



A ECOLOGIA DOS SABERES NA UNIVERSIDADE DO SÉCULO XXI

Jamille Oliveira de Melo (1); Edmárcio Peixoto de Souza (2); Ivaldo Eliziário dos Santos (3); Sara Talita Cordeiro Vilela (4) Caetano De Carli Viana Costa (5)

¹Universidade Federal Rural de Pernambuco – Unidade Acadêmica de Garanhuns (UFRPE-UAG);
mille.oliveiramelo@hotmail.com

²Universidade Federal Rural de Pernambuco – Unidade Acadêmica de Garanhuns (UFRPE-UAG)
edpeixoto@outlook.com

³Universidade Federal Rural de Pernambuco – Unidade Acadêmica de Garanhuns (UFRPE-UAG)
ivaldo.dm@hotmail.com

⁴Universidade Federal Rural de Pernambuco – Unidade Acadêmica de Garanhuns (UFRPE-UAG)
talyta123vilela@hotmail.com

⁵Universidade Federal Rural de Pernambuco – Unidade Acadêmica de Garanhuns (UFRPE-UAG)
caetanodecarli@gmail.com

INTRODUÇÃO

O presente artigo que encontra-se em andamento e originou-se, mediante a proposta realizada pelo o Professor Caetano De Carli, na disciplina “Educação e Cotidiano”, componente curricular do 7º período do curso de Licenciatura em Pedagogia, Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Unidade Acadêmica de Garanhuns (UAG).

Considerando a proposta em questão, tomamos enquanto problemática de estudo a ecologia do saberes dentro da universidade, a fim de que possamos identificar os saberes que têm sido considerados e desconsiderados na grade curricular de um curso de Licenciatura em Pedagogia. Sabendo que dentro do ambiente universitário em situações diversas perpetua-se a monocultura do saber e do rigor científico – a hegemonia ocidental, que acaba por desconsiderar a individualidade das partes (saberes não-hegemônicos) pregando uma prática educacional cada vez mais excludente, objetivamos analisar presença ou ausência da ecologia dos saberes como facilitador de uma prática de ensino não-hegemônica na grade curricular de um curso de Licenciatura em Pedagogia.

Para isso buscaremos compreender como se deu o processo de construção da grade curricular do curso, identificando também a concepção de docentes e discentes sobre a ecologia dos saberes, para que a partir das considerações destes percebamos a influência da razão indolente e monocultura do saber e rigor científico no curso.



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

Para análise desses termos (razão indolente, monocultura do saber e rigor científico e ecologia dos saberes) e desenvolvimento da pesquisa nos debruçamos sobre os estudos propostos por Santos (2002, 2007, 2011), intitulados na ordem expressa “Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das exigências” (2002), “Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes” (2007), “A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade” (2011) e por fim “Pedagogia do Oprimido” Freire (1987). O conjunto destes textos é pertinente, ao passo em que nos possibilitaram o esclarecimento, nos embasando teoricamente para a discussão que será apresentada posteriormente.

METODOLOGIA

Para estudo da ecologia dos saberes e sua presença na universidade teremos como foco a grade curricular de um curso de Licenciatura em Pedagogia, portanto a pesquisa tomará como tipo de pesquisa o estudo de caso, segundo Ludke e André (2012) com abordagem qualitativa (GODOY, 1995).

Considerando as especificidades a qual se propõe o estudo de caso como “a descoberta, retratação da realidade de forma complexa e profunda, a variedade de fontes e informações, a interpretação do contexto” (LUDKE, ANDRÉ, 2012, p. 18 e 19) tomaremos como base para alcançá-los os instrumentos de entrevista semi-estruturada e análise documental (LUDKE, ANDRÉ, 2012).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A temática da ecologia dos saberes consiste em uma discussão proposta por Santos (2002) que origina-se na reflexão acerca da razão indolente. A razão indolente referida pelo autor acontece de formas variadas dentro da sociedade e assume como características a racionalidade ocidental e a sua hegemonia dominadora expressa ao longo do tempo.

Na contramão da razão indolente, Santos (2002) apresenta a perspectiva da razão cosmopolita, que abrange ações de cunho sociológico, que tem como finalidade romper com o ideário de dominação da racionalidade ocidental presente nos mais variados órgãos sociais. Partindo desse pressuposto, o autor expõe a razão indolente ramificando-a em quatro modos distintos de existir. São eles: a razão impotente, a razão arrogante, a razão metonímica e a razão proléptica.

Dadas às definições do autor, é no âmbito da razão metonímica que situamos as reflexões relativas à ecologia dos saberes. Para nos referirmos à ecologia dos saberes partiremos da



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

compreensão do que seja a razão metonímica, um dos cerne da discussão proposta neste artigo. Segundo Santos (2002), na razão metonímica:

Em primeiro lugar, como não existe nada fora da totalidade que seja ou mereça ser inteligível, a razão metonímica afirma-se uma razão exaustiva, exclusiva e completa, muito embora seja apenas uma das lógicas de racionalidade que existem no mundo e seja apenas dominante nos estratos do mundo abrangidos pela modernidade ocidental. A razão metonímica não é capaz de aceitar que a compreensão do mundo é muito mais do que a compreensão ocidental do mundo. Em segundo lugar, para razão metonímica nenhuma das partes pode ser pensada fora da relação com a totalidade. (p.242)

A compreensão de Santos (2002) nos relata a ótica de uma razão que enxerga de modo limitado, à medida que desconsidera a individualidade das partes e as divide de modo que uma parte é sempre subordinada à outra (mulher/homem, saber popular/saber científico) que jamais em hipótese deve ser desvinculada do total, evidenciando uma relação homogeneização, submissão e insignificância dessas partes.

Práticas como essas são bem comuns dentro da universidade, principalmente no que tange a sobreposição daquilo que é tido como saber popular/ saber científico. No que se refere à grade curricular do curso em questão, num primeiro momento percebemos que a universidade em si assume o papel de nos “conscientizar” desde o nosso primeiro contato com o meio acadêmica da disparidade entre esses termos.

Não somente no curso aqui citado, mas em cursos de outras naturezas, os discentes são condicionados a sobrepor o saber científico ao saber popular. Em uma primeira conversa que marca a transição da vida escolar para vida acadêmica os docentes nos apresentam dois mundos distintos: o do senso comum e o do conhecimento científico, introduzindo uma prática de hegemônica e excludente de saber em relação outro.

Com base em Santos (2002) ações como essa significa dizer que “Há produção de *não-existência* sempre que uma dada entidade é desqualificada e tornada invisível, ininteligível ou descartável de um modo irreversível” (grifos nossos, p.246). Com ênfase no termo não-existência nos reportamos as várias formas de produção de não-existência com destaque para monocultura do saber e do rigor do saber, aspectos importantíssimos no debate sobre ecologia do saberes dentro da universidade. A monocultura do saber e do rigor do saber é identificada como:



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

(...) o modo de produção de não-existência mais poderoso. Consiste na transformação da ciência moderna e da alta cultura em critérios únicos de verdade e de qualidade estética, respectivamente. A cumplicidade que as <<duas culturas>> reside no facto de ambas se arrogarem ser, cada uma no seu tempo, cânones exclusivos de produção de conhecimento ou de criação artística. Tudo o que o cânone não legitima ou reconhece é declarado inexistente. A não-existência assume aqui a forma de ignorância ou de incultura. (SANTOS, 2002, p.247)

Como cita Santos (2002) o termo acaba por se destacar frente às outras formas de não-existência. A existência da monocultura do saber e do rigor científico surge como uma característica das universidades e preocupa sua presença em cursos de formação de professores como é o caso dos cursos de licenciatura.

Especificamente nos cursos de Licenciatura em Pedagogia apesar de se estimular a atitude de se considerar os conhecimentos prévios dos alunos, é importante reconhecermos que a propagação de discursos abarcados de razão indolente, racionalidade ocidental e exclusão daquilo que é tido como saber popular existem e ainda que haja docentes que “não percebam” esses discursos, é válido ressaltar que as poucas tentativas de romper com o domínio da monocultura do saber e do rigor científico acabam por ser “engolidos” pela hegemonia ocidental dentro da escola, dentro da universidade.

Enquanto solução para propagação dessa razão indolente (razão metonímica), Santos (2002) apresenta a sociologia das ausências como uma forma de resgate e inserção de tudo aquilo que foi esquecido, transformando-os em presença para além das totalidades. É aqui se insere a ecologia dos saberes, enquanto crítica à monocultura do saber e do rigor científico. Para Santos (2011):

A ecologia dos saberes é, por assim dizer, uma forma de extensão ao contrário, de fora da universidade para dentro da universidade. Consiste na promoção de diálogos entre o saber científico ou humanístico, que a universidade produz, e saberes leigos, populares, tradicionais, urbanos, camponeses, provindos de culturas não ocidentais (indígenas, de origem africana, oriental, etc.). (p.56)

É importante ressaltar que a ecologia dos saberes deve ser uma ação que legitime não só a universidade, mas legitime a constituição de uma escola pública de qualidade que saiba considerar o que é posto em termos de “saber inferior” ou “saber superior”, uma vez que a hegemonia ocidental, a qual encontra-se submetida a universidade abarca também a escola, o livro didático, o professor e o aluno. Em vista disso, objetiva-se formar profissionais que saibam lidar com os grupamentos de saberes, que saiba explorar todas as práticas que foram



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

colocadas como ignorantes e insignificantes aos olhos da monocultura do saber e do rigor do saber. Nesse sentido, Santos (2007, p.87) apresenta que:

Na ecologia de saberes cruzam-se conhecimentos e também ignorâncias. Não existe uma unidade de conhecimento, assim como não existe uma unidade de ignorância. As formas de ignorância são tão heterogêneas e interdependentes quanto as formas de conhecimento. Dada essa interdependência, a aprendizagem de certos conhecimentos pode envolver o esquecimento e em última instância a ignorância de outros. Desse modo, na ecologia de saberes a ignorância não é necessariamente um estado original ou ponto de partida. Pode ser um ponto de chegada. (...) Assim, num processo de aprendizagem conduzido por uma ecologia de saberes é crucial a comparação entre o conhecimento que está sendo aprendido e o conhecimento que nesse processo é esquecido e desaprendido.

Santos (2007) em seu artigo “Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes” apresenta ecologia dos saberes e sua relação com o termo ignorância. Que tipo de conhecimento é esquecido dentro da universidade? O que achávamos que era conhecimento e hoje não o é mais? O que é valorizado enquanto saber e o que é esquecido? Questões como essas serão consideradas nas entrevistas realizadas com docentes e discentes. É preciso reconhecer os diversos significados da ignorância presentes na análise de Santos (2007), percebendo também os seus efeitos na construção daquilo que tido como saber.

Considerando a necessidade de se romper com ação opressora e conformista vivenciada inúmeras vezes por nós discentes, relacionamos a monocultura do saber e rigor do saber, exercício que gera a opressão e também forma opressores ao conceito em questão discutidos por Paulo Freire (1987) em seu livro “Pedagogia do Oprimido”.

Os oprimidos, contudo, acomodados e adaptados, “imersos” na própria engrenagem da estrutura dominadora, temem a liberdade, enquanto não se sentem capazes de correr o risco de assumi-la. E a temem, também, na medida em que, lutar por ela, significa uma ameaça, não só aos que a usam para oprimir, como seus “proprietários” exclusivos, mas aos companheiros oprimidos, que se assustam com maiores repressões. (...) Enquanto tocados pelo medo da liberdade, se negam a apelar a outros e a escutar o apelo que se lhes faça ou que se tenham feito a si mesmos, preferindo a gregarização à convivência autêntica.(p.19)

Os autores Freire (1987) e Santos (2007) evidenciam o fato de que a universidade encontra-se presa a hegemonia da racionalidade ocidental exemplificado no uso de palavras como “acomodados, adaptados, repetitivos, rotineiros”. Torna-se



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

cada vez mais comum vermos cursos que se organizam de forma hegemônica e por mais que se tenham meios (ecologia dos saberes) de ser alcançar o rompimento (liberta-se) da monocultura do saber e rigor científico, que ignora os conhecimentos não-científicos e reproduz a não-existência com a opressão, a libertação causa medo por também significar uma luta constante contra quem oprime com falsas liberdades e quem é oprimido, que se assusta com a possibilidade de maiores represálias.

CONCLUSÕES

Por tratar-se de uma pesquisa em andamento ainda não possuímos dados em relação aos objetivos colocados anteriormente, porém esperamos identificar em docentes e discentes a maturidade que permita perceber a hegemonia da epistemologia ocidental que existe dentro da universidade e dentro do curso, esboçando o desejo de liberta-se e de propor-se a luta contra a opressão dos conhecimentos não-científicos, não como “desmerecimento do conhecimento científico” (SANTOS, 2007), mas como reconhecimento e valorização da heterogeneidade do saber que precisa e deve existir dentro da universidade e principalmente dentro de curso que tem como fim a práxis e a mediação dos indivíduos da dominação a libertação.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**, 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GODOY, A. S. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais**, p. 20-29, 1995.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U, 2012.

SANTOS, B.S. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 3ª.ed. São Paulo: Cortez, 2011.(Coleção questões da nossa época; v.11)

_____. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. 63ª ed. Out. p.237-280, 2002.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. **Novos estudos**. CEBRAP. 79ª Ed. Nov. p. 71- 94. 2007.