

CONHECIMENTOS TRADICIONAIS *VERSUS* CONHECIMENTOS CIENTÍFICOS? EM DEFESA DE UMA EDUCAÇÃO QUE RELIGUE OS SABERES

Francisco das Chagas Silva Souza¹

Valdo Sousa da Silva²

RESUMO

Nesse artigo, discutimos acerca das comunidades tradicionais, grupos culturalmente diferenciados, que têm formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais na sua reprodução cultural, social e econômica, e utilizam conhecimentos e práticas adquiridos pela tradição. Baseamo-nos em estudos produzidos por pesquisadores que compreendem os conhecimentos científicos e tradicionais como tendo origens comuns: a capacidade humana de observar e construir formas de interpretar o mundo. Defendemos a necessidade de um currículo inclusivo que permita trocas de saberes entre essas comunidades e as instituições de ensino. Destacamos a urgência de essas interlocuções ocorrerem nas instituições que formam para o mundo do trabalho, haja vista a necessidade de trabalhadores que possuam um conhecimento para além das necessidades do mercado.

Palavras-chave: comunidades tradicionais; saberes; currículo; inclusão; mundo do trabalho.

TRADITIONAL *VERSUS* SCIENTIFIC KNOWLEDGE? IN DEFENSE OF AN EDUCATION THAT CONNECT THE KNOWLEDGE

ABSTRACT

In this article, we discuss about the traditional communities, culturally differentiated groups, that have their own forms of social organizations, they occupy and use territories and natural resources at their cultural, social and economic reproduction, and use knowledges and practices acquired by the tradition. We are based on studies produced by researchers that understand the scientific and traditional knowledge as having common origins: the human capacity of observing and building ways of interpret the world. We defend the need of an inclusive resume that allows knowledge exchanges between these communities and the educational institutions. We emphasize the urgency of the occurrence of these interlocutions at the institutions that graduate for the labour world, considering the need of employes that have knowledge for beyond the market needs.

Keywords: traditional communities, knowledges, resume, inclusion, labour world.

¹ Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Campus Mossoró. Docente dos Programas de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), em Educação Profissional (PPGEP) e em Ensino (Posensino – UERN/IFRN/UFERSA). chagas.souza@ifrn.edu.br

² Servidor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE, Campus Acaraú). Mestrando do Programas de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), no IFRN/Mossoró. valdo.silva@ifce.edu.br

INTRODUÇÃO

Nos interiores das cidades é comum a existência de comunidades esquecidas (ou quase) pela sociedade local e pelas políticas públicas. São comunidades compostas por pessoas que possuem formas peculiares de conhecimentos e aprendizagem que nos livros de metodologia científica são chamados de senso comum, vulgares e não científicos. São grupos que possuem aspectos diferentes de cultura, se comparados aos que vivem em espaços citadinos, apesar das mídias terem intensificado a padronização de valores, costumes, artes e tudo o mais que denominamos de cultura.

Todavia, é importante destacar que muitas dessas comunidades encontram-se relativamente próximas das instituições formais de ensino, algumas destas voltadas para a oferta de cursos técnicos, sobretudo a partir da expansão da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) na primeira década deste século. No entanto, não são poucos os casos em que as distâncias física e cultural se mantêm entre essas escolas e as comunidades limítrofes. Uma não vê a outra ou sequer sabe da sua existência, significando uma perda de oportunidade para trocas de experiências, visto que essas comunidades poderiam apresentar seus conhecimentos para docentes e discentes, gerando uma ampliação de conhecimentos em várias áreas dos cursos técnicos. Por outro lado, essas instituições de ensino poderiam colaborar com os fazeres e saberes dessas comunidades, auxiliando-as com técnicas mais eficientes que as tradicionais (ou inovações destas), colaborando para a melhoria da produção e da sobrevivência alimentar e econômica.

Portanto, considerando o fato de essas comunidades possuírem conhecimentos acumulados ao longo de séculos (como no caso dos indígenas e outros povos que vivem *nas e das* florestas), neste artigo objetivamos discutir a importância de esses saberes tradicionais chegarem às instituições de ensino tornando-os espaços de socialização e de trocas em prol de um currículo menos excludente. Obviamente não estamos propondo a sobreposição de um conhecimento sobre o outro, pois partimos do pressuposto que não existe um conhecimento “melhor” que outro.

No artigo, usamos as definições dessas comunidades a partir do Decreto nº 6.040/2007; e do documento “Recomendação sobre a Salvaguarda da Cultura Popular e Tradicional”, de 1985, elaborado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Além disso, buscamos uma bibliografia com uma análise crítica

a respeito da produção do conhecimento e que relatassem experiências exitosas com intercâmbios de saberes. Por fim, a título de considerações finais, realçamos a importância de ampliação desses conhecimentos nas instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

POR UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SEM PRECONCEITOS

Conforme Cruz (2012), o termo “povos e comunidades tradicionais”, tão comum hoje, emergiu no léxico político e teórico brasileiro no final da década de 1970 e início dos anos 1980, e se popularizou na década de 1990, com a consolidação da questão ambiental. Ao campo ambiental, somaram-se as lutas de grupos étnicos em defesa dos direitos culturais e territoriais. O autor salienta a dificuldade de conceituação dessa denominação por se tratar de um termo com fortes conotações políticas.

Para Cruz (2012, p. 597-598, grifos do autor), estão incluídos nessa categoria:

[...] *povos indígenas, quilombolas, populações agroextrativistas (seringueiros, castanheiros, quebradeiras de coco de babaçu), grupos vinculados aos rios ou ao mar (ribeirinhos, pescadores artesanais, caiçaras, varjeiros, jangadeiros, marisqueiros), grupos associados a ecossistemas específicos (pantaneiros, caatingueiros, vazanteiros, geraizeiros, chapadeiros) e grupos associados à agricultura ou à pecuária (faxinais, sertanejos, caipiras, sitiantes campeiros, fundo de pasto, vaqueiros).*

Mesmo que exista uma imprecisão e uma dificuldade de conceituação mais rigorosa do que são esses “povos e comunidades tradicionais”, Cruz (2012), com base em estudos de outros pesquisadores, apresenta as características essenciais desses grupos, as quais resumimos: 1- têm um amplo conhecimento sobre a dinâmica dos ciclos naturais; 2- possuem forte relação de ancestralidade com o território que habitam; 3- desenvolvem uma produção econômica baseada na unidade familiar, doméstica ou comunal; 4- mantêm interações (cooperativa ou conflitiva) com outros grupos similares na região onde vivem.

Se, antes, a expressão “povos e comunidades tradicionais” era usada apenas na academia e pelos movimentos sociais, aos poucos ela vem sendo incorporada pelo Estado brasileiro, como podemos constatar pelo Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, que instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades

Tradicionalis. Além do conceito de desenvolvimento sustentável, o artigo 3^a desse Decreto traz duas outras definições importantes:

I - Povos e Comunidades Tradicionais: 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.

II - Territórios Tradicionais: os espaços necessários a reprodução cultural, social e econômica dos povos e comunidades tradicionais, sejam eles utilizados de forma permanente ou temporária, observado, no que diz respeito aos povos indígenas e quilombolas, respectivamente, o que dispõem os arts. 231 da Constituição e 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e demais regulamentações.

Nesse decreto, observamos uma valorização de identidades das populações que se identificam como pertencentes às estruturas típicas de comunidades tradicionais. Pode-se afirmar que essa ação do governo federal vai ao encontro de outras que já ocorriam em nível internacional, como, por exemplo, a “Recomendação sobre a Salvaguarda da Cultura Popular e Tradicional”, de 15 de novembro de 1989, resultado da 25^a sessão da Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), reunida em Paris. Nesse documento, a cultura tradicional e popular é definida como:

[...] conjunto de criações que emanam de uma comunidade cultural fundadas sobre a tradição, expressas por um grupo ou por indivíduos, e reconhecidas como respondendo às expectativas da comunidade enquanto expressão da sua identidade cultural e social, das suas normas e valores transmitidos oralmente, por imitação ou por outros meios. As suas formas compreendem, entre outras, a língua, a literatura, a música, a dança, os jogos, a mitologia, os rituais, os costumes, o artesanato, a arquitectura e outras artes (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1989, p. 2-3).

O documento elaborado pela Unesco estabelece uma série de recomendações para os Estados membros com o objetivo de conservação e preservação da cultura tradicional e popular. Quanto à conservação, orienta que sejam criados arquivos nacionais, museus, documentários e outras formas de guarda para que “em caso de interrupção ou evolução dessas tradições, os investigadores e os detentores da tradição possam dispor de dados que lhes permitam compreender o processo de transformação da tradição” (1989, p. 3). No que diz respeito à preservação, propõe-se que sejam “adoptadas medidas para garantir o estatuto e

apoio económico das tradições que relevam da cultura tradicional e popular, tanto no interior como no exterior das comunidades a que respeitam” (1989, p. 4). Nesse caso, são expressas cinco recomendações, dentre as quais destacamos:

Elaborar e introduzir nos programas de estudo, quer escolar quer não escolar, *o ensino da cultura tradicional e popular* de forma adequada, em particular destacando o respeito por esta no sentido mais lato possível e tendo em conta não apenas as culturas campestinas ou das comunidades rurais, mas também as que, sendo criadas em meios urbanos por diversos grupos sociais, profissionais, institucionais, etc., favorecem uma *melhor compreensão da diversidade de culturas e de visões do mundo, em particular as que não participam da cultura dominante* (UNESCO, 1989, p. 5, grifos nossos).

Ademais, a “Recomendação sobre a Salvaguarda da Cultura Popular e Tradicional” defende a proteção desta, pois, por se constituir de manifestações de criatividade intelectual, individual ou coletiva, necessita de proteção análoga àquelas destinadas às produções intelectuais. Busca também a cooperação internacional na adoção de medidas para a defesa da cultura tradicional e popular “contra todos os riscos humanos ou naturais aos quais se encontra exposta, incluindo os decorrentes de conflitos armados, de ocupação de territórios ou de qualquer outra perturbação da ordem pública” (UNESCO 1989, p. 8).

Quase quinze anos mais tarde, a Unesco, na sua 30^a reunião em Paris, realizou, em setembro de 2003, a Convenção para a Salvaguarda do Património Cultural Imaterial, na qual definiu Património Cultural Imaterial como

as práticas, representações, expressões, conhecimentos e aptidões – bem como os instrumentos, objectos, artefactos e espaços culturais que lhes estão associados – que as comunidades, os grupos e, sendo o caso, os indivíduos reconhecem como fazendo parte integrante do seu património cultural. Esse património cultural imaterial, transmitido de geração em geração, é constantemente recriado pelas comunidades e grupos em função do seu meio, da sua interacção com a natureza e da sua história, incutindo-lhes um sentimento de identidade e de continuidade, contribuindo, desse modo, para a promoção do respeito pela diversidade cultural e pela criatividade humana (UNESCO, 2003, s/p).

Podemos perceber, com base nos documentos anteriormente citados, que o entendimento do que seja uma comunidade tradicional e património cultural imaterial vai além do aspecto ambiental, pois faz referência à natureza antropológica dessas populações ao relacionar as práticas sociais aos modos de transmitir suas experiências às novas gerações.

As comunidades que lutam pelo direito ao reconhecimento de sua cultura são formadas por camponeses, agricultores familiares, ribeirinhos, extrativistas dentre outros que possuem relação mais direta com a terra em que vivem, produzindo nela, não apenas seu sustento, mas sua organização social. Para essas comunidades, espaço, natureza e trabalho são elementos inseparáveis, daí a importância dos aspectos socioculturais dessas populações em relação à luta pelo território de seus ancestrais para produzir e reproduzir sua forma de viver. Nesse sentido, Rocha e Favilla (2015, p. 62) argumentam que:

A garantia de manutenção dos povos e comunidades tradicionais em seus territórios tradicionalmente ocupados ainda se configura como a principal questão para a reprodução sociocultural destes segmentos. Os territórios tradicionalmente ocupados são os espaços onde são mantidas as memórias coletivas dos grupos, onde estão seus ancestrais, onde se encontram seus sítios sagrados, onde é vivenciada a cultura, onde se têm acesso aos recursos naturais vitais para sua produção e reprodução e que incorpora as visões de mundo e cosmologia.

Sabemos que, no Brasil, o processo de colonização sofrido pelos povos nativos se deu de forma violenta. Antes da chegada dos colonizadores às terras que hoje compreendem o território brasileiro, coexistiam inúmeras populações formadas por pequenas comunidades que desenvolviam o trabalho “simples”, característico do comunismo primitivo, fundamentado na agricultura de subsistência, pesca, caça e outras formas de relação singular com a natureza. Sem a expropriação dos meios de produção, como já era característico nas sociedades europeias, aqueles povos sobreviviam do trabalho e, a partir dele, desenvolviam processos educativos, haja vista que trabalho e educação não são esferas separadas e estão relacionadas à necessidade humana de sobrevivência. Daí o porquê de o trabalho ser concebido, na perspectiva marxiana, como princípio educativo, como ressaltam Saviani (2003, 2007), Moura; Lima Filho; Silva (2015), Kuenzer (2007), Tiriba (2015), dentre tantos outros pesquisadores do campo Trabalho-Educação.

Tentar apreender a dinâmica da formação de culturas tradicionais sem levar em consideração o espaço e a história na qual estas se processam seria não considerar a relevância da memória como transmissora de conhecimentos e da tradição. Desse modo, na procura de entender a formação étnica e cultural do povo brasileiro, Darcy Ribeiro, na obra “O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil” (1995), destaca a fusão biológica e cultural que ocorreu logo após o desembarque dos colonizadores portugueses. Para o antropólogo, é possível compreender como se constitui a formação da cultura brasileira, fazendo parte nesta,

a forte participação de cinco grandes culturas espalhadas pelo território nacional: o Brasil crioulo, localizando-se em toda a extensão do litoral que vai de São Luís até o Rio de Janeiro, sob influências diretas da cultura africana; o Brasil caboclo, que compreende a região Norte, englobando a Amazônia e os povos indígenas que ali habitam; o Brasil sertanejo, no Nordeste, fazendo parte desse território o sertão e a caatinga; o Brasil caipira, no centro-oeste e sudeste; e o Brasil sulista, formado pelos mamelucos, viventes nos pampas gaúchos com grandes características europeias.

Mesmo já tendo passado vários séculos desde os primeiros contatos dos conquistadores europeus com os povos que aqui habitavam, ainda assim, é percebido, na atualidade, traços da herança cultural dos indígenas e dos escravos africanos trazidos para o Brasil. Obviamente, não estamos falando de uma cultura que permaneceu inalterada, visto que, assim como a natureza precisa da biodiversidade para ser plena na sua forma, o homem, como ser social, constrói a sociedade e altera o seu modo de viver pelas interações com outras formas de manifestações culturais.

Apesar do termo “desenvolvimento” vir sendo largamente usado no Brasil nas últimas décadas, podemos observar que, no Decreto nº 6.040/2007, citado anteriormente, essa palavra não é vista apenas quanto ao aspecto econômico, como é comumente usada. Por isso, Arruda e Boff (2000, p. 52, grifos dos autores) destacam a chamada “diversidade” das comunidades humanas.

Insistimos que o genuíno desenvolvimento não pode ser visto apenas pelo ângulo da economia e das finanças; estes deviam ser tomados como apenas meios para o desenvolvimento pleno e multidimensional de cada pessoa e comunidade humana, a partir dos recursos atuais e potenciais de cada uma, e respeitando a diversidade de tributos materiais e imateriais que caracteriza a espécie humana - que chamamos de *noodiversidade*. Toda ajuda externa e todas as relações com agentes de fora deveria ser apenas complementar à mobilização das forças e recursos internos para o desenvolvimento próprio.

Canclini (2000), em seus estudos acerca das culturas populares no capitalismo, principalmente as referidas à formação do povo latino-americano – para ele “culturas híbridas” – defende que a noção de preservação da cultura em sua forma estática estaria relacionada muito mais a uma nova maneira de exploração do capital das comunidades tradicionais do que com a intenção em preservar os costumes e formas de viver desses povos. O autor sugere novas abordagens metodológicas para a compressão dessas culturas híbridas,

que, para ele, deveriam se utilizar também do hibridismo de abordagens, pois existe uma combinação da Antropologia com a Sociologia e da Arte com os estudos das comunicações.

A ampliação do foco de abordagens no estudo de cultura leva Canclini (2000, p. 34) a compreender que “Certas tendências globalizadoras da economia reforçam algumas fronteiras ou levam a inventar outras novas”. Significa dizer que devemos buscar a desmistificação de conceitos tradicionais de “cultura popular” para chegarmos a uma noção de “culturas populares”, referenciando que nenhuma cultura pode ser explicada sem a sua formação múltipla.

A ideia de cultura popular formulada como um conjunto de tradições caracterizando a essência de um povo reflete apenas uma visão folclórica que só serviria aos interesses econômicos, a exemplo da indústria do turismo que, geralmente apresenta o “exotismo” dessas comunidades tradicionais.

A interiorização e desvalorização dos saberes da tradição e do modo de vida de populações que sobrevivem fora dos valores hegemônicos do capital se configuram no acesso desigual aos bens produzidos e às estruturas de poder do Estado, pois, como afirmam Stoer, Magalhães e Rodrigues (2004) o espaço de exclusão não se limita apenas a um aspecto da vida humana, mas também nos contextos sociais, culturais e educacionais.

Quanto ao processo de exclusão e opressão que sofrem as culturas populares perante a dominação de uma cultura hegemônica, Freire (1998, p. 179), destaca:

A condição básica ao êxito da invasão cultural é o convencimento por parte dos invadidos de sua inferioridade intrínseca. Como não há nada que não tenha seu contrário, na medida em que os invadidos vão reconhecendo-se “inferiores” necessariamente irão reconhecendo a “superioridade” dos invasores. Os valores destes passam a ser a pauta dos invadidos. Quanto mais se acentua a invasão, alienando o ser da cultura e o ser dos invadidos, mais estes quererão parecer com aqueles: andar como aqueles, vestir a sua maneira, falar a seu modo.

Dentro de uma sociedade que se constitui pelos conhecimentos da tradição existem valores do “saber viver” transmitidos oralmente entre as várias gerações. Diferente da lógica do conhecimento científico, na qual conhecer significa fragmentar e manipular parte do real, as comunidades tradicionais expressam seus saberes pela visão do todo, formulando suas observações em construção cognitiva, expressas por simbologias que se formam com suas experiências de vida. Nesse sentido, Almeida (2015, p. 15-16), por definir um intelectual como um “artista do pensamento, porque dá forma a um conjunto de dados, aparentemente

sem sentido e desconexo”, cria a denominação “intelectuais da tradição” para designar “os artistas do pensamento que, distantes dos bancos escolares e universidades, desenvolvem a arte e um método para ouvir e ler a natureza à sua volta”.

Mesmo que essas populações sejam numerosas, geralmente suas presenças não são percebidas devido ao processo de invisibilização de suas culturas. Por terem, em sua maioria, pouca instrução adquirida na educação formal, essas populações são inferiorizadas, vistas apenas por serem “exóticas” e detentoras de saberes do senso comum e, portanto, “vulgares, ignorantes e menores” se comparados aos conhecimentos científicos. Nesse aspecto, são de grande relevo “as sete teses equivocadas sobre conhecimento científico” apresentadas por Sousa (2006).

Em um ensaio curto, mas muito lúcido, Sousa (2006), baseada em autores como Alan Chalmers e Pedro Demo, discute as principais cristalizações acerca do conhecimento científico: 1- é o único válido e confiável porque explica a realidade como ela é; 2- retirou a humanidade do obscurantismo; 3- é somente aquele que é provado e reproduzido em laboratório; 4- é o mais confiável por estar livre do senso comum e da ideologia; 5- propõe a libertação dos dogmas da religião; 6- é desvinculado da política; e 7- por ser expressão da verdade, o conhecimento científico é indiscutível (SOUSA, 2006).

Abordar os conhecimentos tradicionais desenvolvidos *no e a partir* do trabalho, requer a sensibilidade de perceber a relação entre o trabalho e os processos educativos que se desenvolvem junto e em decorrência dele, salientado por muitos estudiosos da Educação Profissional e Tecnológica; mas ainda dar-se conta do quanto estas comunidades se encontram afastadas simbolicamente do padrão de conhecimento compreendido como o único verdadeiro e eficaz. Os paradigmas aos quais fundamentam a visão de mundo da sociedade moderna se formalizam em simbologias embasadas na escrita. O conhecimento que é produzido e propagado como verdades científicas, relega à categoria de nulidade, a possibilidade de haver sabedorias fora do núcleo hegemônico da ciência.

Para Morin (2003, p. 24): “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”. As comunidades tradicionais ensinam e aprendem por métodos próprios. Dar voz aos saberes da tradição, que não se encontram nos livros didáticos e nos currículos, significa agir eticamente frente a violência simbólica que se expressa de forma oculta em todos os aspectos formativos da sociedade. O que faz diferença

entre os dominantes e os dominados é justamente o privilégio que a manutenção de um sistema simbólico possibilita à classe hegemônica (BOURDIEU, 2007).

O avanço da globalização, sobretudo após a Segunda Guerra Mundial, vem padronizando as culturas de modo que tem nos deixado despreparados para pensar de forma não homogênea, fora dos padrões das elites. Como frisa Ianni (2001, p. 123) “Tudo se globaliza e virtualiza [...]. A onda modernizante não para nunca, espalhando-se pelos mais remotos e recônditos cantos e recantos dos modos de vida e trabalho, das relações sociais, das objetividades, subjetividades, imaginários e afetividades”.

Com a ocidentalização, também acelerada pela globalização, “As mais diversas formas de sociedade, compreendendo tribos e nações, culturas e civilizações, passaram a ser influenciadas ou desafiadas pelos padrões e valores sócio-culturais característicos da ocidentalidade, principalmente sob suas formas européia e norte-americana” (IANNI, 2001, p. 97).

Nessa direção, Morin (2000, p. 24) explica que “[...] o ocidente europeu acreditou, durante muito tempo, ser proprietário da racionalidade, vendo apenas erros, ilusões e atrasos nas outras culturas, e julgava qualquer cultura sob a medida do seu desempenho tecnológico [...]”. Ou seja, fomos ensinados e ensinamos a ver o outro a partir das nossas concepções de mundo construídas a partir da “evolução”, do “progresso” da ciência, considerado como melhor, neutro, generalizante, eficaz...

Indiscutivelmente, a ciência é uma das grandes conquistas da humanidade, mas ela não consegue dar conta de toda complexidade que cerca as incertezas da vida humana. Tornou-se um conhecimento fragmentado e capaz de gerar cegueiras. Nesse sentido, para Morin (2005, p. 99):

O progresso dos conhecimentos especializados que não se podem comunicar uns com os outros provoca a regressão do conhecimento geral; as idéias gerais que restam são absolutamente ocas e abstratas; temos, portanto, que escolher entre idéias especializadas, operacionais e precisas, mas que não nos informam sobre o sentido de nossas vidas, e idéias absolutamente gerais, que já não mantêm, entretanto, nenhum contato com o real. Assim, o progresso *dos* conhecimentos provoca o desmembramento do conhecimento, a destruição do conhecimento-sabedoria, ou seja, do conhecimento que alimente nossa vida e contribua para nosso aperfeiçoamento.

Diante dessa realidade, Morin (2000) sinaliza a construção de uma educação do futuro e do presente (CARTA DE FORTALEZA, 2010) por meio das mudanças de conceitos,

reconstrução de paradigmas e aceitabilidade da incerteza como princípio de qualquer racionalidade. A ciência, enquanto monopolista do conhecimento válido, já não consegue se fazer fundamental na interpretação da realidade, isso porque se desenvolve em um processo adverso às necessidades humanas.

Para que tenhamos um processo educacional no mundo globalizado, no qual a informação se encontra de maneira abundante, mas desconexas, precisamos ter a cabeça menos cheia de informações e capaz de organizar essas informações, transformando-os em conhecimentos. “Uma cabeça bem-feita é uma cabeça apta a organizar os conhecimentos e, com isso, evitar sua acumulação estéril” (MORIN, 2003, p. 24).

Almeida (2015) endossa as palavras de Morin e comenta a necessidade de aprendermos a diferenciar as palavras informação, conhecimento e sabedoria. Para ela, estamos imersos num grande volume de informações, mas estas, se não forem bem tratadas por meio de categorização de dados, relação entre os fatos e pela busca do que melhor representaria a realidade, não geram conhecimento, muito menos o conhecimento torna-se capaz de criar sabedoria.

Contrárias à ideia de confrontos entre os conhecimentos tradicionais e os científicos, Almeida e Pereira (2006, p. 113) destacam o fato de ambos terem origem de uma mesma matriz cognitiva, constituindo-se duas formas independentes de conhecimento, uma formulada nos princípios da observação e significação dos fenômenos sobre os domínios da oralidade, e a outra partindo de princípios formulados na técnica de observações controlada pelo método e organizada pela codificação da escrita.

Morin, em *O Método 2* (2005), ao discutir um dos princípios essenciais do seu pensamento, a auto-organização dos sistemas complexos, alerta para a necessidade de compreendermos o prefixo *RE* como um paradigma. Para ele, toda reorganização permanente é, ao mesmo tempo, regeneração permanente e recorrência. Assim, a raiz *RE* aparece em um grande número de termos que emprega: reorganização, recorrência, repetição, renovação, restabelecimento, regeneração...

Diante disso, o desafio que se coloca na atualidade é a superação da falsa oposição entre conhecimentos tradicionais e científicos, visto que estes últimos se constituem, hoje, em uma forma de dominação de classe (mesmo que não explícita) e de controle social, político e econômico. Nesse sentido, endossamos as palavras de Sousa (2006, p. 150): “Todo conhecimento científico é uma ação política. [...] dialoga com as necessidades da sociedade e

com as próprias necessidades da comunidade acadêmica. Isto é política”. Partindo dessa afirmação podemos dizer que não há conhecimento científico neutro, pois, dentre as “necessidades” que ela atende também estão os interesses dos grandes laboratórios e os investimentos do capital que transformaram o conhecimento num meio de produção e num instrumento de dominação de classe.

Os contatos entre os saberes têm ocorrido em algumas instituições, como podemos perceber em pesquisas apresentadas em periódicos, dissertações e livros. Destacamos duas dessas experiências: os estudos desenvolvidos por pesquisadores (docentes, mestrandos e doutorandos) do Grupo de Estudos da Complexidade (Gecom) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); os Encontros de saberes realizados pela Universidade de Brasília (UNB) e que tem se estendido por outras instituições de ensino superior.

Conforme informações disponibilizadas no *site* do Gecom³, este foi criado em 1992 e é o primeiro Grupo de Estudos da Complexidade da América Latina e o primeiro ponto brasileiro (desde 2000) da Cátedra Itinerante Unesco Edgar Morin. O grupo de pesquisa está ligado aos Programas de Pós-Graduação em Ciências Sociais e em Educação da UFRN e, entre outros projetos, desenvolve, desde 2008, a religação entre ensino, pesquisa e extensão. Um dos exemplos é o projeto de extensão “Estaleiro de Saberes” voltado para a formação de professores da rede pública. O Gecom pratica a partilha e o diálogo de conhecimentos e experiências entre os seus pesquisadores que desenvolveram e desenvolvem pesquisas com professores da rede pública de ensino do município de Assu-RN.

O *locus* da pesquisa/ensino/extensão é a região da Lagoa do Piató⁴, em Assu. Como podemos perceber na Figura 1, a oficina pedagógica Estaleiro de Saberes conta também com o apoio de outras instituições como a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.

Figura 1: Folder da 7ª edição da Oficina Pedagógica Estaleiros de Saberes

³<http://www.gecom.ce.ufrn.br/>

⁴As experiências realizadas pelo Gecom na Lagoa do Piató são divulgadas em livros, teses, dissertações e outras atividades acadêmicas. Como exemplos, podemos citar os estudos de Almeida e Pereira (2006), Almeida e Severo (2015), Ramalho (2018), Souza (2009), Tabosa (2007).

OFICINAS PEDAGÓGICAS
Estaleiro de Saberes
7ª EDIÇÃO

**TEMA: ECOLOGIA DAS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS: RELIGANDO REGIÕES
DO BRASIL**

**MINISTRANTE: SÉRGIO CARDOSO DE
MORAES - PROFESSOR DA UFPA.**

DATA: 25-05-2018
LOCAL: IFRN - CAMPUS IPANGUAÇU
HORÁRIO: 8H30 ÀS 16H

Interessados em participar, entrar em
contato com: louizegaby@hotmail.com

UFRN **IFRN** **UERN**

Fonte: <http://www.grecom.ce.ufrn.br/atividade.php?id=26434046#.X9JHudhKjIU>

Nesses encontros um dos principais sujeitos é Francisco Lucas da Silva (Chico Lucas), pescador da Lagoa do Piató e que acumula vastos saberes tradicionais. Para a antropóloga Maria da Conceição de Almeida, líder do Grecom e uma das organizadoras do Estaleiro de Saberes, Chico Lucas é um intelectual da tradição (ALMEIDA, 2015). Na apresentação da obra “Um sábio da natureza: Francisco Lucas da Silva”, Almeida (2015, não paginado) comenta:

O livro é um conjunto de entrevistas concedidas ao longo dos últimos vinte e oito anos pelo norterio-grandense Francisco Lucas da Silva a biólogos, filósofos, historiadores, sociólogos, enfermeiros, antropólogos e educadores ligados ao Grupo de Estudos da Complexidade (GRECOM) da Universidade Federal do Rio Grande no Norte. Tendo alimentado teses, dissertações e monografias (que aparecem referidas ao final desse livro) as narrativas foram tematizadas de modo a construir uma totalidade aberta e capaz de dialogar com várias áreas de conhecimento.

Outra experiência voltada para o entrelaçamento entre as culturas tradicionais e o conhecimento científico ocorre por meio do projeto Encontro de Saberes, coordenado pelo antropólogo José Jorge de Carvalho, da UnB. A sua criação é fruto de uma parceria estabelecida pela UnB com o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e

Tecnológico (CNPq), o Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), o Ministério da Educação (MEC) e o Ministério da Cultura (MinC). O projeto atende também à meta proposta pela Câmara Interministerial de Educação e Cultura, criada em 2006 e regulamentada pela Portaria Normativa Interministerial nº 1 de 04 de outubro de 2007, de incorporar os mestres de ofício e das artes tradicionais nos vários níveis de ensino⁵.

Trata-se de uma intervenção teórico-prática na qual os mestres das comunidades tradicionais (xamãs, pajés, pais-de-santo, artesãos, arquitetos indígenas, especialistas em plantas medicinais, mestres das tradições populares de canto, dança, teatro etc.) participam como professores de cursos regulares em universidades públicas.

A disciplina Encontro de Saberes propõe a docência compartilhada entre professores das universidades e Mestres dos Saberes Tradicionais e Populares pertencentes às matrizes indígenas e afro-brasileiras. Pretende compor um currículo baseado em práticas interepistêmicas e intersubjetivas nas artes, nas ciências humanas, naturais e sociais e problematizar as relações étnico-culturais e suas formas de manifestação constitutivas da estrutura universitária e da sociedade, em especial a brasileira (STEIN *et al.*, 2019, p. 3).

A primeira realização do Encontro de Saberes ocorreu na UnB, em 2010. A partir desta instituição, o projeto passou a ser desenvolvido em outras Universidades públicas brasileiras (UFMG, UFJF, UECE, UFPA, UFSB, UFCA, UFF, UFOP e UFRGS), e no exterior (Pontifícia Universidad Javeriana/Colômbia), onde se investem em um modelo interdisciplinar e intercultural que cruza as fronteiras dos campos do saber, reforça valores tradicionais e criações interepistêmicas, abre espaços de diálogos e ações coletivas extensionistas (CARVALHO, 2010, 2014; OLIVEIRA; TRINDADE, 2017, OLIVEIRA, 2017, JARDIM, 2018, STEIN *et al.*, 2019). A Figura 2 nos mostra a inserção do projeto na Universidade Federal de Ouro Preto.

Figura 2: Banner do Encontro de Saberes na UFOP

⁵ Informações fornecidas pelo site do projeto <https://encontrodesaberes.tumblr.com/> Nesse espaço virtual há muitas imagens de experiências desenvolvidas pelo Encontro de Saberes em várias instituições.



Fonte: <https://ufop.br/noticias/encontro-de-saberes>

Conforme Carvalho (2010, p. 231), o Encontro de Saberes apresenta-se como uma proposta de refundação dos Estudos Culturais na América Latina:

Os Estudos Culturais como estudos críticos da cultura devem prover a fundamentação teórica, metodológica e política para que as universidades latino americanas, que foram constituídas como brancas, excludentes, racistas, colonizadas e dedicadas a reproduzir unicamente o saber eurocêntrico moderno, finalmente comecem a se transformar naquilo que deveriam ter sido desde a sua fundação: centros multiétnicos, multi-raciais e multi-epistêmicos de estudos, abertos à incorporação de todos os saberes válidos, criados e vigente no nosso continente - saberes ocidentais, indígenas, afroamericanos e das demais comunidades tradicionais.

Segundo o antropólogo da UnB, para que os Estudos Culturais possam realmente desempenhar um papel inovador em nosso continente, precisam enfrentar alguns desafios, a saber: interdisciplinaridade, pedagogia intercultural, a luta antirracista, a inclusão do conhecimento das comunidades indígenas, afro e outras comunidades tradicionais como parte do cânone de conhecimento válido e que deve ser ensinado e desenvolvido, em pé de igualdade com o conhecimento ocidental moderno (CARVALHO, 2010). Em entrevista concedida ao programa Conexão Ciência, da TV Brasil, em 2014, Carvalho ressaltou o fato de as cotas para pretos, pardos e indígenas, por exemplo, terem aberto espaços que antes não existiam nas IES. Porém, esse público não encontra nas Universidades um currículo que contenha as suas manifestações culturais, daí a importância do Encontro de Saberes.

Portanto, diante da perspectiva de agregar novos saberes e valorizar os antigos, produzidos e embasados na observação da natureza, vale a pena resgatarmos a sensibilidade da observação do mundo vivo, superando o que deixando Almeida (2006) considera como as

amarras de pesquisas que se fundamentam em experiências e conceitos explicativos já consagrados; ou seja, necessitamos construir, por meio de nossas experiências com o mundo natural, um conhecimento baseado na sabedoria de um pensamento em teia, tecido no saber de diversos conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, realizamos algumas observações acerca das comunidades tradicionais e a importância dos seus saberes acumulados ao longo de séculos a partir das “lutas” travadas com a natureza pela sobrevivência. Nosso interesse maior era destacar a necessidade urgente de religarmos esses saberes tradicionais aos conhecimentos científicos. Além dos argumentos apresentados neste artigo em defesa desse entrelaçamento está o fato de que, como frisa Morin (2000, p. 40-41): “O enfraquecimento da percepção do global conduz ao enfraquecimento da responsabilidade (cada qual tende a ser responsável apenas por sua tarefa especializada), assim como ao enfraquecimento da solidariedade (cada qual não mais sente os vínculos com seus concidadãos)”. Logo, o conhecimento isolado é não apenas limitado e cego, mas também negligente e egoísta, pois não se preocupa ou não valoriza o outro.

A construção do saber consciente e democrático, tão importante para a preservação da nossa espécie, constrói-se no diálogo com outras formas de conhecimento. O desenvolvimento da aptidão para contextualizar produz um pensamento “ecologizante”, no sentido em que situa todo acontecimento, informação ou conhecimento em relação de inseparabilidade com seu meio ambiente cultural, social, econômico, político e, é claro, natural (MORIN, 2003, p. 24).

O acesso aos conhecimentos das comunidades tradicionais tem muito a contribuir com a educação formal em seus vários níveis e modalidades. Dada à impossibilidade de tecermos considerações mais amplas, enfocamos aqui a importância dessas trocas de saberes nos cursos das instituições de Educação Profissional e Tecnológica da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, composta por Escolas Técnicas, pelos CEFET RJ e MG, Colégio Pedro II e os Institutos Federais distribuídos em todas as unidades da Federação, muitos com *campi* bem próximos de comunidades indígenas e quilombolas, de pescadores artesanais, de assentamentos rurais etc.

Nessas instituições que, desde 2008 foram equiparadas às Universidades, desenvolvem-se cursos de Educação Básica, de Licenciaturas, Tecnológicos e de pós-graduação *lato e stricto sensu*. Dentre os cursos de Educação Básica, há os Técnicos de Ensino Médio na forma Integrada (EMI), forma que, pela própria designação, busca integrar as disciplinas do Ensino Médio “regular” às de base técnica, profissional.

O EMI tem como alicerce as ideias de trabalho como princípio educativo, politecnia e escola unitária visando assim superar a histórica dualidade estrutural da educação brasileira. Dessa maneira, visa a formação de sujeitos para além das demandas do mercado de trabalho, ou seja, cidadãos trabalhadores emancipados que reconheçam o seu papel na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, e não seja apenas mão de obra capacitada de acordo com os interesses do capital (CIAVATTA; RAMOS, 2011; SILVA; ARAUJO; FRIGOTTO, 2015; SALAZAR, 2020; SOUZA; SANTOS, 2019; PALMEIRA; SANTOS; ANDRADE, 2020).

Isso explica a relevância de apresentar ao público da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (docentes e discentes) as culturas tradicionais que muitos não conhecem ou, quando conhecem, às vezes os veem pela ótica dominante: povos estranhos, exóticos e de cultura inferior. Importa destacar que essa proposição não é nova, pois, como vimos em páginas anteriores, em 1989, a Unesco recomendou a introdução de programas de estudo que abordassem a cultura tradicional e popular de modo a permitir a percepção da diversidade de culturas e de visões do mundo que não participam da cultura dominante.

Por que não propor trocas de saberes entre as parteiras e estudantes e professores de cursos técnicos em Enfermagem? Ou entre os mestres raizeiros e os estudantes e professores de cursos técnicos em Química ou da área de Saúde? O que teriam a aprender, juntos, arquitetos e engenheiros e mestres indígenas que constroem ocas sem colunas de concreto e ferro? O que teriam os estudantes de cursos de Agronomia a aprender com as comunidades que vivem nas florestas? Como seria um encontro entre pescadores artesanais e docentes e alunos de um curso técnico em Pesca?

A lista de questionamentos é imensa. As oportunidades existem e não são poucas. Falta-nos, muitas vezes, a iniciativa para dar os primeiros passos no caminho de uma educação mais inclusiva e menos preconceituosa.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Conceição.; PEREIRA, Wani Fernandes. **Lagoa do Piató**: fragmentos de uma história. Natal, RN: EDUFRN, 2006.
- ALMEIDA, Maria Conceição. Introdução. In: ALMEIDA, Mari. C.; SEVERO, Thiago Emmanuel A. **Francisco Lucas da Silva**: um sábio na natureza. Natal: Editora IFRN, 2015. p. 13-22. Disponível em: <http://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/883> Acesso em: 7 dez. 2020.
- ARAÚJO, Ronaldo Marques Lima.; FRIGOTTO, Gudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61–80, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7956/5723> Acesso em: 10 dez. 2020.
- ARRUDA, Marcos.; BOFF, Leonardo. **Globalização-desafios socioeconômicos, éticos e educativos**: uma visão a partir do sul. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.
- BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007**. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Brasília, DF, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm Acesso em: 30 nov. 2020.
- CANCLINI, Nestor García. La épica de la globalización y el melodrama de la interculturalidad. In: MORÁNA, M. (Org.). **Nuevas perspectivas desde/sobre América Latina**: el desafío de los estudios culturales. Santiago: Cuarto Propio, 2000. p. 35-47.
- CARTA DE FORTALEZA. **Por uma educação transformadora**: os sete saberes da educação para o presente. Fortaleza-CE, 24 set. 2010. Disponível em: <http://www.comitepaz.org.br/download/Carta%20de%20Fortaleza%202010.pdf> Acesso em: 10 dez. 2020.
- CARVALHO, José Jorge. Los estudios culturales en América Latina: interculturalidad, acciones afirmativas y encuentro de saberes. **Tabula Rasa**, Bogotá, n.12, p. 229-251, jan./jun., 2010.
- CARVALHO, José Jorge. Saberes tradicionais, **Conexão Ciência**, 10 dez. 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZKFsomUrbpw&t=1252s> Acesso em: 30 nov. 2020.
- CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil Dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/45/42> Acesso em: 11 dez. 2020.
- CRUZ, Valter Carmo. Povos e comunidades tradicionais. In: SALETE, R. et al. (Org.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 596-602.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 25ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- JARDIM, Raoni Machado M. **Educação intercultural e o projeto encontro de saberes: do giro decolonial ao efetivo giro epistêmico**. 2018. 460 f. Tese (Doutorado em Estudos Comparados sobre as Américas) Departamento de Estudos Latinoamericanos - Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

KUENZER, Acácia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1153-1178, 2007.

IANNI, Otavio. **Teorias da globalização**. 9.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

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

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 8.ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MORIN, Edgar. **O método 2: a vida da vida**. PortoAlegre: Sulina, 2005.

MORIN, Edgar. **A religião dos saberes: o desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

MOURA, Dante Henrique.; LIMA FILHO, Domingos Leite.; SILVA, Mônica Ribeiro. Politécnica e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 63, p. 1057–1080, 2015.

OLIVEIRA, Tautê Frederico Gallardo. M.; TRINDADE, Alexandro Dantas. Encontro de saberes na UNB: uma alternativa de diálogo interepistêmico. **Revista de Políticas Públicas e Segurança Social**, São Paulo, v.1, n.1, p. 142-159, 2017. Disponível em: <https://www.neppps.com/revista/index.php/revistappss/article/view/2017010107/39>
Acesso em: 1 dez. 2020.

OLIVEIRA, Tautê Frederico Gallardo. M. **Projeto Encontro de Saberes nas universidades: uma leitura sociológica do diálogo entre distintas epistemologias**. 2017. 169 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Departamento de Ciências Sociais, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Recomendação para a salvaguarda da cultura tradicional e popular**, Paris, 1989. Disponível em: <http://www.matrizpci.dgpc.pt/MatrizPCI.Web/File/DownloadFile?idFicheiro=3069> Acesso em: 30 nov. 2020.

PALMEIRA, Alessandra Acioli.; SANTOS, Juliane Costa F.; ANDRADE, Paula Danyelee. S. A busca por uma educação profissional etecnológica além da formação para o mercado de trabalho. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 2, 2020. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/10031> Acesso em: 11 dez. 2020.

RAMALHO, Ivone Priscila C. **Lagoa do Piató: educação como obra de arte**. Natal, RN: EDUFRN, 2018.

REIS, Mônica Karina. S. **Reinventar a Universidade: um ensaio sobre o Grupo de Estudos da Complexidade**. 2018. 234 f. Tese (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

ROCHA, Marcelo Cardona; FÁVILLA, Kátia Cristina. Doze anos de inserção dos Povos e Comunidades Tradicionais no cenário político do Estado brasileiro e na garantia de direitos individuais e coletivos. In: CERQUEIRA, E. *et al* (Orgs.). **Os povos e comunidades tradicionais e o ano internacional da agricultura familiar**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2015.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.12, n. 34, p. 152-165, jan./abr.2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf> Acesso em: 1 dez. 2020.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnicidade. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tes/v1n1/10.pdf> Acesso em: 1 dez. 2020.

SILVA, Gilson Allefy. C.; SALAZAR, Deuzilene Marques. Formação politécnica: uma análise dos projetos pedagógicos de curso do IFAM. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 4, n° especial, 2020. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/637> Acesso em: 11 dez. 2020.

SOUSA, Janara. As sete teses equivocadas sobre conhecimento científico: reflexões epistemológicas. **Ensino & Cognição**, Rio de Janeiro, v. 8, p. 143-152, 2006. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/587> Acesso em: 2 dez. 2020.

SOUZA, Samir Cristino. A pedagogia da fraternidade ecológica e a formação transdisciplinar para o ensino educativo. 2009. 243 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.

SOUZA, Francisco Chagas. S.; SANTOS, Luis Antonio S. Ensino Médio Integrado: por que voltar ao assunto? In: NUNES, A. O.; SOUZA, F. C. S.; PONTES, V. M. A. **Ensino na Educação Básica**, v. 3. Natal: Editora IFRN, 2019. p. 14-41. Disponível em: <http://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1777> Acesso em: 11 dez. 2020.

STOER Stephen; MAGALHÃES Antonio M.; RODRIGUES, David. **Os lugares da exclusão social**: um dispositivo de diferenciação pedagógica. São Paulo: Cortez, 2004.

STEIN, Marília Raquel. A. *et al*. A interdisciplina Encontro de Saberes/UFRGS como proposta investigativa-metodológica. In: **Reunião de antropologia da ciência e da tecnologia**, 7, 2019, Florianópolis, Anais... Florianópolis, 2019, p. 1-21. Disponível em: <https://ocs.ige.unicamp.br/ojs/react/index> Acesso em: 8 dez. 2020.

TABOSA, Willys Abel. F. **Uma ecologia de base complexa**. 2007. 220 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

TIRIBA, Lia.; FISCHER, Maria Clara. B. Espaços/tempos milenares dos povos e comunidades tradicionais: notas de pesquisa sobre economia, cultura e produção de saberes. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 24, n. 56, p. 405-428, maio/ago. 2015.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial**, Paris, 2003.

ISSN: 2594-4827

Disponível em:
<http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/ConvencaoSalvaguarda.pdf> Acesso em: 7
dez. 2020.