

Um exercício de religação de saberes: *OIKÓS*- A casa de convivência da pós- graduação

A knowledge rewiring exercise: *OIKÓS*- House of graduate of coexistence

Geraldo Augusto LOCKS [1](#); Mareli Eliane GRAUPE [2](#); Lucia Ceccato de LIMA [3](#); Marina Patrício de ARRUDA [4](#)

Recibido: 06/11/16 • Aprobado: 25/11/2016

Conteúdo

1. Introdução
 2. Os Desafios do Conhecimento no Campo Social
 3. Saberes Construídos
 4. Para finalizar
- Referências

RESUMO:

Este artigo tem por objetivo apresentar o exercício de religação de saberes realizado por professores integrantes da Linha de Pesquisa Processos Socioculturais e Sustentabilidade, do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE-UNIPAL). O processo de reflexividade se desenvolveu por meio da construção de um saber autônomo responsável, ao mesmo tempo coletivo e interdisciplinar. Para tanto, nos utilizamos da metáfora "oikós", compreendida como "casa" ou "ambiente habitado" pela Linha de Pesquisa que inclui disciplinas, dissertações, grupos de pesquisas, projetos de pesquisa e extensão, várias discussões que, por sua vez, retroalimentam a pós-graduação. Sem a pretensão de produzir um manual para a elaboração da religação de saberes, procuramos mostrar um processo particular de diálogo em prol de um conhecimento pertinente a cada professor-pesquisador. Experimentamos a riqueza de uma ciência nova que já nasceu híbrida em seus pertencimentos, e, que pretende ser polifônica no diálogo onde as vozes se mostram.

ABSTRACT:

This paper aims to present the exercise reconnection of knowledge held by teachers members of the Research Line Sociocultural Processes and Sustainability Program of Postgraduate Education (PPGE-UNIPAL). The reflexivity process developed by building an autonomous knowledge responsible at the same time collective and interdisciplinary. Therefore, we use the metaphor "Oikós", understood as "home" or "inhabited environment" by research line that includes disciplines, dissertations, research groups, research and extension projects, several discussions which, in turn, feed back graduate. Without intending to produce a manual for preparing the reconnection of knowledge, we try to show a particular process of dialogue towards a knowledge relevant to each teacher-researcher. We experience the richness of a new science that was born hybrid in their belongings, and you want to be polyphonic dialogue where the voices show.

Keywords: Rewiring of knowledge; Research line; House of living; Postgraduate studies

1. Introdução

Este texto diz respeito a reflexões realizadas por professores da Linha de pesquisa Processos socioculturais e sustentabilidade, Linha 2 do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC). O processo de reflexividade se desenvolveu por meio da construção de um saber autônomo particular, responsável, ao mesmo tempo coletivo e interdisciplinar. Nossa proposta foi a de descrever para então refletir, algumas ideias gestadas pela experiência na construção do Programa de Pós-graduação que integramos. Para tanto, nos utilizamos da metáfora “*oikós*”, **palavra de origem grega, que dentre outras traduções pode ser compreendida como “casa” ou “ambiente habitado”**. Nossa Linha de pesquisa inclui disciplinas, dissertação, Grupos de pesquisas, projetos de pesquisa e extensão, várias discussões que retroalimentam a pós-graduação, “*casa (Oikos)*” que mais do que um simples espaço que abriga, é também “uma moradia compartilhada” que habitamos ao dinamizar um processo permanente de construção e reconstrução do conhecimento.

A configuração deste espaço de pesquisa e formação de pesquisadores, nomeada nesse artigo como “*casa*”, criou condições para reflexões a partir da experimentação assegurada pela “*ciência que se faz*” (Latour, 2000). Essa ideia significa a ciência em ato, aquela que se elabora a cada passo sendo diferente da ciência pronta e acabada feita para durar, que não suporta os ruídos dos processos da vida mantendo a ciência “limpinha”. Esse autor sugere a necessidade de se focar não a “*ciência feita*”, pronta e confirmada, mas na ciência em ação. Latour (2000) propõe uma mudança de paradigma na direção da prática científica e do mundo da pesquisa porque nesses campos configuram-se as incertezas, os riscos, as articulações com o político, as conexões heterogêneas e múltiplas que caracterizam a prática dos cientistas abortadas das ciências feitas.

Nesse caminho, a Linha 2 considera que o “*não saber*” é a mola propulsora da busca por um saber autônomo e, ao mesmo tempo, dependente, particular e coletivo de aprendizado. Nesse espaço de alquimia [5] o eixo de trabalho expressa a relação indissociável entre pesquisa-pesquisador e compromisso cotidiano que nos leva à construção de um olhar cuja complexidade possa assegurar a sondagem de realidades e problemas cada vez mais transversais, multidimensionais, globais e planetários. A tarefa da “*ciência que se faz*” contempla nossos anseios de pesquisa, ensino e extensão. Com Maturana (1997, p, 45). aprendemos sobre a responsabilidade de cada um no processo que integramos:

. . . a responsabilidade não é da ciência. Nenhum domínio de conhecimento é responsável. São as pessoas as responsáveis. Porque a responsabilidade tem a ver com os desejos das pessoas, com o dar-se conta de que as conseqüências de seus atos são desejáveis. . . . a responsabilidade do cientista está em sua responsabilidade como pessoa . . . o cientista gera um domínio especial de conhecimento, um domínio de afirmações que têm características especiais, têm um fundamento no viver. Porque é um modo de explicar a experiência com a experiência, e isto faz com que os cientistas sejam pessoas que estão em pontos nodais de muitos momentos do viver humano do homem moderno.

Com Bachelard (1996) aprendemos que é um equívoco pensar que a realidade se revela espontaneamente, pois tudo é construído na perspectiva de descobrimento do real. Nossas certezas foram minadas pelas ideias desse autor e sua epistemologia histórica. Descobrimos a existência de uma perspectiva continuísta de ciência (aglutinação de descobertas) e de uma perspectiva descontínuísta (aquela construída por retificações, revoluções, rupturas com ideias prévias) e optamos pela perspectiva descontínua, desafiados pela descoberta, pelo desafio da mudança de paradigma e para que possamos aprender cada vez mais sobre a densidade dos processos socioculturais. Para Educar é preciso compreender os paradigmas e as resistências culturais que eles alimentam e mantém. Os paradigmas seriam como o núcleo duro de nossas

ideias que nos torna cegos a outras possibilidades de enxergar o real. Segundo Morin (2003, pp. 40-41) “. . . os paradigmas são os princípios dos princípios, algumas noções mestras que controlam os espíritos, que comandam as teorias, sem que estejamos conscientes de nós mesmos”. Por esses princípios, acabamos por repudiar o diferente e o desconhecido.

Nessa perspectiva, o artigo tem como objetivo o exercício de religação de saberes realizado por professores integrantes da Linha de Pesquisa “**Educação, Processos Socioculturais e Sustentabilidade**” [6], do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE-UNIPLAC).

Uma linha de pesquisa é constituída por grupo de docentes que trabalham com uma determinada temática, conduzindo projetos de pesquisa e extensão individuais ou coletivos de investigação concernentes ao espaço da linha de pesquisa. Atualmente a pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UNIPLAC) articula-se em função de duas linhas de pesquisa que orientam e estabelecem as atividades científicas. Pela peculiaridade dessa construção tornou-se oportuno dar vistas a esse espaço, por meio da metáfora *oikós*, que abriga professores aprendentes.

2. Os Desafios do Conhecimento no Campo Social

Abordar questões relacionadas à construção dos conhecimentos, de imediato nos remete a uma série de interrogações. Ao falar de Ciência, convém destacar a contribuição de diversos filósofos como Sócrates, Platão, Aristóteles, entre outros, que já demonstraram suas preocupações com a técnica, com o *saber-fazer* e *saber-medir* para elaborar suas explicações sobre o universo. A tradição da metafísica clássica contou também com o esforço de filósofos como Bacon, Descartes, Kant, Hegel, Popper, que, em diferentes momentos históricos buscaram tecer argumentos para a definição de suas perspectivas de conhecimento. Porém, a eficácia do método científico gerou expectativas desmedidas sobre a universalidade que os conhecimentos poderiam alcançar e sobre a possibilidade de conhecer todas as verdades do mundo real. Por isso, este é um tema polêmico que exige a compreensão da própria realidade humana, pois inclui explicar os meandros das relações sociais apreendidas a partir do cotidiano, das vivências e da explicação do senso comum (Minayo, 2002). A questão que nos instiga ao debate científico situa-se exatamente em como compreender a realidade social superando a crença na infalibilidade do conhecimento científico. Surge então a necessidade de refletir sobre a interdisciplinaridade, considerando que o conhecimento, no campo das ciências sociais e humanas, decorre da própria forma de o homem produzir-se como ser social e como sujeito/objeto do conhecimento. Frigotto, ao discutir a necessidade de interdisciplinaridade na produção do conhecimento, demarca o caráter dialético da realidade social como imperativo para “compreender o movimento do real, para penetrar no tecido mais profundo que constitui a realidade investigada” (2008, p. 26). Realidade social que é, a um só tempo, una e diversa. É nesta perspectiva que o trabalho interdisciplinar pode ser compreendido como método, técnica didática, instrumento de ação, pois a:

. . . Interdisciplinaridade possibilita não só a fecunda interlocução entre as áreas do conhecimento como também constitui uma estratégia importante para que elas não se estreitem nem se cristalizem no interior de seus respectivos domínios; favorece o alargamento e a flexibilização dos conhecimentos, disponibilizando-os em novos horizontes do saber. (Rodrigues, 2000 p, 127)

A interdisciplinaridade pretende a parceria e a religação dos conhecimentos parcelares na criação de novos saberes. Nesta perspectiva caminhamos acatando a proposta de Morin (2003) de manter a teoria como um ponto de partida que ganha vida com o emprego de cada atividade mental humana que se dispõe a dialogar. Assegurados por este pressuposto, nos articulamos à visão de “parceiros diversos” para, a partir de algumas escolhas teóricas, iluminar o caminho de nossas discussões.

As ciências sociais viveu um certo “complexo de inferioridade” em relação às ciências exatas pela impossibilidade de formulações de leis e normas matemáticas, mas aos poucos foi

ganhando condições de pesquisar a sociedade (seu objeto de pesquisa), a partir de um sujeito/observador. Assim, longe de técnicas matemáticas e de grades descritivas que um dia a ciência assumiu em sua “fase quantitativa para demonstrar cientificidade”, (Di Felice, 2001, p. 17), o pesquisador passou a considerar o seu objeto como um sistema vivo, o qual também integra. Desta forma, o mundo contemporâneo nos convida a uma transformação paradigmática da percepção das relações e dos sentidos. A objetividade da razão passou a ser repensada a partir de percepções subjetivas e relativas. A multiplicação das visões de mundo passou a ser considerada como um dos principais elementos constituintes da pós-modernidade (Di Felice, 2001, p. 23). Paradoxalmente, o desnorteamento causado pelo enfraquecimento da noção de realidade objetiva abriu brechas para “o pensamento desviante”, potencialmente criativo e libertário do observador (Vattimo, 1991). O que chamamos de nossos dados são, na realidade, nossas interpretações, pois não é possível relatar “fiel e objetivamente” a cultura dos outros. Construir conhecimento é traduzir,

E não esqueçamos os limites do conhecimento. É com efeito essencial mostrar que o espírito humano tem limites, que a razão tem limites, que a linguagem tem limites. É preciso mostrar que os maiores avanços do conhecimento científico, sobre a origem e sobre o futuro do Universo, sobre a natureza da realidade, desembocam no inconcebível. A descoberta dos limites do conhecimento foi um grande progresso do conhecimento no século XX (Morin, 2006, p. 213).

3. Saberes Construídos

3.1 Educação e Saúde: “casa de cuidado de si e do mundo”

A “casa de cuidado de si e do mundo” registra a interdependência dos sistemas vivos orientação de Capra (2006) ao conceber o mundo como um todo integrado compreendido a partir de uma visão ecológica. Nessa interdependência que vivemos numa sociedade em que a informação circula em maior quantidade e velocidade em decorrência dos avanços tecnológicos provocando mudanças na vida das pessoas e no modo de compreendê-lo. A obra de Edgar Morin auxilia-nos na compreensão de momento tão distinto ao propor o rompimento com oposição assinalando a necessidade de religação dos saberes e, em consequência, o fim do pensamento disjuntivo. Esta orientação anuncia à busca sensível de grandes articulações, cujo fundamento é a renovação da razão para que esta seja capaz de considerar a complexidade do mundo atual.

A concepção tradicional da Educação e mecanicista da Saúde impede-nos de ver o complexo do mundo. O corpo visto como uma máquina composta por partes inter-relacionadas e a doença reduzida à irregularidade do processo de funcionamento do paciente (Marco, 2006) não explicam mais a realidade da saúde que passou a valorizar o cuidado e a prática profissional reflexiva. Assim, profissionais da saúde não podem seguir desconsiderando o entorno sociocultural e contextual das famílias (Tesser, 2006), comprometendo a legitimidade do modelo de atenção de saúde vigente. O mesmo processo acontece na Educação onde a redução do pensamento disciplinar (Morin, 2007) não abarca o ser humano em sua inteireza. Educar o homem por inteiro é considerar os processos de produção da vida que dizem respeito à subjetividade, à identidade, à sensibilidade para ouvir o outro e à amorosidade, potencialidades adormecidas na educação e que precisam ser recuperadas.

Ampliar a discussão sobre as emoções do humano, sua capacidade de lidar com as próprias emoções e com as do outro é possibilitar a reforma do pensamento fundamental à descoberta de novos caminhos tanto para a Educação como para a Saúde. Segundo Morin (2003), a incapacidade de reconhecer e aprender sobre a complexidade é um resultado do nosso sistema educacional conteudista, mais preocupado com a reprodução do que com a criação do novo para pensar e viver a vida minada por incertezas e imprevistos.

Assim, os impactos gerados pela dissociação entre educação e saúde são também de ordem

econômica, social, cultural e ambiental, cabe à sociedade a promoção de mudanças paradigmáticas para religação de saberes para a compreensão do mundo. Esse desafio nos coloca frente a urgência em se oferecer pontos de referência que contribuam com Programas informais e formais em nível de graduação e pós-graduação que discutam o desenvolvimento de seres de inteireza. Como diria Morin (2007), é preciso promover o “entrelaço entre vida profissional e pessoal” pois a vida intelectual é inseparável da vida de experiências. A vida humana está em constante movimento, transborda antagonismos, e nós precisamos aprender a conviver com a contradição que tem, simultaneamente, características da complexidade. O *homo complexus*, designado por esse autor, é aquele que é a um só tempo biológico, psíquico, social, afetivo e racional, nele a sabedoria e a loucura, o prosaico e o poético convivem.

Assim, Saúde e Educação se entrelaçam à condição de vida humana, e o pensamento complexo ao buscar conjugar, articular saberes compartimentados acolhe reflexões que reconhecem o caráter multidimensional da sociedade e do humano. Pela Educação podemos então “reformular o nosso pensamento” para o cuidado de si e do outro. Ao longo da vida, desenvolvemos atitudes que oscilam entre o egocentrismo e o altruísmo, o que faz pensar que “cada um vive para si e para o outro de maneira dialógica, ou seja, ao mesmo tempo complementar e antagônica” (Morin, 2003, p. 20). Portanto, compreender o cuidado de si, como auto ética (Boff, 2012) torna-se fundamental para a formação de educadores e profissionais da área da saúde, a articulação entre teoria e prática favorece o autoconhecimento como caminho para o cultivo da espiritualidade, solidariedade, e da compaixão possibilitando a transformação do ser humano, em consonância consigo e com o coletivo.

Ao acatar a ideia de que todo sistema racional tem um fundamento emocional ganhamos condições de compreender a emoção como base da razão e fenômeno próprio ao reino animal. Determinadas situações emocionais abalam sobremaneira a razão; “quando falamos em emoções, fazemos referência ao domínio de ações em que um animal se move” (Maturana, 1997, p. 22). Assim, não há ação sem emoção, ela guia nossos atos. Mesmo que frequentemente os termos razão e emoção sejam tratados como antagônicos e oponentes pelo *paradigma da simplificação* (Morin, 2003), hoje já podemos pensar que o emocionar é a própria condição humana. Portanto, as emoções deveriam ser preservadas/cuidadas nas relações humanas.

A “conversação”, esse fluir necessário e permanente de trocas entre sociedade/escola/sociedade para a produção de conhecimento (Maturana, 1977) inaugura o espaço para darmos “voltas com o outro” considerando-o como legítimo outro na convivência. A amorosidade é uma emoção que pode entrelaçar o linguajar. Viver em comunidade é construir espaços de convivência, espaços para relações de amorosidade que se estabelecem ao conversarmos. Maturana defende o amor como fundamento do humano e fonte da socialização humana. Para ele, a socialização é o resultado do operar no amor, e ocorre somente no domínio em que o amor ocorre (1997, p.185).

É a amorosidade que abre espaço para a existência do outro em convivência conosco. Vem daí a importância das ideias de respeito por si mesmo, pois se uma criança cresce em um ambiente de cooperação, acolhimento e amorosidade ela será capaz de aprender qualquer coisa inclusive as habilidades e competências que almejar quando adulta. O aprendizado será sempre mais fácil em ambientes de coexistência que integrem amorosidade e acolhimento.

Considerando que o mundo é um sistema que educa (Maturana, 1997) somos levados a pensar e a nos responsabilizar pelos espaços de convivência que integramos, transformando-o e sendo transformados por ele. A sociedade humana como uma *oikós* que abriga sujeitos compromete-se com o cuidado de si e com a construção de um mundo mais saudável e amoroso. Pela Educação desenvolvemos não apenas o processo cognitivo do ser humano, mas também o afetivo e o emocional, nesse entrelaço nos constituímos seres de inteireza para viver com mais saúde e alegria.

3.2 Educação Ambiental: “casa de vida planetária”

A casa de vida planetária integra a *Oikós*, diz respeito ao ambiente/mundo/planeta que habitamos e no qual vivenciamos crescentes e complexos problemas ambientais que demandam uma mudança urgente de valores e comportamentos decorrentes da racionalidade existente que coloca o desenvolvimento econômico como prioridade.

A partir de um pensamento reducionista persistente as intervenções humanas seguem ignorando os impactos ecológicos que produzem. Desse modo, a questão da educação ambiental surge como uma ação estratégica capaz de “reformatar o pensamento ou mudar o estilo de pensamento” das pessoas para o cuidado com a natureza. A crise ambiental compreendida como uma crise civilizatória e da racionalidade instrumental (Leff, 2001) segue espalhando seus efeitos sobre o ambiente natural, em relação à preservação da vida e da biodiversidade, ameaçadas pelo modelo capitalista de produção, consumo e descarte.

A reflexão sobre o cuidado com o ambiente e seu ecossistema em um contexto marcado pela degradação permanente nos leva necessariamente à discussão sobre a educação ambiental. Trata-se entretanto, de uma nova educação que segundo Cousin (2014, p. 290), seja capaz de promover uma conscientização tanto individual como coletiva influenciando na formação de atores sociais para a realização de ações e tomadas de decisões inerentes a seu pertencimento no mundo em que está inserido. Para Lima (2013, p. 166)

entende-se que a Educação Ambiental Formal e Não Formal são processos de práxis educativa que têm por finalidade a construção de valores, atitudes, conceitos, habilidades, normas, saberes e práticas partilhadas para a formação de um estilo de pensamento que contribua para a Cidadania Ambiental.

Delgado (2003, p. 16), por sua vez, destaca a Educação ambiental é ao mesmo tempo social, cognitiva, econômica, política e ideológica. Para o autor:

De nada vale que tentamos dotar o homem de conhecimentos positivos sobre a dinâmica da natureza e das rupturas que nossos modelos de interação produtiva com ela provocam se não formularmos, como assunto central, a consideração dos limites culturais desse sujeito provocador do dano ambiental. [...], a educação ambiental há de colocar-se como superação de limites culturais e deve dirigir-se concretamente à consideração das formas culturais de perpetuação da ideia dicotômica e redutora da natureza ao entorno exterior, que persiste hoje na sociedade ocidental com rosto próprio em vários terrenos, [...].

Como alerta Morin, nos deparamos com problemas complexos que as sociedades contemporâneas criaram e apenas estudos de caráter inter-poli-transdisciplinares poderão nos orientar nas análises de tais complexidades: "Afim, de que serviriam todos os saberes parciais senão para formar uma configuração que responda a nossas expectativas, nossos desejos, nossas interrogações cognitivas?" (2003, p. 16).

A Educação ambiental, como um processo mediador pode nos levar à construção coletiva de um processo de desenvolvimento ambiental sustentável gerando soluções a partir da participação social. Entretanto, as atitudes dos seres humanos em relação a natureza tem sido de distanciamento e de exploração irresponsável do planeta, transformando a terra num planeta doente e ameaçando assustadoramente todas as formas de vida (Lima, 2007, p. 36).

Nesse sentido, a Educação Ambiental pode ser vista como uma alternativa de se refletir a respeito das ações do homem sobre a natureza. Essa alternativa se faz presente na Agenda 21 como uma das medidas mais amplas já tomadas em todo o mundo para a promoção da sustentabilidade das sociedades. Trata-se de um documento elaborado durante a **ECO-92** – Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento. Realizada na cidade do Rio de Janeiro, esta conferência firmou o compromisso das nações para com o desenvolvimento de suas economias sem prejuízo ao meio ambiente. A partir desse

documento, cada país elaborou sua própria Agenda 21 para garantir sustentabilidade em seu território de modo a contemplar a especificidade de seu contexto. A Agenda 21 Brasileira começou a ser criada em 1996 pela Comissão de Políticas de Desenvolvimento Sustentável e só começou a ser implantada em 2003.

A ideia de que é preciso “**pensar globalmente, agir localmente**” guiou essa agenda, pois em geral pensamos num mundo que possa ter o mesmo futuro. Assim, o sistema como um todo terá uma “mente” (Morin, 2001), mas não uma consciência unificada mas como num processo fractal. Para o autor, a sociedade terá novas posturas a partir de mudanças individuais; “... os indivíduos humanos produzem a sociedade nas interações e pelas interações, mas a sociedade, à medida que emerge, produz a humanidade desses indivíduos, fornecendo-lhes a linguagem e a cultura” (Morin, 2001, p.95).

Mas para que as mudanças individuais ocorram, é necessário que a comunidade se sensibilize para o cuidado da vida. Em meio aos efeitos negativos da intervenção humana estão à destruição do solo e da água, a falta de cuidado com o meio ambiente tem provocado erosão; inundações e alterações do clima. Esses fatores ameaçam todas as formas de vida. A industrialização e a globalização das culturas também mudam as sociedades e a Educação.

. . . o desenvolvimento chega a um ponto insustentável, inclusive o chamado desenvolvimento sustentável. É necessária uma noção mais rica e complexa do desenvolvimento, que não seja somente material, mas também intelectual, afetiva, moral... O século XX não saiu da idade de ferro planetária; mergulhou nela (Morin, 2002 p. 69-70).

Nesse sentido, necessitamos de propostas que atendam às necessidades de sustentabilidade, nas quais possamos desenvolver nossas culturas com impactos ambientais mínimos cuidando assim dessa “casa de vida” que é o planeta terra e todos seus ecossistemas. Assim sendo,

No fundo, o que a EA pretende é desenvolver conhecimento, compreensão, habilidades e motivação para adquirir valores, mentalidades e atitudes necessários para lidar com questões e problemas ambientais e encontrar soluções sustentáveis (Dias, 2003 p. 99).

As relações dos seres humanos com a natureza têm demonstrado que este a concebe exclusivamente como utilitária para seu bem estar. Atualmente, muitos têm se preocupado com a capacidade de suporte do ambiente, ou seja: o que o ambiente não suporta? Discute – se assim, a resiliência do ambiente.

Esta preocupação se dá, na maioria das vezes, pelo temor que se tem de não ter mais os recursos da natureza para a sobrevivência da espécie humana o que tem levado a refletir sobre os processos de educação ambiental. As ações de educação ambiental poderiam estar voltadas para o tempo presente e o futuro, somos responsáveis e corresponsáveis pelas transformações, que possam ocorrer com nosso planeta. Desenvolver junto às pessoas, principalmente as crianças, que somos parte da natureza, oportunizando o *religare* com a natureza, possibilitará ganho de experiência humana.

Será em função das ações e cuidados dos humanos de hoje que as gerações futuras terão “casa de vida planetária, um espaço para a continuidade da vida”.

3.3 Educação e relações de gênero: “casa da pedagogia da equidade”

Os/as habitantes da “casa da pedagogia da equidade” têm o compromisso de estabelecer relações sociais de gênero equitativas, considerando as diferenças e as desigualdades existentes entre as pessoas. Neste contexto, é importante compreendermos as diferenças e as semelhanças entre os temas de igualdade de gênero e equidade de gênero no campo da educação. Igualdade de gênero significa que mulheres e homens, meninas e meninos possuem os mesmos direitos e deveres perante a sociedade.

A equidade de gênero no campo da educação, significa portanto, uma melhor aplicação do que entendemos por igualdade de gênero, compreendendo as categorias de: classe, etnia, geração, religião, sexualidade, etc. A equidade de gênero é conceituada como:

Gender equity denotes the equivalence in life outcomes for women and men, recognizing their different needs and interests, and requiring a redistribution of power and resources. [...] Gender equity goals are seen as being more political than gender equality goals, and are hence generally less accepted in mainstream development agencies.” (Reeves and Baden, 2000, pp. 09-10)

Este conceito reconhece as diferenças entre homens e mulheres, diferença entre o grupo de mulheres, entre o grupo de homens, e as variáveis de acesso e oportunidade aos direitos. As desigualdades de gênero se expressam por meio de estereótipos e práticas discriminatórias que são culturalmente ensinadas de geração para geração. Estas práticas discriminatórias de gênero conduzem homens e mulheres, meninas e meninos a gozarem de diferentes oportunidades e, conseqüentemente de diferentes níveis de participação no processo de desenvolvimento social.

É relevante problematizar o papel que a educação exerce na produção das desigualdades, especialmente na constituição das masculinidades, nos comportamentos machistas, sexistas, racistas e homofóbicos, buscando a desconstrução da ideia de uma essência ou natureza que explique e justifique as violências, as desigualdades de gênero, as ações discriminatórias, bem como, as desigualdades estabelecidas entre os vários grupos sociais.

Nesta perspectiva, enfatizamos a importância da pedagogia da equidade, por entender que esta pode abranger as temáticas de gênero, relações étnico-raciais, diversidade sexual, religiosidade e outras, e apontar algumas competências necessárias os/as profissionais da educação para que esses sejam capazes de reconhecer espaços e possibilidades para a desconstrução de fobias, ideias preconceituosas e práticas de discriminação nas relações interpessoais e intergrupais, no currículo e na prática pedagógica.

A pedagogia da equidade abriga várias temáticas que são interdependentes e transversais: Gênero, classe social, raça/etnia, religiosidade, nível de aprendizagem, nacionalidade/regionalidade, corpo e sexualidade, etc. Segundo Faulstich-Wieland (2005, p. 13), a pedagogia da equidade objetiva o desenvolvimento de uma educação equitativa, isto é, “estimula a discussão de uma educação que reconheça a existência das diferenças entre os sexos, mas não faz desta diferença uma barreira para o desenvolvimento individual de cada ser humano”. Defende uma educação que invista no desenvolvimento de “homens e mulheres”, livres de estereótipos apropriados para cada gênero e, que enfatiza a competência e os princípios de responsabilidade, ética e de cidadania.

A pedagogia da equidade pretende oferecer aos meninos e as meninas condições para que ele/elas possam descobrir e desenvolver seu pleno potencial. Para que esta possa ser posta em prática é necessário que os/as professores/as “tenham conhecimentos sobre as relações de gênero e as diferenças culturais existentes na escola, e a consciência de estas influenciam no desenvolvimento de estudantes” (Sievers, 2006, p. 66).

A pedagogia da equidade objetiva uma educação democrática para todos/as. Ela prioriza que as/os alunos/alunas (sejam eles/elas, indígenas, quilombolas, negros/as, brancos, pobres, ricos/as, homossexuais, heterossexuais, transexuais, bissexuais, religiosos/as ou não religiosos) vivenciem em salas de aulas atitudes, ações, que buscam desenvolver com criticidade, ideias, competências, embasadas nos princípios dos direitos iguais para pessoas diferentes.

A integração da perspectiva do gênero no campo escolar pode começar com uma análise da situação cotidiana sobre a vida das mulheres e dos homens, tornando visíveis as suas necessidades e os diferentes problemas que estes enfrentam no seu dia a dia. Para além do gênero, eles/elas também são caracterizadas/dos, constituídos/das pela religião, origem étnica, educação, orientação sexual, classe, etc., que reforçam ou dão origem a outras desigualdades que podem ser abordados no âmbito da pedagogia da equidade. Um dos desafios desta

perspectiva consiste em mostrar que todos/as podem se beneficiar de uma sociedade mais equitativa, assentada no reconhecimento da diferença, que acolhe e valoriza as necessidades, potencialidades individuais e de grupo.

Enfim, a “casa da pedagogia da equidade” dialoga com a casa de vida, de cuidado de si e do mundo, com a casa da solidariedade, porque busca compreender cada ser humano na sua complexidade, considerando as diferenças de classe social, geração, etnia, religião, etc.

3.4 Educação e Desenvolvimento Territorial: “Casa de solidariedade”

A realidade de exclusão social e produtiva existente entre nós, habitantes da casa comum, tornou-se insuportável. O modo de produção capitalista da vida, como afirma, Mészáros (2011) é autodestrutivo e irreformável desde sua origem. Moura (2014, p. 17), demonstra que

a história recente tem demonstrado a fantástica capacidade do capitalismo para produzir riquezas e, ao mesmo tempo, sua brutal capacidade de concentração de renda, acarretando desigualdades de todos os tipos que implicam processos de exclusão social e infundáveis crises.

Ao longo de seu desenvolvimento, o sistema do capital tem sido incapaz de cumprir suas promessas de garantir liberdade, igualdade, “os direitos do homem” empunhadas pelo ideário liberal burguês do século XVIII, tampouco os direitos humanos de 1948. Por sua natureza enraizada na acumulação e na exploração de bens e riquezas, a lógica de mercado não proporciona sequer emprego e salário para todos. Em vez de produzir para atender a satisfação de necessidades humanas, produz ilimitadamente para manter elevados padrões de consumo acessíveis para poucos endinheirados, enquanto a maioria não tem condições de acesso.

Essa caracterização vale para o cenário mundial. Não obstante a reação dos trabalhadores organizados em movimentos e sindicatos na defesa e conquista de seus direitos, Singer (2004, p. 2), por exemplo, constata o processo de hegemonização desse sistema econômico, colocando a origem do desemprego atual:

a maior parte dos direitos dos trabalhadores, também chamados ‘direitos sociais’, foram conquistados durante o século XX, em épocas favoráveis às lutas do movimento operário. O período mais significativo, neste particular, foi do pós 2ª Guerra Mundial . . . Esta situação mudou radicalmente desde os 1980, quando o neoliberalismo se tornou hegemônico no mundo capitalista e eliminou as bases institucionais da política keynesiana . . . Na maioria dos países, de um décimo a um quinto da população economicamente ativa está... inativa. O desemprego atual resulta de políticas macroeconômicas que visam unicamente conter preventivamente a inflação, sacrificando a este objetivo o desenvolvimento mediante crédito escasso, juros altos e corte selvagem do gasto público.

Crises cíclicas é lei da dinâmica de reprodução acumulativa crescente e tem no trabalho seu motor de exploração do trabalho e acumulação, isto porque transforma tudo em mercadoria para ser vendido e comprado. A análise feita para II Conferência Nacional de Economia solidária demonstra a amplitude dos efeitos da relação crise-exploração-acumulação:

O capitalismo é um sistema gerador de crises cíclicas decorrentes das bases estruturais desse modo de produção, da sua necessidade permanente de revolucionar as condições de produção para manter a exploração do trabalho como base da acumulação do capital, ao mesmo tempo em que explora a natureza como fonte inesgotável de recursos. A continuidade dos processos de acumulação, no capitalismo, depende da capacidade do sistema capitalista de se recriar após as suas crises e de permanente transformação dos espaços da vida social em mercadoria, desde os bens naturais indispensáveis à vida, - como a água, a terra, o ar, os alimentos, a saúde e a cultura -, até os espaços subjetivos de relacionamento. (II Conferência Nacional de Economia Solidária, 2010, p.10).

A partir de 2008, a crise do capitalismo em âmbito mundial agravou-se. Teve seu epicentro nos países desenvolvidos. Foi quando o capital financeirizado recorreu ao Estado para sobreviver e

se recuperar com mais intensidade. O seu efeito é global. Países em desenvolvimento gradativamente sentiram seus impactos. Recentemente a onda neoliberal capitalista retorna e busca recuperar o que “perdeu” ou “emprestou” aos setores de população que tiveram oportunidade de transitar de condições socioeconômicas de exclusão para acessarem direitos básicos e sociais gerados por políticas públicas, como se observa no caso do Brasil e em outros países latino-americanos na última década. O resultado que ressoa nas esferas das comunidades regionais e locais é um desenvolvimento socialmente desigual, economicamente injusto, ambientalmente destrutivo, culturalmente colonizado, portanto, insustentável, como analisamos o desenvolvimento no campo empírico de inserção de nossos grupos de pesquisa. (Locks, 2016).

Foi em reação a este cenário histórico que emergiu a economia solidária como um contraponto aos princípios e valores do capitalismo. Este surgimento se deu como um movimento dos trabalhadores no contexto do capitalismo industrial europeu em meados do século XIX. No Brasil a economia solidária tem uma história muito recente no âmbito de política pública (2003-2016), mas já se fazia presente desde momentos anteriores, sobretudo, nas décadas de 1980/90, quando o neoliberalismo econômico se tornou hegemônico, na expressão de Singer. Antagonicamente ao capitalismo, o que caracteriza a economia solidária “É o conjunto de atividades econômicas – produção de bens e de serviços, distribuição e finanças – organizados e realizados solidariamente por trabalhadores e trabalhadoras na forma coletiva e autogestionária”, segundo a Secretaria Nacional de Economia Solidária (SENAES/MTE, 2015, p.7). Em vez de emprego e salário, a economia solidária proporciona trabalho e renda para qualquer trabalhador/a que busca relações de cooperação, associação ou de grupo no mundo do trabalho;

Portanto, é no bojo da economia solidária que surgem os empreendimentos econômicos solidários. Eles se orientam pelos seguintes princípios apresentados pela Secretaria Nacional de Economia Solidária:

- a) cooperação: existência de interesses e objetivos comuns, a união dos esforços e capacidades, a propriedade coletiva de meios de produção, a partilha dos resultados e a responsabilidade solidária . . .
- b) autogestão: os/as participantes das organizações exercitam as práticas participativas nos processos de trabalho, nas definições estratégicas e cotidianas dos empreendimentos, na direção e coordenação das ações nos seus diversos graus e interesses etc. . . .
- c) Dimensão econômica: é uma das bases de motivação da agregação de esforços e recursos pessoais e de outras organizações para produção, beneficiamento, crédito, comercialização e consumo. Envolve o conjunto de elementos de viabilidade econômica, permeados por critérios de eficácia e efetividade, ao lado dos aspectos culturais, ambientais e sociais.
- d) Solidariedade: o caráter de solidariedade nos empreendimentos é expresso em diferentes dimensões: na justa distribuição dos resultados alcançados; nas oportunidades que levam ao desenvolvimento de capacidades e da melhoria das condições de vida dos participantes; no compromisso com um meio ambiente saudável e com o desenvolvimento sustentável (SENAES/MTE, 2015, p.7).

Fomentar esta “outra economia” via ensino, pesquisa e extensão numa universidade que se quer socialmente relevante, implica em apostar noutro modo de produção da vida no qual os habitantes da casa comum possam viver sem destruir o ambiente, cada um pensando e agindo em prol do bem de todos e do próprio bem. Onde os direitos humanos sejam democratizados, a saúde se constitua num direito de todos, os marcadores sociais de gênero, sexo, raça, etnia, geração, religião, etc, reconhecidos e garantidos apontem para uma sociedade que se reconheça plural e integralmente democrática. Neste ideário residem as bases de religação de saberes da “casa solidariedade” com outras dimensões de saberes e fazeres da casa em construção, num processo auto e hetero educativo de sujeitos individuais e coletivos tendo no horizonte um desenvolvimento territorial justo, solidário e sustentável.

4. Para finalizar

Ao longo desse artigo, não tivemos a pretensão de produzir um manual para a elaboração da religação de saberes mas a intenção de mostrar um exercício particular de construção de nossa *oikós*, casa de convivência que construímos na pós-graduação, na perspectiva de uma "ciência que se faz" porque diz respeito a uma ação cotidiana. Mas o que aprendemos com os saberes sistematizados por esse grupo que integra uma Linha de pesquisa?

Em primeiro lugar, essas escrituras mostram a emergência de um pensamento que interconecta fundamentos advindos de domínios epistemológicos diferentes. Em outras palavras, esses pensares fazem dialogar materialidades e imaterialidades, sistemas de valores e metáforas, razões e emoções particulares.

Como alquimistas, descobrimos na experimentação limites e possibilidades do "tecer junto" e, sintetizamos aqui um conjunto de argumentos e reflexões:

1. Uma unidade construída na diversidade e no diálogo em prol de um conhecimento pertinente a cada um e ao grupo; 2. Uma aprendizagem com base na consciência de que é preciso investir na casa de cuidado de si e do mundo, na casa da vida planetária, na casa da solidariedade, na casa da pedagogia da equidade. 3. A produção do conhecimento com criatividade na experiência de juntar saberes diversos. 4. A religar conhecimentos científicos para fazer a ciência dialogar com o mundo por meio de uma atitude transdisciplinar para pensar o mundo. 8. E por ultimo, experimentamos a riqueza de uma ciência nova que já nasce híbrida em seus pertencimentos, e, que se pretende polifônica no diálogo onde as vozes se mostram.

A polifonia se refere à multiplicidade de vozes de um texto, literário ou não. "A polifonia diz respeito à multiplicidade de mundos ou sistemas de referência" (Bakhtin, 2008, pp. 38-39). A polifonia se refere à multiplicidade de vozes de um texto, literário ou não. Sendo assim, num movimento mais geral, junta simultaneidade de sons diferentes que formam uma harmonia levando-nos a pensar no compromisso de cada professor, em suas Instituições de Ensino, em religar saberes para construir um conhecimento científico pertinente e essencial à vida.

Referências

Bakhtin, M. M. (2008). *Problemas da poética de Dostoiévski*. (Trad. Paulo Bezerra). (4ª ed). Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Boff, L. (2012). *O cuidado necessário: na vida, na saúde, na educação, na ética e na espiritualidade*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Secretaria Nacional de Economia Solidária – SENAES/MTE. (2015). *Economia Solidária na Política Pública Municipal*. Rede de Políticas Públicas de Economia solidária – Rede de Gestores.

II Conferência Nacional de Economia Solidária. (2010). *Pelo Direito de Produzir e Viver em Cooperação de Maneira Sustentável*. Brasília.

Bachelard, G. (1996). *A Formação do Espírito Científico*, RJ: Contrapont.

Capra, F. (2006) *A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. São Paulo: Cultrix.

Cousin, C. (2014). Projetos de Educação Ambiental no ensino formal como artefato para a formação de educadores. *REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, 31(2), 277-296. Recuperado de <https://www.seer.furg.br/remea/article/view/4603>.

Delgado, C.J. (2003). Complexidade e educação ambiental. In: Garcia, R.L. (org.). *Método, Métodos e Contramétodo*. São Paulo: Editora Cortez, p.9-23.

Dias, G. F. (2003). *Educação ambiental: princípios e práticas*. (9ª ed.) São Paulo: Gaia.

Di Felice, M. (2001, julho a dezembro). Do quantitativo-qualitativo para o dialógico os dois desafios da pesquisa de campo. In: *Ser Social: Revista do PPG em política social*, (9), 11-31.

Departamento de Serviço Social da Universidade de Brasília.

Faulstich-Wieland, H. (2005). *Spielt das Geschlecht (k) eine Rolle im Schulalltag?* Plädoyer für eine Entdramatisierung von Geschlecht. Vortrag in der Reihe Gender Lectures an der HumboldtUniversität. Berlin am 11 jul. 2005

Frigotto, G. (2008). A Interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. *Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste*, 1(10), 41-62.

Latour, B. (2000). *Ciência em ação — como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora*. (Trad. de Ivone C. Benedetti). São Paulo: Editora Unesp.

Leff, E. (2001). *Saber Ambiental. Sustentabilidade, Racionalidade, Complexidade, Poder*. Petrópolis: Vozes/PNUMA.

Lima, L. C. de. (2007). *Processo de Planejamento e Implantação do Parque Natural Municipal de Lages – SC com ênfase na Conservação de Bacias Hidrográficas e na Percepção da Comunidade do Entorno*. (Tese Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Lima, L. C. de. (2013). Modelo aberto de educação ambiental. *Revista ETD - Educação Temática Digital*, 15(1), 161-178.

Locks, G. A. (2016). Uma análise antropológica da formação social e do desenvolvimento socioeconômico de Lages e da Serra Catarinense. In: *Visão Contemporânea e sustentável da Serra Catarinense*. Yamaguchi, C.K.; Turra, N. C. & Strasser, A.T.B. (org.). Lages: Uniplac.

Marco, M.A.(2006). *Do modelo biomédico ao modelo biopsicossocial: um projeto de educação permanente*. *Rev. Bras. Educ. Med.*, v.30, n.1, p.60-72.

Maturana, H. (1997). *Ontologia da Realidade*. Belo Horizonte: Ed. UFMG.

Minayo, C.M. (2002). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo-Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco.

Mészáros, I. (2011). *O desafio e o fardo do tempo histórico*. São Paulo: Boitempo.

Morin, E. (2001) *A religação dos saberes: o desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Morin, E. (2003). *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Morin, Edgar. (2006). *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina.

Morin, E.(2007). *O Método 6: ética*. Porto Alegre: Sulina.

Moura, E. P. G. de. (2014). O que estamos fazendo quando incubamos? In: Scholz, R. H. (org.). *Economia Solidária e Incubação: uma construção coletiva de saberes*. São Leopoldo: Oikos.

Reeves, H., & Baden, S. (2000). *Gender and Development: Concepts and Definitions*. Brighton: Institute of Development Studies.

Rodrigues, M. L. (2000, novembro). Caminhos da transdisciplinaridade: fugindo “as injunções lineares. In: *Revista Social & Sociedade*, 64(21).

Siever S, L. S. (2006). Genderarbeit in der schwedischen Schule. In: Jösting, S., & Seemann, M. (hrsg.). *Gender und Schule: Geschlechterverhältnisse in Theorie und schulischer Praxis*. Oldenburg: BIS-Verl. der Carl-von-Ossietzky-Universität.

Singer, P. (2004, maio). *Em Defesa dos Direitos dos Trabalhadores*. pp. 2-6.

Recuperado de http://sindegtur.org.br/2010/arquivos/prog_defesadireitotrabalhadores.pdf

Tesser, C.D.(2006). *Medicalização social (II): limites biomédicos e propostas para a clínica na atenção básica*. *Interface - Comunic., Saude, Educ.*, v.10, n.20, p.347-62.

Vattimo, G. (1991). *A sociedade transparente*. Rio de Janeiro: Edições 70.

1. Doutor em Antropologia Social (UFSC), professor e pesquisador do Mestrado em Educação (PPGE) da UNIPLAC, Lages SC. (geraldolocks@gmail.com)
 2. Doutora em Educação e Cultura pela Universidade de Osnabrueck, Alemanha, professora do Mestrado em Educação (PPGE) da UNIPLAC, Lages SC.
 3. Doutora em Engenharia Ambiental (UFSC), professora do Mestrado em Educação (PPGE) e do Mestrado em Ambiente e Saúde (PPGAS) da UNIPLAC, Lages SC.
 4. Doutora em Serviço Social (PUCRS), professora e pesquisadora do Mestrado em Educação (PPGE) e do Mestrado em Ambiente e Saúde (PPGAS) da UNIPLAC, Lages SC.
 5. Pelas palavras de Bachelard (1996) , um alquimista é aquele capaz de inventar formulas novas, criar novas possibilidades para a ciência a partir da experimentação.
 6. Esta Linha de pesquisa discute processos sócioeducativos formais e não formais; movimentos sociais; educação ambiental; cultura e políticas públicas; identidade, gênero e etnia; desenvolvimento territorial sustentável e qualidade de vida.
-

Revista ESPACIOS. ISSN 0798 1015
Vol. 38 (Nº 15) Año 2017

[Índice]

[En caso de encontrar algún error en este website favor enviar email a webmaster]

©2017. revistaESPACIOS.com • Derechos Reservados