

CULTURA E SABERES DA TRADIÇÃO: UM OLHAR SOBRE A DIVERSIDADE DO MUNDO

Márcia Regina Farias da Silva *
Francisco Fabiano de Freitas Mendes **

RESUMO: Este texto tem por objetivo traçar algumas considerações sobre a possibilidade de diálogo entre o saber formal – em especial o da academia – e a cultura e saberes da tradição. Contudo, longe de estabelecer todo um sistema aproximativo, tenta-se aqui, sobretudo, o reconhecimento da diversidade da cultura ao mesmo tempo em que, sob a rica gama de possibilidades da extensão universitária, esse reconhecimento se dê via perspectiva epistemológica.

Palavras-chave: Epistemologia. Saberes da tradição. Cultura. Diversidade cultural.

THE CULTURE AND THE TRADITIONAL KNOWLEDGE: A VISION ON THE DIVERSITY OF THE WORLD

ABSTRACT: This paper aims to make some comments about the possibility for dialogue between the formal, in particular the scientific, and the culture knowledge, include the traditional knowledge. The authors try to establish, mainly, the recognition of the cultural diversity using an epistemological perspective.

Keywords: Epistemology. Traditional knowledge. Culture. Cultural diversity.

1 INTRODUÇÃO: CULTURA E TRADIÇÃO, SABERES PARA A DIVERSIDADE CIENTÍFICA.

Cada um dos dois termos que compõem o título desta introdução renderia, por si mesmo, um texto específico. No entanto, para o nosso propósito aqui, *cultura* e *tradição* estão compondo esta introdução no intuito de oferecer um chão conceitual aproximado da esfera da extensão, para que desta retorne à questão epistemológica propriamente dita, fechando assim um estudo teórico numa perspectiva talvez pouco usual, qual seja, a da aproximação entre o universo dos conceitos e o das ações extensionistas a serviço da diversificação científica.

O ponto de partida é saber que *cultura* e *ciência* partem da mesma fonte: a

* Professora Doutora – Departamento de Gestão Ambiental, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Diretora da Diretoria de Educação, Cultura e Arte – DECA/PROEX/UERN. E-mail: mreginafarias@hotmail.com

** Professor Doutor – Departamento de História – FAFIC/UERN. Pró-Reitor Adjunto de Extensão – PROEX/UERN. E-mail: fffmendes74@gmail.com.

capacidade humana de engendrar, adaptar e expandir conhecimentos “como esforço de resolver problemas que só o *homem* se coloca” (SILVA; SILVA: 2005, p. 55), sendo que a segunda, a ciência, faz parte do universo da primeira, a cultura, embora na acepção moderna de ciência, esta tenha se desenvolvido a ponto de se autoproclamar a força motriz daquela. Por efeito, a academia – *locus* por excelência da manifestação científica – não raro fecha suas fronteiras para o que entende como manifestações menores da cultura, como os saberes tradicionais ou cotidianos, esquecendo-se que ela mesma se constitui como tradição ao longo dos séculos e que se constitui e se redefine na prática cotidiana das operações que lhes são próprias.

Nesse sentido, é importante estabelecer o que seria *tradição*. Ou melhor ainda, o que não é, para evitar incorrer no errônea boa intenção de trata-la como uma relíquia, uma fragilidade monolítica em permanente risco de extinção e destituída de conflitos internos e processos formativos: “uma memória supostamente homogênea e unitária, em que valores seriam, agora, destruídos ou deturpados pelas relações com outras culturas híbridas.” (LEMOS; AZEVEDO: 2015, p. 30)

Diante disso, talvez não haja definição de tradição mais completa e complexa do que a de Alasdair MacIntyre (apud CARVALHO: 2000, p. 46), quando afirma que “a tradição é a permanência de conflitos”, o que abarca *o tempo* e *o outro* como elementos a exigir do humano sempre uma ética e, portanto, um reconhecimento de lugares sociais postos.

Quase sempre confundida com um conhecimento atemporal ou mítico, segundo Hobsbawm e Ranger (1997, p. 17 e 19) é mais correto falar em tradições inventadas e antigas. As tradições inventadas são:

a) aquelas que estabelecem ou simbolizam a coesão social ou as condições de um grupo ou de comunidades reais ou artificiais; b) aquelas que estabelecem ou legitimam instituições, status ou relações de autoridade e c) aquelas cujo propósito é socialização, a inculcação de ideias, sistema de valores e padrões de comportamento. [...] Pode-se observar uma nítida diferença entre as práticas antigas e as inventadas. As primeiras eram práticas sociais específicas e altamente coercivas, enquanto as últimas tendem a ser bastante gerais e vagas quanto a natureza dos valores, direitos e obrigações que procuravam inculcar nos membros de um determinado grupo: ‘patriotismos’, ‘lealdade’, ‘dever’, ‘as regras do jogo’, ‘o espírito escolar’, e assim por diante.

É nesse sentido que a razão científica, praticada em espaços específicos, foi-

se moldando de acordo com um regramento próprio e em consonância com as exigências do lugar social que ocupa, não estando livre, por exemplo, das demandas de poder.

Talvez não haja exemplo melhor para verificar essa separação forçada do que o da relação da universidade com a comunidade via política de extensão. Duas passagens de textos separados por quase trinta anos, mostrando a sobrevivência do descostume do diálogo entre ciência e cultura, dão a tônica desse exemplo:

Em 1985, lia-se em Moacir Alves Carneiro, a seguinte observação contundente:

O discurso dominador, a linguagem intimidativa, o tônus sobranceiro dos programas academicistas são expressões permanentes de uma instituição que, ao se propor a ensinar, dispôs-se a não aprender, como se estas fossem ações díspares, fenômenos antagônicos e inconciliáveis. [...] O conhecimento científico é confundido com doses de conteúdos mal assimilados e, a pretexto de se salvaguardar uma falsa qualidade de ensino, menospreza-se a criatividade popular e suas diferentes e engenhosas formas de aprender a vida. (CARNEIRO: 1985, p. 19-20)

Em 2013, o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Ensino Superior – FORPROEX publicou o seguinte entendimento sobre as disputas organizacionais e de ideias em torno de qual seria o modelo ideal de Universidade Pública e no que isso implicaria na universalização da Extensão Universitária:

Esta Política parte do suposto de que não se constrói uma Universidade com imposição de modelos excludentes e unívocos. Universidade é um espaço cuja riqueza se sustenta justamente na diversidade, na universalidade, na coexistência de múltiplas concepções, teorias, metodologias e processos. A preservação da diversidade depende da tolerância, da construção de espaços e processos dialógicos que permitam superar o conflito em direção à cooperação. Nessa perspectiva, se existe um modelo ideal, este deve ser, especialmente na Universidade Pública, o de Universidade Democrática. Apenas sendo democrática e, portanto, plural, diversa, tolerante e inclusiva, a Universidade poderá desempenhar a contento sua missão de contribuir para o desenvolvimento, em suas dimensões ética, humana, social e econômica, que a sociedade brasileira anseia e precisa. (FORPROEX: 2013, p. 83-84)

Diante do reconhecimento de que a academia ocupa um lugar social e que a relação desse lugar social com os demais lugares é dinâmica e passível de mudanças provocadas pelos contextos, perceber o distanciamento da academia em relação aos saberes populares num texto de 1985 – escrito em plena sincronia com

o processo de finalização do regime ditatorial e de observância ainda “fresca” das implicações na educação deixadas pela política educacional de caráter basicamente tecnicista – e ver esse mesma preocupação se repetir num texto de 2012, ainda lembrando os desafios a serem enfrentados para que se chegue a um modelo ideal, mostra que na diacronia do tema o problema persiste, embora o contexto atual esteja prenhe de possibilidades, já que nos últimos cinquenta anos autores se detiveram sobre a questão, mostrando as bases conceituais “separação”, mas apontando também como o diálogo pode e deve ser reestabelecido, sobretudo se discutido o processo de esgarçamento e, mais importante ainda, se discutidos os saberes e culturas populares e da tradição numa perspectiva epistemológica.

2 SABERES DA TRADIÇÃO, UMA PERSPECTIVA EPISTEMOLÓGICA

Autores como Diegues e Arruda (2001) definem saberes da tradição como o conjunto de saberes e saber-fazer a respeito do mundo natural e sobrenatural, que são repassados de forma oral, de geração em geração. Bandeira (2001) vem acrescentar que os saberes da tradição não se preocupam com princípios de interesse, cabendo ressaltar que a aplicabilidade geral e os seus critérios de validação são locais, embora esse conhecimento possua um rico potencial para gerar hipóteses e (ou) para modificar hipóteses de pesquisa.

Para Almeida (2004) o saber tradicional produziu, ao longo de sua história, um rico e diversificado marco de leitura e interpretação do mundo. A cultura que recebemos como herança fundamenta-se na divisão de dois domínios de saberes: de um lado a ciência, do outro a tradição. A hegemonia de um domínio sobre o outro e a incomunicabilidade entre eles se constitui em um dos problemas cruciais do nosso tempo. Assim, faz-se necessário exercitar uma desestruturação das formas de pensar o conhecimento, a ciência e o mundo.

Nessa direção, Balandier (1997) afirma que para ter a certeza de que os mistérios do universo poderiam ser explicados dentro das suas concepções, a ciência moderna inicialmente criou um efeito de desencantamento em relação aos saberes da tradição. Ela afastou o mito e suas razões para um passado abolido – um cemitério onde também repousam suas próprias teorias, mortas e reduzidas ao estado de formas míticas – ou para um exterior, que é o das sociedades ditas

tradicionais ou com pouca racionalidade.

Nessa mesma direção, ao inaugurar a discussão sobre a *sociologia das ausências* e a *sociologia das emergências*¹, Santos (2004b) afirma que do ponto de vista epistemológico a ciência moderna se alicerçou em cima de outras formas de conhecimentos que foram relegados a um segundo plano. Contudo, as epistemologias do sul global têm se mostrado cada vez mais primordiais para explicar os problemas da sociedade contemporânea. Santos, Meneses e Nunes (2004b, p. 31) ressaltam que:

O debate sobre a pluralidade epistemológica apresenta hoje duas vertentes: uma que poderíamos designar por interna, questiona o caráter monolítico do cânone epistemológico e interroga-se sobre a relevância epistemológica, sociológica e política da diversidade internas das práticas científicas, dos diferentes modos de fazer ciência, da pluralidade interna da ciência; a outra vertente interroga-se sobre o exclusivismo epistemológico da ciência e centra-se nas relações entre a ciência e outros conhecimentos, no que podemos designar por pluralidade externa da ciência.

É nesse exterior da ciência, que diferentes culturas portadoras de outras lógicas de conhecimento do mundo e da natureza, passadas ou ainda vivas, possuem seus próprios saberes. Tais variações de grupos culturais não devem ser imputadas a uma deficiência – a de sociedades consideradas incapazes de ciências, como elas foram ditas incapazes, ou a um arcaísmo exclusivo de qualquer racionalidade (SILVA, 2004).

Foi a partir dessa exploração, que segundo Balandier (1997) é realizada fora de suas fronteiras, que a ciência começou a achar os espaços da tradição e do mito; não mais os excluindo, ela os constitui às vezes como uma 'intercrítica'. Nesse contexto, é necessário, então, refletir sobre o suposto caráter eminentemente prático da ciência e abrir outros olhares para discussões que ampliem a compreensão dos

¹ Boaventura de Sousa Santos em seu livro *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*, Santos explica duas categorias oponentes: a *“sociologia das ausências”* e a *“sociologia das emergências”*. Para o autor, a razão indolente produz ausências e exclusão, por exemplo, a razão indolente acredita que só a ciência é pensamento rigoroso. Assim, todos os outros saberes existentes são irracionais. Portanto, a visão indolente da ciência, como fonte única de saber, produziu, por exemplo, a ausência do pensamento indígena, por exemplo, ela relegou para um campo menos privilegiado os mitos, as superstições, o conhecimento filosófico, religioso e as experiências sociais. Já a *sociologia das emergências* é o outro lado disso tudo. É a incorporação de saberes, a inclusão de experiências humanas que, mesmo pequeninas, funcionam como embriões de alternativas. A sociologia das emergências surge como alternativa a sociologia das ausências.

fenômenos, sejam eles no campo material ou das ideias. É fundamental importância para a história da ciência e da técnica perguntar pelas condições objetivas de permanência, acumulação e consolidação de outras formas do saber, que justamente com a ciência constituem o "capital cognitivo" da cultura humana (ALMEIDA, 2001).

Para Balandier (1997), a tradição é a soma de saberes acumulados pela coletividade a partir de acontecimentos e princípios fundadores. Logo, a tradição exprime uma visão do mundo e uma forma específica de presença no mundo. Por essas duas razões, remete a uma realidade primeira e a uma ordem que a manifesta, formando-se ao longo do tempo. Traz em si um núcleo de verdades fundamentais das quais os especialistas são os guardiões e os intérpretes; é, nesse sentido, um conhecimento "de dentro" que não é acessível a todos, e, por isso mesmo, necessariamente reservado.

Nesse sentido, as formulações de Santos (2010) acerca da *Ecologia de Saberes* assinala uma maneira de entendimento que o conhecimento científico coexiste com outras formas de conhecimentos. Santos realiza um apelo por mais justiça aos conhecimentos. As populações ribeirinhas, camponesas, quilombolas, indígenas, entre outras são, nas suas experiências, um rico acevo de conhecimentos. São saberes que nascem das lutas, dos oprimidos, dos discriminados. Para Santos, as universidades só ensinam o conhecimento dos vencedores, e não dos vencidos. O conhecimento universitário, científico, é importante, mas não basta. Ele defende que há uma injustiça cognitiva extraordinária, uma ciência que coloca uma grande parcela da população na condição de bárbaro: "a ciência fez com que muita gente no mundo viva exilada, quando ela tem outro conhecimento, outro saber".

Para o sociólogo, aqueles que têm o conhecimento científico têm a grande responsabilidade de trazer outros conhecimentos para a universidade e respeitá-los. Por isso, ele propõe, por exemplo, o diálogo entre agricultores e engenheiros agrônomos. Entre os conhecimentos científicos e as experiências sociais, "é preciso conhecer as lutas uns dos outros, para se fazer uma tradução intercultural", ou seja, promover o diálogo (SILVA, 2009).

Daí a importância de não dissociar o saber tradicional do saber científico. "É

importante lembrar que todas as sociedades tradicionais imprimem fortemente sobre os lugares conhecidos as significações exigidas por seu imaginário, seus sistemas simbólicos e suas práticas rituais" A ciência e o progresso aparecem como a razão e a causa do "êxito" da nossa cultura. Uma consequência disso é que o reconhecimento social desse saber é publicamente admitido e, nesse sentido, goza de estatuto privilegiado. O mesmo não acontece com os outros tipos de conhecimentos como, por exemplo, o conhecimento dos pescadores (BALANDIER, 1997).

A imagem social desse grupo aparece condicionada, em grande parte, pela posição que essas pessoas ocupam na sociedade, à atividade produtiva da qual deriva seu saber. A credibilidade social do que o pescador diz, por exemplo, é afetada pelo o que o pescador é em relação aos seus interlocutores. Uma posição que muitas vezes está construída sobre o que fazem, mais do que como fazem as coisas (SILVA, 2004).

Ao tomar como base essa reflexão, torna-se possível afirmar que os saberes tradicionais acabam por ficar à margem do conhecimento produzido nas academias, ou seja, o científico. É evidente a existência de diferenças marcantes entre as formas pelas quais os mais variados grupos culturais produzem e expressam os seus conhecimentos acerca do mundo e as formas desenvolvidas pela ciência moderna.

Neste artigo, assume-se, que essas duas visões de mundo possuem a finalidade de dar explicações para o entendimento do mundo, e que ambas produzem um rico acervo cultural. Assim, o diálogo entre essas duas formas de conhecimento: ciência e tradição, poderá apresentar alternativas para os minimizar os problemas do nosso tempo.

A compreensão do mundo por diferentes grupos culturais envolve representações diversificadas: ideológicas, simbólicas, poéticas, racionais, mágicas. Essa compreensão tem se alicerçado em sistemas filosóficos, religiosos, culturais ou simplesmente em determinadas atitudes de espírito que traçam os diferentes itinerários da dinâmica cognitiva (VERGANI, 2009).

Nessa perspectiva, é possível mencionar que os saberes tradicionais trazem em si uma rica contribuição para a formulação dos saberes produzidos nas

academias e que, cada conhecimento é gerado e organizado por meio de questões abertas, cujo surgimento se dá em contextos sociocultural diferenciados, a partir das experiências sociais de cada grupo cultural, uma vez que cada sociedade elabora suas estratégias de pensamento, com o objetivo de encontrar soluções para os problemas que enfrentam. Assim, quando essas questões são resolvidas e codificadas, elas passam a se constituir em saberes formalizados, ou seja, reconhecidos pela ciência, e que estão prontos para serem comunicados e difundidos por meio da divulgação científica.

A esse respeito, Foucault (2007) já havia estabelecido que o entrecruzamento de saberes não impede uma análise bipolar entre o antigo e o novo. A abertura para responder às novas questões acrescenta elementos originais ao conhecimento regular. Na perspectiva de Foucault, o conhecimento é produzido por meio de continuidade e descontinuidade, e o entrecruzamento de saberes, fruto da memória milenar e coletiva e da materialidade documental (texto, narrativas, registros, atas etc.) pode multiplicar as possibilidades de enxergar o mundo, ou seja, o entrelaçamento desses saberes contribui para a produção de novos conhecimentos que acrescentam e complementam o saber já institucionalizado pela ciência.

Tal perspectiva é também a de D'Ambrosio (1997), quando defende que em todas as culturas e em todos os tempos o conhecimento – gerado pela necessidade de respostas a problemas e situações distintas – está subordinado a um contexto natural, social e cultural. Os indivíduos e os povos têm criado, ao longo da história, instrumentos teóricos de reflexão e observação. Associados a tais instrumentos, também desenvolveram técnicas e habilidades para explicar, entender, conhecer, aprender, visando saber fazer como resposta à necessidade de sobreviver e de transcendência.

Observa-se, contudo, que o reconhecimento formal dos saberes dessas comunidades só ocorre a partir da comprovação científica. Tal atitude relega a um segundo plano a história do conhecimento advindo de uma memória milenar e coletiva que transmite os seus registros por meio de ensinamentos práticos e por narrativas orais.

Na obra “Biopirataria: a pilhagem da natureza e do conhecimento”, Shiva (2001) ressalta que o conhecimento sobre plantas medicinais e outras ervas

utilizadas por diferentes populações espalhadas pelo mundo como um recurso local comunitário, orienta os caminhos da ciência e, por vezes, eles são apropriados por grandes corporações do ramo farmacêutico. Para as grandes empresas ocidentais, sistemas de conhecimento nativos e direitos dos povos autóctones não existem. Assim, uma publicação da indústria farmacêutica, que depende fortemente do conhecimento nativo para muitas das suas drogas à base de plantas, menciona os direitos da biodiversidade do Terceiro Mundo não como direitos intelectuais de povos ou direito consuetudinários que evoluíram durante séculos, mas como um direito de propriedade recentemente estabelecido, resultante de um acidente geográfico.

É importante registrar o desenvolvimento de trabalhos que advogam a ideia de que outras “configurações do saber”, expressão de Foucault (2002), são tão ricas quanto o saber científico. Esse poderá vir a ser um caminho para a elucidação de problemas contemporâneos. Para tanto, faz-se necessário considerar a importância dos saberes que foram subjugados pelo projeto científico da modernidade, uma vez que “o saber é uma construção híbrida”, e buscar as suas contribuições numa perspectiva de justiça cognitiva, de produção do conhecimento.

Esse pode ser um caminho para romper com as espessas barreiras cognitivas e culturais que vêm construindo ao longo do pensamento ocidental o “outro” como “o selvagem”, e que têm com essa atitude impedido a movimentação e o entrecruzamento de saberes. Assim, os pesquisadores fecham-se dentro das suas armaduras científicas e renegam saberes que lhes são familiares, próximos, porém, aos quais essas armaduras não permitem acesso. É nesse sentido que Santos, Meneses e Nunes (2004) realizam suas críticas às teorias coloniais que tiveram como referencial o pensamento eurocêntrico.

Para Vergani (2003, p. 128), “o sujeito cognitivo pensa, fala, e age a partir da natureza dos laços que o ligam ao seu grupo cultural”. O seu discurso teórico e prático está intrinsecamente relacionado com a experiência da sua matriz cultural. Logo, há variadas formas de se conhecer que estão estreitamente relacionadas com as práticas dos grupos. É preciso resgatar práticas comunitárias e (re)valorizar o conhecimento local, que sempre alimentou as raízes da “árvore do conhecimento científico” (SHIVA, 2001).

Para que essa forma de pensar seja de fato efetivada, faz-se necessário

questionar as concepções hegemônicas do saber da tradição ocidental de pensamento. Como defende Santos (2006), tal questionamento deve se dar a partir da perspectiva do “sul global”, ou seja, de um pensamento contra-hegemônico, capaz de abrir espaço para um debate sobre a pluralidade epistemológica do mundo.

Conforme Morin (2002, p. 17), é preciso “considerar que toda cultura, que poderia ser entendida por nós como arcaica e primitiva, contém, nela própria, uma mistura de sabedoria, de verdades profundas, de conhecimentos, de erros e superstições”. Porém, a nossa cultura também contém os mesmos elementos de conhecimento, de verdade, de erros, mitos e superstições. Morin menciona que, frequentemente, o que chamamos de razão é algo profundamente irracional.

Já Vergani (2003) acrescenta que o que distingue o mito, por exemplo, de qualquer outro tipo de narrativa enunciada por meio da memória coletiva de um povo é justamente a força investida no seu ato discursivo. Isto é, a intensidade da adesão, no sentido de crença, de fé.

O certo é que muitas populações agem de maneira *bricoleur*, metáfora construída pelo antropólogo Claude Lévi-Strauss para se referir a um estilo de pensamento que se faz valer do material existente à sua volta para (re)arrumá-lo numa nova configuração. O autor estabelece que o desenvolvimento de técnicas por grupos que vivem às margens do conhecimento científico faz apelo a operações manuais e intelectuais de uma grande complexidade, que é preciso ter compreendido e apreendido e que, cada vez que se executa, reclama a inteligência, iniciativa e gosto (LÉVI-STRAUSS, 1989).

Os sistemas de correspondência mito/lógicos adicionados pelos saberes considerados como não-científicos fazem dialogar diferentes domínios culturais e adotam cautela e rigor na elaboração dos seus conhecimentos. Vale ressaltar que, para Lévi-Strauss, a necessidade de conhecer dos grupos não está diretamente associada à utilidade dos elementos que procuram conhecer. Assim, as espécies vegetais, por exemplo, não são conhecidas na medida em que sejam úteis, ou seja, elas são classificadas úteis porque são primeiramente conhecidas (Ibidem).

Na concepção de Almeida (2004), esses saberes são respaldados por quadros de referências qualificados; estabelecem estratégias distintas de leitura do

mundo. Essa forma de compreensão diz respeito a saberes que são desenvolvidos às margens do conhecimento escolar e da ciência, sendo ao longo da história repassados de pais para filhos de forma oral e experimental. Desse modo, desde o aparecimento da espécie humana na Terra, os homens procuram responder aos problemas que lhe são postos em todos os domínios de sua vida, sejam esses problemas individuais ou coletivos, materiais ou espirituais.

E a tudo isso, e nisso incluindo o próprio saber acadêmico-científico, chamamos de cultura. Conjunto impossível de se homogeneizar.

3 PARA A CONJUNÇÃO, O RECONHECIMENTO DO DESAFIO

De onde parte, por onde transita ou onde é ressignificado, cada conhecimento está relacionado a algum “lugar social” – compreendendo-se “lugar social” na perspectiva cereteuniana de que cada conhecimento é composto de um “lugar”, uma “prática” e uma “linguagem” (De CERTEAU: 1982). E no interior desse incontornável universo da cultura, os saberes tradicionais – vagos em sua complexidade e, portanto, de difícil verificabilidade – acabam por ocupar um papel secundário no diálogo entre os saberes, posto que o “lugar” de onde parte o diálogo é a própria academia. Ou seja, estaremos sempre diante de um outro. Mas não é preciso haver drama nisso, apenas saber como não diminuir o potencial desse outro, ao mesmo tempo em que é preciso reassumir a posição de aprendiz, que parece há muito esquecemos. A extensão universitária é uma excelente esfera para exercitar essa nobre humildade.

Os dois exemplos a seguir são valiosas iniciativas num universo em expansão. Felizmente poderiam ser elencados muitos outros. Mas fiquemos com um que trata da linguagem artística – o cordel – e sua relação com a sala de aula na escola básica; e com outro que aproxima práticas alimentares tradicionais aos preceitos da gastronomia.

Movidas pela ideia “currículo multiculturalista”, advinda do universo maior da “educação multicultural”, professoras e alunas de Pós-Graduação em Crítica Cultural, da Universidade do Estado da Bahia, discutiram o cordel como possibilidade pedagógica, visando ao descortino das “relações sociais e culturais propagadas pela cultura hegemônica no cenário educacional”. O que sugere o

desvelamento do próprio conhecimento e o “reconhecimento das diversas formas de representações artístico-literárias materializadas pelos versos do cordel, repletos de elementos memorialísticos e orais, permitindo que diversos ‘eus’ se reelaborem a partir das suas expressões” (CONCEIÇÃO; SANTOS: 2015, p. 77).

Pensar o cordel para o universo escolar é uma aposta nas próximas gerações, mas é também o reconhecimento de que esse tipo de produção cultural está nas universidades como objeto de pesquisa e não como produto que pode sair de suas próprias editoras. É uma linguagem assumida como única e exclusivamente do outro, e de preferência de um outro do passado, por ser vista como resultado de práticas de um cotidiano tradicional. Mesmo quando surgidos no presente, a imagem está associada ao passado, ao distante.

Professoras e alunos do Curso de Gastronomia da Universidade Federal da Paraíba desenvolveram um projeto que visava, entre outros objetivos, ao que o texto publicado sobre as considerações e resultados do projeto salientou como uma “troca de saberes acerca das formas de preparo de buchada e do sarapatel elaborados com subprodutos de caprinos e ovinos comercializados em feiras-livres do estado da Paraíba.” (GUERRA; VIEIRA; RODRIGUES; GARCIA; *et al.*: 2015, p. 52). Incontestáveis a criatividade e a importância de tal projeto que aproxima a culinária popular da gastronomia acadêmica. Mas uma expressão, no primeiro objetivo do projeto, chama a atenção: “resgatar as formas de preparação da buchada e do sarapatel...” Ora, como resgatar o que não está em vias de extinção? Como resgatar uma prática que se dá nas casas, nos bares, nos mercados municipais e nas barracas de comida pronta das próprias feiras-livres?

Questões como essas não são tão graves como a ausência delas, já sobejamente sentida quando a universidade parecia mesmo estar de costas para a sociedade. Felizmente, pode-se questionar essa ou aquela postura ainda fortemente agarrada a um modo engessado de praticar o lugar acadêmico dentro de um projeto que por si mesmo já rompe com o engessamento. Essa tendência flagra o direcionamento positivo rumo à diretriz “Interação dialógica”, da Política Nacional de extensão Universitária, que

orienta o desenvolvimento de relações entre Universidade e setores sociais marcadas pelo diálogo e troca de saberes, superando-se, assim, o discurso da hegemonia acadêmica e substituindo-o pela ideia de aliança com

movimentos, setores e organizações sociais. Não se trata mais de “estender à sociedade o conhecimento acumulado pela Universidade”, mas de produzir, em interação com a sociedade, um conhecimento novo. [...]

Esse objetivo pressupõe uma ação de mão dupla: da Universidade para a sociedade e da sociedade para a Universidade. Isto porque os atores sociais que participam da ação, sejam pessoas inseridas nas comunidades com as quais a ação de Extensão é desenvolvida, sejam agentes públicos (estatais e não estatais) envolvidos na formulação e implementação de políticas públicas com as quais essa ação se articula, também contribuem com a produção do conhecimento. Eles também oferecem à Universidade os saberes construídos em sua prática cotidiana, em seu fazer profissional ou vivência comunitária. (FORPROEX: 2013, p. 47-48)

E se ainda incorremos em erros dentro de projetos acertados, é porque é próprio da nossa prática: construir conceitos e teorias a partir da observância da prática que retroalimenta e garante ou não a permanência desses conceitos. É essa a dinâmica da emersão de novas epistemologias. Que a Extensão Universitária possa cada vez mais fazer parte dela.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. C. de. Ciência e tradição: a régua e o compasso. In: MOREY, B. (Org.) *Anais do Congresso Brasileiro de Etnomatemática*. Natal: EDUFRN, 2004, p. 129-135.

BALANDIER, G. *A desordem, elogio do movimento*. Trad. S. Martins. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

BANDEIRA, F.P.S. de F. Construindo uma epistemologia do conhecimento tradicional: problemas e perspectivas. In: *Anais do Encontro Baiano de Etnoecologia e Etnobiologia*. Feira de Santana: UEFS, 2001, p. 109-133.

CARNEIRO, Moaci Alves. *Extensão Universitária: versão e perversão – estudo tentativo de identificação do débito social das instituições federais do Nordeste*. João Pessoa-PB: Ed. UFPB; Rio de Janeiro: Presença, 1985.

CARVALHO, Helder Buenos Aires de. Alasdair MacIntyre e o Retorno às Tradições Morais de Pesquisa Racional. In OLIVEIRA, Manfredo A. de (org.). *Correntes Fundamentais da Ética Contemporânea*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000.

CONCEIÇÃO, Cláudia Z. da Silva; SANTOS, Sheila R. dos. O cordel enveredando na educação popular pelo viés dos estudos culturais. *Revista de Educação Popular – Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis da Universidade Federal de Uberlândia – MG, Uberlândia*, v. 14, n. 1, p. 75-84, jan./jun. 2015.

D'AMBROSIO, U. *Transdisciplinaridade*. São Paulo: Palas Athena, 1997.

De CERTEAU, Michel. *A Escrita da História*. Trad.: Maria de L. Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

DIEGUES, A. C.; ARRUDA, R.S.V. (Org.) *Saberes tradicionais e biodiversidade no Brasil*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente; São Paulo: EDUSP, 2001.

FORPROEX. *Política Nacional de Extensão Universitária*. Recife: Ed. UFPE, 2013.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. 7. ed. Tradução L. F. B. Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. 8. ed. Tradução S. T. Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GUERRA, Ingrid C. Dantas; VIEIRA, Patrícia P. Fernandes; RODRIGUES, Noádia Priscila A.; GARCIA, Estefânia F.; et al. Resgate, avaliação e valorização cultural como ações para preservação do patrimônio gastronômico da Paraíba: análise da forma de preparo da buchada e do sarapatel elaborados a partir de subprodutos de caprinos e/ou ovinos comercializados em feiras-livres. *Revista de Extensão da UFPB: universidade cidadã*, João Pessoa-PB, v. 1, n. 1, p. 50-58, jun./dez. 2015.

HOBBSAWM Eric; RANGER, Terence (orgs.). *A Invenção das Tradições*. 2ª ed. Trad.: Celina Cardim Cavalcante. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

LEMO, Flávia C. Silveira; AZEVEDO, Eliéser. Povos/populações tradicionais entre o nomadismo e a circulação securitária no neoliberalismo. In: SOCHODOLAK, Hélio; CARDOSO JR., Hélio Rebello (orgs.). *Cotidiano, saberes e práticas tradicionais*. Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2015.

LÉVI-STRAUSS, C. *O pensamento selvagem*. Tradução T. Pellegrini. Campinas: Papyrus, 1989.

MORIN, E. Complexidade e ética da solidariedade. In: CASTRO, G. de. CARVALHO, E. A. ALMEIDA, M. C. de. (Org.). *Ensaio de complexidade*. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2002. p 11-20.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A Gramática do tempo: para uma nova cultura política*. Porto: Afrontamentos, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula (orgs.) *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.) *Conhecimento prudente para uma vida decente – um discurso sobre a ciência*

revisitado. São Paulo: Cortez, 2004.b

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula G.; NUNES, João Arriscado. *Introdução: para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistemológica do mundo*. SANTOS, Boaventura de Sousa. (Org.) *Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais*. Porto: Edições Afrontamentos, 2004.a

SHIVA, V. *Biopirataria: a pilhagem da natureza e do conhecimento*. Tradução L. C. B. Oliveira. Petrópolis: Vozes, 2001.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. *Dicionário de Conceitos Históricos*. São Paulo: Contexto, 2005.

SILVA, Márcia Regina da. *Povos de terra e água: a comunidade pesqueira Canto do Mangue, Canguaretama, RN – Brasil*. Dissertação. 144f. (Mestrado em Ecologia de Agroecossistemas). Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz. Universidade de São Paulo: Piracicaba, 2004.

SILVA, Márcia Regina Farias da. *Ciência, técnica e experiências sociais na pesquisa e extensão universitárias: possibilidades de diálogos entre saberes*. Tese. 211f. (Doutorado em Ecologia Aplicada). Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz. Universidade de São Paulo: Piracicaba, 2009.

VERGANI, T. Pensamento racional. In: FARIAS, C. A.; MENDES, I. A.; ALMEIDA, M. C. de (Org.). *A criatividade como destino: transdisciplinaridade, cultura e educação*. São Paulo: Livraria da Física, 2009. p.19-93.