

---

## **UNIVERSIDADE, TERRITÓRIO E PARTICIPAÇÃO SOCIAL**

### ***UNIVERSIDAD, TERRITORIO Y PARTICIPACIÓN SOCIAL***

### ***UNIVERSITY, TERRITORY AND SOCIAL PARTICIPATION***

**Pamela Cichoski**

Universidade Tecnológica Federal do Paraná- Brasil  
pamelatraducao@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0002-5890-4518>

**Marlize Rubin-Oliveira**

Universidade Tecnológica Federal do Paraná- Brasil  
marlize.rubin@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0003-3234-7562>

#### **Resumo**

No presente texto, propõem-se uma análise da universidade e da produção do conhecimento, considerando as transformações sócio-políticas-culturais que desenharam as estruturas sociais na América Latina ao longo dos séculos. Desse modo, faz-se importe analisar a universidade na sua relação com a sociedade, num movimento sentipensante, ligado à “consciência de lugar” e com centralidade no território. Assim, busca-se entender a universidade como um território que é dinâmico, multidimensional e conflitivo, estendendo-se espacialmente de diferentes maneiras e em distintas escalas. Para tanto, essa reflexão está dividida em três momentos de análise: no primeiro discute-se as raízes da universidade e suas grandes transformações histórico-políticas; no segundo momento, centra-se na discussão da “consciência de lugar” e na compreensão da universidade como um território, e, por fim, no terceiro momento, aborda-se a participação social como um caminho possível e necessário de aproximação e comunicação entre universidade e sociedade regional. Nesse sentido, entendemos que o diálogo de saberes apresenta-se como uma possibilidade de fazer ciência, fundamentando e possibilitando a construção e o fortalecimento da consciência política, crítica, de classe ligada ao lugar, aos territórios; da mesma forma, novas formas de ensino-aprendizagem, voltadas para a aproximação universidade-comunidade mostram-se necessárias e importantes.

**Palavras-chave:** Consciência de lugar. América Latina. Diálogo de Saberes.

#### **Resumen**

En el presente texto se propone un análisis de la universidad y la producción de conocimiento, considerando las transformaciones sociopolíticas-culturales que han configurado las estructuras sociales en América Latina a lo largo de los siglos. Así, es importante analizar la universidad en su relación con la sociedad, en un movimiento sentirpensar, ligado a la “conciencia de lugar” y con centralidad en el territorio. Así, buscamos entender la universidad como un territorio dinámico, multidimensional y conflictivo, que se extiende espacialmente de diferentes maneras y en diferentes escalas. Por tanto, esta reflexión se divide en tres momentos de análisis, en el primero se discuten las raíces de la universidad y sus grandes transformaciones histórico-políticas; en el segundo momento, se centra en la discusión de la “conciencia de lugar” y en la

---

comprensión de la universidad como territorio y, finalmente, en el tercer momento, se aborda la participación social como vía posible y necesaria de acercamiento y comunicación entre universidades y sociedad regional. En este sentido, entendemos que el diálogo de saberes se presenta como una posibilidad de hacer ciencia, apoyando y posibilitando la construcción y fortalecimiento de conciencias políticas, críticas, de clase, vinculadas al lugar, a los territorios; de igual manera, nuevas formas de enseñanza-aprendizaje, enfocados en el enfoque universidad-comunidad, son necesarios e importantes.

**Palabras-clave:** Conciencia de lugar. América Latina. Diálogo de Saberes.

### **Abstract**

In the present text, an analysis of the university and the production of knowledge is proposed, considering the socio-political-cultural transformations that have shaped social structures in Latin America over the centuries. Thus, it is important to analyze the university in its relationship with society, in a movement feeling-thinking, linked to the “place consciousness” and with centrality in the territory. Thus, we seek to understand the university as a territory that is dynamic, multidimensional and conflicting, spatially extending in different ways and at different scales. Therefore, this reflection is divided into three moments of analysis: the first discusses the roots of the university and its great historical-political transformations; in the second moment, it focuses on the discussion of “place consciousness” and in the understanding of the university as a territory, and, finally, in the third moment, social participation is approached as a possible and necessary path of approximation and communication between university and regional society. In this sense, we understand that the dialogue of knowledge presents itself as a possibility of doing science, supporting and enabling the construction and strengthening of political, critical, class consciousness linked to the place, to the territories; in the same way, new forms of teaching-learning, focused on the university-community approach, prove to be necessary and important.

**Keywords:** Place consciousness. Latin America. Knowledge Dialogue.

### **Introdução**

Propomo-nos, neste texto, a refletir sobre como a universidade e a produção do conhecimento vem ao encontro da compreensão dos processos históricos e das transformações sócio-políticas-culturais que desenharam as estruturas sociais na América Latina ao longo dos séculos. Nesse sentido, Grosfoguel (2016), ao discutir o domínio europeu sobre os povos da América Latina, destaca a configuração de um movimento hierarquizador e exploratório sobre os corpos, saberes e territórios,

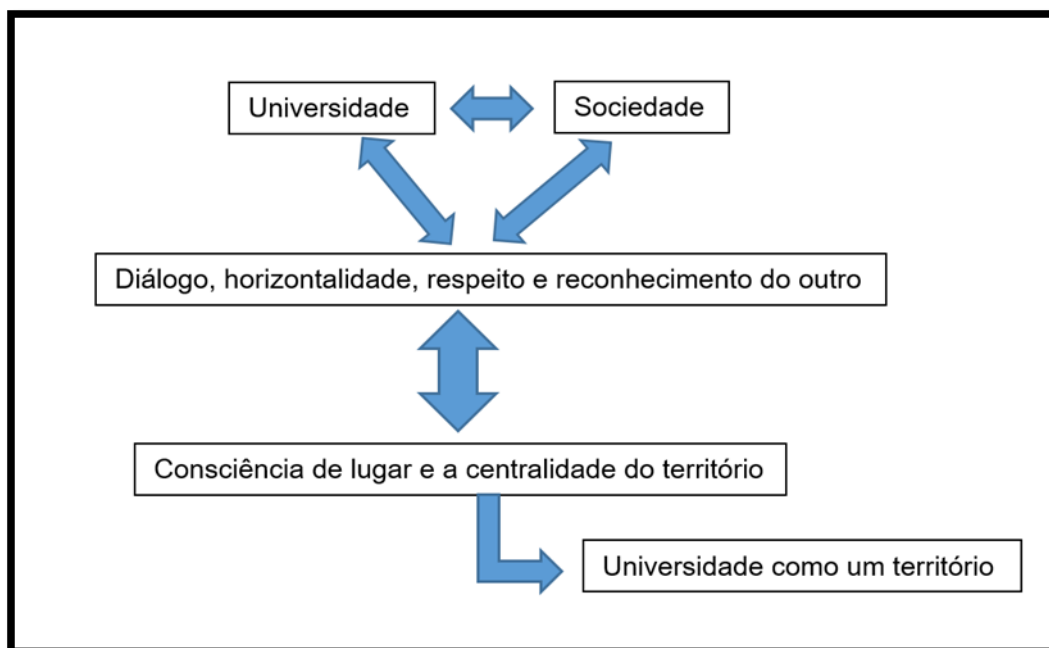
---

implantando-se um processo dual que envolve saberes e sujeitos superiores e inferiores, bem como o questionamento da humanidade dos povos originários.

Esse processo constituído a partir de 1492 instaurou na América Latina as estruturas de submissão e dependência, caracterizando relações desiguais engendradas nas epistemologias que balizam a produção e o reconhecimento do conhecimento de cada território. Para Grosfoguel (2016) a produção do conhecimento é situada, corporificado geopoliticamente, assim não pode ser entendido como dual e linear espaço-temporalmente, ou seja, é permeado por coexistências. Também não é neutro, pois é sempre localizado espacial, temporal e politicamente, abrindo-se espaço para o questionamento do privilégio epistêmico europeu (MIGNOLO, 2004).

Nesse caminho de reflexão, faz-se importe analisar a universidade na sua relação com a sociedade, considerando uma postura sentipensante, que envolve diálogo, horizontalidade, respeito e reconhecimento do outro. Esse movimento, no entanto, está diretamente ligado à “consciência de lugar” e à centralidade do território, em que buscaremos entender a universidade como um território que é dinâmico, multidimensional e conflitivo, estendendo-se espacialmente de diferentes maneiras e em distintas escalas.

Para tanto, essa reflexão será dividida em três momentos de análise, em que no primeiro discutiremos as raízes da universidade e suas grandes transformações histórico-políticas; no segundo momento nos centraremos na discussão da “consciência de lugar” e na compreensão da universidade como um território, e, por fim, no terceiro momento, abordaremos a participação social como um caminho possível e necessário de aproximação e comunicação entre universidade e sociedade regional (ou em outras escalas). E, para melhor compreensão do que estamos tentando discutir, segue a figura 1 como uma forma de expressão do nosso recorte temático.

**Figura 1:** Síntese do recorte temático.

Elaboração própria, 2022.

Cabe ressaltar ainda que esta discussão busca levantar questões sobre a relação universidade-comunidade, com centralidade ao território, nos desdobramentos das relações de poder e principalmente na importância da “consciência de lugar”, a partir de uma perspectiva crítica e decolonial, com o objetivo de pensar em outras formas de produção do conhecimento, com ênfase na relação sujeito-sujeito, no movimento de reflexão-ação e na participação social.

### **Universidade e América Latina: alguns pontos de reflexão**

Para pensar a universidade a partir de suas raízes históricas precisamos, antes, refletir sobre a produção do conhecimento e como esse processo é diverso, múltiplo, conflitivo, contraditório e constante, histórica e geograficamente. Para Grosfoguel (2016), o privilégio epistêmico ocidental, enraizado na conquista da América Latina, sobre outros corpos, conhecimentos e geopolíticas, tem gerado ao longo dos séculos as bases para a manutenção de mecanismos que sustentam “projetos imperiais/coloniais/patriarcais” (p. 25) pelo mundo.

Esse movimento, como muito bem discutido por Grosfoguel (2008, 2016), Dussel (2005) e Mignolo (2006), demonstra como esse privilégio epistêmico tem hierarquizado os saberes e conhecimentos, assim como os sujeitos a partir de uma classificação racista e sexista, que inferioriza e subalterniza os sujeitos e os conhecimentos que fogem da matriz eurocêntrica moderna. Nesse sentido, conforme afirma Grosfoguel (2016), esse movimento de legitimação da universalidade, da neutralidade e da objetividade cartesiana tem gerado “estruturas e instituições que produzem o racismo/sexismo epistêmico, desqualificando outros conhecimentos” (p. 25) que fazem a crítica ao sistema moderno/colonial.

Essa estrutura legitimadora do privilegio epistêmico é reproduzida nas universidades, sendo sustentada por organismos internacionais, como bem destacam Grosfoguel (2008, 2016), Lander (2015) e Mignolo (2015). Nessa direção, a raízes da universidade que se reproduz ao longo dos séculos, segue os princípios ditados por homens brancos, europeus geopoliticamente localizados em países do Norte – França, Alemanha, Inglaterra, Estados Unidos e Itália -, raízes associadas a um contexto histórico marcado por epistemicídios e genocídios espalhados por diferentes partes do globo, com forte influência sobre os povos e os lugares (GROSFOGUEL, 2016).

De acordo com Dussel (2005) e Grosfoguel (2008, 2016), o amadurecimento da lógica moderna se dá com a violência experimentada na conquista da América Latina, inaugurando novas formas de dominação e opressão sobre os corpos e saberes. O eurocentrismo, desse modo, associa-se à uma lógica sequencial espaço-temporal linear de fortalecimento da objetividade – a Reforma, o Iluminismo, a Revolução Francesa, entre os séculos XV e XVIII-, centralizada no interior da Europa, configurando a ideia de modernidade eurocêntrica, entendida por Dussel (2005) como provinciana e regional.

Entretanto, a construção da noção de modernidade com sentido mundial, ligado à centralidade da Europa como epicentro da história, tem suas raízes fixadas em 1492, marcando esse movimento de separação histórico-cultural e o fim das coexistências; com o descobrimento da América e a expansão ibérica, e com o avanço do mercantilismo com o fortalecimento da colonização de caráter exploratório, coloca-se a Europa no centro universal da história (DUSSEL, 2005).

A marginalização das demais culturas e povos orienta o eurocentrismo a congregar o “universalismo abstrato à mundialização concreta”, justificado e balizado pela centralidade europeia, em que a América Latina representa a “outra-face” encoberta, explorada, dominada, por meio de uma práxis violenta, que se veste de civilização, racionalidade, superioridade, desenvolvimento e emancipação (DUSSEL, 2005); práxis esta que ao longo do movimento histórico, desdobra-se em projetos políticos, culturais e educativos homogeneizantes, negligenciando os lugares e os territórios.

Os processos políticos de organização do Estado mantiveram as estruturas coloniais por meio de “políticas educativas e culturais, desenvolveram imaginários nacionais homogeneizantes, negadores das diferenças” (MATO, 2016, p. 44). Isto influencia a ampliação das desigualdades, a segregação e negação das “cosmovisões, idiomas, conhecimentos e valores” (p. 44), vinculados à incorporação de discursos que resultaram na romantização e folclorização da cultura e da história (IDEM, 2016).

Nesse sentido, a conquista da América situa-se no centro da criação do “sistema-mundo moderno colonial”, reformulando-se a noção de hierarquia racial e sexismo ligada ao processo de desumanização dos povos indígenas a partir do século XVI, com o racismo religioso, a inferiorização epistêmica, que se estende historicamente aos cânones do pensamento moderno, caracterizando a perspectiva que fundamenta a estrutura sócio-histórica do pensamento e do conhecimento moderno ocidental (GROSFOGUEL, 2016).

A imposição do Cristianismo a fim de converter os chamados selvagens e bárbaros no século XVI, seguida da imposição do “fardo do homem branco” e da sua “missão civilizadora” nos séculos XVIII e XIX, da imposição do “projeto desenvolvimentista” no século XX, e mais recentemente, do projeto imperial das intervenções militares apoiadas pela retórica da “democracia” e dos “direitos humanos” no século XXI, tudo isso foi imposto com recurso ao militarismo e à violência sob a retórica da modernidade, com seu apelo a salvar o outro dos seus próprios barbarismos (GROSFOGUEL, 2008, p.137).

Partindo-se dessa reflexão, concordamos com Grosfoguel (2008), quando destaca que se faz necessária a construção de uma perspectiva crítica que se estenda ao “nacionalismo, ao colonialismo e aos fundamentalismos, quer eurocêtricos, quer do Terceiro Mundo” (p. 117), possibilitando espaços de diálogos a partir do “pensamento de fronteira”, que parte de uma perspectiva epistêmica que envolve: I- a descolonização

dos cânones do pensamento, construindo-se perspectivas epistêmicas mais amplas; II- a valorização dos diálogos críticos “entre diversos projetos críticos políticos/éticos/epistêmicos”(p. 117), orientando-se para o “pluriverso”, e; III- a descolonização do pensamento, o que exige a abertura e a valorização da “perspectiva/cosmologias/visões de pensadores críticos do Sul Global, que pensam com e a partir de corpos e lugares étnicos-raciais/sexuais subalternizados”(p. 117); contribuindo-se para a construção de espaços pluriversais de produção do conhecimento, pensados nos lugares e com a participação dos distintos sujeitos.

Nesse sentido, o reconhecimento das forças históricas e sua importância no tecido formativo da sociedade suscita a emergência da descolonização epistemológica das universidades, o que “implica na descolonização das disciplinas acadêmicas e, com ela, da nossa própria formação, como também de nossas próprias subjetividades” (MATO, 2016, p.44). O pensamento de fronteira, desse modo, apresenta-se como uma possibilidade de resposta epistêmica dos subalternos, que possibilita a superação e a redefinição da lógica emancipatória da modernidade, configurando espaços para “epistemologias de fronteiras outras”, ligadas às cosmologias e epistemologias dos povos subalternizados que criticam a lógica eurocêntrica moderna (GROSFOGUEL, 2008).

Nesse contexto, Castro-Gomez (2015) destaca que a universidade mantém as heranças coloniais e contribui para “reforçar a hegemonia cultural, econômica e política do Ocidente” (p. 69). Esta universidade sustenta o modelo epistêmico moderno a partir da reprodução do pensamento disciplinar e da organização estrutural arbórea que a caracteriza. Esta estrutura, segundo Quijano (2000), fundamenta a colonialidade do ser, do poder e do saber. A universidade, desse modo, configura-se como um lugar de vigilância e legitimidade do progresso moral da sociedade moderna, estabelecendo as fronteiras entre o conhecimento legítimo e útil, e ilegítimo e inútil, reproduzindo essa lógica a partir da validade científica cartesiana (CASTRO-GOMEZ, 2015).

A universidade moderna passa a funcionar como um instrumento de manutenção da colonialidade ocidental sobre os demais sujeitos e saberes, determinando as vozes que ditam a verdade, a lógica racional dominante, as regras a serem seguidas, por meio da disciplinariedade e da departamentalização, orientadas pelo modelo capitalista, que

---

vem transformando a universidade em um instrumento de prestação de serviços, sob à égide da produção de conhecimentos pertinentes ao mundo do trabalho, aonde a Nova Divisão Internacional do Trabalho reproduz as estruturas de dependência e hierarquização (SOUSA SANTOS, 1997; CASTRO-GOMEZ, 2015; GROSGOUEL 2008).

Configurando-se como um lugar privilegiado de produção do conhecimento científico, a universidade contribui para legitimar modelos amparados na ciência moderna, de modo que “A fragmentação do conhecimento, legitimada nos departamentos, confere aos indivíduos instâncias de poder e autonomia” (RUBIN-OLIVEIRA e DAL PAI FRANCO, 2015, p. 20). O poder e a autonomia são fundamentados na neutralidade e na objetividade reproduzidas nas universidades, limitando e desenhando as fronteiras dos modos de pensar e fazer conhecimentos classificados como úteis e legítimos.

Contribuindo com essa discussão, Carmen Guadilla (2008) destaca que a universidade latino-americana possui raízes históricas marcadas pela heterogeneidade, submetida aos interesses sociais e políticos de cada período, configurando uma teia complexa de significados e modos de desenvolvimento diversos, permeados pelo elitismo e por pressões políticas voltadas para as oligarquias e às classes dominantes. “As universidades se orientaram cada vez mais para profissões liberais, convertendo-se em um braço do Estado” (IDEM, p.34), fortalecendo a lógica capitalista globalizante.

O que para Memmi (1991 [1957]) é um movimento de manutenção de privilégios por parte do colonizador, que reproduz injustiças numa condição de “superioridade”, em relação ao “outro” - o colonizado – configurando relações de cooptação, em que os colonizados assumem a ideologia dominante, vivendo numa condição contraditória de fabricação da exploração, da inferiorização, depreciando as tradições locais e ampliando o racismo, a servidão e as desigualdades.

Nesse caminho, podemos entender que os acontecimentos históricos que marcaram a universidade latino-americana configuraram-se a partir de uma relação global - local, que ora se aproxima e ora se afasta do contexto regional: “o humanismo, o renascimento, os efeitos do descobrimento da América e a publicação das teses de Lutero” (GUARDILLA, 2008, p. 22), configuraram novos espaços de produção do



---

conhecimento, marcando a emergência dos saberes de novos sujeitos, dinamizando e modificando a universidade europeia até então imperante.

A universidade ao longo de sua trajetória foi desempenhando novos papéis, assumindo a importância do conhecimento de novos personagens, dos processos históricos e da construção da institucionalidade e legitimidade (GAZZOLA, 2008). Nesse sentido, a conquista da América influenciou fortemente a universidade, gerando intensas mudanças, como o abandono de critérios tradicionais e a incorporação de novos conhecimentos e informações provindas do Novo Mundo – dados geográficos das descrições da Terra -, bem como novas discussões como direitos dos povos ligados a defesa dos indígenas, perfazendo novos caminhos dentro dos modelos universitários imperantes (GUARDILLA, 2008).

Na América Latina a universidade importou e incorporou modelos europeus, buscando melhorar os processos de desenvolvimento social; historicamente tem funcionado com um instrumento de controle do Estado e das classes dominantes resultando em diferentes impactos, uma vez que esses modelos sofrem as influências culturais e acadêmicas locais produzindo configurações híbridas (GUARDILLA, 2008).

Nesse sentido, Castro-Gomez (2015) reitera sua crítica ao papel desempenhado pela universidade moderno-ocidental, destacando a configuração da “hybris do ponto zero”, por seguir o modelo epistêmico moderno/colonial, caracterizado pela disciplinarização, departamentalização e obediência aos cânones hegemônicos. E segue sua leitura, denunciando que a crise de legitimidade da universidade é resultado do avanço do capitalismo sobre o globo, em que a produção do conhecimento é cada vez mais submetida às grandes empresas e ao mercado, estando a universidade numa condição de prestadora de serviços exposta aos processos de financeirização do capital.

Corroborando com essa análise, Leme (2010) destaca que a globalização é um processo histórico de base territorial, em que relações harmoniosas e conflitivas com a natureza ocorrem de modo concomitante e diverso: “Nesse sentido, o longínquo e o próximo, o mundial e o local passariam a compor a nova redefinição das relações sociais de subordinação e/ou hegemonia no espaço e no tempo” (p. 125). A globalização, para esse autor, precisa ser vista como um processo histórico que envolve a produção e reprodução do capital de forma desigual, configurando um processo de

mão dupla, que ao mesmo tempo objetiva a integração e amplia as diferenças - “sejam elas culturais, sociais, políticas, econômicas e espirituais entre os países do Norte e do Sul” (IDEM, p. 134), fortalecendo os processos homogeneizantes, desconsiderando as diferenças e a diversidade existente entre os povos e seus modos de vida.

A universidade, a partir dessa perspectiva, é pensada e projetada “como um motor de mudanças, uma impulsionadora do progresso, do desenvolvimento” (UNZUÉ, 2018, p. 22); na qual a sociedade deve ser atendida, apesar dos movimentos do capital sobre os sujeitos e a natureza. “O crescimento, a diversidade de modelos, de estilos, a condição pública, privada, mista, privada lucrativa, privada social, novos modelos transfronteiriços” (GUARDILLA, 2008, p. 30) caracterizam a complexidade dos sistemas nacionais de educação superior, arraigados em séculos de história com raízes coloniais e personagens ligados aos processos de formação e implantação dos novos territórios.

Concordando novamente com Guardilla (2008), entendemos que a universidade é um lugar de materialização do conhecimento da humanidade, ao mesmo tempo em que a globalização contraditória do atual momento histórico e geopolítico, exige novas posturas e novas formas de produção de conhecimentos. Assim, fazem-se emergentes novas práticas de ensino-aprendizagem, voltadas para a aproximação respeitosa e comprometida entre universidade e a comunidade, possibilitando movimentos em prol da autonomia e da consciência crítica.

Nesse caminho, Mato (2016) propõe a “colaboração intercultural”, como uma possibilidade ligada a busca de outras formas de pensamento e produção do conhecimento, em que se parte do “reconhecimento e valorização das diferenças para a produção de conhecimento e do mundo onde vivemos, assim como para organizar processos de aprendizagem” (p. 46), que possam ampliar as possibilidades de compreensão do mundo, da natureza, da humanidade e da sociedade.

Unzué (2018), por sua vez, destaca a importância da universidade com autonomia, em que a sociedade passa a ser parte dessa instituição, havendo dessa forma espaços de discussão para as problemáticas e carências sociais, tecendo-se resultados coproduzidos e orientados pela realidade social, econômica e cultural dos sujeitos.

---

Trata-se do legado de uma universidade como bem público e direito social, como espaço de produção, reprodução e difusão do conhecimento, que deve buscar contribuir para o desenvolvimento local e regional, e essa é uma tarefa que as universidades na região não têm de forma tão imperativa, em outras latitudes do planeta (UNZUÉ, 2018, p. 32).

Busca-se, dessa forma, pensar outras formas e contornos para a universidade latino-americana, que apesar de sua história e suas heranças coloniais, pode possibilitar a configuração de novos arranjos e desenhos sociais, por meio do reconhecimento e da reivindicação dos marcos históricos que orientam para uma universidade “livre, democrática, co-governada e autônoma” (UNZUÉ, 2018, p. 32). Outrossim, faz-se necessário construir uma instituição comprometida com a sociedade local, “produtora de conhecimento, difusora de cultura, ambiente aberto e livre para debates” (IDEM, p. 32), que atenta às demandas sociais, culturais, étnicas e de gênero.

Em que “As tensões entre os conhecimentos produzidos na universidade e as demandas da maioria das sociedades podem ser mobilizadoras de uma perspectiva de contraponto entre a dualidade e a fragmentação no fazer científico” (RUBIN-OLIVEIRA e DAL PAI FRANCO 2015, p. 23). Assim pode-se construir espaços pluriversais de aprendizagem, voltados para os lugares e para os sujeitos, congregando valores e significados que mobilizam e fundamentam a consciência política e social, com especial atenção às classes menos favorecidas socioeconomicamente.

Uma universidade atenta à emergência das transformações coletivas e à democracia em seus diferentes níveis, voltada para a sociedade de modo que a produção do conhecimento esteja ligada “às necessidades locais e regionais” (UNZUÉ, 2018, p. 33), sem desligar-se das dinâmicas globais. Isto pode ocorrer de modo amplo e comprometido, superando-se o *status* de prestadora de serviços e cumpridora das agendas científicas internacionais. Pode-se constituir em um espaço de transformação e resistência, fundamentando e legitimando novos modelos de produção de conhecimento, por meio da valorização de “saberes críticos, propositivos e prospectivos” (RUBIN-OLIVEIRA e DAL PAI FRANCO, 2015, p. 22).

Nessa linha de reflexão, faz-se importante estar atentos não só à importância do diálogo de saberes como uma possibilidade de fazer ciência, mas também aos movimentos que fundamentam e possibilitam a construção e o fortalecimento da consciência política, crítica, de classe ligada ao lugar, aos territórios, de modo que os

---

saberes populares possam ser ouvidos e dialogados, com condições de influenciar na produção de conhecimentos singulares aos diversos grupos sociais, atendendo às demandas subjetivas e objetivas da sociedade, de modo justo e acessível às classes populares.

Desse modo, seguiremos nossa reflexão com especial atenção à compreensão da “consciência de lugar” e sua conexão com o território, com vistas à pensar o papel da universidade como um território, que pode reativar e reavivar as territorialidades, de modo a promover transformações sociais, com especial atenção às classes populares.

### **Consciência de lugar, universidade e território**

Partindo-se das reflexões realizadas até aqui, estamos entendendo a universidade como um lugar epistêmico, que possibilita o desenvolvimento de tecnologias, de aperfeiçoamento humano voltados para a sociedade, mas também como um *lócus* de poder, contraditório e conflitivo, que orienta as formas e meios de produção de conhecimento, sustentando as hierarquias e estruturas moderno-coloniais. Nesse sentido, “O conhecimento produzido no seio das universidades representa um espaço legítimo de poder, definindo limites e prioridades para os que o dominam” (RUBIN-OLIVEIRA e DAL PAI FRANCO, 2015, p. 20), consolidando e legitimando os mecanismos de perpetuação da ciência moderna.

Por outro lado, estamos experimentando, na América Latina, outras possibilidades de pensar, estar e viver a universidade, percebendo-a como um território de proposição, de abertura para novas formas de produção do conhecimento a partir dos sujeitos, dos lugares e das suas temporalidades. Não ignorando as múltiplas e diversas formas de poder e conflitos que acontecem na relação universidade – comunidade, mas reconhecendo e valorizando outros saberes e caminhos que contribuem para a produção de conhecimentos contextualizados com a realidade social (FALS BORDA e MORA-OSEJO, 2004).

Para tanto, faz-se importante pensar experiências que partam da criação de redes interconectas que ligam saberes, conhecimentos e sujeitos, valorizando a diversidade e a pluralidade de vivências, ou ainda, “interações orientadas para promover o

conhecimento e a valorização crítica da enorme diversidade dos saberes e práticas protagonizados pelos diferentes movimentos e organizações” (SOUSA SANTOS, 2006, p. 169).

A universidade, desse modo, também aparece como um lugar que pode possibilitar diálogos de saberes, orientando-se para aproximações respeitadas, horizontais e propositivas, em que novas experiências permeadas por trocas de saberes podem potencializar a transformação social com viés emancipatório (SOUSA SANTOS, 2006). Pode-se contribuir mais para a formação política e a consciência de classe sem distanciamento do lugar e do território, considerando as cotidianidades e os modos de vida.

Nesse sentido, nos propomos refletir sobre a importância da “consciência de classe e de lugar”, para compreender o significado da autonomia e seus desdobramentos no âmbito social e coletivo, sempre pensando a universidade como um território e inserida no território, tentando ampliar a compreensão teórico-prática da universidade como lugar. Para Saquet (2017), a interação território-autonomia-desenvolvimento envolve as relações sociais, o que “implica respeito, reciprocidade, diálogo, cooperação” (p. 15), bem como princípios e diretrizes que orientam a sociedade, configurando uma problemática relacional, voltada para as pessoas e para as singularidades de cada território. A universidade precisa estar, aí, ancorada territorialmente, por meio da integração social e do compromisso político dos seus pesquisadores.

Esse movimento envolve territorialidades e temporalidades que estão contidas no território, configuradas a partir de redes e relações que os sujeitos estabelecem em sociedade e com a natureza, numa dimensão espaço-temporal e heterogênea: “As relações são mediações e processos fundamentais nas ocupações e transformações do território” (SAQUET, 2017, p. 21), caracterizando-se a partir dos modos de vida, das cotidianidades e dos saberes-fazer dos sujeitos, bem como por meio dos processos produtivos, sejam eles capitalistas ou não capitalistas (SAQUET, 2007, 2017).

Abre-se, assim, espaço para uma perspectiva horizontal da relação natureza - cultura, como uma forma de contestar a visão moderna de natureza ligada à “fabricação de um mundo sócio natural” (ESCOBAR, 2010, p. 46). Isto contribui para potencializar

---

novas compreensões das múltiplas relações entre os “domínios biofísicos e humanos” que configuram as particularidades existentes entre “natureza e cultura, sociedade e natureza, paisagem e lugar, como entidades vivenciadas e profundamente históricas” (IDEM, p. 46).

A identidade, portanto assume um papel fundamental na compreensão do território (dos lugares de vida) e na formação das redes e relações – de poder, sociais, políticas, econômicas, culturais -, entendida como uma “construção histórica, de pertencimento, de reconhecimento, da linguagem, dos ritos, dos mitos e símbolos” (SAQUET, 2017, p. 25); sem deixar de considerar as implicações e influências das diferenças e das desigualdades, configurando-se num contexto contraditório e dialético que dá sentido à vida coletiva e as experiências culturais, reforçando saberes e fazeres populares vinculados à projeção do futuro.

Nesse sentido, sendo a identidade construída social e historicamente, esta pode ser “uma importante mediação para a resistência e para a construção de projetos de desenvolvimento de base local, cultural e ecológica” (SAQUET, 2017, p. 25): envolve-se, necessariamente, as dimensões culturais, ambientais, econômicas e políticas num movimento dialético de pertencimento, afetividades, conflitos e diferenças, potencializando a identidade a favor das “redes de reciprocidade, solidariedade e cooperação”.

As relações de poder também têm importância crucial nessa perspectiva, pois ocorrem no território e influenciam a produção de conhecimentos ou o silenciamento de saberes e fazeres que contrariam a lógica capitalista moderna. Desse modo, a consciência de que também somos natureza e território, nos reconduz aos lugares de convivência e às relações mais humanas, cooperadas, solidárias e respeitadas, bem como à auto-organização, à luta e à resistência popular (SAQUET, 2017).

E na medida em que compreendemos a importância da conexão entre identidade, lugar e território, podemos observar que “A marginalização do lugar teve consequências profundas para nossa compreensão da cultura, da natureza e da economia, que agora são vistas como determinadas quase exclusivamente por forças globais (ESCOBAR, 2010, p. 47). Isto implica no silenciamento dos lugares, negligenciando-os como formas legítimas de produção de conhecimentos úteis socialmente.

Uma vez que a lógica dominadora do espaço sobre os lugares “tem operado como um dispositivo epistemológico profundo do eurocentrismo na construção da teoria social” (ESCOBAR, 2005, p. 64); e na medida em que as construções culturais do lugar foram tomadas como processos abstratos e universais, obedecendo à lógica capitalista e o Estado, “quase toda a teoria social convencional tornou invisíveis formas subalternas de pensar e modalidades locais e regionais de configurar o mundo” (IDEM, p. 64).

O lugar, desse modo, pode ser entendido, a partir do compromisso com a experiência de habitar, com níveis de enraizamento, com “limites (mesmo que permeáveis) e uma conexão com a vida cotidiana” (ESCOBAR, 2010, p. 47). Considerando que a identidade, nessa dimensão, é construída diariamente, o lugar é fundamental na configuração sociocultural dos sujeitos, havendo sempre a necessidade de “retornar ao lugar” e se trabalhar a interação e a interseção existente entre ambiente-cultura-desenvolvimento (FALS BORDA (2015 [1962], 1978, 1987, 2008 [1999]; ESCOBAR, 2005, 2010; SAQUET, 2017).

Para Escobar (2010), faz-se importante voltar-se para uma política do lugar, como uma forma de política emergente, que fundamenta a “lógica da diferença e possibilidade que se constitui sobre a multiplicidade de ações no plano da vida cotidiana” (p.79), entendendo que os lugares são *lócus* de culturas, economias e ambientes, no sentido de superar a visão capitalista moderna de natureza e do próprio lugar.

Nesse contexto, as relações nas suas diferentes dimensões, assumem contornos de um “campo de poder” que influencia a organização, nos elementos e nas configurações das dinâmicas sócio-territoriais (RAFFESTIN, 1993; SAQUET, 2007). Em que, “O poder é inerente às relações sociais, que substantivam o campo de poder” (SAQUET, 2007, p. 33). O poder está dissolvido socialmente, presente nas ações do Estado, das instituições, das empresas, ou seja, na vida cotidiana, nas trocas sociais, políticas, econômicas, sempre associado ao controle e dominação territorial, que, por sua vez, precisa ser compreendida e reorientada para a construção de uma sociedade mais justa e ecológica.

Desse modo, para Escobar (2010, p. 79), a defesa do território associa-se a um “padrão de relações sociais e construções culturais sediadas no lugar”, o que implica a “criação de um novo sentido de pertencimento unido à construção de um projeto de via

coletivo”, fundamentando que “a luta por território é assim uma luta cultural por autonomia e autodeterminação”, construindo um sentido comum às lutas coletivas.

Por isto concordamos novamente com Saquet (2007, 2017), quando afirma que o território envolve ações coletivas situadas geograficamente, ancoradas, o que implica identidade, pertencimento, proximidade e vínculo, elementos que constituem potências para a luta política e a promoção de uma práxis que envolve a consciência de classe e de lugar. Na medida em que as compreensões das relações de poder mudam, os significados do território também se modificam, podendo orientar a formação de relações mais solidárias e cooperadas entre diferentes sujeitos.

E a partir dessa perspectiva, o território contém, além da dominação e controle, “territorialidades ativas” (ou para mobilização) e redes de cooperação, congregando sujeitos, diálogos, práxis e transformação social e territorial, que podem ser orientadas para a construção contra-hegemônica de território, sociedade e paradigmas e (des)envolvimentos (SAQUET, 2017). Assim, a construção do conhecimento ocorre no território, portanto este é situado, contextualizado, corporificado, congrega singularidades e complexidades, dos sujeitos e das comunidades (QUIJANO 2000; FALS BORDA e MORA-OSEJO, 2004; SAQUET, 2017).

A territorialidade ativa precisa ser praticada como cooperação e solidariedade voltadas para o desenvolvimento por meio de uma práxis transformadora (dialógica, crítica e reflexiva) (SAQUET, 2019, p. 54).

Esse movimento, no entanto, ocorre na contramão da reprodução do capital, valorizando os saberes populares, as culturas, as histórias, as memórias e a resistência coletiva (SAQUET, 2017). Entende-se, portanto, que o território é “resultado de um processo histórico, relacional e reticular, é condição para o desenvolvimento” (IDEM, p. 36). Não desaparece apesar dos impactos do capital e do Estado sobre os lugares e os sujeitos, pelo contrário, tem sido revalorizado mesmo no âmbito da globalização econômica.

Assim, a produção do conhecimento é situada, envolve múltiplas relações histórico-geográficas, resultando em “valores, posturas, ideologias, análises, costumes” (SAQUET, 2017, p. 30) que resistem aos impactos da globalização, demonstrando que “a dimensão local tem centralidade, obviamente, sem desligamento dos outros espaços e tempos, lugares e territórios” (IDEM, p. 30). E é no nível da vida cotidiana e do



---

território que a consciência de lugar acontece por meio do conhecimento profundo da história e da natureza, identificando-se potências locais que possam favorecer a auto-organização e a conquista de melhores condições de vida para todos, principalmente para as classes mais vulneráveis.

A consciência de lugar por ser reproduzida na formação política, na participação social, na resistência, na luta, enfim na vida cotidiana, com atravessamentos, conflitos, divergências, limites e corporeidades múltiplas, denotando a centralidade dos vínculos afetivos e o pertencimento para a reprodução dos lugares como territórios de resistência ao processos homogeneizantes da globalização capitalista (SAQUET, 2017). Território e lugar, então, não estão separados entre si, como não estão separados da universidade.

E para evitarmos confusão, acreditamos ser necessário destacar a diferenciação que Saquet (2017) faz frente à compreensão do significado de consciência de classe e consciência de lugar, em que a primeira é entendida como “mais alargada espacialmente, transescalar, fluída” (p. 31), já a segunda possui um conteúdo “mais localizado, ancorado e territorializado” (IDEM, p.31). Nesse caminho, a participação social configura-se a partir da complexidade das múltiplas relações sociais e com a natureza, envolvendo territorialidades diversas ligadas aos interesses de classe e de lugar, com autonomia decisória.

Esse raciocínio corrobora Escobar (2005) quando este destaca a necessidade de um movimento de reafirmação do lugar, a partir de uma lógica não-capitalista e ligada à cultura, construindo perspectivas críticas ao domínio da natureza, do espaço, ao capital e às lógicas homogeneizantes, buscando-se superar o discurso modernizador e ampliar as teorias e as práticas alicerçadas no lugar.

E mais, a produção de conhecimentos, pode ser entendida desse modo, a partir de uma perspectiva de resistência e de autorreflexão (RUBIN-OLIVEIRA e DAL PAI FRANCO, 2015), de possibilidades teóricas e práticas mais dinâmicas, abertas e contextualizadas relacionadas às transformações sociais úteis para as pessoas, das diferentes classes sociais. Para tanto, retomamos o “pensamento de fronteira” e a “epistemologia de fronteira” (GROSGOUEL, 2008; ESCOBAR, 2003), para pensar outros espaços de produção de conhecimento, valorizando formas distintas e múltiplas de “pensamento, um paradigma outro” (ESCOBAR, 2003, p. 53).

Esse processo se configura em um movimento de reflexão contínuo “sobre a realidade cultural e política latino-americana, incluindo o conhecimento subalternizado dos grupos explorados e oprimidos” (ESCOBAR, 2003, p. 53). Reconhece-se a existência de outras teorias, metodologias, métodos e perspectivas que são divergentes às estruturas da ciência moderna, como “a teoria da dependência, a teologia da libertação e a investigação ação participativa tem sido as contribuições mais originais da América Latina ao pensamento crítico no século XX” (IDEM, p. 53).

Com base nessa compreensão, pode-se pensar em outras formas acadêmicas de ensino-aprendizagem e produção de conhecimentos, voltadas para os lugares e para os sujeitos, suas histórias e memórias coletivas, com base no diálogo e nos diferentes saberes populares, buscando construir uma consciência holística das relações sociais, bem como práxis de transformação social instrumentalizadas por metodologias co-produzidas e participativas entre os grupos envolvidos. Assim se pode fortalecer as práticas interdisciplinares e transdisciplinares, contribuindo para a configuração de uma universidade mais próxima de uma realidade pluriversal (CICHOSKI e RUBIM-OLIVEIRA, 2021).

Nesse sentido, busca-se valorizar o diálogo de saberes, tentando “atingir uma maior consciência da incompletude e da pluriversidade” (SOUSA SANTOS, 2019, p. 383), em que a universidade assume um papel subversivo, na contramão do movimento capitalista, dando maior espaço para as lutas sociais, para os saberes e sujeitos plurais, passando por um processo de mudança, tanto institucional quanto organizativo (SOUSA SANTOS, 2019).

Esse cenário, no entanto, ainda nos parece utópico e distante, diante das investidas do capitalismo sobre os povos, saberes e a natureza. Para Fals Borda (2015 [1998]), somente com a “conjugação do saber acadêmico com o popular”, poderemos transformar as práticas acadêmicas, modificando posturas e buscando a construção de outros paradigmas, em que o saber parte da valorização da interdisciplinaridade e da observação constante e comprometida da realidade social cotidiana do povo.

A universidade, portanto, precisa estar atenta à produção de conhecimentos que estejam ligados à “originalidade, pertencimento e utilidade” (FALS BORDA e MORA-OSEJO, 2004, p. 5), voltados para a sociedade local. Para tanto, “precisamos de

---

universidades democráticas e altruístas que estimulem a participação criativa dos estudantes na busca de novos conhecimentos” (IDEM, p. 6).

A participação social e a cooperação precisam ter centralidade na relação universidade-comunidade, entendidas (e praticadas) a partir de uma lógica dialógica, relacional e solidária (SAQUET, 2019), voltadas para os sujeitos sentipensantes dos lugares e dos territórios. Tema que tentaremos refletir a seguir.

### **Participação social e a relação universidade – comunidade**

As sociedades podem ser entendidas como complexas, múltiplas, heterogêneas e estão em movimento, de modo material e imaterial, congregando práticas e subjetividades dos sujeitos – que habitam, pensam, criam-, tanto no rural quanto no urbano, contendo sonhos, medos, valores, imaginários e afetividades, que resultam na composição de redes (LINDÓN, 2017). Assim, configuram tramas sociais, econômicas, culturais e de pertencimento, estabelecidas num contexto espaço-temporal dinâmico e contínuo.

Do mesmo modo, os sujeitos podem ser entendidos como seres processuais que vivem e compreendem a heterogeneidade das relações sociais; “trata-se da elaboração interna do externo aos sujeitos” (LINDÓN, 2017, p. 110). Cria-se um processo que congrega “significados, valores e memórias” (IDEM, p. 110), inscrevendo-se nos lugares por meio dos acontecimentos diários, da sua própria história. Ao sentipensar, os sujeitos reproduzem a si mesmos, fortalecendo a memória e a identidade dos lugares, dos territórios, reproduzindo saberes e fazeres locais (FALS BORDA, 1987).

Nesse caminho, olhar para as configurações históricas, nos permite perceber e referenciar os processos de apropriação simbólico e material na dimensão espaço-temporal, de modo que, “nos territórios existem agentes decisórios que convocam a atuação em conjunto e de forma solidária pela redefinição do espaço sobre as ações e decisões das comunidades” (GÓMEZ et al, 2021, p. 24). Isso pode condicionar um movimento “que leva a uma ressignificação que não transforma somente as ações dos agentes territoriais, mas também outros espaços” (IDEM, p. 24), passando da dimensão

do sujeito para a coletiva, considerando a cooperação nos mais diferentes processos sociais, políticos, culturais, educativos e econômicos, conforme já evidenciamos.

Nesse contexto, os processos coletivos de construção do conhecimento na interface universidade – comunidade, ou entre a universidade e as ruas e seus habitantes, podem ser compreendidos por meio da cartografia social, por exemplo, onde se criam espaços de diálogos na cotidianidade, como espaços de convivência, no lugar entre os sujeitos, fomentando a comunicação, considerando as “memórias do futuro”, a partir das “memórias do passado” que fundamentam o projeto de futuro, utópico e comunitário, produzindo-se uma práxis das individualidades “geo comunitárias” (DIEZ TETAMANTI, 2014).

Na relação universidade-comunidade o interesse comum é um dos elementos fundamentais para o avanço dos projetos, sejam de extensão, de cooperação ou participativos, e na medida em que se considera uma perspectiva participativa e solidária para a universidade. Faz-se “necessário reconhecer a importância de diversos atores envolvidos em cada projeto de pesquisa e/ou extensão/cooperação, suas heterogeneidades, conceitos e diferentes escalas” (SAQUET et al, 2018, p.19). De modo que a universidade possa desempenhar um papel essencial de construção de parcerias e relações orientadas para a aproximação do conhecimento científico e uma práxis com ênfase no lugar, considerando diferentes sujeitos e instituições (SAQUET et al, 2018).

Nessa perspectiva, busca-se superar a postura de divulgação de informações, incorporando novas práticas, em que a universidade passa a ser um instrumento provocador de debates na e com a sociedade, fomentando o resgate de saberes e a sistematização de informações, construindo possibilidades de emancipação e fortalecendo a consciência crítica e política no âmbito de cada território (SAQUET et al, 2018).

Entende-se, em síntese, a universidade como um “lugar-território” com potencial de ativar as subjetividades e as memórias, reavivando as territorialidades e fomentando a criatividade e a valorização dos sujeitos sem desprendimento das dinâmicas globais, podendo-se construir “perspectivas de desenvolvimento de base local, ecológica e cultural, participativa, dialógica e solidária” (SAQUET et al, 2018, p. 21), com

compromisso político, participação e autonomia (FALS BORDA, 1978, 1987; SAQUET, 2019; CICHOSKI e RUBINS-OLIVEIRA, 2021).

Denota-se a importância do “enraizamento territorial” na configuração da comunidade, com ênfase nas atividades econômicas, no envolvimento cotidiano, na integração cultural e política e nos vínculos geo-históricos estabelecidos, bem como aos movimentos de luta, resistência e mobilização política, cultural e ambiental (SAQUET, 2007). Fortalece-se, assim, os laços identitários e as redes de cooperação e solidariedade.

No entanto, a produção do conhecimento de base local e popular que emerge dessa interação universidade-comunidade, é dificultada, muitas vezes impossibilitada de acontecer, quando observamos a nossa estrutura de ensino-aprendizagem apegada ao modelo científico moderno colonial. Modelo este que fortalece a globalização, bem como a ideia de não haver, na produção de mercadorias, subordinação, mas “função simbólica”, “valor funcional” e “valor simbólico”.

Por outro lado, ao fazer a crítica ao movimento globalizante, pode-se perceber o território e o lugar num processo que os transforma em sujeitos, facilitando as formas de resistências construídas pelo explorados, oprimidos, lutadores, construindo-se brechas visíveis de abertura na dominação, contrárias à subordinação, denotando a importância dos saberes e sujeitos localizados (ESCOBAR, 2003).

É por isso, segundo já mencionamos, que o diálogo e a autonomia ganham centralidade, na medida em que se reconhece a reciprocidade como um caminho para a conquista da autonomia decisória, “a partir da formação e qualificação política, do diálogo, das conversas, dos debates, das decisões, enfim, da práxis de resistência político-cultural, luta e contra-hegemonia popular” (SAQUET, 2019, p. 45).

Na interface universidade-comunidade, o diálogo precisa assumir o significado de escuta, em diferentes níveis, de modo que “escutar assume centralidade para interpretar o que é dito e mesmo o que não é falado, sem a necessidade de produzir unanimidade” (SAQUET, 2019, p. 46). Ou, ainda, “O diálogo precisa ser uma compreensão recíproca a partir das diferenças, das identidades, das necessidades, das curiosidades e dos desejos” (IDEM, p. 46), com o objetivo da coprodução de conhecimentos

contextualizados e participativos que possam gerar impactos positivos para os grupos sociais envolvidos.

Temos a consciência de que este é um “Movimento certamente ainda muito necessário, dentro e fora da universidade (como *pluriversidade*), com suas evidentes contradições” (SAQUET, 2019, p. 47; grifo do original) para superar as fronteiras entre a teoria e prática e integrar “transversalmente, dialética-prática-diálogo, como práxis territorial popular e reflexiva” (IDEM, p. 47), na construção de posturas abertas, flexíveis e participativas político-cultural na relação universidade-comunidade.

Essa interação possibilita que a consciência de classe esteja vinculada com o saber: “O saber - de opiniões e experiências, memórias e tradições, falas e escutas-” (SAQUET, 2019, p. 47), configurando um movimento de práxis que envolve a reflexão-ação-reflexão (FALS BORDA, 1978, 1981; SAQUET, 2019).

Nesse caminho, também concordamos com Dematteis (2011), quando evidencia que a geografia das emoções e do coração precede a intelectual e científica, sugerindo que precisamos sentir o mundo para compreendê-lo em sua variedade/diversidade, construindo conexões horizontais e verticais (em diferentes escalas), em que as relações locais e globais se condicionam na multiescalaridade. “É isso que nos faz compreender que a boa saúde do planeta e dos seus habitantes depende dos nossos comportamentos cotidianos” (DEMATTEIS, 2011, p. 29).

Ou ainda, quando Giorda (2011) defende que a geografia está pautada no ensino das relações naturais e sociais, bem como das conexões entre o lugar e o mundo, tendo em vista a construção de processos democráticos: produzindo-se conhecimentos nessa interação, forma-se, interroga-se, explica-se; combinam-se conhecimentos interdisciplinares para conhecer e projetar os lugares, guiando o presente e o futuro, numa relação entre comunidade e universidade.

Trata-se, portanto de um sistema complexo, dinâmico com mudanças e permanências, coevolutivo que se materializa no território e no lugar, que requer, cada vez mais, a valorização e utilização dos saberes locais por meio do envolvimento ativo dos sujeitos, por meio da escola (DEMATTEIS, 2011), da universidade, em diferentes níveis e formas de ensino-aprendizagem.

A noção de “território como lugar de habitar” nos ajuda a entender a cidadania como uma experiência social, política e localizada, acontecendo no lugar, independente na escola e fora dela. Este lugar é territorializado pelos habitantes num campo de ações cotidianos (GIORDA, 2011). Assim, uma escola está num território que tem certa identidade e, por isso, “a escola é um ambiente formativo para o território, está no território, [formação] realizada com o território” (GIORDA, 2011, p. 53); ou melhor, com seus habitantes.

A escola (incluindo a universidade) pode ser a base de um projeto de vida coletivo, de partilha social e colaboração, em que a participação social é essencial, feita em cada território, na sua gestão a partir da escola, educando-se mutuamente para viver democraticamente no território (GIORDA, 2011; DEMATTEIS, 2011; SAQUET et al, 2018; GÓMEZ et al, 2021; SIMÕES, 2021).

Numa direção que possibilite a universidade formar alianças e relações de proximidade, envolvendo diferentes grupos sociais e instituições, com o objetivo de reavivar memórias, podendo assim contribuir para a formação política e cidadã de modo mais crítico e menos elitista (SOUSA SANTOS, 1997). E dentre os esforços coletivos que podem auxiliar na construção de novas práxis universitárias, podemos citar: I- tomar “consciência dos limites da colonização intelectual eurocêntrica”; II- buscar com “maior interesse e intensa curiosidade, as raízes de nossos povos originários com suas culturas especiais”; III- fortalecer e difundir internamente “verdades tecnocientíficas próprias” que possibilitem demonstrar as diferentes formas de soma de saberes e experiências populares; IV- buscar “derrubar os muros que ainda separam [...] a universidade da comunidade” (FALS BORDA, 2012 [2006], p. 144).

Pensar uma universidade capaz de descentralizar o conhecimento é essencial, permitindo o acesso às massas de modo mais fácil e democrático, por meio da socialização de técnicas que possam contribuir com a sociedade (FALS BORDA, 2012 [2006]), bem como “ter maior confiança na capacidade de autonomia dos povos de base” (p. 144); caminhando para uma maturidade intelectual e política maior, objetivando uma *universidade viva* e participativa, ancorada na relação sujeito-sujeito e propositiva, com maior abertura aos problemas sociais das massas populares (FALS BORDA, 2012 [2006]).

Sucintamente, entende-se a relação universidade-comunidade a partir da importância da consciência de classe e de lugar para o fortalecimento e manutenção das memórias, identidades e território, bem como dos sujeitos e das suas múltiplas relações sociais (Figura 2).

**Figura 2:** Síntese da relação universidade-comunidade.



Elaboração própria, 2022.

A relação universidade-comunidade pode ser entendida a partir dessa noção de consciência de classe e de lugar, na qual a abordagem e atuação territorial é fundamental, compreendendo e explicando as relações de poder, as distintas dominações e hegemonias, bem como orientando a transformação social “desde abaixo”, feita com e para as classes populares. Assim, a universidade (e outras escolas) assume centralidade nessa concepção de desenvolvimento aqui sucintamente descrita, praticada na comunidade de forma participativa, dialógica e propositiva.



---

## Considerações finais

Para entender a universidade latino-americana, faz-se importante refletir sobre seu contexto histórico, a produção do conhecimento e como esse processo é diverso, múltiplo, conflitivo, contraditório e constante, histórica e geograficamente. Em que, o privilégio epistêmico ocidental, balizado na conquista da América Latina, denunciado por Grosfoguel (2016), nos auxilia na compreensão de processos e mecanismos de manutenção da dominação e dependência promulgados por projetos imperiais, que se reformulam espaço-temporalmente no movimento globalizante das economias.

Nesse sentido, os processos de marginalização dos sujeitos e de suas culturas, congregam práxis violentas e exploratórias, que no movimento histórico das sociedades colonizadas desdobra-se em projetos políticos, culturais e educativos homogeneizantes, negligenciando os lugares e os territórios. Assim, entendemos que a universidade é um lugar de materialização do conhecimento da humanidade, ao mesmo tempo em que a globalização contraditória do atual momento histórico e geopolítico, exige novas posturas e novas formas de produção de conhecimentos.

Tornando-se emergente a instrumentalização de novas práticas de ensino-aprendizagem, voltadas para à aproximação respeitosa e comprometida entre universidade e comunidade, possibilitando movimentos em prol da autonomia e da consciência crítica, com o intuito de pensar e projetar outras formas e contornos para a universidade latino-americana. Que apesar de sua história e suas heranças coloniais, pode possibilitar a configuração de novos arranjos e desenhos sociais, fomentando-se uma instituição comprometida com a sociedade local, com a produção de conhecimentos acadêmicos, culturais e tecnologias, sendo aberta para debater e atenta às demandas sociais, culturais, étnicas e de gênero.

Nessa linha de reflexão, o diálogo de saberes apresenta-se como uma possibilidade de fazer ciência, fundamentando e possibilitando a construção e o fortalecimento da consciência política, crítica, de classe ligada ao lugar, aos territórios, de modo que os saberes populares possam de fato ser ouvidos e dialogados, com condições de influenciar na produção de conhecimentos singulares aos diversos grupos

---

sociais, atendendo às demandas subjetivas e objetivas da sociedade, de modo justo e acessível às classes populares.

A consciência de lugar, desse modo ganha centralidade ao voltar-se para a formação política, compreendendo processos participativos e de resistência; bem como, limites, atravessamentos, conflitos e corporeidades distintas e múltiplas, que influenciam na reprodução dos lugares e dos saberes cotidianos. Assim, território e lugar, não estão separados entre si, como não estão separados da universidade.

A relação universidade-comunidade pode ser entendida a partir da importância da consciência de classe e de lugar para o fortalecimento e manutenção das memórias, identidades e território, bem como dos sujeitos e das suas múltiplas relações sociais. Pensando-se em uma universidade voltada para as massas populares, com acesso fácil e democrático, por meio da socialização de técnicas que possam contribuir mais com a sociedade (FALS BORDA, 2012 [2006]), estimulando relações de confiança e autonomia decisória, que possibilite uma maturidade intelectual e política mais qualificada, objetivando uma “universidade viva” e participativa, ancorada na relação sujeito-sujeito e propositiva, com maior abertura aos problemas sociais das massas populares (FALS BORDA, 2012 [2006]).

### **Agradecimentos**

Este trabalho contou com o financiamento da Conselho de Apoio a Pesquisa (Capes) e aos grupos de pesquisa, GETTER (Grupos de Estudos Territoriais) e GEU (Grupo de Estudos sobre Universidade).

### **Referências**

CASTRO-GÓMEZ; Santiago. **Descolonizar la universidad. La hibridus del punto cero y el diálogo de saberes**. In: \_\_\_\_\_ (comp.) Des/decolonizar la universidad. 1ª Ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo (El desprendimiento/Walter Mignolo), 2015.

CICHOSKI, Pamela; RUBIM-OLIVEIRA, Marlize. Investigación-Acción-Participativa y Cooperacion entre Sujetos Territoriales. **Posición**, n 6, 2021, p. s/n.

---

DEMATTEIS, Giuseppe. La geografía nella scuola: sapere geográfico, territorio, educazione. In: GIORDA, C; PUTTILLI, M (org). **Educare al Territorio, educare il territorio**. Roma: Carocci Editore, 2011, p. 23-31.

DIEZ TETAMENTI, Juan. Cartografía social y geografía comunitaria. In: DIEZ TETAMENTI, Juan (org). **Hacia una geografía comunitaria**. COMODORO RIVADIA: EDUPA, 2014, p.25.

DUSSEL, Enrique. **Europa, modernidade e eurocentrismo**. En libro: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org). Colección Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro 2005. p. 55-70.

ESCOBAR, Arturo. **Territorios de diferencia: Lugares, movimientos, vida, redes**. Bogotá: Enviñon Editores, 2010.

\_\_\_\_\_. Mundos y conocimientos de otro modo: el programa de investigación modernidad/ colegialidad latino americano. **Tabula Rasa**, núm. 1, enero-diciembre, 2003, pp. 51-86.

\_\_\_\_\_. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. **CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales**. Buenos Aires, 2005, p. 6-24.

FALS BORDA, Orlando. Por la praxis: el problema de cómo investigar la realidad para transformarla. **Simposio Mundial de Cartagena**, vol. 1, Bogotá, Punta de Lanza – Universidad de Los Andes, 1978, p. 209-249.

\_\_\_\_\_. La ciencia y el pueblo. In: GROSSI, F. V.; GIANOTTEN, V.; WIT, T. De (Org.). **Investigación participativa y praxis rural**. Lima: Mosca Azul, 1981. p. 19-47.

\_\_\_\_\_. Democracia y participación: algunas reflexiones, **Revista Colombiana de Sociología**, v. 5, n.1, Bogotá, 1987, p. 35-40.

\_\_\_\_\_. Experiencias teórico-prácticas. In: MONCAYO, Victor M. **Orlando Fals Borda: una sociología sentipensante para a América Latina**. México, D.F: Siglo XXI Editores, CLACSO, 2015 [1998], p. 303-365.

\_\_\_\_\_. El conflicto, la violencia y la estructura social colombiana. In: MONCAYO, V. M. **Orlando Fals Borda una Sociología Sentipensante para América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, ed. Século XXI, 2015 [1962], p.137-164.

\_\_\_\_\_. Orígenes universales y retos actuales de la IAP (Investigación Acción Participativa). **Peripecias**, n. 110, 2008 [1999], p. 1-14.

---

\_\_\_\_\_. **Universidad y sociedad.** In: HERRERÁ FARFÁN, Nicolás A. e LOPÉS GUZMÁN, Lorena (org). Ciencia, compromiso y cambio social. Buenos Aires: El Colectivo – Lanzas y Letras – Extensión libros, 2012 [2006], p. 143-147.

FALS BORDA, Orlando e MORA-OSEJO, Luiz. La superación del Eurocentrismo, enriquecimiento del saber sistémico y endógeno sobre nuestro contexto tropical, **Polis – Revista Latinoamericana**, n. 7, 2004, p. 1-6.

GARCÍA GUADILLA, Carmen. Pensamiento Universitario Latinoamericano: Pensadores y Forjadores Visión General. In: Carmen García Guadilla. **Pensamiento Universitario Latinoamericano: Pensadores y Forjadores.** Caracas: CENDES, IESALC-UNESCO, Bid & Co. Editor, 2008, p. 21-53.

GAZZOLA Ana Lúcia. Presentacion. In: Carmen García Guadilla. **Pensamiento Universitario Latinoamericano: Pensadores y Forjadores.** Caracas: CENDES, IESALC-UNESCO, Bid & Co. Editor, 2008, p. 9-11.

GIORDA, Cristiano. Conoscenza geográfica e cittadinanza. In: In: GIORDA, C; PUTTILLI, M (org). **Educare al Territorio, educare il territorio.** Roma: Carocci Editore, 2011, p. 45-54.

GÓMEZ Tocarruncho, F., BUSTOS VELAZCO, E., & REYES RONCANCIO, J. La escuela rural, un espacio socialmente construido de posible resistencia territorial: miradas del territorio desde el papel de una docente rural. **Territorios**, (44 Especial), 2021, p.1-27.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais** (online), n 80, 2008, p. 115-147.

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Soc. Estado.** Brasília, v. 31, n. 1, p. 25-49, 2016.

LANDER, Edgardo. **¿Conocimiento para Qué? ¿Conocimiento para Quién?: Reflexiones sobre la Universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos.** In: (Comp.) Des/ decolonizar la universidad. 1ª Ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo (El desprendimiento/Walter Mignolo), 2015

LEME; Alessandro André. Neoliberalismo, Globalização e Reformas do Estado: Reflexões Acerca Da Temática. **Barbarói.** Santa Cruz do Sul, n. 32, jan./jul. 2010.

LINDÓN, Alicia. La ciudad movimiento: cotidianidades, afetividades, corporizados y redes topográficas. **Inmediaciones de la comunicación**, vol. 12, n.1, 2017, p. 107-126.

---

MATO, Daniel. Universidades e diversidade cultural e epistêmica na América Latina: experiências, conflitos e desafios. IN: **Interculturalizar, Descolonizar, Democratizar: uma educação “outra”?** Publisher: 7 Letras (Editors: Vera Maria Candau), 2016.

MEMMI, Albert. **The colonizer and the colonized**. Boton:Beacon Press, 1991 [1957], p. 1-16.

MIGNOLO, Walter. Os esplendores e as misérias da ciência: Colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluriversalidade epistêmica. In: SOUSA SANTOS, Boaventura de (org.). **Conhecimento Prudente para uma Vida Decente**. São Paulo: Ed. Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. **El fin de la universidad tal como la conocemos**: Foros mundiales hacia futuros comunales y horizontes descoloniales de vida. In: (Comp.) **Des/ decolonizar la universidad**. 1ª Ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo (El desprendimiento/Walter Mignolo), 2015.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (coord.). **La colonialidad del saber**: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2000.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma Geografia do Poder**. SP: Ática, 1993.

RUBIN-OLIVEIRA, M.; DAL PAI FRANCO, M. E. Produção de conhecimento interdisciplinar: contextos e pretextos em programas de Pós-Graduação. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 12, n. 27, 21 out. 2015.

SAQUET, Marcos. **Abordagens e concepções de território**. SP: Expressão Popular, 2007.

\_\_\_\_\_. **Consciência de classe e de lugar, práxis e desenvolvimento territorial**. Rio de Janeiro: Editora Consequência, 2017.

\_\_\_\_\_. **Saber popular, práxis territorial e contra-hegemonia**. Rio de Janeiro: Editora Consequência, 2019.

SAQUET, Marcos; ALVES, Adilson A.; CARRIJO, Beatriz R. Patrimônio Territorial, saberes e atuação solidária por meio da universidade. In: FLAVIO, Luiz C.; SANTOS, Roseli A. (org). **Plantas medicinais**: o resgate de um patrimônio cultural. Francisco Beltrão: Grafisul, 2018, p.11-26.

SOUSA SANTOS, Boaventura. Da universidade à pluriversalidade e à subversidade (cap.12). In: **O fim do império cognitivo**: A afirmação das epistemologias do Sul. 1ª ed. 2ª reim. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

\_\_\_\_\_. A universidade popular dos movimentos sociais. In: **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006, p.167-178.

\_\_\_\_\_. Da Ideia de Universidade a Universidade de Ideias. In: **Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SIMÕES, Willian. Por uma escola territorialmente situada: contribuições geográficas em uma experiência extensionista de Educação do Campo no Oeste de Santa Catarina. **Geografia Ensino & Pesquisa**, 25, e27, 2021, p.1-32.

UNZUÉ; Martín. El legado democrático de la Reforma Universitaria en el siglo XXI. In: BENENTE, Mauro. **La universidad se pinta de pueblo: educación superior, democracia y derechos humanos**. 1ª ed. José C. Paz: Edunpaz, 2018.

Recebido em 17/03/2022.

Aceito para publicação em 15/04/2022.