

DA HEGEMONIA DO CONHECIMENTO A ECOLOGIA DE SABERES: UM DIÁLOGO COM UNIVERSIDADE DA MATURIDADE – UMA

FROM THE HEGEMONY OF KNOWLEDGE TO THE ECOLOGY OF KNOWLEDGE: A DIALOGUE WITH MATURITY UNIVERSITY - UMA

Silvanis dos Reis Borges Pereira 1

Idemar Vizolli 2

Luiz Sinésio Silva Neto 3

Neila Barbosa Osório 4

Resumo: Este artigo apresenta uma discussão sobre os diálogos entre a valorização dos saberes dos velhos pela educação ofertada na Universidade da Maturidade da Universidade Federal do Tocantins – UMA, e os vários saberes em uma perspectiva pós-abissal. É uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa e, como teoria basilar, utilizou-se a concepção de Souza Santos, Boaventura (2007) sobre a Ecologia dos Saberes, em que, no mundo, há multiplicidades de culturas com distintas formas de produzir saberes que guiam as atividades humanas sociais, culturais e produtivas. Concluiu-se que a Universidade da Maturidade da UFT (UMA) está à frente em sua concepção de ensino em relação a muitas instituições de ensino que ainda estão presas ao pensamento abissal. A UMA trouxe a ecologia dos saberes para dentro da instituição, deixando concepções e metodologias embasadas na racionalidade cognitivo-instrumental em suas práticas de ensino, reestruturando por meio da valorização dos múltiplos saberes não formais as maneiras de construção do conhecimento dos velhos.

Palavras-chave: Ecologia de Saberes. Educação de Velhos. Universidade da Maturidade UFT.

Abstract: This article presents a discussion about the dialogues between the valorization of the knowledge of the elderly by the education offered at the University of Maturity of the Federal University of Tocantins (UMA), and the various types of knowledge in a post-abysal perspective. It is a bibliographic research with a qualitative approach and, as a basic theory, Souza Santos, Boaventura (2007) used the Ecology of Knowledge, in which, in the world, there are multiplicities of cultures with different ways of producing knowledge that guide human social, cultural and productive activities. It was concluded that the University of Maturity at UFT (UMA) is ahead in its teaching conception in relation to many educational institutions that are still attached to abyssal thinking. UMA brought the ecology of knowledges into the institution, leaving concepts and methodologies based on cognitive-instrumental rationality in its teaching practices, restructuring by valuing non-formal knowledge the ways of building the knowledge of the elderly.

Keywords: Ecology of knowledge. Education of Old People. University of Maturity UFT.

- 1 Professora na Universidade Estadual do Tocantins (Unitins). Doutoranda em Educação. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Tocantins. Graduada em Pedagogia. Especialista em Psicopedagogia e Educação Religiosa. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8634558572555772>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4580-5681>. E-mail: silvanisborges@hotmail.com
- 2 Doutor em Educação pela UFPR. Professor nos Programas de Mestrado e Doutorado em Educação na Universidade Federal do Tocantins (UFT) e no Doutorado da Rede Amazônica de Educação em Matemática Ciências e Matemática (REAMEC). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2358634787077252>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7341-7099>. E-mail: idemar@mail.uft.edu.br
- 3 Doutor Docente Adjunto do Curso de Medicina da Universidade Federal do Tocantins (UFT), coordenador e docente do Programa Universidade da Maturidade (UMA), Líder do Grupo de Pesquisa Pro-Gero - Envelhecimento Humano. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0239885769879636>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3182-7727>. E-mail: neilaosorio@mail.uft.edu.br
- 4 Pós-doutora Professora Associada do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Coordenadora Nacional da Universidade da Maturidade. Pesquisadora membro dos Grupos de Pesquisa Pro-Gero e História, historiografia e fontes de pesquisa em educação. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8325746711520223>. E-mail: neilaosorio@mail.uft.edu.br

Introdução

O conhecimento é uma consecução coletiva que nasce do diálogo entre os indivíduos, o meio social, geográfico, étnico e histórico, por isso está sempre em construção, nessa perspectiva, todo conhecimento é importante, seja ele formal ou não-formal. No entanto, para o pensamento abissal, a ciência é detentora do conhecimento científico, o verdadeiro conhecimento. Assim, o que não foi constatado por método científico não é considerado. Por outro lado, tem-se o

Pensamento pós-abissal que vai de encontro a uma monocultura da ciência, e a favor da pluralidade de conhecimentos heterogêneos, ou seja, uma ecologia de saberes que por premissa apresenta a concepção inexaurível da diversidade epistemológica do mundo, o aceitar e compreender a existência de uma diversidade de formas de conhecimento, afora o conhecimento científico

Este artigo traz uma discussão sobre o diálogo entre a valorização dos saberes dos velhos pela educação ofertada na Universidade da Maturidade da Universidade Federal do Tocantins – UMA, em uma perspectiva pós-abissal.

É uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa e, como teoria basilar, utilizou-se a concepção de Souza Santos, Boaventura (2007) sobre a Ecologia dos Saberes, em que, no mundo, há multiplicidades de culturas com distintas formas de produzir saberes que guiam as atividades humanas sociais, culturais e produtivas. Nesse contexto, faz-se importante reconhecer a diversidade de epistemologias e a necessidade desses saberes dialogarem em relação de igualdade, abandonando o pensamento abissal de que somente o conhecimento científico é tido como hegemônico.

Apresenta-se como o projeto pedagógico da Universidade da Maturidade da UFT busca valorizar a diversidade dos saberes dos velhos por meio de atividades que possibilitam uma educação emancipatória, que permitam aos velhos libertarem de antigos estigmas que os impossibilitam de ser ativo socialmente, uma educação que permite aos sujeitos cognitivos se relacionarem, interagirem os saberes formais e não-formais, buscarem o que, ainda, não sabem, sentirem-se capazes de atuar como atores principais na sociedade, que tenham atitudes, tenham crescimento pessoal e social, deixando de lado a condição de coadjuvante.

Compreende-se que o processo ensino e aprendizagem da UMA Universidade da Maturidade corroboram com a concepção de Santos (2006) quando afirma que os saberes formais e não-formais devem dialogar, assim os conhecimentos se constroem, quando há uma relação intrínseca entre conhecimento científico e os conhecimentos populares adquiridos pelos velhos nas práticas sociais cotidianas, E, o que são os velhos senão uma fonte de sabedoria que, segundo os dicionários, é a experiência que gera competência e vai além, é saber lançar mão desses conhecimentos para agir, para prevenir, ou resolver problemas.

Da Hegemonia do Conhecimento a Ecologia de Saberes

Até então se compreendia a ciência como a forma mais primitiva de gerar conhecimentos e produzir as teorias, regras e conceitos, porém essa concepção vai de encontro às ideias de muitos estudiosos que não concebem o conhecimento oriundo das pesquisas como o único com status de científico. Moreira (2007), afirma que o conhecimento tradicional é a forma mais antiga de produção de teorias, experiências, regras, conceitos. Essa definição de conhecimento tradicional trazida por Moreira vai de encontro à visão predominante de ciência moderna, que se coloca em um status diferenciado do conhecimento tradicional. Porém, ele afirma ainda que de um lado, nós temos a ciência e, do outro, temos o conhecimento tradicional, popular. Para o autor, conhecimento popular e, também, tradicional é resultado de experiências peculiares do modo de vida de povos e comunidades, de sua relação com o meio em que vivem, assim são conhecimentos vinculados aos seus processos indenitários e históricos.

Nesse contexto, Sousa Santos (2004), explicita que não só o conhecimento científico, mas há, também, outros conhecimentos que conseguem explicar a realidade em que vivemos. Isso não significa anular e desqualificar o conhecimento científico como concebido no pensamento abissal que é tema da próxima seção, mas da forma como é concebido e trilhado.

Pensamento Abissal

O pensamento abissal fundamenta-se na existência de uma linha invisível que distingue o pensamento científico do conhecimento informal. Segundo Santos (2010, p.32),

O pensamento moderno é um pensamento abissal. Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de 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.

Essa linha, que não é sutil, divide a realidade social e cria grande distância estruturais entre culturas, sociedades, economias e formas de educar e modos de produzir conhecimento.

As alteridades invisíveis, de acordo Santos (2010) se constituem por meio de linhas inflexíveis que segmentam a realidade social em duas sociedades distintas, "deste lado da linha", o positivismo cartesiano europeu formado como modelo governante, o conhecimento científico, já o outro lado da linha, estão os excluídos, o conhecimento não formal, que não tem validade para a sociedade dominante, apaga-se enquanto realidade, faz-se inexistente, visto que nada é visto como importante e compreensível.

Segundo Santos (2010, p.33), "O caráter exclusivo deste monopólio está no cerne da disputa epistemológica moderna entre as formas científicas e não-científicas de verdade", ou seja, são invisíveis os conhecimentos populares, as crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjetivos, que, muitas vezes são tomados como objetos para a investigação científica. Esses conhecimentos populares "desaparecem como conhecimentos relevantes ou comensuráveis por se encontrarem para além do universo do verdadeiro e do falso. (SANTOS, 2010, p. 33-34).

Assim, a linha abissal separa, de um lado, a ciência, a filosofia e teologias, conhecimento também verosímil e aceito deste lado da linha, e do outro lado conhecimentos considerados imensuráveis e incompreensíveis, dado que não seguem critérios científicos de verdade nem os fundamentos compreendidos como especiais da filosofia e da teologia.

Nesse contexto, Santos (2007) afirma que o direito e o conhecimento são básicas manifestações contemporâneas do pensamento abissal, expressando que "dão-nos conta das duas principais linhas abissais globais dos tempos modernos, as quais, embora distintas e operando de forma diferenciada, são mutuamente interdependentes."

Segundo Santos (2007) no campo do direito moderno, a linha divide o que se considera legal ou ilegal com base o Direito oficial do Estado ou o Direito Internacional. Nesse contexto, a linha divide o que se constitui como universal, o legal e o ilegal. Assim, exclui tudo que se relaciona ao social, não há como se pensar nesse o território sem lei, do a-legal. A linha, então, desassocia o domínio do direito do domínio do não direito, que se baliza no legal ou ilegal.

No campo do conhecimento, a linha abissal separa o que é convencionado como verdadeiro e como falso para ciência, ou seja, o que é científico e o não-científico e as verdades aceitáveis, ou seja, inverificáveis da filosofia e da teologia. Souza Santos (2008) entende que a validade universal da verdade científica é reconhecida como relativa, visto que somente se estabelece em relação a certos tipos de objetos em situações determinadas e de acordo a métodos específicos, essa verdade está associada com outras verdades factíveis que não se estabelecem por algum método científico, como por exemplo, a razão na qualidade de verdade filosófica e da fé tida como verdade religiosa. Nessa perspectiva, há estresse, entre a ciência e a filosofia e a teologia, mas, mesmo assim, no mesmo lado da linha abissal.

Os conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses, indígenas e outros, segundo Souza Santos (2008), não são reconhecidos como consideráveis por se acharem além do universo do verdadeiro e do falso. Entende, o autor, que não há como distinguir cientificamente o verdadeiro

do falso, e nem as verdades inverificáveis da filosofia e da teologia. Nesse contexto, a linha visível que separa a ciência de seus “outros” modernos está sustentada na linha abissal invisível que aparta, de um lado, ciência, filosofia e teologia e, de outro, conhecimentos tidos como mensuráveis e incognoscíveis por não observarem nem aos critérios científicos de verdade nem aos critérios dos conhecimentos aceitos como da filosofia e da teologia.

No entanto, nas duas últimas décadas do século XX, a supremacia da ciência moderna vem sendo contestada. Para Santos (1986, p.12) é importante a ruptura deste modelo dominante, pois

Este movimento científico e as demais inovações teóricas que atrás define como outras tantas condições teóricas da crise do paradigma dominante têm vindo a propiciar uma profunda reflexão epistemológica sobre o conhecimento científico, uma reflexão de tal modo rica e diversificada que, melhor do que qualquer outra circunstância, caracteriza exemplarmente a situação intelectual do tempo presente.

Nesse contexto, Santos (2008) afirma que o uso contra-hegemônico da ciência moderna não se baliza ao saber científico, faz-se necessário apreender as experiências dos saberes alternativos aos saberes ocidentais como fonte geradora de novos conceitos sobre sociedade, cultura, justiça, cidadania e outros, por meio da interpretação destes conceitos pelo processo de tradução. O mesmo autor (2008) faz uso do termo “globalização contra-hegemônica” como processo em combate à dominação hegemônica dos saberes e modo de vida.

Nesse cenário, desponta, de acordo Santos (2007), o pensamento pós-abissal, que confronta a monocultura da ciência moderna com a ecologia dos saberes, em que se pensa a sociedade atual de um jeito novo, em que a apropriação e a construção do discurso intelectual é igualitária, há, então, a quebra do paradigma ocidental hegemônico de produção e apropriação do conhecimento. Assim, há uma infinidade de saberes existentes que se relacionam e, conforme o autor, o conhecimento é interconhecimento. Então, entende-se que um saber não se constitui sozinho, relaciona-se com uma diversidade de saberes.

Ecologia dos Saberes

Como ecologia de saberes, o pensamento pós-abissal tem como princípio a concepção da pluralidade epistemológica do mundo, a aceitação de que há uma diversidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico. Nesse contexto, conforme Holton (1998, p.26),

Este reconhecimento da diversidade e diferenciação é um dos componentes fundamentais da *Weltanschauung* através da qual podemos imaginar o século XXI. Esta *Weltanschauung* é radicalmente diferente da adaptada pelos países centrais no início do século passado. A imaginação epistemológica no princípio do século XX estava dominada pela ideia de unidade. Este foi o contexto cultural que influenciou as opções teóricas de A. Einstein (Holton, 1998). A premissa da unidade do mundo e a explicação fornecida por esta presidiu a todas as assunções nas quais Einstein baseou a sua pesquisa – simplicidade, simetria, causalidade newtoniana, completude, continuum – e explica parcialmente a sua recusa em aceitar a mecânica quântica. Segundo Holton, a ideia da unidade prevaleceu no contexto cultural do tempo, especialmente na Alemanha. Trata-se de uma ideia que atingira a expressão mais brilhante no conceito de Goethe de unidade orgânica da humanidade e da natureza e da completa articulação de todos os elementos da natureza. Foi esta mesma ideia que, em 1912, conduziu cientistas e filósofos à produção de um manifesto para a criação de uma nova sociedade que visava desenvolver

um conjunto de ideias unificadoras e conceitos unificadores a aplicar a todos os campos do saber.

Entende-se que a ecologia de saberes apresenta-se, de forma básica, como uma contra epistemologia, segundo Santos (2006), seu surgimento advém de dois fatores: o aparecimento político de povos e concepções de mundo do outro lado da linha como resistentes ao capitalismo global, em que outros conhecimentos não científicos e não-ocidentais predominam nas ações das populações; o segundo, é uma multiplicação de alternativas que não podem ser juntadas sob a competência de uma única alternativa global. Assim, compreende-se que a ecologia de saberes busca dar fundamentação epistemológica ao pensamento pluralista e propositivo.

Neste contexto, a ecologia dos saberes é a compreensão da infinita pluralidade dos saberes e da dependência da junção desses vários saberes para a realização de ações específicas. Segundo Santos (2006, p.154),

A ecologia de saberes é um conjunto de epistemologias que partem da possibilidade da diversidade e da globalização contra-hegemônicas e pretendem contribuir para as credibilizar e fortalecer. Assentam em dois pressupostos: 1) não há epistemologias neutras e as que clama sê-lo são as menos neutras; 2) a reflexão epistemológica deve incidir não nos conhecimentos em abstrato, mas nas práticas de conhecimento e seus impactos noutras práticas sociais.

Assim, compreende-se que conhecimento científico precisa dialogar com os conhecimentos não-formais presentes nas práticas sociais. De acordo Santos (2006), é necessário integrar as grandes teorias epistemológicas, abstratas, às práticas concretas, isso é ecologia de saberes, uma relação próxima entre conhecimento científico e os conhecimentos populares, os conhecimentos dos cidadãos.

Segundo Santos (2006), na ecologia de saberes, entrelaçam-se conhecimentos e, conseqüentemente, ignorâncias. Não há um conhecimento único, como também, não há uma unidade de ignorância. É fato, que a ignorância apresenta formas múltiplas e interdependentes, tanto quanto o conhecimento. Assim, para o autor, a ignorância não é obrigatoriamente o ponto de partida, e, sim, a chegada, ou ainda, ser consequência do esquecimento, também da desaprendizagem em um processo de aprendizagem mútua.

Vale destacar que reconhecer os conhecimentos não-científicos não significa desqualificar o conhecimento científico, trata-se de viabilizar o diálogo entre os saberes científicos e outros saberes não-científicos.

Universidade da Maturidade e a Educação de Velhos

O envelhecimento é real, decorre e carece de atenção educacional para possibilitar ao velho o seu protagonismo enquanto vive. Faz-se, então, necessário que os velhos encontrem um espaço em que possam avivar suas memórias, partilhar saberes e fazeres aprendidos ao longo da vida. Os velhos são diferentes, revelam-se em suas heterogenias velhices e subjetividades, e buscam nas suas individualidades serem respeitados e desfrutarem de uma boa qualidade de vida. Assim, é importante compreender a educação como um direito de todos no processo de inclusão social, apreendida como construção coletiva e disseminadora de vários saberes.

Nessa perspectiva, o Programa da Universidade da Maturidade da UFT apresenta uma proposta pedagógica de educação, conforme PPP(2018, s/p.), que respeita as diferenças e busca oportunizar aos velhos melhores qualidade de vida, por meio de informações, esclarecimentos, conhecimentos, respeitando seus saberes e oportunizando a troca de saberes, o que, conseqüentemente, pode torná-los cidadãos ativos, participativos socialmente.

Segundo o Projeto Político Pedagógico da UMA (2018, s/p.), a Instituição tem como missão

Política educacional de atendimento da Universidade da Maturidade propõe educação ao longo da vida para adultos e velhos. Na prática pedagógica e pesquisas ligadas ao Envelhecimento Humano, tem por objetivo desenvolver uma abordagem holística, com prioridade para a educação, a saúde, o esporte, o lazer, a arte e a cultura, cobrar políticas públicas em defesa do velho, concretizando, desta forma um verdadeiro desenvolvimento integral dos estudantes, buscando uma melhoria da qualidade de vida, o resgate da cidadania e a intergeracionalidade.

Neste contexto, a UMA é um espaço de múltiplas atividades mentais, culturais e sociais, também de orientações sobre saúde. Local em que o objetivo é ensinar e aprender, oportunizar ao velho a participação ativa na sociedade, visto que se sente valorizado e tem respeitado seus saberes adquiridos nas experiências vividas ao longo da vida. Compreende-se que esse ambiente educacional apresenta como propósito conhecer o processo de envelhecimento do ser humano e gerar mudanças sociais na conquista de uma velhice ativa e digna, tomando como base o Estatuto do Idoso (OSÓRIO; SILVA NETO, 2013).

A educação proporcionada pela UMA atende ao que dispõe o Art. 3º da Política Nacional do Idoso:

O processo de envelhecimento diz respeito à sociedade em geral, devendo ser objeto de conhecimento e informação para todos, além de que, a família, a sociedade e o estado têm o dever de assegurar ao idoso todos os direitos da cidadania, garantindo sua participação na comunidade, defendendo sua dignidade, bem-estar e o direito à vida.

Na Universidade, a educação tem como foco inserir o velho na sociedade por meio do conhecimento relacionado ao processo de envelhecimento nos aspectos biológico, psicológico e socioculturais. Nessa lógica, a UMA concebe o que dispõe o Estatuto do Idoso quando apresenta a educação como prática social que tem o propósito de considerar o homem na sua totalidade, promovendo uma formação para o idoso de caráter social, político, cultural, biológico, ético e moral. Assim, as concepções do processo educacional, no sentido de educação para velhos, no Projeto Político Pedagógico da UMA (2018), abrangem “o entendimento sobre velhice, educação, processos pedagógicos e ensino e aprendizagem. Fazem parte também a pedagogia social e os princípios que norteiam o programa da universidade da maturidade.”

Na concepção de ensino e aprendizagem da UMA, a

Tarefa de ensinar requer cuidar da aprendizagem do acadêmico, para que ele possa manejar, “por a mão” nas informações e construir seu conhecimento e sua autonomia. Portanto, ensinar adultos e velhos é exercer uma influência libertadora, promovendo a aprendizagem por meio de uma ação educadora emancipatória que libere as pessoas de atitudes e antigas suposições que limitam o seu potencial e que permitam a criação de possibilidades positivas para o crescimento pessoal e social (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UMA, 2018).

Nesse Contexto, entende-se que a educação ofertada pela UMA possibilita a transformação e inclusão social, maior autonomia, superação de preconceitos e, conseqüentemente, oportuniza melhor qualidade de vida para essa população, bem como tira-os do isolamento social. Assim, faz-se capaz de gerenciar a própria vida nas situações e relações do dia a dia, atendendo, assim, o que dispõe Estatuto do idoso, Art. 10 que assegura “à pessoa idosa a liberdade, o respeito e a dignidade, como pessoa humana e sujeito de direitos civis, políticos, individuais e sociais, garantidos na Constituição e nas leis.”

Compreende-se que, na proposta pedagógica da UMA, a metodologia de ensino busca valorizar os saberes dos velhos, suas histórias e experiências de vidas, narradas e partilhadas nas trocas intergeracionais, na qualidade de um conjunto de saberes e fazeres socioculturais. Nesse cenário, o velho tem a sensação de pertencimento, de inclusão no contexto social e acadêmico, o que faz com que o velho participe, busque informações, queira aprender e exerça a sua cidadania.

Análise e Discussões

Na sociedade, ainda, se vê a linha abissal em que somente o conhecimento científico é considerado válido, verdadeiro, em que, no espaço social, é aceito o que segue padrões ideológicos. No entanto, compreendemos que esse paradigma não deve ter mais espaço, pois, nas relações, os saberes se imbricam, e é na interação entre os saberes que se constrói o conhecimento, assim não há saber absoluto, infalível, há uma multiplicidade de saberes que são construídos por meio de experiências diversas, formais e informais.

Entende-se que a linha abissal, ainda, está muito presente no processo educacional, e acredita-se que seu início se deu no processo de colonização do Brasil e, nesse grande intervalo de tempo, século XXI, continua-se com uma educação que pode ser vista, de forma clara, dentro do processo educacional, em que ideologias são seguidas conforme o interesse dos grupos dominantes. E, segundo Freire, 1987, p.19), “os oprimidos, contudo, acomodados e adaptados, “imersos” na própria engrenagem da estrutura dominadora, temem a liberdade, enquanto não se sentem capazes de correr risco de assumi-la.” Nesse cenário, acomoda-se, aceita-se os conhecimentos científicos como válidos e verdadeiros, desprezando, trazendo a nulidade para os conhecimentos das práticas do mundo. Então, delega-se a inexistência dos conhecimentos populares, a prática e a vivência em detrimento da visibilidade do que as comunidades científicas apresentam como conhecimentos verdadeiros.

A escola que ainda pensa de forma abissal desperdiça os saberes advindos das experiências adquiridas nas relações com o mundo, tornando invisíveis os autores desses conhecimentos, ou seja, mantendo-os excluídos, colaborando com as relações desiguais da sociedade. No entanto, deve-se buscar a inclusão social, a igualdade e, na educação, isso será possível quando se unir saberes formais e não formais. Esse processo, para os velhos, converte-se em mecanismo que nega e violenta o direito de todos envelhecerem com respeito e dignidade coletiva, com participação ativa na sociedade, conforme dispõe o estatuto do idoso.

Os preconceitos relacionados à velhice desvendam a discriminação e opressão que muitos velhos sofrem, por serem vistos como sujeitos improdutivos e incapazes de aprender. Nesse contexto, o idoso acaba considerado como um peso para a sociedade, que, muitas vezes, o oprime, julgando que seus conhecimentos são ultrapassados e suas experiências não tem validade, ou seja, não são consideradas saberes.

Compreende-se que a educação para os velhos deve-se fundamentar na necessidade social do respeito às diversidades, deve corroborar com a concepção de Delors (2002) de “aprender a ser” para “aprender a conviver”, em que a construção da inclusão social ocorre de forma coletiva no continuum sócio-histórico apoiado não somente em textos teóricos e legais, mas também em espaços formais e informais. Nessa perspectiva, a UMA aparece com sua concepção de ensino de velhos que vai além do pensamento abissal do conhecimento, quando concebe que

A tarefa de ensinar requer cuidar da aprendizagem do acadêmico, para que ele possa manejar, “por a mão” nas informações e construir seu conhecimento e sua autonomia. Portanto, ensinar adultos e velhos é exercer uma influência libertadora, promovendo a aprendizagem por meio de uma ação educadora emancipatória que libere as pessoas de atitudes e antigas suposições que limitam o seu potencial e que permitam a criação de possibilidades positivas para o crescimento pessoal e social (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UMA, 2018).

Nessa perspectiva, aos velhos é dada voz, são respeitados e valorizados os saberes construídos nas suas experiências de vida, estimulando-os, pois entendem que os saberes que trazem, mesmo que informal, são importantes para serem socializados e relacionados a outros saberes, e que podem produzir novos conhecimentos. Nesse processo, o velho é tido como um ser de saberes, opiniões e questionamentos, há uma troca mútua em que bordam conhecimentos teóricos e os velhos expõem seus conhecimentos práticos, o que converte o processo em processo de ensino e aprendizagem, em que professores aprendem e alunos também. O que revela ser verdadeira a concepção de que não há saber absoluto, que os diversos saberes devem dialogar para enriquecer e produzir conhecimentos, o que corrobora com Santos (2006) quando afirma que

A ecologia dos saberes visa criar um novo tipo de relacionamento entre o saber científico e outras formas de conhecimento. Consiste em conceder 'igualdade' de oportunidades às diferentes formas de saber (...) visando a maximização dos seus respectivos contributos para a construção de 'outro mundo possível', isto é, de uma sociedade mais justa e democrática(...)

Nessa concepção, entende-se que a educação da UMA pode possibilitar ao velho o protagonismo social, gerando novas perspectivas para sua vida, ao disponibilizar um lugar de relações sociais, de troca de experiências, dado que, segundo Castro (2001, p.68) "os velhos precisam de um espaço de fala que torne possível uma resignificação de seu eu. Algo que lhes permita relançar o desejo e manter o olhar sobre si".

Aprende-se que os conhecimentos advindos de experiências no mundo precisam ser valorizados e demandados com os conhecimentos científicos, pois entende-se que o saber e o conhecimento progridem na relação do indivíduo e sua realidade, daí perceber a validade do conhecimento dentro de um determinado contexto. Então, o conhecimento, de acordo Teixeira (2000, p.60)

Caminha muito além da nossa visão pequena de mundo, visão esta que está contida nos livros e cadernos, Aprender não significa somente fixar na memória, nem dar expressão verbal e própria ao que se fixou na memória. Desde que a escola e a vida não mais se distinguem, aprender importará sempre em uma modificação da conduta humana, na aquisição de alguma coisa que reaja sobre a vida e, de algum modo, lhe enriqueça e aperfeiçoe o sentido.

Salienta-se que a proposta pedagógica da UMA corrobora com a concepção da Ecologia de Saberes de Santos (2006) quando aborda, no processo ensino e aprendizagem, o conhecimento como em construção por meio da conexão dos vários saberes, unindo, no processo ensino e aprendizagem, o senso comum e o conhecimento científico, desvelando a importância do conhecimento não-formal adquirido por meio das experiências e vivência dos velhos.

Como na concepção de Souza Santos (2006), da ecologia dos saberes, a UMA vem com uma proposta diferenciada sobre o velho e, aí, a educação vem para oportunizar a ação, tanto para a sociedade respeitar os saberes do idoso quanto aprender com ele, como para oportunizar ao idoso vivenciar novas experiências, conhecer seus direitos e construir novos conhecimentos. Essa Universidade que valoriza os diversos saberes e os sujeitos envolvidos, conseqüentemente, oportuniza o desenvolvimento de novos saberes, o que desvela ter um pensamento crítico pós-abissal.

Observa-se que nesse ambiente, ressalta-se o saber da experiência e a relação entre o saber e o conhecimento, de acordo Bindia (2002), é um espaço de expressar o que os velhos pensam, sentem e sabem para que por meio da reflexão possam construir e reconstruir os conhecimentos. Nesse contexto, os acadêmicos da UMA

Estão prontos para se sustentarem no conhecimento adquirido, e para uma inserção participativa na sociedade.

Saem com uma autoconfiança incrível, um senso crítico que os destacam e os colocam em igualdade na competitividade dos dias atuais. Estão preparados para discussões sobre todo tipo de assunto, onde quer que estejam (OSÓRIO; SILVA NETO (2013, p.21).

Assim, segundo Freire (1967, p.10), “o homem concebe o mundo como uma realidade objetiva independente dele, possível de ser reconhecida.” No entanto, é importante, partir do pressuposto de que o homem é um ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo.

Considerações Finais

Entende-se que a UMA assume uma proposta emancipatória, capaz de possibilitar aos velhos repudiar os estigmas impostos pelo pensamento abissal, de uma imagem de velhice oprimida, de inutilidade, de senilidade e dependência. Assim, sua proposta busca a inserção social, o reconhecimento dos papéis sociais que podem assumir, bem como, conhecer seus direitos, dessa forma, ser atuante na sociedade.

É fato que, no processo ensino e aprendizagem da UMA, por meio das experiências e interlocução dos diversos saberes, os velhos aprendem e ensinam, na interação com o outro, no compartilhamento do saber científico e o saber informal. Nesse viés, compreendemos a educação praticada na universidade na mesma concepção de Bosi (1994, p. 32) quando afirma que “há dimensões da aculturação que, sem os velhos, a educação dos adultos não alcança plenamente: o reviver do que se perdeu, de histórias, tradições, o reviver dos que já partiram e participam então de nossas conversas e esperanças”.

Destaca-se que a Universidade da Maturidade está à frente de muitas instituições de ensino que ainda estão presas ao pensamento abissal, trouxe a ecologia dos saberes para dentro da instituição deixando concepções e metodologias embasadas na racionalidade cognitivo-instrumental, reestruturando as maneiras de construção do conhecimento, em que o velho, acadêmico, sente-se valorizado, mais consciente e seguro de suas capacidades, bem como é mais seguro quanto aos seus limites, mais livre para fazer suas escolhas e participar socialmente. Então, pode-se afirmar que o diálogo é a base do processo de ensino, o que visivelmente são práticas descolonizadoras.

Referências

BOSI, E. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 3ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CASTRO, O. P. **Envelhecer: um encontro inesperado?** Sapucaí do Sul: Notadez, 2001.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez; Brasília. DF: MEC: UNESCO, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra Editora, 1987

FREIRE, P. **Educação como prática para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

HOLTON, Gerald James “**Einstein and the Cultural Roots of Modern Science**”, *Daedalus*, 127(1), 1-44. 1998.

MOREIRA, Eliane. **Conhecimento Tradicional e a Proteção**. T & C Amazônia, ano v, n 11, jun. 2007.

OSÓRIO, Neila Barbosa; SOUZA, D. M.; SILVA NETO, Luiz Sinésio. **UNIVERSIDADE DA MATURIDADE: ressignificando vidas**. 2013. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2013/JornadaEixo2013/anais-eixo8-direitosepoliticaspublicas/universidadedamaturidade-ressignificandovidas.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **PPP – Projeto Político Pedagógico**. Universidade da Maturidade - UMA – UFT, 2018.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. *In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. Epistemologias do sul*. 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**, n. 77, p.237-280, out. 2007.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Conocer desde El Sur: Para uma cultura Política Emancipatória**. Lima:Fundo Editorial FCS, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Reconhecer para Libertar: **Os Caminhos do Cosmopolitismo Multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma Sociologia das Ausências e uma Sociologia das Emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 63, p.3-46, out. 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Poderá o Direito ser Emancipatório? **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 65, p.3-76, maio 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O Fórum Social Mundial: Manual de Uso**. Madison, dez. 2004. Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/documentos/fsm.pdf>. Acesso em: 10 jan.2020.

TEIXEIRA, A. **Pequena introdução a Filosofia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000.

Recebido em 28 de fevereiro de 2020.
Aceito em 12 de abril de 2022.