

# SOCIOLOGIA DAS AUSÊNCIAS E DAS EMERGÊNCIAS: UM ESTUDO NUMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR DO OESTE DA BAHIA

Thiago Ribeiro Rafagnin\*  
Maritânia Salete SalviRafagnin\*\*  
Luciana Rita BellincantaSalvi\*\*\*

**Resumo:** A pesquisa objetiva discutir os conceitos de sociologia das ausências e das emergências, propostos por Santos (2002; 2007), relacionando-os com a proposta pedagógica (PP) de uma instituição de ensino superior (IES). Realizou-se uma pesquisa exploratória, qualitativa, tratando inicialmente desses conceitos, associando-os posteriormente com a PP adotada pela IES. Identificou-se que há uma proximidade da pedagogia institucional com os conceitos, posto que nela se trabalha com utopias realistas, objetivando educar com vistas ao desenvolvimento coletivo, também sustentável. A guisa de conclusão verificou-se que a PP relaciona-se diretamente com os conceitos de Santos, porquanto busca repensar sua práxis educativa, a fim de atuar no desenvolvimento local da sociedade, apostando no fato de que um mundo melhor pode ser possível através do reconhecimento da realidade, compreensão e do desenvolvimento buscando o bem-estar coletivo.

**Palavras-chave:** Sociologia das Ausências. Sociologia das Emergências. Proposta Pedagógica.

SOCIOLOGY OF ABSENCES AND EMERGENCIES: A STUDY IN AN INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION OF THE WEST OF BAHIA

**Abstract:** The research aims to discuss the concepts of sociology of absences and emergencies, proposed by Santos (2002; 2007), relating them to the pedagogical proposal (PP) of a higher education institution (HEI). An exploratory, qualitative research was carried out, initially dealing with these concepts, associating them later with the PP adopted by the HEI. It was identified that there is a proximity of the institutional pedagogy with the concepts, since in it one works with realistic utopias, aiming to educate with a view to the collective development, also sustainable. The conclusion was that PP is directly related to the concepts of Santos, because it seeks to rethink its educational praxis in order to act in the local development of society, betting on the fact that a better world can be possible through recognition of reality, understanding and development seeking collective well-being.

**Keywords:** Sociology of Absences. Sociology of Emergencies. Pedagogical Proposal.

Submissão: 13-03-2019 Aceite: 04-08-2019

## INTRODUÇÃO

Romper com o paradigma tradicional que sustenta as práticas universitárias têm se demonstrado a cada dia mais necessário, pois, conforme Santos (2008, p. 13):

Os tempos de transição são, por definição, tempos de perguntas fortes e respostas fracas. As perguntas fortes dirigem-se não só as nossas opções de vida individual e colectiva, mas sobretudo às fundações que criam o horizonte de possibilidades entre os quais é possível escolher. São questões que provocam um tipo de perplexidade. As respostas fracas são aquelas que procuram responder sem pôr em causa o horizonte das possibilidades, imaginando virtualidades para esgotar o campo das

---

1 \* Doutor em Política Social e Direitos Humanos pela Universidade Católica de Pelotas –UCPel. Professor do curso de Direito da Universidade Federal do Oeste da Bahia – UFOB.

2 \*\* Doutoranda em Política Social e Direitos Humanos pela Universidade Católica de Pelotas –UCPel.

3 \*\*\* Graduada em Pedagogia pela Universidade do Contestado, Especialista em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal de Santa Catarina, Mestra em Educação pela Universidade Federal da Fronteira Sul.

perguntas possíveis e legítimas.

Tal afirmativa está embasada no fato que não se pode simplesmente aplicar um mesmo modelo de ensino para todas as Instituições de Ensino Superior (IES), haja vista que se deve atentar as realidades locais-regionais a fim de que ocorra, efetivamente, um processo de ensino aprendizagem. Logo, as “perguntas fortes”, explicitadas por Santos, são as demandas de cada localidade e as “respostas fracas”, seriam o modelo pronto de ensino, com as grades de conteúdo rígidas, submetidas aos discentes.

Desta forma, faz-se necessário reconhecer e visibilizar diferentes propostas de ensino das IES, com intuito de mostrar que novas práticas de educação superior podem ser possíveis, tornando-se estas, as denominadas por Santos (2008) de “respostas fortes” que atendam às necessidades locais, respondendo assim as “perguntas fortes”.

Diante disso, a presente pesquisa objetiva discutir os conceitos de sociologia das ausências e das emergências, propostos por Santos (2002; 2007), relacionando-os com a proposta pedagógica de uma Instituição de Ensino Superior (IES), localizada na região Oeste da Bahia, na cidade de Barreiras. Destaque-se que não se tem a pretensão de criticar ou avaliar a aplicabilidade da mesma, mas sim descrever como se encontra teorizada, bem como o motivo pelo qual tal experiência deve ser reconhecida, já que se trata de uma alternativa ao modelo de ensino.

Ainda, é importante pontuar que a necessidade de descrever, primeiramente os conceitos de Santos se dá em virtude de que este autor reconhece que novas práticas podem ser possíveis, uma vez que a “epistemologia do Sul” que o mesmo propõe.

[...] visa a recuperação dos saberes e práticas dos grupos sociais que, por via do capitalismo e do colonialismo, foram histórica e sociologicamente postos na posição de serem tão só objecto ou matéria-prima de saberes dominantes, considerados os únicos válidos. Os conceitos centrais da epistemologia do Sul são a sociologia das ausências, a sociologia das emergências, e a ecologia de saberes. Não se trata verdadeiramente de uma epistemologia, mas antes de um conjunto de epistemologias. Ao contrário das epistemologias do Norte, as epistemologias do Sul procuram incluir o máximo das experiências de conhecimento do mundo. Nelas cabem, assim, depois de reconfiguradas, as experiências de conhecimento do Norte. (SANTOS, 2008, p. 11).

Deste modo, no primeiro tópico, serão feitos apontamentos acerca dos conceitos de sociologia das ausências e da sociologia das emergências, assim como do conceito de ecologia de saberes (SANTOS 2002; 2007). A pretensão é demonstrar que a razão indolente (SANTOS, 2002) tem contribuído para o desperdício da riqueza social em todo o planeta, mas em especial, em países do sul colonial subalternizado.

Além disso, se quer demonstrar como a sociologia das ausências e a sociologia

das emergências podem contribuir para a criação de uma razão cosmopolita que deverá seguir direção inversa à da razão indolente. Aliás, a razão cosmopolita servirá de potencial para que conhecimentos e experiências sociais deixem de ser invisibilizadas pelo modelo de racionalidade hegemônico.

Posteriormente a essas considerações iniciais, faz-se uma breve contextualização histórica, social e política do Município de Barreiras, situado na região oeste do Estado da Bahia, no qual está localizada a instituição de ensino superior objeto da análise. Quer-se revelar a realidade social da cidade. Aliás, destaca-se que é num contexto de verdadeiro abismo social, abandono estatal e excessivo individualismo, em detrimento do coletivo, presença estatal e equidade social, que surge a mencionada instituição de ensino superior.

Por fim, abordar-se-á a proposta pedagógica, denominada pela faculdade pesquisada de práxis educativo-coletiva, que busca educar com vistas à sustentabilidade também coletiva à luz do discernimento entre produzir e apropriar. Ademais, nesse mesmo tópico, será realizada uma análise da referida proposta buscando demonstrar sua relação com a sociologia das ausências e das emergências, a fim de reconhecer esta experiência dentro das epistemologias do Sul.

## A SOCIOLOGIA DAS AUSÊNCIAS, DAS EMERGÊNCIAS E A ECOLOGIA DE SABERES

Boaventura de Sousa Santos (2002, p. 237), ao teorizar acerca da sociologia das ausências e das emergências alerta, inicialmente, que sua pesquisa foi motivada a descobrir em que medida “a globalização alternativa está a produzir a partir de baixo”, ou seja, a partir de contextos produzidos como subalternos. Nesse sentido, destaca que muita riqueza social está sendo desperdiçada em todo o globo, isso porque a tradição científica ocidental considera apenas determinados “conhecimentos” ou “práticas sociais” relevantes ou existentes.

Para que se compreendam os conceitos de sociologia das ausências, sociologia das emergências e ecologia de saberes propostos no presente tópico, é preciso entender os pontos de partida propostos por Santos (2002, p. 239), quais sejam:

Em primeiro lugar, a compreensão do mundo excede em muito a compreensão ocidental do mundo. Em segundo lugar, a compreensão do mundo e a forma como ele cria e legitima o poder social tem muito que ver com concepções do tempo e da temporalidade. Em terceiro lugar, a característica mais fundamental da concepção ocidental de

racionalidade é o facto de, por um lado, contrair o presente e, por outro, expandir o futuro.

É necessário entender esse ponto de partida para que se vislumbre como a sociologia das ausências e das emergências podem atuar no sentido de visibilizar tudo que foi obscurecido pela razão indolente, expressão cunhada por Santos (2002) para designar o modelo de racionalidade hegemônico. Ademais, em relação à contração do presente e expansão do futuro, deve-se atentar para o fato de que isso se dá pela noção de totalidade propugnada pela razão indolente. Evidentemente, nota-se aqui, que se trata de uma totalidade excludente.

Além disso, pode-se mencionar que “o pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal” (SANTOS, 2007, p. 03). Ou seja, os conceitos de sociologia das ausências, sociologia das emergências e ecologia de saberes encontram-se numa condição de invisibilidade, pois há uma linha, imaginária, abissal que separa o relevante do irrelevante, com base em critérios determinados pela razão indolente.

A pretensão de Santos (2002) ao tratar das sociologias é justamente buscar propor uma “razão cosmopolita”, sendo que ela, necessariamente, seguirá uma trajetória inversa da razão indolente. Nessa senda, deverá “expandir o presente e contrair o futuro. Só assim será possível criar o espaço-tempo necessário para conhecer e valorizar a inesgotável experiência social que está em curso no mundo hoje.” (SANTOS, 2002, p. 239). Entretanto, nada disso ocorrerá sem que se desafie a razão indolente (SANTOS, 2002).

A sociologia das ausências visa, nesse sentido, identificar os conhecimentos e experiências sociais inexistentes (ou produzidos como inexistentes/ausentes). Todavia, não está adstrita apenas ao âmbito da identificação, eis que se pretende libertá-las dessa relação de produção (SANTOS, 2002) para que se tornem, efetivamente, presentes. É oportuno, então, destacar o asseverado por Santos (2002, p. 249):

Tornar-se presentes significa serem consideradas alternativas às experiências hegemônicas, a sua credibilidade poder ser discutida e argumentada e as suas relações com as experiências hegemônicas poderem ser objeto de disputa política. A sociologia das ausências visa, assim, criar uma carência e transformar a falta da experiência social em desperdício da experiência social.

Perceba-se que não se trata de fazer desaparecer a razão indolente e a sua noção de totalidade, mas, na verdade, de poder mostrar que existem alternativas e que as mesmas podem e devem figurar como válidas e existentes. A sociologia das ausências quer justamente romper com a lógica excludente da linha abissal, que tem atuado na produção de inexistências.

Veja-se, então, que essa é uma sociologia transgressora, pois ela busca justamente transgredir o *status quo*, quer desafiar a razão indolente e romper com a linha abissal que invisibiliza conhecimentos e práticas sociais. Santos (2002, p. 250) afirma que sua ideia central é: “não há ignorância em geral nem saber em geral”. Propugna, por isso, que todos os saberes são incompletos, portanto, não há como se coadunar com a noção de totalidade da razão indolente.

Se todos os saberes são incompletos, logo a noção de totalidade excludente é insuficiente. Ademais, como já se destacou, há uma linha, metafórica, abissal, sustentada pela razão indolente, sendo que para além dela “há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialéctica” (SANTOS, 2007, p. 04). Se a pretensão da sociologia das ausências é tornar visível e possível o que se encontra do outro lado da linha, pode-se afirmar que ela “[...] visa substituir a monocultura do saber científico por uma ecologia de saberes” (SANTOS, 2002, p. 250).

Se a linha abissal for rompida, poderá perceber-se que, de fato, não há uma monocultura de saberes e práticas sociais, mais do que isso, que do outro lado da linha tais não são inexistentes, apesar de serem produzidos assim pela razão indolente. A ecologia de saberes questiona, nesse sentido, a lógica excludente “[...] pela identificação de outros saberes e de outros critérios de rigor que operam credivelmente em contextos e práticas sociais declarados não-existentes [...]” (SANTOS, 2002, p. 250).

O próprio termo ecologia de saberes é utilizado em razão de que não há uma monocultura, ao contrário, do outro lado da linha abissal há uma diversidade de saberes, que convivem harmonicamente entre si, eis a razão de utilizar-se a expressão “ecologia”, pois os mesmos são diversos e podem conviver no mesmo espaço-tempo dialógicamente.

A sociologia das ausências busca, segundo Santos (2002), a dilatação do presente, quer-se demonstrar (mas não apenas) que existem outros conhecimentos e práticas sociais existentes, embora produzidas como ausentes, ao mesmo tempo que aqueles da tradição científica ocidental.

Por outro lado, a sociologia das emergências é obtida a partir de uma contração do futuro que significa pensar (e lutar) por possibilidades diversas daquelas propostas pela razão indolente, que pretende torná-lo escasso. Aliás, Santos (2002, p. 254) assevera que somente “o possível permite revelar a totalidade inesgotável do mundo”. Aduz, ademais, que a categoria mais negligenciada pela razão indolente é a da “possibilidade”.

É necessário compreender isso para que se entenda que a sociologia das emergências “move-se no campo das expectativas sociais” (SANTOS, 2002, p. 257). Estaria ela, portanto, no campo das “utopias reais” (SANTOS, 2002). Nesse diapasão, pode-se mencionar que:

[...] a sociologia das emergências propõe uma nova semântica das expectativas [...] porque, no âmbito dessas possibilidades e capacidades, reivindicam uma realização forte que as defenda da frustração. São essas expectativas que apontam para os novos caminhos da emancipação social, ou melhor, das emancipações sociais. (SANTOS, 2002, p. 257-248).

Como se pode verificar, a sociologia das emergências está circunscrita no campo das possibilidades e capacidades reais e concretas. Entretanto, ao contrário da sociologia das ausências, aqui se trata “de uma possibilidade futura ainda por identificar e uma capacidade ainda não plenamente formada para a levar a cabo” (SANTOS, 2002, p. 258). Sua pretensão é, portanto, expandir as experiências sociais possíveis.

Por fim, Santos (2002) assevera que a inteligibilidade recíproca é condição para que haja articulação entre saberes e práticas sociais não hegemônicos. Dessa forma, propõe que se utilizando dela será possível avaliar e definir possíveis alianças entre tais, isso porque a resistência à razão indolente não pode ocorrer isoladamente.

Antes de adentrar na relação da práxis educativo-coletiva com a sociologia das ausências, das emergências e ecologia de saberes, far-se-á uma breve contextualização histórica social e política da cidade de Barreiras, localizada na região oeste do Estado da Bahia. Isso se faz necessário para a compreensão do surgimento da proposta pedagógica que será analisada no último tópico deste escrito.

## BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA, SOCIAL E POLÍTICA DA CIDADE DE BARREIRAS/BA

A cidade de Barreiras foi criada, via lei estadual, em maio de 1902. Naquele ano a cidade já possuía mais de três mil habitantes, sendo que contribuía com cerca de 0,3% de toda a arrecadação do Estado, contando com um porto fluvial avançado, o que possibilitava o intercâmbio comercial com o Estado de Goiás (PAMPLONA, 2002), haja vista a presença do Rio Grande, um dos principais afluentes do Rio São Francisco, à época navegável.

Já em 1913 a cidade “[...] era o posto avançado do Oeste da Bahia para o

intercâmbio comercial com o centro-oeste do Brasil, servindo de capital dos negócios do norte do Estado de Goiás”. (PAMPLONA, 2002, p. 20).

Localizada, peculiarmente, na região oeste do Estado da Bahia, distante em cerca de 900 km da capital do Estado, Salvador, destaca Lucena (2015) que a cidade foi caracterizada, até a década de 1980, pela predominância do comércio local e regional, assim como pelo extrativismo e pela pecuária. Conforme menciona: “[...] estabeleceu-se a condição de polo regional em razão do que motivou o próprio nome da cidade [...]” (LUCENA, 2015, p. 18).

O auge econômico do Município ocorreu na década de 1940, com a implantação de uma agência do Banco do Brasil, onde toda a região oeste da Bahia e norte de Goiás fazia suas transações bancárias, antes disso as mesmas se davam no seio do comércio local, que tinha grande pujança mediante as feiras livres; assim como com a construção do aeroporto local, que servia de local de abastecimento às aeronaves combatentes na Segunda Grande Guerra, aliás, isso acabou por potencializar ainda mais a navegação fluvial para o transporte de combustível de aeronave (LUCENA, 2015).

Todavia, o declínio do município se inicia com a construção de Brasília, pois, conforme aduz Pamplona (2002), ocorreu uma grande migração de barreirenses com a finalidade de trabalhar na edificação da nova capital.

Entretanto, Brasília necessitava ser conectada ao restante do país. A conexão com a região nordeste tornou Barreiras um grande entroncamento rodoviário com ligação para outros Estados da região nordeste, bem como norte. Nesse sentido, menciona-se: “[...] surgiu em Barreiras uma leva de cerca de 1.400 famílias nordestinas trabalhando na construção da estrada de rodagem Fortaleza-Brasília. Eram os ‘trecheiros’ na estrada redentora.” (PAMPLONA, 2002, p. 206). Esse processo foi potencializado com instalação no município, em 1972, do 4º Batalhão de Engenharia e Construção (BEC) do Exército.

Aliás, há de se salientar uma conexão direta entre a construção da rodovia e o surgimento de grandes fazendas na região oeste da Bahia, porquanto conforme observa Pamplona (2002, p. 207) que “foram surgindo fazendas e mais fazendas no curso da estrada BR-020 [...]”.

Em finais da década de 1970 e início da década de 1980, inicia-se um novo fluxo migratório, desta vez, dos *sulistas* (gaúchos, catarinenses e paranaenses) (ROCHA, 2004). Esses migraram, principalmente para o Município de Barreiras com a finalidade de exercerem atividade agrária, hoje, denominada agronegócio. A construção

da rodovia tem conexão direta, então, com o início desse processo.

Dispõe Lucena, nessa linha que:

Após o asfaltamento dessas rodovias e graças a avanços científico-técnicos na produção de grãos e de fibras, iniciou-se a ocupação produtiva dos cerrados do extremo oeste baiano, em um contexto no qual Barreiras era o único centro urbano de serviços de apoio. (LUCENA, 2015, p. 19).

É a partir desse momento que se inicia um processo de crescimento econômico do Município e da região, pois à atividade econômica preponderante somou-se o agronegócio.

Em termos educacionais, o acesso à educação superior era limitado à indivíduos com poder aquisitivo elevado, posto que para ter acesso ou iam para capital do Estado (Salvador) ou para a do país (Brasília) estudar. Todavia, a partir da década de 1990 a política educacional superior local passa a ser potencializada com o surgimento de um *campus* da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), especialmente com a instituição dos cursos de Pedagogia e Letras.

Posteriormente, após a instituição da UNEB, outras instituições de ensino superior privadas foram criadas, sendo que a mantenedora da IES pesquisada foi fundada no ano de 1994, registrando-se o início de suas atividades educacionais como faculdade no ano de 1999. Contudo, observa Lucena (2015), muitas eram as dificuldades para implantar a referida faculdade e assegurar seu funcionamento, uma vez que haviam poucos docentes locais qualificados para o ensino superior, tendo que recorrer a contratação de profissionais de outras regiões do país, onde, dada as condições urbano-ambientais precárias da época, poucas pessoas aceitavam mudar-se para a cidade. Desta forma fazia-se a necessidade de uma proposta diferenciada para atrair esses profissionais.

Ainda, assinala o autor que além destes desafios, a principal questão era a de desmistificar a cultura de que a qualidade da educação era apenas encontrada nas universidades públicas, sendo que na IES privada, por inserir-se nesta esfera, caracterizava o ensino como mera mercadoria, a ser adquirida pelo discente, sem levar em consideração a questão da qualidade (LUCENA, 2015).

Nessa senda, surge a proposta pedagógica da instituição pesquisada, denominada de práxis educativo-coletiva, que busca assegurar um ensino de qualidade, a fim de que o discente, ao concluir sua graduação não se torne um sujeito individualista, mas sim, preocupado com o meio que se encontra inserido a fim de assegurar o desenvolvimento sustentável da região.

Diante disso, no próximo tópico buscar-se-á tratar de maneira mais aprofundada

a proposta pedagógica da instituição pesquisada, a fim de compreendê-la e relacioná-la com os conceitos propostos do tópico anterior de Santos.

## A RELAÇÃO DA PRÁXIS EDUCATIVO-COLETIVA COM A SOCIOLOGIA DAS AUSÊNCIAS E DAS EMERGÊNCIAS

Roberto Marden Lucena, em sua pesquisa, propõe alguns questionamentos/reflexões que devem ser observados como pontos de partida ao se tratar da política educacional de determinada instituição de ensino superior. Observe-se, nesse sentido:

*Em desfecho à apreciação do contexto histórico, até este ponto exposto, e peculiarmente entre a criação da esfera pública e a educação, cabe propor em alcance político-institucional algumas indagações, a começar pelas seguintes: Como entender a importância de um projeto de formação de uma instituição universitária numa realidade econômica de base disparmente comercial e agrária? Seria a esperada formação universitária, desejada pelos jovens trabalhadores, um reforço para seu projeto de formação pessoal e profissional, determinado pelas necessidades de formação para a produção? Ou seria ainda o eco de uma formação meramente bacharelista, sem vinculações orgânicas com a vida e a dinâmica profissional, correspondendo a uma estreita ilustração tipicamente formal e de simbologia arcaica, ambas de inspiração colonialista? (LUCENA, 2015, p. 23, GRIFO DO AUTOR).*

Como se pode perceber os questionamentos são complexos e, segundo o autor, para respondê-los é preciso que a educação universitária tenha por significado ético-competitivo o da afirmação pessoal e corporativa.

A Faculdade pesquisada trata-se de uma associação privada, sem fins lucrativos, e fora credenciada pelo Ministério da Educação em 16 de março de 1999 (BRASIL, 2018). De acordo com Bergamo (2010, p. 256),

*Desde a pertinente projeção, os objetivos da IES hão de emergir no contexto da práxis coletiva que, para tanto, cumpre se desdobrar em ousadia desconstrutiva da absurdidade e em humildade de produzir de modo inequívoco e opcionalmente empreendido.*

Percebe-se que o autor fala em desconstruir a absurdidade, isso ocorre porque uma das pretensões da política educacional da IES é romper com a perversa lógica da apropriação do público pelo privado, é fazer emergir a sustentabilidade também coletiva.

Há que se observar, ainda, a utilização da expressão “produzir de modo inequívoco”, e não é à toa que isso ocorre, pois na Faculdade, foi construída (e está em construção) a Proposta Pedagógica, que será tratada ao longo do texto mediante a utilização da sigla ou como práxis educativo-coletiva. A referida proposta é

fundamentada no paradigma da sustentabilidade também coletiva e constituída no discernimento entre apropriação e produção (FASB, 2012).

O surgimento da PPF no projeto pedagógico institucional da FASB tem, justamente, a finalidade de romper com a lógica perversa instalada no Município de Barreiras, a da apropriação, principalmente, do domínio privado sobre o público. Para isso, é preciso, portanto, que haja essa distinção entre a apropriação e a produção e, essa, deve ser inequívoca.

De acordo com o Projeto Pedagógico Institucional (FASB, 2012, p. 151),

A distinção entre produzir e apropriar, apenas e correlatamente constatável por força de sempre existir excedente fora da propriedade da sua inequívoca fonte, passa a incidir em reforço da reação juvenil ao discurso da autossustentabilidade individual e coletiva. Trata-se de distinção que pressupõe generidade humana e que faculta alertar jovens estudantes a respeito de serem generosos, abraçando excedência de aprendizagem enquanto intransferível contribuição para o próprio amadurecimento cultural e para a constituição da coletividade, esta, a partir da sala de aula e da instituição educacional.

Destaque-se, nesse sentido, que a proposta pedagógica tem a preocupação, inclusive, com a sustentabilidade da IES, de Barreiras e do Oeste Baiano, apresentando-se assim inovadora. Ademais, a distinção entre apropriar e produzir vem a ser a saída para que todos entendam que o que é mais fundamental em educação para conscientizar, é a percepção de que deve haver uma mudança pessoal no sentido de diferenciar o individual do coletivo, substituindo a apropriação (conduta da acomodação) por seres produtores (aqueles que possuem iniciativa de gerar condições favoráveis para a sua sustentação e, também, do coletivo).

Neste ponto, se estabelece a relação entre a práxis educativo-coletiva e a sociologia das ausências propugnada por Santos (2002), que considera alternativas num mesmo espaço-tempo às experiências hegemônicas. Ora, a práxis em questão procura justamente atuar nessa exata linha de raciocínio, pois, embora seja uma instituição privada, é sem fins lucrativos, se apresentando, deste modo, como uma alternativa viável em relação à lógica dominante apenas da autossustentação e da apropriação do público pelo privado.

Entretanto, é preciso mencionar que a lógica da apropriação é decorrente da globalização hegemônica, sendo que a sociologia das ausências explora a possibilidade de uma globalização contra-hegemônica, é bem verdade que, para isso, precisa-se desglobalizar o local (SANTOS, 2002). Em relação a isso, mencione-se:

Ao desglobalizar o local relativamente à globalização hegemônica, a sociologia das ausências explora também a possibilidade de uma globalização contra-hegemônica. Em suma, a desglobalização do local e a sua eventual reglobalização contra-hegemônica ampliam a diversidade das práticas sociais ao oferecer alternativas ao globalismo localizado. (SANTOS, 2002, p. 252).

Além disso, pode-se afirmar que a proposta pedagógica está no âmbito da sociologia das ausências em razão de que contraria a lógica majoritária do sistema educacional, privado e de fins lucrativos, que está apenas a preparar os indivíduos para o mercado de trabalho, sem que haja preocupação alguma com a sociedade na qual os mesmos venham a desempenhar suas atividades profissionais.

Logo, a educação propugnada no âmbito da referida faculdade fica invisibilizada, tanto é que nos instrumentos avaliativos da educação superior, criados pelo Ministério da Educação, sequer há possibilidade de se inserir qualquer menção à política educacional levada a cabo nas instituições de ensino superior. Tais instrumentos são, em sua maioria, quantitativos e buscam quantificar número de mestres e doutores entre os docentes, assim como infraestrutura institucional, apenas para exemplificar alguns itens (BRASIL, 2017).

Assim como Santos (2002) propõe um modelo diferente de racionalidade, a exemplo da razão cosmopolita, na faculdade em questão propõe-se um modelo diferente de educação, na medida em que faz a distinção entre produzir pensando também no coletivo, ao invés de apropriar, que ocorre na esfera individual.

A proposta pedagógica também propõe a expansão do presente e a contração do futuro. Dessa maneira, pode ser relacionada à sociologia das ausências e, também, à sociologia das emergências, pois ela trata de possibilidades e escolhas qualitativas feitas no agora, que irão repercutir posteriormente. Tais possibilidades e escolhas estão relacionadas a um mundo melhor, afinal, quer-se a sustentabilidade também coletiva, no sentido de almejar uma sociedade mais equânime.

É no acolhimento<sup>4</sup> aos acadêmicos ingressantes que ocorre o primeiro contato deles com a proposta. Ali os discentes são instigados pelos docentes a saírem do irrealismo. Tanto é que se pergunta, ao início, o que significaria um indivíduo já adulto viver somente a desfrutar a vida. A resposta é óbvia: seria ele apenas um apropriador, estaria, portanto, a aproveitar da vida apropriando-se da produção alheia, sem nada

---

4 O acolhimento ocorre em três ou quatro dias, logo no início do semestre letivo e é atividade prevista inclusive no calendário acadêmico da IES

contribuir para sua condição. Com tal exemplificação pode-se vislumbrar a lógica perversa da apropriação da produção alheia.

É bem verdade que o irrealismo não está apenas adstrito a questão mencionada, apresentando-se também como dispõe Lucena (2015, p. 157) “[...] em termos de meros conteúdos em relação a como estudar”.

É preciso, nesse sentido, que não apenas os educandos sejam instigados a deixar o “irrealismo” no tocante ao “modo de operar”, mas, também, principalmente, em relação à sociedade na qual estão inseridos. É no acolhimento institucional que os mesmos são instados a perceber a realidade que os cerca, a excessiva concentração de renda, a ausência (ou extrema carência) de políticas públicas sociais, a lógica da prevalência do privado em detrimento do público. Enfim, naquele momento ocorre um verdadeiro choque de realidade.

Além do mais, conforme destaca Lucena (2015, p. 158) é:

[...] imprescindível ou naturalmente institucional gerar gratuitamente excedente de produção, de modo que mestres e aprendizes passem a preocupar-se ‘porquê, para quê ou para quem’, ‘em que’ e ‘como’ gerar tal excedente. Em acordo com a pedagogia da pergunta, urge que estes questionamentos sejam respondidos no âmbito da relação entre aprendizagem e ensino.

Todavia, a proposta pedagógica não é instrumentalizada apenas durante o processo de acolhimento dos ingressantes, pois existe uma meta institucional de avaliar os acadêmicos também por produção. Essa meta consiste em exigir que os referidos alunos façam registros dos referenciais-fundamentais dos conteúdos ministrados em sala de aula, destacando qual a importância dos mesmos para sua formação, assim como para o coletivo (FASB, 2012).

Inclusive, a instrumentalização da proposta ocorre também através do Trabalho Interdisciplinar Institucional (TII) e do Estudo Contributivo (FASB, 2012). Tais atividades são voltadas ao atendimento à necessidade de contribuir para a criação de condições em que se torne possível dinamizar o sentido criticamente emancipatório da educação promovida pela faculdade, com vistas à busca da sustentabilidade também coletiva.

Tanto a avaliação também por produção, quanto o TII objetivam instigar os discentes à produção coletiva. A avaliação também por produção requer que os alunos deixem de simplesmente se apropriar de conceitos obtidos em “manuais”, para que, a partir da leitura e da relação de ensino-aprendizagem em sala de aula, possam produzir conhecimento para si e para o coletivo, devendo-se indicar como o conteúdo estudado/ministrado pode ser utilizado na hétéros sustentação. Já no TII, a produção

ocorre coletivamente e acontece, justamente, para que o discente perceba a importância da sustentabilidade de toda a sociedade e não apenas do indivíduo.

Por fim, tem-se o estudo contributivo que é um instrumento com o qual se busca apoio no sentido diagnosticar o perfil do egresso da IES, avaliando o desenvolvimento do discente, sua qualificação para o trabalho, bem como o preparo para o exercício da cidadania, conforme determina o art. 205 da Constituição Federal de 1988 (LUCENA, 2015).

Além disso, o objetivo desta etapa é verificar como o candidato a egresso vislumbra situações *mais individuais, mas organizacionais e mais coletivas*. A pretensão é traçar o perfil dos possíveis formandos para que se verifique se as etapas anteriores da proposta contribuíram, positivamente, em sua formação cidadã.

Parece utópico pensar uma sociedade em que tal sustentabilidade seja alcançada, principalmente quando se defronta com a razão indolente e com a sua noção de totalidade excludente. Entretanto, assim como na sociologia das ausências, a proposta pretende “[...] transformar objetos impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças.” (SANTOS, 2002, p. 246). A práxis educativo-coletiva é questionadora e insurgente como é também a sociologia das ausências.

A proposta pedagógica está, ainda, no âmbito da sociologia das emergências, eis que ela pretende um futuro “[...] de possibilidades plurais e concretas” (SANTOS, 2002, p. 254), ou seja, a práxis educativo-coletiva trabalha na lógica das utopias realistas, na lógica do possível, isso porque o paradigma da sustentabilidade, também coletiva, assume justamente este viés utópico futurista, pois quer-se, com ele, romper com a lógica da acumulação indiscriminada, da quase ausência de políticas públicas sociais, tanto em Barreiras como na região oeste do Estado da Bahia.

Santos (2002) menciona que a sociologia das emergências é presidida pelo conceito de “ainda-não”, seria ele o modo “[...] como o futuro se inscreve no presente e o dilata. Não é um futuro indeterminado nem infinito. É uma possibilidade e uma capacidade concretas [...]” (SANTOS, 2002, p. 255). Como se pode perceber, então, a sociologia das emergências, assim como a proposta pedagógica, é “[...] uma possibilidade incerta, mas nunca neutra; pode ser a possibilidade da utopia ou da salvação (*Heil*) ou a possibilidade do desastre ou perdição (*Unheil*).” (SANTOS, 2002, p. 255).

Entretanto, é preciso vislumbrar a práxis educativo-coletiva como possibilidade real e efetiva de mudança. A incerteza em questão é saber se um mundo melhor é possível, posto que isto está relacionado ao futuro, mas, evidentemente, que as práticas

do presente em muito têm (ou podem ter) relação com ele. É justamente o caso da práxis educativo-coletiva. Será possível educar com vistas à sustentabilidade também coletiva? Mais: será possível alcançar uma sociedade sustentável coletivamente, na qual a lógica da apropriação desapareça ou, até mesmo, que seja questionada e seja reduzida drasticamente?

De fato, neste momento, não há como responder tais questionamentos. Essas possibilidades não seriam mera utopia? Para buscar se relacionar com tais perguntas pode-se propor dialogar com a *Aposta de Pascal*, que conforme assevera Santos (2008), Pascal parte de uma incerteza: a existência de Deus não pode ser demonstrada racionalmente.

Nessa senda:

Apesar de não podermos racionalmente determinar que Deus existe, podemos pelo menos encontrar um meio racional de determinar que apostar na sua existência nos traz mais vantagens do que acreditar na sua não existência. A aposta envolve um risco certo e finito de ganhar ou perder e a possibilidade de obter um ganho infinito. Apostar na existência de Deus obriga-nos a ser honestos e virtuosos. E, claro, também nos obriga a renunciar a prazeres nocivos e à glória mundana. Se Deus não existir, perdemos a aposta mas em compensação ganhamos uma vida virtuosa, cheia de boas obras. Em contrapartida, se ele existir, o nosso ganho é infinito, a salvação eterna. (SANTOS, 2008, p. 34).

Pode-se fazer o mesmo em relação à proposta pedagógica da instituição pesquisada. Logo, apostar no seu êxito, que construir uma sociedade mais justa, à luz do paradigma da sustentabilidade também coletiva, é possível. Tem-se apenas a ganhar apostando-se nisso. Caso não seja, aqueles que apostaram em tal práxis também terão tido apenas ganhos, pois, efetivamente terão sido mais generosos consigo mesmos e com o coletivo. Entretanto, se a práxis educativo-coletiva for exitosa o ganho da coletividade barreirense (e do oeste da Bahia) será infinito, pois se poderá construir uma sociedade mais justa e equânime.

Isso é possível? Talvez não seja, como já se mencionou, pode até ser uma utopia irrealizável, mas é preciso acreditar na possibilidade. Aliás, como dispõe Demo (1987, p. 109): “Onde não há utopia, sacraliza-se uma situação dada, como se já não houvesse alternativa”. Então, que se globalize a esperança de que um mundo melhor é viável, já que é nisso que está calcada práxis educativo-coletiva.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente ensaio abordou os conceitos da sociologia das ausências e das emergências, propostos por Santos (2002; 2007) e sua relação com a proposta pedagógica, denominada de práxis educativo-coletiva de uma Faculdade privada, sem fins lucrativos, localizada na região oeste da Bahia.

A partir da pesquisa, pode-se verificar, num primeiro momento que há uma produção de conhecimentos e práticas sociais tidas como inexistentes ou irrelevantes, no sentido daquilo que Santos (2002) denomina de razão indolente, em vista de designar o modelo de racionalidade hegemônico. Ademais, identificou-se que existe no mundo uma ecologia de saberes, eis que não há uma monocultura de saberes e práticas sociais, mais do que isso, que do outro lado da linha abissal (SANTOS, 2007) tais saberes não são inexistentes, apesar de serem considerados assim pela razão indolente. Nesse sentido, viu-se que o processo de visibilização dos saberes considerados inexistentes faz-se possível através da sociologia das ausências e sociologia das emergências.

Ainda, no que tange a relação entre a proposta pedagógica da Faculdade pesquisada com a sociologia das ausências e sociologia das emergências, verificou-se a proximidade de tais conceitos com a pedagogia institucional, principalmente porque nela também se trabalha com utopias realistas, aliás, ela objetiva educar com vistas à sustentabilidade também coletiva, utilizando-se do discernimento entre apropriar e produzir. Nesse sentido, destacou-se que a práxis em questão trata de possibilidades, sendo que a principal delas é a busca por uma sociedade melhor, ou seja, por uma sociedade em que o coletivo seja sustentável e não apenas o indivíduo.

Também, como a proposta pedagógica trata-se de uma utopia, pode-se fazer uma analogia da mesma com a Aposta de Pascal (SANTOS, 2008), porquanto embora no presente não se conheça seus efetivos resultados, já que se trata de uma proposta de longo prazo, tem-se apenas a ganhar apostando-se em seu sucesso, uma vez que esta se configura como alternativa possível para uma sociedade mais equânime.

Portanto, mesmo que a proposta pedagógica esteja em constante construção para assegurar a formação de discentes e docentes que pratiquem ações voltadas para a sustentabilidade também coletiva, é importante acreditar que a mesma pode existir e ser uma alternativa dentro de uma sociedade desigual e excludente. Além disso, é preciso que mais docentes potencializem a referida proposta na relação de ensino-aprendizagem, eis que, a adesão pelos professores à mesma é opcional. Por fim, sendo o processo educacional balizado na mencionada, acredita-se que se pode globalizar a

esperança de que um mundo melhor é viável, é nisso que está calcada práxis educativo-coletiva.

## REFERÊNCIAS

BERGAMO, Pedro. **Educação Universitária – práxis coletiva em busca de veraz qualidade e de precisa cientificidade**. Campina Grande: EDUEPB, 2010.

BRASIL. E-Mec. Consulta detalhada da IES. 2018. Disponível em: <<https://emec.mec.gov.br/emec/consulta-cadastro/detalhamento/d96957f455f6405d14c6542552b0f6eb/MTIyNw==>> Acesso em: 23 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Instrumento de Avaliação Institucional Externa Presencial e a Distância**. Brasília: Inep/MEC, 2017. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/avaliacao\\_institucional/instrumentos/2017/IES\\_recredenciamento.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/instrumentos/2017/IES_recredenciamento.pdf)> Acesso em: 23 mai. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)> Acesso em: 23 mai. 2018.

DEMO, Pedro. Elementos metodológicos da Pesquisa Participante. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Repensando a Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

FACULDADE SÃO FRANCISCO DE BARREIRAS – FASB. **Projeto Pedagógico Institucional – PPI**. Barreiras/BA, 2012.

LUCENA, Roberto Marden. **Educação superior, trabalho e humanização: mediações políticas e pressupostos institucionais para a análise da produção social e dos impactos do projeto de formação FASB – Barreiras-BA**. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. Campinas, SP: 2015.

PAMPLONA, L. G. **Barreiras, Bê-A,...da Barra pra cá!** s/l; e/ed., 2002.

ROCHA, Geraldo. **O rio São Francisco: fator precípua da existência do Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências**. In: *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63, Outubro de 2002, p. 237-280

\_\_\_\_\_. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**. *Crítica de Ciências Sociais*, 78, Outubro de 2007, p. 03-46.

\_\_\_\_\_. **A filosofia à venda, a douta ignorância e a aposta de Pascal**. In: *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 80, Março de 2008, p. 11-43.