

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

INSTITUTO DE QUÍMICA

GABRIELLE CARVALHO MIGUENS CABO

**TRADIÇÃO ORAL E OS CAMINHOS PARA RELAÇÕES IGUALITÁRIAS DE TROCAS DE
SABERES NA ESCOLA**

Rio de Janeiro

2023

GABRIELLE CARVALHO MIGUENS CABO

TRADIÇÃO ORAL E OS CAMINHOS PARA RELAÇÕES IGUALITÁRIAS DE TROCAS DE
SABERES NA ESCOLA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Química da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de licenciado em Química.

Orientador: Waldmir Nascimento de Araújo Neto

Rio de Janeiro

2023

CIP - Catalogação na Publicação

C331t Carvalho Miguens Cabo, Gabrielle
Tradição oral e os caminhos para relações
igualitárias de trocas de saberes na escola /
Gabrielle Carvalho Miguens Cabo. -- Rio de Janeiro,
2023.
50 f.

Orientador: Waldmir Nascimento de Araujo Neto.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) -
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto
de Química, Licenciado em Química, 2023.

1. tradições orais. 2. escrita. 3. narrativas. 4.
ecologia de saberes. 5. epistemologias do Sul. I.
Nascimento de Araujo Neto, Waldmir , orient. II.
Título.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer imensamente à minha família, que nunca deixou nada faltar na minha vida e sempre incentivaram que eu estudasse e aproveitasse as oportunidades que isso me traria. O fato de ter um teto, todas as refeições garantidas e um ambiente propício para eu me dedicar inteiramente aos estudos é a principal justificativa para eu estar concluindo uma graduação aos 23 anos, sendo a primeira da família em uma universidade pública.

À minha mãe Monique, por ser minha melhor e mais longa amizade. Minha *Tiny Dancer* e parceira de risadas diárias. Não existe pessoa no mundo que eu ame mais do que a minha loirinha, eterna jovem. A gente não se parece em nada em aparência, mas eu agradeço muito por ter herdado seu senso de humor e personalidade leves. Ela ilumina todos os lugares por onde passa e me entende como ninguém.

Ao meu pai Alexandre, de quem eu herdei o rosto (quem conhece sabe!) e a vontade de aprender. Obrigada por ter me ensinado tudo que eu sei sobre computadores e garantido que eu soubesse me virar muito bem no futuro. Lembro até hoje do dia que criamos meu primeiro endereço de e-mail e de vê-lo consertar o “coração” dos computadores. Isso fez uma baita diferença na minha formação e teria sido mais difícil sem isso.

À minha avó Alzirinha, que se foi em 2020. A velhinha mais alegre e amada pelas crianças da vila. Chefe de família tradicional brasileira, que criou duas pessoas ótimas, mesmo sozinha.

À minha bisavó, dona Alzira, que se foi em 2019, no mesmo cômodo onde hoje escrevo essas palavras.

Às minhas amigas queridas, Mylena, Elisa, Luiza e Nayara. Obrigada por estarem comigo em todas as minhas fases, dando ombro quando eu precisava, rindo junto e, agora, compartilhando as conquistas da vida adulta. Vou deixar esse trecho da Taylor para vocês: “*and if you're ever tired of being known for who you know. You know, you'll always know me*”.

Ao meu companheiro Igor, que compartilha a vida comigo e me dá a mão quando eu preciso. Além de apreciar minhas serenatas sem rima, claro.

Aos professores e professoras que me orientaram de alguma forma durante minha jornada na UFRJ. Barroco, o orientador desta monografia; Ana Claudia Melo, que me incentiva desde sempre na iniciação científica; Ricardo Michel, por ter sido um ótimo coordenador e exemplo de como ser criativo; Rodrigo Volcan, pela ótima experiência de monitoria; Giuliana Stacchini, Leo Dangelo, Mayara Torres e Rozana Gomes, pelos ensinamentos de sala de aula. Espero agregar à minha prática docente tudo de bom que colhi da convivência com vocês.

Aos meus colegas de Instituto, Thamires Jaques, Hugo Vieira e Julia Medeiros, dos calouros de 2017.1; Ana Teixeira, Hylana Pereira-Wilburn, Marcos Monteiro, Matheus Vianna e João Meirelles, com quem eu vivi as melhores reitorias; Dahra Vasconcelos e Anna Rangel, por termos feito a I SELIQ acontecer; Rachel Belmont, Luan Milani e Luma Zenha, por enriquecerem minhas manhãs no CAp-UFRJ; e todos que também passaram pela SELIQ, CAIQ e Cheerbats. Vocês entendem como ninguém o que é sobreviver ao cálculo III, procurar reagente na aula de inorgânica, acampar na fila do bandeirão no dia do fricassê, e cumprir tantas horas de estágio e extensão. Ter compartilhado o IQ com vocês só me confirmou que a universidade pública recebe e prepara cidadãos incríveis. Sou muito grata por nossos caminhos terem se cruzado.

“Meu pai olhava para mim e dizia: “O vento não sopra, ele é a própria viração”, e tudo aquilo fazia sentido. “Se o ar não se movimenta, não tem vento, se a gente não se movimenta, não tem vida”, ele tentava me ensinar. Atento ao movimento dos animais, dos insetos, das plantas, alumbrava meu horizonte quando me fazia sentir no corpo as lições que a natureza havia lhe dado.”

Itamar Vieira Júnior, *Torto Arado*, 2019

RESUMO

CABO, Gabrielle Carvalho Miguens. **Tradição oral e os caminhos para relações igualitárias de trocas de saberes na escola.** Rio de Janeiro, 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Química). Instituto de Química, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

A necessidade de preservar a diversidade cultural, identitária e epistemológica da sociedade brasileira foi o ponto de partida para a elaboração dessa monografia, que tem como objetivos: refletir sobre as semelhanças, diferenças e convergências que existem entre a oralidade e a cultura escrita; analisar os aspectos narrativos de tradições orais; e como circulam os conhecimentos tradicionais em sociedades ágrafas. Os conceitos de linhas abissais e ecologia de saberes são abordados a partir da perspectiva decolonial do pensamento de Boaventura de Sousa Santos. As reflexões estão estruturadas a partir da pergunta: como resgatar a narratividade de sociedades ágrafas de tradição oral para os limites da educação formal? Em sociedades de oralidade primária, as tradições surgem quando uma testemunha ocular (enunciador) passa a ser um narrador e, assim, se constrói a narrativa, sempre em conjunto com um ouvinte (interlocutor). Essa característica afasta os saberes tradicionais da monumentalidade do conhecimento científico e os configura como performáticos. Propõe-se explicitar as diferenças de produção sentido entre oralidade e escrita, tomando como objeto de pesquisa essas sociedades, cujos conhecimentos são invalidados em nome do conhecimento científico, caracterizando-se um epistemicídio. Conclui-se que o conhecimento circula em sociedades orais baseado em outra consciência, mediada pela oralidade, que modifica a concepção de ensino-aprendizagem suposta pelo sentido monumental. Dessa forma, são dispensáveis currículo e metodologia científica para que os saberes tradicionais sejam passados adiante, ao contrário do que ocorre na escola, espaço restrito de educação onde reina conhecimento não-performático. Propõe-se pensar na educação a partir da reflexão de como interagem as ferramentas utilizadas para construção das narrativas escolares e tradicionais, como forma de refletir sobre a função social da escola, além de reforçar seu papel na construção de conhecimentos, saberes e futuros possíveis.

Palavras-chave: tradições orais, escrita, narrativas, ecologia de saberes, epistemologias do Sul.

ABSTRACT

CABO, Gabrielle Carvalho Miguens. **Oral traditions and learning-teaching spaces**: paths to reach equal relations between knowledges within the school limits. Rio de Janeiro, 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Química). Instituto de Química, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

The need to preserve culture, identity and epistemological diversity of the Brazilian society was the starting point for the elaboration of this monograph, which has as objectives: reflect on the similarities, differences and convergences that exist between orality and written culture; analyze the narrative aspects of oral traditions; and how traditional knowledge circulates in unwritten societies. The concepts of abyssal lines and ecology of knowledges are tackled from the decolonial perspective of Boaventura de Sousa Santos' thought. The reflections are structured around the question: how can we rescue the narrativity of oral tradition to the limits of formal education? In societies of primary orality, traditions emerge when an eyewitness (enunciator) becomes a narrator and, thus, a narrative is built, always together with a listener (interlocutor). These characteristic distances traditional knowledge from the monumentality of scientific knowledge and configures it as performative. We explain the differences in the production of meaning between orality and writing, taking as our research object these societies. We conclude that knowledge circulates in oral societies based on another consciousness, mediated by orality, which modifies the teaching-learning conception assumed by the monumental sense. Thus, curriculum and scientific methodology are dispensable for traditional knowledge to be passed on, unlike what happens at school, a restricted educational space where non-performative knowledge reigns. We propose to think about education from the point of view of how the tools used in the construction of school and traditional narratives interact, as a way to reflect on the social function of the school, besides reinforcing its role in the construction of knowledge, knowledges, and possible futures.

Keywords: oral traditions, writing, narratives, ecology of knowledges, epistemologies of the South.

SUMÁRIO

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO | 9 |
| 2 A EPISTEMOLOGIA SOB OUTRO OLHAR: A DINÂMICA DE PODER ENTRE AS EPISTEMOLOGIAS DO SUL E DO NORTE, PELOS CONCEITOS DE ECOLOGIA DE SABERES E TRADUÇÃO INTERCULTURAL | 14 |
| 3 ORALIDADE E APRENDIZAGEM NAS SOCIEDADES ÁGRAFAS: TRAMAS E DISPUTAS ENTRE OS TIPOS DE CONHECIMENTO | 23 |
| 3.1 DETENTORES DO CONHECIMENTO X GUARDIÕES DA MEMÓRIA: RELAÇÕES DE PODER E CONTROLE DO CONHECIMENTO..... | 26 |
| 3.2 MONUMENTALIDADE E CREDIBILIDADE: O CONTROLE DA MEMÓRIA | 31 |
| 3.3 A COLONIALIDADE DO SABER E SEUS CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO | 34 |
| 3.4 A ESCOLA COMO LINHA ABISSAL OU ESPAÇO PARA TRADUÇÃO INTERCULTURAL | 37 |
| 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 40 |
| REFERÊNCIAS | 45 |

1 INTRODUÇÃO

Ao pensarmos em história mundial, não poderíamos desconsiderar que mais da metade do planeta tem na sua memória coletiva a passagem de colonizadores por suas terras. Pouquíssimos territórios não foram influenciados pelas expedições em busca de “novos” mundos. Em consequência, a cultura desses espaços sofreu com as imposições dos colonizadores, que bagunçaram a organização social das colônias, por meio da expropriação de poder, terra e direitos dos seus atores sociais. Lugares onde já havia hierarquias sofreram com a atenuação de diferenças e desbalanço de papéis sociais, forçando-os a reproduzirem a opressão que sofriam, no microcosmo das relações internas da sociedade (GROSFOGUEL, 2009). A dominação, inicialmente, se deu pelo emprego da força e estava limitada aos espaços onde o colonizador era capaz de chegar, por meio de imposições e trocas injustas. A promessa de quem chegava era restaurar a ordem onde dominava o caos, justificando uma missão civilizatória. Em retrospecto, o caos nada mais era do que diferentes expressões culturais e dinâmicas interpessoais.

A fim de obter sucesso, os colonizadores passaram a considerar os sujeitos colonizados como não-seres, indivíduos desprezíveis que não estavam em posição de igualdade com os evoluídos e superiores seres de origem europeia (DUTRA, 2022). As justificativas usadas fundamentavam-se em análises fenotípicas – “a gente tem a pelle [sic] de cor vermelha parda, por causa do sol que a queima” (STADEN, 1930 apud OLIVEIRA DA SOUZA et al., 2020, p. 216) – , linguísticas (MARIANI, 2003;) e epistemológicas, pois tudo que se distanciava do comum e conhecido (como os colonizadores), tornava-se imediatamente sub-humano. Era utilizado um olhar enviesado sobre os rituais, ritos de passagem e sistema de justiça desses povos, contribuindo para a construção de uma narrativa que justificasse os abusos cometidos. Esse sistema de não-igualdade que reinava entre Colonizador e Colonizado bastava para orientar as formas de opressão e conquista.

Com a evolução do colonialismo para um modo de ação menos físico e mais ideológico, foram se criando divisões invisíveis entre quem colonizava e quem era colonizado. Essa discrepância ficou mais evidente com a globalização, ao passo que os espaços de convivência também se modificaram e passou a ser mais difícil manterem-se separados. A essas divisões, Santos (2007) dá o nome de linhas abissais, que separam o mundo em Sul e Norte globais (e nada têm a

ver com a linha do Equador), e atravessam tanto as formas de conhecimento, como gênero, raça e classe, e justificam preconceitos e exclusões (abissais e não-abissais).

Consequentemente, por se tratar de uma instituição com papel social, a escola também se torna um elemento que garante a manutenção (regulação) dessas exclusões. E mais, ela própria pode agir (e ser usada) como uma linha abissal. Isso ocorre porque a entrada na escola, além de ser um divisor temporal importante na vida das pessoas, também delimita a transição da “ignorância” para a escolaridade, com o objetivo de preparar cidadãos para a vida. Para isso, espera-se que os saberes populares que o estudante compartilha com sua família e comunidade sejam completamente substituídos pelos saberes escolares, num momento de ruptura com o desconhecido, ou, em caminho à luz, no sentido iluminista. Portanto, o momento anterior ao escolar é marcado como menos importante. Dessa forma, o estudante é apresentado a um ambiente onde se vê a padronização dos conteúdos, a linearidade com os quais eles são expostos e a defesa de um universalismo científico que não considera as desigualdades e diferenças que reinam entre o corpo escolar, colaborando para produção de alteridades e exclusões, como se a escola não fosse um elemento reprodutor da vida social. Portanto, é importante pensar uma educação que não pretenda ser única, no sentido de somente apresentar um tipo de conhecimento válido.

Xavier e Flôr (2015) defendem um pluralismo epistemológico para combater a educação única, ao passo que os estudantes não deveriam “abandonar suas visões de mundo, passando a crer na ciência como única fonte de conhecimento válidos” (p. 314). A isso acrescenta-se a ideia de Adichie (2019) de que existe na sociedade uma noção de história única, nunca contada pelos verdadeiros personagens sociais, e sim manipulada para esconder o poder de controle das narrativas. Portanto, insistir em uma história restrita, em espaços restritos, ocasiona em mundos e possibilidades restritas, e os objetivos da educação não deveriam ser esses. Para combater isso, Valadares e Júnior (2020) recomendam a construção de práticas pedagógicas inovadoras e que consideram saberes tradicionais e interculturalidade. Regiani e Deus (2013) concordam que o conhecimento científico deveria ser subordinado ao contexto do aluno, porém, de acordo com Xavier e Flôr (2015), deve-se tomar cuidado para não se apropriar do cotidiano do aluno apenas com a função de exemplificar e conceituar abstrações científicas, pois esse pensamento utilitarista também é nocivo.

A fim de gerar diálogo entre os tipos de conhecimento e inseri-los não somente no ambiente escolar, mas em toda a vida, Santos (2019) propõe a ecologia de saberes, que visa combater sua

hierarquização e, conseqüentemente, desmontar a estrutura de poder que os mantêm disciplinados em suas posições de privilégio ou de subordinação. Os saberes tradicionais são baseados, primariamente, em tradições orais e se constituem como performáticos, ao contrário do conhecimento científico, que é divulgado pela escrita.

As tradições são o alicerce para a existência das sociedades estritamente orais¹, pois elas determinam suas divisões sociais, os papéis desempenhados por cada integrante e constituem a via por onde o conhecimento circula. A oralidade é pautada na memória compartilhada entre semelhantes e o meio ambiente, expressa por meio de dramatizações, músicas e ritos, e dependente do indivíduo, do tempo e do território para que a informação emitida seja recebida (LIMA, 2007).

O termo “tradicional”, no sentido que classifica diversos povos originários pelo mundo, pode assumir duas definições: o usado para preservar saberes ancestrais, e o de demarcar saberes e práticas ultrapassados. A segunda definição é a mais considerada quando se trata da globalização e do mundo colonizado, e vem acompanhada da ideia evolucionista de que, para ter sucesso, o mundo precisa se afastar do passado, do velho, em busca do Moderno.

Nesse contexto, os atores sociais, tanto das culturas escritas quanto das culturas orais, são postos em disputa que tensiona de forma permanente o cognitivo e a emoção, constituídas em dicotomias tradicional/científico e aluno/professor (SANTOS; CAMARGO; BENITE, 2020). Para Peneluc e Moradilo (2020), os seres sociais são seres que agem, ou seja, escolhem alternativas. Entretanto, quando se trata de história e educação únicas, as opções são podadas e, assim, suas ações (práxis) sociais são moldadas de acordo com o interesse hegemônico. Santos e Cardeal (2021) denunciam que essas divisões fazem com que a comunidade escolar não reconheça todos os seus integrantes como sujeitos que produzem saberes e que contribuem para as práticas do cotidiano escolar, como os funcionários da limpeza, muitas vezes pobres e com baixa escolaridade, mas não desprovidos de conhecimento. Para os autores, a escola “não pode limitar-se aos discursos e documentos pedagógicos, necessitam se consolidar na prática desenvolvida no cotidiano escolar” (p. 6). Para superar a produção de mais dicotomias, é necessário realizar um deslocamento epistêmico que não valorize o “exercício de poder e controle que tem base no medo” (FATUMBI, 2014 apud SANTOS; CAMARGO; BENITE, 2020) e que não permita a manutenção de um

¹ No Brasil, estão inseridos entre os Povos e Comunidades Tradicionais (PCT).

conhecimento científico que “se apodera da sabedoria do tradicional, e depois ele ignora completamente [o] desrespeitando” (VALADARES; JÚNIOR, 2020, p. 10).

Com isso, por se guardar nas memórias dos antigos, a história genuína pode substituir a história contada atualmente, e sugere-se que o resgate à oralidade pode ser um caminho para perpetuar a memória coletiva e a identidade étnica. Aliás, a implementação de políticas públicas que integram as tradições orais ao currículo escolar pode, de acordo com Ferreira (2006), reduzir a evasão escolar por estudantes que não se percebem pertencentes ao contexto escolar, por sentirem uma distância muito grande entre suas vidas e o conteúdo ensinado.

Dito isso, esta monografia toma como **objeto de estudo** os processos de construção narrativa das tradições orais e a circulação dos saberes gerados em sociedades ágrafas, partindo do ponto de vista da existência de linhas abissais que hierarquizam as epistemologias tradicionais e científica. O **objetivo** é identificar os elementos que diferenciam a narrativa produzida em uma sociedade estritamente oral e aquela produzida em uma sociedade de tradição escrita, a fim de compreender a circulação de conhecimento nessas sociedades, a partir das relações sociais entre indivíduos e suas relações com a oralidade e a literatura. Além disso, indagar-se-á as possibilidades de reelaborar estratégias de ensino que abarquem uma *pedagogia da tradição* (ROCHA, 2011), aplicada ao Ensino de Química, e que gerem discussões sobre o currículo escolar.

Para iniciar, o item 2 à seguir foi reservado à conceituação de elementos-chave para a elaboração das reflexões quanto à colonialidade do saber e às relações de poder que existem entre oralidade e escrita. Inicialmente, serão apresentados os fundamentos para a existência de exclusões abissais e não-abissais, que culminam em epistemicídio, termo cunhado por Boaventura de Sousa Santos, sociólogo que propõe uma ecologia de saberes para minimizar os problemas causados pela opressão cognitiva de povos e nações do Sul Global. Para isso, será discutida a definição canônica de conhecimento e como, ao longo dos anos, os saberes dito “tradicionais” foram colocados em xeque e invalidados sob a perspectiva eurocêntrica que rege a epistemologia.

Em seguida, serão discutidos o papel da oralidade para os Povos e Comunidades Tradicionais (PCT) no Brasil, as questões que abarcam a circularidade da memória e o papel do território para a preservação do conhecimento. Além disso, apresentaremos as distinções que existem entre as concepções acadêmico-científico e tradicional do que é conhecer e ser uma “autoridade” em determinado assunto. Para isso, será feita uma crítica aos critérios de exclusão usados para hierarquizar saberes na sociedade e delimitar espaços de aprendizagem nas escolas.

Por fim, nas considerações finais, buscou-se sintetizar as principais reflexões apresentadas ao longo do texto, que teve o objetivo de responder à pergunta: como resgatar a narratividade das sociedades ágrafas e ancestrais para os limites impostos pela educação formal? Citamos, inclusive, como as reformas educacionais vigentes são aliadas no processo de distanciamento entre os saberes escolares, os saberes tradicionais e a emancipação proposta pela educação.

2 A EPISTEMOLOGIA SOB *OUTRO* OLHAR: A DINÂMICA DE PODER ENTRE AS EPISTEMOLOGIAS DO SUL E DO NORTE, PELOS CONCEITOS DE ECOLOGIA DE SABERES E TRADUÇÃO INTERCULTURAL

Em contextos atuais, a globalização eliminou a necessidade de espaços físicos para a continuidade do colonialismo, pois, sob a tríade capitalismo, colonialismo e patriarcado, a dominação passou a ser no âmbito cognitivo. Para Boaventura de Sousa Santos, apenas o conjunto desses três domínios é eficiente, “ou seja, enquanto houver capitalismo, haverá colonialismo e patriarcado” (SANTOS, 2020). Em seu livro sobre a decolonização de metodologias, Smith (2021) exemplifica o pensamento de Ashis Nandy, que afirma que a colonização ocorreu em duas fases bem determinadas, nos quais os colonizadores saíram "de 'reis-malfeitores gananciosos' empenhados na exploração, a 'liberais de classe média bem-intencionados' com o propósito da salvação para legitimar diferentes formas de colonização" (tradução nossa, p. 51). Essa mudança tornou o *modus operandi* menos óbvio e evidente, o que, por um lado, dificulta a denúncia e, por outro, culmina em uma estratégia viável para manter o colonialismo vivo e operante, a fim de promover um “processo de compressão étnico-uniformizador” que apronta um “desfazimento de povos para a produção de mais homens descaracterizados” (RIBEIRO, 1986, p. 280). Por consequência, a barreira que limitava a atuação do colonizador deixou de ser tangível e agora se demonstra mais sutilmente nas relações sociais, em um contexto de pós-colônia, termo cunhado por Achille Mbembe. Sobre isso, Santos resume:

Esse conceito designa uma forma de correspondência, ou mesmo transparência, entre modos de ser, conhecer e exercer o poder político. A pós-colônia nada mais é do que um novo tipo de colonialismo que sucede ao colonialismo histórico (SANTOS, 2019, p. 169).

Com o fim do colonialismo histórico e após a Guerra Fria, a divisão do mundo em países de Primeiro e de Terceiro Mundo passou a ser substituída pelos conceitos de Norte e Sul Globais, na medida em que a classificação anterior é pautada em desenvolvimento tecnológico e posse de insumos. Esse tipo de classificação é considerado extremamente liberal, pois posiciona como finalidade universal a busca por equiparação com os países ditos desenvolvidos e a manutenção de uma colônia moderna, excluindo quaisquer interesses e objetivos intrínsecos às outras nações. Por outro lado, a noção de Norte e Sul Globais se baseia mais em conceitos sociopolíticos, e pode ser utilizada como um projeto de reafirmações, de mudança de paradigmas e da busca de mutualidade entre os países (BALLESTRIN, 2020).

Segundo Santos (2007a), a divisão entre Norte e Sul Globais é marcada pela existência de linhas invisíveis e teóricas chamadas linhas abissais, que cristalizam a dualidade de sociabilidades criada pelo colonialismo. Portanto, as linhas abissais são divisoras entre o bom/ruim, centro/periferia, civilizado/selvagem, metropolitano/colonial, regulação/emancipação, apropriação/violência.

A sociabilidade metropolitana é a referente ao Norte global, sendo ela uma referência de sabedoria, conhecimento, civilidade e direitos humanos. Nesse lado da linha, a diferença entre seus indivíduos é baseada na lógica de regulação/emancipação, as lutas sociais são pela emancipação social, e suas exclusões são consideradas não-abissais.

Já a sociabilidade colonial, atribuída ao Sul Global, é mantida sob a lógica da apropriação-violência, pois manifesta-se em diferenças ontológicas, isto é, que visam o *ser* e o *vir a ser* dos indivíduos, e não o que eles fazem ou dizem. O que é desprovido de humanidade, subdesenvolvido e selvagem, está **desse** lado da linha e é tratado com menosprezo ou condescendência, ambas maneiras violentas e desumanizantes. A essas sociedades coloniais, Santos (2007a) discorre que restou apenas duas alternativas para contornar a tensão imposta pela lógica da regulação-emancipação, “a violência da coerção e a violência da assimilação”. As diferenças entre os indivíduos do Norte e do Sul são frutos de exclusões abissais, logo, as lutas que ocorrem do lado de cá são necessárias e constantes, mesmo quando não há consciência entre os sujeitos. A permanência em países excluídos abissalmente torna a prática do dia a dia em construtoras de resistências sociais e culturais. Entretanto, quando ocorre o apagamento cultural de forma consciente, não recai sobre o indivíduo a culpa de estar contribuindo para as exclusões abissais, e sim é gerada uma prova de que o mecanismo de dominação se tornou tão imperceptível que está tornando-se intrínseco a essas sociedades.

A diferença que existe entre as exclusões abissais e não-abissais reside no fato de que, segundo Santos (2019, p. 43), “a luta pela emancipação social é sempre uma luta contra exclusões sociais geradas pela forma atual de regulação social com o objetivo de substituí-la por uma forma de regulação social nova e menos excludente”, portanto, não se aplicam às lutas vivenciadas pelo Sul Global. Ou seja, as lutas contra os primeiros tipos de exclusões não almejam romper as divisões entre os dois lados, enquanto a segunda busca, ferrenhamente, a interrupção da regulação-violência e a construção de múltiplas rotas alternativas de ser, de se expressar e de pensar. Por conta disso, não é possível tratar com equivalência os dois tipos de lutas, pois transformaria a luta por

pluralidade em luta vazia sob os moldes e critérios criados pelas exclusões não-abissais, isto é, fundamentada em termos da regulação-emancipação. Isso coloca os sujeitos abissais em uma corda bamba entre a total desumanização e a necessidade de buscar liberdade por meio das regras impostas pelos seus algozes, pois os mecanismos se mantêm atados ao que seria emancipatório (não-abissal), porém, sem se livrar da apropriação-violência (abissal).

As linhas abissais também permeiam o ato de conhecer dos sujeitos, de forma que força uma ruptura cognitiva entre Sul e Norte. Para a concepção clássica da epistemologia, descrita primeiramente em *Teeteto* de Platão, o conhecimento humano é crença verdadeira e justificada. Como descreve Dutra (2010),

As teorias do conhecimento, em geral, versam sobre aquilo que os epistemólogos denominam “conhecimento proposicional”, isto é, sobre nossas crenças ou opiniões que podem se expressas em palavras, por meio de sentenças declarativas, ou sentenças que descrevem estados de coisas. (DUTRA, 2010, p. 10)

O estado de coisas, citado pelo autor, é a interpretação dos nossos sentidos sobre um objeto de interesse, ou seja, são os fatos empíricos produzidos pela nossa observação. A epistemologia, como teoria do conhecimento, se preocupa em criar critérios que validem a exposição desses estados e interpretações, na forma de palavras, por meio de enunciados, estabelecendo critérios de verossimilitude (aproximações à verdade) e que possam ser justificados. Teorias, Leis e Hipóteses são, por exemplo, tão somente, enunciados, que reúnem características enunciativas próprias para organizar (as que já existem) e **propor** novas funções para os estados das coisas do mundo.

Segundo Dutra (2010), os autores Gettier (1976) e Russell (2001) se preocuparam em notar que a concepção clássica de conhecimento possui dois aspectos de naturezas diferentes, a crença e a verdade. A crença se trata de um conjunto de valores, julgamentos e interpretações, inerente a cada indivíduo, dependente de experiências pessoais e histórias de vida únicas, logo, um aspecto subjetivo. Por outro lado, para ser considerada verdadeira, uma crença precisa estar de acordo com fatos externos ao sujeito, isto é, precisa haver uma correspondência positiva entre a crença e consensos externos que definem a verdade. Sendo assim, um aspecto extremamente objetivo. Em suma, nessa concepção existe uma discordância entre subjetividade e objetividade, que tornaria moldável os critérios para a validação de um tipo conhecimento.

De forma crua e meramente filosófica, a concepção clássica não traz à tona problemas interpretativos e enviesados que poderiam ser utilizados para hierarquizar conhecimentos. Porém, ao pensarmos que por anos houve dominação física e cognitiva em colônias espalhadas pelo

mundo, o conceito de verdade, utilizado para legitimar o conhecimento, foi manipulado para tornar-se equivalente àquela produzida e regida pelo chamado “método científico”². Portanto, o colonialismo histórico teve como tarefa construir um novo sistema de correspondências de definição das verdades, que, segundo Santos (2019, p. 169), designa os “modos de ser, conhecer e exercer o poder político”. Consequentemente, crença verdadeira e justificada passou a ser idêntico ao conhecimento científico.

Nesse momento, o conhecimento científico, — reconhecido aqui como o constituinte principal da epistemologia do Norte —, passou a ser considerado como o único conhecimento possível. Sendo assim, apesar de culturas totalmente opostas produzirem diferentes estados de coisas e produtos cognitivos, o método científico se tornou o critério da verdade, e a Episteme, sinônimo de Ciência.

Por outro lado, as epistemologias do Sul consistem no conjunto de saberes produzidos pelos indivíduos marginalizados do lado de cá da linha abissal, isto é, aqueles que materializam os resultados das lutas contra as exclusões abissais. Esses conhecimentos, entretanto, não estão inseridos no mesmo contexto da verdade dos colonizadores, e, sendo representantes dos modos de vida social das colônias, são considerados “ignorantes, primitivos, inferiores, locais ou improdutivos” (SANTOS, 2019, p. 50). Além disso, o Norte Global defende a ideia de conhecimento como algo único, ignorando as produções artesanais das práticas sociais, que organicamente se formam dentro das famílias, das comunidades, nas ruas e no campo, em forma de tradições e costumes. Essa essencialização e normatização é o que Santos considera um epistemicídio.

Durante uma conferência realizada no ano de 2005, em Buenos Aires, o autor discorreu sobre existirem dois modelos de conhecimento inseridos na lógica atual: o conhecimento-regulação e o conhecimento-emancipação (SANTOS, 2007b, p. 52). Para o primeiro, o caos é um ponto de partida, e a ordem gerada pelo conhecimento válido é o ponto de chegada. Para o segundo, o ponto de partida é o colonialismo, e o ponto de chegada é uma autonomia solidária. Entretanto, como resultado do epistemicídio, o caos, no conhecimento-regulação, se tornou o equivalente à ignorância e aos saberes do conhecimento-emancipação. Nesse sentido, o conhecimento deve

² Consideraremos aqui método científico as proposições derivadas do protocolo (sic) associadas ao acrônimo OHERIC (observação, hipótese, experimentação, resultado, interpretação, conclusão) (CHIZOTTI, 2016).

buscar, de todas as formas, o distanciamento dos conhecimentos-saberes produzidos pelo Sul global.

Ainda na conferência, Santos (2007b) questiona “o que você aprende vale o que desaprende ou esquece?”. Para ele, todo processo de aprendizagem é um processo de “desaprendizagem” de outros conhecimentos, sendo eles tanto os adquiridos nos espaços formais quanto os absorvidos a partir do ambiente cultural em que o indivíduo está inserido.

Por exemplo, citamos a relação entre a língua inglesa e a cultura local, durante a ocupação da Inglaterra na Índia. O ambiente escolar, como espaço para a formação educativa, no sentido estrito de educação (LIBÂNEO, 2006), foi utilizado como um instrumento de dominação linguística e de decapitação cultural (WA THIONG’O, 2009). Conforme demonstrado no documentário *Escolarizando o Mundo* (BLACK, 2010) os estudantes indianos eram punidos em dinheiro se não seguissem a regra de apenas falar em inglês. A cobrança de um valor simbólico, para estudantes majoritariamente pobres, a fim de cortar pela raiz uma das principais formas de expressão cultural de um país — a linguagem e seus dialetos — demonstra perfeitamente como o colonialismo atua lado a lado com o capitalismo.

O documentário também aborda a questão da modernidade materialista, que considera que o progresso de uma sociedade é ditado pelo avanço do capital e a morte de tudo que é “antiquado” e tradicional, por meio da substituição de valores e ideais compartilhados. Como bem retratado, a educação de povos menos “evoluídos” culmina em um objeto para a dominação cognitiva, de acordo com Chaves (2021):

A reprodução dos conhecimentos e práticas historicamente acumulados pela humanidade é um aspecto da educação, mas se a sociedade é marcada por desigualdades e injustiças, é compreensível que o controle, o treinamento, a moldagem e a reprodução no âmbito do *status quo* não sejam apreciados como a busca pela transformação social. (CHAVES, 2021).

Nesse contexto, a escola atua como espaço para reprodução de violências ontológicas, para atender aos interesses dos opressores. Isso dificulta e, ao mesmo tempo, incentiva a organização solidária entre esses indivíduos, culminando nos conhecimentos-saberes que resistem à pós-colônia.

Para a epistemologia do Norte, a diversidade de pensamento e de saberes é extremamente superficial, pois se concentra na aparência, e apenas a uniformidade poderia ser aprofundada. Ainda conforme Santos (2019), essa lógica é a principal adversidade que as epistemologias do Sul

encontram em um mundo dominado pelos critérios e orientações ditadas pelo Norte. O autor comenta:

Não existe universalismo europeu; existe, isso sim, um a experiência fundacional eurocêntrica que, devido ao poder econômico e militar dominante que detém, se impôs a outras experiências fundacionais existentes no mundo, assegurando assim a **prerrogativa de se proclamar universalmente válida**. (SANTOS, 2019, p. 67, grifo nosso).

Juntamente com a epistemologia do Norte ter se imposto como uma hegemonia, a partir do apagamento de “outras experiências fundacionais existentes no mundo” que assegurou à experiência eurocêntrica a “prerrogativa de se proclamar universalmente válida” (SANTOS, 2019, p. 67), houve um processo de autoproclamação da cultura europeia como o “estado adulto da civilização”, ao passo que as culturas diversas de outras partes do mundo ainda estavam engatinhando para atingir o apogeu cultural da superioridade europeia (OLIVEIRA; FARIAS, 2019).

Em tentativa de recuperar a separação cultural, surgiu a questão da interculturalidade, que, apesar de reafirmar que há uma hegemonia a ser confrontada, não especifica e nomeia as culturas não-europeias, apenas as coloca em um mesmo tipo de identidade absoluta (SANTOS, 2006, p. 56), e “étnica”. Portanto, a noção de compartilhamento de saberes torna-se uma máscara para a redução de milhares de culturas diferentes em uma única identidade, reforçando o problema que buscava ser combatido.

Contrário a essa noção, Boaventura Santos sugere o multiculturalismo emancipatório, que visa reconhecer as distintas culturas como elementos complexos, com particularidades únicas e domínios exclusivos sobre suas práticas, tradições e filosofias. É romper com a noção de que todas as culturas oprimidas são inferiores, porém, que podem ser assimiladas pela cultura eurocêntrica. Para isso, o autor sugere que seja incorporada nas lutas a noção de ecologia de saberes (SANTOS, 2007a), cuja ideia é gerar um contraponto às monoculturas que esmagam e oprimem os saberes gerados no Sul. A partir dessa dinâmica, a lógica de conhecimento como algo único é substituída pela múltipla expressão de epistemologias diversas, inclusive as que não são sequer consideradas como conhecimento, em espaços de colaboração e construção coletivas, reconhecendo todas como possíveis.

Atualmente, é possível notar os resquícios dessa lógica nociva entre os indivíduos da mesma nação, com a mesma origem, cujos saberes tradicionais são apagados em nome do conhecimento válido. Por exemplo, o conhecimento sobre as ervas mais comuns nos quintais

brasileiros, que nossos antepassados e parentes mais velhos dominavam, estão morrendo nas mãos das novas gerações simplesmente porque não há interesse no que não é científico, no que é “senso comum”. Dessa forma, os feitos dos saberes populares são desmerecidos e rebaixados a obras do acaso porque seus resultados não são obtidos a partir de um “método científico”. Pelo contrário, as práticas dos saberes populares apenas poderiam ser consideradas senso comum se estivessem diluídas na crença compartilhada de toda a sociedade, ao invés de concentradas em uma parcela da sociedade. Por exemplo uso de plantas medicinais, na comunidade quilombola da Rocinha (Bahia) está condicionado aos saberes das mulheres mais velhas, que relatam falta de interesse por parte dos mais jovens e, como reforça Santos (2014), dos homens mais jovens (mais uma vez revelando um aspecto patriarcal que caminha com o colonialismo).

É importante diferenciar bem o saber popular do senso comum e do saber escolar. O saber escolar é orientado pelo conhecimento científico e por um currículo pré-estabelecido; o senso comum tem um caráter epistemológico condicionado pelas relações socioculturais e econômicas, contudo, percorre todas as camadas sociais, sendo assim, não se atém apenas às mais baixas. Ademais, sua universalidade é bem situada ao tempo e ao espaço, sendo modificada constantemente pela fluidez da cultura. Já os saberes populares são produções de significados locais, motivados por necessidades imediatas ou de curto prazo de certos grupos sociais. Não está associado à metodologia científica e nem existe com o intuito de permear diversas classes, a fim de uniformizá-las. Por conta disso, diferentemente do senso comum, esses tipos de saberes não respondem aos grupos e classes hegemônicas, e sim, podem ser considerados um conjunto de “microinstituições dispersas e distantes dos saberes que têm seu estatuto de cientificidade garantido pelos mecanismos de poder da sociedade” (LOPES, 1993). Assim, a esfera particular, por vezes simples e inofensiva, tornou-se um campo de batalha injusta entre os conhecimentos científico e não-científico.

Um dos fundamentos para isso pode ser o processo de deculturação que o homem metropolitano sofreu durante a Revolução Industrial, quando o sujeito passou a ser um trabalhador assalariado — considerado um grande avanço a partir do trabalho análogo à escravidão e jornadas de trabalho longas —, e perdeu, frente à sociedade e às novas demandas, suas características sociais anteriores. Essa rápida transformação da sociedade causou a massificação da autoimagem dessas pessoas que, antes vivendo de forma local e comunitária, tornaram-se a base da pirâmide social, serem responsabilizados, física e mentalmente (através da força de trabalho), pelos tão almejados avanços modernos.

Nesse contexto, não foi incomum que integrantes de PCT deixassem suas comunidades para irem aos centros urbanos, em processos que ainda ocorrem, devido à especulação imobiliária, aos ataques de grandes latifundiários, visto que as terras onde vivem são cenário de disputa ruralista, da mineração ilegal, promoção de turismo predatório, e ataques aos seus direitos à existência (YAMASAKI; SOUZA; MONGE, 2014). A perda de identidade e senso de comunidade, geralmente substituído por forte individualização, levaram o sujeito ao esquecimento de suas raízes e epistemologias e à construção de uma sociabilidade colonial (SANTOS, 2019), que pavimenta a dominação socio-epistemológica ditada pelos grandes empresários e políticos (os neo-colonizadores) (RIBEIRO, 1986). Nesse processo de perda de si, o sujeito é “deserdado de seu bem maior que é [...] sua sabedoria do mundo” e, conseqüentemente, “perdem até mesmo a confiança na capacidade de compreender sua própria inteligência” (RIBEIRO, 1986, p. 278).

Sobre esse processo, o angolano Abdu Ferraz³, contador de histórias, teólogo e economista, menciona o período de sua infância no qual foi viver em uma aldeia com maior influência ocidental. Lá, conta o autor, era espaço de “sentir vergonha de ser africano” (RIBEIRO, 2003, p. 215), pois todas as formas de expressão culturais locais eram pouco valorizadas e incentivadas, sempre oposta à cultura europeia. Como consequência, os saberes, entre os moradores dessa aldeia, foram perdidos e, com o tempo, esquecidos.

Conforme Santos (2019) a tradução intercultural é a ação que torna viável e inteligível a ecologia de saberes, contudo, sem perder a diversidade. No entanto, não se trata de um exercício intelectual, e sim de uma ferramenta para as lutas contra os tipos de exclusões. Ela surge das necessidades que são expostas em forma de curiosidade e de abertura para novas experiências. Ainda conforme o autor, a tradução intercultural pode ser expressa em dois tipos de trabalho: o difuso, realizado por grupos, anônimos e informais, mediados por interações orais; e o didático, incorpora o intelectual e o coletivo, o escrito e o oral. Em suma, é um “trabalho de aprendizagem recíproca e permanente” (ibidem, p. 295).

Atualmente, é difícil afirmar que existem grupos cuja cultura não foi alterada por influência do Norte. Por conta disso, a tradução intercultural pode ocorrer entre Norte/Sul, mas também entre o Sul global e o sul do Norte global, como descrito por Santos (2019), precisamente porque as

³ Uma breve biografia: “Abdu Ferraz nasceu em uma vila de Sanza Pombo, no norte de Angola. Seus pais foram membros do Movimento Popular pela Libertação de Angola. [...] Aos 16 anos, entrou para o seminário e obteve grau de Filosofia em 1955. No mesmo ano, foi transferido para o Brasil, [...] onde teve despertado o interesse pelas questões afro-brasileiras”. Desde então, Abdu desenvolve projetos educacionais voltados para a valorização da herança africana.

barreiras que os mantinham separados foram substituídas. Portanto, facilitar o trabalho em conjunto realizado entre os representantes dos conhecimentos tradicionais e os cientistas poderia trazer diversos benefícios que enriqueceriam a tradução intercultural.

3 ORALIDADE E APRENDIZAGEM NAS SOCIEDADES ÁGRAFAS: TRAMAS E DISPUTAS ENTRE OS TIPOS DE CONHECIMENTO

De acordo com o Decreto nº 6.040/07, os Povos e Comunidades Tradicionais (PCT) são:

“grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição” (BRASIL, 2007).

Dentre os PCTs estão os “povos indígenas, os quilombolas, as comunidades tradicionais de matriz africana ou de terreiro, os extrativistas, os ribeirinhos, os caboclos, os pescadores artesanais, os pomeranos” (BRASIL, 2007) porém, os números chegam a 28 grupos reconhecidos. De acordo com o último Censo, realizado em 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no Brasil, existem 896.900 indígenas, de 305 etnias, falantes de 274 línguas. Em um primeiro balanço do recenseamento realizado em agosto de 2022, até o dia 3 de outubro, haviam sido contados 860.358 indígenas (Fundação Nacional dos Povos Indígenas, 2022).

Em muitos casos, os Povos e Comunidades Tradicionais compõem sociedades ágrafas, isto é, que não utilizam fontes escritas para a circulação dos conhecimentos ancestrais e para estruturação de suas formas de organização. Para as sociedades tradicionais africanas, por exemplo:

“a palavra é elemento produtor da história e torna-se um elemento importante da prática política, pois é por intermédio dela que são decididos os impasses e tomadas de decisões nas discussões” (ROCHA, 2011).

Dessa forma, a oralidade consolida-se como instrumento de valorização e preservação da memória coletiva desses povos, que, apesar de inseridos na cultura brasileira, suas histórias e epistemologias não são consideradas uma possibilidade pedagógica para integrarem a educação formal e de sentido estrito (LIBÂNEO, 2006).

As tradições orais podem ser definidas como os conjuntos de saberes e de práticas transmitidas oralmente, inerentes às sociedades consideradas ágrafas, que se diferem das tradições de fontes escritas. Para compor uma tradição, esses saberes precisam ser testemunhos pessoais, não apenas a oralização de uma informação, pois isso recai sob o aspecto do testemunho ocular. Entretanto, para um testemunho ocular tornar-se uma tradição, é importante que a narrativa seja a fundação para sua transmissão (VANSINA, 2010).

De acordo com Ferreira Netto (2009), as narrativas estão atreladas aos contextos que desencadeiam as suas existências, e servem para dar coesão e coerência ao âmbito social. Elas podem ser utilizadas para moldar atividades religiosas, ritualísticas ou servir como fundamento para conhecimentos jurídicos e de diagnóstico. Para isso, exige-se um conjunto de conhecimentos compartilhados entre os indivíduos, chamadas de particularidades, como as referências coletivas do passado remoto de uma sociedade, a linguagem, as formas de se vestir e de se portar. Se não forem essenciais para a narrativa, as particularidades se tornam o próprio meio em que flui a narrativa.

Além das particularidades, o uso de referências também é muito importante para a construção das narrativas, afinal, sem a referencialidade, as particularidades não teriam contexto, esvaziando o sentido da narrativa. Considerando que o folclore é decorrente da “memória coletiva, indistinta e contínua” (CASCUDO, 2012), a partir do momento em que culturas são tratadas com despersonalização e suas particularidades são afastadas da referencialidade, ocorre a folclorização das suas narrativas. Com o passar do tempo e o avanço da Modernidade, ocorre também o deslocamento temporal das tradições orais e de suas formas de expressão, ocasionando a perda de sensibilidade contextual e das tonalidades da época. Isso, por sua vez, quebra o elo existente entre contexto e narrativa, tornando os indivíduos os meios pelos quais fluem a própria narrativa, pois são eles que mantêm vivas as práticas, saberes e intenções populares (FERREIRA NETTO, 2009).

Os eventos (ou elementos) relatáveis são apresentados por sentenças narrativas que estimulam o interesse e a curiosidade de seus ouvintes e são utilizados para iniciar o processo de troca de turnos entre enunciador-narrador e ouvinte-interlocutor. O narrador, ao ganhar a atenção dos interlocutores, é retribuído com o interesse e sua narrativa é validada para que continue se construindo (FERREIRA NETTO, 2009).

Todos os integrantes das sociedades ágrafas contribuem para a construção das tradições orais, ao passo que narrador e ouvinte são codependentes e possuem o mesmo nível de importância, afinal, não existiria um sem a presença do outro. Ademais, entre eles existem particularidades que facilitam a utilização de elementos relatáveis para construir suas narrativas. De forma continuada, o ouvinte se torna um enunciador-narrador e a história se modela a partir das suas memórias individuais, unidas às memórias coletivas, cada vez que é passada adiante. Dito isso, a tradição oral exige que haja a presença compartilhada de seus integrantes, há intrinsecamente um processo de alteridade quando o conhecimento está sendo compartilhado. O interessante a se pensar é que,

mesmo as particularidades sendo alteradas a cada novo narrador, diversos saberes são transmitidos por gerações e gerações, sem perda do núcleo comum de sentido.

Em um cenário narrativo, há pelo menos dois tipos de “falantes”, os quais enunciam os signos que constituem aquilo que se chama narrativa. Pelo menos um não desempenha papel na narrativa em si, enquanto o(s) outro(s) o faz(em). O narrador que não aparece e nunca se refere a si mesmo, e assim se reduz a ser uma voz, tem o mesmo status daqueles que constantemente interferem, comentam ou se identificam como atores ou personagens da narrativa. Em uma narrativa não ficcional, a função de narrador, de sujeito contador da história, está na mão de alguém. Por sua vez, na posição epistemológica do Perspectivismo Ameríndio (VIVEIROS DE CASTRO, 2020), que considera como referência a cosmologia dos povos originários, as narrativas fundantes da organização social de uma comunidade podem envolver tanto humanos, quanto não humanos. Aquilo de que trata o texto narrativo, o conteúdo que ele transmite aos seus interlocutores, é uma série de eventos conectados, causados ou vivenciados por atores (humanos ou não humanos), apresentados de uma maneira específica.

Para Bruner (1991), o pensamento narrativo é a ferramenta que direciona a construção da realidade. As narrativas sempre se desenvolvem no presente e contam com a habilidade de coerção do enunciador para a necessária coerção e convencimento do interlocutor, para o que quer que esteja sendo contado (HALBWACHS, 1990). Dentre as características que compõem o pensamento narrativo, está a canonicidade e a violação, que representa a fuga da normatividade. Quando a violação dos cânones é positiva, uma atividade, fato ou enunciado torna-se canônico, isto é, perde a possibilidade de ser utilizado em sentenças complicadoras. Consequentemente, as narrativas produzidas em uma sociedade são alteradas por mudanças sociais e de cânones. (FERREIRA NETTO, 2009, p. 72).

Em sociedades de tradição oral, os cânones são saberes documentados na memória coletiva, que, quando compartilhados, têm como objetivo a coerção e o convencimento dos interlocutores para que uma mensagem seja transmitida. As mensagens podem ser valores éticos, saberes para a produção de ferramentas ou para o preparo de alimentos ou de medicamentos naturais com teor medicinal. Em contextos urbanos, por sua vez, onde impera a oralidade secundária, e a tradição oral já não é mais a principal maneira de compartilhamento de conhecimento, os guardiões da memória não possuem papel tão especial, porém, a ancestralidade que carregam exerce-se como um guia na transmissão dos saberes populares herdados de seus antepassados. Em terreiros, pais e

mães de santo; em diversos quintais do Brasil, avôs e avós carregam saberes que cada vez mais estão se perdendo pela falta de interesse das novas gerações. Nas regiões litorâneas, os conhecimentos caiçaras sobre embarcações, pesca ecológica e artesanato estão praticamente condenados ao desaparecimento, tendo em vista que as funções artesanais de produção de embarcações, outrora vitais para o sustento e ordenação das comunidades, estão colocadas de lado (YAMASAKI; SOUZA; MONGE, 2014).

Como dito anteriormente, os conhecimentos tradicionais se dão por vias perceptuais. Dessa maneira, a dança, as expressões gestuais e a fala são os elementos que realizam a tradução intercultural que torna inteligível e viável à ecologia dos saberes, sem que haja perda de diversidade. Por conta disso, esses saberes são definidos como performáticos, por não se prenderem à rigidez requerida pela monumentalidade. É como resume perfeitamente Ferraz, ao dizer que:

“A África entra na escola a partir de todos os sentidos: tato, olfato, paladar, audição, visão e sensibilidades, que requerem física, matemática, biologia. Escola não é apenas matéria, constitui o espaço em que devemos compartilhar vivências individuais e coletivas.” (RIBEIRO, 2003, p. 239).

Nas próximas seções serão tratadas as relações de poder entre saberes performáticos e saberes monumentais, delineando um cenário para a proposição de reflexões sobre esses confrontos em ambiente e currículo escolares.

3.1 DETENTORES DO CONHECIMENTO X GUARDIÕES DA MEMÓRIA: RELAÇÕES DE PODER E CONTROLE DO CONHECIMENTO

Para iniciar esta seção, propomos a questão: “o que são as palavras?”. A mesma pergunta foi feita em uma conversa informal entre amigos, e as respostas mais frequentes variaram desde “as palavras são um conjunto de letras”, “aquilo que comunica” até “a palavra é um dom”. O interessante de reparar nessas respostas é a influência de estarmos imersos, primariamente, em uma sociedade onde os registros escritos agem como validadores de veracidade e credibilidade. De acordo com as respostas, as palavras estão associadas aos símbolos (ou letras), que, unidos, contingenciam um sentido partilhado entre as pessoas. A noção desses símbolos, entretanto, somente existe em uma sociedade extremamente apegada ao letramento, como se as palavras fossem consequência e não a causa para o surgimento da escrita.

Para as sociedades de oralidade primária, como propõe Ong e Hartley (2015), as palavras são sons. Simples como definir que dois mais dois são quatro. Essa curiosidade levantada por Ong reforça que a ferramenta de comunicação modifica a consciência dos integrantes de uma comunidade, levando-os a significarem a vida, o espaço e o tempo, de formas distintas. Apenas em um dos nossos casos a resposta para a pergunta inicial foi que “as palavras formam um conjunto de fonemas”, que se aproximou do exemplo apresentado pelo autor.

Contudo, em ambas as culturas, oral e escrita, a palavra possui um papel importante pois é um dos meios para a comunicação, responsável pelo funcionamento de todos os âmbitos sociais. Por um lado, a comunicação é erroneamente associada a apenas uma transmissão de informações. Entretanto, para que ela seja, de fato, eficiente, os interlocutores devem compreender a mensagem, possuir repertório cultural semelhante e falar a mesma língua. Mesmo a utilização de gestos durante a fala auxilia a compreensão, porém, ainda é necessário que o fator “estranheza” não se sobreponha ao objetivo principal, já que isso pode comprometer a comunicação. A partir dessa mentalidade, é possível pontuar a importância das memórias coletiva e histórica durante a produção de narrativas, dado que elas interferem nos elementos relatáveis que serão utilizados como ponto de partida.

Para Ferreira Netto (2009), a sucessão de falas e trocas entre um grupo, resulta em experiências pessoais diversas para cada um de seus integrantes. Assim sendo, ao passo em que os contatos formais, informais e interpessoais aumentam, também crescem suas memórias individuais. Como são tecidas em conjunto, as memórias individuais originam a memória coletiva, que é compartilhada entre indivíduos que portam o mesmo compilado de referências. Por estarem as memórias individuais em constante movimento, a memória coletiva acompanha, ao mesmo passo, as mudanças provocadas. Dessa forma, a memória coletiva é tanto um fenômeno cognitivo como uma instituição social. O autor discorre:

Apesar de estarmos nos reportando à memória como um fenômeno próprio do ser humano e, ainda, aqui e ali, de tratarmos dela como um fenômeno fisiológico, a ideia de que vamos mais propriamente ao enalço é a de que a memória é um fenômeno cognitivo do ser humano, muito provavelmente correlata a fenômenos fisiológicos que recebem nome semelhante, cuja propriedade mais específica é atuar como elemento formador da identidade pessoal e coletiva. Entendemos que a memória que vai descrita aqui é um **fenômeno de natureza cultural** adquirido no correr do desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos e de suas sociedades. Desse ponto de vista, é um comportamento aprendido a partir de capacidades biológicas próprias e transmitido entre as diferentes gerações. Por se tratar de uma instituição social, a memória tem uma função própria dentro da sociedade que se diferencia entre as sociedades; por se tratar de uma capacidade diretamente correlacionada à fisiologia do ser humano, ela é um fenômeno universal que se reproduz necessariamente em todas as sociedades. (FERREIRA NETO, 2009, p. 16).

Assim sendo, a memória coletiva é falha porque é dependente do indivíduo para sua manutenção. Diante disso, Ferreira Neto (2009) afirma que essa não é um tipo de memória cumulativa, por estar sempre à mercê da memória individual de quem a compartilha.

A duração da memória coletiva é menor ou igual à duração do indivíduo. Ultrapassar esses limites será decorrência do estabelecimento de sua constante divulgação para outros indivíduos, que acrescentam, na medida do possível, os fatos memorizados pelo narrador aos seus próprios, reconstruindo assim a própria memória coletiva, agora acrescida das contribuições do ouvinte. (FERREIRA NETO, 2009, p. 32).

Sob a perspectiva da tradição escrita, a memória válida, chamada de memória histórica, é transmitida por meio de uma tecnologia que possibilita a sua documentação. A possibilidade de acessar o passado e de reiterá-lo deu à escrita e à memória histórica uma posição privilegiada frente à memória coletiva, fugaz e mutável. Portanto, para que a memória histórica atenda a demanda de acúmulo de informações e testemunhos úteis para a preservação da História humana, ela deve se valer a partir de um meio confiável. Conforme Santos (2019), a ferramenta que produz textos escritos, além de ser firme à versão dos fatos e, aparentemente, consoante com a verdade, é imutável, monumental.

É rigoroso porque fornece uma versão unívoca, a versão escrita presente no texto, e redigida numa dada língua que lhe fixa a matriz; é monumental porque, tal como os monumentos, a escrita permanece e, por essa razão, distancia-se das práticas diárias. (SANTOS, 2019, p. 90).

Para complementar o pensamento de Santos (2019), importante ressaltar que, apesar de a escrita ser monumental, as interpretações e leituras são muitas e variam de acordo com contexto, tempo e espaço. É o que Barthes (2004) disserta em seu ensaio sobre a morte do Autor, onde afirma que o escritor moderno nada mais é que um reproduzidor de culturas anteriores a ele.

Sabemos agora que um texto não é feito de uma linha de palavras a produzir um sentido único, de certa maneira teológico (que seria a “mensagem” do Autor-Deus), mas um espaço de dimensões múltiplas, onde se casam e se contestam escrituras variadas, das quais nenhuma é original: o texto é um tecido de citações, oriundas dos mil focos da cultura. (BARTHES, 2004, 62).

Inclusive, Barthes (2004) complementa que em sociedades “etnográficas”, as narrativas nunca são tomadas “por uma pessoa, mas por um mediador, xamã, ou recitante” de quem se admira a performance, isto é, o domínio do código, e não sua capacidade intelectual de formulação da narrativa.

Retomando, a distinção do uso das memórias coletiva e histórica também representa como o tempo é encarado e utilizado de maneiras diferentes por diferentes culturas. A mudança de tecnologia durante a elaboração das memórias e narrativas impacta, principalmente, na distância

em que cada indivíduo está do passado. Em uma tradição oral, é comum o passado ser retomado constantemente para a elaboração de um enredo interessante, para situar os interlocutores no contexto de uma história ou conto, e para a transmissão de valores. Em uma tradição escrita, o passado é fixo e tende a se afastar e ser esquecido, ao passo que novos passados são criados, a partir de novos presentes.

Entretanto, ao contrário do que aconteceria caso a memória coletiva de uma tradição oral seja esquecida, a memória histórica tem o recurso de ser consultável e, quando multiplicada pelas mídias (internet, imprensa, cópias), se tornam mais acessíveis, no sentido de que os seus autores não precisam estar presentes para que outros se tornem leitores.

Portanto, estendendo essa noção para um contexto de pós-colônia, quem determina e domina a tecnologia utilizada possui o controle da memória histórica. Com isso, aqueles que estão em posições subalternas são constantemente bombardeados por limitações na forma de pensar e agir. A elaboração de tecnologias que facilitem a comunicação perpassa a necessidade de ser aceito ou de se impor. A linguagem compartilhada acolhe, cria vínculos, mas a linguagem forçada rompe laços, causa imbrólios e é utilizada como ferramenta de dominação.

Como pontua Abdu Ferraz “não dá para separar o espaço do tempo, não se fala naquele tempo, tempo qualquer, sem levar com o tempo, seu espaço” (RIBEIRO; BARBOZA; SOUZA, 2003), ou seja, a contextualização em espaço e tempo é chave para a elaboração de narrativas baseada em memórias individuais e coletivas, como as realizadas pelas sociedades ágrafas. A pedagogia da tradição, mencionada anteriormente, se dá pelo exemplo e se mantém fiel à territorialidade, essencial para um aprendizado com propósito e atento às particularidades da comunidade. Além disso, se distancia dos métodos científicos engessados da academia, justamente por levar consigo um pedaço de cada ancestral.

Os integrantes de uma sociedade de tradição oral são organizados de forma em que um ou mais membros, geralmente mais velhos, são considerados os guardiões dos saberes acumulados, responsáveis por fazê-los circular na comunidade. Ao realizar esse trabalho de retomada pessoal e comunitária, por vias da tradição, os responsáveis por eles são chamados de Guardiões da Memória, porque os conhecimentos daquele espaço, naquele tempo, precisam ser guardados, protegidos, de uma tradição escrita que a todo tempo clama a sua anulação. Retomando a noção de Santos (2019), esses sujeitos estariam daquele lado da linha abissal.

Do outro lado da linha, estariam os Detentores do Conhecimento, que podem ser alocados em duas categorias: aqueles que produzem certo conhecimento e acreditam ser possuidores deles; e aqueles que se apropriam e exploram conhecimentos produzidos por outros sujeitos, que se colocam na posição de serem inovadores e únicos seres capazes de tal feito. Proponho uma crítica a ambos os tipos, visto que se aplicam em uma lógica capitalista de caracterizar o conhecimento como um objeto e não como fruto da mente humana, afinal, o algo tão abstrato não gera lucro. Dessa forma, a materialização das configurações de conhecimento movimenta a sociedade a crer que apenas aquilo que é justificável precisa ser tangível, inclusive os direitos à existência dos Povos e Comunidades Tradicionais e suas formas de expressar cultura.

Confrontando os atos de proteger e guardar, o direito à “proteção cultural” se encontra próximo da noção de patente, que existe pelo objetivo de evitar que uma ameaça externa prejudique ou se aproprie de um produto, intelectual, físico ou abstrato, que não seja o seu autor. Já a noção de guardar, parte do princípio da conservação de um bem, geralmente compartilhado por um grupo de sujeitos.

Entretanto, como relatado por Gallois (2007) e Ávila (2006) os povos indígenas na fronteira do Amapá com as Guianas realizam intercâmbio dos saberes sobre caça, alimentação, artesanato e rituais. Ávila (2006) relata que a utilização do *cunani* como atordoador de peixes, é compartilhado com o povo Wapichana dos dois lados da fronteira, por meio de encontros regionais realizados desde 1996. O tipir, ou biriri, é uma planta encontrada na porção guianense e, não fossem negociações e acordos entre esses povos, não seria utilizada como medicamentos pela porção amapaense.

“Para os Wapichana, por exemplo, ter conhecimento pressupõe viagens e estadas em realidades diferentes das suas aldeias e a ida para as matas da Guiana para trabalhar na extração da balata é um exemplo de que os conhecimentos tradicionais de um povo, em alguns casos, podem ser relativos a plantas que não estão no entorno de suas aldeias.” (ÁVILA, 2006, p. 246).

Tal segundo Gallois (2007), a maioria dos conhecimentos do povo Wajãpi sobre arte gráfica é proveniente do intercâmbio realizado com outros povos. Portanto, é complexo admitir esse tipo de troca de saberes sob o aspecto da proteção pressuposto com a ideia de patente, porque, esses saberes são:

“produto das redes de troca entre humanos e sobrenaturais, como porque são gerados e apenas expressados no âmbito desse sistema de trocas, entre pessoas, entre grupos, entre humanos e não humanos” (GALLOIS, 2007, p. 97).

Uma ferramenta para a materialização de conhecimentos é a escrita, a partir de registros e patentes. Conscientes disso, diversos saberes indígenas, expressos como tradições orais, foram furtados por não-indígenas mal-intencionados. Citando ainda o exemplo dos Wapichana, Ávila (2006) relembra a biopirataria realizada por um pesquisador alemão, Conrad Gorinsky, que patenteou como sua descoberta a ação do cunaniol⁴ e do rupuni, principais compostos ativos do cunani e tipir, a fim de poder valer-se de seus recursos. Ele decidiu patentear o saber dos Wapichana pois tinha o respaldo de ser um detentor do conhecimento e responsável pelo desenvolvimento científico, e tinha consciência de que nada poderia impedir uma atitude tão nobre.

Em suma, é necessário desconstruir a noção de que um papel poderia determinar a materialização de um saber ancestral e substituir o seu valor de uso pelo seu valor de troca. Isso recebeu o nome de fetichismo, após Marx reconhecer que ocorre uma indefinição do sentido desses dois valores que se camuflam “no modo operacional das relações de produção [epistemologias], pois se vê menos a complexidade do que a simplificação do processo de produção e de consumo das mercadorias [saberes]” (SILVA, 2010, p. 376), ou seja, o valor de uso passa a ser visto apenas como “a utilidade ou propriedade material que um produto possui” (Ibid., p. 376) para se adequar aos critérios científicos de avanço tecnológico.

3.2 MONUMENTALIDADE E CREDIBILIDADE: O CONTROLE DA MEMÓRIA

À classificação de monumentalidade se insere o conhecimento científico, que é divulgado principalmente pela escrita e construído a partir de métodos rigorosos de investigação. Com o surgimento da Modernidade/Colonialidade, esse tipo de conhecimento passou a ser pautado em um racionalismo científico, que busca se afastar de todo tipo de produção anterior humana e subjetiva, como tradições e costumes, ao passo que considera seus atuantes (Cientistas) como seres totalmente objetivos. Contudo, o conhecimento científico, ao contrário da cultura, linguagem e fala, é um elemento artificial da sociedade, ou seja, não existiria sem a intenção humana de interpretar fenômenos naturais e sociais.

Além disso, há a influência de um racionalismo analítico, que busca concentrar todas as ciências em um método universal, sem considerar suas singularidades e meios de atuação. A

⁴ Estrutura e características disponíveis em: <https://pubchem.ncbi.nlm.nih.gov/compound/Cunaniol>

Ciência, — que dessa forma resumo como as ciências da natureza —, passa a tomar forma após a definição do método científico, baseado em critérios objetivos, indutivos, reprodutíveis e, idealmente, universais. Esse elenco de critérios, entretanto, não contempla de forma justa as ciências sociais. Por outro lado, a concepção popperiana acrescenta à Ciência o critério de falseabilidade, no qual o autor enlaça a ideia de que “não podemos provar a verdade de uma teoria científica, mas tão somente sua falsidade” (JAPIASSU, 2000).

Sendo assim, o conhecimento científico, como Ciência, surgiu e foi usado, em determinados momentos da história, para suprir demandas originadas a partir de observações empíricas da natureza ou de necessidades humanas. Por exemplo, as observações telescópicas feitas por Galileu, a teorização dos modelos atômicos e a construção de smartphones cada vez mais tecnológicos. A natureza, por sua vez, não existe e age de acordo com as necessidades humanas, ou seja, não é consequência da atividade humana, porém, é interpretada por seres subjetivos. A elaboração de hipóteses é inclinada a seguir os caminhos que permeiam a imaginação e o raciocínio do Cientista, que são pautados em suas experiências de vida, opiniões e personalidade.

Entretanto, ignora-se toda subjetividade do ser Cientista ao se concentrar o conhecimento científico na dualidade sujeito cognoscente e objeto cognoscível, criticado por Chaves (2021), que atribui a esse ponto de vista o tratamento recebido por outros tipos de conhecimento:

[...] esse dualismo sujeito-objeto também serviu para colocar de um lado a natureza e do outro a cultura, deixando a impressão de que a natureza existe para ser explorada pela humanidade. Ainda, o dualismo cartesiano contribui para a própria separação humana, onde os brancos ocidentais são considerados civilizados e os demais como sub-humanos ou não humanos (CHAVES, 2021, p. 51).

Ademais, a divisão e a suposta neutralidade que acompanham esse pensamento estão intrinsecamente relacionadas com as exclusões abissais, como racismo, machismo e xenofobia. Ao pensarmos os cursos de universitários de exatas, os campos disciplinares são organizados de maneira tão unitária que se perde a visão do todo. Nesse contexto, ao considerarmos um mesmo fenômeno, como a renovação de energia, a abordagem pode ser realizada pelo ponto de vista geográfico e tratar dos tipos de energia que são renováveis ou não; do geopolítico, e das lutas pela preservação de fontes combustíveis; da engenharia e da física, que podem tentar prever formas seguras e eficazes de prolongar esses processos; do biológico, e explicar as trocas energéticas no interior das células das plantas e do corpo humano; e do ponto de vista químico, a partir do equilíbrio entre fases ou reações. Em todos os casos, por haver a separação sujeito-objeto de forma tão latente, a sensação criada nesses espaços é de uma hipervalorização do seu próprio campo

disciplinar. Dessa forma, a divisão egoísta das disciplinas causa um afastamento entre as áreas que deveriam menos autocentradas (ou até mesmo nem existirem nesse formato), e as protege do que pode estar do lado de fora de suas bolhas, como outras formas de conhecimento, e permite que intelectuais se mantenham “distantes dos outros e, em maneiras mais extremas, isenta-os da responsabilidade pelo o que ocorre em outros setores da sua própria disciplina, na academia e no mundo” (SMITH, 2021, p. 77, tradução nossa).

Cientes de que uma extrema compartimentalização da Ciência pode ser prejudicial, inclusive, para seus próprios processos e descobertas, foi criada a noção de interdisciplinaridade, a fim de interligar as disciplinas e mascarar essa divisão. Essa atitude, apesar de bem-intencionada, é marcada por uma inépcia que, ao não movimentar ou realizar mudanças efetivas na hierarquização dos conhecimentos, tampouco mobiliza o rompimento com os padrões que fundamentam o próprio problema.

Tais padrões são representados por cinco monoculturas, cuja hegemonia é reforçada pelo conhecimento científico. São elas: a monocultura do conhecimento válido e rigoroso; a monocultura do tempo linear; a monocultura da classificação social; a monocultura da superioridade do universal e global; e a monocultura da produtividade. Todas são consideradas por Santos (2019) como as responsáveis por produzirem ausências, ao atribuírem rótulos. Para o autor, a prática de uma sociologia das ausências — aquela que estuda o colonialismo, em conjunto com o capitalismo e o patriarcado para a produção das exclusões abissais —, individual ou coletivamente, é feita no âmbito das lutas sociais e políticas, e não se atém às competições intelectuais autorreflexivas ou acadêmicas. A sociologia das ausências é um braço das lutas contra a sociabilidade colonial, imposta pelas epistemologias do Norte, cuja ação é focada na “negatividade dessas exclusões” (p. 53), ou seja, se dá pela denúncia dos produtores de ausências, como a ciência moderna que produz ativamente “realidades invisíveis, irrelevantes, esquecidas e inexistentes” (p. 200). Se trata de ausências, no plural, pois “não há maneira única ou unívoca de não existir” (SANTOS, 2004, p. 14), e essas se unem no escopo das cinco monoculturas. A principal forma de produção de ausências, talvez a mais direta e acessível, são as classificações sociais, como as de gênero e de raça, pois são por meio delas que o sujeito se apresenta e conhece o mundo.

Tornar possível a passagem da vitimização à resistência é, afinal, a tarefa política mais importante da sociologia das ausências: desnaturalizar e deslegitimar mecanismos específicos de opressão. (SANTOS, 2019, p. 53).

O autor também apresenta o tipo de sociologia que caminha na direção da positividade das exclusões abissais, ao considerar “as vítimas de exclusão no processo de rejeição da condição de vítimas” (p. 53), ou seja, enxergá-las como potenciais resistentes contra as dominações das formas de ser e de conhecer.

A definição acima se trata da sociologia das emergências, que concede à vítima a capacidade e a autoestima necessárias para a libertação da posição de vítima até a de ator ativo nas lutas e nos processos de traduções intercultural e política. Portanto, diz respeito à concepção de novas possibilidades de realidade, a fim de renunciar à sociabilidade colonial como única e dolorosa opção. Agindo para esse objetivo, a mobilização de diferentes saberes do Sul e do Norte torna-se o meio pelo qual flui a ecologia de saberes, que, para firmar-se como realidade, precisa assumir que a autonomia dos saberes é que permite a fusão ou hibridização necessárias para o sucesso dessa prática.

Nesses processos a participação popular distingue-se das dinâmicas prevaescentes em ambientes acadêmicos, pois são artesanais, ou seja, não visam padronizações. Ainda, suas organizações e mobilizações, por não serem mecânicas, não acompanham a lógica da criação-repetição. Portanto, os critérios empregados nessas relações são especialmente distintos da objetividade e neutralidade endossados pelo conhecimento científico, que acabam por validar e definir a verdade.

3.3 A COLONIALIDADE DO SABER E SEUS CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO

Ao conceito de artesanaria das práticas complementa-se a noção de bricolagem, apresentada por Gonçalves (2018) que “consiste na ação de ressignificar, fazer usos distintos e buscar fazer valer, mesmo que de forma provisória, a autonomia docente centrada em ações “desviacionistas””, ou seja, tornar o processo docente em uma prática ativa, que, ao reapropriar-se das normas estabelecidas, as modifica, de acordo com suas próprias práticas políticas.

Porém, ao assumirmos que a ciência é tão somente outra maneira de interpretar fenômenos e objetos, ou seja, outra forma de conhecimento, e não o sinônimo e parâmetro para encaixotar todas as epistemologias, estaríamos abrindo portas para novas possibilidades de colaboração e convívio entre material, humano, metafísico, identitário e cognitivo. Portanto, a partir de um tema

é possível imaginar diferentes formas de abordá-lo, por meio de diferentes conhecimentos, e, conseqüentemente, chegar a novas conclusões. Dessa forma, mesmo a correção da experiência imediata da natureza, proposta pela ciência, é movida por um desejo, seja individual ou coletivo, então o critério da neutralidade não considera os seres subjetivos que podem imprimir vieses em suas pesquisas ou até mesmo usá-las para benefício de sistemas, governos ou ideologias.

Atualmente, não se medem esforços para a redução de vieses e atitudes antiéticas na pesquisa básica, por exemplo, pela regulação de pesquisas envolvendo seres vivos, como o Comitê Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) (BRASIL, 1996a) ou metodologias que procuram manter a parcialidade dos resultados de estudos clínicos— como os protocolos duplo-cego, randomizados e controlados por placebo (FERNANDES, 2015; MARTINS; POSSAS; HOMMA, 2015; REIS et al., 2022) —, e até mesmo a avaliação por pares de artigos científicos (GREEN, 1996; ROSS-HELLAUER; GÖRÖGH, 2019; SONG et al., 2021). Porém, é ingênuo ignorar como a ciência foi utilizada, por anos, como uma ferramenta a favor da tríade Capitalismo, Colonialismo e Patriarcado. Sobre a neutralidade científica, dissertam Meyer e El-Hani (1994)

[...] até que ponto o pesquisador pode despir-se de seus valores no processo de produção do conhecimento? A tese de uma ciência neutra equivale à condição idealizada em que o conhecimento pode ser produzido sem qualquer determinação ou restrição originárias do contexto social. O cientista é então negado como ser social, e a ciência perde seu caráter de processo social. (MEYER E EL-HANI, 1994, p. 13).

Portanto, mesmo que não intencionalmente, — ou intencionalmente tentando não deixar submergir essa total influência —, o cientista age por meio dos seus valores pessoais, filosóficos e sociais, pois é um ser social como qualquer outro. Além disso, a supervalorização da divisão sujeito-objeto não permite que povos indígenas isolados sejam vistos como seres sociais, pois, muito frequentemente, também são objetos de estudos sociais e científicos, afinal “os objetos não têm força vital, humanidade e espírito próprio, portanto, não podem contribuir ativamente para nada” (SMITH, 2021, p. 70).

Dessa maneira, cabe ao cientista compreender qual é sua posição na sociedade, como ser social, e refletir se o produto do seu conhecimento responde a valores antiéticos ou antidemocráticos, que podem reafirmar processos excludentes. É um exercício diário de se enxergar como um contribuidor para os diversos tipos de saberes existentes, e não como um Messias epistemológico que há de orientar as ovelhas que estão fora do ambiente acadêmico. Sobre

isso, a reflexão de Oliveira (2009), apoiado na filosofia Dogon⁵, é que “o olhar cria o contexto na mesma medida em que o contexto cria o olhar” (p. 7), portanto, aceitar a realidade como ela se demonstra é agir passivamente frente às situações do cotidiano, do ambiente de trabalho, e nas relações. Resultando em não perceber que a realidade *é* porque os seres *são*, e os seres sociais *são* porque a realidade *é*.

Essa humildade em reconhecer as dinâmicas envolvidas entre as pessoas facilita a ampliação da noção de uma ecologia de saberes e a validação de outras formas de conhecer o mundo. Afinal, considerar critérios universais para uma superioridade epistemológica levou James Watson (Nobel de Medicina em 1962) (JAMES, 2022) a proferir a opinião de que “a baixa inteligência no continente africano e entre afro-americanos é relacionado com causas genéticas familiares” (tradução nossa) (MALLOY, 2008). Visto que houve repercussão na mídia, vieram à tona cientistas que o defenderam dizendo que a fala se tratava de uma “verdade inconveniente” e que o politicamente correto estaria atrapalhando a comunicação científica da verdade (MALLOY, 2008; RUSHTON; JENSEN, 2008; CHARLTON, 2008). Eles afirmaram que existem evidências científicas para as diferenças de inteligência, baseadas em testes de QI (THOMAS, 2009), por exemplo, que, do ponto de vista científico, estão corretas e corroboram com a fala de Watson. Porém, o critério da universalidade faz com que os fatores socioambientais, culturais e políticos desses testes e evidências sejam colocados de lado, em nome de uma ciência neutra, tornando os resultados enviesados e extremamente preconceituosos, desde que são utilizados para afirmarem suas superioridades frente a outros grupos de pessoas. Infelizmente, casos como esse demonstram a insensibilidade de alguns cientistas que, tão presos em suas áreas de atuação, não enxergam pessoas diferentes além de objetos de estudo ou de comparação, como se eles fossem “espécimes e não humanos”(SMITH, 2021, p. 64).

Como é possível e parcial aplicar testes de inteligência baseados em critérios epistemológicos e cognitivos produzidos pelas epistemologias do Norte, por intelectuais e cientistas eurocentrados? O que significa para essas pessoas invalidar toda a inteligência de um continente e seus descendentes, com base em evidências e testes programados sem considerar fatores sociais? Afinal, afirmar uma baixa inteligência de pessoas racializadas, “étnicas”, não significa, invariavelmente, considerar suas epistemologias inválidas e menos importantes?

⁵ Os Dogon constituem um povo residente de Malí, país na África Ocidental, que aliam o equilíbrio entre homem e natureza (SILVA, 2017?).

Com esse exemplo, podemos demonstrar que a leitura científica sem consciência da sociedade é capaz de validar diversos abusos e declarações preconceituosas. O processo de isolar os saberes, para criação de uma hierarquia, leva ao pensamento esburacado, ou seja, a alta especialização, por vezes, te torna mais ignorante. Nesse mesmo sentido está a máxima de que todo processo de aprendizagem é, também, uma desaprendizagem. A relativização desse comportamento por cientistas, que estão no ponto alto da autoridade frente à ignorância, acaba moldando a opinião pública, que dedicam a eles uma confiança e credibilidade que não se aplica aos saberes dos sujeitos que foram “inferiorizados” por suas pesquisas acadêmicas, posicionadas distantes da realidade. Dessa forma, toda a questão envolvendo a produção de inteligência por quem não se enquadra como os verdadeiros inteligentes será depreciada.

Em suma, todo processo de elaboração de critérios de validação é um processo de exclusão. No ponto de vista decolonial, a Modernidade modela o caminho para a ciência e o progresso tecnológico serem postos como o único objetivo possível, mantendo no escanteio as metodologias alternativas, os saberes produzidos em pequena escala, de forma local e artesanal, e, com isso, pessoas e suas histórias. Portanto, propõe-se a reflexão: ao definirmos critérios de validação, o que estamos excluindo?

3.4 A ESCOLA COMO LINHA ABISSAL OU ESPAÇO PARA TRADUÇÃO INTERCULTURAL

Na contramão da tradição oral, por anos, a prática docente se baseia em uma educação mecânica, automática e que considera o estudante apenas um receptáculo vazio capaz de absorver o conhecimento. Para Freire (2000), essa educação bancária, isto é, de mera transferência de conhecimento, configura um dos males que imperam no ambiente escolar e envenena as possibilidades de realizar uma educação crítica, onde o estudante se demonstra confiante em colaborar com o processo educativo.

Para tal, é apresentada aos jovens e adultos um único olhar, chamado, por Adichie (2019), de história única (ADICHIE, 2019). Para a autora, isso ocorre quando diversas histórias e perspectivas sofrem apagamento e suas variáveis são relegadas ao escanteio da vida moderna. Na escola, não é diferente, pois, por anos, tanto nas disciplinas que tratam de eventos históricos, como

nas disciplinas de exatas (física, biologia, química), — que na maior parte do tempo se concentram em interpretar fenômenos naturais e o comportamento da matéria —, foi-se apresentada uma história única.

Para as Ciências, as grandes descobertas se dão no continente europeu, por cientistas homens, heterossexuais e sem deficiência. Para a História, os heróis são brancos, ocidentais e altruístas, que possuem como maior objetivo levar a civilidade e a educação aos menos favorecidos, ou seja, “civilizar significa negar, ensinar a negar constantemente a cultura, a existência de uma cultura que não seja a do Ocidente” (RIBEIRO, 2003, p. 231). Salvos raros momentos, o estudante se vê diante de uma pluralidade de cor, raça, gênero e origens. Há de se pensar, portanto, nos motivos pelos quais essas são as únicas histórias apresentadas, uma vez que “como elas são contadas, quem as conta, quando são contadas e quantas são contadas depende muito de poder” (ADICHIE, 2019). Isso, apesar de parecer inofensivo para alguns, afeta diretamente a autoestima de certos alunos, especialmente aqueles que não se encaixam em posições privilegiadas e que sofrem com exclusões abissais diariamente, como os alunos de origem pobre e que não possuem exemplos próximos de outras pessoas que seja equivalente àquilo mostrado na sala de aula. Consequentemente, a relação estudante-professor é prejudicada, pois falta um **elemento relatável** que gere no estudante a possibilidade de se ver como protagonista.

A ausência de relatabilidade dificulta o despertar do interesse por estudar, por aprender, o que pode reforçar a educação bancária, definida por Freire (2016), e se distanciar da pedagogia engajada, de hooks (2017). Por outro lado, nas sociedades tradicionais, a educação é aplicada por meio da pedagogia da tradição, que é entendida como:

“aquela pela qual se transmite, de geração em geração, pela oralidade, um conjunto de valores, fatos, lendas, ritos, usos, costumes e técnicas fundados na tradição, que são transformados e reatualizados num processo dinâmico de interação e fortalecidos como herança cultural” (ROCHA, 2011, p. 36).

Nessa pedagogia, as crianças e adolescentes aprendem aliando prazer e aprendizagem, tanto na convivência com os outros, participando de brincadeiras e festas, quanto ao observarem e reproduzirem técnicas realizadas pelos mais velhos. Para Santos, Camargo e Benite (2020) isso se deve ao fato de que os conhecimentos tradicionais se dão por unidades perceptuais, como gestos, sentidos, falas e movimentação. Esses, de acordo com Rocha (2011), são os processos dinâmicos de interação que são repassados como heranças geracional e cultural que estruturam os espaços irrestritos de educação, tão valorizados pelos Povos e Comunidades Tradicionais.

Como resume Oliveira (2009), as tradições orais não buscam a compartimentalização individualizada e segregada das esferas da vida, como política, trabalho, ética, cultura, poder e encantamento. Na verdade, o que ocorre é a significação e a disposição da cultura a partir de uma narrativa diferenciada, que foge da noção científico-racional que busca aniquilar conhecimentos e saberes tradicionais.

A partir dessas reflexões, é aceitável considerar que a pedagogia da tradição, por mais espontânea que seja, é uma forte variável na luta contra as exclusões abissais, especialmente no que tange às monoculturas do conhecimento válido e da superioridade do universal e do global. Ao contrário da ciência moderna, a pedagogia da tradição é local, não possui a pretensão de se tornar universal, funciona comunitariamente sem a obrigatoriedade de registros escritos e estrutura seus saberes por meio de processos não convencionais, ou seja, sem fazer uso de metodologias científicas. Nesses aspectos que repousam as principais diferenças com educação formal, cujos processos são focados em registros escritos e, acidentalmente — ou não —, alheios à história e à ancestralidade dos estudantes brasileiros. Cabem aos docentes formados e em formação inicial refletirem e elaborarem estratégias para a *decolonialização* (sic) de suas práticas em sala de aula.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao contrário da fala, que surge naturalmente entre os seres humanos e é a produção de sons com sentido, — ou “um ato motor que expressa a linguagem” (MARCHESAN, 2015) —, a escrita foi criada para suprir a necessidade de se documentar a memória coletiva e torná-la consultável. Em sociedades de tradição oral, onde o processo de domínio do conhecimento se dá por meio da contação de histórias, participação em rituais ou festas, a escrita tem pouca ou nenhuma importância, pois o que prevalece é a memória coletiva.

Contudo, visto que essas sociedades sofreram com invasões e explorações de colonizadores, as suas expressões culturais foram reduzidas ou 1) ao escanteio da sociedade; ou 2) a objetos de estudo desprovidos de vontades e de “alma”; ou 3) ao fatal destino do esquecimento que elimina sua referencialidade, e as tornam apenas elementos folclóricos para o Ocidente lembrar em datas específicas e usar como fantasia. Em todos os casos, a diminuição da importância e da possibilidade de ver que existem pessoas por trás desses grupos oprimidos tem um pouco da imposição da escrita como um dos seus carrascos.

A impossibilidade de continuar exercendo violência física no Sul global fez com que os grandes monopólios, por questão de praticidade, alterassem seus modos de operação e se instaurassem em grandes monoculturas, que desprezam a diversidade, seja econômica, de autoridade, de recursos naturais, de gênero e sexualidade, e de subjetividades e conhecimentos (BALLESTRIN, 2013).

Dentre as monoculturas, está a linearidade, que, para as sociedades ágrafas, é pouco relevante. Com a possibilidade de acessar o passado histórico por meio de registros escritos, a memória histórica prevaleceu sobre a memória coletiva, principalmente no momento de constituir verdades e validar crenças. Dessa forma, a história humana foi reduzida àquilo que foi registrado, ou seja, documentado. As contações de história, por outro lado, retomam o passado o tempo todo, para a construção das narrativas e exercício da sua alteridade. Portanto, a linearização do tempo modificou drasticamente as relações internas das sociedades orais, que tiveram que se adaptar ao novo, forçadamente. Isso, conseqüentemente, também alterou o fio narrativo ao qual essas sociedades se apoiavam, ocasionando em perdas significativas de culturas que têm, intrínsecos a elas, pedaços da história genuína da humanidade. Desse modo, os saberes populares passaram a ser perdidos para a hegemonia do conhecimento científico, que é expresso pela escrita.

Inserido nesse pensamento está a escola, que não surgiria sem a ferramenta escrita e tem como fundamento os saberes científicos. Isso se dá porque a escrita, inicialmente, era algo acessado por poucos integrantes da elite e era utilizada para tarefas artísticas, como a elaboração de poemas, romances, e não tinha como grande objetivo se tornar uma ferramenta de registro. Entretanto, com o surgimento das escolas, a educação se tornou sinônimo de letramento, apenas, não importando sua função social. Afinal, como seria possível aprender, dentro da escola, sem materiais escritos? A esse grupo se incluem livros, enciclopédias, dicionários, assim como recursos pictográficos, que também são utilizados por alguns povos indígenas, porém, com finalidades diversas. De todo modo, dentro de sociedades ágrafas, o ato de aprender não está necessariamente associado ao uso da escrita, e sim, das tradições.

Em virtude do conceito da colonialidade do saber, é imprescindível refletir o ato de aprender e de estudar. Para Deleuze, “aprender é tão-somente o intermediário entre não-saber e saber, a passagem viva de um ao outro” (DELEUZE, 2006, p. 238 apud GALLO, 2012) ou seja, existe uma linearidade entre o desconhecido e o conhecido, ou entre a ignorância e o conhecimento. Novamente, essa noção do processo de aprendizagem leva à conclusão de que o desconhecido está abaixo do Conhecimento, afinal, esse é o ponto de chegada desejado. Quando aplicado à escola, a ignorância abarca tudo que o indivíduo sabe e conhece, inclusive saberes populares e tradições, enquanto o Conhecimento passa a ser aquele que é produzido na academia. Contudo, todo processo de aprendizagem é um processo de desaprendizagem, dessa forma, o maior dos especialistas pode ser considerado um ignorante, por não conhecer outras epistemologias.

Com isso, emerge a necessidade de realizar a diferenciação entre saber popular e senso comum, pois é importante para que toda a sociedade, — que é atravessada pelas práticas mais comuns da época em que vivem —, entenda que o domínio e o reconhecimento de saberes populares fazem parte do processo de reconhecer o *outro* e de garantir os seus direitos de expressão como ser social. De modo contrário, a visão de ordem e de progresso, associada a uma Modernidade opressora, limitarão as epistemologias possíveis, além da ecologia entre os saberes. Assim, a imposição de verdades universais, mina culturas e reduz debates, aumentando o risco de emergirem pensamentos e decisões extremamente conservadoras e perigosos para o convívio social, em nome do progresso. Apesar de os neo-colonizadores considerarem a diversidade como algo superficial, é nela que os indivíduos podem encontrar a chance de aprofundarem-se em si mesmos, olhando para suas origens, reavaliando relações e abrindo-se para conversas com o diferente.

Além disso, mencionamos anteriormente como o tempo e o território são elementos essenciais para a narratividade das tradições orais. Para os Povos e Comunidades Tradicionais (PCT), o espaço em que vivem é o referencial mais próximo que possuem de seus ancestrais, pois eles também interagiram com o local para suprirem suas demandas, necessidades e moldarem as suas comunidades. Já os Guardiões da Memória continuam o segundo referencial, por serem considerados elos com o mundo ancestral e espiritual (SANTOS; SOUSA, 2020)), além de autoridades reconhecidas pela comunidade por carregarem os saberes tradicionais.

Apesar de observação e reprodução serem alguns dos aspectos semelhantes entre a pedagogia da tradição e o método científico, as vias pelas quais se dão cada um desses elementos são diferentes, pois, na primeira, o indivíduo é parte essencial da narrativa, devido ao fato de ele próprio ser um constituinte do contexto no qual a narrativa flui. No método científico, o sujeito cientista não é tratado como um ser social, pois não deve deixar sua subjetividade influir na objetividade que se espera da ciência. Entretanto, por estar imerso em uma sociedade, cientistas também são (e exercem) as particularidades da cultura, portanto, o manejo do método também é influenciado pela subjetividade.

Além disso, objetivo do conhecimento, do ponto de vista científico, é a utilização na produção de conhecimentos futuros, ou seja, uma construção com finalidade determinada. Paralelamente, os saberes tradicionais têm como objetivo produzir uma solução imediata para a comunidade. O primeiro objetivo, portanto, tem caráter cumulativo, e o segundo, situacional. Essa diferenciação, entretanto, é essencial para a capitalização desses saberes, afinal, a imprevisibilidade não é algo que agrada o mercado, portanto, produzir para demandas locais e pontuais não é visto como uma oportunidade de exploração.

O ambiente escolar está sofrendo com mudanças e forte influência neoliberal nos últimos anos. O aumento da importância de se desenvolver uma cultura competitiva entre os estudantes. A implementação do Novo Ensino Médio (BRASIL, 2017) e da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) padroniza o ensino em todo o país, conforme o que é ditado pelo mercado educacional, que, controversamente, determina a qualidade do ensino, por meio de um currículo pensado para a padronização, competitividade e mercantilização da educação. Portanto, o professor, ao ser obrigado a se adequar a um currículo que não prevê as particularidades da práxis docente, e que foi feito ao contragosto de profissionais da educação e com corroboração de empresários, precisa adequar-se ao novo contexto, novamente em uma lógica de progresso que não

valoriza os saberes tradicionais, apesar de ser previsto na legislação brasileira com a Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003), que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996b).

Tendo em vista esses aspectos e as relações existentes entre oral e escrito, propomos a reflexão sobre a monumentalidade dos conhecimentos científico e curricular: O que se exclui ao delimitar o conhecimento e tolher a prática docente? O que não está previsto nos currículos, não existe? Portanto, dessa posição de não existência, como será possível resgatar saberes ancestrais e sua narratividade performática para as salas de aula, a fim de combater o mecanicismo da educação?

É importante salientar que há momentos em que a escrita (artificial) se sobrepõe ao oral (natural) e não excluimos sua importância, porém, a indagação feita neste trabalho é sobre como a hierarquização desses aspectos reflete-se na concepção da sociedade, mais especificamente, dos estudantes, sobre as possibilidades de aprendizagem disponíveis para eles. Ao agirmos de acordo com essa sobreposição de saberes, estamos reafirmando o local de subalternação que certas histórias devem se encontrar e serem mantidas. Além disso, repetimos que o momento escolar é o único onde é possível aprender e ensinar.

Concordamos com Oliveira e Farias (2019), que percebem a tradição oral como um “elo com a nossa ancestralidade” que “abrange o entendimento e conhecimento humano”, e que é transmitida em espaços não formais, de forma espontânea ou não. Além disso, que tem na oralidade a chave para aproximar alunos e professores de uma história verdadeira e genuína, contada através de contos e unidades perceptuais, autonomamente, em tentativas de fugir da influência de um monopólio cognitivo.

Em virtude do que foi mencionado, e tangenciando os aspectos narrativos da tradição oral, concluímos que os saberes escolares são transmitidos, muitas vezes, de forma agarrada a um roteiro, sem muita autoria e identidade nos processos pedagógicos, exatamente por ser regido por uma cultura escrita, fortemente associada ao progresso proposto pela Modernidade. Por outro lado, a pedagogia que reina nas sociedades ágrafas é vivenciada pela valorização do afeto, da colaboração, do pertencimento, da investigação, da prática, da interpretação, da entrega, da disseminação e da rememoração do passado que deve se manter presente e não esquecido. A aproximação dos estudantes, das famílias e de toda comunidade ao ambiente escolar, além da

compreensão de que se continua a aprender fora dos muros da escola, podem, inclusive, proteger a escola de ataques empresariais que visam privatizar a educação.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ÁVILA, T. Biopirataria e os Wapichana: etnografia sobre a bioprospecção e o acesso aos recursos genéticos na Amazônia brasileira. **Revista de Estudos e Pesquisas, FUNAI**, Brasília, v. 3, n. 1, p. 225–260, jul./dez. 2006.
- BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, mai./ago. 2013.
- BALLESTRIN, L. The Global South as a Political Project. **E-International Relations**, 3 jul. 2020. Disponível em: <https://www.e-ir.info/2020/07/03/the-global-south-as-a-political-project/>. Acesso em: 25 ago. 2022.
- BARTHES, R. A morte do Autor. In: BARTHES, R. **O rumor da língua**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 57–64.
- BLACK, C. **Schooling the World: The White Man's Last Burden**. Documentário. Estados Unidos da América, Índia, 2010.
- BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n. 201, de 07 de novembro de 1996. Aprova o Plano de Trabalho da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 nov. 1996a.
- BRASIL, Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996b.
- BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394/1996 (LDB) e inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2003.
- BRASIL. Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 8 fev. 2007, p. 316.
- BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n. 9.394/96 (LDB), n. 11.494/07 (FUNDEB), os Decretos-Leis n. 5.452/43 e n. 236/67, e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 11 mai. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 16 dez. 2022.
- BRUNER, J. The narrative construction of reality. **Critical Inquiry**, Chicago, v. 18, n. 1, p. 1–21, 1991.
- CASCUDO, Luís da Câmara. **A literatura oral no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Global, 2012.

CHARLTON, B. G. First a hero of science and now a martyr to science: the James Watson Affair - political correctness crushes free scientific communication. **Medical Hypotheses**, [S.L.], v. 70, n. 6, p. 1077–1080, 2008. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/18420353/>. Acesso em: 8 dez. 2022.

CHAVES, P. J. **Didática, decolonialidade e epistemologias do Sul: uma proposta insurgente contra neoliberalização do ensino escola e universitário**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2021. 206 p.

CHIZOTTI, A. As ciências humanas e as ciências da educação. **Revista e-curriculum**, v. 14, n. 4, p. 1556-1575, 2016.

DUTRA, G. P. A CONSTRUÇÃO DO NEGRO ENQUANTO UM NÃO-SERNA MODERNIDADE: A FÁBRICA DE SUJEITOS RACIAIS E SUAS IMPLICAÇÕES PARA AS ENGRENAGENS DO CAPITALISMO NO ONTEM E NO HOJE. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, [S.L.], v. 14, n. 2, p. 107–130, ago. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/49502>. Acesso em: 14 jan. 2023.

DUTRA, L. H. A. **Introdução à Epistemologia**. 1. ed. São Paulo: UNESP, 2010. 190 p.

FERNANDES, M. A. M. **Avaliação do efeito da acupuntura na dor da mão em doentes com Artrite Reumatoide**. Porto, 2015. 94 p. Dissertação (Mestrado em Medicina Chinesa) - Universidade do Porto, Porto, 2015.

FERREIRA, C. dos S. Trocar saberes e repensar a escola nas comunidades negras do Ausente, Baú e Quartel do Indaiá. In: **Dimensões da inclusão no Ensino Médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola**. Brasília: Secad/MEC e UNESCO, 2006, p. 327–342.

FERREIRA NETTO, Waldemar. **Tradição Oral e produção de narrativas**. São Paulo: Paulistana, 2009. 108 p.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. 1. ed. São Paulo: UNESP, 2000. 63 p.

FUNDAÇÃO NACIONAL DOS POVOS INDÍGENAS. Censo 2022: parcial da pesquisa aponta mais de 860 mil indígenas recenseados. Brasília, 10 out. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2022-02/censo-2022-parcial-da-pesquisa-aponta-mais-de-860-mil-indigenas-recenseados>. Acesso em: 6 dez. 2022.

GROSGOUEL, R. Para Descolonizar os Estudos de Economia Política e os Estudos Pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009, p. 383-417.

GALLO, S. As múltiplas dimensões do aprender. In: Congresso de Educação Básica: Aprendizagem e Currículo, 2., 2012, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Prefeitura de Florianópolis, 2012, p. 1-10. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13_02_2012_10.54.50.a0ac3b8a140676ef8ae0dbf32e662762.pdf. Acesso em: 8 jan. 2023.

GALLOIS, D. T. Materializando saberes imateriais: experiências indígenas na Amazônia Oriental. **Revista de Estudos e Pesquisas**, v. 4, n. 2, p. 95–116, dez. 2007.

GONÇALVES, R. M. **Bricolagens praticadas nas políticaspráticas de currículos nos cotidianos escolares**. 2018. 134 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

- GREEN, J. M. A Practical Guide to Analytical Method Validation. **Analytical Chemistry News & Features**, v. 68, n. 9, p. 305A–309A, mai. 1996.
- HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. 2. ed. São Paulo: Vértice, 1990.
- HOOKS, BELL. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.
- JAPIASSU, H. **Nem tudo é relativo**: a questão da verdade. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- LIBÂNEO, J. C. Didática. 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2006.
- LIMA, G. Â. B. A transmissão do conhecimento através do tempo: da tradição oral ao hipertexto. **Revista Interamericana de Bibliotecologia**, v. 30, n. 2, p. 275–285, 2007.
- LOPES, A. R. C. As relações entre senso comum, saber popular e saber escolar. **Em Aberto**, v. 12, n. 58, p. 15–22, abr. 1993.
- MALLOY, J. James Watson tells the inconvenient truth: Faces the consequences. **Medical Hypotheses**, [S.l.], v. 70, n. 6, p. 1081–1091, jan. 2008. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/18440722/>. Acesso em: 8 dez. 2022
- MARCHESAN, I. Q. *et al.* Sons da fala e marcadores individuais. *In*: **Identificação de Falantes**. 1. ed. Rio de Janeiro: Revinter, 2015, p. 103–117.
- MARIANI, B. Políticas de colonização lingüística. **Letras**, Santa Maria, n. 27, p. 73–82, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11900>. Acesso em: 6 mar. 2023.
- MARTINS, R. de M.; POSSAS, C. de A.; HOMMA, A. Análise de metodologias de 61 estudos clínicos com vacinas no âmbito das unidades da Fiocruz, 1938-2013. **Seminário Anual Científico e Tecnológico (Bio-Manguinhos)**, n. 3, p. 22–23, 2015.
- MEYER, D.; EL-HANI, C. N. O papel da ética na pesquisa básica. **Revista USP**, São Paulo, n. 24, p. 10–19, dez. 1994. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/27013>. Acesso em: 9 dez. 2022.
- JAMES Watson - Biographical. **The Nobel Prize**, 2022. Disponível em: <https://www.nobelprize.org/prizes/medicine/1962/watson/biographical/>. Acesso em: 9 dez. 2022.
- OLIVEIRA DA SOUZA, K. *et al.* OS INDÍGENAS SOB O OLHAR DE HANS STADEN E LA CONDAMINE: RUPTURAS E PERMANÊNCIAS. **Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP**, Macapá, v. 13, n. 3, p. 213–225, 2020.
- OLIVEIRA, J. M. de; FARIAS, K. de L. “Só quem sabe onde é Luanda saberá lhe dar valor”: a tradição oral como herança ancestral. **Voluntas: Revista Internacional de Filosofia**, [s.l.], v. 10, p. 43–64, 2019.
- OLIVEIRA, E. D. de. Epistemologia da Ancestralidade. **Entrelugares: Revista de Sociopoética e Abordagens afins**, p. 10, 2009.
- ONG, W. J.; HARTLEY, J. **Orality and Literacy**: the technologizing of the word. 3. ed. Nova Iorque: Routledge, 2015.

PENELUC, M. da C.; MORADILLO, E. F. de. Educação, ideologia e alienação. **Movimento-Revista de Educação**, v. 7, n. 12, p. 297–323, jun. 2020.

REGIANI, A. M.; DEUS, E. DI. A cultura na química e a química da cultura: contextualizando o ensino de ciências na amazônia acreana. **Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas**, v. 9, p. 2963–2966, set. 2013.

REIS, G. et al. **Protocolo de Estudo Clínico (COVID19_AMB_Brasil_2) - Fase 3**. Belo Horizonte: Associação Médica Brasileira, 2022.

RIBEIRO, D. **Sobre o óbvio**. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1986.

RIBEIRO, L. M.; BARBOZA, E. H.; SOUZA, L. J. Contos e tradições orais em culturas africanas (Entrevista com Abdu Ferraz). **Projeto História**, p. 211–245, jun. 2003.

ROCHA, R. M. de C. A pedagogia da tradição: as dimensões do ensinar e do aprender no cotidiano das comunidades afro-brasileiras. **Paideia: Revista do Curso de Pedagogia da Universidade FUMEC**, v. 8, n. 11, p. 31–52, dez. 2011.

ROSS-HELLAUER, T.; GÖRÖGH, E. Guidelines for open peer review implementation. **Research Integrity and Peer Review**, [S.L.], v. 4, n. 1, fev. 2019. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30858990/>. Acesso em: 9 dez. 2022.

RUSHTON, J. P.; JENSEN, A. R. James Watson's most inconvenient truth: race realism and the moralistic fallacy. **Medical Hypotheses**, [S.L.], v. 71, n. 5, p. 629–640, nov. 2008. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/18656315/>. Acesso em: 8 dez. 2022.

SANTOS, B. de S. **O Fórum Social Mundial: Manual de Uso**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal. **Novos Estudos**, v. 79, p. 71–94, nov. 2007a.

SANTOS, B. de S. S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2007b.

SANTOS, B. de S. **O fim de um império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SANTOS, B. de S. S. **A cruel pedagogia do vírus**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020. 50 p.

SANTOS, M. A. dos; CAMARGO, M. J. R. C.; BENITE, A. M. C. Vozes Griôs no Ensino de Química: Uma Proposta de Diálogo Intercultural. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, p. 919–947, set. 2020.

SANTOS, R. B. dos; CARDEAL, J. O. O Não Reconhecimento dos Sujeitos no Espaço Escolar: Saberes Invisibilizados. **Revista Internacional Educon**, p. 1–10, maio 2021.

SANTOS, J.; SOUSA, L. M. Guardiões da memória: um estudo na Serra do Evaristo sobre os aspectos semelhantes entre cultura africana e brasileira. **Revista Brasileira de Meio Ambiente**, v. 8, n. 4, p. 14–22, 2020.

SANTOS, L. M. Ecologia de saberes: a experiência do diálogo entre conhecimento científico e conhecimento tradicional na comunidade quilombola da Rocinha. **TEMPUS**, v. 8, n. 2, p. 243–256, jun. 2014.

- SILVA, F. P. A filosofia Dogon e a origem do mundo. **Afreaka**, [2017?]. Disponível em: <http://www.afreaka.com.br/a-filosofia-dogon-e-a-origem-do-mundo/>. Acesso em: 3 jan. 2023.
- SMITH, L. T. **Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples**. 3. ed. Londres: ZED, 2021.
- SONG, E. *et al.* A scoping review on biomedical journal peer review guides for reviewers. **PLOS ONE**, v. 16, n. 5, p. e0251440, mai. 2021.
- THOMAS, D. M. Comment on Malloy (2008) “James Watson tells the inconvenient truth: Faces the consequences”. **Medical Hypotheses**, [s.l.] v. 72, n. 3, p. 365–366, mar. 2009. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/19013027/>. Acesso em: 8 dez. 2022.
- VALADARES, J. M.; JÚNIOR, C. da S. Interculturalidade e Ensino de Ciências: O Cotidiano de uma Sala de Aula. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, [s.l.], v. 28, n. 1, p. 165, 2020.
- VANSINA, J. A tradição oral e sua metodologia. In: **História Geral da África: Metodologia e pré-história da África**. 2. ed. Brasília: UNESCO, 2010. v. 1p. 139–166.
- VIVEIROS DE CASTRO, E. **A inconstância da alma selvagem**. São Paulo: Ubu Editora, 2020.
- WA THIONG’O, Ngũgĩ. **Something Torn and New: An African Renaissance**. 1. ed. Nova Iorque: BasicCivitas Books, 2009.
- XAVIER, P. M. A.; FLÔR, C. C. C. Saberes populares e educação científica: um olhar a partir da literatura na área de ensino de ciências. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**. Belo Horizonte, v. 17, p. 308–328, ago. 2015.
- YAMASAKI, A. A.; SOUZA, V. M. DE; MONGE, R. “PAPU” M. Paulo Freire e a cultura caiçara: a amorosidade no “cerco de saberes”. In: **Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire**, 9., 2014, Turim. **Anais...** Turim: Acervo Paulo Freire, p. 1–6. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/7891/3525>. Acesso em: 14 jan. 2023.