



Ponto de Vista
Point of View

**A CONSTRUÇÃO E A TRANSMISSÃO CULTURAL DO
CONHECIMENTO: BREVES NOTAS ANTROPOLÓGICAS**

THE CONSTRUCTION AND CULTURAL TRANSMISSION OF KNOWLEDGE: BRIEF
ANTHROPOLOGICAL NOTES

Tássio Ricelly Pinto de Farias¹

O presente ensaio teórico discute os processos de produção e transmissão cultural do conhecimento a partir de uma perspectiva antropológica que se propõe não colonial. Inicialmente procuramos demonstrar como o paradigma clássico da Filosofia Antiga, marcado pela ruptura entre *episteme* (entendida como “conhecimento verdadeiro” fundado na racionalidade) e *doxa* (opinião; saber não sistemático), influenciou as concepções de ciência/racionalidade e conhecimento “vulgar” no mundo ocidental, deixando sua marca também na antropologia. Com base em autores como Tim Ingold e Terhi Kurtilla (2018), Gersem Baniwa (2019) e Otávio Velho (2010), abordamos o problema da tentativa de equivalência entre ciência e outras formas de conhecimento, a fim de propor a superação desse paradigma.

A discussão acerca dos processos de produção e transmissão cultural do conhecimento é nuclear nas ciências sociais, sobretudo, na antropologia da educação, uma vez que questiona a tese de que a formação dos indivíduos ocorre

¹ Professor permanente da rede pública de ensino do Estado do Rio Grande do Norte. Graduação em Filosofia, em Sociologia e mestrado em Ciências Sociais e Humanas. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2669-5117>. E-mail: prof.tassiofarias@gmail.com

predominantemente (para não dizer exclusivamente!) nas instituições formais de ensino. Recorremos a autores como Florestan Fernandes (2004) e Jean Lave (2015) a fim de argumentar que é inerente às sociabilidades cotidianas a produção e a transmissão de saberes que são essencialmente formativos para os agentes sociais.

A história do pensamento ocidental, marcada pela filosofia, bem como pela religião, implica em pensar um grande debate acerca da origem do conhecimento. Essa discussão nos remete aos chamados pré-socráticos, passando por Platão e Aristóteles, e desembocando nas principais abordagens modernas: empirismo e racionalismo (Reale, 1993). No século XVIII o criticismo kantiano surge como tentativa de superar a dicotomia empirismo *versus* racionalismo.

Prontamente, a modernidade foi marcada por revoluções de cunho político, econômico e, sobretudo, científico. Na sequência dos acontecimentos do século XVIII, as mudanças operadas pelos intelectuais iluministas possibilitaram o surgimento das ciências sociais, que nasceram marcadas pelo chamado “racionalismo clássico”. De tal modo, é visível a forte influência desse racionalismo nas origens das ciências sociais. O positivismo comteano, por exemplo, surgiu sob forte influência do empirismo e da dialética hegeliana, ao passo em que Durkheim, posteriormente, construirá sua teoria sob influência do criticismo kantiano (Sell, 2015). Na antropologia, Tylor, Morgan e Fraser foram fortemente influenciados pelo evolucionismo darwinista de então, atravessando a pré-história da antropologia (Laplantine, 1995) e instituindo o denominado evolucionismo cultural como *episteme* antropológica. A preocupação deste momento estava centrada fortemente no dito *pensamento selvagem*, buscando entender e hierarquizar os modos de sentir, pensar e agir destes povos tidos como primitivos.

Vale destacar ainda que as primeiras teorias do conhecimento, portanto, foram marcadas pelo debate acerca da origem do saber “científico”. Não havia uma preocupação necessariamente voltada para as questões atinentes à construção e à transmissão cultural do conhecimento. Essa preocupação viria a surgir a posteriori.

Por ocasião do seu surgimento, ambientado no século XIX, período marcado pela consolidação da chamada sociedade industrial, as ciências sociais nasceram no intento de compreender as grandes mudanças que assolavam a sociedade da época. A preocupação dos fundadores era construir uma ciência dotada de objeto e método, e por influência do cientificismo, baniam-se as demais formas de conhecimento (arte, religião, filosofia) que não fossem fundadas no rigor do método científico. O “pensamento selvagem” de então não era considerado, pelos evolucionistas, como um sistema de pensamento também dotado de uma complexa lógica interna (Lévi-Strauss, 1989).

Daí que a antropologia surge neste contexto do século XIX, na esteira de acontecimentos históricos como o neocolonialismo. Na época, os pioneiros tinham maior interesse pelo estudo das sociedades tribais. Rompendo com a influência evolucionista, Franz Boas (2004) foi um dos primeiros a problematizar a ideia de desenvolvimento linear, uma vez que, para ele, não é possível compreender as histórias das sociedades comparando-as, como se existissem leis gerais de desenvolvimento, tese defendida por Auguste Comte e outros intelectuais positivistas. Nesse sentido, Boas acaba colocando em questão a noção rígida de desenvolvimento, pautada na pressuposição de que este depende exclusivamente do avanço da ciência moderna e da predominância dos saberes científicos em detrimento dos demais saberes.

O debate acerca do conhecimento (*gnose*) ganha novos contornos no século XX. Se tomarmos a concepção do antropólogo Bruno Latour emprestada, veremos que para

ele “a religião não é uma gnose, mas também não é uma crença respeitável (porém irracional) concernente a assuntos distantes que devem ser hipocritamente tolerados” (Latour apud Velho, 2010, p.8). Citando Latour ao tratar o tema da religião, Otávio Velho (2010, p. 8) dirá - a respeito da não equivalência entre ciência e as demais formas de conhecimento - que “a distinção entre regimes de enunciação permanece essencial na linha de argumentação de Latour”, ou seja, a ênfase do conhecimento científico difere da ênfase do conhecimento religioso, e, portanto, ceder ao cientificismo seria cair numa lógica de equivalência fatal para as demais formas de conhecimento.

Velho (2010, p. 16) aponta no texto em questão que a importância de conter a modernidade não está exatamente no campo da ciência, “[...] mas na aproximação de outras naturezas-culturas em relação às quais nós – incluindo a antropologia – sempre presumimos superioridade”. Aqui “modernidade” aparece como equivalente de “cientificismo”. Grosso modo, aproximar-se de outras *gnoses* pressupõe afastar-se do projeto racionalista moderno, capitaneado pela filosofia (no intento de romper com a religião), mas que influenciou fortemente a revolução científica.

A despeito desse projeto moderno, bem como da análise weberiana ao formular o conceito de racionalidade como forma de desencantamento do mundo (Aron, 2008), vê-se a persistência e o crescimento do cristianismo neopentecostal nos países latino-americanos, e a conversão ao cristianismo de povos tradicionais, como menciona Velho (2010). Seria o caso de rever a ideia de modernidade enquanto banimento das formas ditas não-científicas de conhecimento?

Uma antropologia (e não apenas ela!) não colonial deve problematizar a necessidade de retomar as cosmovisões pré-modernas, anteriores a Revolução Científica e ao positivismo. Doutro modo, terminaríamos insistindo no projeto moderno que descredibilizou os conhecimentos não produzidos sob o rigor do método científico.

A antropologia e as demais ciências sociais foram construídas a partir da lógica de ruptura - sujeito-objeto, antropólogo-nativo - das ciências modernas. Logo, os saberes antropológicos mantiveram-se vinculados ao modelo etnocêntrico das epistemologias coloniais. Urge redimensioná-lo, no sentido de compreender que “aquilo que abrange o “outro” para nós pode não abranger para eles” (Velho, 2010, p. 31).

Nessa mesma lógica, Baniwa (2019, p. 28) argumenta que a fragilidade do saber etnográfico é proveniente do “ego intelectual [...] sociologicamente próprio [...] das sociedades ocidentais europeias de que o etnógrafo faz parte umbilicalmente do ponto de vista cultural, espiritual, cosmológico e epistemológico”. O argumento de Baniwa, antropólogo indígena, converge com o de Latour, no sentido de entender que esse “ego superiorizado” (*idem*) do antropólogo o impede de igualar-se ao “outro”, seu interlocutor, e acaba por dificultar o seu acesso à um determinado universo de saberes culturais menosprezados por sua atitude epistemológica colonial.

Baniwa (2019, p. 26) argumenta ainda que essa relação sujeito-objeto, antropólogo-nativo, foi (talvez ainda seja!) fortemente marcada pelo que ele chama de “racismo epistêmico”, caracterizado pela presunção da inferioridade dos saberes e crenças dos povos indígenas e não europeus. Sobre os antropólogos, Baniwa (2019, p. 32) afirma que, “[...] apesar dos bons propósitos, contraditoriamente, eles não deixam de ser membros orgânicos da sociedade colonial, representando pensamentos, métodos, práticas, modos de vida e estratégias da sua sociedade colonial”. Por isso, intencionalmente ou não, acabam reproduzindo um tipo de monólogo, um saber *de e para* antropólogos. Um saber que não se destina aos povos estudados pela antropologia.

Se, por um lado, há uma certa humildade por parte do antropólogo que pratica a imersão, uma vez que ele renuncia ao conforto da sua casa e da companhia dos seus familiares com a finalidade de estudar povos nativos; por outro lado, é urgente que ela seja “transportada para a humildade ontológica e epistêmica” (Baniwa, 2019, p. 35), que leve em consideração os saberes de si, dos nativos, saberes não produzidos sob o rigor da ciência antropológica. Saberes que transcendam a suposta lógica daquilo que nós - acadêmicos e pesquisadores - comumente consideramos como conhecimentos científicos. Uma antropologia indígena pressupõe renunciar à lógica epistêmica academicista e colonial.

Nessa senda, uma ciência antropológica não colonial pressupõe um renovo metodológico que dispensa determinadas rupturas, tais como, sujeito-objeto, antropólogo-nativo, cultura-aprendizagem, uma vez que as partes não podem ser pensadas separadamente. Nas palavras de velho (2010, p. 27), “talvez se trate de uma questão de Gestalt, [...] sempre a primazia da relação substituindo a primazia das coisas”, subvertendo, portanto, os essencialismos e substancialismos.

A mesma lógica deve ser aplicada na abordagem do problema da produção e transferência dos saberes culturais, formais e não formais, colocando-se em primeiro plano a concepção de aprendizagem culturalmente situada. Portanto, Pensar a construção e a transmissão cultural do conhecimento pressupõe problematizar a ideia de aprendizagem enquanto acontecimento que se dá em situações pontuais, sobretudo nas instituições formais de ensino; e recuperar a noção de aprendizagem enquanto processo, uma vez que a formação humana é marcada por estímulos que são culturais e, portanto, ocorrem dentro e fora dessas instituições. Ou seja, a produção de saberes e de subjetividades pressupõe pensar experiências formativas que são culturalmente situadas e possibilitadas em situações cotidianas.

Em pesquisa sobre a cultura dos grupos juvenis, Florestan Fernandes refuta a teoria da imitação passiva dos adultos pelas crianças. O autor constata que esses grupos sociais possuem regras e costumes próprios. Formados na vizinhança, as “trocinhas” - como são chamados pelos integrantes - possuem finalidade recreativa, mas “[...] excedem os limites da recreação em si mesma” (Fernandes, 2004, p. 235). Contribuem para o desenvolvimento da personalidade dos integrantes, da consciência grupal e do senso de pertencimento. Conforme Florestan Fernandes (2004, p. 249), “nas “trocinhas” não há apenas deveres. Há também direitos, compartilhados por todos os membros, de acordo com sua importância no grupo”. Mesmo influenciados por fragmentos ressignificados do universo adulto, os grupos de imaturos desenvolvem formas próprias de organização dos papéis sociais. Seria este um exemplo de construção e transmissão cultural do conhecimento.

Ainda acerca da relação entre aprendizagem e cultura, Lave (2015, p. 41) ensina que “a cultura produz aprendizagem, mas aprender também produz cultura.” Essa relação dialética entre aprender aquilo que não se sabe partindo daquilo que já se sabe, Lave (2015, p. 41) chama de “aprender na/como prática”. Nesse sentido, a produção e a transmissão cultural do conhecimento, mesmo que não ocorram de maneiras sistemáticas, são inerentes às nossas próprias vivências, uma vez que todas elas agregam, ressignificam, desenvolvem e transmitem saberes.

A concepção dialética de aprendizagem - que pressupõe o aprender aprendendo a partir daquilo que já se sabe e interagindo com pessoas em contextos culturais específicos - acabou por fazer “repensar as premissas dualistas sobre “educação

informal”, e a chegar a ver a aprendizagem como uma relação na prática, “aprendizagem situada” (Lave, 2015, p. 41). Logo, toda aprendizagem é cultural, uma vez que não há como prescindir ao processo de endoculturação.

Ingold e Kurtilla (2018, p. 177), em pesquisa sobre os Sami, na Lapônia, demonstram como os conhecimentos relativos ao tempo, construídos e transmitidos tradicionalmente por esse povo, consiste em uma certa “[...] sensibilidade aos sinais críticos do ambiente e na compreensão intuitiva do que significam para a condução de suas tarefas práticas”. Ou seja, esses conhecimentos não são passados adiante como um sistema organizado/sistematizado de saberes, no “[...] sentido que o paradigma modernista prevê”. São conhecimentos *gerados e regenerados* em contextos práticos, culturalmente situados. A noção de herança cultural como uma espécie de sistema elaborado de representações transmitidas intergeracionalmente permanece assentada na lógica do modelo genealógico “[...] que separa a aquisição do conhecimento tradicional da experiência ambientalmente situada” (Ingold & Kurtilla, 2018, p. 177).

A construção cultural do conhecimento se refere, portanto, à impossibilidade de abordar aprendizagem e cultura “[...] sem considerar seu emaranhamento na vida político-econômica, [...] na análise dialética da produção cultural e histórico-relacional da vida cotidiana [...]” (Lave, 2015, p. 45). À guisa de conclusão, não há como separar aprendizagem e cultura, uma vez que a aprendizagem não transcende a cultura, e as próprias situações de aprendizagem são culturalmente estabelecidas. Encerramos com um jargão popular que ensina que “toda experiência é formativa”.

REFERÊNCIAS

Aron, R. (2008). *As etapas do pensamento sociológico*. São Paulo: Martins Fontes.

Baniwa, G. L. (2019). Antropologia colonial no caminho da antropologia indígena. *Revista do PPGCS – UFRB –Novos Olhares Sociais*, v. 2, n.1, pp. 22-40. Disponível em: <<https://www3.ufrb.edu.br/ojs/index.php/novosolharessociais/article/view/462/210>>. Acesso em 4 set. 2022.

Boas, F. (2004). *Antropologia cultural*. Org. Celso Castro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Bourdieu, P. (1976). Gostos de Classe e estilos de vida. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n. 5, out. p. 18-43. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1807511/mod_resource/content/1/Bourdieu_.pdf>. Acesso em 4 set. 2022.

Fernandes, F. (2016). As "trocinhas" do Bom Retiro. *Pro-Posições*, Campinas, v. 15, n. 1, p. 229-250. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643855/11332>>. Acesso em 4 set. 2022.

Ingold, T. & Kurtilla, T. (2018). Percebendo o ambiente na Lapônia finlandesa, *Revista Campos*, v. 19, n. 1, pp. 169-182. Disponível em: <

https://www.researchgate.net/publication/335247730_Percebendo_o_ambiente_na_Laponia_finlandesa >. Acesso em 4 set. 2022.

Laplantine, F. (1995). *Aprender Antropologia*. São Paulo: Brasiliense.

Lave, J. (2015). Aprendizagem como/na prática. *Horizontes Antropológicos* [online], v. 21, n. 44, pp. 37-47. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/ha/a/FVKz5RJSyg8YWrV7HpxQnQ/?format=pdf&lang=pt> >. Acesso em 4 set. 2022.

Lévi-Strauss, C. (1989). A ciência do concreto. In: _____. *O pensamento selvagem*. Campinas: Papirus.

Reale, G. (1993). *História da filosofia antiga*. São Paulo: Loyola.

Seel, C. E. (2015). *Sociologia clássica: Marx, Durkheim e Weber*. 7. ed. Petrópolis: Vozes.

Velho, O. (2010). A religião é um modo de conhecimento?. *PLURA - Revista De Estudos de Religião, Journal for the Study of Religion*, 1(1, Jul-Dez), p. 3-37. Disponível em: < <https://revistaplura.emnuvens.com.br/plura/article/view/25/6> >. Acesso em 4 set. 2022.

Cronologia do Processo Editorial

Editorial Process Chronology

Recebido em: 05/01/2023

Aprovado em: 20/01/2023

Received in: January 05, 2023

Approved in: January 20, 2023