

O NOTÓRIO SABER DE MESTRAS E MESTRES POPULARES E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA UMA PRÁXIS QUE INCLUA SABERES POPULARES NA EDUCAÇÃO

THE NOTORIOUS KNOWLEDGE OF POPULAR MASTERS AND THEIR CONTRIBUTIONS TO A PRAXIS THAT INCLUDES POPULAR KNOWLEDGE IN EDUCATION.

Otávio Augusto Chaves Rubino dos Santos¹

Larissa Cavalcanti de Albuquerque²

Alexandre de Oliveira Ferreira³

Resumo

O presente artigo traz reflexões sobre os saberes populares e ancestrais como epistemologias importantes na educação. Nosso tema se refere à educação e os saberes populares. O objeto é o notório saber de mestras e mestres populares. Os conceitos-chave são: notório saber, mestres(as) populares, educação. A metodologia utilizada é a pesquisa qualitativa, participante e o método é o do caso alargado, como apresentando por Santos (1983). Como considerações finais, destacamos que a cultura popular e o notório saber de mestras e mestres populares pode contribuir para a criação de alternativas que busquem uma justiça social e cognitiva, alternativas que desenvolvam o respeito à diferença.

Palavras-chave: Mestre e mestras populares, saberes populares, educação

Abstract

This article reflects on popular and ancestral knowledge as important epistemologies in education. Our theme refers to education and popular knowledge. The object is the notorious knowledge of popular masters. The key concepts are: notorious knowledge, popular masters, education. The methodology used is qualitative, participatory research and the method is that of the extended case, as presented by Santos (1983). As final considerations, we highlight that popular culture and the notorious knowledge of popular masters can contribute to the creation of alternatives that seek social and cognitive justice, alternatives that develop respect for difference.

Keyword: popular masters, popular knowledge, education.

1 Graduação em Turismo pela UFMG, mestre em educação pela UFPE e doutorando em educação pela UFPB. E-mail premasindhudvs@hotmail.com

2 Mestre em Educação pela UFPB. Doutoranda em Educação na linha de políticas educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB. Atualmente exerce a função de assistente social em uma escola da rede municipal de João Pessoa-PB. E-mail laalbuquerque13@hotmail.com

3 Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. Doutorando em Educação – UFPB. E-mail xandreeof2013@gmail.com

Recebido em 08 de agosto de 2020

Aceito em 14 de setembro de 2020.

Introdução

O presente artigo traz reflexões sobre os saberes populares e ancestrais como epistemologias importantes na educação. Aborda a questão da ancestralidade e resistência de sujeitos diversos e plurais que residem na comunidade da Vila do Murici - Caruaru - Pernambuco, os quais chamamos aqui de mestres e mestras populares. Esse artigo é parte de nossa dissertação de mestrado.

Nosso tema se refere à educação e os saberes populares. O objeto é o notório saber de mestras e mestres populares. Os conceitos-chave são: notório saber, mestres(as) populares, educação. A metodologia utilizada é a pesquisa qualitativa, participante e o método é o do caso alargado, como apresentando por Santos (1983). A questão central (problemática) é: de que forma o notório saber dos mestres e mestras populares continua resistindo e existindo às formas de silenciamento e inferiorizações geradas pela colonialidade? Nosso objetivo é compreender as práticas pedagógicas e as formas que o notório saber dos mestres e mestras populares continua resistindo e existindo às formas de silenciamento e inferiorizações geradas pela colonialidade.

Como vamos falar aqui sobre a importância de se incluir esse notório saber na educação, principalmente na educação escolar, é importante destacarmos, mesmo que resumidamente, a luta por uma educação inclusiva, por uma práxis inclusiva na escola. A educação inclusiva - que é uma luta por direitos iguais - abarca minorias, pessoas com necessidades especiais e também pode ser compreendida por uma educação que respeita a diferença: entre culturas, práticas espirituais, etc.

Historicamente, muitos saberes foram e ainda são silenciados e inferiorizados no âmbito escolar. O currículo não contempla epistemologias produzidas pelos movimentos sociais, povos originários, quilombolas, etc. Muitas crianças de religiões de matriz africana sofrem preconceitos na escola. Nos tempos atuais a situação é ainda mais difícil, já que existem movimentos ultraconservadores que propagam um ideal de escola sem partido, de escola militarizada.

Não apenas saberes foram excluídos do ambiente escolar, mas também pessoas. Por isso a importância da luta por uma educação inclusiva, já que há o ser humano é diverso e há significativa diversidade de saberes. É o que o campo dos estudos culturais debate na perspectiva da identidade e da diferença.

Ao longo dos anos a inclusão educacional obteve inúmeros avanços no que diz respeito à legislação e na sua efetivação para a convergência da melhoria no atendimento de crianças e adolescentes nas escolas regulares. A educação inclusiva tornou-se uma das temáticas mais debatidas pelos órgãos educacionais com relação ao acesso, permanência e melhoria da educação brasileira. Ao longo dos anos foram feitas propostas e mudanças nas instituições educativas a fim de que todas as pessoas com necessidades educativas especiais fossem matriculadas nas escolas regulares. A inclusão dos(as) alunos(as) passou a ser pensada com o intuito de promover o desenvolvimento dos(as) educandos(as) com necessidades especiais, possibilitar oportunidades igualitárias e acabar com a segregação (Silva e Paulino 2018, p.2).

Neste artigo, não debateremos especificamente a educação inclusiva de pessoas com necessidades especiais. Dessa forma, dentro da temática “inclusão”, esse é um dos limites do texto. Aqui, trazemos uma reflexão sobre saberes e epistemologias que foram e ainda são historicamente silenciados e inferiorizados, todavia, que, ao nosso ver, são fundamentais para a educação e importantes de serem trabalhados nas escolas, podendo ser, inclusive, ferramentas para uma práxis educativa inclusiva.

A compreensão da educação inclusiva está relacionada a uma nova concepção de educação e de prática educacional. Há, assim, o desafio de subverter a hegemonia de uma cultura escolar segregadora e de possibilitar a reinvenção dos princípios e práticas escolares que garantam o direito à educação de todos(as). Há a necessidade de reestruturação das culturas, políticas e práticas das escolas que, como sistemas abertos, “precisam rever suas ações, até então, predominantemente elitistas e excludentes” (Silva e Paulino 2018, p.3).

Neste sentido, destacamos a importância das escolas elaborarem projetos, ações, componentes curriculares que valorizem novas práticas pedagógicas, saberes outros que possam responder às necessidades educacionais dos(as) diversos estudantes em suas diferenças e identidades.

Nosso artigo, dessa forma, contribui para certa compreensão do “universo da diversidade presente em nossas sociedades” (Onofre, 2018, p.3).

Ao refletirmos sobre a importância dos saberes populares e camponeses na escola, reforçamos o caráter de resistência e de luta do próprio movimento estudantil, da luta por uma escola e uma universidade públicas de qualidade e acessíveis às classes populares.

Por falar sobre o notório saber de mestras e mestres populares e a importância da inclusão de suas epistemologias nas práticas pedagógicas escolares e, inclusive, do reconhecimento dessas epistemologias no campo educacional como um todo, nossa pesquisa tem uma relevância social. É uma pesquisa que tira a universidade de seus muros e a leva ao encontro de sujeitos historicamente marginalizados, mas, que, sempre produziram saberes e conhecimentos de resistência, com uma lógica diferente da premissa individualista do neoliberalismo, já que falam sobre o comunitário, a dádiva, a troca. Essa pesquisa não foi construída sobre os sujeitos, mas com os sujeitos, por meio da pesquisa participante. Mais do que dar a voz a esses sujeitos, essa pesquisa visou escutar suas vozes, para aprender com eles(as). Neste sentido, a pesquisa tem seu aspecto transdisciplinar e tem um caráter implicado: do início ao fim, os sujeitos participaram e os resultados também foram discutidos com os mesmos. Além disso, como forma de devolutiva, a universidade na qual a pesquisa foi realizada possui um projeto de extensão no local, inspirado nas próprias demandas locais, algumas delas que foram diagnosticadas por essa própria pesquisa.

Contextualização: os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos que fizeram parte da pesquisa são Benzedeiras, Parteiras, Rezadeiras, Raizeiros, Agricultores mais antigos(as) e os/as Hare Krishnas. Todos(as) residentes na vila do Murici. Eles(as), em seus modos de vida, vivem integrados com a natureza de maneira tradicional (Benzedeiras, Parteiras, Rezadeiras, Raizeiros e Agricultores) e integrados na natureza em Ecovilas (Hare Krishnas). Vivem ao redor da reserva ambiental Parque Natural Municipal Professor João Vasconcelos Sobrinho, área de preservação ambiental com Mata Atlântica nativa e muita água potável.

Esses sujeitos diversos e plurais, mestres e mestras populares, vivem com práticas e saberes ancestrais. Vivenciam a oralidade, oram e convivem com a natureza de modo integrado.

Os Hare Krishnas vivem em uma Ecovila chamada Vraja Dhama, presente na região há trinta anos. No Brasil, as Ecovilas nasceram na década de 1970, como resistência ao capitalismo, ao modelo consumista e exploratório do sistema. O modo de vida em Ecovilas representa uma resistência ao sistema vigente.

As Benzedeiras, Rezadeiras, Parteiras, Raizeiros e Agricultores vivem de modo tradicional no campo há várias gerações. São resistência por terem se mantido no campo, sendo, assim, a própria resistência. Dessa maneira, o que une os dois modos de vida, nos quais esses sujeitos diversos estão inseridos, é a resistência: um nasce como resistência - Ecovilas - e o outro é a própria resistência - modo tradicional de vida no campo.

Como aporte teórico para este estudo utilizamos a educação popular e os estudos pós-coloniais latino-americanos. Acreditamos que tais abordagens nos possibilitam interpretar, produzir o conhecimento e apresentar outras linguagens por meio das realidades locais. O estudo aponta que a abertura do coração é o fio condutor para uma mudança de concepção, para uma nova leitura de mundo, assim como o atuar ordenado e racional que efetive os diálogos entre conhecimento popular e científico dando expressão a esse artigo.

Nosso estudo tem como *lócus* de enunciação os próprios sujeitos diversos e plurais, mestres e mestras populares. Apresentamos seus saberes por meio das narrativas populares e a tradição oral. Acreditamos que toda manifestação cultural e saberes do campo são comunidades de produção de conhecimentos. Estas são chamadas comunidades tradicionais, que são terreiros, casas de tradição, dentre outros nomes designadas porque guardam saberes culturais que são, na verdade, rituais - coletivos e populares. Esses rituais guardam valores como: cooperação, respeito aos mais velhos(as), amor e exaltação natureza e suas forças, etc. Dessa forma, a construção do objeto de pesquisa se deu a partir da compreensão desses saberes, os modos de reprodução do conhecimento e as formas de resistência e partilha.

As comunidades que fazem parte da Vila do Murici e estão no seu entorno têm como ponto central a área de proteção ambiental do Parque Natural Municipal Professor João Vasconcelos Sobrinho e localizam-se na zona rural de Caruaru. É uma área com diversas particularidades na região do Agreste, já que conta com vegetação predominante de Mata Atlântica. Neste contexto, há uma população que interage com o ambiente natural e partilha os saberes com a mata. Esses sujeitos diversos, na lida com a terra e com seus saberes, trazem ensinamentos e conhecimentos permeados de oralidade e ancestralidade e assim os transmitem para as gerações seguintes.

Metodologia

Na metodologia, objetivando aprender com as vivências e experiências, assim como enriquecer o aprendizado, por meio do encontro da teoria com a realidade, optamos por uma abordagem qualitativa. A escolha se justifica por termos pesquisado sobre saberes populares e ancestrais em uma realidade que envolve questões com significativas dimensões de subjetividade. A pesquisa qualitativa não está limitada a mensuração de dados; ela vai mais além em seu estudo dos fatos que estão relacionados a realidade. Há fenômenos que primam pela qualidade no contexto social, como militância política, cidadania, felicidade, compromisso ético, e assim por diante, cuja “captação exige mais que mensuração de dados” (Demo, 2000, p.152).

Método

Enquanto método de análise, a nossa pesquisa utilizou o Método do Caso Alargado. Esse método privilegia o registro das práticas linguísticas em que, em grande medida, se manifestam as economias interacionais e se delimitam as regiões de significação (Santos, 1983, p.12). Neste sentido, o método do Caso Alargado é uma associação da análise estrutural com a análise fenomenológica. A associação entre esses dois tipos de análise é justificada por uma completar a outra, dando uma melhor possibilidade de interpretação no campo de pesquisa, uma com

sua contribuição em relação aos aspectos físicos presentes nos campo estudado e a outra na interpretação dos sentidos que estão atrelados as ações humanas.

A análise estrutural não consegue abarcar todo o universo social. Assim, utilizada de forma isolada pode limitar o vasto campo das práticas sociais apenas ao aspecto físico, com uma tendência de negar as condições humanas ativas e auto-interpretativas. Neste sentido, a junção da análise estrutural com a análise fenomenológica - que permeia uma aproximação com as práticas sociais - possibilita uma leitura mais aprofundada da realidade. Esta associação faz com que os detalhes presentes nas interações sejam percebidos, bem como a significação das ações praticadas pelos sujeitos (Santos, 1983, p.10).

Santos (1983) denomina a junção desses dois tipos de análise, desenvolvida pela Antropologia Cultural e Social, de Método do Caso Alargado, que faz uma análise estrutural do campo em toda a sua extensão. E num segundo momento preocupa-se com os pequenos detalhes que envolvem os fenômenos observados, concedendo interpretações minuciosas aos mesmos para melhor entendimento do problema.

Lage (2013, p.07) diz que o “Método do Caso Alargado é caracterizado por um estudo de caso convencional que tem alargada as suas implicações quando das suas conclusões”. Ou seja, ele parte de um estudo de caso, que se apoia numa teoria para fazer a leitura da realidade, nos quais os resultados oferecerão possibilidades de compreensão de outros casos que estejam inseridos em contextos semelhantes.

Delimitação e local da pesquisa

A nossa pesquisa foi desenvolvida com os sujeitos diversos - Benzedeiras, Parteiros, Raizeiros, Rezadeiras e Hare Krishnas - que vivem no Murici - Pernambuco. A escolha desta experiência se deu, em primeiro lugar, pelos saberes ancestrais e populares que esses sujeitos(as) possuem em seus corações. Esses saberes são partilhados de geração a geração. Outro aspecto refere-se à história de luta e resistência dos sujeitos, assim como suas formas de educação popular permeados pela ecologia, já que situam-se em um território de exuberante natureza.

Neste sentido, uma das principais características que nos levou a escolher esta experiência refere-se às especificidades do local, que apresenta natureza viva e saberes que se relacionam com a troca entre seres humanos e o lidar com a terra. O Murici é a única região em Caruaru que apresenta Mata Atlântica preservada e um parque ecológico com mais de quinhentos hectares de preservação da natureza - Parque Natural Municipal Professor João Vasconcelos Sobrinho. Essas características fazem da região um santuário ecológico, com grande diversidade biológica e cultural.

Essas especificidades chamaram nossa atenção, pois percebemos que na região há uma cultura popular e ecológica com sujeitos diversos que possuem modos de vida diferentes do *Status quo*: são formas de resistência que apresentam alternativas para outros caminhos possíveis no que tange à alimentação, plantio e à própria maneira de viver e atuar no mundo.

A pesquisa de campo foi realizada com o propósito de levantar fontes empíricas de modo a dialogar a teoria com a prática. Optamos por apresentar as identidades dos sujeitos do campo por se tratar de uma pesquisa que traz as memórias de vida de cada sujeito. Dessa maneira, é possível dar visibilidade à trajetória e ao reconhecimento dos saberes de cada sujeito. Destacamos também que não precisamos resguardar nenhuma das identidades, pois todos os membros que participaram da pesquisa, ou assinaram um termo de consentimento ou gravaram em áudio a autorização para a utilização de seus depoimentos e identidades que foram registrados

em gravações e depois transcritos. Para fins de padronização, optamos por utilizar apenas o primeiro nome de cada sujeito e identificando, antes de seu primeiro nome, o campo de seu saber; exemplo: Parteira, Benzedeira, Raizeiro, Agricultor(a) e Hare Krishna. No caso específico dos Hare Krishnas optamos por abreviar com HK.

O trabalho de campo iniciou-se em junho de 2016 e foi concluído em fevereiro de 2017. Foram entrevistados dez sujeitos: duas parteiras (Marlene e Lurdes); uma Benzedeira (Antônia); um Raizeiro (Alberto); uma rezadeira (Josefa); três Hare Krishnas (Dhanvantari, Rasa e Dhira) e dois(as) agricultores(as) (Osório e Maria).

Técnicas de coleta

O foco de observação e análise para as experiências foram os encontros com os sujeitos diversos do campo. Sendo assim, foram várias técnicas de coleta das fontes empíricas, como: a observação participante, as conversas informais, as entrevistas não estruturadas e semi-estruturadas e as memórias de vida/oralidade.

Registro do campo

O registro de campo é percebido por nós como sendo de fundamental importância, pois contribuiu para reunir todas as informações do campo. É também uma maneira de assegurar uma análise credível das fontes empíricas, na medida em que o campo foi lugar de significativas aprendizagens. Neste sentido, Lage (2005, p.452) diz que, “O diário de campo é um instrumento não só de registro, mas fundamentalmente um instrumento de análise de todo o trabalho de campo”.

Assim, a cada ida ao campo foram realizados os registros, por meio de notas de campo de modo a sistematizar as experiências vividas no cotidiano da pesquisa.

Reflexões sobre educação

O princípio de uma educação dialógica, cuja pedagogia pretende diluir a estrutura vertical do ensino e devolver aos educandos(as) o poder da palavra durante sua própria aprendizagem: “tem um valor que desloca o educacional para o cultural e realiza ambos como um que fazer francamente político e revolucionário.” (Brandão, 2009, p.53). Geertz (2008, p.87), salienta que é necessário que antropólogos vejam o mundo do ponto de vista dos nativos. Neste contexto, percebemos que importantes pensadores destacam a relevância do saber cultural na educação e em outros campos de pesquisa.

O sistema de ensino brasileiro, seja ele no campo ou na cidade, em parcela significativa, é voltado para o conhecimento técnico e para preparar o indivíduo para o mercado de trabalho. Como afirma Lemos (2013) em sua trajetória de vida:

Ao ingressar no espaço da educação escolar percebi certos distanciamentos entre os conteúdos de aprendizagem e os saberes dos povos do campo. Na escola, os saberes que aprendia com meus pais e os moradores do território rural não eram mencionados, parecia que a escola não pertencia a este território (Lemos, 2013, p.17).

Nas escolas, pouco se aborda sobre saberes ancestrais, sócio-culturais, da terra, sobre o notório saber das mestras e mestres populares, dos povos camponeses, indígenas, dentre outras

formas de conhecimento. Como exemplo, podemos citar que o ensino da história da África nas escolas só começou a ser introduzido a partir do ano de 2003, por meio da lei 10.639 que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”.

Neste contexto, observa-se que a educação ainda é pautada em princípios da modernidade\colonialidade, como é apresentado pelos estudos pós-coloniais por meio das dimensões da colonialidade do saber e do ser, no qual, apenas os saberes urbanos\ industriais, vinculados à ciência moderna, são válidos. Então, há um controle das formas de expressão da subjetividade, da cultura e, principalmente do conhecimento e da produção do conhecimento.

A lógica colonial\moderna penetrou as estruturas sociais, econômicas, políticas e epistêmicas através de quatro dimensões da colonialidade: do poder, do saber, do ser e da natureza. Essas dimensões são formas de dominação e se deram por meio das meta-narrativas como: o capitalismo, o cristianismo, o modelo patriarcal, etc.

No que se refere à ciência clássica, qualquer forma que não segue o método empírico, através do postulado - hipótese, testes, teorias e afirmação da comunidade acadêmica - é considerado como não tendo rigor metodológico, sendo assim, não verdadeiro.

A colonialidade do poder manteve na sociedade dicotomias hierarquizadoras com a ideia de espaço urbano superior e espaço rural inferior. Sendo assim, “ambos os elementos, raça e divisão de trabalho, foram estruturalmente associados se reforçando mutuamente, apesar de que nenhum dos dois era necessariamente dependente do outro para existir ou transformar-se” (Quijano, 2005, p.231).

Conectada a essa hierarquização, a colonialidade do saber institui o paradigma de saberes urbanos com sendo a forma de conhecimento válida e, portanto, a que deve ser introduzida e seguida e, por outro lado, os saberes populares, ancestrais, camponeses como não válidos e atrasados.

A colonialidade do Saber relaciona-se ao controle das formas de expressão da subjetividade, da cultura e, principalmente, do conhecimento e da produção do conhecimento. A colonialidade do saber fez-se presente principalmente nas escolas, e primordialmente nas localizadas no espaço rural ou em regiões periféricas como favelas.

Nestas escolas, negou-se através das suas práticas curriculares o território rural, o notório saber dos mestres e mestras populares e, desta maneira, subjugou os saberes camponeses, ancestrais, populares impondo um currículo monocultural. Assim sendo, os saberes tidos como referência e válidos eram aqueles produzidos no espaço urbano, baseados na ciência clássica. Qualquer outra forma de conhecimento que não estivesse neste padrão era considerado inválido, como se os(as) moradores(as) do campo e de periferias fossem destinados à condição natural de sujeitos inferiores.

Esse contexto materializou a colonialidade do ser, quando os povos subalternizados interiorizam a condição imposta de inferiores e, dessa maneira, negaram seu estatuto de ser e sua posição de sujeito no mundo. Essa colonialidade expressa que não houve somente a conquista territorial dos povos colonizados, mas a conquista de sua condição humana, o que ainda hoje identificamos nas relações de poder que subalternizam os povos indígenas, afrodescendentes, mulheres, camponeses, entre outros. (Lemos, 2013, p.51)

A quarta e última dimensão da colonialidade é a da natureza, (walsh, 2008). A colonialidade da natureza se fundamenta na visão da ciência clássica que considera a natureza um objeto

a ser explorado e escravizado. Essa colonialidade criou entre o seres humanos e a natureza uma sistêmica relação binária de dominação do primeiro sobre a segunda. Esta relação levou à exploração predatória dos recursos naturais do campo em função dos interesses capitalistas coloniais e neocoloniais, atualmente expressos nos interesses do agronegócio.

A colonialidade da natureza estabelece a ideia de que tudo que se aproxima da natureza é passivo de ser explorado. Esse conceito gerou a subalternização não só dos recursos naturais, como também dos modos de vida daqueles que ali vivem, por exemplo, os(as) agricultores(as), os(as) pescadores(as), comunidades ribeirinhas, indígenas, quilombolas, entre tantas outras. Essas colonialidades - como formas de silenciamento dos saberes camponeses, populares, ancestrais - geraram e geram lacunas na educação.

Outro aspecto é que muitas crianças e jovens de religiões que não sejam relacionadas ao cristianismo sofrem difíceis situações de preconceito por praticarem religiões afro-brasileiras. Caputo (2008) um relevante trabalho com crianças e jovens do candomblé e diagnosticou várias situações lastimáveis que estas tiveram e têm que enfrentar:

Por que Alessandra e Michele sentem tanta vergonha na escola? certamente esse sentimento de vergonha e o medo da discriminação não “surgiram” à toa. Como vimos, eles vem sendo construídos há muito tempo e atingindo muitas gerações. Todas as outras crianças e jovens sobre as quais conversamos anteriormente já foram discriminadas por pertencerem ao candomblé” (Caputo, 2008 p.171).

Existe uma dicotomia na educação com diversas formas de silenciamento e preconceitos. Ensina-se que uma cultura é melhor do que a outra, que um conhecimento é melhor do que o outro. Isso acaba gerando uma realidade onde crianças e jovens da zona rural, negros, indígenas, com necessidades especiais, pensam que são inferiores aos padrões apresentados pelo *Status Quo*.

Para contrapor à essa lógica é preciso - com os(as) estudantes - discutir e construir projetos de vida que tenham referência na sociedade grupal, no protagonismo, no empoderamento, na ocupação dos mais variados espaços sociais e no reconhecimento da identidade e da diferença.

Brandão salienta que:

Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante (Brandão, 2007, p.9).

O notório saber dos mestres e mestras populares

Esse tópico traz as vozes, concepções, saberes e memórias dos sujeitos diversos, mestres e mestras populares com os quais dialogamos durante o trabalho de campo. Assim, apresentamos o que esses sujeitos diversos partilham sobre: educação, saberes populares, ancestralidade e oralidade. Apresentamos suas cosmovisões e leituras de mundo.

Os sujeitos diversos dessa pesquisa tecem saberes. Vivem no campo, interagem com a natureza e plantam seus alimentos. Nessa lida com a terra, com a mata, saberes são transmitidos de geração para geração, cada um com sua especificidade, entretanto todos são permeados por

ancestralidade, por algo que vem dos mais antigos(as) e que é preservado e praticado no dia a dia de cada sujeito.

A Parteira Marlene fala sobre a cultura popular como fundamento de uma comunidade e geradora de bem-estar. Neste sentido, diz que a parteira é uma pessoa que está em um local para contribuir, para ajudar de alguma maneira:

E eu acho assim, que a cultura popular é isso, é a pessoa sempre estar em comunicação com a comunidade, com os vizinhos, sempre estar fazendo alguma coisa de melhor para essas pessoas e sempre somar para aquela comunidade crescer. Eu acho que a cultura popular, desde pequena eu tenho isso na minha cabeça, e por isso eu venho somando ao longo da minha vida, com trabalho e dedicação. Já fiz muitas coisas que foram boas, não só para mim, mas para as pessoas que sempre me acompanham na minha trajetória de vida, para a comunidade (Parteira Marlene. Diário de Campo: 03/08/2016).

De fato, a cultura popular traz esses princípios que visam o bem-estar da comunidade. A cultura popular é uma cultura de resistência, que surge como resistência e que nos tempos modernos apresenta uma cosmovisão de resistência e luta para uma sociedade mais igualitária, que cuide das pessoas, que valorize a arte e os saberes que permeiam e fluem por cada pessoa e por cada coletivo.

Parteira Marlene também destaca que sempre fez questão de não cobrar nada das pessoas pelo parto. Essa é sua maneira de contribuir para a sua comunidade:

Quando parteira, eu tive essa vida de parteira, e nunca cobreí nada por isso, nunca cobreí, porque eu acho assim, que as pessoas que tinham mais condição pagavam um hospital, pagava carro para ir para a cidade. Outras pessoas que não tinham condições e que tinham conhecimento do meu trabalho tinham filho comigo. Mas, mesmo se tivessem condição eu não cobrava. Eu aprendi a fazer um parto de qualidade, humanizado. E esse tempo que eu fiz esses partos todinhos não aconteceu nada com as pacientes, graças a Deus, nenhuma infecção, não morreu criança, e isso para mim é muito importante e por isso mesmo eu nunca fiz cobrança, de jeito nenhum. Não era porque muitos tinham condição e queriam me pagar e perguntavam: “mas cumadre, por que você não quer receber? Você passou o dia aqui, passou a noite”. Porque se o parto tardasse eu não ia mais para casa (Parteira Marlene. Diário de Campo: 03/08/2016).

A fala de Parteira Marlene a seguir, sobre sua resposta quando as pessoas perguntavam o porquê da gratuidade, já que ela se esforçava e se dedicava significativamente no parto, resume bem o que ela quis nos transmitir: um exemplo prático sobre o que ela acredita em relação à cultura popular:

E eu dizia: “olha cumadre, eu não quero receber porque o que eu faço, eu faço de coração, eu faço pela minha comunidade, eu faço pelo bem-estar das pessoas e estou muito feliz em ver a cumadre aí com a criança dela, você também muito feliz e ela com saúde”. Para mim, isso não tem pagamento melhor, eu acho que a cultura popular é essa, ser humilde, sempre fazer o bem. Na cultura tradicional a gente sempre está fazendo alguma coisa que agrada a comunidade, acho que isso para mim foi a cultura popular e até hoje eu sempre tenho isso na minha cabeça e pratico ela (Parteira Marlene. Diário de Campo: 03/08/2016).

Neste contexto trazido por Parteira Marlene, destacamos que a Agricultora Maria também demonstra, em seu dia a dia, de maneira simples e prática, o ato de colaborar. Ela mantém relação com a natureza e dedicação para com as plantas e seus saberes. Dessa forma, faz sua

parte para a preservação do meio ambiente:

Agora olha, a planta não foi aguada hoje, hoje eu não durmo. Eu tenho que aguardar todo dia, todo dia. Quando eu não água, sinto que tem algo faltando no meu dia. Olha a galinha, também é um amor na minha vida. E as plantas é bom que fiquem, a maioria, debaixo das árvores para não pegar muito sol (Agricultora Maria. Diário de Campo: 30/08/2016).

Agricultora Maria também aborda sobre os benefícios das plantas na casa de uma pessoa: “O lírio da paz que você vai levar é muito bom ter em casa, traz felicidade. Aí você água, tira um pé de morango e o outro lírio e coloca em uma caqueira bonita e água sempre” (Agricultora Maria. Diário de Campo: 30/08/2016).

Por sua vez, Raizeiro Alberto nos fala sobre o que o ato de plantar ensina: “O bom é plantar e também isso você pode vender. Não é brincadeira, mas olha aquele pezão de jambo, eu plantei e agora dá um tanto de fruta, já deu muitas safras, é o movimento da vida. Plantar ensina a gente a viver, mas como ensina. Quem planta vive bem” (Raizeiro Alberto. Diário de Campo: 25/06/2016).

Neste contexto, o Agricultor Osório ressalta que esses saberes também surgem dos mais velhos(as), os quais, por meio de suas experiências pessoais, transmitem aos mais jovens, que tecem novos saberes, todavia, respeitando e seguindo o conhecimento que vem da ancestralidade. Agricultor Osório diz o que aprendeu com seus avós:

Aprendi que fumar não é bom, minha avó, ela sempre falava que fumar acaba com a saúde. Que é um veneno, que mata. As pessoas mais velhas, os mais antigos, eles tinham uma sabedoria de Deus viu. Esse pessoal ensinava tudo a gente. O maior favor que eu devo é a pai e mãe, avô e avó. Porque eu não tive escola, mas tive a deles, porque eles ensinavam somente o bem, para eu trabalhar, para viver direito (Agricultor Osório. Diário de Campo: 18/09/2016).

Ele destaca mais aspectos que aprendeu de seus pais e avós, os quais ele considera seus professores(as), seus mestres(as):

Meus quatro professores, minha aula todinha do mundo, os saberes talvez hoje as pessoas nem entendam, foram: a gente não “bulir no alheio”, ou seja, não roubar. Não roubar o que é dos outros, não fazer mal a ninguém. No local que a gente for, se alguém vier se desentender com a gente, a gente ir embora, não dar atenção. Se for uma pessoa legal, fazer amizade e tal. Isso tudo me ensinaram, foram as minhas aulas. A minha caneta estava em casa, que era a enxada, a minha caneta era a enxada. Pegávamos cana para fazer rapadura, meu avô fazia. Ele dizia: “o suco de cana é assim. É o que melhor fazer ganha mais”. Meu avô falava assim (Agricultor Osório. Diário de Campo: 18/09/2016).

Em sendo assim, neste momento da entrevista, perguntado sobre as pessoas sábias da região, ele cita algumas:

Olha, um foi meu tio e padrinho, ele já morreu, padrinho Moisés. Tem o compadre João Brós, o pai de Ademário. Também Abílio Paulo, eu viajei com ele por dezoito anos com flor. O trem parava em Bezerros, Gravatá, Jaboatão. Compadre Moisés e essa menina aqui, a Roselina, minha nora, uma pessoa sábia, dedicada, é como uma filha minha (Agricultor Osório. Diário de Campo: 18/09/2016).

Sobre seu padrinho Moisés, Agricultor Osório destaca uma história que demonstra por que o admira e o vê como pessoa sábia:

Padrinho Moisés, eu considero ele sábio, porque, você nem sabe dessas coisas, na época antiga tinha muito bicho bravo, animal bravo. Ele comprava o animal mais bravo do mundo e ele amansava com aquela paciência, com aquela regalia. Ninguém nunca montava, mas ele, quando você via, ele ensinava o animal, montava, ia para a rua com ele. Cavalos, ele amansava, botava cela e o cavalo ficava manso. Vinha gente de longe para comprar os cavalos (Agricultor Osório. Diário de Campo: 18/09/2016).

O HK Dhanvantari fala sobre o que é ser um mestre ou mestra e enfatiza a questão do ensinar pelo exemplo:

O mestre é aquele que adquiriu o conhecimento de uma fonte genuína, praticou esse conhecimento e ensina esse conhecimento, tanto com o exemplo pessoal, quanto com o a metodologia que for necessária para que as pessoas, de um modo geral, aprendam o que ele aprendeu (HK Dhanvantari. Diário de Campo: 05/01/2017).

Por sua vez, o HK Dhira salienta acerca das qualidades de um(a) mestre(a). Para ele, um(a) mestre(a) este tem “cultura e conhecimento”. Todavia, ressalta que não necessariamente conhecimento acadêmico, “de universidade, doutor”, porque, segundo ele, “não tem só esse tipo de conhecimento da universidade. De tal modo, diz que um(a) mestre(a) é uma pessoa que “fala o necessário, faz porque tem inteligência, tem paciência para fazer e só faz aquilo que sabe e, o que não sabe, tem humildade para perguntar, pode ser até para um mais novo do que ele”. Conclui dizendo que um(a) mestre(a) “só faz o que sabe fazer e, se não sabe, está aprendendo e quer aprender e para isso precisa humildade” (HK Dhira. Diário de campo: 20/10/2016).

Benedeira Antônia fala sobre o espírito que a acompanha, que é um índio Tupinambá. Relata como foi o primeiro contato com o espírito: “Aí eu ajeitei e quando baixou o primeiro espírito em mim, aí eu fiquei falando e falei: ‘olha, é para fazer o bem, para curar os doentes’. Na verdade, o espírito falou por meio de mim. É sempre um espírito de luz, é o mesmo, é o Tupinambá”.

Destacamos abaixo a canção que ela canta para o Tupinambá:

Andei, andei, andei, eu andei sem parar, chegou nessa mesa, o mestre Tupinambá (Benedeira Antônia. Diário de Campo: 13/06/2016).

Quando perguntamos sobre as qualidades de um mestre(a), Benedeira Antônia salienta que:

O que envolve é a palavra. Um mestre ou mestra é um ser humano, não faz mal a ninguém, não ofende a ninguém. O mestre sabe quem é médium e quem não é. Se ele ou ela pegar na mão, eles sabem. Na benzeção eles têm esse dom de descobrir quem é médium e quem não é. Eles têm a palavra certa, na hora certa. Se isso aqui é de um jeito, não pode passar para outro jeito. Eles indicam o caminho. Se dizem vai para a direita, vai, se dizem vai para esquerda é melhor (Benedeira Antônia. Diário de Campo: 13/06/2016).

Como exemplo de pessoa que tem essas qualidades, quando perguntada sobre isso, ela cita cabocla Jacaratí:

Cabocla Jacarati. Ela é quem tira as coisas ruins, ela é quem tira os perigos. Debaixo de Deus é ela. É uma cabocla que ela chega, ela tira qualquer espírito maligno, ruim. Ela acompanha todo mundo que benze. Está com qualquer um, para trazer o benefício, ela traz para todos. Uma pessoa que é um mestre ou mestra, ela segue os passos da cabocla Jacarati, porque o comportamento dela é bom demais (Benzedeira Antônia. Diário de Campo: 13/06/2016).

Concluimos esse tópico ressaltando que, detentores de um conhecimento específico, os(as) mestres e mestras são referências no lugar onde vivem e, certamente, no campo onde atuam. As suas ações e relações os permitem ser reconhecidos, legitimados e valorizados. São responsáveis pelo engendramento de práticas culturais; de um legado para gerações futuras, sendo, dessa maneira, merecedores de homenagem, visibilidade, estímulo, respeito, valorização e estudo (Paiva, 2007, p.124).

Considerações finais

Para iniciar as considerações finais, retomamos nosso problema de pesquisa: de que forma o notório saber dos mestres e mestras populares continua resistindo e existindo às formas de silenciamento e inferiorizações geradas pela colonialidade?

Salientamos que não há uma resposta fechada e única para essa pergunta já que os saberes notórios dos mestres e mestras populares são saberes diversos. Existem, também, diferentes e inúmeras formas de se lutar e resistir contra a opressão. Destacamos que o que há em comum nessas diferenças se refere à construção de alternativas para um mundo com justiça social. No decorrer do artigo, fomos tecendo maneiras de resistência e luta e de perspectivas outras para um bem viver, como o cultura popular, o lidar com a terra, as relações de cooperação nas comunidades, etc. Acrescentamos, aqui, alguns aspectos que consideramos fundamentais.

Nossa pesquisa aborda o notório saber popular e tem como locus de enunciação os próprios moradores locais, seus saberes, narrativas populares e a tradição oral. Assim, uma forma que o notório saber resiste e continua existindo é por meio da ancestralidade, a partir de uma reflexão da cultura popular como viga mestra da nação. Toda manifestação cultural e saberes populares são comunidades. Estas são chamadas comunidades tradicionais, terreiros, casas de tradição, dentre outros nomes, que guardam saberes culturais que são, na verdade, rituais - coletivos e populares.

Esses rituais guardam valores como: cooperação, respeito aos mais velhos(as), respeito aos outros, amor e exaltação natureza e às forças da natureza, etc. Como afirma Brandão (1983) em um estudo sobre as relações no campo e a folia de reis:

Por onde andei nunca vi espaços próprios e situações formais ou escolarizadas de ensino, mas aqui e ali encontrei inesquecíveis momentos de um persistente trabalho pedagógico, mesmo quando aparentemente invisível. Mesmo quando oculto atrás da força da evidência de outras práticas, como o trabalho de lavradores, os rituais coletivos dos dias de festa de povoado, ou os momentos de lazer das tardes roceiras. No interior da família nuclear, nas redes tradicionais da parentela ou da vizinhança rural, dentro de equipes de trabalho coletivo e rotineiro, ou de trabalho popular especializado, deparei-me com diferentes situações onde o próprio ato do ofício é carregado do exercício ativo de fazer circular o conhecimento. De educar, portanto (Brandão, 1983 p.5).

Observamos que há uma resistência diária desses mestres e mestras da oralidade ao modo de vida vigente focado no individualismo característico da vida urbana contemporânea, tão bem exposta na sociedade consumista do capitalismo industrial.

Acreditamos que é importante ouvirmos esses saberes. Os sujeitos diversos deste estudo, tecem suas epistemologias, conhecimentos e resistem às formas de opressão da colonialidade e do sistema capitalista que tanto valoriza a competição e o acúmulo exacerbado de bens materiais.

Os sujeitos deste estudo, assim como todos(as) sujeitos que fazem parte e vivenciam a cultura popular têm uma maneira própria de lidar e perceber o mundo. Assim, podemos falar de um fazer filosófico e cultural na América Latina: gestos, posturas, visões de mundo carregados de intenso significado para a coletividade, ancestralidade, luta, resistência e etc. Podemos falar de epistemologias que buscam incluir o outro e, dessa forma, podem contribuir para o desenvolvimento de uma educação, escolar e não escolar, pautada no respeito da diferença, na igualdade de oportunidades e direitos e de uma relação empática entre as pessoa em suas diversas identidades e diferenças.

Em tempos atuais, aonde é crescente a intolerância contra diversos povos - como os indígenas, quilombolas, praticantes de religiões afro-brasileiras, dentre outros sujeitos que são diferentes do padrão do varão: homem branco, católico europeu - a cultura popular e o notório saber de mestras e mestres populares pode contribuir para a criação de alternativas que busquem uma justiça social e cognitiva, alternativas que desenvolvam o respeito à diferença.

Essas Epistemologias se distanciam do sistema vigente, tendo estilos de vida outros, saberes outros, modos outros, pelos quais os sujeitos agem e vivem de maneira diferente do sistema produtivista, trazendo uma perspectiva do bem viver, que é diferente do mero bem-estar.

Percebemos que há uma biblioteca viva, um vocabulário próprio com uma lógica própria, que não é linear, mas sim, cíclica e se constrói por associações, possuindo focos outros e um jeito próprio de construir e de elaborar saberes e de manter a própria vida.

Referências

- Brandão, Carlos Rodrigues. (1983). *Mestres que me Ensinavam*. Campinas.
- Brandão, Carlos Rodrigues. (2007). *O que é Educação*. São Paulo: Brasiliense.
- Caputo, Stella. Ogan, adósu **òjè, ègbónmi** e ekedi - O candomblé também está na escola. Mas como? *In: Candau, Vera Maria; Moreira, Antônio Flavio. (2008). Multiculturalismo-Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Demo, Pedro. (2000). *Metodologia do Conhecimento Científico*. São Paulo: Atlas.
- Lage, Allene. (2013). *Educação e movimentos sociais: caminhos para uma pedagogia de luta*. Recife, Ed Universitária da UFPE.
- Lemos, Girlêide Torres. (2013). *Os saberes dos povos campesinos tratados nas práticas curriculares de escolas localizadas no território rural de Caruaru – PE*. UFPE.
- Onofre, Eduardo Gomes. (2018). Apresentação. Caminhos que podem favorecer a construção de práxis inclusivas. *Revista Educação Inclusiva (REIN)*, v.2, nº 2.
- Quijano, A. (2005). Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. *In: Lander, E. (Org.). A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e Ciências Sociais*. 3. ed. Buenos Aires: CLACSO, p. 227-278.

Santos, Boaventura de Sousa. (1983). Os Conflitos Urbanos no Recife: O Caso do “Skylab”. In: Revista Crítica, nº 11, maio, p. 9-59. Coimbra: CES.

Silva, Amós Santos e Paulino, Orquídea Maria de Souza Guimarães. (2018). Educação inclusiva, gestão escolar e projeto político pedagógico interdependências mobilizadas para a promoção da inclusão escolar. Revista Educação Inclusiva (REIN): Caminhos que podem favorecer a construção de práxis inclusivas.

Walsh, C. (2008). Interculturalidad, Plurinacionalidad y Decolonialidad: Las Insurgencias Político-Epistémicas de Refundar el Estado. Tabula Rasa. Bogotá - Colômbia, nº 9: 131-152, julio-diciembre.