

Ecologia de saberes nos currículos escolares: Contribuições para a diversidade na escola

Ecology of knowledge in the school curriculum: Contributions to diversity at school

Ecología de saberes en los currículos escolares: Aportes a la diversidad en la escuela

Fábio André Diniz Merladet
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
fabioandredm@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-5518-3540>

RESUMO

O presente artigo, inspirado na defesa da justiça cognitiva, aborda as relações dos currículos escolares convencionais com a reiterada produção de uma monocultura do saber que exclui, ignora e invisibiliza as demais formas de produção do conhecimento, provocando um desperdício de experiências nas salas de aula. Em contraposição ao império cognitivo da ciência moderna na educação escolar, defende-se a desmonumentalização dos currículos convencionais através da prática da ecologia de saberes, da educação popular e dos currículos em rede, um conjunto de aprendizagens coletivas que visam criar partilhadamente e partilhar criativamente o conhecimento, rumo não à uma competição contra os demais e sim ao encontro com eles.

Palavras-chave: ecologia de saberes; currículos em rede; justiça cognitiva.

ABSTRACT

This article, inspired by the defense of cognitive justice, addresses the relationship between the conventional school curriculum and the repeated production of a monoculture of knowledge that excludes, ignores and makes invisible the other forms of knowledge production, provoking a waste of experiences in the classrooms. In contrast to the cognitive empire of modern science in school education, the demonumentalization of the conventional curriculum is defended through the practice of the ecology of knowledge and the networked curriculum, a set of collective learning that aim to create shared and creatively share knowledge, towards not to a competition against others, but to an encounter with them.

Keywords: ecology of knowledge; network curriculum; cognitive justice.

RESUMEN

Este artículo, inspirado en la defensa de la justicia cognitiva, aborda la relación entre los currículos escolares convencionales y la producción reiterada de una monocultura del saber que excluye, ignora e invisibiliza las demás formas de producción del saber, provocando un desperdicio de experiencias en las escuelas. Frente al imperio cognitivo de la ciencia moderna

en la educación escolar, se defiende la demonumentalización de los currículos convencionales a través de la práctica de la ecología de saberes y los currículos en red, un conjunto de aprendizajes colectivos que apuntan a crear compartidamente y compartir creativamente el conocimiento, hacia no a una competencia con los demás, sino al encuentro con ellos.

Palabras clave: *ecología de saberes; currículos en red; justicia cognitiva.*

Introdução

Em sua obra “O Livro dos Abraços”, o escritor uruguaio Eduardo Galeano (2017, p. 142) transcreve um trecho do conteúdo de um antigo livro didático em um conto que ele próprio intitula de “Cultura do Terror”:

Uma menina brinca com duas bonecas e briga com elas para que fiquem quietas. Ela também parece uma boneca porque é linda e boazinha e porque não incomoda ninguém.

A denúncia das ideologias e visões de mundo conservadoras contidas nos materiais didáticos não poderia ser mais clara, mas também nos leva a perguntar: quem define os conteúdos dos currículos e a forma com que devem ser ensinados? Podem os currículos serem diversos ao invés de padronizados? Como ampliar o cânone de conhecimentos e saberes debatidos nas escolas? Essas são algumas das questões que dão sentido a este artigo, cujo objetivo é demonstrar a importância da ecologia de saberes nos currículos escolares e suas contribuições para a ampliação da diversidade nas escolas.

A discussão aqui realizada encontra-se dividida em quatro partes. Primeiramente, realiza-se uma contextualização de como se constituiu ao longo do tempo o caráter monocultural, classista, sexista, hierárquico, homogêneo, autoritário e excludente, tanto da ciência quanto dos currículos escolares convencionais exclusivamente baseados no conhecimento científico, de modo a produzir profundas injustiças cognitivas que até hoje seguem resultando na negação de racionalidade a todas as demais formas de saber. Em seguida, é analisado como a ecologia de saberes e de práticas escolares promovida pela diversidade de currículos que se organizam em rede têm contribuído para o diálogo e articulação dos conhecimentos advindos do cotidiano das salas de aula, dos alunos e de suas comunidades, resultando no que tem vindo a ser chamado de desmonumentalização do conhecimento. No terceiro momento são descritas as

diferentes concepções de educação popular, bem como a atual disputa em torno do termo para, em seguida estabelecer suas relações com os currículos em rede. Por fim, são apresentados desafios para que os currículos em rede sejam capazes de invocar as formas de produzir conhecimento dos oprimidos, valorizando no cotidiano das salas de aula suas experiências, práticas e saberes.

Currículos escolares e a monocultura do saber

Nosso querido Carlos Rodrigues Brandão, que faleceu recentemente, costumava dizer em seus escritos e intervenções que a educação do colonizador não serve para ser a educação do colonizado.¹ A história dos livros didáticos e dos currículos escolares, tal como a história da própria ciência, está repleta de exemplos de machismo, de racismo, de xenofobia e de vinculação dos conteúdos ensinados com os valores do colonialismo, do capitalismo e do patriarcado, de modo a produzir “formas perversas de exclusão promovidas por uma estrutura escolar monocultural, classista e sexista, na qual são cognitivamente ‘injustiçados’ os alunos e conhecimentos destoantes do padrão dominante” (OLIVEIRA, 2012, p. 4). Basta lembrar que foi preciso que houvesse uma lei no Brasil para que a história da África e dos povos africanos fosse ensinada nas escolas.² Os exemplos são inúmeros, fartamente abundantes e não pretendo aqui me alongar neles.³ Mas se engana quem pensa que este caráter monocultural, classista, sexista, hierárquico, homogêneo, autoritário e excludente dos currículos escolares reside apenas em um vergonhoso passado já superado.

É bem verdade que os currículos convencionais, via de regra, já não legitimam abertamente a exploração, a exclusão, o racismo e o machismo, mas

¹ Em seu livro “O que é educação?”, por exemplo, Brandão (2006, p. 4) afirma que: “a educação do colonizador, que contém o saber de seu modo de vida e ajuda a confirmar a aparente legalidade de seus atos de domínio, na verdade não serve para ser a educação do colonizado. Não serve e existe contra uma educação que ele, não obstante dominado, também possui como um dos seus recursos, em seu mundo, dentro de sua cultura”.

² A Lei 10.639/2003 foi um marco da luta antirracista no Brasil, tornando obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, sendo elas públicas ou particulares, desde o ensino fundamental até o ensino médio. Mais tarde, foi promulgada também a Lei nº 11.645/2008, que torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, embora a implementação dessa legislação seja ainda um desafio para a educação brasileira.

³ Para uma história do currículo, bem como sua vinculação aos alicerces do sistema capitalista, ver Apple (1982 e 2002), Gesser (2002) e Gentili *et al.* (2013).

continuam a produzir de forma sistemática o que o antropólogo Johannes Fabian (1983) designou como a “negação da contemporaneidade”, impedindo que a diversidade de vozes, saberes e experiências possa se manifestar em condições de igualdade. Em seu trabalho *“Time and the Other”*, Fabian (1983) sustenta que a antropologia utiliza o tempo para classificar e inferiorizar o Outro, que é sempre o selvagem, o primitivo, o atrasado, o subdesenvolvido, aquele que existe no tempo presente, mas pertence ao passado. Utilizo o termo de Fabian nesse artigo para indicar que os currículos escolares convencionais tendem a invisibilizar a diversidade epistemológica (embora seja relativamente comum a ênfase destes mesmos currículos na diversidade cultural), de modo que os saberes dos próprios alunos e de suas comunidades de origem são desvalorizados diante da ênfase desmensurada no conhecimento científico, o único considerado legítimo.

Tal silenciamento das vozes do mundo é provocado por “uma hierarquia epistêmica que privilegia a cosmologia e o conhecimento ocidentais relativamente ao conhecimento e às cosmologias não ocidentais” (GROSFUGUEL, 2009, p. 391) e nos revela não apenas a hegemonia da ciência moderna, mas também “a autoridade que esta hegemonia tem em determinar o que é conhecimento e quem o produz” (WALSH, 2007, p. 29).

Em seu livro, *“The end of the cognitive empire: the coming of age of epistemologies of the South”*, Santos (2018) descreve a construção de um “império cognitivo” da ciência moderna, que arrogantemente obteve o monopólio do saber legítimo, definindo-o a partir de suas próprias regras, negando racionalidade a todas as formas de saber que não se adequam ao estreito cânone do conhecimento por ela considerado científico e rejeitando “a existência de qualquer outro tipo de conhecimento em qualquer sistema cognitivo concorrente” (SANTOS, 2018, p. 40). A consequência desse “império cognitivo” nos currículos escolares é a prevalência de uma monocultura do saber, um totalitarismo epistêmico que cria profundas injustiças cognitivas fundadas na negação da contemporaneidade e em uma distância incomensurável entre o conhecimento científico e as demais formas de produção do conhecimento. Linhas abissais são assim construídas entre a ciência e

os demais saberes.⁴ A partir dessa lógica se considera que dentro dos conteúdos curriculares prescritos se encontra a verdade (ou o mais próximo que dela se pode chegar), o saber acadêmico, erudito e universalmente válido, o conhecimento certo, exato, rigoroso e demonstrável, a ciência pura, neutra, objetiva e isenta de valores; fora deles a ignorância e o erro, os mitos, as crenças e as superstições, o saber local e popular, o conhecimento mágico, místico, leigo, infantil, impreciso, impuro, contaminado pela cultura, pela ideologia, pelas paixões e pela subjetividade.

Essa “razão indolente” (SANTOS, 2011) que transforma interesses hegemônicos em conhecimentos legítimos, lançando para fora todos os demais saberes que compartilham com ela a existência no mundo é também uma “razão necrófila” (FREIRE, 2011, p. 90) baseada no “desejo de converter o orgânico em inorgânico” e de “olhar a vida mecanicamente, como se todas as pessoas viventes fosse coisas”, uma razão que provoca uma “ruptura ontológica” (APFFEL-MARGLIN, 1996) entre os seres humanos e o mundo,⁵ uma razão que “ama o controle e no ato de controlar, mata a vida” (FREIRE, 2011, p. 90).

Em sua obra “Pele Negra, Máscaras Brancas”, Frantz Fanon (2008, p. 103 e 107) descreve a sua frustração diante desse império cognitivo:

Cheguei ao mundo pretendendo descobrir um sentido nas coisas, minha alma cheia do desejo de estar na origem do mundo, e eis que me descubro objeto em meio a outros objetos. (...) Eu acenava para o mundo e o mundo amputava meu entusiasmo.

Não será precisamente isso o que ocorre com as crianças que chegam à escola? Uma amputação de seus saberes e seu entusiasmo ao se descobrir objeto

⁴ As linhas abissais são a metáfora da exclusão radical imposta pelas atuais formas de dominação. Santos (2007, p. 3-4) descreve o pensamento abissal como: “Linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo deste lado da linha e o universo do outro lado da linha. A divisão é tal que o outro lado da linha desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção aceite de inclusão considera como sendo o Outro”.

⁵ Frédérique Apffel-Marglin (1996, p. 3-4) designa de “ruptura ontológica” a transformação do mundo em “um mecanismo desespirtualizado que pode ser captado pelos conceitos e representações construídos pela razão”. Essa separação entre mente e corpo e entre mente e mundo “colocou os seres humanos numa posição externa ao corpo e ao mundo, com uma postura instrumental frente a eles”.

em meio a outros objetos? É também muito significativo o relato de Maria de Lourdes Tura (*apud* REIS, 2017, p. 158) sobre suas observações nas escolas:

Uma professora de ciências da 5ª série (hoje 6º ano) mostrou a sua inquietação com a suposta dificuldade da aprendizagem dos infantes, e para exemplificar o que dizia, procurou, entre as provas que tinha em cima da mesa, uma que estava separada das outras. Então, colocou seus óculos para ler e, satisfazendo as expectativas de quem a ouvia, fez a leitura da resposta que um aluno deu à prova bimestral. Ele escreveu: “o cuidado com a terra exige sinceridade”.

A resposta eloquente que o aluno havia dado a partir dos saberes que vinham de sua própria comunidade foi considerada um erro, uma “dificuldade de aprendizagem”, quando na verdade, a dificuldade real estava na incapacidade da escola de valorizar a diversidade, ou seja, “os sujeitos das escolas, seus modos de estar no mundo, suas redes de conhecimentos e práticas sociais, pertencimentos sociais e culturais, emoções e sensações” (OLIVEIRA, 2012, p. 9).

Muito para além de uma perda de entusiasmo dos alunos, a prescrição, padronização e estandardização de currículos escolares baseados na hegemonia absoluta da ciência resultam em um enorme “desperdício da experiência” (SANTOS, 2011), um sistemático empobrecimento da experiência humana causado pela obliteração da diversidade epistemológica do mundo através do descrédito de formas de conhecimento alternativas e humilhação dos grupos sociais que nelas se baseiam. Essa violenta “epistemologia da cegueira”, descrita por Santos, Meneses e Nunes (2005, p. 80) como “uma epistemologia que exclui, ignora, silencia, elimina e condena à não existência epistêmica tudo o que não é suscetível de ser incluído nos limites de um conhecimento que tem como objetivo conhecer para dominar”, gerou, e ainda gera, um profundo desprezo pelos conhecimentos, saberes, práticas, culturas e concepções de mundo dos povos do Sul global, provocando o que Gayatri Spivak (2010) caracterizou como “violência epistêmica” e Santos (1995 e 2007) tem vindo a chamar de “epistemicídio”.⁶

⁶ Apesar de se encontrarem no mesmo campo semântico, os dois conceitos não são sinônimos. Spivak (2010) utiliza a expressão “violência epistêmica” para caracterizar os mecanismos de silenciamento que resultam na impossibilidade do subalterno se autorepresentar. Santos (2007, p. 29), por sua vez, conceitua como “epistemicídio” a supressão, destruição, eliminação ou extermínio de conhecimentos produzidos por grupos sociais subordinados. Para o autor “um epistemicídio maciço tem vindo a decorrer nos últimos cinco séculos, e uma riqueza imensa de experiências cognitivas tem vindo a ser desperdiçada”. De todo modo, em qualquer dos casos, parece evidente

De acordo com Oliveira (2007, p. 67 e 68), devemos enfrentar a incapacidade de ver, ler, ouvir e sentir que dá origem à cegueira epistemológica, pois:

(...) essa “cegueira” prejudica a compreensão do caráter emancipatório de práticas encontradas e compartilhadas nos diversos cotidianos escolares, na medida em que impele a reconhecer, como conhecimento passível de transformar emancipatoriamente a escola e a sociedade, apenas os saberes sistematizados, teoricamente estruturados e fundamentados, tecidos no âmbito dos espaços/tempos destinados a esse fim: a academia e seus “cientistas”.

Com tais críticas, o intuito não é, de maneira alguma, demonizar a ciência moderna nem os currículos escolares. Sobretudo no contexto recente que vivemos, fortemente marcado pelo negacionismo e desqualificação da ciência, pela redução grosseira de fatos a opiniões, e pela recusa de realidades cientificamente comprovadas como a eficácia de vacinas, os dados de aumento expressivo do desmatamento ou os riscos e perigos do aquecimento global, criticar o rigor, validade e relevância do conhecimento científico não está em questão. O que se pretende é desmonumentalizar os currículos convencionais permitindo que a ciência dialogue horizontalmente com outros saberes. Segundo Santos (2018, p. 187):

Desmonumentalizar os conhecimentos monumentais é uma condição prévia para a abertura de espaços argumentativos nos quais outros saberes possam mostrar o seu possível contributo para uma compreensão do mundo mais diversa e mais profunda e para uma transformação social progressista mais eficaz e mais amplamente partilhada.

Portanto, o que é preciso criticar nos currículos convencionais é a exclusividade da ciência em relação aos demais saberes, que resulta em uma ignorância da imensa diversidade de conhecimentos, práticas, soluções e alternativas que poderiam ser úteis e tornar a vida das pessoas melhor, mas são invisibilizadas por nosso preconceito, desconhecimento e arrogância. Há muitas formas de compreender a vida, o ser humano e o mundo em que vivemos, sendo o conhecimento científico uma delas, um saber sem dúvida absolutamente

que ao longo do tempo a educação oficial e os currículos convencionais contribuíram fortemente para o que os autores chamam de “violência epistêmica” e “epistemicídio”.

necessário para nossas vidas. Os avanços tecnológicos por ele possibilitados são de fato extraordinários e “a verdade é que foi (e continua a ser) muitas vezes apropriado por grupos subalternos e oprimidos para legitimar as suas causas e fortalecer suas lutas” (SANTOS e MENESES, 2009, p. 11). No entanto, como toda a forma humana de conhecimento, a ciência também tem seus limites e incompletudes e é fundamental que se possa discutir sobre eles para que possam ser trabalhados e atenuados. Vale a pena recordarmos aqui as palavras de Rubem Alves (2015, p. 115):

A ciência é muito boa, dentro de seus precisos limites. Quando transformada na única linguagem para se conhecer o mundo, entretanto, ela pode produzir dogmatismo, cegueira e, eventualmente, emburrecimento.

Ao fim e ao cabo, tanto o negacionismo científico, quanto a crença acrítica na ciência como única forma legítima de compreensão do mundo são, de fato, dois lados de uma mesma moeda, a moeda do dogmatismo, da cegueira e do emburrecimento. Mas como então os currículos escolares podem superar esse dilema?

Currículos em rede e a desmonumentalização do conhecimento

O império cognitivo construído em torno da ciência moderna a tornou de tal forma hegemônica que a injustiça cognitiva resultante de sua naturalização enquanto única forma de saber legítima e credível dificilmente tem sido objeto de contestação dos currículos escolares, mesmo os mais progressistas. O resultado é que a educação escolar é atualmente um dos campos onde mais domina a versão monocultural, universalista e homogeneizante da modernidade. Em contraposição a esse desperdício da experiência, os currículos em rede têm vindo a encontrar formas criativas de desmonumentalizar os conhecimentos convencionais através de propostas pedagógicas que colocam os conteúdos e disciplinas escolares em diálogo e articulação com outros saberes e práticas advindos do cotidiano das salas de aula, dos alunos e de suas comunidades.

Os currículos em rede se caracterizam por uma abordagem mais flexível e fluida do conhecimento, que reconhece a importância das relações, das redes de aprendizagem e das experiências não formais na construção coletiva e partilhada de saberes. Estes muitos modelos, formatos, conteúdos e arranjos de processos formativos contribuem no seu conjunto para uma ecologia de saberes e de práticas educativas na qual não existe uma forma única de aprender, sendo a aprendizagem um processo contínuo que ocorre dos modos mais diversos, com múltiplos atores e em diferentes tempos e espaços, a partir da mistura de formas, métodos, conteúdos, instrumentos e ferramentas, de modo a “reinventar as normas e usá-las para finalidades não previstas, fortalecendo o desenvolvimento das práticas educativas emancipatórias” (OLIVEIRA, 2012, p. 16).

Tal como aponta Reis (2017), os currículos em rede nos fazem pensar o processo educativo em outros termos, pois não se deixam adaptar pelas lógicas institucionais e disciplinares, cometendo todo o tipo de transgressões em uma permanente busca e experimentação, no esforço para criar novos espaços, ferramentas e metodologias de formação, mas também de reconhecimento, diálogo, autoria, colaboração, organização, articulação e construção de ações comuns. Uma abertura para a inovação e o experimentalismo, apostando na ampliação e fortalecimento de insuspeitadas formas de produção curricular e experiências curriculares cada vez mais plurais, mais democráticas e mais exigentes, o que leva a uma profusão de ideias e de criatividade pedagógica, abrindo espaço para propostas ousadas baseadas nas realidades e contextos específicos de cada nova atividade desenvolvida.

Nesse sentido, é fundamental que os currículos em rede ocorram de forma relacional, dialógica e colaborativa, como foco no compartilhamento de experiências, no acolhimento fraterno das diferenças e na construção do conhecimento por meio de interações profundas entre os participantes. Isso requer a criação de ambientes que saibam ir além da simples transmissão de conteúdos, com a viabilização da efetiva convivência e ecologia de saberes entre os participantes.

Em seu livro “Ecologia: Grito da Terra, grito dos pobres”, Leonardo Boff fala sobre a origem do conceito de ecologia. Segundo Boff (2004, p. 16), o biólogo

Ernest Haeckel foi o primeiro a utilizar a expressão para definir “o estudo do inter-retro-relacionamento de todos os sistemas vivos entre si e com o seu meio ambiente”. Considerando a ecologia como “a ideia de multiplicidade e de relações não destrutivas entre os agentes que a compõem”, Santos (2002, p. 253) desloca o termo da biologia para as ciências sociais, utilizando-o para se contrapor às monoculturas criadas pela modernidade. Assim, de acordo com o autor, a ecologia de saberes consiste em um “conjunto de práticas que promovem uma nova convivência ativa de saberes no pressuposto que todos eles, incluindo o saber científico, se podem enriquecer nesse diálogo” (SANTOS, 2010, p. 77) e implica “o reconhecimento da co-presença de diferentes saberes e a necessidade de estudar as afinidades, as divergências, as complementaridades e as contradições que existem entre eles” (SANTOS, 2018, p. 8).

Na verdade, são muitos os pensadores que teorizaram conceitos próximos ao da ecologia de saberes proposta por Santos. Margarita Bowen (1985) parece ter sido a primeira a fazer uso do termo, embora o tenha utilizado no sentido de estabelecer ligações entre as ciências naturais e sociais. Também Isabelle Stengers (1996 e 2005) utiliza um conceito parecido de “ecologia de práticas” para analisar a diversidade de práticas e saberes dentro do campo da ciência e os colombianos Orlando Fals Borda e Luis Mora-Osejo (2004) defendem uma espécie de “soma de saberes” entre os investigadores do Sul e do Norte. No entanto, a novidade da ecologia de saberes é precisamente a ideia de que a produção do saber não se esgota na universidade nem tem a sua exclusividade na ciência. Não se trata, portanto, de uma inter ou transdisciplinaridade entre saberes acadêmicos, mas de uma transculturalização do conhecimento, ou seja, um diálogo e articulação verdadeiramente horizontais não apenas entre conhecimentos científicos, mas também e, sobretudo, entre conhecimentos populares que foram historicamente descredibilizados pela ciência.

Em conformidade com as premissas da ecologia de saberes, Cristovam Buarque, ainda em 1986, argumentava que:

[...] o conhecimento científico, tecnológico e artístico gerado na universidade e institutos de pesquisa não são únicos. Existem outras formas de conhecimento surgidas da prática de pensar e de agir dos inúmeros segmentos da sociedade ao longo de gerações que, por não

serem caracterizadas como científicas, são desprovidas de legitimidade institucional (BUARQUE, 1986, p. 63).

Também Santiago Castro-Gómez (2007, p. 80) enfatiza a necessidade de “estender pontes” rumo a um diálogo transcultural de saberes; Lugones (2011, p. 798) defende a importância de “entretecer raízes”, valorizando “o saber que surge das insurreições e conhecimentos subjugados”; Catherine Walsh (2007, p. 33) fala de um “complô de pensamentos outros” para a construção de um pensamento plural e intercultural; e José Jorge de Carvalho (2004, p. 3) argumenta em favor de um “encontro de saberes” entre acadêmicos e mestres do saber popular com o objetivo de “reabrir a imaginação bloqueada e desvalorizada e de deselitizar, social, étnica e racialmente, as nossas universidades”.⁷ Embora cada uma dessas propostas tenha suas especificidades e diferenças em relação às demais, todas elas parecem convergir não apenas para o reconhecimento da pluralidade de saberes, mas também para a necessidade de articulação dessa pluralidade. Todas elas parecem exigir de quem as pratica a humildade de reconhecer-se como incompleto e ignorante; a sensibilidade de enxergar a multiplicidade potencialmente infinita de saberes, práticas e experiências que são ativamente produzidos no mundo; e a solidariedade que se traduz no desejo de estabelecer formas de interação, diálogo, reconhecimento e reciprocidade com essa rica, complexa e inesgotável diversidade. A ecologia de saberes é, portanto, a forma que o conhecimento assume se quisermos ensinar e aprender de forma horizontal, colaborativa e a partir da diversidade de formas de conceber a vida, a natureza, o mundo e o ser humano.

Escola é, na verdade, uma forma moderna da socialização do saber. Essa forma não deveria ser monológica, nem monocultural, e sim o processo de incorporação e diálogo com todos os saberes circulantes num grupo humano qualquer (SODRÉ, 2014).

O princípio básico dessa ecologia de saberes é a pluralidade e flexibilidade metodológica. Longe de ser uma fraqueza, a multiplicidade de saberes e práticas educativas nos currículos é uma demonstração de sua riqueza, de respeito aos

⁷ O projeto Encontro de Saberes tem como proposta promover o diálogo entre os saberes acadêmicos e os saberes indígenas, afro-brasileiros e tradicionais em geral para o processo de reconhecimento de mestres dessas tradições como docentes no ensino superior, aliando esses dois universos por meio da realização de cursos regulares nas universidades e de outras ações interculturais (CARVALHO, 2010 e CARVALHO e FLORES, 2014).

diferentes processos e projetos, de celebração da diversidade de formas de se compreender o mundo, bem como de combate ao pensamento único, pois não há, nem haverá nunca, uma única prática ou conjunto de práticas educativas capaz de dar conta de todos os processos de construção e socialização do conhecimento. A ampliação da relevância e abrangência da diversidade curricular passa pela criação de condições para que as comunidades, escolas e educadores tenham domínio e controle sobre as suas experiências e práticas educativas, de modo que possam propor, organizar e realizar atividades pedagógicas em seus próprios contextos e a partir de suas próprias necessidades. Não por acaso, os povos do campo, águas e florestas têm vindo nas últimas décadas a reivindicar escolas interculturais, professores de suas próprias comunidades e materiais didáticos específicos em propostas como as Licenciaturas em Educação do Campo (LEDOCs) e a educação escolar intercultural indígena.

Parafraseando Roberto Lyra Filho (1995) e José Geraldo Sousa Júnior (1990), que defendem a existência de um “Direito achado na rua”, podemos afirmar que há uma enorme diversidade de “saberes achados na rua”, uma rica e extraordinária diversidade de conhecimentos que são produzidos nas ruas, nas praças, nos espaços públicos e também nas salas de aula, nas comunidades periféricas, nas reivindicações das populações marginalizadas e nos movimentos sociais que lutam por um outro mundo possível. Diversidade essa que segue sendo sistematicamente ignorada, invisibilizada e descredibilizada pelos currículos convencionais.

Ramón Vera Herrera (1997) utiliza a metáfora da “noite estrelada” para se referir à formação de “constelações de saberes”. A escola tem potencial de provocar nos estudantes tanto a sensibilidade de enxergar essa noite estrelada, quanto a sensibilidade de se solidarizar com essa rica, bela e complexa diversidade. Porque não construir constelações de saberes nas salas de aula promovendo a participação democrática de uma ampla diversidade de formas de conhecer, ao invés de seguir com o desperdício de experiências provocado pela insistência na reprodução acrítica de currículos com ênfase exclusiva e inquestionável na ciência moderna? Contrariamente aos currículos convencionais, que retiram sua força do saber exclusivo que transmitem, os currículos em rede demonstram que as

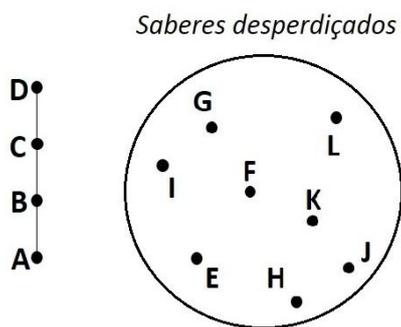
experiências educativas podem retirar sua força da exclusividade da configuração de saberes que proporcionam.

Aqui estamos falando da possibilidade de os currículos escolares serem enriquecidos com a presença de outros atores e seus saberes na escola. É a possibilidade de os estudantes aprenderem também com os mestres e mestras da cultura popular, conhecerem comunidades indígenas e quilombolas, terem aulas de capoeira ou dialogar com ativistas e lideranças dos movimentos sociais e de organizações da sociedade civil, em um duplo movimento de levar a escola para conhecer a diversidade de saberes, mas também trazer a diversidade de saberes para dentro da escola, de modo a colocar em diálogo as muitas formas de ver, conhecer, compreender, sentir e nomear o mundo.

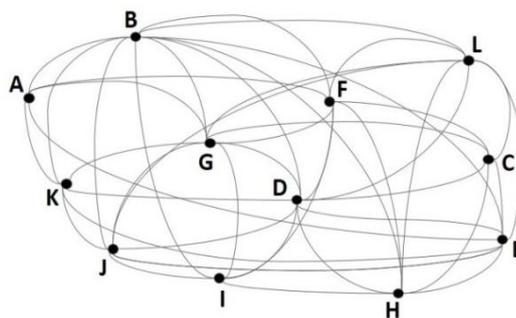
Ao praticar a ecologia de saberes, os currículos em rede reivindicam a democratização radical do conhecimento. Com isso, não pretendem, tal como exposto acima, negar a ciência. O que está em causa “não é a validade da ciência; é, tão só, sua validade exclusiva” (SANTOS, MENESES e NUNES 2005, p. 99). O que está em causa na construção de currículos em rede é, isso sim, a recusa de toda e qualquer monocultura e a desaprendizagem de tudo o que legitima a opressão, a exclusão e o sofrimento humano injusto. Desde o pensamento proposto pela ecologia de saberes e pelos currículos em rede produzidos pelos cotidianos escolares, a imagem mais coerente e adequada é a de cada um dos saberes, práticas e experiências, desde seus específicos locais, contextos e perspectivas a formar uma grande rede sempre aberta, descentralizada, incompleta e em expansão na qual cada um dos conhecimentos e das concepções de mundo são apenas um ponto (um ponto evidentemente importante, mas não o ponto final da história nem o centro para o qual todo o resto converge) na teia composta por conexões potencialmente infinitas entre os múltiplos saberes.

Figura 1 - Esquema de pensamento dos currículos convencionais (Monocultura do saber linear) x Esquema de pensamento dos currículos em rede (Rede de ecologia de saberes).

Monocultura do Saber



Rede de Ecologia de Saberes



Fonte: elaboração própria.

De forma muito simplificada, tão somente para termos uma metáfora visual da diferença epistemológica, proponho a imagem acima: de um lado, temos o esquema dos currículos convencionais, em que o conhecimento científico é transmitido de forma linear e hierárquica, desprezando e desperdiçando os demais saberes; do outro, temos o esquema de pensamento dos currículos em rede, no qual os conhecimentos antes desperdiçados se conectam entre si e entre os conhecimentos científicos em uma complexa rede aberta e descentralizada na qual se manifesta a ecologia de saberes.

Para identificar, promover e credibilizar os saberes, práticas e alternativas que existem no presente ou que podem vir a existir no futuro os currículos em rede não podem deixar de ter um olhar muito atento para as ausências e as emergências (SANTOS, 2002).⁸ O estudo das ausências e das emergências é o estudo das utopias possíveis no nosso tempo, ou seja, a capacidade de enxergar os saberes, práticas, alternativas, experiências, ideias, sonhos e desejos, reais ou imaginados, que apontam para um outro mundo possível e que que podem alcançar sua plena realização se nós a elas nos dedicarmos, impedindo que sejam descartadas e desqualificadas antes de se desenvolverem e demonstrarem o seu potencial. Poderá haver uma temática mais interessante que essa para provocar professores e alunos nas escolas?

⁸ Santos (2002) argumenta que enquanto a “sociologia das ausências” se ocupa das experiências sociais valorizando aquilo que foi ignorado por ser considerado não-existente, a “sociologia das emergências” foca sua atenção nas expectativas sociais valorizando aquilo que foi ignorado por ser considerado impossível.

Currículos em rede e a educação popular

Pelo exposto até aqui, os currículos em rede guardam muitas similaridades com a educação popular, mas para analisar as experiências curriculares a partir desse prisma, precisamos primeiro definir a concepção que temos de “popular”. Há hoje uma ampla gama de experiências educativas que se concebem como “populares”, criadas por atores dos mais variados espectros ideológicos e com os mais diversos objetivos, o que nos leva a questionar os diferentes significados que vêm sendo atribuídos à expressão “educação popular”.

Uma educação é popular porque, contrariamente ao elitismo e às exclusões predominantes na educação convencional, se baseia no direito de todos ao ensino público, universal e gratuito? É popular porque leva o ensino convencional e os conhecimentos científicos às classes populares e aos desfavorecidos? É popular porque fornece educação para as classes populares com o objetivo de capacitar tecnicamente recursos humanos para o mercado de trabalho? É popular porque dialoga com os saberes que vêm do povo e se esforça para produzir conhecimento junto com eles? Ou é popular porque foi concebida e levada adiante pelas próprias comunidades, organizações ou movimentos para defender, produzir e transmitir seus próprios saberes? Enfim, é popular porque aspira à inclusão de todos, porque difunde o conhecimento hegemônico para as classes populares, porque está vinculada a concepções emancipatórias de luta e transformação social, ou por que é concebida e levada adiante pelos oprimidos?

Defendemos que a educação popular se caracteriza como uma educação crítica, comprometida, participativa, orientada para a emancipação social e com um referencial político claramente definido: a luta contra toda e qualquer forma de opressão. A característica fundamental da educação popular reside na fusão entre educação e política, através da mobilização e conscientização dos oprimidos, vinculando a aquisição de saberes com projetos de transformação social.

As experiências pedagógicas, portanto, se tornam populares quando ao currículo, se acrescenta uma intencionalidade política participativa, progressista e emancipadora. Não se trata de avaliar se os currículos são ou não emancipadores, e sim apresentar as condições em que eles podem vir a ser utilizados de forma emancipatória. Saber se o espaço foi desenhado para que todos falem ou para que

apenas alguns falem e os demais escutem é mais importante do que julgar os seus conteúdos. Defendemos que o diálogo e a cooperação sejam fundamentos epistemológicos dos processos de ensino-aprendizagem, de modo que toda e qualquer proposta educativa que dispense ou relativize a importância do encontro, do diálogo, da convivência e da cooperação entre educandos e entre estes e os educadores deve ser vista com profunda desconfiança por aqueles que pretendem contribuir para uma educação libertadora.

O que interessa é garantir que as experiências de produção curricular gerem processos político-pedagógicos coletivos, dialógicos, participativos, amorosos e solidários, cuja concepção, percurso e resultados sejam fruto do diálogo aberto entre os múltiplos saberes buscando superar as relações de dominação, opressão, discriminação, desigualdade e exclusão que persistem em nossos tempos. Uma ecologia de práticas educativas que promova a compreensão da educação como um bem comum (não um serviço ou uma mercadoria), como um projeto coletivo, solidário e compartilhado (não um processo privado, solitário e individualista de aquisição de conhecimentos) e como um ato político com fins de transformação social (não um processo neutro, instrumental e mecânico de transferência unidirecional de conteúdos com fins de capacitação da mão de obra para o mercado de trabalho). Assim, a partir de uma concepção popular da educação, os currículos adquirem uma outra dimensão, tornando factível vislumbrar experiências curriculares com uma perspectiva político-pedagógica de cunho emancipatório.

A educação popular tem sido alvo de constantes ataques de grupos que visam deslegitimá-la como uma educação ideológica, marxista e manipuladora das classes populares. Nesse contexto, é preciso defender seu legado reinventando-a e atualizando-a diante dos desafios do presente. Assim, dar continuidade ao legado de Freire exige, paradoxalmente, que se vá além do que ele propôs em seu tempo e é precisamente essa a contribuição que os currículos em rede podem oferecer,⁹ na

⁹ O próprio Freire tinha pavor de que suas ideias viessem a ser rigidamente seguidas, de modo que muito sabiamente dizia: “a única maneira que alguém tem de aplicar, no seu contexto, alguma das proposições que fiz é exatamente refazer-me, quer dizer, não seguir-me. Para seguir-me, o fundamental é não me seguir” (FREIRE & FAUNDEZ, 1985, p. 41). E, com convicção, deixava claro:

medida em que contribuem, não apenas para a reinvenção da educação popular, mas também para a construção de redes interculturais de saberes, estratégias e lutas por outros mundos possíveis interligando as experiências imaginações e conhecimentos de todos os participantes para gerar cooperativamente novas aprendizagens e novos saberes.

“A cabeça que pensa sozinha é muito perigosa” (GALEANO, 2012). Desde o ponto de vista da educação popular e dos currículos em rede, a produção do saber deve ser coletiva, sendo o conhecimento produzido por muitas vozes e muitas mãos, entre todos e não pela clarividência de grandes intelectuais que, no trabalho recluso e solitário, concebem os caminhos da emancipação. Daí que:

Tão importante quanto saber como criar conhecimentos oportunos e humanizadores é saber como ampliar o círculo dos seus criadores, dos seus participantes e dos seus beneficiários diretos (BRANDÃO, 2007, p. 45).

Considerações Finais

Sendo construídos e atualizados a partir de aprendizagens recíprocas, ou seja, através de processos coletivos, horizontais e descentralizados, nos quais os participantes ensinam seus conhecimentos aprendendo os de todos os demais, os currículos em rede invocam as “epistemes” do outro lado das linhas abissais, as formas de produzir conhecimento dos oprimidos. Assim, torna-se possível valorizar no cotidiano das salas de aula os saberes, práticas e experiências das mãos calejadas, das mãos que cultivam a terra, das mãos que costuram, das mãos que cozinham, das mãos que cuidam, das mãos que lutam. Um conjunto de conhecimentos que olham nos olhos e que se expressam através da escrita, mas também através da oralidade, das imagens, do corpo, dos cheiros, dos sabores, dos olhares, das sensações e dos silêncios. Um conjunto de aprendizagens coletivas que visam criar partilhadamente e partilhar criativamente o conhecimento, rumo não à uma competição contra os demais e sim ao encontro com eles. Daí a relevância dos currículos em rede para fazer frente à ausência de esperança, concebendo inéditos

“se você me seguir, você me destrói. O melhor caminho para você me entender é me reinventar, e não tentar se adaptar a mim” (FREIRE, 2014, p. 27).

viáveis, ampliando o horizonte de possibilidades e imaginando realidades radicalmente melhores do que a que existe.

A educação convencional e os currículos padronizados impostos à todo o sistema de ensino têm sido responsáveis por um desencantamento do mundo. Sua ideologia e seus métodos não lhes permitem lidar com sonhos e esperanças. Lidar com sonhos e esperanças dos estudantes, criar formas de promovê-los e articulá-los, reencantar o mundo aquecendo a razão e construindo sonhos compartilhados para que a vida possa estar repleta de possibilidades inacabadas, imprevistas e não reguladas, esse precisa ser o desafio dos currículos em rede. Para isso, é preciso tornar a diversidade do mundo visível, aceitável e cada vez mais disponível para o diálogo e a solidariedade. Defendemos, portanto, a heterogeneidade, a diferença, a alteridade, a criatividade e o fortalecimento da diversidade cultural, social e étnica nos currículos, reivindicando a inclusão nos currículos escolares das formas de produção do conhecimento que reflitam as experiências de grupos cujas identidades culturais e sociais são marginalizadas, afinal, já passou da hora de admitirmos que, tal como Santos (2004, p. 238) nos alerta, não haverá nunca justiça social sem justiça cognitiva. Defendemos a ecologia de saberes nos currículos escolares, bem como a ecologia de práticas educativas nas experiências de produção curricular, de modo que os currículos em rede sejam compostos pela mistura de muitos saberes, muitos métodos e muitas epistemologias, muitas formas de ver o mundo e de ensinar a ver o mundo, só assim poderemos, enquanto educadores, contribuir para a justiça cognitiva e a emancipação social.

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com o apoio e financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), Processo SEI 260003/014861/2023”.

Referências bibliográficas

ALVES, Rubem. **Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

APFFEL-MARGLIN, Frédérique. Introduction: Rationality and the World". In: APFFEL-MARGLIN F.; MARGLIN S. **Decolonizing Knowledge: From Development to Dialogue**. Oxford: Clarendon Press. 1996.

APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

APPLE, Michael. **Educação e poder**. São Paulo: ArtMed, 2002.

BOFF, Leonardo. **Ecologia: Grito da Terra, Grito dos Pobres**. Rio de Janeiro: Sextante, 2004.

BOWEN, Margarita. The ecology of knowledge: linking the natural and social sciences. **Geoforum**, 16, 2, 213-225, 1985.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Entre Paulo e Boaventura: algumas aproximações entre o saber e a pesquisa. **Proposta**, 113, 38-53, 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 2006.

BUARQUE, Cristovam. **Uma ideia de Universidade**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1986.

CARVALHO, José Jorge de. Los estudios culturales en América Latina: interculturalidad, acciones afirmativas y encuentro de saberes. **Tabula Rasa**, 12, 229-251, 2010.

CARVALHO, José Jorge de. A prática da extensão como resistência ao eurocentrismo, ao racismo e à mercantilização da universidade. **Série Antropologia**, 363, 2-26, 2004.

CARVALHO, José Jorge de; FLÓREZ, Juliana. Encuentro de saberes: Proyecto para decolonizar el conocimiento universitario eurocéntrico. **Nómadas**, 41, 131-147, 2014.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Decolonizar la Universidad: La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: Santiago Castro-Gómez; Ramón Grosfoguel (orgs.), **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

FABIAN, Johannes. **Time and the Other: How Anthropology Makes its Object**. Nova Iorque: Columbia University, 1983.

FALS BORDA, Orlando e MORA-OSEJO, Luis Eduardo. **La superación del Eurocentrismo: Enriquecimiento del saber sistémico y endógeno sobre nuestro contexto tropical**. **Pólis**, 7, 1-10, 2004. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2798838.pdf>. Acessado em: 20/02/2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Solidariedade**. São Paulo: Paz e Terra. 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo e FAUNDEZ, Antônio. **Por uma pedagogia da pergunta**. São Paulo: Paz e Terra, 1985.

GALEANO, Eduardo. **O Livro dos Abraços**. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2017.

GALEANO, Eduardo. **Entrevista com Eduardo Galeano na acampada de Barcelona**. 2012. Disponível em: <https://movimentodesocupa.wordpress.com/2012/01/25/eduardo-galeano>. Acessado em: 23/03/2024.

GENTILI, Pablo *et al.* **Pedagogia da Exclusão: Crítica ao neoliberalismo em educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

GESSER, Veronica. A evolução histórica do currículo: dos primórdios à atualidade. **Contrapontos**, n^o 4, 69-81, 2002.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos da economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *In*: SANTOS B. de S.; MENESES M. P. (orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina. 2009.

HERRERA, Ramón Vera. **La noche estrellada: La formación de constelaciones de saber**. Chiapas, 5, 75- 95, 1997.

FANON, Franz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008 [1952].

LYRA FILHO, Roberto. **O que é direito**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

LUGONES, María. Hacia metodologías de la decolonialidad. *In*: Xochitl Leyva *et al.* (orgs.), **Conocimientos y prácticas políticas: reflexiones desde nuestras prácticas de conocimiento situado**. Chiapas: CIESAS, 2011. Disponível em: <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/320.pdf>. Acessado em: 15/02/2024.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Contribuições de Boaventura de Sousa Santos para a reflexão curricular: princípios emancipatórios e currículos pensados/praticados. **Revista e-Curriculum**, v. 8, n. 2, 1-22, 2012. Disponível em: www.redalyc.org/articulo.oa?id=76623546004. Acesso em 10/08/2023.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ler/ouvir/sentir o mundo. **Revista Educação e Sociedade**, v. 28, n. 98, 47-72, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/z6FSLxXRZqCPMZ64hmkcnRq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 19/11/2023.

REIS, Leonardo Rangel dos. Proposições de currículo em rede: valorização das experiências limiars e dos saberes como rizoma. **Inter-Legere**, 21, 157-172, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.21680/1982-1662.2017v1n21ID13513>. Acesso em: 03/06/2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **The end of the cognitive empire: the coming of age of epistemologies of the South**. Durham: Duke University Press, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 78, 3-46, 2007. Disponível em: www.ces.uc.pt/bss/documentos/Para_além_do_pensamento_abissal_RCCS78.PDF. Acesso em: 15/05/2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. O futuro do Fórum Social Mundial: o trabalho da tradução. *Revista del Observatorio Social de América Latina*, 15, 77-90, 2004. Disponível em: <https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/41494/1/O%20futuro%20do%20F%3%B3rum%20Social%20Mundial.pdf>. Acesso em: 15/05/2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63, 237-280, 2002. Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Sociologia_das_ausencias_RCCS63.PDF. Acesso em: 15/05/2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Towards a New Common Sense. Law, science and politics in the paradigmatic transition.** Nova Iorque: Routledge, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. Introdução. In: SANTOS B. de S.; MENESES M. P. (orgs.). **Epistemologias do Sul.** Coimbra: Almedina, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula; NUNES, João Arriscado. Para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistemológica do mundo. In: Santos B. de S. (org.). **Semear outras soluções: Os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

SODRÉ, Muniz. (entrevistado por Regiany Silva e Patricia Gomes). A escola deveria incorporar a ecologia de saberes. *Revista Fórum*, 2014. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/noticias/a-escola-deveria-incorporar-a-ecologia-dos-saberes>. Acesso em: 10/06/2022.

SOUSA JÚNIOR, José Geraldo de (org.). **O Direito Achado na Rua.** Brasília: Editora UnB, 1990.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

STENGERS, Isabelle. Introductory notes on an ecology of practices. *Cultural Studies Review*, v. 11, n. 1, 183-196, 2005.

STENGERS, Isabelle. **Cosmopolitiques.** Paris: La Découverte, 1996.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y pedagogia*, 19, 48, 25-35, 2007.

Revisora de línguas e ABNT/APA: Bianca Rezende Silva

Submetido em 24/05/2024 Aprovado em 12/09/2024

Licença *Creative Commons* – Atribuição NãoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)