

COSMOPOLITISMO ACADÊMICO: TRÂNSITO DE SABERES

ACADEMIC COSMOPOLITANISM: TRANSIT OF KNOWLEDGES

Luciano Amaral Oliveira¹

RESUMO

Estamos na pós-modernidade, tendo como pano de fundo a globalização. Somos testemunhas e participantes inevitáveis de embates entre o global e o local, entre o universal e o particular. É a esse contexto que a universidade insistentemente moderna precisa se adequar, abandonando a hierarquização de conhecimentos e repensando não apenas suas formas de produção e de compartilhamento de conhecimento, mas também a maneira como lida com os conhecimentos não acadêmicos. Assim, este ensaio trata da relação tensa entre o conhecimento científico, herança eurocêntrica do positivismo, e os saberes não acadêmicos, *i.e.*, os saberes tradicionais, populares, locais. A partir da discussão dessa relação, é proposto que a universidade adote uma postura academicamente cosmopolita para promover o trânsito de saberes e intensificar o diálogo entre as diferentes formas de conhecimento.

Palavras-chaves: globalização; universidade; conhecimento; saberes.

240

ABSTRACT

We are in the post-modernity, with globalization as the background. We are witnesses and inevitable participants in clashes between the global and the local, between the universal and the particular. In this context, the persistently modern university needs to adapt, abandoning the hierarchy of knowledge and rethinking not only its forms of producing and sharing knowledge but also how it deals with non-academic knowledges. Thus, this essay addresses the tense relationship between scientific knowledge, a Eurocentric legacy of positivism, and non-academic knowledges, i.e. traditional, popular, local knowledges. Based on the discussion of this relationship, it is proposed that the university adopts an academically cosmopolitan stance to promote the transit of knowledges and intensify the dialogue between different forms of knowledge.

Keywords: globalization; university; knowledge; academically cosmopolitanism.

¹ Mestre e doutor em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia – UFBA, na qual é professor associado na Área de Texto, Ensino e Discurso do Instituto de Letras. Atualmente, leciona língua portuguesa, leitura e produção de textos e realiza pesquisa sobre ensino de português e competência comunicativa. Possui artigos, ensaios e livros publicados nas áreas de ensino de português, estudos do discurso, ensino de inglês, semântica e metodologia do estudo. e-mail: lucianoamaral64@yahoo.com.

INTRODUÇÃO

A globalização é um fenômeno tão complexo que levou George Iúdice (2006) a afirmar que o número de explicações existentes para esse fenômeno é igual ao número de teóricos que trabalham com o conceito de globalização. Néstor Canclini (2003) reforça isso lembrando que não há consenso quanto ao momento histórico em que a globalização começou, nem quanto à sua capacidade de reorganizar ou de decompor a ordem social, nem quanto ao significado de *globalizar-se*.

Aparentemente, globalização tornou-se um conceito-fetice, *i.e.*, um conceito cuja utilidade teórica passa a ser questionada por não ter uma definição clara, precisa, ou por ser definido de várias maneiras diferentes (ECO, 2011). Em casos como esse, uma definição operacional é importante para que se possa discutir o fenômeno representado pelo conceito. E no que diz respeito ao conceito de globalização, Anthony Giddens (1991, p. 60) nos oferece uma definição que captura aspectos importantes do fenômeno: processo dialético de “[...] intensificação das relações sociais em escala mundial, que ligam localidades distantes de tal maneira que acontecimentos locais são modelados por eventos ocorrendo a muitas milhas de distância e vice-versa”.

E um elemento fundamental para o acontecimento desse processo foi o conjunto das tecnologias da informação, que levaram à criação de redes informacionais que, por sua vez, foram decisivas para o desenvolvimento do capitalismo pós-industrial. Aliás, uma ideia costumeiramente associada à globalização, exatamente por causa da suposta ubiquidade da compressão tempo-espço provocada pelas novas tecnologias, é a de uniformização (ou homogeneização ou de universalização). Afinal, como não perceber, por exemplo, a uniformização das economias nacionais? Os humores da economia de um país afetam a economia de outros países de maneira inescapável: basta que se observem os comportamentos das bolsas de valores, do mercado de câmbio e até do mercado de commodities (por causa dos insumos e equipamentos importados) quando uma megacorporação financeira vai à bancarrota. Um exemplo emblemático disso foi o colapso do banco de investimento Lehman Brothers em

2008, que levou consigo para o fundo do poço não apenas a economia estadunidense, mas também a economia de outros países.

Entretanto, há de se ter cuidado com essa percepção. Conforme ressalta Canclini (2003), a ideia de uniformização, ou de homogeneização, é falsa exatamente porque o processo de globalização implica não apenas o aprofundamento de desigualdades sociais e de diferenciações culturais, mas também a intensificação do surgimento de movimentos locais de resistência ao global. Krishan Kumar (2006) segue o mesmo raciocínio e lembra que o desenvolvimento da globalização não é livre nem progressivo: é inconstante, desigual, e tem gerado enormes disparidades de riqueza e poder, estimulando amplos movimentos de resistência.

Uma evidência de que a globalização não provoca uma homogeneização ubíqua nem mesmo na economia é a divisão do trabalho que ora testemunhamos: os países periféricos, que continuam produzindo commodities, fabricam componentes de veículos automotivos e de produtos eletrônicos e consome, mais intensamente, seus recursos naturais, enquanto os países desenvolvidos se concentram na produção de tecnologia de ponta e na sua exportação para quase todas as partes do planeta. Nessa divisão internacional do trabalho, os fluxos globais do capital financeiro e pós-industrial contrastam com a fixação da maior parte da mão de obra em seu local de origem, e os altos lucros auferidos pelos donos desse capital contrastam com os baixos salários pagos à maior parte dos trabalhadores.

É na não ubiquidade da homogeneização provocada pelo processo de globalização que se encontra a base da sua natureza dialética, simbolizada pelo binômio global-local. E o que é o global se não o local hegemônico? A preferência pelo termo *globalização* ao termo *localização* não é ingênua, conforme provoca Boaventura de Sousa Santos (2002): ela se deve ao fato de o discurso científico tender a privilegiar a história do mundo na versão dos vencedores. Não por acaso, a hierarquia estabelecida entre o global e o local é clara: o primeiro é considerado superior ao segundo.

Ainda para Santos, o global pode ser visto como o local estendido para além da própria localidade de acordo com as relações de poder no sistema mundial, o que o leva a definir globalização desta forma:

[...] o conjunto de trocas desiguais pelo qual um determinado artefato, condição, entidade ou identidade local estende a sua influência para além das fronteiras nacionais e, ao fazê-lo, desenvolve a capacidade de designar como local outro artefato, condição, entidade ou identidade rival (SANTOS, 2002, p. 69).

Nesse processo de trocas desiguais, há localismos que se globalizam, de restaurantes fast-food a marcas de roupas, de ritmos musicais a tipos de comida, passando por formas de produção e de compartilhamento de conhecimentos.

Discutir essa última consequência da globalização, *i.e.*, a universalização das formas de produção e de compartilhamento de conhecimentos, é o objetivo deste ensaio. Problematisa-se aqui a hierarquia do conhecimento, naturalizada pelo discurso científico hegemônico, e propõe-se a adoção do conceito de cosmopolitismo acadêmico como uma forma não apenas de resistência à hegemonia da epistemologia cientificista eurocêntrica nas universidades brasileiras, mas também de promoção do trânsito de saberes.

1. CONHECIMENTO E SABERES: O EMBATE ENTRE O GLOBAL E O LOCAL

243

A globalização recente só foi possível graças ao desenvolvimento das tecnologias da informação, que, por sua vez, tornam-se cada vez mais complexas e eficientes graças à produção do conhecimento. Isso é enfatizado por Milton Santos (2001, p. 53) ao comentar que as técnicas atuais são filhas da ciência e estão a serviço do mercado, dois elementos fundamentais para a existência de um ideário do mercado e da técnica santificado pela ciência, o que se configura como uma das fontes do pensamento único. Ele escreveu sobre essa questão no início deste século, mas suas palavras continuam válidas.

João Arriscado Nunes (2002) reforça o ponto levantado por Milton Santos afirmando que um dos recursos mais poderosos da globalização hegemônica é a ciência moderna ocidental, que é, por excelência, a forma de afirmação de um universalismo baseado na necessidade de fatos empíricos determináveis contra os particularismos da(s) cultura(s).

Ora, uma pergunta se torna inevitável aqui: o que há de universal na ciência moderna? Dito de outra forma, o que, na ciência moderna, há de global? São exatamente seus pressupostos

epistemológicos eurocêntricos, fundados numa concepção positivista, os quais determinam que o conhecimento só é científico se for oriundo de uma pesquisa que tem um objeto observacional empírico, propõe hipóteses testáveis e exige o apagamento do sujeito.

Em outras palavras, a ciência moderna, originada localmente em uma parte do Ocidente, historicamente constituída por homens brancos, globalizou-se, universalizou-se e homogeneizou a forma de se produzir conhecimento na academia, forçando as culturas artísticas e humanísticas a seguirem seus pressupostos epistemológicos para poderem pleitear seu estatuto de ciência e, assim, o respeito acadêmico. Patricia Hill Collins deixa isso bem claro:

As mulheres negras há muito afirmam conhecimentos que contestam a produção de homens brancos da elite. No entanto, como o acesso a posições de autoridade foi negado a elas, com frequência recorrem a processos alternativos de validação do conhecimento. Consequentemente, as disciplinas acadêmicas usualmente têm rejeitado esses conhecimentos. Soma-se a isso o fato de que as credenciais controladas por homens brancos acadêmicos sempre puderam ser negadas às mulheres negras que utilizam padrões alternativos, sob o argumento de que os trabalhos delas não constituem pesquisas legítimas (COLLINS, 2109, p. 144).

244

Collins se refere ao universo acadêmico estadunidense, mas sua reflexão se aplica perfeitamente ao universo acadêmico brasileiro.

Percebe-se que a ciência moderna relegou determinados conhecimentos acadêmicos e os conhecimentos não acadêmicos, *i.e.*, os saberes locais e os saberes tradicionais, a um lugar de marginalidade. Ela estabeleceu, dessa forma, uma hierarquização dos tipos de conhecimento.

Mas, o que vem a ser conhecimento? Operacionalmente, é possível defini-lo como o resultado da relação estabelecida entre um sujeito cognoscente e um objeto cognoscível, que é apreendido pela cognição do sujeito, seja esse objeto empírico ou não.

Conhecimento e saberes estão estreitamente inter-relacionados, residindo a diferença entre eles na forma como essa relação é estabelecida. Afinal, parece haver um entendimento tácito no meio acadêmico de que o conhecimento é produzido de maneira sistemática e formal, enquanto os saberes são produzidos de maneira assistemática e informal, o que fez surgir o termo *senso comum* para se referir aos saberes não acadêmicos. Obviamente, isso implica que

o conhecimento tende a ser produzido por sujeitos inseridos em contextos legitimados institucionalmente (como universidades e institutos de pesquisa) e que os saberes tendem a ser produzidos por sujeitos em ambientes não legitimados institucionalmente (como comunidades indígenas e comunidades populares), embora sejam legitimados por tradições culturais.

Não por acaso, Michel Foucault pergunta de maneira retórica e provocativa:

Quais tipos de saber vocês querem desqualificar no momento em que vocês afirmam que são uma ciência? Qual sujeito falante, qual sujeito discorrente, qual sujeito de experiência e de saber vocês querem minimizar quando dizem: “eu produzo esse discurso, produzo um discurso científico e sou erudito”? Qual vanguarda teórico-política vocês querem entronizar para destacá-la de todas as formas massivas, circulantes e descontínuas de saber?”² (FOUCAULT, 2023).

Foucault reivindica, assim, legitimidade para os conhecimentos produzidos a partir de arcabouços epistemológicos que não se encaixam parcial ou totalmente naquele usado pelas ciências duras. Nunes (2002, p. 316) ecoa o pensamento do filósofo francês ao criticar o privilégio conferido à ciência no sentido de ser ela que diz “[...] a verdade sobre o mundo onde formas correntes de cultura seriam capazes apenas de produzir opiniões ou, retomando uma expressão durkheimiana, ilusões ‘bem fundadas’”.

A tensão provocada pela hierarquização do conhecimento é tamanha que não se limita aos saberes tradicionais, não acadêmicos: ela se reflete nas práticas de pesquisa na própria universidade. Por exemplo, há uma cobrança tácita – às vezes explícita – para que todo projeto de pesquisa tenha uma hipótese e para que seja usada uma linguagem técnica na terceira pessoa do discurso na redação dos gêneros textuais acadêmicos.

A amplitude dessa cobrança é injustificável e indefensável. Diferentes tipos de conhecimentos são construídos de maneiras distintas: físicos, químicos e biólogos inevitavelmente adotam arcabouços metodológicos diferentes dos adotados por sociólogos,

² Tradução nossa. Cf. o trecho original: “Quels types de savoir voulez vous disqualifier du moment que vous dites être une science? Quel sujet parlant, quel sujet discourant, quel sujet d’expérience et de savoir voulez-vous minoriser du moment que vous dites: “moi qui tiens ce discours, je tiens un discours scientifique et je suis un savant”? Quelle avant-garde théorique-politique voulez-vous donc introniser, pour la détacher de toutes les formes massives, circulantes et discontinues de savoir?”

antropólogos e teóricos da literatura. Como uma pesquisa antropológica de caráter exploratório, por exemplo, pode ter uma hipótese se toda hipótese precisa ser testável, como lembra Guy Lefrançois (2018)?

Não há nenhuma razoabilidade teórica na exigência de que pesquisadores de diferentes áreas de conhecimento adotem o mesmo repertório metodológico que se pretende universal, global. A única explicação para essa exigência reside nas relações de poder instauradas na academia, as quais decidem o que é científico e o que não é, o que é conhecimento e o que não é. Como lembra Collins:

Escolhas epistemológicas sobre quem é digno de crédito, no que acreditar e por que algo é verdadeiro não são questões acadêmicas neutras. Pelo contrário, essas questões dizem respeito à problemática fundamental de como são determinadas as versões de verdade que irão prevalecer (COLLINS, 2019, p. 142).

Quanto à exigência do uso de linguagem técnica na terceira pessoa do discurso na redação dos gêneros textuais acadêmicos, há dois pontos para se comentar. O primeiro diz respeito ao caráter excludente da linguagem técnica, como afirma Frantz Fanon (2005 [1961], p. 219): “O recurso a uma linguagem técnica significa que decidiu-se considerar as massas como profanas. Essa linguagem dissimula mal o desejo dos conferencistas de enganar o povo, de deixá-lo por fora.” Uma evidência disso é a linguagem jurídica, constante alvo de críticas, a qual aparentemente continua sem questionamento nas aulas de Direito. O segundo ponto diz respeito ao uso da terceira pessoa do discurso, o que não passa de uma tentativa fracassada de apagamento do sujeito. E é fracassada exatamente por ser impossível apagar-se o sujeito que propõe uma pesquisa, que a realiza e que a divulga por meio de textos escritos e orais, por mais que o discurso cientificista produza e faça circular enunciados iniciados com as frases “Ciência descobre...” e “Pesquisa revela...”.

Curiosamente, na universidade, existe um gênero textual que fratura essa lógica do apagamento do sujeito: o memorial. Como redigir o memorial na terceira pessoa? Não faria sentido uma redação assim. E há um gênero textual que permite tranquilamente o uso da primeira pessoa e que é marginalizado no meio acadêmico: o ensaio. Note-se que ele não é

sequer considerado pela Plataforma Lattes e é recusado por vários periódicos especializados, inclusive periódicos da área de humanidades.

Nesse sentido, as reações dos acadêmicos das áreas das culturas artísticas e humanísticas contra um conceito monolítico de ciência, contra um arcabouço metodológico que se quer impor como universal, se apresentam como movimentos de resistência, localizados, estabelecendo um embate contra a maneira hegemônica, globalizada, supostamente universal, de produzir conhecimento. Ao fim e ao cabo, tais movimentos evidenciam a necessidade de uma ressignificação do conceito de ciência de modo que ele açambarque a produção acadêmica de conhecimentos que não sigam estritamente o percurso metodológico positivista, característico das ciências duras.

Vale notar que a palavra *conhecimento*, nas discussões a seu respeito, é geralmente usada no singular, ao contrário de *saber*, que costuma vir pluralizada. O uso de *conhecimento* no singular, geralmente precedido do artigo definido, parece sugerir que se trata de conhecimento científico e que ele é universal. Já o uso de *saber* no plural parece sugerir a diversidade de conhecimentos localizados, não legitimados institucionalmente, uma diversidade que fratura a suposta universalidade científica, globalizada e caracterizadora do conhecimento.

Definitivamente, o termo que se consagrou na área acadêmica para se referir aos resultados de pesquisas é *conhecimento*, tacitamente reservando-se *saberes* para se referir aos conhecimentos não acadêmicos, como os dos povos originários e os populares, e até mesmo a alguns conhecimentos acadêmicos como os pedagógicos, geralmente chamados de saberes pedagógicos em vez de conhecimentos pedagógicos. Entretanto, apesar dessa consagração, caminhos precisam ser abertos na academia para outras epistemologias, mais especificamente, para os saberes tradicionais e populares. Em outras palavras, a universidade precisa ser cosmopolita. É disso que trata a próxima seção.

2. COSMOPOLITISMO ACADÊMICO

A universidade é composta por comunidades diferentes tanto em termos das áreas de conhecimento nas quais os diferentes sujeitos se inserem quanto em termos dos saberes trazidos pelos estudantes para dentro das fronteiras da universidade. Nela convivem culturas artísticas, culturas humanísticas, culturas científicas, minorias sociais, movimentos sociais.

Essa pluralidade pode facilitar a relação da universidade com os saberes e as práticas dos diversos atores sociais fora das fronteiras acadêmicas. E essa relação precisa se intensificar porque a universidade é, antes de tudo, uma instituição social.

Tendo em vista essa diversidade, os atores acadêmicos precisam estar abertos aos diferentes saberes e às práticas tradicionais, sem preconceito ou arrogância. Em outras palavras, professores e pesquisadores não devem ver os estudantes como tabulas rasas, que chegam à universidade sem nenhum conhecimento que deva ser valorizado. Afinal, cada estudante, independentemente de origem geográfica, gênero, etnia e religião (ou da falta de uma), leva à universidade um conjunto de saberes e práticas culturalmente legítimos e potencialmente úteis à produção de conhecimentos no âmbito acadêmico. Além disso, essa abertura deve se estender também aos saberes das comunidades não acadêmicas, com as quais a universidade tem a obrigação de dialogar. Afinal, para que se pesquisa? Para quem se pesquisa?

Nesse sentido, propõe-se a adoção por parte da universidade de uma postura academicamente cosmopolita em relação aos diversos saberes. Entenda-se cosmopolitismo da maneira oferecida por Ulf Hannerz (2006, p. 6): “[...] uma abertura intelectual e estética para experiências culturais divergentes e uma habilidade para transitar em outras culturas”.

Vale lembrar que, considerando-se seu significado literal, a palavra *cosmopolitismo* remete a traços semânticos relacionados às ideias de grandes centros urbanos, estrangeiridade, dissolução de fronteiras, e contato entre culturas e povos. Ao se qualificar *cosmopolitismo* com o adjetivo *acadêmico*, propõe-se uma apropriação metafórica desses traços semânticos para que venham à tona as ideias de grandes instituições universitárias, comunidades externas às universidades, dissolução de fronteiras disciplinares e institucionais, e contato entre diferentes comunidades de saberes.

O diálogo entre as diferentes culturas e os diversos saberes que transitam dentro e fora da universidade é muito necessário nos tempos atuais, marcados pela intensificação dos problemas sociais e ambientais. Conforme Kwane Appiah:

Um diálogo intercultural cosmopolita é aquele em que nos tratamos como cidadãos de um mundo compartilhado, e, portanto, dignos de respeito mútuo. [...] não podemos achar que nós temos todas as respostas, seja lá quem seja esse ‘nós’. Temos de nos colocar em um diálogo no qual imaginemos que podemos aprender com o outro (APPIAH, 2013).

Um exemplo claro de como o cosmopolitismo acadêmico pode se materializar e promover o diálogo intercultural vislumbrado por Appiah é fornecido por Bryan McKinley Jones Brayboy, do Povo Lumbee, e Emma Maughan (2009) ao discutirem questões referentes à relação entre, de um lado, conhecimentos científicos e, de outro, saberes e práticas tradicionais em um programa de formação de professores indígenas na América do Norte. Certo dia, os professores não indígenas propuseram uma aula de ciências baseada em um experimento com feijões e a forma proposta foi contestada por uma professora indígena com base nos saberes e nas práticas do seu povo, que sabe plantar feijão. Ela criticou o fato de as formas como os docentes abordam as questões do conhecimento e da produção do conhecimento em uma instituição predominantemente branca serem performativas e não relacionais, bem diferentes das formas com que os povos indígenas lidam com tais questões.

Com base nesses saberes e práticas agrícolas, Brayboy e Maughan esclarecem que os Conhecimentos Indígenas estão enraizados nas suas experiências, que:

[...] realçam as filosofias, crenças e processos educacionais de comunidades inteiras. Os povos indígenas passam a conhecer as coisas vivendo suas vidas e as adicionando a um conjunto de experiências cumulativas que servem como bússolas tanto para os indivíduos quanto para as comunidades ao longo do tempo. Em outras palavras, os indivíduos vivem e colocam em ação seu conhecimento e, nesse processo, se engajam mais além no processo de vir a ser – de criar uma maneira de lidar com os outros e com o mundo (BRAYBOY; MAUGHAN, 2009, p. 3-4).

A partir dessas palavras, fica claro que há uma diferença entre o que a universidade tradicionalmente considera conhecimento e o que os povos originários da América do Norte consideram conhecimentos. Entretanto, Brayboy e Maughan não veem um binarismo aí: eles entendem, a partir da experiência com o curso de formação de professoras e professores indígenas, que o conhecimento branco ocidental e os saberes tradicionais podem e devem ser configurados de uma maneira que sejam complementares e não contraditórios.

Ora, tal complementaridade é a lógica que deveria permear, por exemplo, as relações entre os cursos de medicina e os saberes tradicionais fitoterápicos, entre os cursos de literatura e as tradições populares orais, e entre os cursos de artes plásticas e as artes de rua. E para que essa complementaridade ocorra, é necessário que a universidade não apenas respeite os saberes tradicionais e os saberes populares, reconhecendo a legitimidade dessas formas de conhecimento, mas também esteja aberta para uma ressignificação do conceito de ciência para que epistemologias diversas sejam reconhecidas e legitimadas no universo acadêmico.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

250

No século XIX, Wilhelm von Humboldt apresentava ao mundo o modelo de universidade (moderna) que viria a dominar o Ocidente (ALMEIDA FILHO, 2008). Foi com esse modelo que a metáfora da Torre de Marfim se consolidou, propondo a defesa da autonomia universitária, mas levando muitos a verem a universidade como um universo fechado em si mesmo, longe das influências das comunidades externas.

Ora, a universidade contemporânea, para ser pós-moderna, não pode mais ser simbolizada por uma inabalável Torre de Marfim, alheia às comunidades externas a ela. Que ela mantenha sua autonomia, pois isso é essencial para a sua existência. Que ela seja sem condição, como lembra Jacques Derrida (2003), para ter uma reconhecida liberdade incondicional de questionamento, com o direito de dizer publicamente tudo o que uma pesquisa, um saber e um pensamento de verdade exigem. Isso é importante para que a universidade resista às investidas pesadas do mercado neoliberal. Entretanto, que a universidade não seja um

universo fechado em si próprio não apenas para respeitar todos os saberes em trânsito, mas também para permitir o trânsito de saberes dentro, para fora e para dentro de suas fronteiras.

É essencial que a universidade contemporânea reconheça a complementaridade entre, de um lado, os saberes tradicionais e populares e, de outro lado, o conhecimento dito científico, sem hierarquizá-los. Além disso, ela precisa aceitar formas alternativas de compartilhamento dos conhecimentos que produz. E não me refiro aqui, nas entrelinhas, ao gênero textual ensaio, esnobado por setores ortodoxos da academia: refiro-me a todas as formas legítimas de compartilhamento de conhecimentos.

Nesse sentido, um aspecto, por exemplo, a ser levado em conta pela universidade nesta contemporaneidade é o de que o conhecimento científico passou a encontrar nas artes uma forma eficiente de ser compartilhado com comunidades não acadêmicas. Conforme ressalta Patricia Leavy (2011), por serem livres do jargão acadêmico e de outras barreiras proibitivas, as artes têm o potencial não apenas de alcançar, mas também de provocar política e emocionalmente uma gama variada de públicos. Por não haver uma única forma de se interpretarem as obras de artes e cênicas, como a fotografia, a escultura, a pintura e a peça de teatro, elas podem ser usadas para a divulgação de resultados de pesquisas para o público não acadêmico, democratizando a produção de sentidos e deslocando os pesquisadores da sua posição de especialistas, cuja função seria fazer a interpretação dos fenômenos para o resto da sociedade.

Diante dos desafios apresentados pela pós-modernidade, cabe uma pergunta: como ser global sem perder o sentimento local? Nesta contemporaneidade, essa questão se aplica tanto aos indivíduos quanto às instituições, entre as quais se encontra a universidade. É mirando o global a partir do local que a universidade sobreviverá como uma instituição promotora de atividades de ensino, de pesquisa e de extensão, as quais contribuem para satisfazer as necessidades da sociedade. Transdisciplinarizando-se, dialogando com a sociedade civil, comportando-se como uma instituição e não como uma organização empresarial, e abrindo suas portas para os saberes tradicionais, a universidade pode resistir às pressões neoliberais e manter sua autonomia, tão cara para a universidade vislumbrada por von Humboldt.

Santos (2011) propõe uma ecologia dos saberes, um aprofundamento da pesquisa-ação, a qual consiste na definição e na execução participativa de projetos de pesquisa envolvendo as comunidades e as organizações sociais populares. Para ele, a ecologia dos saberes implica uma revolução epistemológica na universidade por promover diálogos entre os saberes científicos, humanísticos e artísticos produzidos na universidade e os saberes leigos, populares, tradicionais, urbanos, rurais, indígenas.

O mundo está visivelmente cada vez mais diverso por conta da globalização e das tecnologias da informação. E essa diversidade não deve ser ignorada pela universidade. Por isso, vale a provocação de Canclini (2008, p. 15):

Como reorganizar os saberes para dar lugar aos múltiplos conhecimentos e modos de conhecer que desafiam as hierarquias instauradas pelas ciências modernas: as culturas dos continentes periféricos, os olhares críticos do feminismo e dos movimentos étnicos, as hibridações entre vários sistemas classificatórios praticados por migrantes?

Talvez a resposta para a provocação de Canclini se encontre na promoção da transdisciplinaridade e da ecologia dos saberes, pois, com elas, a universidade tende a se transformar em um conjunto de comunidades de conhecimentos que poderão se relacionar salutarmente, de forma racional e enriquecedora, com diferentes saberes e práticas que transitam fora da universidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, Naomar. A universidade nova. In: SANTOS, Boaventura da Sousa; ALMEIDA FILHO, Naomar. **A universidade no século XXI**: para uma universidade nova. Coimbra: Almedina, 2008. p. 79-184.

APPIAH, Kwame Anthony. Descolonizando os livros de História. Entrevista a Guilherme Freitas. **O Globo**, Rio de Janeiro, 05 jan. 2013. Prosa & Verso, p. 3.

BRAYBOY, Bryan Mckinley Jones; MAUGHAN, Emma. Indigenous knowledges and the story of the bean. **Harvard Educational Review**, v. 79, n. 1, Cambridge, Massachusetts, mar./jun., p. 1-21. 2009.

CANCLINI, Néstor. **A globalização imaginada**. Tradução de Sérgio Molina. São Paulo: Iluminuras, 2003. Título original: La globalización imaginada.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Leitores, espectadores e internautas**. São Paulo: Iluminuras, 2008.

COLLINS, Patricia Hill. Epistemologia feminista negra. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodisapórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 139-170.

DERRIDA, Jacques. **A universidade sem condição**. Tradução de Evando Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2003. Título original: L'Université sans conditions.

ECO, Umberto. **Apocalípticos e integrados**. 7. ed. Tradução de Pérola de Carvalho. São Paulo: Perspectiva, 2011. Título original: Apocalittici e integrati.

253

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Tradução de Enilce Rocha e Lucy Magalhães. Editora UFJF, 2005 [1961].

FOUCAULT, Michel. **Il faut défendre la société**. Cours au Collège de France (1975-1976). Disponível em: https://monoskop.org/images/9/99/Foucault_Michel_Il_faut_defendre_la_societe.pdf. Acesso em: 07 fev. 2023.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. 5. reimp. Tradução de Raul Fiker. São Paulo: Editora UNESP, 1991. Título original: The consequences of modernity.

HANNERZ, Ulf. **Two faces of cosmpolitanism: culture and politics**. Barcelona: CIDOB, 2006.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles; FRANCO, Francisco Manoel de Mello: **Grande dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

IÚDICE, George. **A conveniência da cultura**: usos da cultura na era global. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

KUMAR, Krishan. **Da sociedade pós-industrial à pós-moderna**: novas teorias sobre o mundo contemporâneo. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2006 [1995].

LEAVY, Patricia. **Essentials of transdisciplinary research**. Walnut Creek: Left Coast Press, Inc., 2011.

LEFRANÇOIS, Guy. **Teorias da aprendizagem**. Tradução de Vera Magyar. São Paulo: Cengage, 2008. Título original: Theories of human learning: what the old woman said.

NUNES, José Arriscado. Teoria crítica, cultura e ciência: o(s) espaço(s) e o(s) conhecimento(s) da globalização. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **A globalização e as ciências sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 301-344.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Os processos de globalização. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **A globalização e as ciências sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 25-98.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

Submetido: 13/06/2023

Aprovado: 02/12/2023