



INTER  
FACES  
CIENTÍFICAS

EDUCAÇÃO

ISSN IMPRESSO 2316-333X

ISSN ELETRÔNICO 2316-3828

DOI 10.17564/2316-3828.2016v4n3p31-42

---

## DESCOLONIZAR A EDUCAÇÃO: OS MESTRES DOS SABERES POPULARES E TRADICIONAIS NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO CULTURAL

---

Francisco A. Nunes Neto<sup>1</sup>

### RESUMO

O texto problematiza a importância dos diálogos estabelecidos entre as esferas formais e não-formais no processo de formação cultural. Para tanto, entende a valorização e introdução dos saberes dos mestres da cultura popular como um desafio posto às instituições escolares. Aos nossos dias ainda vigora, em larga medida, um modelo de formação escolar baseado numa tradição livresca de cuja matriz epistemológica foi herdada, sobretudo de países europeus. Neste sentido, o artigo provoca-nos a pensar sobre os novos desafios postos à educação contemporânea à medida

que discute a falência do modelo de formação acadêmica seja no âmbito da Escola Básica ou como praticado na maior parte das faculdades e universidades brasileiras que ao não valorizar os saberes populares locais, subalterniza-os, contribuindo na perpetuação de uma hierarquia entre conhecimento e sabedoria.

### PALAVRAS-CHAVE

Escola. Ensino. Interculturalidade. Epistemologias.

## ABSTRACT

The text discusses about the importance of the established dialogues between formal and non-formal spheres of the cultural formation process. To do so, understands the value of knowledge and the introduction of the masters knowledge of popular culture as a challenge to school institutions. Still exists to nowadays, largely a model training school based on bookish tradition whose epistemology was inherited mainly from European countries. In this sense, the article provokes us to think about new challenges to modern education as it discusses the failure of academic

training model is within the basic school as practiced in most brazilian colleges and universities that did not appreciate local popular knowledge, subaltern them, contributing to the perpetuation of a hierarchy among knowledge and wisdom.

## KEYWORDS

School. Education. Intercultural. Epistemologies.

## RESUMEN

El texto habla de la importancia del dialogo que se establece entre las esferas formales y no formales del proceso de formación cultural. Para ello, entiende el valor del conocimiento y la introducción de los maestros de la cultura popular como un desafío a las instituciones escolares. Aún existe el día de hoy, em gran parte una escuela de formación de modelo basado em la tradición libresca cuya epistemología fue heredado principalmente de países europeos. En este sentido, el artículo provoca a pensar sobre los nuevos retos que plantea a la educación moderna, ya que analiza

el fracaso del modelo de formación acadêmica se encuentra dentro de la escuela como se practica en la mayoría de los colegios y universidades que el brasileño no aprecio conocimientos populares locales, ellos subalterniza, contribuyendo a la perpetuación de una jerarquia de conocimiento y sabiduria.

## PALABRAS CLAVE

Escuela; Educación. Intercultural. Epistemologias.

A nossa poesia é uma só  
Eu não vejo razão pra separar.  
Todo conhecimento que está cá  
Foi trazido dentro de um só mocó  
E ao chegar aqui abriram o nó  
E foi como se ela saísse do ovo  
A poesia recebeu sangue novo  
Elementos deveras salutares  
Os nomes dos poetas populares  
Deveriam estar na boca do povo.

Os livros que vieram para cá  
O Lunário e a Missão Abreviada  
A donzela Teodora e a fábula  
Obrigaram o sertão a estudar.  
De repente começaram a rimar,  
A criar um sistema todo novo  
O diabo deixou de ser um estorvo  
E o boi ocupou outros lugares  
Os nomes dos poetas populares,  
Deveriam estar na boca do povo.

No contexto de uma sala de aula  
Não estarem esses nomes me dá pena!  
A escola devia ensinar  
Pro aluno não me achar um bobo,  
Sem saber que os nomes que eu louvo,  
São vates de muitas qualidades.  
O aluno devia bater palma,  
Saber de cada um o nome todo,  
Se sentir satisfeito e orgulhoso  
E falar deles para os de menor idade,  
Os nomes dos poetas populares!

Antonio Vieira (1949-2007)

## 1 INTRODUÇÃO

O poeta, cordelista e compositor Antonio Vieira, natural de Santo Amaro da Purificação, cidade do Recôncavo da Bahia, provoca-nos a problematizar com sua poesia *Poetas Populares* – aqui tomada como epígrafe e mote para as discussões que serão apresentadas ao longo deste texto – como, na história deste País, o desmantelamento das práticas culturais e saberes tradicionais fundamentais e constituintes das identidades brasileiras contribuiu para que as hierarquias socioculturais inventadas mantivesse rígidas

relações de poder e embotamento intelectual entre colonizador e colonizados (MATO, 2005).

No Brasil, durante o processo de institucionalização do que passaria a ser denominada escola pública – nos anos primeiros da República Velha – foram elaborados dois modelos distintos de formação escolar: um voltado para a escolarização dos filhos dos latifundiários e médios proprietários de terras, outro para um grupo social de cujas histórias de vida se re-

lacionavam com a desinstitucionalização do trabalho escravo, parcela da população que não fazia parte dos projetos de modernização republicana.

Como resultado do modelo curricular e da escola inventada no País para filhos e filhas de ex-escravos, institucionalizou-se a prática de formar esse grupo social para a subalternidade, bastando para isso observar como se encontrava estruturado o currículo de formação: técnicas agrícolas, técnicas animais, técnicas de costura e demais habilidades que sobre todos os aspectos seu fim estava voltado para o serviço, tipo de formação que favoreceu, por um lado, na manutenção de formas desiguais de acesso à escola e por outro no processo de não empoderamento dos não-brancos como negros e mestiços (FONSECA, 2002).

Neste sentido, a história da instituição escola no Brasil nos possibilita acessar e ler por meio dos currículos elaborados em distintos contextos históricos ter havido uma nítida opção na construção de modelos distintos de educação que culturalmente colocou de lados diametralmente opostos brancos e negros, brancos e índios e negros e índios como inferiores, subalternos e desprovidos de habilidades e competências que lhes permitissem, por suas formas de ver, sentir e pensar o mundo, contribuir, para além dos limites do ex-ótico – naquilo que lhes mantinham fora do campo ótico, logo externo e de menor importância no que poderia se configurar como modelo – na elaboração de currículos de formação escolar que operacionalizasse historicamente na valorização equitativa dos distintos sujeitos e grupos sociais em suas práticas culturais e de produção de conhecimento.

Não é por um acaso que o Brasil é o único País no mundo que por meio das Leis 10.639/03 e 11.645/08 foi obrigado a admitir assumir o ônus de uma história equivocada escrita pelo colonizador sobre os colonizados. Não menos por um acaso ser tamanho o desconhecimento sobre as Políticas de Ações Afirmativas que, dentre outras coisas, busca devolver – por intermédio de políticas de cunho reparatórias – a negros e

indígenas por meio da escrita de uma outra história, o reconhecimento dos seus processos civilizatórios na formação cultural brasileira.

Dessa maneira, este artigo discute a partir das questões postas por Anibal Quijano (1994), Daniel Mato (1997, 2005, 2008), Edgar Morin (2003, 2010, 2011), Catherine Walsh (2009), Alejandro Maldonado Fermin (2011) e Boaventura de Sousa Santos (2011) como a presença dos Mestres do Saber nos processos de ensino-aprendizagem na Escola Básica e no Ensino Superior poderão contribuir a um só tempo no respeito e na valorização das diversas formas de sentir e pensar o mundo entre os distintos sujeitos e grupos socioculturais, assim como nas maneiras como elaboram saberes e produzem conhecimentos.

## 2 DESCOLONIZAR: COM A CABEÇA BEM-FEITA, ECOLOGIZAR SABERES

Começo essa parte do texto, tomando de empréstimo as categorias analíticas discutidas por Anibal Quijano (1994), Edgar Morin (2003) e Boaventura de Sousa Santos (2011), quais sejam, colonialidade do poder, cabeça bem-feita e ecologia dos saberes. Neste sentido, a partir das problematizações apresentadas por estes autores, discuto a necessidade de efetivarmos uma (re)(form)ação profissional docente que respeite e valorize os múltiplos e variados saberes locais no processo de produção de conhecimento no contexto tanto da Escola Básica como no Ensino Superior.

Como os europeus se impuseram no mundo por meio – dentre outras coisas – de suas práticas culturais de dominação imperialista, os resultados dessa dominação deixaram sequelas socioculturais muito bem demarcadas e conhecidas na Ásia, na África e na América Latina, não sendo assunto de inteira estranheza em nenhuma dessas regiões planetárias (MORIN, 2011).

Entretanto, as estratégias adotadas pelas nações imperialistas para embotar o desenvolvimento de ou-

tras epistemologias nos lugares onde exerceram relações de domínio ainda carece de alguma problematização, algum entendimento, embora questões dessa envergadura já venham sendo discutidas entre alguns teóricos da Latino-América como Anibal Quijano, que em suas proposições analíticas contribui no entendimento sobre o requinte de crueldade, adotado pelos países do continente Europeu no estabelecimento de estratégias de dominação nas áreas do Novo Mundo que acarretaram o desmantelamento da possibilidade do convívio harmônico – não no sentido ingênuo e romântico – entre as distintas matrizes culturais formadoras que originaram outras sociedades no planeta para Além-Mar.

Em suas análises, Quijano polemiza os critérios e os elementos que ajudaram na tecitura de discursos e práticas de inferiorização e aniquilamento cultural do outro [alter] colonizado. Dentre os elementos, *raça* parece ter sido o mais utilizado. Segundo observa,

[...] a idéia de raça, em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América. Talvez se tenha originado como referência às diferenças fenotípicas entre conquistadores e conquistados, mas o que importa é que muito cedo foi construída como referência a supostas estruturas biológicas diferenciais entre esses grupos. A formação de relações sociais fundadas nessa idéia, produziu na América identidades sociais historicamente novas: índios, negros e mestiços e redefiniu outras. Assim, termos como espanhol e português, e mais tarde europeu, que até então indicavam apenas procedência geográfica ou país de origem, desde então adquiriram também, em relação às novas identidades, uma conotação racial. E na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, como constitutivas delas e, conseqüentemente, ao padrão de dominação que se impunha. Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população. (QUIJANO, 1994, p. 1).

Portanto, no processo de conquista e dominação territorial e geográfica, uma vez estabelecida a classificação social baseada na hierarquia e na manutenção

da relação superior X inferior cultural, as populações dominadas passaram a experimentar – a título de estarem subjugadas – os códigos de controle adotados entre estas pelos colonizadores que passaram a minimizar, menosprezar, desprezar e controlar os saberes, as práticas culturais e os conhecimentos produzidos. Neste sentido, na chave utilizada por Quijano, a colonialidade do poder implicou na colonialidade do saber de tal maneira que as áreas dominadas passaram a funcionar como peça, como elemento, como instrumento e engrenagem na economia colonial. Dito de outra maneira, a colonialidade do poder implicou no atrofiamento e embotamento cultural do outro não-europeu posto que:

[...] em primeiro lugar, expropriaram as populações colonizadas – entre seus descobrimentos culturais – aqueles que resultavam mais aptos para o desenvolvimento do capitalismo e em benefício do centro europeu. Em segundo lugar, reprimiram tanto como puderam, ou seja, em variáveis medidas de acordo com os casos, as formas de produção de conhecimento dos colonizados, seus padrões de produção de sentidos, seu universo simbólico, seus padrões de expressão e de objetivação da subjetividade. (QUIJANO, 1994, p. 5).

Desse modo, na história da escola brasileira – seja ela básica ou superior – as marcas deixadas pelos colonizadores no processo de formação cultural do País no que tange as hierarquias e classificações sociais, acabaram sabotando as formas de sentir, de pensar, de saber e produzir conhecimentos elaborados entre negros e indígenas, destituindo-os de sua importância na formação das culturas nacionais para além de lembranças e datas comemorativas episódicas e/ou folclóricas.

Portanto, aos nossos dias, urge ousarmos – parafraseando Edgar Morin – reformar a escola brasileira nos seus currículos e em seus diversos níveis de ensino para que, assim fazendo, possamos contribuir na formação de gerações futuras de brasileiros e brasileiras entre as quais a diferença cultural do *outro* não seja percebida como uma ofensa à sua existência e que entre as próximas gerações a educação possibilite aos aprendizes e educandos, de maneira geral, apren-

der o diverso e plural universo de práticas culturais brasileiras constituidoras de quem somos em nossas identificações e identidades elaboradas (GILROY, 2002; BHABHA, 2003; HALL, 2003, 2005; BAUMAN, 2005).

Em *La Tête Bien Faite – Repenser la réforme, réformer la pensée* (1999), obra traduzida no Brasil em 2003 com o título *A Cabeça Bem-Feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*, Edgar Morin, tomando de empréstimo as formulações do político, filósofo e céptico escritor francês Michel Eyquem de Montaigne [1533-1592] sobre a cabeça bem-feita em oposição à cabeça bem cheia, argumenta que esta última “é uma cabeça onde o saber é acumulado, empilhado, e não dispõe de um princípio de seleção e organização que lhe dê sentido” (MORIN, 2003, p. 21).

Em 1997, convidado pelo ministro da Educação da França Claude Allègre para elaborar um projeto de reforma para o Ensino Médio naquele país, Morin dedicou-se a pensar num modelo de ensino médio para a Escola Básica que tendo como princípio motriz a complexidade, colocasse os indivíduos em seus processos de aprendizagens numa fina sintonia com o seu entorno cultural, alinhando para isso conhecimentos pátrios à humanidade, às artes, às tecnologias, aos múltiplos saberes, à interdisciplinaridade e à transdisciplinaridade, acionados para a produção de conhecimentos que fossem úteis e operacionalizáveis no cotidiano dos sujeitos. Para ele,

“Uma cabeça bem-feita” significa que, em vez de acumular o saber, é mais importante dispor ao mesmo tempo de: uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas; princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentidos. (MORIN, 2003, p. 21).

Numa rápida mirada na extensa literatura sobre currículos e práticas docentes produzidas no Brasil ou numa passadela nas Unidades Escolares ou em conversas ligeiras com professores e professoras da Escola Básica é possível identificar, sem muito esforço que, ainda vigora um “modelo” caótico e defasado de ensino que valoriza a quantidade em detrimento da qua-

lidade, o acúmulo estéril de conteúdo, ao invés de conteúdos operacionalizáveis nos cotidianos dos sujeitos.

Ao invés disso, necessário se torna que tanto a escola por meio de suas práticas de formação quanto os currículos que adotam articulem efetiva, afetiva e significativamente o teor da aprendizagem com as demandas culturais existentes ao entorno de cada Unidade Escolar. Para que isso aconteça, as políticas educacionais por seus aparatos legais devem contribuir sobre todos os aspectos para que as demandas socioculturais sejam atendidas e que tanto a Escola Básica quanto as Universidades brasileiras possibilitem aos sujeitos, ali presentes, acessar uma variada produção de saberes e conhecimentos porque:

[...] todo conhecimento constitui, ao mesmo tempo, uma tradução e uma reconstrução, a partir de sinais, signos, símbolos, sob a forma de representações, ideias, teorias, discursos. [...] O processo é circular, passando da separação à ligação, da ligação à separação e, além disso, da análise à síntese, da síntese à análise. [...] Nossa civilização e, por conseguinte, nosso ensino privilegiaram a separação em detrimento da ligação, e a análise em detrimento da síntese. Ligação e síntese continuam subdesenvolvidas. [...] Como nosso modo de conhecimento desune os objetos entre si, precisamos conceber o que os une. Como ele isola os objetos de seu contexto natural e do conjunto do qual fazem parte, é uma necessidade cognitiva inserir um conhecimento particular em seu contexto e situá-lo em seu conjunto. (MORIN, 2003, p. 24).

A perspectiva de currículo de formação e atuação docente pensada por Morin para o Ensino Médio na França em finais do século XX interfaceava os diversos saberes disciplinares, promovendo entre eles, a um só tempo, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e transculturalidade. Estas questões reverberaram no encadeamento e síntese elaborada por Boaventura de Sousa Santos (2011) na sua *Ecologia dos Saberes*, passemos a ela.

De fora para dentro, uma renovação ou uma reform(a)ção, assim deve ser como, propõe Boaventura de Sousa Santos, a prática de ato-ação docente

acadêmica, no que tange a promoção de múltiplos diálogos e na valorização das diversas formas de sentir, de pensar e produzir conhecimentos, uma ecologia dos saberes em diálogos e trânsito constante. Santos, ao tomar de empréstimo da Ecologia – ramo de estudos da Botânica – as categorias analíticas *ecologia* e *biodiversidade* as reelabora, colocando-as numa fina sintonia com o universo de práticas culturais de determinadas sociedades e grupos humanos. Neste sentido, a ecologia dos saberes

[...] é algo que implica uma revolução epistemológica no seio da universidade e, como tal, não pode ser decretada por Lei. A reforma deve apenas criar espaços institucionais que facilitem e incentivem a sua ocorrência. A ecologia dos saberes é, por assim dizer, uma forma de extensão ao contrário, de fora da universidade para dentro da universidade. Consiste na promoção diálogos entre o saber científico ou humanístico, que a universidade produz, e saberes leigos, populares, tradicionais, urbanos, camponeses, provindos de culturas não ocidentais (índigenas, de origem africana, oriental etc.) que circulam na sociedade. (SANTOS, 2011, p. 75).

Portanto, a perspectiva de prática docente acadêmica aberta por Boaventura de Sousa Santos coloca o ensino superior – tal como ainda vigora no Brasil e em diversos outros países do globo terrestre – numa incômoda situação de não mais funcionar como lugar privilegiado para a produção de conhecimentos, uma vez que desterritorializa (HAESBAERT, 2004) o ensino superior, provocando faculdades e universidades a reverem suas práticas de formação profissional independente de qual seja a área de conhecimento.

O que impediria a um oleiro ser tão útil no riscar de uma arquitetura de uma edificação quanto um arquiteto? Em que medida, de que maneira e acionando quais sentidos poderíamos negar os saberes e os conhecimentos que o mateiro indígena possui e como podem ser úteis na formação acadêmica dos estudantes dos cursos de saúde como Farmácia e Medicina? Como não perceber as diversas contribuições que um pescador pode conferir aos estudantes da Oceanografia? E a biodiversidade dos manguezais lida por uma

marisqueira habituada com a fauna e a flora do lugar, quão útil não pode ser aos estudantes da Biologia?

Os exemplos podem ser infinitos, variados, mas para percebê-los em suas importâncias, eficácias e singularidades é preciso que deixemos de lado – parafraseando Marilena Chauí (2005) – os nossos velhos e ultrapassados discursos competentes com os quais nos revestimos de um poder de dizer, de legitimar, de validar por meio de métodos e técnicas de pesquisa que em larga medida não representam a vida fora dos muros das escolas, faculdades e universidades.

Claro deveria estar que as formações acadêmicas na contemporaneidade não mais se sustentarão, estando estas circunscritas às faculdades e universidades uma vez que é o próprio mundo do trabalho que tem sinalizado para os novos profissionais que tem chegado ao mercado cada vez menos conhecedores das práticas culturais onde se encontram inseridos, menos humanos em seus exercícios profissionais assim como mais individualistas e limitados as suas áreas de atuação profissional.

Óbvio deve estar que o que estamos problematizando aqui não é que passemos a operacionalizar com outra chave que coloque no lugar dos opressores os oprimidos [opressor X oprimido oprimido X opressor] como poderão pensar alguns desavisados e precipitados. Ao contrário, o que vislumbramos acontecer no âmbito das práticas docentes na Escola Básica e no da formação acadêmica é a valorização de diversas formas de saberes e produção de conhecimentos, uma ecologia dos saberes como preconizado por Boaventura de Sousa Santos, com a qual operacionalizemos:

[...] uma nova convivência ativa de saberes no pressuposto que todos eles, incluindo o saber científico, se podem enriquecer nesse diálogo. Implica uma vasta gama de ações de valorização, tanto do conhecimento científico, como de outros conhecimentos práticos, considerados úteis, cuja partilha por pesquisadores, estudantes e grupos de cidadãos serve de base à criação de comunidades epistêmicas mais amplas que convertem a universidade num espaço público de in-

terconhecimento onde os cidadãos e os grupos sociais podem intervir sem ser exclusivamente na posição de aprendizes. (SANTOS, 2011, p. 77).

### 3 SABERES POPULARES E TRADICIONAIS E FORMAÇÃO CULTURAL

As histórias de vida de cada grupo humano estão fortemente fincadas em bases culturais que sobre todos os aspectos informam a condição de humanidade de um indivíduo em qualquer que seja a sociedade onde este se encontre inserido. Ocorre, porém que dentre as ações mais perversas que a escola brasileira praticou, sobretudo entre afro-brasileiros e índios-brasileiros, foi forçar-lhes desaprender a cultura (FREIRE, 2014), bastando para isso ver como ao longo da história da escola no Brasil as práticas culturais dos grupos socioculturais lidos na chave das minorias foram/são tratadas como despossuidoras de complexidades.

Isso, em larga medida contribui no processo de construção dessa esquizofrênica condição de ser brasileiro, posto que forçosamente, pelo menos entre os afro-brasileiros e índio-brasileiros, nos foi imposto desaprender ou negar as práticas culturais que nos identifica e singulariza no mundo, como se estes grupos sociais não apresentassem formas sofisticadas e complexas de ler o mundo à sua volta, como se não fossem possuidores de intelecto.

Vejamos o que diz os Parâmetros Curriculares Nacionais em sua fundamentação teórica o significado das culturas e sua importância nas vidas dos sujeitos:

A cultura é o conjunto de códigos simbólicos reconhecíveis pelo grupo: neles o indivíduo é formado desde o momento da sua concepção; nesses mesmos códigos, durante a sua infância, aprende os valores do grupo; por eles é mais tarde introduzido nas obrigações da vida adulta, da maneira como cada grupo social as concebe. (BRASIL, 1997, p. 43).

Óbvio é que a escola brasileira ainda está longe de assumir equitativamente as diversas práticas culturais como constituidoras do que nós somos enquanto um povo, de cuja formação histórica se fez pela perversa imposição cultural do colonizador para os colonizados.

Quando falamos em intelectual, o que queremos dizer como isso? Ou, o que torna uma pessoa um intelectual? Na história do pensamento como formulada no Ocidente a partir de meados do século XVIII, contexto histórico da Revolução Industrial inglesa quando foi criado o tipógrafo e os primeiros folhetins e gazetas, a palavra intelectual passou a ser associada a sujeitos – no masculino – que se ocupavam em produzir e transmitir conhecimentos entre distintos grupos sociais a partir de uma matriz epistemológica que encontrou nas universidades, sobretudo européias, lócus de sua legitimação.

Obviamente, no contexto da invenção de uma tradição escrita intelectual que passou a privilegiar uma perspectiva eurocêntrica de produção de conhecimentos, todas as demais epistemologias e formas de produção de conhecimentos que não estivessem localizadas na matriz entendida como intelectual no Continente Europeu ou que não fosse identificada como originária daquela passou a ser deslegitimada, vulgarizada, empobrecida, perversamente inferiorizada e ridicularizada posto que não consideradas como legítimas, portanto, dignas de poderem ser validadas como possuidoras de complexidades tal como aconteceu entre as diversas nações indígenas e africanas existentes no mundo que passaram a ser alvo das investidas de colonização e sabotagem européias, coisas por afirmarem-se como possuidoras da centralidade do pensamento no mundo.

Pensando o Brasil a partir das distintas matrizes culturais que o constitui, elaboramos as seguintes questões: como invalidar as formas de sentir, pensar, saber e produzir conhecimentos tais como elaboradas pelos povos indígenas e seus descendentes e dos africanos e seus descendentes no contexto de suas múlti-

plas e diversas formas como existem na história desse País? Como não reconhecer a complexidade, a sofisticação e as estratégias utilizadas para perpetuar entre suas gerações as formas de saber, pensar e produzir novos conhecimentos? Por exemplo, se tomarmos o significativo conjunto de conhecimentos que foram e que continuam sendo elaborados por caciques e pajés ou se a referência for o riquíssimo universo cultural das religiões de matriz africana existentes no Brasil, como não ler a perpetuação dessas formas de ver o mundo ou como não entendê-las por meio de seus complexos sistemas intelectuais? Em suas análises Daniel Mato (2005, p. 133) considera que:

[...] es necesario que los intelectuales que desarrollamos nuestras prácticas en la academia, o bien en agencias gubernamentales y de cooperación internacional, superemos cualquier de idea uniformizante acerca de los intelectuales indígenas y afrodescendientes, las cuales frecuentemente están asociadas a imágenes exóticas y románticas de esos pueblos. Es necesario tener en cuenta que tanto la idea de intelectual indígena, como la de intelectual afrodescendiente, ocultan numerosas diferencias cada una de ellas a su interior. Estas corresponden, cuanto menos, los diversos y diferentes pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes, así como a diversidades y diferencias asociadas a experiencias locales particulares, que incluyen pero no se agotan a aquellas relativas a lo rural y lo urbano. Pero estas diferencias no acaban allí, hay intelectuales indígenas y afrodescendientes que se mueven exclusivamente en el mundo de la oralidad y hay quienes participan más o menos activamente en el de la escritura. También existe un número creciente de ellos que tiene formación universitaria, incluso a niveles de especialización de postgrado, maestría y doctorado. Sin embargo, hasta donde llega mi conocimiento, en la mayoría de los casos la formación universitaria no anula, sino que enriquece su sensibilidad personal, visión de mundo y acervo de saber, constituidos a partir de los saberes, experiencias personales históricas, necesidades y deseos de sus pueblos, así como de sus propias experiencias personales frecuentemente marcadas por el racismo y la discriminación. Hasta donde llega mi conocimiento, la mayoría de estos colegas han aprendido, por decirlo de algún modo, en dos “mundos” y de sus relaciones.

Neste sentido, descolonizar a educação significa assimilar em bases equitativas as diversas formas de

pensar e produzir conhecimentos de tal maneira entre estas epistemologias não seja estabelecida nenhuma forma de hierarquização entre as formações escolares e acadêmicas com as experiências de viver, sentir e pensar localizadas para além de seus mundos.

Os leitores e as leitoras deste artigo devem estar se perguntando: quem são então os Mestres e as Mestras do saber? Pessoas de cujas experiências de vida e os conhecimentos e saberes que manipulam são reconhecidamente válidos entre os indivíduos das comunidades que a constitui e que as suas ações cotidianas são pautadas no exercício de educar, aconselhar, curar – dentre outras ações – pessoas que estão à sua volta ou que as procuram. Aqui podemos citar como Mestres e Mestras dos saberes os mais velhos e velhas iyalexás, babalorixás, pajés, caciques, curandeiros e curandeiras, benzedeiros e benzedeiras, marisqueiros e marisqueiras, pescadores e pescadoras, mateiros e mateiras, oleiros e oleiras, artesãos e artesãs, poetas e poetisas, cordelistas, repentistas dentre outras possibilidades de sujeitos de cujas histórias de vida e narrativas rememoram e se ancoram numa ancestralidade que nos possibilita saber mais sobre cada um de nós, que nos possibilita tecer ao longo de nossas vidas, múltiplas identidades.

Entretanto, para que os Mestres e as Mestras dos saberes e culturas populares tradicionais sejam assimilados no processo de formação cultural em bases equitativas juntamente com os professores e professoras tanto da Escola Básica quanto do Ensino Superior é necessário que as políticas públicas destinadas à educação possibilitem por meio de suas diretrizes educacionais reformas curriculares significativas pelas quais os currículos de formação escolar em seus diversos estágios e níveis devolvam aos sujeitos as bases constitutivas de sua formação cultural que lhes foram solapadas, subtraídas, negadas.

Assim sendo, inaugurar relações efetivas e afetivas entre os diversos níveis de aprendizagem, do mais elementar ao mais elaborado com as práticas

culturais ao seu entorno de modo a que daí se torne possível o estabelecimento de colaborações interculturais uma vez que,

[...] as aulas e os laboratórios não nem o único nem o melhor lugar para aprender. Ler textos e escutar professores e repetir o que eles dizem não é aprender. Saber e conhecer o que os outros pensam e transmitem através da escrita ou da palavra viva é importante, mas, além disso, é necessário saber o que se faz com tudo isso, como nos apropriamos desses conhecimentos, como os colocamos em relação a outras experiências de aprendizagem, isto é, a todas as nossas experiências de vida. Finalmente, creio que é necessário conseguir que nossas práticas socioeducativas estejam alimentadas por uma sensibilidade intercultural, o que supõe, entre outras coisas, que cada um de nós cultive e promova valores de curiosidade profunda, respeito e valorização das visões de mundo, valores, interesses e saberes dos demais. (MATO, 2009, p. 88).

Em junho de 2008 na Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe, realizada em Cartagena de Índias, caribe colombiano, evento em parceria com o Instituto internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe (UNESCO – IESALC) a Declaração da Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe, estabeleceu que:

A diversidade cultural e a interculturalidade devem ser promovidas em condições equitativas e mutuamente respeitadas. O desafio não se refere apenas a incluir indígenas, afro-descendentes e outras pessoas culturalmente diferenciadas nas instituições, tal como existem na atualidade. Antes de tudo, urge transformar as instituições para que sejam mais pertinentes com a diversidade cultural. É necessário incorporar o diálogo de saberes e o reconhecimento da diversidade de valores e modos de aprendizagem como elementos centrais das políticas, planos e programas do setor. (DECLARAÇÃO..., 2009, p. 4).

Para finalizar, apresentamos, ainda que introdutoriamente, algumas proposições intelectuais que nos permite acessar outras formas de ver, sentir, pensar e estar no mundo, portanto, outras epistemologias que merecem ser validadas, respeitadas e introduzidas tanto na Escola Básica quanto no Ensino Superior.

Maria Stella de Azevedo Santos, Mãe Stella de Oxóssi, Odê Kayodê do Terreiro Ilê Axé Opô Afonjá – uma das principais e pioneiras casas de candomblé do Brasil localizada no bairro de São Gonçalo do Retiro, Cabula, em Salvador –, desde 1976, ocupa o cargo de Iyalorixá e nesta condição e deste lugar de fala, tem desempenhado um importante papel na manutenção das tradições religiosas de matriz africana e afro-brasileira existente no País. Dentre suas ações, a criação do projeto Mini Obá Biyi de educação para crianças daquele bairro, inicialmente uma creche, pode ser lido como uma ação inovadora no Brasil de formação cultural dentro de um Terreiro de Candomblé para crianças de 3 a 14 anos.

Em decorrência das importantes contribuições que prestou à comunidade local, em 1986 a creche Mini Obá Biyi passou a ser uma unidade de Ensino Fundamental [1ª a 4ª séries] denominada Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos, uma homenagem a Mãe Aninha, fundadora do Ilê Axé Opô Afonjá. Em 1998 esta Unidade Escolar foi municipalizada. Ainda, dentre as ações empreendidas por Mãe Stella, podemos listar sua produção intelectual: *Meu Tempo é Agora* (1993), *E daí aconteceu o encanto* (1998), *Lineamentos da Religião dos Orixás* (2004), *Òsòsi – O Caçador de Alegrias* (2006), *Owé – Provérbios* (2007), *Epé Laiyê – Terra Viva* (2009), *Opinião* (2012) e a *Coleção Odu Àdajó* (2013), no mesmo ano em que assumiu na Academia de Letras da Bahia a cadeira de número 33 que tem como Patrono o poeta Castro Alves.

Outro importante trabalho é o *Canto dos povos morcego e hemex – espíritos*, organizado por Rosângela Pereira de Tugny (2013) na Universidade Federal de Minas Gerais sobre os cantos dos índios *Maxakalis*, apresentados nas Línguas Maxakali – respeitando as tradições culturais e formas de pensar/estar no mundo destes povos indígenas – e Portuguesa, fruto de

[...] um longo trabalho de edição sonora, narração de histórias, escrita e pictórica das cenas visionárias dos cantos, e por fim, de tradução para o português. O resultado é um conjunto poético musical e visual de

grande força e atualidade estética, que desloca nossa tradicional lógica discursiva para o plano de uma experiência cartográfica, viajante, impregnada de uma intensa relação com os outros povos viventes das extintas porções da Mata Atlântica. (TUGNY, 2013, p. 11).

Também de Rosângela Pereira de Tugny (2013), o *Bestiário dos Cantos dos yãmiyaxop: narradores, escritores e ilustradores*, Maxakali se constitui como uma referência fundamental posto que coloque as formas de ver, sentir e pensar dos povos indígenas como significativas da nossa constituição cultural.

No Extremo Sul da Bahia na cidade de Caravelas, o Ponto de Cultura ArteManha, por meio de suas inúmeras atividades culturais, tem feito um excelente trabalho tanto no que tange à catalogação e registros sobre os trabalhos dos Mestres dos Saberes quanto da produção de materiais como livros, cartilhas e vídeos que são utilizados no contexto dos cursos e oficinas que promovem para a comunidade local assim como para crianças e adolescentes de escolas de outros estados.

Por meio deste Ponto de Cultura, diversos pesquisadores do mundo inteiro têm buscado uma maior aproximação com as formas ver, sentir e pensar dos Mestres do Saberes no contexto de suas atividades de trabalho por intermédio das quais buscam entender mais seus objetos de pesquisa. Dentre as produções realizadas pelo ArteManha, podemos citar o *Cine Clube Caravelas*, os filmes *Não Manguê de Mim, É Tudo Mentira, Lia, Mokussuy* e a *Lenda do Monte Pascoal*. Acrescente-se no rol das produções o registro sonoro *Cantos e Encantos do Mar* do Grupo Afro-Indígena de Antropologia Cultural UmbandaUm.

Finalizando, urge, aos nossos dias, a promoção de reformas curriculares nos diversos níveis, desde a Educação Básica até a Superior que efetive a valorização e a validação de outras epistemologias, de outras formas de pensar e produzir conhecimentos. Nesse sentido, ao longo desta breve discussão buscamos problematizar a importância dos Mestres e Mestras dos Saberes Populares e Tradicionais no contexto dos

diversos estágios e etapas de escolarização aqui entendidas como formação cultural de cuja missão deva ser descolonizar a educação.

## REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: pluralidade cultural e orientações sexuais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CHAUÍ, Marilena. **O que é filosofia?** São Paulo: Brasiliense, 2005.

DECLARAÇÃO da Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, v.14, n.1, Sorocaba: Universidade de Sorocaba, mar. 2009. p.235-246. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/2191/219114872012.pdf>>. Acesso em: 8 out. 2014.

FONSECA, Marcus Vinícius. **A educação dos negros**: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

FREIRE, José Ribamar Bessa. Desaprendendo na escola. **Taqui pra ti**. Manaus, 10/11/2013. Disponível em: <<http://www.taquiprati.com.br>>. Acesso em: 8 out. 2014.

GILROY, Paul. **O atlântico negro. Modernidade e dupla consciência**. Rio de Janeiro: UCAM, 2002.

HAESBAERT, Rogério. **O Mito da desterritorialização. Do “Fim dos Territórios” à multiterritorialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10.ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2005.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

MATO, Daniel. Interculturalidad, producción de conocimientos y prácticas socioeducativas. **ALCEU**: Revista de Comunicação, Cultura e Política, v.6, n.11, Rio de Janeiro: PUC-RJ, jul./dez. 2005. p.120-137.

MATO, Daniel. Diferenças Culturais, Interculturalidade e Inclusão na Produção de Conhecimentos e Práticas Socioeducativas. In: CANDAU, Vera Lúcia (Org.). **Educação Intercultural na América Latina**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p.74-93.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2.ed. São Paulo: Cortez; Brasília-DF: UNESCO, 2011.

QUIJANO, Anibal. Colonialité du Pouvoir, Démocratie et Citoyenneté en Amérique Latine. In: **Amérique Latine: Démocratie et Exclusion**. Paris: L'Harmattan, 1994.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TUGNY, Rosângela Pereira de. **Cantos dos povos morcego e hemex – espíritos**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2013.

TUGNY, Rosângela Pereira de. **Bestiário dos Cantos dos yãmiyaxop**: narradores, escritores e ilustradores. Belo Horizonte: FALE/UFMG; Literaterras, 2013.

---

Recebido em: 17 de novembro de 2014  
Avaliado em: 17 de dezembro de 2014  
Aceito em: 20 de abril de 2015

---

1. Doutor em Cultura e Sociedade – UFBA/IHAC. Professor Adjunto I na Universidade Federal do Sul da Bahia. E-mail: xiccco74@gmail.com