

PERSPECTIVAS CONTRA-HEGEMÔNICAS DA CONSTRUÇÃO E TRANSMISSÃO CULTURAL DO CONHECIMENTO: REFLEXÕES ANTROPOLÓGICAS

ÂNGELO GABRIEL MEDEIROS DE FREITAS SOUSA

Doutorando em Antropologia Universidade Federal da Paraíba

Email: angelog552@gmail.com

(<https://orcid.org/0000-0002-8349-6472>)

REVISTA ZABELÊ

DISCENTES PPGANT - UFPI



RESUMO:

O presente artigo reflete sobre a construção e a transmissão cultural do conhecimento a partir de uma revisão bibliográfica da questão para uma perspectiva mais plural, que favorece o reconhecimento das implicações metodológicas, políticas, sociais e simbólica no construir e transmitir conhecimento. Ingold (2018), Baniwa (2019), Lave (2015) e Fernandes (2004), em sentido microcentrado e plural, problematizam as hegemonias culturais que podem acabar por invisibilizar outras formas de se produzir e transmitir conhecimento. Esses autores apresentam noções de conhecimento tradicional produzido a partir das práticas locais; da necessidade de uma Antropologia Indígena; da aprendizagem como/na prática; e dos grupos infantis como transmissões de cultura e folclore. O trabalho objetiva apresentar caminhos possíveis a partir de tal leitura, que problematizem os sistemas formais de ensino e suas exclusões, os marcadores sociais 109 que podem afetar as transmissões de conhecimento, a necessidade de revisão dos currículos e das produções de conhecimento no campo acadêmico e a necessidade de se descortinar as implicações políticas das diversas formas de transmissão e construção cultural do conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: Transmissão do conhecimento; Construção cultural do conhecimento; Antropologia da Educação.

ABSTRACT:

This article reflects about the construction and cultural transmission of knowledge from a bibliographic review of the question to a more plural perspective, which favors the recognition of methodological, political, social and symbolic implications in constructing and transmitting knowledge. Ingold (2018), Baniwa (2019), Lave (2015) and Fernandes (2004), in a

microcentric and plural sense, problematize cultural hegemonies that may end up invisibilizing other ways of producing and transmitting knowledge. These authors present concepts of traditional knowledge produced from local practices; the need for an Indigenous Anthropology; the learning process as/in the situated practice; and the children's groups such as a culture and a folklore broadcasts. The work aims to present possible paths from such reading scope, which problematize the formal education systems and their exclusions, the social markers that can affect the transmission of knowledge, the need to review the actual curricula and knowledge productions in the academic field; and the need to uncover the political implications of the various forms of transmission and cultural construction of knowledge.

KEYWORDS: Transmission of knowledge; Cultural construction of knowledge; Anthropology of Education.

NOTAS INTRODUTÓRIAS

O presente artigo tem como tema central os processos sociais de construção e de transmissão cultural do conhecimento. Trata-se de discussão perene e de enorme importância para as Ciências Sociais, com destaque para a reflexão antropológica, perpassando embates teóricos sobre Educação, Identidade, Etnicidade, Religião, Relações Humanos e Não-Humanos, Ação Individual e Coletiva, entre tantos outros objetos analíticos e ponderações epistemológicas clássicos.

Partiremos, no entanto, dentro desse tema ímpar para as pesquisas antropológicas, de um recorte teórico que enfatize o caráter plural e descentralizado dos processos sociais de construção social e transmissão

cultural do conhecimento, adequando, por isso, o tema para as construções e transmissões culturais dos conhecimentos. Pensamos que tal adequação se faça necessária diante de uma leitura atenta aos debates propostos por autores como Tim Ingold (2018) e Gersem Baniwa (2019).

Os autores acima mencionados, a partir das suas construções teórico-metodológicas, nos alertam para os perigos dos discursos e construções culturais de conhecimento que se querem fazer hegemônicos e “neutros”. Esse alerta aponta para as políticas que são perpassadas nas epistemologias e cosmologias científicas e de conhecimentos.

A outra motivação para tal recorte parte da atenção às transmissões culturais de conhecimentos assentados nas práticas e nas sociabilidades cotidianas, aqui pensadas a partir de autores como Florestan Fernandes (2004) e Jean Lave (2015). A partir dos seus contextos, ambos os pensadores chamam a atenção do leitor para as práticas cotidianas em que os conhecimentos são situacional e contextualmente elaborados e aplicados e, por conseguinte, desestabilizam noções positivistas sobre a transmissão cultural do conhecimento para além dos aparelhos educacionais formais.

A construção do conhecimento, no entender dos autores supracitados, é processual, e, portanto, estabelecida dentro de um ambiente físico, simbólico, relacional e cosmológico específico que possibilita a articulação de ações contextuais de sentido. Nesse sentido, a noção de que a transmissão cultural do conhecimento acontece de geração em geração de modo fixo e linear corresponde a um modelo mecanicista bastante limitado, pois não leva em conta o ambiente real e concreto no qual as pessoas vivem em cada momento histórico e em cada territorialidade historicamente engendrada em fluxos transintencionais de ações, materiais e símbolos.

Esse ambiente sócio-histórico e simbólico-interacional do vivido fomenta mudanças e adaptações, por isso o conhecimento e seus

correspondentes processos de aplicação e de transmissão devem ser, nesse complexo confronto com a realidade do mundo de relações humanas e com o ambiente, muito menos deterministas do que pensam os modelos cartesianos. E devem também ter muito mais um repertório de ações eficazes aberto para os imprevistos e imponderáveis da construção coletiva dos mundos sociais.

É preciso notar que, diante das formas de transmissão de conhecimento em um contato intercultural assimétrico, pode haver tensões e tentativas de dominação e apagamento do outro. Dentro dos contatos entre diferentes grupos sociais e culturas, é preciso estar atento às formas sociais de Poder concretizadas em hierarquias e barreiras sociais, epistemológicas, cosmológicas, simbólicas e interacionais.

Tais barreiras podem ser capazes de parametrizar e de institucionalizar certos conhecimentos enquanto legítimos em detrimento de outras construções culturais tidas como saberes localizados e não passíveis de generalização e crédito acadêmico. Essa é uma das facetas da modernidade eurocêntrica e colonizadora, que no âmbito do seu processo histórico de exploração e colonização, marginalizou culturas e conhecimentos em detrimento do conhecimento Racional, Iluminista e Burguês.

Conforme debatido por Tim Ingold (2018) e por Baniwa (2019), a construção da Ciência moderna foi atravessada por essa epistemologia dicotômica que binariza e segrega o fenômeno em Natureza e Cultura, Sujeito e Objeto, Indivíduo e Sociedade, Mente e Corpo, Emoção e Razão, entre outros. Faz-se necessário, portanto, repensá-la e transformá-la para incluir outras epistemologias no e fora do debate acadêmico sobre Conhecimento, Educação e Transmissão Cultural, bem como para reverter os danos já causados pela hegemonia da Ciência em recorte ocidental.

MODERNIDADE E CONHECIMENTO

Para Tim Ingold (2018), o fio condutor dessa concepção moderna de conhecimento é sua lógica intrínseca de oposição entre tradição e modernidade. A tradição é percebida de forma fixa e genealógica.

Nessa linha de explicação do mundo, chamada por ele de Conhecimento Tradicional produzido pelo Discurso de Modernidade (CTM), o erro se encontra no fato do conhecimento não ser visto a partir dos contextos, mas concebido como sendo transmitido de geração em geração de forma linear e imutável, parecendo não se importar com o ambiente no qual os “herdeiros” se encontram.

Partindo desse falso pressuposto, a CTM tende a querer “museificar” os conhecimentos tradicionais, observando os conjuntos de conhecimento e os transferindo para os documentos e leis oficiais, como nos exemplos trazidos pelo autor: uso tradicional de terra, forma de caçar e se relacionar com o meio ambiente, entre outros. Um choque frontal ocorrerá quando o repertório de ações e de conhecimentos da sociedade se adaptar e se diferenciar daquilo que foi documentado e normatizado como “uso tradicional” desse determinado grupo social.

Assim, parece mais adequado partirmos da concepção de Conhecimento Tradicional produzido a partir das Práticas Locais (CTL). De acordo com o argumento ingoldiano sobre essa forma socialmente situada e culturalmente disposta de concepção do conhecimento:

O CTL, por contraste, não é cognitivo; ele não está “dentro da cabeça das pessoas”, por oposição a “estar lá fora” no ambiente. Ele é antes um processo que está continuamente ocorrendo. Este processo não é outro que o engajamento prático das pessoas com o ambiente. A própria atividade de lembrar, da qual a continuidade da tradição depende, é parte e parcela daquele

engajamento. Com efeito, as pessoas recordam na medida em que vivem. Ao fazer isso, elas seguem um “modo de vida”, não no sentido de desempenhar um roteiro recebido dos predecessores, mas de literalmente negociar um caminho através do mundo (Ingold, 2018: 178).

Compreendemos que essa concepção de conhecimento tradicional produzido a partir das práticas locais desloca a construção e a transmissão cultural do conhecimento para a esfera das práticas cotidianas contextualizadas de como os seres humanos se relacionam entre si e com o meio ambiente em regime de criticidade, de reflexividade e de criatividade. Não sendo assim a interação entre humanos e não-humanos um processo concluído, já que, ao viver, cada agência está se transformando, haja vista os impulsos e estímulos cotidianos que os seres vivos atendem, a partir de suas leituras de percepções do entorno contextual, para viver.

Temos, então, que a concepção processual de conhecimento e de transmissão de conhecimento, que Ingold define como CTL, se defronta com as noções positivistas da Lei e do discurso de modernidade ocidental, que busca legislar a respeito do que é tradicional ou não, com impacto direto na vida de povos originários que não se enquadram na lógica do CTM para a produção de suas territorialidades e cosmologias. Essa questão latente também está presente dentro da Antropologia e de sua história colonial e de decolonização em curso.

Conforme apontado por Baniwa (2019), pode-se perceber essa tensão entre o dito moderno hegemônico e homogeneizador e o indígena como local e não universalizável na relação entre a Antropologia Colonial e Antropologia Indígena, ressaltando esta a potência da agência indígena e aquela um discurso de captura e reificação da alteridade subalternizada.

A partir de Baniwa (2019), percebe-se que é preciso pensar que a

transmissão cultural do conhecimento é atravessada por relações políticas e de disputas de epistemologias e cosmologias. Assim, a construção e a transmissão cultural do conhecimento pode tratar-se de uma relação hierarquizada, na qual o conhecimento transmitido acaba por apagar outras culturas concorrentes.

Baniwa, em sua argumentação, discorre sobre duas formas culturais construídas e que se antagonizam: a Antropologia Colonial, que é transmitida para os indígenas e pode transformá-los epistemologicamente em não-indígenas; e a Antropologia Indígena, uma proposta de revolução epistemológica nas estruturas programáticas dos cursos de antropologia e que pode finalmente ser pautada pela interculturalidade, pelo multiculturalismo e pela diversidade cultural, já que autor testemunha, a partir da sua vivência de Antropólogo e Indígena, um descompasso entre a abundância de teorias sobre Interculturalidade e a situação concreta vivida por eles dentro das instituições formais de ensino, conforme fica nítido na passagem abaixo:

115

Ao ler tantas produções sobre interculturalidade, livros maravilhosos, nos fazem dormir felizes da vida. Mas, no dia seguinte, quando eu chego à minha universidade e entro na sala de aula, ou quando vou conversar com técnicos e dirigentes para tratar de questões cotidianas, aquilo que li perde o sentido. Porque o que vejo é desconhecimento, ignorância, preconceito, discriminação, racismo por parte de muitos, de gestores a professores. Então, trata-se de procurar entender por que tanto preconceito, particularmente no que diz respeito à temática indígena. Obviamente que é o campo no qual eu vivo e procuro compreender e me situar (Baniwa, 2019: 27).

Para os antropólogos indígenas, a Antropologia Indígena traria uma nova possibilidade de se debater a interculturalidade, diversidade cultural e

multiculturalismo, onde os indígenas estariam inseridos em uma instituição onde sua produção de conhecimento estaria pautado também nas suas formas histórica de se produzir conhecimento. Além disso, trataria da resistência diante das formas colonizadoras de se construir e de se transmitir o conhecimento culturalmente elaborado nos parâmetros da própria matriz disciplinar da Antropologia. E, como mudança, buscar que os conhecimentos indígenas possam se fazer presentes no âmbito da esfera institucional e que também possa circular democraticamente no meio social; corrigindo o problema histórico da Antropologia com bases em uma epistemologia colonial feita pelo olhar estrangeiro e etnocêntrico branco, já que este percebe os indígenas apenas como objeto de estudo, como agência produtora de experiências, mas não de conhecimento adjetivado pela cientificidade.

A TRANSMISSÃO DO CONHECIMENTO NAS PRÁTICAS COTIDIANAS

Partindo do debate instigado por Lave (2015), dentro da Antropologia da Educação, ao estudar os processos de aprendizagem, e afetando toda a Antropologia Cultural e Social, percebemos os processos de construção e de transmissão cultural do conhecimento como fenômenos relacionais, ocorrendo na prática e como prática. A construção e a transmissão cultural do conhecimento, nesse sentido, não se restringem à Educação Formal, haja vista que se trata de um processo ininterrupto de aprendizagem na vida cotidiana e que é itinerante e perpassa diferentes intencionalidades, pessoas e instituições.

No entender da autora:

Teoricamente central na teoria da prática social é a ideia de que toda atividade (o que seguramente inclui a aprendizagem)

é situada nas – feita de, é parte das – relações entre pessoas, contextos e práticas. Isso nos levou às noções de que a aprendizagem é situada em complexas comunidades de práticas (culturais e mutantes, como parte do processo histórico que constitui a vida social). As coisas são constituídas por, e constituídas como, as suas relações; e assim, produção cultural é aprendizagem que é produção cultural (Lave, 2015: 40).

É possível pensar a transmissão cultural do conhecimento enquanto prática social que não é restrita a um fenômeno cognitivo em momento “extraordinário”, quando os indivíduos se esforçam para o melhor aprendizado em regime de educação escolar formal, já que na vida cotidiana e nas práticas sociais relacionais – práxis - existem diversos processos de aprendizagem em curso: como no caso de profissões, práticas desportivas ou culturais. No entender do autor: “Assim, a cultura produz 117 aprendizagem, mas aprender também produz cultura” (Lave, 2015: 41).

Podemos compreender que, enquanto os processos práticos são resultados da cultura, os mesmos também estão construindo conhecimentos culturais. É importante notar que, apesar disso, existem instituições que na dinâmica estrutural e actancial de algumas sociedades ganham a função de transmissão de conhecimento; mas que esse conhecimento transmitido passa por um filtro de depurações que é político, simbólico, epistemológico e cosmológico dessa sociedade na qual as instituições sociais estão inseridas.

Assim, adquirir e apreender conhecimentos não ocorre somente em momentos ritualísticos entre Mestre e Aprendiz, Professor e Aluno. Não ocorre somente dentro das salas de aula, mesmo que esses momentos ganhem centralidades dentro de algumas sociedades como a ocidental, “moderna” e capitalista.

Em um diálogo teórico possível entre a Lave (2015) e o Fernandes (2004), - graças a escala da aprendizagem apresentada pela autora que

possibilita a compreensão dos processos de construção e transmissão cultural do conhecimento no cotidiano e em grupos das mais diversas formas e propostas de sociabilidade, - podemos pensar no estudo etnográfico de Fernandes (2004) como um exemplo da transmissão prática e histórica de conhecimento ordinário a partir da brincadeira de crianças. Nesse estudo, na sociedade paulista dos anos 1940, temos acesso a um rico campo etnográfico, onde um conjunto de repertórios simbólicos e de construções de conhecimento se mantém vivo a partir de um grupo social, as crianças de alguns bairros paulistas, sobretudo o do Bom Retiro.

No caso etnográfico, o autor aponta para a existência de uma Cultural Infantil que atravessa tais grupos de crianças e que, graças às suas atividades cotidianas, não desaparece e continua circulando há muitos séculos. Esse folclore, enquanto construção cultural, deixou de ser tão presente para o grupo de adultos, mas entre os grupos infantis continua a transmitir conhecimento a respeito de papéis sociais, bem como sobre um repertório específico de representações sociais de tais papéis.

Lendo o estudo etnográfico de Fernandes (2004) atualmente, é impossível não refletir a respeito das transformações sociais do espaço da Rua (DaMatta, 1991) e pensar que o fim das “trocinhas” poder significar o desaparecimento desse folclore que era mantido por elas no decorrer de séculos de cultura popular. Apesar disso, são levantados os processos de transmissão de conhecimento cotidiano, fazendo com que se pense quais os repertórios culturais, simbólicos e sociais que atualmente circulam entre os grupos infantis.

NOTAS FINAIS

O diálogo entre os quatro autores citados – Baniwa

(2019), Ingold (2018), Lave (2015) e Fernandes (2004) – evidencia a necessidade da atenção para os seguintes elementos:

a) Os processos políticos implicados na construção e na transmissão cultural dos conhecimentos, ou seja, em quais relações entre culturas concorrentes se tentou legitimar e hierarquizar um repertório cultural e em detrimento de qual outro isso foi feito;

b) Quais epistemologias e cosmologias foram apagadas e colocadas em situação de marginalidade diante do discurso de modernidade que permeia a epistemologia científica eurocêntrica;

c) Há uma diversidade de formas de como os conhecimentos culturais são transmitidos, tratando-se de um processo ordinário e contínuo na relação dos seres humanos entre si e com o meio em que vivem, ocorridos em um ambiente sócio-político;

d) Apesar de haver instituições, aparelhos e ritualidades eleitas como centrais para a transmissão cultural do conhecimento nas diversas sociedades e culturas, é perceptível como a transmissão, o aprendizado e a apreensão ocorrem também nos processos mais simples da vida humana;

e) Os marcadores sociais e como as transmissões culturais de conhecimentos são filtrados por essas fronteiras, limiares, demarcações e lugares de exercício do reconhecimento, do poder, da legitimidade e do prestígio, tais como os marcadores étnicos, de gênero e geracional.

Então, diante do debate proposto para esse artigo, cuja tônica foi a construção e transmissão cultural do conhecimento, buscamos abordá-lo a partir de um recorte específico, mesmo sabendo que não seria possível esgotar o tema a partir dele, já que, enquanto tópico para a Antropologia, possibilita ainda diversos recortes, pontos de vista e perspectivas matizadoras. A partir da compreensão aqui elaborada, que é formada teórico-metodologicamente por autores e correntes que vão

além das trazidos centralmente para este artigo-ensaio¹, a construção e transmissão cultural do conhecimento deve ser entendida enquanto processual, realizada por agentes reais em seus contextos e ambientes interacionais; repertórios que tangem os diversos aspectos de nossa vida; e um processo descentralizado e realizado ordinária e extraordinariamente.

Na perspectiva aqui desenvolvida para enxergar os processos de construção e transmissão de conhecimento, faz-se necessário deslocar o olhar para as práticas cotidianas de atores e agentes sociais reais, que estão produzindo sentidos sobre si, sobre o outro relacional e sobre o meio, territorialidade, situação e contexto em que estão inseridos. É necessário compreender a partir do concreto da vida quais as implicações políticas e sociais ao se preterir e requerer um repertório de conhecimentos em detrimento de outros.

A educação freiriana (Freire, 2014), nesse sentido, pode ser um exemplo do que se pretende enfatizar: Ensinar não é *transferir* conhecimento! É necessário nas práticas antropológicas não reproduzir os conhecimentos de forma reificante, lembrando assim a proposição de Baniwa (2019): devemos buscar uma verdadeira interculturalidade, multiculturalidade e diversidade cultural.

Compreendemos, portanto, que o conhecimento se trata de um conjunto de repertórios sociais, culturais e simbólicos que dizem respeito a técnicas, habilidades e competências práticas, cosmologias e modos de conhecimento que os atores e agentes sociais desenvolveram ao longo da história. Tais conhecimentos se transformam e se adaptam, tal como podem ser institucionalizados e podem se materializar simbolicamente em representantes vivos desses conhecimentos.

A transmissão desse conjunto de repertórios de ação deve levar em

¹ Gilberto Velho e George Herbert Mead são aqui acionados como maiores referências da postura teórica assumida em relação à questão clássica da construção e transmissão cultural do conhecimento.

consideração marcadores estabelecidos de papéis e performances gênero, de posicionamento etário, de lugar nas relações étnico-raciais, de situação de classe ou de pertencimento clânico, de acionamento de sacralidades e profanidades do coletivo e, por fim, de disposições físicas e mentais do indivíduo enquanto unidade de ação no jogo comunicacional. Tais marcadores podem representar desigualdades de poder, em que certos conhecimentos são guardados para atores e agente sociais específicos, o que vem a ser demonstrado materialmente nas divisões sociais concretas de gênero, de classe, de raça, etc.

A transmissão e a construção desses repertórios de conhecimento ocorrem ao longo da vida, quando cotidianamente os atores e agentes sociais se apropriam dos repertórios e os transformam ao longo das suas práticas. Sendo este um processo que se desdobra nas interações socioculturais, que podem ser inseridas em grupos e instituições, no âmbito de uma cultura que se operacionaliza enquanto uma moldura para a interação-simbólica, mas também como a própria organização profunda do sentir, do pensar e do agir individual, mas coletivamente aprendido, comunicado e negociado.

Nas culturas urbanas brasileiras, podemos pensar a transmissão e a construção desses repertórios de conhecimento enquanto momentos de um Campo de Possibilidades (Velho, 2003). Mesmo que contemporaneamente existam repertórios requeridos e institucionalizados por um Estado impositivo e legislador, percebe-se o espaço para as produções, construções e transmissões de conhecimento encontrados no cotidiano e em grupos sociais legitimados ou marginalizados. Existem também diversas culturas indígenas com suas próprias lógicas e tradições que buscam resistir diante dos processos de colonização que se iniciaram a partir do contato com os europeus.

Assim, concluímos esta breve reflexão antropológica percebendo

as limitações existentes nas abordagens correntes sobre o tema do Conhecimento. Enfatizamos a necessidade de se discutir a respeito das tensões, dos conflitos, dos apagamentos e marginalizações que ocorrem e ocorreram historicamente no campo do conhecimento, e sabendo que, nas nossas produções acadêmicas, devemos estar do lado que defenda uma compreensão plural, descentralizada e atenta à emancipação dos grupos sociais que tiveram historicamente suas construções de conhecimento deslegitimadas.

REFERÊNCIAS

- Baniwa, Gersem Luciano. “Antropologia Colonial no caminho da antropologia indígena”. *Revista do PPGCS - UFRB - Novos Olhares Sociais*, v. 2, n. 1, 2019.
- Damatta, Roberto. *A casa e a rua*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1991.
- Fernandes, Florestan. “As ‘trocinhas’ do Bom Retiro”: Contribuição ao Estudo Folclórico e Sociológico da cultura e dos Grupos Infantis. *Proposições*, v. 15, n.1 (43), 2004
- Freire, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Terra e Paz, 2011.
- Ingold, Tim; Kurttila, Terhi. “Percebendo o ambiente na Lapônia finlandesa”. *Campos*, v.19, n.1, 2018.
- Lave, Jean. “Aprendizagem como/na prática”. *Horizontes Antropológicos*, v. 21, n. 44, p. 37-47, 2015.
- Velho, Gilberto. *Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.