

# A Ciência e o Repto da «Diversidade de Conhecimentos» em Cabo Verde:

## O Caso da «Extensão» Universitária

Odair Varela<sup>5</sup>

### Resumo

É propósito deste ensaio, centrando-se no caso de Cabo Verde, tendo como base o actual processo de construção e consolidação do ensino superior universitário, perspectivar como é que uma das suas componentes fundamentais, a «Extensão», pode figurar como uma das alavancas de combate ao perpetuar do domínio dos cânones modernos da ciência e da democracia e, por outro lado, poder contribuir para o descerramento e visibilidade de outras ciências, conhecimentos e formas de organização política, económica, social e cultural, imbuídos de grande potencial emancipatório. Por fim, este pequeno artigo mira, também, englobar, de forma breve, o lançar de pistas ou de prospectivas para uma (s) ciência (s) e saberes (s) de alta intensidade no chamado hemisfério Sul.

**Palavras-chave:** Ciências; Conhecimentos; Extensão; Diversidade; Inclusão; Pós-Colonial; Saberes; Sul; Universidade.

### Introdução: A Ciência Moderna no «Sul» – «Herança» e/ou «Trauma» do Colonialismo?

Existe um consenso geral, mesmo assim polémico, de que com início do colonialismo europeu no século XV, começa não só a experiência de organização colonial do mundo como – simultaneamente – a tentativa de constituição colonial dos saberes, das linguagens, das memórias e do imaginário. Dá-se início ao grande processo que culminará nos séculos XVIII e XIX no qual, pela primeira vez, se organiza a totalidade do espaço e tempo – todas as culturas, povos e territórios do planeta, presentes e passados – referencialmente numa grande narrativa universal. Nesta, a Europa é – ou foi sempre – simultaneamente o centro geográfico e o culminar do movimento temporal.

Nesse sentido, as ciências modernas (naturais ou exactas, humanas e sociais) tiveram como substrato as novas condições que se criaram quando o modelo liberal de organização da propriedade, do trabalho e do tempo deixa de aparecer como uma modalidade civilizatória em luta com outra (s) que conservam o seu

---

<sup>5</sup> Odair Bartolomeu Barros Lopes Varela, Coordenador do Gabinete de Formação Permanente, e Docente e Investigador da Universidade Jean Piaget de Cabo Verde, Mestre e Doutorando em Sociologia pela Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra.

vigor, e adquire a hegemonia como a única forma de vida possível. A constituição das disciplinas das ciências se dá neste contexto histórico-cultural do imaginário que impregna o ambiente intelectual.

A constituição histórica das disciplinas científicas que se produziu nas academias ocidentais, foi, assim, uma construção eurocêntrica, que pensa e organiza a totalidade do tempo e do espaço a partir da sua experiência para a toda humanidade, colocando a sua especificidade histórico-cultural como padrão de referência superior e universal. Mas é mais do que isso. Este meta relato da modernidade foi e é um dispositivo de conhecimento colonial e imperial em que se articula essa totalidade de povos, tempo e espaço como parte da organização colonial/imperial do mundo. Desta forma, as sociedades ocidentais modernas se constituíram, presumivelmente, na imagem de futuro para o resto do mundo.

É assente também que em todo mundo já ex-colonial, as ciências modernas, particularmente as ciências sociais continuaram a servir, por razões que abordo durante o presente ensaio, mais para o estabelecimento de contrastes com a experiência histórico-cultural universal (normal) da Europa (ferramentas neste sentido de identificação de carências e deficiências que têm de ser superadas) do que para o conhecimento dessas sociedades a partir das suas especificidades histórico-culturais.

Isso mostra-nos que essa imagem continua a ser exportada, ou seja, o Ocidente como modo de vida a qual o resto do mundo chegaria naturalmente se não fossem os obstáculos representados pela sua composição racial inadequada, sua cultura arcaica ou tradicional, seus preconceitos mágicos e religiosos ou, mais recentemente, pelo populismo de uns Estados excessivamente intervencionistas que não respeitam a liberdade do mercado. Sendo estes Estados considerados periféricos ao nível da ciência, as distâncias reconhecíveis entre indicadores e experiências em relação dos países do centro são reduzidos a um problema de atraso, resolúvel com tempo recursos e esforço colectivo.

É intento deste artigo, com o foco no caso de Cabo Verde, tendo como âmago o presente processo de edificação e solidificação do ensino superior universitário, perspectivar como é que um dos seus elementos basilares, a «Extensão», pode surgir como uma das forças impulsoras da pugna contra o eternizar da dominação dos cânones modernos da ciência e da democracia e, por outro lado, poder cooperar para a emergência e visibilidade de outras ciências, conhecimentos e formas de organização política, económica, social e cultural, incutidos de imenso potencial emancipatório. Por fim, este pequeno escrito visa, igualmente, abranger, de forma concisa, o lançar de pistas ou de perspectivas para uma (s) ciência (s) e democracia (s) de alta intensidade no apelidado hemisfério Sul.

## O Ensino Superior Universitário em Cabo Verde: Entre a «Imposta» Ausência de Produção de Conhecimentos e a Aplicação Distorcida da Filosofia da «Educação Permanente»

Cabo Verde está inserido num continente onde, no cômputo geral, a organização universitária passa por uma grande crise estrutural e conjuntural, devido principalmente ao facto de a educação, tal como outras áreas, não ter sofrido ao longo do tempo grandes investimentos por parte dos Estados, o que corrobora a tese de que de que muitas vezes nos encontramos na presença de «Estados» que sobrevivem à custa de resíduos burocráticos estatais excludentes herdados da colonização e legitimados internacionalmente, pelo que o rótulo de «Estados pós-coloniais» por vezes se afigura lisonjeiro ou mesmo paradoxalmente irónico<sup>6</sup>. Essa grande crise, parafraseando Boaventura de Sousa Santos, atravessa a própria ideia de «universidades africanas» e dos padrões que a suportam. Fazendo, em 1994, um balanço do papel da universidade a nível global, Santos, considerou que estamos em presença de uma tripla crise: a crise de hegemonia, «(...) na medida em que é posto em causa o monopólio das universidades na produção de conhecimento científico avançado(...); a crise de legitimidade, «(...) na medida em que é questionado o papel das universidades no aumento da mobilidade social e, portanto, na democratização da sociedade (...); e a crise institucional, «(...) na medida em que o modelo organizativo das universidades não parece ter condições para sobreviver às crescentes pressões da sociedade envolvente (...)»<sup>7</sup>. Dez anos depois, em 2004, o mesmo autor, abordando a problemática da universidade nos países periféricos e semiperiféricos, aponta criticamente o dedo às principais instituições internacionais, e indirectamente aos Estados que os lideram, por se «aproveitarem» da referida crise ou do questionamento do papel das instituições de ensino superior para tentarem asfixiar ou aniquilar as hipóteses de investimento nas universidades, particularmente as africanas<sup>8</sup>. O arranque, digamos, «oficial» desta política tem por base o relatório da UNESCO de 1997, que apresenta uma visão pessimista sobre a maioria das Universidades em África, aproveitando o Banco Mundial para defender que as universidades africanas não geravam suficiente ‘retorno’, e para impor «(...) aos países africanos que deixassem de investir na universidade concentrando os seus recursos no ensino primário e secundário e [que] permitissem que o mercado global da educação superior lhes

---

<sup>6</sup> Varela, Odair B. (2005); *Para Além de Vestefália e Cosmópolis: Que Governação Para os Estados «Frágeis», «Falhados» ou «Colapsados?»*, Dissertação de Mestrado em Sociologia, FEUC, Coimbra, 2005.

<sup>7</sup> Santos, Boaventura de Sousa (1994); «Da Ideia de Universidade à Universidade de Ideias», in Boaventura de Sousa Santos *Pela Mão de Alice. O Social e o Político na Pós-Modernidade*, Porto: Edições Afrontamento, pp. 163- 201.

<sup>8</sup> Santos, Boaventura de Sousa (2004); *A Universidade no Século XXI: Para Uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade*, CES, Coimbra, 2005: [www.ces.uc.pt](http://www.ces.uc.pt).

resolvesse o problema da universidade. Esta decisão teve um efeito devastador nas universidades dos países africanos»<sup>9</sup>.

Em Cabo Verde, curiosamente, a tendência para se apostar essencialmente no ensino primário e secundário começou logo nos primeiros anos da independência. Essa política oficial do Estado cabo-verdiano englobava, na minha perspectiva, o interesse não oficial da cooperação internacional - da qual este Estado dependia, e ainda depende, enormemente -, nomeadamente de um dos seus principais actores que é o Banco Mundial, no sentido de Cabo Verde apostar no mercado global da educação superior (vulgo, bolsas de estudos no exterior) no sentido da obtenção de quadros com formação universitária para trabalharem no país. Esta tem sido, até agora, tendência dominante no país-arquipélago apesar deste contar neste processo, com uma singularidade própria comparativamente às suas congéneres africanas. Esta singularidade prende-se com o facto de, ao contrário da maioria dos países africanos onde já existiam algumas universidades ou instituições de ensino superior, algumas herdadas do período colonial, na altura em que começa a declarada ofensiva do Banco Mundial, em Cabo Verde não existia nenhuma instituição superior no início do período pós-independência e mesmo no final da década de 90 do século XX, período da dita ofensiva, o ensino superior é muito incipiente, pelo que o tal «efeito devastador» não se fez sentir neste país devido a ausência da «universidade». Contudo, esta singularidade que muitos podem ser tentados a apelar de positiva ou vantajosa, é paradoxalmente fruto de uma visível ausência, grandemente, como já se disse, fruto da ingerência e dependência externa, de aposta e investimento no ensino superior universitário o que acabou por ser extremamente penalizador e castrador para Cabo Verde não só em termos de ensino, mas fundamentalmente em termos de produção e de integração de saberes ou conhecimentos existentes nessa sociedade.

Presentemente, estamos perante um crescente e generalizado fracasso das políticas das principais instituições internacionais (vulgo, Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional) em termos de ensino para o continente africano, e diante da resistência de muitos países e principalmente de actores da esfera pública não estatal de âmbito local, nacional e transnacional (vulgo, «movimentos sociais») em relação a essas políticas<sup>10</sup>. É nesse contexto, digamos, de relativa contestação, que Cabo Verde acaba por começar a apostar, finalmente, no início do segundo milénio, no ensino superior universitário.

Apesar de defender, tal como muitos outros e outras, que essa aposta deve ter um carácter irreversível e assumir contornos de excelência e de sustentabilidade,

---

<sup>9</sup> Santos (2004), *idem*, p. 14.

<sup>10</sup> Um dos principais palcos onde se reúnem anualmente os movimentos sociais de todo o mundo que pugnam por uma «globalização alternativa» é o «Forum Social Mundial» que teve como cidade-berço, Porto Alegre (Brasil).

considero, contudo, que é nuclear existir, *a priori*, um reconhecimento explícito de que em Cabo Verde, tal como no continente africano em geral, o ensino superior universitário deve englobar ou incluir, digamos, dois sistemas, o sistema de ensino dito «tradicional» e sistema de ensino «clássico». O primeiro sistema, em diversos países africanos «(...) existe com o objectivo de formar elites refinadas em medicina tradicional, na tradição e literatura orais e outras áreas do saber, conforme as necessidades da sociedade»<sup>11</sup>. A título exemplificativo, «[o]s professores Hampaté Bâ, do Mali e Obanya, do Senegal, designam este sistema de ensino por «Ensino Superior não Formal». Aqui, os discípulos reúnem-se em torno de um mestre, um mais velho, que lhes transmite os conhecimentos necessários»<sup>12</sup>. Em Cabo Verde, esse reconhecimento poderia passar, obviamente, por objectivos próprios, como, por exemplo, a legitimação da língua cabo-verdiana como um saber, um conhecimento ou uma ciência, mas a lógica teria de ser a mesma, ou seja, a preservação, revitalização e promoção dos saberes ditos tradicionais ou informais. O segundo sistema, o ensino superior formal ou clássico teve como primeira instituição no continente africano a Universidade Al-Ahzar do Cairo que surgiu no ano de 988, «antes do surgimento de algumas famosas universidades europeias, como a Universidade de Paris (1150), a Universidade de Oxford (1167), e a Universidade de Montpellier (1181)», sendo que «[a] primeira universidade da África negra, a universidade de Sankoré, surgiu na cidade de Tombuctu [Mali] entre o século X e XII»<sup>13</sup>.

Fruto, principalmente, da expansão colonial europeia, o modelo de conhecimento universitário hegemónico «(...) ou seja, o conhecimento científico produzido nas universidades ou instituições separadas das universidades, mas detentoras do mesmo ethos universitário – foi, [principalmente] ao longo do século XX, [se tornando] num conhecimento predominantemente disciplinar cuja autonomia impôs um processo de produção relativamente descontextualizado em relação à premências do quotidiano das sociedades», levando a que a separação ou distinção entre o conhecimento universitário e os outros saberes ou conhecimentos tornasse imperativa ou absoluta, transformando a universidade numa «máquina» que «produz conhecimento que a sociedade aplica ou não, uma alternativa que, por mais relevante socialmente, é indiferente ou irrelevante para o conhecimento produzido»<sup>14</sup>.

---

<sup>11</sup> «Ensino Superior e Dimensão Cultural de Desenvolvimento (Reflexões Sobre o Papel do Ensino Superior em África)», in *Africana Studia – Revista Internacional de Estudos Africanos*, n.º 3, Porto: Faculdade de Letra, Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto, 2000, pp. 137-151.

<sup>12</sup> Idem, 2000, pp. 137-151.

<sup>13</sup> Aguessy, Honorat (1980); «Visões e percepções tradicionais», in *Alpha I. Sow et alli, Introdução à cultura africana*, Luanda, INALD, pp. 110-111.

<sup>14</sup> Santos (2004), idem, p. 28.

Perante a actual associação imediata da Universidade à produção científica que gera tecnologia, em que se assiste a defesas fervorosas da necessidade de uma ligação profunda entre o ensino universitário e a preparação para o mundo laboral, ou entre a produção de conhecimento e a geração de tecnologias, o autor Nilson José Machado, recorda-nos que, no entanto, que a universidade

«nasceu diretamente relacionada à preservação da Cultura e neste sítio manteve seu centro de gravidade por muitos séculos», apesar de «a partir da Revolução Industrial do século XVIII, com o surgimento das primeiras escolas superiores de formação profissional na Europa, iniciou-se um lento deslocamento de tal centro de gravidade no sentido da preparação para o mundo do trabalho e da produção de tecnologias diretamente relacionadas com o mesmo»<sup>15</sup>.

Essa visão vai de encontro à nossa defesa de que o ensino universitário em Cabo Verde deve integrar, digamos, as duas culturas, a científica e a dita «tradicional». Numa visão crítica, Machado considera, de forma geral, que nas Universidades:

«[a] subestimação do papel da Cultura é tão nítida que, nas formas de estruturação mais freqüentes, a organização da Universidade reserva uma relação mais direta com a Cultura a uma de suas várias pró-reitorias. Além disso, a chamada Pró-Reitoria de Cultura e Extensão divide suas atenções com outro componente, epistemologicamente difuso, como é a extensão de serviços à comunidade. Sem dúvida, tal como o tácito é subvalorizado em benefício do explícito, a Cultura perdeu terreno na organização da Universidade. Muitas energias são empregadas para garantir-se uma nem sempre entendida indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão de serviços à comunidade, enquanto é apenas tangenciada outra indissociabilidade, realmente fecunda e decisiva, que é a que deve existir entre a Cultura e a Educação. Questões menores do ponto de vista epistemológico, como são as polarizações formação geral/formação específica, ou “cultura geral”/conteúdo disciplinar, não passam de situações particulares da questão de fundo: tal como não se pode falar de projetos sem uma arquitetura de valores que os sustentem, nem de transformação sem a consciência do que deve ser conservado, não se pode falar em Educação sem Cultura, nem de Cultura sem Educação»<sup>16</sup>.

Um dos possíveis caminhos que propomos para uma integração séria da «cultura» ou do sistema de ensino «tradicional» na Universidade em Cabo Verde, passa não só por uma verdadeira valorização da relação intrínseca e profunda que deve existir

---

<sup>15</sup> Machado, Nilson José (2001); «A Universidade e a organização, do conhecimento: a rede, o tácito, a dádiva», Estudos Avançados, 15 (42), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, USP, p. 345.

<sup>16</sup> Machado, (2001); idem, p. 345.

entre a educação e cultura, mas também pela reestruturação do próprio papel da Extensão, ou da Formação Profissional Permanente, ou Contínua, e Inicial, em que esta passe a ter como função principal não só a «extensão de serviços à comunidade» mas também a missão de «combater a progressiva subsunção do conhecimento em sentido amplo (...) pelo chamado conhecimento científico, e mais fragmentadamente ainda, pelo conhecimento disciplinar»<sup>17</sup>. Vamos ver, de forma embrionária, de seguida, como esse caminho pode ser percorrido.

### Para Uma Extensão de «Inclusão» Universitária em Cabo Verde: Um Caminho Espinhoso por Trilhar...

Antes de entrarmos no desbravar do caminho proposto, que se afigura tortuoso, para a Extensão em Cabo Verde, vamos-nos debruçar um pouco no debate sobre a clássica função que aquela desempenha que é de prestação de serviços à sociedade<sup>18</sup>. É provável que uma aposta mais séria e sustentável nessa função da Extensão em Cabo Verde pode provocar, a médio e longo prazo, uma grande mudança no paradigma do ensino, apesar dos investimentos e resultados conseguidos até agora serem muito incipientes. É preciso alertar, contudo, que a Formação Profissional, integrada na Extensão universitária, continua sendo, à nível mundial, um ramo secundário na árvore do sistema educativo, e o caso cabo-verdiano não foge à regra. Neste Estado, apesar das raízes do sistema educativo (educação primária) estarem bem integradas no território arquipelágico, o tronco da Extensão e/ou da Formação Profissional (FP) e Contínua é, utilizando as palavras de Enric Renau, «(...) ainda demasiado estreito em relação aos ramos superiores que crescem desigualmente e, as vezes, sem podar (...)»<sup>19</sup>, apesar de que, actualmente, a FP começar a ser reconhecida, nalguns círculos da sociedade cabo-verdiana, como um tronco central de educação onde se pode progredir não só no sistema de formação mas também em outras áreas, como por exemplo, a económica e social. Esse reconhecimento, quando alargado, pode levar a que a FP seja um exemplo para outros ramos do sistema educativo, «respeitada pela sua proximidade ao sector produtivo, pela aplicabilidade dos seus conteúdos e, como

---

<sup>17</sup> Machado, (2001); idem, p. 345.

<sup>18</sup> «A extensão envolve uma vasta área de prestação de serviços e os seus destinatários são variados: grupos sociais populares e suas organizações; movimentos sociais, comunidades locais ou regionais, governos locais; o sector público; o sector privado. Para além de serviços prestados a destinatários bem definidos, há também toda uma outra área de prestações de serviços que tem a sociedade em geral como destinatária. A título de exemplo: «incubação» da inovação; promoção da cultura científica e técnica; actividades culturais no domínio das artes e da literatura», in Santos (2004), idem, p. 54.

<sup>19</sup> Renau, Enric, «La Formación profesional como tronco central del sistema educativo», Educaweb, [www.educaweb.com](http://www.educaweb.com), 27-03-2006.

consequência, pela elevada e, em muitas ocasiões, qualificada inserção laboral dos seus antigos alunos»<sup>20</sup>.

A visão que prevalece no Ocidente, e a exportada para o resto mundo, é de que a implantação da FP deve implicar a adequação dos diferentes currículos dos cursos de formação, ou dos centros educativos, às necessidades do meio produtivo, ou das organizações de trabalho, fazendo uso das competências reconhecidas das escolas de ensino superior, ou seja, deve-se modificar os currículos dos cursos com o objectivo de adequar-se à evolução das exigências do mercado laboral para atender a novas demandas de serviços requeridos pela sociedade. Isso levaria, por exemplo, «a que a aposta na FP não seja apenas individual, mas também que as organizações de trabalho que tenham a necessidade de mão-de-obra ou de motivação para os seus funcionários, também apostem na FP como um marco de estímulo à Formação Contínua».

Um exemplo de adequação seria a aposta no desenho de uma plataforma interactiva para desenvolver um sistema de formação à distância utilizando as modernas tecnologias de comunicação (sistema de e-learning). Outro exemplo de aposta passaria por incluir na FP estágios (eminentemente práticos) obrigatórios no mundo do trabalho, que podem ser o primeiro contacto dos estudantes de FP com o mundo laboral. Nesse sentido, torna-se fundamental a concertação com as organizações de trabalho o sentido de desenvolver e coordenar estes estágios já que estes para além de poderem ajudar muito na inserção laboral dos estudantes, pondo-os em contacto com a realidade laboral, podem complementar e aumentar a sua preparação técnica com experiências e conhecimentos que dificilmente podem ser adquiridos na sala de aula. De forma paralela, estes estágios podem funcionar como uma antecâmara das competências profissionais dos estudantes no caso de uma possível e posterior inserção laboral, convertendo-se não só numa via fundamental para os jovens saídos da FP conseguirem o primeiro emprego, mas também num barómetro de avaliação permanente e precisa do sistema de Formação Profissional que o mundo do trabalho realiza através dos referidos estágios obrigatórios. Contudo, isso não pode impedir que, após terminar os estudos de FP de grau médio ou superior, que se criem recursos, organismos ou serviços que se encarreguem da trajectória profissional dos cursados ou que orientem os mesmos no sentido de encontrarem o seu primeiro emprego ou para continuarem os seus estudos. Esta orientação pode, por exemplo, passar pela realização de protocolos com, por exemplo, as associações comerciais e outros, no sentido da difusão, com a prévia autorização dos interessados, dos dados referentes aos recém cursados da FP entre as suas empresas associadas<sup>21</sup>.

---

<sup>20</sup> Renau (2006), *idem*.

<sup>21</sup> Renau (2006), *idem*.



Ainda neste âmbito, tendo em vista que um dos objectivos do chamado «processo de Bolonha» é o incremento da mobilidade dos estudantes e professores, e não apenas os «actores universitários», uma Extensão verdadeiramente ambiciosa em Cabo Verde passaria não só pela promoção, de forma permanente, de etapas formativas (estágios ou outros) dos estudantes da FP nas organizações de trabalho dos países, por exemplo, da sub-região e não só, mas também pela oferta e organização de períodos de estadias à professores da FP no mesmo contexto, funcionando como uma modalidade a mais da formação que se oferece a esses professores.

Já no que concerne à organização da orientação académica e profissional da FP, a visão contemporânea que prevalece é a de que deve existir uma relação aberta entre os ciclos de grau superior da FP e a educação superior universitária. Assim, por exemplo, em Cabo Verde, o ensino universitário deverá, nos seus planos de estudos, e na definição da estrutura curricular dos seus cursos, realizar estudos comparativos (de análise) entre os módulos formativos dos ciclos de grau superior e os créditos (ou assinaturas) dos estudos universitários análogos no sentido de estabelecer uma relação de equivalências.

De tudo o que foi dito, pode-se, resumidamente concluir que a FP nestes novos termos, visaria, no fundo, procurar facilitar a incorporação dos jovens na vida activa, contribuir para a formação permanente dos cidadãos e atender às demandas de qualificação dos sistema produtivo.

Essa visão assenta em três pilares fundamentais: 1. A defesa da participação de diferentes agentes sociais na identificação e actualização das necessidades de qualificação ou da formação requerida, como forma de assegurar o valor dos diplomas da FP no mercado laboral; 2. A combinação da polivalência e especialização, da teoria e da prática no sentido de oferecer uma preparação completa e adaptada à demanda real do mercado laboral. Não se trata de entender a prática como simples desenvolvimento de habilidades manuais, mas sim que oferece uma formação sólida que actua como chave para a mobilidade geográfica e profissional dos jovens; 3. A necessidade de favorecer a formação ao longo da vida, acomodando-se a distintas expectativas e situações pessoais e profissionais, e com a intenção de estender ao máximo a oferta formativa e facilitar o acesso à mesma, fazendo que a utilização das tecnologias de informação e da comunicação se converta numa ferramenta imprescindível.

Num cenário acima descrito, atingido esse patamar, não seria muito difícil afirmar que a FP, integrada na Extensão Universitária, deixaria de ser o que é actualmente, «uma segunda opção em relação aos estudos universitários, como se a FP e Universidade fossem incompatíveis»<sup>22</sup>. Mas, do nosso ponto de vista, essa imagem

---

<sup>22</sup> Renau (2006), *idem*.

só poderá desaparecer quando a Extensão funcionar também como um caminho, ou uma porta de entrada, para integração dos saberes alternativos no ensino superior e não só, ou seja, quando a Extensão figurar como uma das vias de combate ao perpetuar do domínio dos cânones modernos da ciência e da democracia e, por outro lado, poder contribuir para a emergência e visibilidade de outras ciências, conhecimentos e formas de organização política, económica, social e cultural, entranhados de grande potencial emancipatório.

Mas essa tarefa vai deparar com grandes obstáculos. Um deles é o facto do «(...) capitalismo global [pretender] funcionalizar a universidade e, de facto, transformá-la numa vasta agência de extensão ao seu serviço»<sup>23</sup>. Aproveitando o facto de Cabo Verde começar a dar os primeiros passos na implantação e consolidação do ensino superior universitário, é nossa convicção, concordando com Santos, de que se deve conferir uma importância central «(...) às actividades de extensão (com implicações no curriculum e nas carreiras dos docentes) e concebê-las de modo alternativo ao capitalismo global, atribuindo às universidades uma participação activa na construção da coesão social, no aprofundamento da democracia, na luta contra a exclusão social e degradação ambiental, na defesa da diversidade cultural»<sup>24</sup>.

Na nossa perspectiva, numa aposta sustentável e de sucesso na Extensão, e que exige não só a cooperação intergovernamental mas também a cooperação com os actores da esfera pública não-estatal, não se pode confundir/equivaler a formação profissional inicial, permanente ou contínua com a:

«criação de sistemas não-universitários de formação por módulos e, por outro lado, pela pressão para encurtar os períodos de formação universitária e tornar a formação mais flexível e transversal e, finalmente, pela educação permanente». Esta ao ser «reduzida à educação para o mercado permanente» contribui para que «a universidade, de criadora de condições para a concorrência e para o sucesso no mercado», se transforme, «ela própria, gradualmente, num objecto de concorrência, ou seja, num mercado»<sup>25</sup>.

Em jeito de conclusão de um debate que deve e vai permanecer em aberto dado o carácter embrionário desse ensaio, para que a extensão cumpra este caminho proposto, de inclusão dos saberes/conhecimentos/ciências ditos «alternativos», «tradicionais» ou «culturais» marginalizados pela dita «cultura científica» da universidade, é preciso «evitar que ela seja orientada para actividades rentáveis com o intuito de arrecadar recursos extra-orçamentários. Nesse caso, estaremos perante uma [mercadorização] discreta (ou não tão discreta) da universidade (...). Para evitar isso, as actividades de extensão devem ter como objectivo prioritário,

---

<sup>23</sup> Santos (2004), *idem*, p. 53.

<sup>24</sup> Santos (2004), *idem*, p. 53.

<sup>25</sup> Santos (2004), *idem*, p. 16.

sufragado democraticamente no interior da universidade, o apoio solidário na resolução dos problemas da exclusão e da discriminação sociais e de tal modo que nele se dê voz aos grupos excluídos e discriminados»<sup>26</sup>.

### Conclusão: Ciência (s) e/ou Saber (es) de «Alta Intensidade» no «Sul»: Qual o Papel da Teoria Crítica?

Contrariando a ideia de Merton de que só nas democracias liberais ocidentais é possível assegurar o livre desenvolvimento da ciência, parte-se aqui do pressuposto de que, se queremos e desejamos democratizar a ciência, antes de tudo é preciso, necessário e imperativo “democratizar” a democracia nas sociedades ocidentais e incentivar e legitimar as iniciativas dos países do Sul na busca de genuínas e emancipatórias formas organização política, económica e social<sup>27</sup>.

Para ter um papel fundamental no combate à crescente miséria, desigualdade e de diferentes formas de opressão provocadas pelo desenvolvimento científico e tecnológico nos Estados pós-coloniais, mais concretamente nos do Sul, a teoria crítica tem de ser, como vem defendendo alguns autores, necessariamente renovada<sup>28</sup>. Todavia é preciso ter em consideração que, devido à incomensurabilidade do que existe por criticar, é nevrálgico que a abertura seja uma componente intrínseca desta teoria, aliado a uma permanente construção e processo. Caso contrário é difícil, para não dizer impossível, ao meu ver, produzir uma teoria crítica renovada que consiga abarcar um mundo onde actualmente existe tanto por criticar.

A ciência e a tecnologia tornaram-se, principalmente no Ocidente, dimensões omnipresentes das possibilidades de práticas capazes de alargar o espaço de intervenção e participação democráticas dos cidadãos em processos de transformação de sentido emancipatório. É possível alargar isso para o Sul?

Em vez de procurar contar aos outros a verdade sobre si próprios, os hermeneutas diatópicos (ou intelectuais críticos) «procuram a apropriação mútua de novos recursos e de novos modos de conhecimento e de experiência capazes de se fecundar mutuamente» – num trabalho de articulação (pôr em relação o que parece naturalmente separado e juntar as diferenças no que parecia ser homogéneo), e de tradução (regida simultaneamente pelo princípio da igualdade da diferença)<sup>29</sup>. A questão que se põe aqui é de saber se é possível fazer esse trabalho no Sul? E caso o seja, quem é que o pode fazer? Existem intelectuais críticos nesses países? Ao

---

<sup>26</sup> Santos (2004), idem, p. 16.

<sup>27</sup> Santos Boaventura de Sousa (1998); *Reinventar a Democracia*, Lisboa, Gradiva.

<sup>28</sup> Nunes, João Arriscado (1999); “Para além das «duas culturas»: tecnociências, tecnoculturas e teoria crítica”, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Nº 52/53, Novembro 1998 / Fevereiro 1999.

<sup>29</sup> Nunes (1999), Idem, p. 52.

meu ver, estes intelectuais, quer sejam do Norte quer sejam do Sul, antes de atingirem, digamos, o estatuto de “críticos”, sofreram, na sua maioria, um processo de socialização segundo os cânones da ciência moderna. Por isso, surge a interrogação sobre até que ponto não existem resíduos sub-reptícios da tentação típica da ciência moderna que é a de formular receitas que contêm, no mínimo, alguns laivos de colonialismo.

A ciência moderna assumiu desde o seu início uma postura, tal como o capitalismo moderno, que se traduziu na capacidade de destruição criativa. Em termos epistemológicos, tal postura consiste na própria ideia de revolução científica como uma quebra radical com todos os conhecimentos anteriores. Ao rejeitar todos os conhecimentos alternativos, a ciência moderna revelou-se, segundo Santos, «(...) como uma produtora de lixo, condição que todos nós, de igual modo partilhamos. Duas interrogações se põem a este respeito: Quanto lixo é preciso fazer para produzir consequências científicas? Quem sofre mais com a poluição daí resultante?»<sup>30</sup>.

No seguimento desta última questão, sabendo que os países do hemisfério Sul sofrem mais com essa poluição como já foi dito antes, importaria talvez acrescentar outra questão: Quem ganha mais com essa poluição?

A vantagem epistemológica que a ciência moderna se outorga a si própria é, pois, o fruto da destruição de todos os conhecimentos alternativos que poderiam vir a pôr em causa essa prerrogativa. Por outras palavras, o privilégio epistemológico da ciência moderna é, nas palavras de Santos, «(...) produto de um epistemicídio. A destruição de conhecimento não é um artefacto epistemológico sem consequências, antes implica a destruição de práticas sociais e a desqualificação de agentes sociais que operam de acordo com o conhecimento em causa»<sup>31</sup>.

Um destes conhecimentos alternativos que é apontado como uma das potenciais forma de combater este epistemicídio estaria, segundo o mesmo autor, no próprio cânone da ciência moderna. O paradigma da ciência moderna conta não só com a possibilidade de conhecimento-regulação, que como sabemos se tornou no seu conhecimento privilegiado, apesar de não caucionar uma regulação fiável nem sustentável, mas também com a possibilidade de conhecimento-emancipação que foi totalmente descartada, devido ao seu carácter solidário, por não ter lugar no discurso científico. Todavia, podem surgir as seguintes questões: Mas não estão ambos inscritos no paradigma da modernidade? Esse paradigma não foi e é o mais colonial de todos? Nesse caso, a “sociologia das ausências” e a “sociologia das emergências” para serem postas em prática no hemisfério Sul, por exemplo, nos

---

<sup>30</sup> Santos, Boaventura de Sousa (2000), *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*, Edições Afrontamento, p. 222.

<sup>31</sup> Santos (2000), *Idem*, p.224

chamados PALOP, teriam de contar já com um predomínio desse paradigma? Ou será que isso é aplicável só no Ocidente?<sup>32</sup>

Reconheço que as respostas a essas questões podem ser muito complexas, até porque eu mesmo não disponho, por enquanto, de nenhuma coerente. No entanto existem algumas pistas que podem servir de ponto de referência. Uma delas é o facto da ciência moderna, de entre as formas de globalização que ela pode dar corpo que são, segundo Santos, o localismo globalizado, o globalismo localizado e o cosmopolitismo, poder ser apropriada pelos países do Sul sob a forma do último, o cosmopolitismo, quando estes a integrarem no quadro de formas de conhecimento que lhes permitem intervenções localmente relevantes, nos mais diversos domínios.

Apesar de ser o Norte quem estabelece a agenda internacional da ciência e seja necessária uma abordagem Sul/Sul no sentido de dar visibilidade ao trabalho de pesquisa aí feita, isso não significa que os saberes hegemónicos – incluindo os que as ciências da modernidade nos legaram – não devem, desse ponto de vista, ser, assim, simplesmente rejeitados, mas antes reapropriados no quadro de configurações intelectuais e científicas capazes de interrogar criticamente o seu eurocentrismo, centrocentrismo ou ocidentalismo.

A única certeza que se pode ter num mundo sem garantias, é que é preciso agir de forma criteriosa, principalmente ao nível do conhecimento. A produção de conhecimentos gera desconhecimentos. Contudo, apesar da intemporalidade do conhecimento isso não significa que todos os conhecimentos tenham o mesmo tipo de proeminência derivado da sua contextualização. Existem contextualizações que são mais importantes que outros.

### Referências bibliográficas

- Aguessy, Honorat (1980); «Visões e percepções tradicionais», in Alpha I. Sow et ali, *Introdução à cultura africana*, Luanda: INALD, pp. 110-111.
- WP (2000); «Ensino Superior e Dimensão Cultural de Desenvolvimento (Reflexões Sobre o Papel do Ensino Superior em África)», in *Africana Studia – Revista Internacional de Estudos Africanos*, n.º 3, Porto: Faculdade de Letras, Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto, pp. 137-151.

---

<sup>32</sup> Para um estudo dos conceitos de “sociologia das ausências” e “sociologia das emergências”, ver Santos, 2002b.

- Machado, Nilson José (2001); «A Universidade e a organização, do conhecimento: a rede, o tácito, a dádiva», *Estudos Avançados*, 15 (42), São Paulo: Faculdade de Educação, USP, p. 345.
- Nunes, João Arriscado (Novembro 1998 / Fevereiro 1999); “Para além das «duas culturas»: tecnociências, tecnoculturas e teoria crítica”, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, N° 52/53.
- Renau, Enric, «La Formacion profesional como tronco central del sistema educativo», *Educaweb*, [www.educaweb.com](http://www.educaweb.com), 27-03-2006.
- Santos, Boaventura de Sousa (1994); «Da Ideia de Universidade à Universidade de Ideias», in Boaventura de Sousa Santos *Pela Mão de Alice. O Social e o Político na Pós-Modernidade*, Porto: Edições Afrontamento, pp. 163- 201.
- Santos, Boaventura de Sousa (2000); *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*, Lisboa: Edições Afrontamento, p. 222.
- Santos, Boaventura de Sousa (Outubro 2002); “Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências”, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63, pp. 237-280.
- Santos, Boaventura de Sousa (2004); *A Universidade no Século XXI: Para Uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade*, Coimbra: CES, [www.ces.uc.pt](http://www.ces.uc.pt).
- Varela, Odair B. (2005); *Para Além de Vestefália e Cosmópolis: Que Governação Para os Estados «Frágeis», «Falhados» ou «Colapsados»?*, Dissertação de Mestrado em Sociologia, Coimbra: FEUC.