

**SABERES E MOVIMENTOS SOCIAIS: JUSTIÇA
EPISTEMOLÓGICA PARA EDUCAR
DEMOCRATICAMENTE**

***ECOLOGICAL KNOWLEDGE AND MOVEMENTS:
EPISTEMOLOGICAL JUSTICE TO EDUCATE
DEMOCRATICALLY***

***SABERES Y MOVIMIENTOS SOCIALES: JUSTICIA
EPISTEMOLÓGICA PARA EDUCAR DEMOCRÁTICAMENTE***

Carlos Riadigos Mosquera^I

Suzana Martins Esteves^{II}

^IUniversidade Federal de Viçosa, Minas Gerais – Brasil. E-mail: carlos.riadigos.mosquera@udc.es

^{II}Secretaria Municipal de Educação, Rio de Janeiro – Brasil. E-mail: suuesteves@gmail.com



Educação: Teoria e Prática, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1981-8106

Está licenciada sob [Licença Creative Common](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Resumo

A contradição de querer entender o mundo a partir de posições monológicas nos plurais contextos contemporâneos é um problema recorrente em diferentes lugares e momentos, atualmente relacionado com alianças geradas entre a ciência moderna e o sistema capitalista.

Isso supõe importantes conflitos internos nas disciplinas mais relacionadas com as humanidades. Essas formas unilaterais de abordar os saberes são, com demasiada frequência, reproduzidas em diferentes ambientes científicos e educacionais, o que pode gerar estruturas de conhecimento isoladas e ineficientes para entender os desafios contemporâneos. Através da reflexão teórica sobre práticas sociais e educacionais, e com a ajuda de referenciais como a “ecologia dos saberes” e a educação democrática, busca-se aprofundar sobre a necessidade de abrir vias de reflexão múltiplas e interconectadas, para atender às demandas processuais e éticas para conhecer e educar democraticamente. Assim, para a construção desse tipo de sociedade e educação, é necessário o protagonismo de estruturas de conhecimento em rede abertas, plurais e permanentemente interligadas, e também a inclusão epistemológica de diferentes saberes para entender e nos relacionar de um jeito mais justo e democrático com as diferentes culturas e povos do planeta.

Palavras-chave: Ecologia Epistemológica. Movimentos Sociais. Educação. Democracia.

Abstract

The contradiction of wanting to understand the world from monologic positions in such pluralistic contemporary contexts is a recurring problem in different places and times, at present related with alliances generated between modern science and the capitalist system. This fact assumes major internal conflicts in most related disciplines to humanities. Such unilateral ways to address knowledge are, too often, reproduced in different scientific and educational environments, which implies to reproduce isolated and inefficient knowledge structures to understand the contemporary challenges. Through theoretical reflection on social and educational practices, and with the help of references as the "ecology of knowledge" and democratic education, the work aims to think about the need to open and strengthen multiple and interconnected reflection pathways, to meet procedural and ethical demands to know and educate democratically. Thereby, to build such a society and education is necessary the role of open, plural and networked knowledge structures, permanently interconnected, as well as the inclusion of different epistemological knowledge that enable us to understand and relate in a more just and democratic way to the different cultures and peoples of the world.

Keywords: Epistemological Ecology. Social Movements. Education. Democracy.

Resumen

La contradicción de querer entender el mundo a partir de posiciones monológicas en los contextos plurales contemporáneos es un problema recurrente en diferentes lugares y momentos, actualmente relacionado con alianzas generadas entre la ciencia moderna y el sistema capitalista. Esto supone importantes conflictos internos en las disciplinas más relacionadas con las humanidades. Estas formas unilaterales de abordar los saberes son, con demasiada frecuencia, reproducidas en diferentes ambientes científicos y educacionales, lo que puede generar estructuras de conocimiento aisladas e ineficientes para entender los desafíos contemporáneos. A través de la reflexión teórica sobre prácticas sociales y educacionales, y con la ayuda de referenciales como la “ecología de los saberes” y la educación democrática, busca profundizar sobre la necesidad de abrir vías de reflexión múltiples e interconectadas, para atender las demandas procesuales y éticas para conocer y educar democráticamente. Así, para la construcción de este tipo de sociedad y educación, es necesario el protagonismo de estructuras de conocimiento en redes abiertas, plurales y permanentemente interrelacionadas, y también la inclusión epistemológica de diferentes saberes para entender y relacionarnos de un modo más justo y democrático con las diferentes culturas y pueblos del planeta.

Palabras clave: *Ecología Epistemológica. Movimientos Sociales. Educación. Democracia.*

1 Introdução

Os debates sociais e acadêmicos sobre a forma em que nos organizamos e construímos o conhecimento passaram, passam e possivelmente passarão por diferentes etapas e momentos fortemente condicionados pelo contexto científico e social de cada época. Períodos de paz ou guerra, de bonança ou penúria econômica, de iluminismo ou obscurantismo cultural, de restauração ou revolução etc., marcam decisivamente a forma como aprendemos e interagimos. Além disto, a tecnologia assume um papel fundamental nesse aspecto, podendo facilitar os canais através dos quais compartilhamos e/ou construímos ideias e projetos.

Essas diferentes interpretações estão fortemente marcadas por como entendemos as relações sociais e a construção dos saberes, se desde uma postura mais comunitária e entrelaçada, ou pelo contrário desde uma mais fechada e estanque. Segundo Santos (2007),

por motivos de eficácia e de coerência democrática, que o desenvolvimento epistemológico de diferentes campos de conhecimento, e em concreto do socioeducativo, deveria estar baseado no conceito de “ecologia”.

O que nos é comum? O que estamos dispostas/os a fazer para nos entender? Que espaço tem o comunitário em um mundo individualizado? Perguntas desse tipo provocaram e provocam intermináveis debates sobre a natureza da essência humana. Em um momento de forte domínio das “unidades” face às “(com)unidades”, não é possível reclamar espaço verdadeiramente democrático se não for pela via de conceitualizar as interações na vida das pessoas. Para isso, de acordo com Freire (2008), só uma perspectiva dialética nos pode ajudar a entender a história desde a polifonia, para o que é fundamental imaginar aos seres humanos em interação constante entre o que são e o que sonham em ser, com a finalidade de se converter em pessoas que estão no mundo e que o mundo está nelas, em uma adaptação mútua. Esse processo não deve parar à hora de revelar a realidade; o verdadeiramente importante acontece quando essa revelação, dialoga com sua transformação. Por isso, devemos confiar em que as escolas são muito mais que espaços onde se produzem intercâmbios de informação e prepara os discentes para sua futura vida trabalhista. Implica ter o convencimento de que as interações nos contextos educativos deveriam ir para além do intercâmbio de bens, entendidos esses desde um ponto de vista utilitarista. Implica, definitivamente, recuperar o que em algum momento do caminho perdemos, essa outra parte de nossa humanidade, a mútua dependência e interconexão, ou seja, o que nos é comum.

Confiar nesse tipo de construção interligada do conhecimento tem inquestionáveis repercussões sociais e epistemológicas, uma das quais é a impossibilidade de separar e isolar umas das outras. Assim, o social, o educativo e o epistemológico interagem em realidades que acontecem no cotidiano e que pouco a pouco começam a ser visibilizadas e reconhecidas. Neste sentido, conforme Certeau (1994), o cotidiano educativo demanda respeitar e cuidar o cotidiano na vida já que a educação pertence à vida. Sendo assim, não faz sentido deixar sem pesquisar partes importantes da mesma, como o amor, as interações diárias, as aprendizagens não reguladas, a relação com a natureza, a política ou a cultura. Uma ciência responsável se encarrega de estudar essa educação complexa, sobretudo horizontalmente e com a segurança de que é possível e desejável outra forma de construir conhecimento, com a colaboração de diferentes saberes e agentes, desde diferentes perspectivas e posições.

Essa nova forma de conhecer defende a possibilidade de, enquanto mantemo-nos

diferentes, poder descobrir a comunidade que nos permite comunicar e atuar juntas/os, isto é, os caminhos de entendimento e interação entre campos do saber, culturas e grupos humanos, no sentido da tradução defendido por Santos (2007). Como uma rede, aberta e expansiva, na qual todas as diferenças se possam expressar livre e igualitariamente, e que forneça os meios de encontro a fim de que possamos trabalhar e viver em comum. Essa mistura estaria composta por inumeráveis diferenças internas que nunca poderiam ser reduzidas a uma unidade.

2 Saberes Ecológicos e Educação: o “Eco” Face o “Ego”

Estamos em constante processo de aprendizagem em diferentes espaços sociais, de acordo com as diferentes maneiras e práticas de cada lugar ou grupo. A rede substitui a ideia de que o conhecimento se constrói de uma forma ordenada, linear e hierarquizada, por um único e obrigatório caminho, pela ideia de que, ao contrário, não há ordem nessa criação – ou que ela só pode ser percebida e representada pelo pensamento a posteriori da própria criação. A linearidade e a hierarquização dão lugar a “múltiplas conexões e interpretações produzidas em zonas de contatos móveis” (LEVY, 1993 apud Alves, 2000, p.). Isso tudo, nas palavras de Alves (2008), corresponde a um número imenso de caminhos possíveis. Trata-se, assim, de dar à prática a dignidade de fatos culturais e de espaço de criação de conhecimento, que não são tecidos na teoria e que são tão importantes, para os seres humanos, como os conhecimentos que nesta são construídos. Por isso, para pensarmos os conhecimentos tecidos cotidianamente, é necessário relativizar a noção hegemônica a respeito da relação entre prática e teoria em nossa sociedade. Um formas de conhecimento são consideradas corretas descartando a validade de outras, o que está diretamente relacionado com a ideia de que a teoria é superior à prática, e que, portanto, antecede a esta.

Por motivos como os apontados, em consonância com Freire (2008), quando apostamos na participação educativa (através de movimentos assembleários com a participação de toda a comunidade escolar, por exemplo), e ao mesmo tempo reproduzimos relações rígidas e verticais sem nos deixar guiar pelo pensamento crítico ou pela participação política, estamos caindo em uma grave contradição. Por motivos como esse, os processos pedagógicos não podem ser atos isolados e separados do mundo desde uma perspectiva ecológica e democrática, pois são processos que vão para além do linguístico para cercar o sociopolítico. Os sistemas educacionais seguem, como afirma Laval (2004), mais do que

talvez deveriam, o caminho do treinamento técnico, contribuindo para a reprodução de injustiças estruturais. Desde uma perspectiva democrática, conforme postula Young (2011), educar para conhecer os motivos das mesmas é imprescindível, sendo necessário nos perceber como seres históricos, políticos, sociais e culturais. Por isso não é possível pensar se não é socialmente em um contexto ecológico, já que o pensamento das pessoas é fruto do diálogo experimental com o mundo e com os outros seres humanos. Nesse sentido, ao encontro do proposto por Dewey (1995), a escola não deveria só preparar para a vida futura, mas também ter pleno sentido por si mesma na atualidade para democratizar seus contextos, por ser uma instituição social, uma forma de vida em comunidade.

Para combater o desperdício das experiências sociais, além de dar visibilidade aos diferentes espaços que são marginalizados, também se faz necessário propor um diferente modelo de racionalidade, ou seja, novas maneiras de conceber e conhecer o mundo. Santos (2002) critica a “razão indolente”, como sendo a racionalidade do pensamento hegemônico. Em busca de uma forma de superação desse paradigma, propõe uma nova razão chamada de “cosmopolita”. A razão indolente seria o pensamento que reivindica para si uma totalidade, ocultando assim as outras possibilidades de racionalidades existentes. Por isso, para Santos (2004), há a necessidade de se pensar uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências, pois à medida em que a sociologia das ausências amplia o horizonte das experiências já existentes, a sociologia das emergências se adianta, no sentido de ampliar as experiências que podem vir a contribuir no futuro. Sendo assim, essas sociologias em conjunto nos ajudam a pensar, no caso dos movimentos sociais que falaremos a seguir, a importância de mergulhar no âmbito dos movimentos já existentes, para aprender e discutir possibilidades para experiências futuras.

Como observa Santos (2010), as formas de conhecimento não científicas, consideradas inferiores, excluídas pela realidade hegemônica, e não difundidas amplamente, são um “epistemicídio”, ou seja, um aniquilamento ou subordinação de práticas sociais diferentes daquelas legitimadas pelo pensamento hegemônico. A racionalidade que domina o cientificismo moderno tem dificuldades para ver o mundo para além de si própria, o que problematiza perceber a riqueza e a diversidade do que está a sua volta, gerando um imenso desperdício da experiência. À medida que se amplia a consciência desse desperdício e os problemas sociais dele decorrentes, surge uma crise do paradigma da modernidade, o que aponta para a formação de um novo paradigma científico, que se apresente menos cientificista

e determinista e mais adequado ao estudo de questões sociais.

O conceito de hibridez, defendido por BHABA(2001), que se refere aos “entrelugares” culturais situados nas fronteiras da tradicional categorização moderna, ajuda à hora de entender melhor a pluralidade, a diferença, e, portanto, a ecologia. Habitualmente, padrões sociais e educativos que respondem fundamentalmente a questões de domínio cultural, racial ou religioso, são os que dirigem as pautas do pensamento e da ação. Logo, os estereótipos marcam fortemente nossa forma de entender o mundo e, conseqüentemente, a de atuar nele, deixando sem espaço ao híbrido, com a finalidade principal de classificar. O conceito de “polifonia” de BHABHA(2001) é imprescindível para entender melhor, desde a eficácia e a justiça, as sociedades e os seus indivíduos. Na defesa da diferença face à identidade, ao estranhamento por parte do sujeito (com sua própria subjetividade como ferramenta), ao respeito da língua, da cultura ou da ciência, é necessário para conservar um lugar de intercâmbio fronteiro e de construção que vá além dos limites preestabelecidos pelo pensamento tradicional, para que o que nunca foi, possa ser e ter espaço. Por motivos como esse seria necessário repensar o que é entendido como “normal”, e nos perguntar por que a lógica hegemônica conduz a tratar de compreender aos seres humanos desde os desvios da norma e não desde a própria diferença, presente em todas as pessoas. Em razão disso é necessária a figura do híbrido, aquilo que não pode ser situado em categorias sociais e que se esconde das mesmas desde a assunção de sua complexidade, desde a diferença.

Em que medida aquilo ao que não conseguimos atribuir sentido é imperceptível? Na proposta educacional moderna, em que só o considerado como universal serve como conhecimento, todas as particularidades e especificidades dos saberes não científicos são negligenciadas. No entanto, os fazeres dos praticantes do cotidiano estão permanentemente em diálogo com as normas, com essa universalidade, produzindo novos sentidos em diálogo com o já estabelecido, por meio da tessitura de conhecimentos, em redes, a partir desses diálogos. A crítica ao cientificismo e sua compartimentalização do conhecimento em especializações é potencializada pela adesão à ideia de que o conhecimento se tece em rede. Não é uma aquisição, é uma construção do sujeito.

Devido a essas singularidades precisamos de uma educação com conhecimentos, culturas e grupos humanos diversos, prestando especial atenção às relações de poder estabelecidas entre eles, as quais impedem que boas intenções iniciais possam ter uma continuidade desde o ponto de vista da justiça social e epistemológica. Essa aposta não pode

ser real se não há um compromisso sério de todas as estruturas sociais, especialmente da econômica e da política, com a educação. Mas a defesa real da justiça ou de valores como o dos Direitos Humanos no contexto capitalista, com a competitividade e o benefício privado como pilares fundamentais, parece uma tarefa difícil. Dessa maneira, o trabalho de muitas pessoas, na construção intercultural de um caminho educativo conjunto e alternativo ao paradigma capitalista, é imprescindível para imaginar um futuro mais ecológico desde o ponto de vista epistemológico.

Pensando que há no mundo a presença de uma diversidade de saberes e que esses apontam para múltiplas possibilidades de ser, de estar e de compreender a realidade, Santos (2002) propõe a “ecologia dos saberes”, a partir da qual a monocultura do saber, que só admite a ciência moderna como a única referência válida, é questionada, dando visibilidade e identificando outros saberes e outros tipos de racionalidades existentes nos mais diversos contextos e práticas sociais, os quais durante muito tempo foram ignorados em seus valores ou considerados não existentes de modo a tornar as relações entre os diferentes saberes mais igualitárias. Os conhecimentos não formais não são encarados como alternativos já que isto carregaria a conotação de subalternidade, de hierarquia e de dependência entre saberes e conhecimentos. Para evitar isso, seria necessário abrir possibilidades de diálogo, de uma horizontalidade entre os diferentes saberes a fim de que, mesmo considerados diferentes, tenham espaço de expressão e de credibilidade, não sendo submetidos a discursos e a práticas hegemônicas que os deslegitimam e os invisibilizam, relegando-os, desse modo, a um “status” marginal. Confrontar esses mecanismos que produzem a inexistência dos saberes, implica em transformar as chamadas “ignorâncias” em saberes aplicados.

Desde essa perspectiva e em conformidade com Santos (2002), todo conhecimento que busque ser conhecimento-*emancipação*, ou seja, um conhecimento que parta do colonialismo para a solidariedade, tem como característica ser um conhecimento autobiográfico, isto é, um autoconhecimento, oposto à ideia hegemônica da ciência moderna que entende a produção de conhecimento a partir de dicotomias, sendo uma delas a distinção entre sujeito e objeto, consagrando o ser humano enquanto sujeito epistêmico, mas rejeitando-o como sujeito empírico. Essa concepção ajudou na consolidação da ideia de que as ciências naturais têm mais legitimidade científica do que as ciências sociais, já as últimas têm como objeto de pesquisa a sociedade e seus indivíduos, ao passo que a objetividade não pode ser entendida de igual jeito. Entendido assim, os sistemas de valores não viriam depois da análise do objeto

pesquisa, e sim, seriam parte integrante do ato científico. Dessa maneira, o objeto não seria inato e determinado, ele se conceberia através da relação com o sujeito.

Os espaços não formais são marginalizados e têm sua produção de conhecimento e cultura invisibilizada. Eles continuam construindo suas histórias na contramão da “normatividade” proposta pelo modelo hegemônico, o qual tem por hábito legitimar apenas os espaços formais de aprendizagem, provocando assim um processo que se dá e se perpetua, embasado no pensamento dicotômico que opõe o formal ao não formal, privilegiando o primeiro. Separando e deslocando o conhecimento em esferas, valorizando uns em detrimento de outros. Por isso pensar nesses espaços é pensar em lugares dentro/fora da escola e reconhecer que neles também são tecidos conhecimentos, que não são inferiores aos tecidos dentro do espaço escolar, são apenas distintos. Lembrando que os saberes tecidos fora dos espaços formais de ensino também constituem a escola, já que a escola se forma através das diferentes ideias e pessoas que a constituem, trazem consigo seus diversos saberes, valores e histórias de vida.

Se pensamos os processos educativos como mais plurais do que meramente o que cabe nas normas escolares trabalharemos com a ideia de que “todas as práticas sociais envolvem conhecimentos, e nesse sentido práticas de saber” (SANTOS, 2002, p. 265). Seguindo os pressupostos de Ferraço (2007), e sendo que todas/os somos produtoras/es de conhecimentos e que estes fazem parte de nossas práticas sociais, sendo constituintes dos nossos atos cotidianos, perceberíamos que estamos em constante processo de aprendizagem e que esses aprendizados se dão nos mais diferentes “espaçostempos” (FERRAÇO, 2007). E cada experiência vivenciada é como um fio que compõe nossas redes de conhecimentos e significados. As experiências diárias nos mostram a imprevisibilidade, a novidade, as sutilezas. Dessa forma, como designa Pais (2003) Sendo assim, o cotidiano também é (re)invenção) invenção, produção, arte de fazer de sujeitos com suas histórias reais que movimentam em uma outra ordem a repetição (PAIS, 2003).

De acordo com Oliveira (2007), trabalhar com o cotidiano é se preocupar com as nuances invisibilizadas, que podem ser ajudadas por conceitos epistemológicos como a noção de “cegueira epistemológica” para compreender de que modo aprendemos a perceber algumas coisas ao mesmo tempo em que aprendem a não ver outras. Os conhecimentos tecidos em rede possibilitam escolher entre diferentes fontes de saber para tentar evitar limites epistemológicos que nos permitiriam ir só até um ponto, afirmando a criatividade do

cotidiano.

3 Ecologia Social: Educação para a Educação

A construção de conhecimento e experiências educativas ecológicas podem alimentar-se das ricas vivências sociais, as quais têm muito a contribuir. Negri e Hardt (2004) assinalam que os diferentes movimentos sociais contemporâneos, que crescem sem parar ao calor da crise sistêmica do capitalismo, estão conseguindo colaborar ativamente na construção de novos paradigmas, com frequência com um forte componente contra hegemônico, para dar resposta conjunta a um poder globalizado, um “império” em rede.

Uma das características que mais definem esses movimentos contrários à globalização neoliberal, de ocupação e os gerados nas acampadas do mundo, é a forma na qual se organizam, que é também a que propõem para o conjunto da sociedade, baseada fundamentalmente no método assembleário e na democracia direta, formando redes de indignação e colaboração local e global. A representação fica em um segundo plano, servindo só para levar a voz da assembleia a contextos que precisem desse procedimento, mas essa representação estará sempre subordinada aos ditados da assembleia, e de todas as pessoas. Destarte, outro elemento determinante desse sistema é a radical horizontalidade do mesmo, pelo que todas/os são depositárias/os de todo o poder.

Junto ao anterior, as conexões entre pessoas e grupos através de internet dão lugar a redes sociais com uma presença cada vez maior e mais decisiva na sociedade. Essas pessoas, que fazem parte das mesmas, atuam ao mesmo tempo como nodos e lançadores das próprias redes. Em primeiro lugar interconectando e em segundo, expandindo a rede em busca de mais nodos. É aqui onde os movimentos sociais se fundem e interagem com a internet e as redes que nele se criam. Desse modo, as redes virtuais acabam assimilando formas e comportamentos tradicionais do social, e o social também acaba bebendo da forma da organização digital. Pode ser esclarecedor nesse ponto o conceito de “malhas” sugerido por Escobar (2004) e suas características para entender as redes : a) convergência de um conjunto de elementos heterogêneos, mas que se complementam (nas redes sociais há pessoas muito variadas que interatuam com finalidades diversas); b) elementos catalisadores que facilitam as interrelações (interesses comuns, amor, afinidades...); c) um padrão estável de comportamento, gerado endogenamente, resultado das heterogeneidades (tais como normas de

comportamento na rede ou sua própria linguagem).

Esses frutos do trabalho conjunto e a coordenação social com a ajuda de internet podem ser vistos na atualidade, tal e como demonstram os movimentos sociais que explodiram nos últimos anos, em especial em 2011, entre os que estão os movimentos da “Primavera Árabe”, o 15M ou dos Indignados, os protestos gregos em frente aos recortes, os protestos estudantis chilenos e colombianos, *Occupy Wall Street*, 132 mexicano, os protestos turcos e brasileiros de 2013, *Anonymous*, ou o Foro Social Mundial. Muitos desses movimentos sociais têm no questionamento do *status quo* e da sua articulação através das redes sociais vínculos comuns. As evoluções nas comunicações caminham junto com as sociais.

A melhora do acesso à internet e das competências e alfabetização digitais, bem como a criação de comunidades virtuais na rede, estão colaborando nas revolucionárias mudanças. Segundo Castaño et al (2008), pela sua comentada capacidade de compartilhar informação, as redes sociais têm um grande potencial para contribuir à democratização dos saberes e ao desenvolvimento do pensamento crítico, através de algumas de suas capacidades : a) aproveitamento do poder da comunidade (valores democráticos); b) aproveitamento da arquitetura de participação da Web 2.0 (facilidade e variedade); c) uso de ferramentas singelas, sem necessidade de conhecimentos muito técnicos (potencial inclusivo); d) comunidades de aprendizagem em relação a um tema (cooperação temática); e) efeito em rede (cooperação entre iguais).

São exemplos de expressão de rede muitas daquelas que possibilitam a elaboração de conhecimento e o trabalho em equipe, como as *wikis*- páginas editáveis onde as pessoas podem modificar seus conteúdos para elaborar, ampliar ou melhorar o que ali é narrado. A *Wikipedia* é, sem dúvida, o exemplo mais conhecido, fruto dessa filosofia de trabalho, que tem muito de tecnológico e ideológico detrás, a partir da qual nascem muitas outras plataformas para compartilhar os saberes desde os orçamentos da horizontalidade, da liberdade e da gratuidade, com o *Creative Commons* e o *Copyleft* como grandes alternativas comunitárias à hegemonia das patentes e do *Copyright*. Maturana (2002) diz que construir um caminho de aprendizagem e divulgação de ideias, fortalecendo-se como uma rede de saberes e fazeres, pode ser um caminho no qual sujeitos sociais desenvolvem os conhecimentos na perspectiva do reconhecimento do outro como legítimo outro), do diálogo que viabiliza a produção coletiva de conhecimentos. Nessa perspectiva, não existe produção individual de

conhecimentos, pois é no diálogo entre as realidades e praticantes que vivem em meios sociais diferentes que ele se tece. Esse diálogo na base do reconhecimento mútuo é um espaço para minimizar a cegueira epistemológica, para proporcionar a possibilidade de perceber não apenas o óbvio das monoculturas hegemônicas, mas também os seus outros. Com isso, amparados nos ideais de Santos (2004), busca-se encontrar situações exemplares de ruptura com as monoculturas que caracterizam a sociedade contemporânea, apresentando evidências de pluralização de conhecimentos e de culturas em relações menos hierárquicas e mais ecológicas, nas quais o reconhecimento mútuo emerge.

Contudo, torna-se necessário estabelecer redes de múltiplas e complexas relações, sendo que essa imensa variedade não é garantia de complexidade. É importante também inverter todo o processo aprendido, já que tecer o pensamento em rede exige múltiplos caminhos de horizontalidade. A educação, de acordo com Nussbaum (2006), pode atingir esse objetivo através da verdadeira participação de toda a comunidade educativa, da multiplicidade epistemológica, da inclusão, da horizontalidade e da participação democrática, da solidariedade, do altruísmo ou da bondade, sendo protagonista, para Torres Santomé (2011), a justiça curricular. Pensando essas questões na produção curricular como criação cotidiana, precisamos lembrar que essa também é uma construção cultural atravessada por relações de poder. E que, portanto, as práticas escolares relacionam-se diretamente com os usos, as técnicas, os sentidos construídos nessa rede de relações sociais em um determinado momento histórico, no qual esse currículo está inserido. Esse currículo evidencia traços de disputas por domínio cultural, permitindo entrever e tecer novas relações sociais. Os significados produzidos emergem dessas relações e das negociações entre posições particulares de poder dos diferentes grupos sociais. Por conseguinte, a constituição de um currículo contribui para a produção de identidades particulares, resultado de posições sociais, políticas e ideológicas em embate num determinado espaço/tempo.

O currículo poderia estar presente dentro desses novos tipos de organização do conhecimento que estão surgindo e afetam a educação, sendo a estruturação em rede uma de suas características mais importantes à hora de criar comunidades novas e de potencializar as já existentes em ambientes educacionais. Face às ofensivas neoliberais de educar para a competição ou o individualismo, outro tipo de focagem educativo poderia ganhar espaço. Partindo de algumas ideias de Freire (2008) e Torres Santomé (2001), há uma série de

elementos fundamentais para compreender a potência de educar em comunidade e de trabalhar em rede. Segundo essa forma de entender a educação:

- Todas as pessoas que fazem parte do sistema educativo trabalham horizontalmente, aprendendo e ensinando permanentemente e em função de suas possibilidades, com independência de sua posição dentro da comunidade escolar;
- As interações e a produção de conhecimentos mudam sua forma de funcionamento desde uma perspectiva linear a outra com natureza de rede;
- A educação é entendida de forma holística e não separada em grupos, categorias ou sistemas, para uma melhor compressão do ser humano e para a busca da justiça epistemológica;
- Todos os agentes educativos, sem exclusões, são objeto e produtores da mudança educativa e social;
- A educação pertence à sociedade e está incluída nela, de forma que se influem mutuamente; além disso, no termo sociedade devem estar recolhidos todos os grupos e instituições com independência de sua posição na pirâmide de poder.

Áreas de conhecimento tradicionalmente “vetadas” para a maioria das pessoas como a física, a química, a tecnologia, a informática ou a medicina, são agora mais abertas graças às comunidades em rede que compartilham os mesmos com a ajuda tecnológica da internet. Santos (2007) defende que, com isso, produz-se uma aproximação entre pessoas “experientes” e “leigas”, um passo interessante para a não separação social do conhecimento. Logo, a parte da população que tem recursos para se conectar à internet, pode ter acesso a muita informação de forma livre e gratuita, o que colabora muito no processo de democratizar o conhecimento. Torres Santomé (2011) discorre que em sociedades onde a hiperespecialização do mesmo se está convertendo em uma dificuldade para entender problemas globais, parece necessário dispor de diferentes ferramentas para poder aceder e compartilhar os diversos ramos dos diferentes saberes, para entender e interagir com o mundo de maneira mais heterogênea e holística.

Construir realidades mais justas e democráticas deve ser uma pretensão básica da

educação entendida como um bem comunitário e para todas as pessoas. Para isso, a contribuição das experiências sociais atuais aos sistemas educativos pode ser enormemente rica sempre que desde as instituições se tenha a sensibilidade suficiente para reconhecer e aproveitar essa nova onda ecológica de entender as relações entre os conhecimentos e as pessoas. Isso deveria facilitar a educação de cidadania mais aberta, livre, curiosa e sensível no seu meio social. Saberes, movimentos sociais e educação podem se dar a mão e caminhar juntos nessa difícil tarefa um elemento imprescindível sem o qual a mudança social não poderá ser produzida, garantindo para isso um espaço crítico e de resistência ante comportamentos reproduzidos na sociedade e que vão na direção contrária da justiça social. Não há possibilidade de conhecer as injustiças sem educação e sem informação. Não há possibilidade de se sensibilizar ante elas se não se conhecem. E por último, a sensibilização será bem mais afetiva e profunda se conhecemos e compartilhamos em comunidade.

4 Conclusão

O mundo complexo em que vivemos exige que interpretemos e interajamos com ele a partir de posições sociais e epistemológicas que respondam adequadamente a este desafio a partir de um ponto de vista democrático e de eficiência. Essa exigência implica que as diferentes alternativas, além da ciência moderna, possam contribuir para este processo. Também é necessário expor essas práticas para o conhecimento humano diferente, estando relacionados de uma forma equilibrada e equitativa. Poderíamos atender aos requisitos da justiça epistemológica através da ecologia no conhecimento e no social. Nesse sentido, a educação aspiraria a ser justa em relação ao que já foi dito, não devendo se basear em métodos unidirecionais e homogêneos, ou seja, não pode ser democrática, sem a negociação, a compreensão e o diálogo. Isso posto, experimentar, tentar ou apostar por outras formas de nos relacionar e compreender o mundo deve contribuir para uma educação que use o juízo crítico e ferramentas como o pensamento/ação em rede, e considere a importância do cotidiano. É o momento para que o conhecimento acadêmico caminhe de mãos dadas com as inúmeras reivindicações sociais que diariamente nascem em diferentes lugares do mundo e que se expressam e se desenvolvem em forma de rede.

Referências

ALVES, N.; GARCIA, R.L. (Orgs.) **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000.

ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**: sobre redes de saberes. 3.ed. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

CASTAÑO, C; MAIZ, I; PALACIO, G.; VILLARROEL, J. D. **Prácticas educativas en entornos Web 2.0**. Madrid: Síntesis, 2008.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DEWEY, J. **Democracia y educación**. Madrid: Morata, 1995.

ESCOBAR, A. Atores, redes e novos produtores de conhecimento: os movimentos sociais e a transição paradigmática nas ciências. In: SANTOS, B. de S. **Conhecimento Prudente para uma Vida Decente**. São Paulo: Cortez, p. 639-666, 2004.

FERRAÇO, C. E. Pesquisa com o cotidiano. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 11 mar. 2015.

FREIRE, P. **Pedagogía del oprimido**. Siglo XXI: Madrid, 2008.

LAVAL, C. **La escuela no es una empresa**. Barcelona: Paidós, 2004.

MATURANA, H. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte Editora UFMG, 2001.

NEGRI, T.; HARDT, M. Prefacio: Vida en común. **Multitud: Guerra y democracia en la era del Imperio**. Madrid: Debate, 2004.

NUSSBAUM, M. **Las fronteras de la justicia**. Barcelona: Paidós, 2006.

OLIVEIRA, I. B. Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ ler/ouvir/sentir o mundo. In: ____; SGARBI, Paulo. (Orgs.) **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, p. 47-72, 2007.

PAIS, J. M. **Vida cotidiana: enigmas e revelações**. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS, B de S. **Democratizar a democracia**. Porto: Afrontamento, 2002.

____. **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado**. São Paulo: Cortez, 2004.

____. Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes, **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 78, p. 3-46, 2007.

____. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

TORRES SANTOMÉ, J. **La justicia curricular: El caballo de Troya de la cultura escolar**. Madrid: Morata, 2011.

YOUNG, I. M. **Responsabilidad por la justicia**. Madrid: Morata, 2011.

Recebido em: 08/09/2015

Revisado em: 27/05/2016

Aprovado para publicação em: 31/05/2016

Publicado em: 20/12/2016