



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Lygia de Oliveira Fernandes

***“Não falo do lugar dos derrotados”: o Encontro de Saberes e suas  
possibilidade emancipatórias***

Rio de Janeiro

2019

Lygia de Oliveira Fernandes

***“Não falo do lugar dos derrotados”*: o Encontro de Saberes e suas potencialidades  
emancipatórias**



Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
em Educação da Universidade do Estado do Rio  
de Janeiro como requisito parcial para obtenção  
do título de Doutora. Área de Concentração:  
Cotidianos, Redes Educativas e Processos  
Culturais

Orientação: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Mailsa Carla Pinto Passos

Rio de Janeiro

2019

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

F363

Fernandes, Lygia de Oliveira.

“Não falo do lugar dos derrotados”: o Encontro de Saberes e suas potencialidades emancipatórias/ Lygia de Oliveira Fernandes. – 2019. 171 f.

Orientadora: Mailsa Carla Pinto Passos.

Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

1. Educação – Teses. 2. Conhecimento – Teses. 3. Negros – Teses. 4. Indígenas – Teses. I. Passos, Mailsa Carla Pinto. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es

CDU 378(815.3)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Lygia de Oliveira Fernandes

**“Não falo do lugar dos derrotados”: o Encontro de Saberes e suas potencialidades  
emancipatórias**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
em Educação da Universidade do Estado do Rio  
de Janeiro como requisito parcial para obtenção  
do título de Doutora. Área de Concentração:  
Cotidianos, Redes Educativas e Processos  
Culturais

Aprovada em 28 de fevereiro de 2019

Banca Examinadora

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>a</sup> Mailsa Carla Pinto Passos (orientadora)  
Faculdade de Educação - UERJ

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Rita Ribes Pereira  
Faculdade de Educação - UERJ

---

Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> Carlos Roberto de Carvalho  
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marisol Barenco de Melo  
Universidade Federal Fluminense - UFF

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Nilma Lino Gomes  
Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG

Rio de Janeiro

2019

## **DEDICATÓRIA**

À memória de Ana Paulina e seu inconformismo em servir

## AGRADECIMENTOS

Ao longo dos últimos quatro anos, não fui forte o tempo todo, no entanto, a possibilidade de permanecer de pé aconteceu graças às redes de fortalecimento tecidas no emaranhado dos diversos tempos e espaços. Redes físicas e simbólicas, redes materiais e espirituais. E assim inicio minhas gratidões por aqueles presentes no passado e futuro.

De Exu a Oxalá. Do dono da porta ao dono da (minha) cabeça, peço licença pelas minhas palavras, me desculpo pelos afastamentos e oferecendo a minha imensa gratidão. Sou forte e fortalecida pela energia vital do Panteão de Deuses e Deusas Iorubanas.

Feitas as primeiras saudações, prossigo em agradecimento à minha rede familiar mais próxima. Minha mãe e meu pai. Carmem e Bira, sustentáculos fundamentais deste baluarte. À distância, sempre estiveram próximos.

Para além da família consanguínea, existe a espiritual. Em sonhos, dada as circunstâncias necessárias e concretas de distanciamento, o Ilê Obá Nilá vive em mim e me oferece forças quando falta até mesmo o ar.

Faltou ar, teto e chão. Sobraram esperanças e orgulhos. Não faltou crença. E para tudo isso existir, pessoas acreditaram em mim. A professora e orientadora Mailsa Carla Pinto Passos acreditou na minha potência. Recebida no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Proped/UERJ) e aceita no grupo de pesquisa Culturas e Identidades no Cotidiano, encontrei pessoas que me agigantaram. Algumas e alguns seguraram minhas mãos com mais força. São elas e eles: Andrea Atanazzio, Cláudia Queiroz, Cleuma Almeida, Danielle Oliveira, Francilene Brito, Geoésley Mendes, Juliana Ribeiro, Luciana Lima, Roberto Chauga, Sônia Vinco, Teresa Salles. Que a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) seja para sempre (re) existência em nós.

No fiar das redes também existiram os nós. Com apoio, cada um deles foi desatado a sua maneira e com um cuidar preciso e precioso de algumas pessoas essenciais.

Glauber Lacerda foi família carnal, espiritual e afetiva, soube compreender e perdoar, falar e calar, e soube, sobretudo, incentivar frente a cada devaneio dessa produção e vivência. Nós somos resistência e quilombo, parceria e amor pra esta e outras vidas.

Anamaria Ladeira foi escuta, ombro e potencializadora da escrita em meus momentos de maior fragilidade. Humberto Salustriano enxugou lágrimas e esteve perto em momentos cruciais. Marli Lopes, em terapia, curou feridas expostas da alma, devido a acidentes que verteram sangue de nascimento e morte. Leandro Franco, nos instantes finais, foi o médico responsável por me resgatar do vale das sombras.

Stefania Pereira foi companhia e interlocutora, foi espectadora e parceria às vezes conflituosa mas, fundamentalmente necessária para esse findar, que poderia ter sido ainda mais doloroso, ou simplesmente não existir. *Nosso ódio pelo mundo é parecido*, ainda que seja tão diferente a nossa forma de amar. Ela me ensina, todos os dias, as múltiplas possibilidades de ser.

A Escola Municipal Noronha Santos foi bastante tolerante às minhas ausências e irresponsabilidades, pois não é possível vencer em tudo a todo tempo. Às vezes, foi até orgulhosa.

Toda essa existência somente se tornou possível graças à acolhida da professora Elaine Monteiro e de toda a equipe do Encontro de Saberes da/na Universidade Federal Fluminense (UFF). Professores colaboradores e formados pela institucionalidade; mestres, lideranças e jovens lideranças; estudantes e aprendizes confiaram no meu olhar atento, na minha capacidade de interlocução e tornaram possível essa experiência narrativa.

Meus mais profundos agradecimentos à banca. Muito obrigada pela disponibilidade, pelas sinceras contribuições e pela possibilidade de diálogo.

não serei anônima [...] toda mulher que fala é invencível.

*Ryane Leão*



## RESUMO

FERNANDES, Lygia de Oliveira. “*Não falo do lugar dos derrotados*”: o Encontro de Saberes e suas potencialidades emancipatórias. 2019. 171 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

O projeto “Encontro de Saberes nas Universidades Brasileiras” pode ser configurado como um movimento novo relacionado à vinda e à presença, na universidade, de mestres e mestras das mais variadas tradições de conhecimento não europeias e não ocidentais existentes no território brasileiro. Um movimento exigente por uma construção de uma nova gramática teórica capaz de explicar seus múltiplos sentidos e significados. Em vista disso, a partir dos saberes de mestres e mestras das expressões culturais negras e indígenas que participaram do projeto “Encontro de Saberes da/na Universidade Federal Fluminense - UFF” e atividades correlatas, entre os anos de 2016 e 2017, o presente trabalho tem por objetivo compreender as potências e as potencialidades existentes nos atravessamentos, aproximações e vizinhanças entre diferentes compreensões de ser e estar no mundo. Esta pesquisa, construída no campo de estudo dos cotidianos, foi tecida na tentativa de compreender as tensões e as negociações étnico - raciais, políticas, sociais, éticas, estéticas e pedagógicas existentes entre os mais variados interlocutores e os mais diferentes tempos e espaços envolvidos.

Palavras-chave: Encontro de Saberes. Produção de conhecimentos. Populações negras e indígenas.

## ABSTRACT

FERNANDES, Lygia de Oliveira. "*I do not speak of the place of the defeated*": the Meeting of Knowledge and its emancipatory potentialities. 2019. 171 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

The "Meeting of Knowledge" project can be configured as a new movement related to the coming and the presence in the University of men and women masters of the most varied non-European and non-Western knowledge traditions existing in the Brazilian territory. A demanding movement for the construction of a new theoretical grammar able to explaining its multiple meanings. As a result, based on the men and women masters knowledge of black and indigenous cultural expressions that participated in the project "*Meeting of Knowledge of/in UFF*" and related activities, between the years 2016 and 2017, this work aims to understand the potencies and potentialities existing in the crossings, approximations and neighborhoods between different understandings of being and living in the world. This research, built in the field of study of daily life, was woven in an attempt to understand the tensions and ethnic, racial, political, social, ethical, aesthetic and pedagogical negotiations existing between the most various interlocutors and the most different times and spaces involved.

Keywords: Meeting of Knowledge. Knowledge production. Black and indigenous populations.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

|            |                                                                                                    |     |
|------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 1 - | Disciplina Patrimônio Negro e Universidade (2016) .....                                            | 39  |
| Figura 2 - | Seminário Patrimônio, Memória e Identidade Negra .....                                             | 40  |
| Figura 3 - | Encontro de Saberes na UFF .....                                                                   | 91  |
| Figura 4 - | Desenho encontrado no caderno de campo expõe tentativa de<br>compreender o movimento da roda ..... | 92  |
| Figura 5 - | Aquecimento do tambor .....                                                                        | 109 |
| Figura 6 - | Disciplina Encontro de Saberes da UFF, módulo Saberes de Terreiro .....                            | 112 |

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

|        |                                                            |
|--------|------------------------------------------------------------|
| CNPq   | Centro Nacional de Pesquisa                                |
| INCTI  | Instituto de Ciência e Tecnologia e Inclusão               |
| LIDE   | Laboratório de Imagem Documental em Educação               |
| Penesb | Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira |
| Proped | Programa de Pós Graduação em Educação                      |
| UERJ   | Universidade do Estado do Rio de Janeiro                   |
| UFC    | Universidade Federal do Ceará                              |
| UFJF   | Universidade Federal de Juiz de Fora                       |
| UFMG   | Universidade Federal de Minas Gerais                       |
| UFP    | Universidade Federal do Pará                               |
| UFRRJ  | Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro               |
| UFSB   | Universidade Federal do Sul da Bahia                       |
| UNB    | Universidade de Brasília                                   |

## SUMÁRIO

|       |                                                                                  |     |
|-------|----------------------------------------------------------------------------------|-----|
|       | NOTA DE ABERTURA: O PRIMEIRO RECORTE .....                                       | 12  |
|       | INTRODUÇÃO: SOBRE OUSADIAS E AFETOS .....                                        | 18  |
| 1     | O FIO DA MEADA E AS PRIMEIRAS TESSITURAS .....                                   | 26  |
| 1.1   | Linhas atravessadas .....                                                        | 33  |
| 1.2   | Serendipidade .....                                                              | 37  |
| 1.3   | Experiências narrativas .....                                                    | 42  |
| 1.4   | A inventividade de uma gambiarra narrativa .....                                 | 48  |
| 2     | AS VICISSITUDES DO ENCONTRO E ALGUMAS EMENDAS .....                              | 59  |
| 2.1   | O projeto colonial e nossas trapaças .....                                       | 63  |
| 2.2   | A diversidade do tempo-espaço e suas potências .....                             | 75  |
| 2.3   | A experiência como lugar de saber .....                                          | 79  |
| 2.4   | Emendas ecológicas .....                                                         | 85  |
| 2.4.1 | <u>Possibilidades circulares e espiraladas</u> .....                             | 90  |
| 2.4.2 | <u>Movimentos confluentes</u> .....                                              | 93  |
| 2.4.3 | <u>O advento ubuntu</u> .....                                                    | 95  |
| 3     | RETALHOS DE MEMÓRIAS E OUTRAS DESOBEDIÊNCIAS .....                               | 102 |
| 3.1   | Barulhos e silêncios .....                                                       | 108 |
| 3.2   | <i>“O que nós sabemos que vocês não sabem?”</i> .....                            | 112 |
| 3.3   | <i>Você é de Oxalá?</i> .....                                                    | 117 |
| 3.4   | <i>Kosi ewe kosi orisá</i> <sup>14</sup> .....                                   | 120 |
| 3.5   | O saber do lugar e o lugar do saber .....                                        | 124 |
| 3.5   | As escolas, as universidades, outros sentidos e significados .....               | 131 |
| 3.6   | Saberes, não saberes e ignorâncias .....                                         | 141 |
| 3.7   | Para além do cárcere do medo e vergonha .....                                    | 148 |
|       | CONSIDERAÇÕES FINAIS: O DESATAR DE UNS NÓS E PROVISÓRIOS                         |     |
|       | ACABAMENTOS .....                                                                | 153 |
|       | REFERÊNCIAS .....                                                                | 159 |
|       | ANEXO A - Ementa da disciplina Jongo/ Caxambu, Patrimônio Afro-Brasileiro na     |     |
|       | Universidades .....                                                              | 164 |
|       | ANEXO B - Ementa e bibliografia da disciplina Patrimônio Negro e Universidade .  | 165 |
|       | ANEXO C - Ementa e bibliografia das disciplinas Encontro de Saberes da/na UFF .. | 167 |

## NOTA DE ABERTURA: O PRIMEIRO RECORTE

Não falo do lugar dos derrotados.

*Antônio Bispo dos Santos, intelectual e líder quilombola*

É preciso pensar sobre os lugares, os não lugares e os entre lugares. É preciso pensar sobre as existências. Neste contexto de ódio, as resistências são urgentes. E é urgente pensar sobre tudo isso nas dinâmicas de produção de conhecimentos. E foi no contexto dessa necessária urgência que o intelectual e líder quilombola Antônio Bispo dos Santos proferiu o abre alas dessa história: “não falo do lugar dos derrotados”.

Em junho de 2017, no contexto do IX Seminário Internacional, as Redes Educativas e as Tecnologias, realizado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em uma comunicação intitulada “Encontro de Saberes: tecendo ecologia de saberes na universidade”, o Nêgo Bispo do Quilombo do Saco do Curtume, localizado no interior do estado do Piauí, desafiou a mim e os presentes a um tensionamento no campo da produção acadêmica. Desafio aceito. E cá estamos.

Em tempos de profunda crise política e de tentativa de desmonte da Educação Pública, o que inclui, sobretudo, a UERJ, cuja marca inclusiva é evidente em sua trajetória, negar o lugar de derrotado é afirmar resistência, enunciação e vida.

Aquilombada pelas palavras de Antônio Bispo, e parcialmente superadas as tragédias pessoais e acadêmicas, comemoro as pequenas e as grandes vitórias com a escrita desta nota de abertura, ou carta ao leitor, ou informe introdutório. Seja como for, em estado de maravilhamento, eu escrevo. Tento escrever em primeira pessoa ao protagonizar costuras inicialmente impensadas. Narro a ressignificação da minha experiência vivida em meio a tantas outras vidas, assim como encaro os nós e o nós.

Ainda que as vitórias sejam consideradas, e é assim que deve ser em virtude de todo um histórico de violações de direitos que as populações negras e, sobretudo, femininas, estão inseridas, em cujo segmento eu me incluo, também compreendo a identidade desta escrita como um possível nada no mundo. Marcas perenes de grandes esforços e/ou virada epistemológica que inaugura novos tempos. A escrita pode ser tudo, até mesmo superestimada, principalmente nesses tempos áridos. Às vezes um cartaz escrito a mão, colado em uma parede, redireciona uma discussão. Em outros momentos, páginas e páginas de tese em defesa de uma não pergunta sequer causa incômodo.

Sendo assim, já adianto ao leitor: pode ser que aqui seja encontrado um novo coerente ou a obviedade revestida ou o descabimento sem medida. O texto não espera o agrado e o desagrado unânimes. Em verdade, secretamente confidencia, esta escrita se não estivesse submetida a exigências acadêmicas certamente seria outra, o que não é um problema. Haverá um tempo e um espaço apropriado para tal. Agora, é preciso seguir alguns protocolos.

Seja qual for a intencionalidade ou os portões que porventura sejam abertos, essa escrita com a sua posterior leitura só é possível, porque a autora, no caso eu, e que poderia ser você, conseguiu atravessar a rudeza dos últimos quase 50 meses. Que foram os piores, ainda que melhores desta vida e de tantas outras vidas que me acompanharam no percurso.

A desesperança dos últimos tempos, e desse tempo que parece parado na incerteza, tenta desmontar aquilo que foi construído e conquistado com o sal e o vermelho do corpo. Às vezes logra êxito, no entanto, a celebração não pode ser impedida, afinal estou aqui sentada, escrevendo. Ou melhor, escrevi.

No domínio da tecnologia negada aos que me antecederam, exponho as dores e as felicidades de quem optou por produzir e não somente reproduzir. Enunciar, para além da denúncia. Para isso, ousou a produção que prevê autoria. A autoria que deixa marcas.

Desde 2015 enfrento o início e o fim, a vida e a morte em ciclos descontínuos permeados por erros e acertos. E digo: talvez esse tempo - espaço de doutoramento tenha sido aquele com mais erros. Me deixei errar, às vezes mergulhada em lágrimas ou entorpecida por alguns sorrisos, prazeres e paixões. Erros cujas consequências sangram na carne. E que este sangue não seja interpretado somente como dor. Existe o sangramento fecundo que escorre periodicamente em nome da renovação. Menstruação de um ciclo para o início de outro.

O sangue é energia, vibração e poder. O sangue nos percorre e nos alimenta. Alimenta o sagrado e o profano, o humano e o celestial. Dito isso, é importante reafirmar que esta tese também foi construída a partir dos ordenamentos do *Orum*. O céu iorubá em que habita o Rei.

*Kaô Kabieciê!* Porque é preciso saudar Xangô, uma vez que o doutoramento também é presente dele. Retribuição ao quiabo oferecido.

Xangô, companheiro celeste desde o início, foi bastante justo, e até mesmo generoso, com minhas escolhas. Esteve comigo quando perdi o chão e o teto. Esteve comigo quando o caminho parecia um labirinto, que de fato é. Esteve comigo e me ofereceu as estrelas. Eu aceitei, e no infinito dessas páginas estão pontos de luz, sabedoria e força. A cada brilho estão certezas transformadas em dúvidas e aprofundadas em cada tensionamento. O que era encontro transformou-se em conflito, o que era conflito se fez encontro, na dialética do conhecimento.

Em dado momento tudo pareceu ruína, partes dispersas de um todo inexistente. Um caos ainda maior em meio à apresentação de uma teoria que a mim era desconhecida. O deslocamento provocado e as dúvidas que emergiram trouxeram a vontade de desistir. Minha capacidade foi colocada à prova. O chamado à autoria feito por Bakhtin chegou a me desesperar. Um profundo sentimento de impotência tomou conta do lugar onde a força deveria estar instalada.

Desafio aceito, talvez parcamente cumprido, mas corajosamente encarado.

Estive perdida e desmotivada. Desempoderada. Fiz escolhas questionáveis. Recorri, não de maneira linear, à acupuntura, à terapia e à psiquiatria. Somado a isso, de repente, a UERJ tão absoluta, grande e potente, também começa a esmorecer. Falo da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e seu momento de agonia. Minha escrita está localizada neste lugar.

Constantes paralisações das atividades educacionais e de pesquisa. Inúmeros foram os motivos. Do não pagamento de salários às condições insalubres de trabalho. Greves contra um Estado destruidor de saberes, corpos e mentes.

Destruir aquela que mais incluiu - e inclui - pretos e pobres em seu corpo discente ainda é projeto. Vidas pretas e pobres que, mais uma vez, estão sob a jurisdição da precariedade.

A UERJ está onde foi a Favela do Esqueleto. Para a construção de suas paredes, tantas outras vidas pretas e pobres foram violadas, deslocadas, abandonadas. Exportadas sem destinatário certo, em dado momento, devido às políticas de ações afirmativas, aquelas vidas pretas expulsas regressam, mas são impedidas de viver com plenitude devido à má administração pública que esconde sua barbárie atrás do véu de uma suposta crise. É novamente o racismo fundamentado nas estruturas, posto que é real o temor da insurgência preta e periférica.

Certas vidas precisam ser combativas. Combater a petulância daquele que insiste em sair de onde deveria ficar. Para evitar esse combate desgastante, aos olhos de alguns, era preferível não nascer.

Quantas vidas desperdiçadas nessa caminhada de calar o que é preto e pobre. Para nós, desperdício, e para eles, tentativa de eliminação. Para nós, frente ao desperdício está a reinvenção e a coexistência, o que justifica a gambiarra e nos retira do lugar dos derrotados.

Gambiarrem-se em possibilidades! Este seria o chamado se o Estado não estivesse a nos tampar a boca. No entanto, este é o (meu) chamado, pois a voz está no corpo em performance sempre disposto a falar. Os processos de linguagem reinventados são táticas de



existência, uma vez que sequer os mortos, como apresenta Walter Benjamim, estarão a salvo se o inimigo vencer.

A tristeza e a revolta motivadas pelo descaso e pelo ataque à Educação Pública, conjugados aos meus lutos pessoais trouxe a necessidade de um levante. Assim, aquilo que nunca foi fácil se tornou, e está, ainda mais desafiador, quase impossível ou insuportável, em um agora que a prática da escrita geralmente tão corriqueira na academia incorpora personalidade revolucionária.

Pela resistência e insistência, mulheres negras chegaram, chegam e, em um insistente gerúndio, continuarão chegando à universidade e provando suas capacidades de produção e revolução. Nos últimos anos, o número de mulheres negras na universidade cresceu. E eu sou uma dessas mulheres negras acadêmicas que precisa de um triplo esforço para vencer o processo de produção. Confesso, estou cansada.

Escrevo sem bolsa e sendo estudante trabalhadora. Para esta escrita se tornar negra e feminina, preciso me apropriar das referências clássicas e de outras que me foram negadas porque foram colocadas à margem. Preciso provar que a margem só deixou de ser centro porque determinados clássicos disseram que assim deveria ser. É um esforço que aos olhos de alguns é questionável.

Um corpo, bem como tudo que nele está, em uma sociedade racialmente hierarquizada, pode ser mais questionado frente a outros corpos. Insisto na aridez dos tempos para reafirmar a potência negra feminina, pois muitas de nós são desafiadas cotidianamente a romper o impossível e produzir além do impensável. Produção que é a reafirmação da nossa autoria e nosso lugar enquanto sujeitas. Infelizmente, ainda nos querem objetos, mas nós somos sujeitos. Às vezes, sujeitas à significação do outro. Por isso resistência.

A potência e a força do desafio à autoria causa prazer e também amedronta. É quase, ou é, a exposição dos nossos medos e vergonhas. É também a mostra de nossa dor. Ser exposta e também expor é preciso, mas com a delicadeza de quem quer encorajar outros e outras a também falar de si.

Quem mais tem o olhar sobre a minha história a partir desta perspectiva que enxerga mais ao redor do que a si? Eu sou e narro sobre isso, a partir do entendimento parcial sobre mim. Esse eu é visto e sentido a partir do reflexo e da refração, posto que o que vejo é por meio e a partir do outro.

A minha produção acadêmica não está divorciada do que estou em processo de ser, ou da relação que constituo com o outro. É processo de escrita imbricada com a vida. É escrita em vivência. É a “escrivência” de Evaristo (2016, p. 15) que inaugura um modo de escrita

feito a partir da coleta e partilha de experiências e que por isso traz à tona uma abundância de memórias: “Digo isso apenas. Escrevo o que a vida me fala, o que capto de muitas vivências. Escrevivências”.

E se escrevo em autoria, a partir de um desnudamento, tento um autorretrato, posto que o encontrar saberes também é um encontro de si.

Produção de teoria em meio a autobiografia, uma vez que o chamado de Bakhtin foi atendido e passou a ter sentido. Uma escrita de mim, daquilo que vejo e assisto parcialmente, mas, sobretudo, uma escrita daquilo que vivo. Uma escrita que autorretrata a caminhada, bem como autorretrata as hipóteses e as mudanças. Uma escrita daquilo que o outro tem uma versão absolutamente distinta. O que é escrever sobre aquilo que experiencio a partir do que vejo parcialmente?

Desafiante e amedrontador. A escrita de mim é importante porque o que produzo está encharcado daquilo que sou, daquilo que me tornei, daquilo que tenho ressignificado. Aqui estão as minhas vitórias e derrotas. Está a ousadia de ser autoral, de imprimir marcas, demarcar o território como a criança que rabisca o livro escolar ou aquele que marca as paredes da cidade. Existe o risco do castigo, mas a alegria do fazer supera o temor das possibilidades de retaliação.

Escrevo, ou inicio e finalizo a escrita, que será outra em sua versão final, em um dia em que o descanso deveria ser a obrigação. Escrevo em um sábado, domingo ou em um feriado. Escrevo em greve, nas férias do trabalho, após o expediente da esmagadora rotina da Educação Básica ou contrariando orientações médicas. Escrevo em uma casa que se fez minha recém-morada. Escrevo *na - morada*, apaixonada por todas essas novidades que me cercam.

A produção científica permeada por paixões, para alguns, é contraditória. A minha contradição é escrever a partir daquilo que me privei como estratégia de sobrevivência. Sendo violentada pelo racismo, a falta de determinados sentimentos foram e ainda são necessários para que a dor seja menor.

E, para fundamentar esta empreitada imbricada de afetamentos, convoco Bakhtin (2014, 2011), Benjamim (2012) e Certeau (2014). Com eles (principalmente) aqui estou, mas não sozinha. Não é possível atendê-los e compreendê-los sozinha. É preciso apoio e força, por isso entre outras e outros também importantes, tenho companhias poderosas que me fortalecem e me tornam igualmente poderosas.

Trago em minhas redes de fortalecimento, vozes de mulheres que me ajudam a gritar o pretendido. Mulheres que aceitaram o desafio e que escreveram apesar de todos os pesares.

A escrita é minha, mas o que escrevo e por que escrevo é constituído por muitas vozes, que me constituem e habitam. Podem também ser contraditórias. Ana Maria Gonçalves, bell hooks, Chimamanda Adichie, Conceição Evaristo, Djamila Ribeiro, Glória Anzaldúa, Mailsa Carla Pinto Passos, Nilma Lino Gomes, Sueli Carneiro. São algumas feminilidades, não brancas e diversas que se aproximam pela possibilidade outra de produção de conhecimentos cuja origem é o escuro do ventre.

Outras vozes também virão. Brancas e não brancas, femininas e não femininas, afinal a defesa é pela coexistência.

Ainda assim, é preciso destacar, logo agora, aquelas vozes historicamente marginalizadas, subalternizadas, silenciadas. É preciso destacar que a margem foi assim considerada por um arbitrário centro. E neste alerta está a convocatória da desobediência, além de um aviso ao leitor sobre o pretendido.

Aqui, se instaura a tentativa de um modo outro, a fim de pensar a enunciação de formas outras de ser e estar no mundo, capazes de abrir brechas para o grito de populações historicamente silenciadas. Minha voz e o meu direito de também silenciar estão presentes. E assim a tese é costurada, como um encontro comigo e com tantos outros que foram apartados no caminho, por motivos muitas vezes ocultados por quem narra a história dos vencedores.

Rio de Janeiro, 2019.

## INTRODUÇÃO: SOBRE OUSADIAS E AFETOS

Não vai ser com a presença dos mestres e mestras que vai fazer cair a qualidade das nossas universidades. Eu acredito que pelo contrário, o que elas fazem é enriquecer o quadro de conhecimento das nossas universidades e fazê-las mais parecida, de fato, primeiro, com os alunos. Você tem agora com as cotas, alunos negros, alunos indígenas, alunos quilombolas, que não podem ficar eternamente estudando com uma classe docente que não está conectada com o conhecimento das comunidades de onde eles veem. Nossa classe docente é uma classe branca, eurocêntrica, e que o número de professores negros nas federais não chega a 1% em escala nacional.

*José Jorge de Carvalho, professor do departamento de Antropologia da UNB*

Em dezembro de 2016, o grupo responsável pelo desenvolvimento do projeto Encontro de Saberes da e na Universidade Federal Fluminense (UFF) realizou o evento intitulado “Relatos de experiência e práticas de gestão para a inclusão de mestres das culturas tradicionais nas universidades”. Neste dia, um dos convidados foi o antropólogo e professor José Jorge de Carvalho.

O professor da Universidade de Brasília (UNB), vinculado ao Programa de Pós-graduação em Antropologia e ao Instituto de Ciência e Tecnologia e Inclusão (UNB/ INCTI-CNPq), é um dos principais idealizadores e entusiastas do projeto Encontro de Saberes nas Universidades Brasileiras. No referido evento, sua explanação foi inaugurada ao definir o projeto como um movimento novo e sem precedentes, relacionado à vinda e à presença, na universidade, de mestres e mestras das mais variadas tradições de conhecimento não europeias e não ocidentais existentes no território brasileiro. Um movimento exigente por uma construção de uma nova gramática teórica capaz de explicar seus múltiplos sentidos e significados.

Segundo o antropólogo, a exigência do Encontro de Saberes possui algumas justificativas relacionadas à ambição de discutir a ocidentalização que nos foi imposta, bem como concretizar a ideia de descolonização das universidades nas suas dimensões política, pedagógica, epistêmica, intelectual e estrutural.

Carvalho (2006, p. 88) denomina como racismo acadêmico a impunidade e o silenciamento crônico frente à exclusão racial instalada no mundo acadêmico desde a consolidação das primeiras universidades públicas no Brasil, na década de 1930. Em atitude combatente a esse racismo acadêmico brasileiro, segundo o autor, estão as políticas públicas de ações afirmativas, o que inclui a implementação das cotas para o ingresso de negros e indígenas no Ensino Superior.

As instituições públicas de Ensino Superior, após a implementação das ações afirmativas mediante a Lei 12.711/12, têm que lidar com a chegada de sujeitos sociais concretos, com outros saberes, outra forma de construir o conhecimento acadêmico e com outra trajetória de vida, bem diferente do tipo ideal de estudante universitário hegemônico e idealizado em nosso país. Temas como diversidade, desigualdade racial e vivências da juventude negra, entre outros, passam a figurar no contexto acadêmico, mas sempre com grande dificuldade de serem “legítimos” (GOMES, 2017, p. 114).

Para além da inclusão de corpos negros e indígenas no espaço da universidade existe outra preocupação fruto da ocidentalização que nos foi imposta: “(...) a falta de abertura das universidades para os saberes não europeus e para saberes europeus ainda não legitimados pela nossa ciência ocidental” (p. 144). Em coro, estão as preocupações do professor do departamento de Geografia da Universidade Federal Fluminense (UFF). Walter do Carmo Cruz afirma que, para além da inclusão de negros e indígenas no Ensino Superior, é preciso lutar pela inclusão dos saberes existentes nesses corpos negros e indígenas que por muito tempo foram excluídos do espaço da universidade.

O professor esteve em abril de 2017 na mesa redonda intitulada “Formações universitárias e saberes tradicionais”. O evento compôs o repertório de atividades de recepção dos calouros na Universidade Federal Fluminense e nesse contexto foi problematizado o vitorioso ingresso de corpos negros e indígenas na universidade, pois “os corpos precisam trazer saberes, precisam trazer seus territórios pra universidade. Muitas vezes os corpos não são vistos como corpos, são vistos como cabeças na universidade. Mas as cabeças tem que trazer corpos, os corpos tem que trazer saberes e os saberes tem que trazer os territórios pra cá”.

A inclusão dos saberes das populações negras e indígenas se tornou obrigatória nos currículos da Educação Básica a partir das Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008. Esses dispositivos legais com impacto direto nos processos de ensino e aprendizagem do Ensino Superior, sobretudo na formação de professores, ao se transformarem em ações concretas, tem a potência de elaborar caminhos rumo a processos descolonizadores e emancipatórios de produção de conhecimento.

As legislações supracitadas, à luz das sociologias das ausências e emergências, se tornam campos de possibilidade, de denúncia e potência (GOMES, 2017). Além de denunciar realidades e atores sociais silenciados, ignorados, esmagados, demonizados e trivializados, potencializam formas outras de ser e estar no mundo, provavelmente emancipatórias e de libertação, a partir e por meio dessas realidades e atores subalternizados.

Acerca dos *modos outros*, Walsh (2009, p. 25) refere-se aos jeitos de ser e fazer “que estão assentados sobre as histórias e experiências da diferença colonial, incluindo as da diáspora africana e sua razão de ser, enraizada na colonialidade”. O que não pressupõe a simples inclusão de determinados saberes nos currículos. Fazer de um jeito outro também requer modificações nas estruturas coloniais.

A partir de Quijano (2010) enquanto o colonialismo “refere-se estritamente a uma estrutura de dominação/exploração onde o controle da autoridade política, dos recursos da produção e do trabalho de uma população determinada domina outra de diferente identidade e cujas sedes centrais estão, além disso, localizadas noutra jurisdição territorial” (p. 84), um dos núcleos principais de sustentação da colonialidade está na “concepção de humanidade segundo a qual a população do mundo se diferenciava em inferiores e superiores, irracionais e racionais, primitivos e civilizados, tradicionais e modernos” (p. 86). A lógica da colonialidade, sintetizada nas palavras de Mignolo (2008, p. 315), está fundamentada na perspectiva de “nivelamento do mundo”.

Ainda em Quijano (2010), certos elementos tiveram/tem centralidade nessa classificação/hierarquização social organizada pela lógica da colonialidade. Inclusive atributos biológicos como sexo, idade e cor da pele foram utilizados como mecanismos subjetivos para a reprodução dessas classificações responsáveis por estabelecer hierarquias. “A cor da pele foi definida como marca ‘racial’ diferencial mais significativa, por ser mais visível entre os dominantes/superiores ou ‘europeus’, de um lado, e o conjunto dos dominados/inferiores ‘não – europeus’, do outro” (p. 120).

Sendo assim, no que tange às relações culturais ou intersubjetivas, as populações vitimadas - e possivelmente feridas - pela colonialidade, são aquelas cujos saberes intelectuais foram despojados. “Nas sociedades onde a colonização não conseguiu a total destruição societal, as heranças intelectuais e estética visual não puderam ser destruídas. Mas foi imposta a hegemonia da perspectiva eurocêntrica nas relações intersubjetivas com os dominados” (p. 124).

O eurocentrismo é rapidamente definido por Carvalho (2006, p. 144) como “o paradigma tradicional de conhecimento científico ocidental que se tornou hegemônico entre

os séculos XVIII e XIX”. Uma vez que as instituições acadêmicas instaladas na América Latina e Caribe funcionavam como réplicas quase exatas de instituições educativas modernas criadas na Europa no início do século XIX (INCTI/UnB/CNPq, 2015), cabe ressaltar que nossas universidades carregam “ainda uma carga muito forte de eurocentrismo, dado que esse modelo de academia exclusivista foi gerado no mundo europeu, que se via como homogêneo etnicamente” (CARVALHO, 2006, p. 151).

A universidade, de acordo com Gomes (2010), é a principal instituição responsável pela produção e socialização do conhecimento científico. Estruturada sob a égide da racionalidade ocidental moderna, os seus instrumentos metodológicos e suas categorias de análise não fornecem, à universidade, todos os meios capazes de interpretar a complexidade de expressões e vivências existentes no mundo, sobretudo aquelas fundamentadas na memória, oralidade, ancestralidade, ritualidade, temporalidade e corporeidade. Assim, uma vez que o espaço da universidade é marcado por relações de poder, “quais são as possibilidades e perspectivas reais da universidade, enquanto espaço acadêmico, vir a desempenhar o papel de instituição capaz de articular os saberes oriundos de outras tradições e universos sociorraciais, sem hierarquias e discriminações?” (p. 511).

A proposta do Encontro de Saberes, a partir da iniciativa de incluir mestres e mestras das expressões culturais negras e indígenas no corpo docente das universidades, pode ser um dos caminhos propostos pela universidade para tensionar o seu próprio campo do conhecimento. “Através do Encontro de Saberes, sábios indígenas e afrodescendentes são convidados a ministrar aulas regulares nas universidades, estabelecendo um diálogo intercultural sistemático com a academia” (INCTI/UnB/CNPq, 2015, p. 2).

Caracterizado como um movimento de intervenção em diálogo com a Educação Popular<sup>1</sup>, o projeto, ao longo dos pouco mais de dez anos de desenvolvimento e consolidação, estabeleceu uma rede de oito universidades, entre as quais está a Pontifícia Universidad Javeriana, localizada em Bogotá, na Colômbia. Para isso, houve a participação ativa de mais de 100 mestres. “A idealização do projeto também se vincula ao desejo dos próprios mestres e mestras tradicionais de levarem seus conhecimentos ao ensino regular, conforme manifestado nos Seminários Nacionais de Políticas Públicas para as Culturas Populares, nas edições de 2005 e 2006” (p. 3).

---

<sup>1</sup> O professor José Jorge de Carvalho apresenta brevemente uma diferenciação entre a proposta do Encontro de Saberes e a Educação Popular. A partir de suas palavras, na Educação Popular o mestre responsável pela docência não necessariamente precisa ser um integrante ativo de determinado movimento social. Já no caso do Encontro de Saberes, o mestre responsável pela docência universitária deve necessariamente ser sujeito das expressões culturais que se tornam porta vozes.

A versão do Encontro de Saberes experimentada na Universidade Federal Fluminense foi apresentada pelo professor do departamento de Psicologia Johnny Menezes<sup>2</sup>, no evento ocorrido ao final do ano de 2016 com o objetivo de marcar a implementação das disciplinas que carregam o nome do projeto. Nas palavras do professor, a experiência do Encontro de Saberes da/na UFF somente foi possível devido a uma rede de parcerias políticas e afetuosas, capazes de elaborar soluções próprias para as demandas inerentes da ousadia de tornar concreto um projeto interdisciplinar com a pretensão de incluir saberes e práticas das tradições culturais negras e indígenas no âmbito do Ensino Superior, a partir de seus próprios mestres e aprendizes. A presença do aprendiz da tradição afro-brasileira e/ou indígena, conforme explicado no referido evento, é necessária com o propósito de auxiliar todos os envolvidos na compreensão da construção, transmissão, memória e manutenção das práticas e dos saberes das comunidades vinculadas ao projeto.

Ao final de 2016, o grupo responsável pelo desenvolvimento do Encontro de Saberes na UFF era composto, principalmente, por membros dos cursos de Psicologia, História, Letras e da Faculdade de Educação. Além disso, havia professores dos cursos de Produção Cultural dos campi de Niterói e de Rio das Ostras, bem como do curso de Educação do Campo, localizado na cidade de Santo Antônio de Pádua, no interior do estado do Rio de Janeiro.

Muito embora disciplinas inspiradas na ideia do Encontro de Saberes já acontecessem na universidade, foi no primeiro semestre de 2017 que duas primeiras disciplinas, intituladas Encontro de Saberes da/na UFF, foram oferecidas. Uma delas, de caráter interdepartamental, aconteceu em articulação dos departamentos de Educação e Psicologia.

Acerca da produção de ensino, pesquisa e extensão sobre as relações raciais e educação na Universidade Federal Fluminense, Siss (2003) expõe, como um grande marco, a criação do Programa de Educação sobre o Negro da Sociedade Brasileira, em meados da década de 90 do século passado. Época de emergência de um número significativo de núcleos de pesquisa e extensão relacionados a temática, devido principalmente “à entrada paulatina de um novo quadro de intelectuais negros nas universidades públicas e privadas no país engajados em prol da superação do racismo” (GOMES, 2010, p. 501).

Devido ao protagonismo intelectual da professora Iolanda de Oliveira, vinculada ao departamento de Educação da Universidade Federal Fluminense, o Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira (PENESB) tem, até os dias de hoje, impacto

---

<sup>2</sup> O registro audiovisual da equipe da Unitevê permitiu o acesso da imagem e som do primeiro evento dedicado a discussão da implementação do Encontro de Saberes na/da UFF em 16 de novembro de 2016, por meio do seguinte endereço eletrônico: <https://www.youtube.com/watch?v=QgP9ParTzfc>



significativo para a formação, não exclusiva, mas preferencialmente, de educadores, com ou sem formação universitária. Por meio de cursos de pós-graduação *lato sensu* ou cursos de extensão, em relação aos educadores e educadoras, sobretudo, do Ensino Básico, as atividades do Penesb segue “ajudando-os a abandonar novos e velhos preconceitos e práticas ao mesmo tempo em que buscam construir subjetividades e caminhos novos que configurem saídas para a crise pedagógica atual, possibilitando o avanço do ato de conhecer, de interpretar o real e de nele interferir” (SISS, 2003, p. 179). Além disso, as ações do Penesb “vem possibilitando a produção de um conhecimento específico, que objetiva permitir aos professores contrapor à concepção autoritária do ‘conhecimento- verdade, abstração criada para dominar’, aqueles conhecimentos criados por seres humanos em sua práxis social transformadora” (p. 185).

E é nesse cenário de luta histórica por políticas específicas para corrigir desigualdades raciais que, na Universidade Federal Fluminense, o projeto Encontro de Saberes se instaura, por meio de diferentes movimentos, dos quais tive a felicidade de participar. São eles: grupos de estudos e operacionais com a participação de professores e alunos que já experimentaram, naquela universidade, a inclusão de mestres e aprendizes como docentes nas disciplinas da grade curricular; seminários, mesas e encontros de discussão e divulgação da proposta; oferta de disciplinas intituladas Encontro de Saberes da/na UFF.

Experimentar o Encontro de Saberes da/na UFF, bem como as atividades correlatas à proposta, permitiu a elaboração de alguns questionamentos acerca das possibilidades de produção de conhecimentos a partir e por meio de saberes negros e indígenas. Tais questionamentos acontecem a partir do que indaga Carvalho (2006, p. 145) ao se referir sobre os saberes que são introduzidos na universidade a partir do ingresso de alunos negros e indígenas: *que exatamente construiremos com esses novos saberes por nós legitimados?*

A princípio, para essa questão e por meio da apresentação das possibilidades teórico metodológicas fomentadas pelo Encontro de Saberes, tenho a ousadia de tatear algumas respostas, ainda que incompletas e oportunas a outras perguntas. A elaboração metodológica apresentada no primeiro capítulo se justifica devido o desafio à invenção lançado pela proposta interdisciplinar e pluriepistêmica do Encontro de Saberes, cujas características já apontam para o novo a partir e por meio da enunciação das memórias de populações violentadas pelo esquecimento imposto pelo projeto colonial.

Desta forma, a invenção tem início na defesa de uma linguagem narrativa como campo de possibilidades de ensinar, aprender e produzir. Isso é desenvolvido, no primeiro capítulo, com o objetivo de defender a coexistência, em um mesmo tecido, de fios de memória coletados em diversos cotidianos e de referenciais teóricos diversos. Esses ajuntamentos

permitem o empreendimento inventivo da narrativa em gambiarra. A partir da diversidade epistêmica envolvida no Encontro de Saberes e em diálogo com Bhabha (2013), Bakhtin (2004; 2011), Benjamim (2012), Certeau (2014), Hall (2008), Santos (2010a; 2010b), Santos e Menezes (2010), Evaristo (2009) e Gonçalves (2015), a gambiarra é uma produção possível a partir da tentativa de produzir e socializar conhecimentos a partir do ajuntamento, emaranhado e vizinhanças de múltiplas experiências.

Que o nome atribuído ao campo de possibilidades narrativas existente nas dinâmicas do Encontro de Saberes não seja vinculado ao improviso elaborado para resolver um problema. A gambiarra, que encoraja o funcionamento dessa escrita, e potencializa elaborações a princípio impensadas, é uma tentativa de nomear a produção a partir de atravessamentos de experiências das mais variadas e heterogêneas. A gambiarra pode ser uma das vicissitudes do encontro. Esse compreendido como fenômeno dos cotidianos, metodologia de pesquisa e projeto político pedagógico pluriepistêmico e intercultural.

O Encontro de Saberes é um campo de possibilidades emancipatórias aos postulados coloniais devido às suas potencialidades ecológicas. Uma infinita diversidade epistêmica entra em ebulição frente a emergência de tantas formas de saber e conhecer e as suas consequentes aproximações e afastamentos. Deste modo, com o propósito de ampliar as vicissitudes do Encontro exponho algumas emendas no sentido de apontar para as potencialidades do projeto, já que a proposta está assentada na gambiarra enquanto narrativa. Para isso há alguns atravessamentos conceituais que se tornam fecundos e potentes para pensar uma produção e socialização de conhecimentos que não tenha o desperdício como pressuposto.

A reinvenção das formas de produzir e socializar conhecimentos tem como ponto de partida a ecologia de saberes e sua ideia na infinita diversidade epistêmica existente no mundo. Sob essa perspectiva procuro repensar os diferentes espaços e os diferentes tempos como lugares de saber fecundos, e para isso é convocado o conceito do *cronotopos*, em seus sentidos e significações.

A partir de retalhos de memórias problematizo outras desobediências produzidas pelo Encontro. Assim, sigo com a discussão acerca das suas potencialidades sem deixar escapar os tensionamentos existentes em uma proposta que aposta na diferença como pressuposto para um modo de fazer outro. Trago em narrativas a polifonia do Encontro de Saberes a partir e por meio de alguns embates étnico raciais, geracionais e/ou territoriais.

Na tentativa de desatar nós e permitir uns acabamentos, transgriro e permito fazer de maneira outra, ao costurar no texto fragmentos da minha história, pois lá existem saberes que podem ajudar nos diálogos e nas exposições de conflitos a partir daquilo experienciado no

campo de interlocução. Nos acontecimentos da vida, únicos e singulares, podem repousar sentidos e significados importantes para esta tese (e quem sabe para outras) cuja intencionalidade é defender, no campo da produção e socialização de conhecimentos, e a partir da proposta político -pedagógica intitulada Encontro de Saberes, a coexistência de vidas e vitórias apesar das mortes e derrotas a que são acometidos determinados povos e culturas que, muito embora vencidos em certas batalhas, seguem na guerra por direito a enunciação.

Em um tempo e espaço acadêmico que, na maioria das vezes, apesar das insistentes iniciativas de afirmação marginal e periférica, persiste o branco e o masculino, capaz de lutar cotidianamente - e com sangue -, para a manutenção da sua hegemonia, a impressão de marcas negras e femininas, por si só, é um desafio astucioso, de um alguém inconformado com o instituído. A gestação do novo muitas vezes está sustentada na inconformidade das vitórias incessantes daquele geralmente habitante do território do vencedor.

## 1 O FIO DA MEADA E AS PRIMEIRAS TESSITURAS

São inúmeras as diferenças entre a empreitada de costurar um vestido para uma menina e a escrita de uma tese. Não que cada uma destas tarefas possa ser melhor ou pior do que a outra, mas principalmente porque, no primeiro caso, o traje que sai da máquina no fim do processo, sai pronto e as pessoas envolvidas não suportariam a crítica.

*Passos, 2004, p. 17-18*

A costura e a narrativa são processos que demandam temporalidades próximas. Quem costura vem perdendo seu posto para linhas de produções em atacado. Quem narra tem perdido a prática, seja pela dificuldade em viver experiências narráveis, seja pela dificuldade de uma escuta ativa e sensível.

Benjamin (2012) questiona a capacidade narrativa das pessoas. Algo fundamentalmente humano que, no entanto, vem se perdendo frente às inúmeras demandas desencadeadoras de uma temporalidade incompatível às características de um narrador. A narrativa, aquela capaz de ressignificar a experiência, exige o vagar.

Desafiada pelo autor, inspirada pela costura e afetada pelas experiências proporcionadas pelo Encontro de Saberes da/na UFF e suas atividades correlatas, exercito a minha capacidade narrativa como fio desta meada. Na defesa da coexistência como pressuposto para um modo outro de produção de conhecimentos trago minhas memórias, nas quais podem repousar saberes e/ou despertar outros. Nesse sentido, a proposta do Encontro de Saberes se torna campo de possibilidades para a aproximação com aquilo que nos constitui.

Inicialmente narro a experiência de viver parte da infância em um ambiente de tessitura, francamente importante na constituição daquilo que sou. Dito isso, escrevo do quarto de costura.

Em um vai e vem de conhecimentos e saberes, evoco minha história, vagueio pelos cotidianos, revisito a teoria e vasculho as narrativas daqueles que me atravessaram, e atravessam, em determinado momento no campo de interlocução. Tal qual o movimento daquele que costura, alinhavo esses lugares de saber como caminhos para possibilidades de criação.

Nos meus *becos de memória*, em exercício de tecer o novo, está uma preta velha, filha de Ana Paulina, mãe de quatro, avó de três e tia de muitas e muitos. Essa é a imagem que tenho da minha avó. Obviamente ela foi bem mais que isso. E ela ainda é, pois não

desapareceu e está viva em cada um de seus descendentes e na memória daqueles que cruzaram o seu caminho.

A lembrança de minha avó, a Dona Regina, me leva a um quarto bege de paredes marcadas pelo tempo e com piso de madeira. O cômodo tinha uma janela, também de madeira, com vista para uma área de serviço. Uma área que também era e é garagem e quintal. Lá tinha planta, tinha carro e lugar pra brincar. Hoje as plantas e as brincadeiras não existem. Uns morreram, outros cresceram.

Naquele cômodo com vista pra área de serviço, que depois foi quarto de dormir, escritório, quarto de dormir e novamente escritório, havia uma cômoda de madeira com gavetas. Nas gavetas, tecidos e toda sorte de utensílios para costura: tesoura, dedal, moldes em papel, revistas de moda, carretéis e mais carretéis de linha. Lá, e naquele tempo, as linhas costuravam roupas. Aqui, e neste agora, estas linhas, inspiradas por aquelas, tecem narrativas escritas que ambicionam ressignificar experiências.

Retornando ao quarto da casa da avó, na parede oposta àquela cômoda de madeira, naquele cômodo com vista para área de serviço, estava uma máquina de costura. Sentada à máquina, no quarto de costura, estava a velha em seu ofício. Lá, junto da velha a fiar, também estavam as traquinagens infantis.

Naquela máquina, anos depois, a criança que brincava se tornara jovem adulta e às vésperas de um novo começo de vida, ensaiava a costura de algumas almofadas que decorariam suas noites e dias.

O tempo aconteceu. Além das roupas, a vida foi reinventada e parece que ninguém herdou o ofício da velha.

A avó ganhava a vida com a costura de roupas, enquanto a neta decidiu viver da arte dos tecidos: tece linhas. Em sua tessitura particular, a neta produz textos.

Tecidos feitos de linhas. Linhas de costura. Linhas que costuram palavras e formam textos. Textos que são apanhados de linhas. Linhas que são fios que juntam partes: de uma ponta do fio está o mundo, na outra ponta está a palavra. O mundo traduzido em palavras a partir de um fio. O mundo refeito nas linhas entrelaçadas, ressignificadas, emaranhadas.

Os fios, transformados em linhas de textos ou de tecidos, são responsáveis pelas histórias. Ao pé da máquina de costura, em um fazer artesanal ritmado, as histórias são tecidamente narradas. Ajuntadas por agulha e linha ou por outras experiências narrativas, a continuidade dos tecidos são formadoras e transformadoras.

Contadas ou cantadas, escritas ou transcritas, existentes ou inventadas, as histórias tecidas nos fios de memória ensinam sobre o mundo. Para além dos limites afetivos e

familiares, os fios, como contam os contadores de histórias na África, foram responsáveis por espalhar as histórias pelo mundo. O reconto deste conto foi feito por Barbosa (2002) em “Como as histórias se espalharam pelo mundo”.

Na história, existia um rato. Esse bicho curioso e inteligente foi responsável por espalhar os fios.

Contam que nas aldeias espalhadas pela savana africana, o rato, pela sua miudeza, era capaz de enfiar-se em todo lugar. Nas rodas de conversa das mulheres que carregavam seus filhos às costas e socavam pilões de madeira. Próximo ao fogo acesso pelos ferreiros responsáveis por modelar os metais. Junto às tecelãs trocadoras de confidências sobre vida e morte. Nos milharais, quando a dança e a cantiga das crianças espantavam os pássaros esfomeados.

O rato estava nas noites em torno das fogueiras, e escondido pela escuridão. Ele era capaz de entrar nos santuários sagrados do povo iorubá.

Aquele roedor cruzava a aridez dos desertos e chegava aos segredos dos sarcófagos. Também seguia as caravanas de povos nômades e ouvia o que diziam os homens e mulheres cobertos por túnicas e véus esvoaçantes.

As paredes das mesquitas não eram obstáculos para o rato. Ele perambulava pelos mercados, andava pelas inúmeras ruelas, ouvia vendedores, comerciantes, negociantes de tecidos, fabricantes de couro. O rato se aventurava nos porões de navios e navegava nas embarcações em busca de (mais) histórias.

O rato escutava histórias. Muitas histórias. E para cada uma delas, ele tecia um cordão de cor diferente. Cordões, nas palavras de Andrade (2002) que, na minha narrativa, se transformam em fios. Fios de muitas cores, que eram o tesouro do rato.

Os cordões, que são fios nesta versão, guardados na toca do roedor, foram espalhados por um vento que um dia ventou forte. O baú das ricas experiências foi aberto pela ventania e povoou o mundo com histórias recolhidas pelo rato. Por isso, conforme contam os contadores de história em África, também chamados de tradicionalista por Bâ (2011), graças a um ratinho aventureiro, as histórias se espalharam pelo mundo.

As histórias se espalharam, foram contadas e são recontadas. Também foram ressignificadas na transgressão do *era uma vez*, pois o esperado é a permanência das histórias, hoje e sempre, devido ao seu processo contínuo de produção de significados a cada reconto.

Assim, seja com os fios coloridos do rato ou com aqueles guardados no baú de memórias costureiras, o esperado é que o exercício do fiar desperte nos textos diferentes texturas e os tons. Os fios podem acordar os sentidos. As tramas que nos fios repousam

podem colorir a visão, a audição, o tato, o olfato e o paladar. São os sabores das cores, posto que os fios podem *a-cor-dar* os sentidos.

Para cada diferente leitor, diferentes tons e texturas do mesmo texto são produzidos. E é a singularidade do leitor que dará o acabamento final ao texto. É a singularidade dos corpos que apontará para a necessidade dos tecidos.

A última demão, a coloração final do texto tecido, é de responsabilidade do leitor, que passa a ser autor. A autoria do leitor é o acabamento do encontro dos fios.

“Texto quer dizer tecido” (BARTHES, 1987, p. 82), não aquele véu acabado por trás do qual está a verdade. Texto e tecido são feitos por *entrelaçamentos perpétuos*, polifônicos, capazes de produzir infinitos sentidos. Depende de quem escreve, depende de quem lê. Igualmente, depende de quem costura.

Cada avó é autora de uma costura. Cada neta costura um texto inédito e irrepetível, tal qual a experiência da aranha que pacientemente tece a sua teia única e original. Até a cópia sai diferente, pois cada texto está embebecido por uma dor, um amor, uma paixão ou muitas. Algo que move, motiva, emociona e afeta. O texto *a-cor-da* os sentidos. Dá cor, tom e textura à vida.

“Em cada tecido, um fio de memória é capaz de transfigurar um passado” (BAKHTIN, 2011, p. 396). Em cada texto há o diálogo com outros contextos (p. 401-404). Assim foi nas histórias tecidas em fios a partir das aventuras do rato, assim é nas memórias do quarto de costura, em articulação com as histórias partilhadas pelos jongueiros, quilombolas, candomblecistas e indígenas, atuantes como professores colaboradores no projeto Encontro de Saberes da/na UFF.

Nessas, naquelas e em outras histórias há fragmentos de memórias, estilhaços embaralhados de um caleidoscópio e emaranhados de linhas em redes e teias. As redes e as teias narrativas podem ser um entrecruzo de linhas e fios produtores de inúmeros significados. As teias podem ser compreendidas como um conjunto de fios e linhas produzidos organicamente a partir de um ser em relação com a vida. E essa teia vibra sob qualquer interferência, e desperta aquilo que outrora estava adormecido: uma dor, um amor, uma paixão ou muitas.

Passos (2004, p. 17-18) introduz sua tese em diálogo com a memória de sua mãe na máquina de costura, e eu, por inspirações orientadoras, trago, no início da minha tessitura, o vai e vem da costura que evoca passado, presente e saberes múltiplos, entendidos aqui como possibilitadores de futuros prósperos e próximos. É a narrativa capaz de afetar, deslocar e produzir reflexões.

Em Benjamim (2012, p. 220), a força da narrativa está relacionada à sua capacidade de desdobramentos. Para além de respostas imediatas, a narrativa, com sua peculiaridade em encadear os fatos, pretende causar deslocamentos e reflexões.

Em ato responsivo e irrepetível, eu, neta da avó que costura, posso escrever sobre um passado imutável, mas constantemente ressignificado, ou acerca de um presente impaciente que acontece independente do querer. Também posso estar dedicada na escrita de um futuro do pretérito indeterminado.

Eu, neta preta da mulher preta senhora, transgrido ao elaborar tecidos escritos a partir dos fios da minha e de outras memórias. São fios da minha memória, da memória que o outro possui sobre mim e da memória que eu possuo sobre o outro em exercício coexistente.

Em ato transgrediente, na ousadia de transitar em uma escrita autobiográfica, rumo a um modo outro de produção de conhecimentos, costuro no texto alguns fragmentos que me constituem entre o *eu – para – mim* e o outro possível. Aí está a subjetividade encarnada na escrita.

Em Bakhtin (2011), sobre biografia ou autobiografia, a pessoa de quem se fala se confunde com a pessoa que fala e, por isso, deve ser levada em consideração a dualidade do autor que abriga o eu e o outro em si: o *eu- para - mim* e o outro possível. “Entendo por biografia ou autobriografia (descrição de uma vida) a forma transgrediente imediata em que posso objetivar artisticamente a mim mesmo e minha vida” (p. 139).

Esse procedimento metodológico não se configura como uma comunicação de um conjunto de informações sobre si. Para além disso, a autobiografia organiza a vivência e ativa o outro que me habita e que me acompanha quando olho no espelho. Me torno narrador das minhas próprias experiências pela boca do outro, uma vez que minhas memórias são composições das lembranças do outro sobre mim.

A transgressão ocorre quando insisto em inventar o meu modo de fazer pesquisa e lanço o desafio de ziguezaguear entre o *eu- para- mim* e o outro possível, ou quando assumo o papel de personagem e autor, interlocutor e pesquisador nesta mesma obra. Na autobiografia é preciso despertar o outro que há em mim. “Aqui a personagem e narrador podem facilmente intercambiar posições” (BAKHTIN, 2011 p. 141).

Na autobiografia existem dois outros, aquele que me habita e por isso se constitui como eu, e o possível outro transvestido daquilo que deveria estar alheio a mim, cujo olhar tenta me apanhar como um ser que está fora, mas imediatamente está dentro. Para além de despertar o outro que também sou, posto que posso ser eu a falar do outro, bem como posso ser o outro a falar de mim, transgrido ao tentar uma escrita cujas marcas identitárias preta e



feminina estejam em primeiro plano. Isso se justifica quando compreendo a minha experiência como possibilidade de enunciação de outras experiências.

Em Benjamin (2012), a arte de contar as experiências em sentido pleno tem se tornado uma prática cada vez mais rara devido às condições existentes na sociedade capitalista moderna - pouco frutíferas no que tange, por exemplo, à comunhão entre narrador e ouvinte responsável pela elaboração de um fluxo narrativo vivo. “Enquanto no passado o ancião que se aproximava da morte era depositário privilegiado de uma experiência que se transmitia aos mais jovens, hoje ele não passa de um velho cujo discurso é inútil” (p. 10).

O saber daquele que narra sua experiência ao ser partilhado precisa de um estado oposto ao isolamento em que a sociedade atual nos impulsiona, pois do contrário não haverá possibilidade de desencadeamento de outras histórias ou sentidos às experiências daquele ou daqueles cuja narrativa está direcionada. A narrativa, então, nos convoca a estar em comunidade e a compreender a existência como uma experiência coletiva.

Em Fanon (2008, p.33), “falar é existir absolutamente para o outro”, ainda que essa fala seja em línguas estranhas e a partir dos modos e costumes daqueles que trabalham, cotidianamente e com sangue, para a manutenção da sua hegemonia a partir do contar de sua história como se única fosse.

Falar é existir, mas para as populações colonizadas, essa existência resistente acontece a partir da palavra do outro, ainda que reinventada. Além disso, nesse mesmo autor, no que diz respeito às populações negras e o uso da linguagem, falar é, sobretudo, adotar uma existência áspera e violenta, devido a necessidade de “assumir uma cultura, suportar o peso de uma civilização imposta”, que pauta sua existência a partir da eliminação de outras existências e/ou na produção de não existências. “Como nos alerta Boaventura de Souza Santos, se passarmos em revista todo o processo de construção da ciência moderna na Europa e suas repercussões no eixo fora do Ocidente Europeu, veremos que alguns povos, sua história e seus saberes sequer foram considerados” (GOMES, 2017, p. 116).

Em Evaristo (2009), podemos verificar como os personagens negros são expostos nas obras literárias brasileiras em relação à linguagem. Há a negação da linguagem desses personagens. Em boa parte das obras os sujeitos negros eram dotados “apenas de uma linguagem gutural ou meia linguagem”, expondo que a dificuldade de ultrapassar o desafio da língua do colonizador distanciava-os de serem efetivamente humanos. Deste modo, Evaristo (2009) e Fanon (2008) ajudam na afirmação sobre o falar a partir de um “modelo próprio e negro de linguagem” é de fato o exercício de enunciação resistente.

Existir por meio da narrativa escrita é tarefa que exige luta, seriedade e malícia, pois do contrário, como aponta Evaristo (2009, p. 22), “se perde na colocação dos pronomes feito criança”. A insistência na existência pela palavra pode ser exemplificada em Carolina Maria de Jesus que, por meio da escrita, “rompe com um lugar anteriormente definido como sendo o dela, o da subalternidade” (p. 28).

Como essas e tantas outras escritoras negras, os filhos dos sobreviventes da diáspora se tornam costureiros de tecidos com o uso de fios alheios. Despossuídos dos seus próprios fios e linhas, a voz que fala e a mão que escreve usam as palavras do outro. Esse outro não é qualquer outro, é o outro colonizador que incide um olhar particular sobre nossos corpos, saberes e produções.

No entanto, somente sou ou me refaço na interação com o outro. Somente somos e nos reconstruímos na interação com muitos outros que nos atravessam e, por conseguinte, nos modificam. Este texto, por exemplo, é constituído por muitas e outras vozes que passam por aqui, o que não corresponde a uma absoluta novidade. “A palavra dita, expressa, enunciada, constitui-se como produto ideológico resultado de um processo de interação na realidade viva” (BRAIT, 2005, p. 178).

Não escrevo só, o texto tecido por esses fios é composto de muitas vozes, por isso, sou constituída por nós e pelos nós, ainda que alguns momentos, ou talvez muitos, com o propósito de desatá-los, seja necessário escrever em primeira pessoa.

Na mediação entre a experiência e seu registro estão as palavras em exercício de enunciação, expressão e/ou transmissão dos pensamentos de tudo aquilo vivido e sentido. “Ora, a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos (que a realizam) que a vida entra na língua” (BAKHTIN, 2011, p. 265), por isso, enunciar é um desafio de articulação entre a linguagem e a vida, a vida e a linguagem. A atividade humana e viva de experimentar o mundo ao quando transformada em texto, este preferencialmente deve estar vivo e em processo de ser. Um texto vivo é um texto em processo de acabamento.

“O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais ou escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo de atividade humana” (BAKHTIN, 2011, p. 263). Assim, o exercício de tornar a língua concreta a partir de enunciados capazes de expressar a dinâmica do viver, em um vai e volta de significações e ressignificações, assemelha-se ao labor das costuras. Vale ressaltar que esta tessitura, em especial, dedica-se por refletir sobre um modo outro de produção de conhecimentos a partir e por meio de encontros, ajuntamentos, vizinhanças e emaranhados. Deste modo, a forma da

escrita, bem como aquilo contido no escrito, funciona para enunciar esta intencionalidade. Se é assim, deverá haver espaço para o leitor e sua influência no que é enunciado. Está aí a ideia do acabamento.

### 1.1 Linhas atravessadas

E são dos encontros, promovidos pelos cotidianos, em um contínuo espiralado, por isso infinito, que surgem as histórias. Histórias que contam histórias, e, por isso ou, sobretudo, tornam visível o desconhecido e podem inclusive promover conhecimentos. “Temos como princípio que o conhecimento é um processo dialógico que envolve sujeitos plurais em suas histórias diversas” (PASSOS e RIBES, 2011, p. 15).

Colasanti (2004) conta a história da moça que tecia diariamente e iniciava seus trabalhos nas primeiras horas do dia. Tecia dias quentes, comidas gostosas, brisas refrescantes e noites tranquilas. *Nada lhe faltava*. Inclusive quando sentiu necessidade teceu alguém para fazer-lhe companhia. No entanto, o que era prazer se transformou em tormento quando o homem tecido em sua ganância descobriu o poder o tear. Então exigiu que a moça tecesse uma casa maior, depois um castelo. “A neve caía lá fora, e ela não tinha tempo para chamar o sol. A noite chegava, e ela não tinha tempo para arrematar o dia”. Os caprichos do companheiro impediam a sua felicidade diante do tear e por isso, ao pensar o quão maravilhoso seria estar novamente sozinha, segurou a lançadeira ao contrário e começou a destecer aquilo que um dia foi desejado.

As linhas do tear, da costura e da escrita nos constituem. Somos um emaranhado de linhas que carregam histórias diversas de sujeitos plurais, bem como somos capazes de tecer outras histórias na relação com os diferentes sujeitos.

Quando a história tecida perde o sentido ou não traz a felicidade daquela ou daquele que a possui, o recomendado é destecer. Assim, na destessitura daquilo outrora tecido será possível acessar histórias que sequer sabíamos que tínhamos esquecido.

“Não existe nada absolutamente morto: nem gente, nem ideias, nem passado. E cada sentido terá sua festa de renovação. Questão do grande tempo” (BAKHTIN, 2001, p. 410). Talvez nisso esteja a prova sobre a capacidade do texto de nos *a-cor-dar*, pois a cada despertar um sentido se refaz ou uma cor é colorida.

As histórias são costuradas nas ruas e nas redes, na estrada ou na máquina de costura. As histórias são costuradas na roda do jongo ou no terreiro de candomblé, com mestres formados pelas artes, pelos ofícios da vivência e pela institucionalidade.

As histórias são costuradas nas conversas fortuitamente cotidianas e despretensiosas, bem como são costuradas na formalidade escriturística da academia. Em todos esses espaços e em todos esses tempos, a partir de atravessamentos variados, emergem histórias poderosas no exercício do ensinar e do aprender.

Conforme aponta Passos (2014), o encontro com o outro é premissa para as pesquisas em Educação. “Entendemos o encontro, na pesquisa em Ciências Humanas e Sociais, como uma experiência de interação entre sujeitos, que pode ser produzida/organizada/promovida pelo pesquisador, ou pode se dar ao acaso” (p. 234).

Dos encontros - tempo e espaço de produção e resignificação de sentidos - surgirão outros. Dos encontros - tempo e espaço de transformação e renovação - certamente ocorrerão confrontos, cuja potência e força gesta a novidade.

Entre os estilhaços do encontro estão conversas, diálogos, contos de causos, divergências, novos saberes, outros conhecimentos e/ou, quem sabe, conhecimentos outros. Enquanto fenômeno, metodologia ou projeto político pedagógico, nos encontros os sujeitos, possivelmente, serão envolvidos, afetados, modificados e conseqüentemente poderão elaborar novas ações e outras interpretações frente ao mundo.

O encontro é, sobretudo, uma experiência estética, uma vez que na interação com o outro aciona-se uma rede de significados e sentimentos múltiplos. Assim, é possível afirmar que “a experiência estética está em tudo aquilo que mobiliza nossos sentidos e sentimentos, aquilo que nos emociona, nos toca, nos atravessa, nos faz sabermos vivos” (OLIVEIRA, 2011, p. 9).

O fenômeno do encontro foi responsável por me aproximar de uma expressão cultural afro-brasileira há pouco mais de 10 anos. Uma experiência que me afeta. Uma experiência que motiva este trabalho. Uma experiência que, em encontro com outras e, por isso, resignificada, permite esta narrativa. O encontro com o jongo me trouxe até aqui.

Entre os anos de 2007 e 2008 fui apresentada ao jongo por Dona Neide, a Neidinha do Jongo de Pinheiral. Uma professora que era jogueira ou poderia ser uma jogueira que era professora.

Inicialmente fui uma participante tímida daquela roda, depois já transitava por ali com mais desenvoltura. Poucos anos depois, assumi também o papel de pesquisadora daquela prática. E as pessoas da comunidade do Jongo de Pinheiral passaram também a ser sujeitos interlocutores de uma pesquisa que originou a dissertação de mestrado.

Entre saias rodadas, tecidos floridos e autores como Abreu e Mattos (2008), Lopes (2004,2008), Monteiro e Sacramento (2009) compreendi o jongo como expressão cultural

afro – brasileira de canto rimado e dança ritmada por tambores. O canto, entoado por um participante e repetido em coro pelos demais dispostos em roda, é composto por frases curtas com palavras de origem banto<sup>3</sup>.

Em 2015, ao ingressar no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Proped - UERJ), trouxe minha experiência de pesquisa com o jongo vivida na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Sob orientação do Professor Ahyas Siss defendi, nos primeiros meses de 2012, a dissertação intitulada “O jongo, a ancestralidade africana e a educação escolar: um estudo sobre tensões, negociações e possibilidades”, cuja pretensão era encontrar respostas sobre as contribuições que as experiências produzidas pelo jongo em parceria com as escolas poderiam proporcionar ao ensino e às aprendizagens das histórias e culturas negras. No momento das reflexões finais daquele trabalho, na necessidade de finalização daquela roda, pude perceber que a prática do jongo nas escolas aponta para a urgência e emergência de referenciais históricos e culturais negros nos textos curriculares daquelas instituições. E, para além de respostas imediatas sobre os processos de ensinar e aprender, antes do *machado*<sup>4</sup> final, o trabalho dissertativo elaborou outras interrogações que deram origem ao projeto de doutorado.

Sendo as jongueiras e os jongueiros, interlocutores da pesquisa dissertativa, majoritariamente profissionais de educação e egressos, ou melhor, egressas de universidades privadas do interior do Estado do Rio de Janeiro, passei a questionar sobre os saberes que formavam aquelas pessoas. Para além da manutenção e sobrevivência do jongo, as mulheres responsáveis pela minha acolhida naquela expressão cultural também eram educadoras. Maria Amélia, Maria de Fátima, Maria das Graças, e Neide exerciam a função de diretora, professora de Educação Física, secretária escolar e professora de Geografia, respectivamente, quando este trabalho de doutoramento era somente uma *intensão*.

O que significa para as comunidades de jongo o acesso de seus integrantes ao Ensino Superior? Quais relações são estabelecidas entre os jongueiros que ingressam na universidade e os demais integrantes da comunidade que não comungam o mesmo percurso? Que olhar aqueles que não tiveram ou tiveram pouco acesso à escola imprimem sobre a atuação, nas dinâmicas da comunidade, dessa parcela de jongueiros e jongueiras que chegam ao Ensino

---

<sup>3</sup> Em Lopes (2011), “vemos que *Banto* é uma designação apenas linguística. Pelo uso, entretanto, a denominação se estendeu e hoje, sob a designação de *Bantos* estão compreendidos praticamente todos os grupos étnicos negro-africanos do centro, do sul e do leste do continente que apresentam características linguísticas comuns e um modo de vida determinado por atividades afins.” (p. 97).

<sup>4</sup> Essa é uma expressão determinante nas rodas de jongo. O machado é dito como sinal de finalização e início de uma cantiga de jongo, também chamada de ponto. Nas comunidades jongueiras do estado de São Paulo, principalmente, há o uso da expressão *cachoeira* para indicar o fim da cantiga e início de outra.

Superior? De que modo os saberes e práticas adquiridos no meio acadêmico interferem nas comunidades de jongo? Que valor as comunidades de jongo imprimem à universidade, e em consequência, a seus saberes e práticas? Esses sujeitos que ingressam no Ensino Superior são considerados como exceção ou exemplo entre os membros da comunidade jongueira?

Essas muitas questões continuam importantes e ávidas por respostas, entretanto, todas elas se transformaram em outras quando a proposta do Encontro de Saberes passou a ter centralidade nesta história. Nesse sentido, para além do jongo, os saberes e fazeres quilombolas, indígenas e das comunidades religiosas de culto aos orixás passaram a ser alvos de questionamentos.

Quais os significados que os muitos sujeitos envolvidos nas dinâmicas da universidade elaboram a partir da atuação, no corpo docente da instituição, de membros das comunidades jongueiras, quilombolas, indígenas e de candomblé? O que poderá ser produzido a partir dos saberes dos jongueiros, quilombolas, indígenas e candomblecistas entendidos como atores políticos e educadores? O que poderá emergir quando sujeitos negros e indígenas se tornam professores colaboradores a partir de saberes adquiridos, principalmente, na vivência em suas comunidades? Quais transformações podem ocorrer nos textos curriculares dos cursos de graduação e pós-graduação e nas mais diversas dinâmicas institucionais universitárias com o advento do Encontro de Saberes? De que modo os saberes jongueiros, quilombolas, candomblecistas e indígenas podem tensionar, redirecionar ou problematizar o campo da produção do conhecimento científico? O que poderá ser produzido no campo do conhecimento científico a partir e por meio desses saberes?

Enquanto o primeiro encontro com o jongo deu origem aos questionamentos responsáveis por uma dissertação, um segundo encontro motivou essas perguntas e permitiu o acontecimento dessa costura. O que corrobora para a assertiva elaborada por Pais (2003) sobre a riqueza dos cotidianos como alavanca metodológica de conhecimentos.

No entanto, só é possível apreender as maravilhosidades dos cotidianos se houver preparação anterior ao dado momento da possível descoberta. Ajustadas as lentes do olhar “é natural que perceba microdiferenças onde tantos outros só veem obediência e uniformização” (CERTEAU, 2014, p.19).

Os cotidianos - efêmeros, contingentes e fugidios -, permeados de atravessamentos, são constantes surpresas, por isso encarar os cotidianos como campo de pesquisa é colecionar imprevisibilidades, incertezas, inconstâncias, e é estar em permanente negociação de sentidos. Definitivamente, pesquisar cotidianos é não saber o que encontrar. É desafiar-se em uma

aventura pensada e planejada, muito embora sob os desígnios do acaso, da surpresa, e do devir.

É necessário estar atento e forte ao que der e vier, pois a pesquisa com os cotidianos envolve contextos, interlocutores, temas e narrativas que adquirem diferentes significados dependendo de quem os presencia, e das relações que são feitas - “porque mais importante que o mundo em si mesmo é a forma como ele é dito ou pensado” (PAES, 2003, p. 66). A unicidade e a singularidade do acontecimento também dizem respeito sobre quem os vive ou os observa.

Há quem acredite que o conhecimento produzido, dito e pensado entre os muros da universidade ocorra distanciado das práticas cotidianas dos sujeitos, daquelas mais humanas ou orgânicas, em última análise. Ao contrário, creio que é impossível desvincular o que ocorre no mundo acadêmico daquilo que acontece, de modo único, singular e irrepetível, em outros tantos aspectos cotidianos da vida. Na universidade, na escola, na rua, no bar, na esquina e nas mais diversas rodas e redes são estabelecidos os encontros que podem nos (trans) formar a partir dos mais variados atravessamentos que promovem.

Definitivamente, pesquisar cotidianos é não saber o que encontrar e permitir-se ser afetado pelos imprevistos e intempéries do real. Também é, a partir de Paes (2003, p. 17), permitir-se a descoberta e não limitar-se ao preestabelecido, o que pode estar relacionado à busca por aquilo a princípio descartado, silenciado ou ignorado por olhos pouco preparados.

## 1.2 Serendipidade

A palavra *serendipity* foi cunhada em 1754, a partir da história dos filhos do rei de Serendip, cujo significado está relacionado às descobertas feitas pela imprevisibilidade ou ao acaso. Na história, os príncipes, por meio de indícios e sutilezas, são capazes de identificar um animal desconhecido aos seus olhos (GINZBURG, 1989, p.168). “Serendipidade então passou a ser usada para descrever aquela situação em que descobrimos alguma coisa enquanto estávamos procurando outra, mas para a qual já tínhamos que estar, digamos preparados” (GONÇALVES, 2015, p. 9).

As pesquisas com os cotidianos também podem ser compreendidas pelo fenômeno da serendipidade, no entanto é necessário “pelo menos um pouco de conhecimento sobre o que ‘descobrimos’ para que o feliz momento da serendipidade não passe por nós sem que sequer o notemos” (*Idem*).

Assim foi em “O Defeito de cor” e talvez tenha sido nesta empreitada escriturística, quando um acontecimento somente fez sentido porque encontrou um terreno fértil, uma mente preparada e um sujeito autor. Neste caso, uma autora, pois quando aquela imagem de divulgação me encontrou, eu estava preparada para recebê-la.

Há algum tempo, em fevereiro de 2016, recebera um *e-mail* cujo anexo continha alguns artigos de autoria de José Jorge de Carvalho (2015). Aqueles textos seriam responsáveis por me apresentar o debate da descolonização das universidades brasileiras a partir da proposta do Encontro de Saberes. Aqueles textos permitiram, em um futuro próximo, meu “feliz momento da serendipidade”.

A partir daquele *e-mail* e de um alerta da orientadora - “Achei a cara da sua pesquisa e estou pensando fazer umas coisas com essa inspiração do Encontro de Saberes!” - conheci o professor José Jorge de Carvalho e o referido projeto. Esse acontecimento, único e singular, modificou todo o enredo da pesquisa e uma nova história começou a ser tecida.

Em um momento de tanta desesperança acadêmica, época em que Universidade do Estado do Rio de Janeiro sofria um dos seus maiores ataques, eis que no horizonte virtual surgia algo que configuraria sentido àquilo que a mim só existia teoricamente. Era algo em que era possível esperar.

O anúncio que, por acaso, passeava distraidamente pela tela do meu computador, na linha do tempo de uma rede social, anunciava a disciplina “Patrimônio Negro e Universidade”, que seria oferecida no primeiro semestre do ano de 2016, no curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense.

Conforme exposto pelo professor Johnny Menezes, em um seminário ao final daquele ano, a disciplina “Patrimônio Negro e Universidade” faz parte do histórico de atividades que antecederam a implementação do Encontro de Saberes da/na UFF.

Antes e na fase inicial da formação do grupo de estudos responsável por dinamizar a proposta do Encontro de Saberes da/na UFF, alguns docentes já desenvolviam atividades de extensão e ensino relacionadas a proposta, que muito embora dispersas, singulares e próprias, partilhavam de significados comuns.



Figura 1 - Disciplina Patrimônio Negro e Universidade (2016)



**Disciplina 2016.1**  
**Patrimônio negro e universidade**

**Patrimônio e salvaguarda bens registrados de matriz africana. Culturas negras e patrimônio cultural. Inclusão social na universidade: cotas raciais e saberes tradicionais. Jongo no Sudeste: Patrimônio Cultural do Brasil. Jongo/Caxambu: pontos, dança, e percussão de tambores. Mediadores, mediações e saberes tradicionais.**

**Inscrições:**  
Durante o período de ajustes  
25 de Abril à 06 de Maio  
Na Coordenação do Curso de Pedagogia  
UFF - Campus Gragoatá, Bloco D, 5º Andar.

**Início das Aulas:**  
29 de Abril  
Aulas às Sextas-feiras  
de 14 às 18hrs.  
Carga Horária: 60 Horas.

**Parceria**  
JOVENS JONGUEIROS

A disciplina “Patrimônio Negro e Universidade”, vinculada à Faculdade de Educação da UFF, foi uma iniciativa desenvolvida pela professora Elaine Monteiro<sup>5</sup> a partir do projeto de extensão Pontão de Cultura Jongo/Caxambu. Caracterizada como atividade cultural no projeto pedagógico do curso de Pedagogia, a disciplina possuía uma ementa aberta o que possibilitou o convite de mestres e lideranças jongueiras para atuarem na atividade docente.

<sup>5</sup> Elaine Monteiro é professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF) e coordenadora do Pontão de Cultura Jongo/Caxambu. O Pontão é um programa desenvolvido por aquela universidade, em parceria com as comunidades jongueiras do Sudeste, e sua rede de jovens lideranças. O programa de pesquisa, ensino e extensão, em curso desde 2008, objetiva mediar e atender as demandas das comunidades que se organizam a partir do jongo, este, definido, em linhas gerais, como uma expressão cultural afro brasileira de canto e dança. *Para os jongueiros, o Pontão é um ponto de encontro mantenedor da cultura viva.* (PONTÃO DE CULTURA JONGO/CAXAMBU. Disponível em: <http://www.pontaojongo.uff.br/acao-coletiva>).

Deste modo, em 29 de abril de 2016, nos corredores da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, encontrei a professora Elaine Monteiro, responsável por dinamizar a disciplina. A professora me reconheceu devido à minha participação em um seminário ocorrido em junho do ano de 2012.

Figura 2 - Seminário Patrimônio, Memória e Identidade Negra



No Seminário “Patrimônio, Memória e Identidade Negra” levei reflexões oriundas da pesquisa do mestrado cuja centralidade estava nos “rearranjos elaborados pelos jongueiros frente aos saberes escolares e às interferências destes saberes na construção de identidades do povo do jongo” (FERNANDES, 2012, p. 109). No entanto, naqueles momentos anteriores ao início da disciplina “Patrimônio Negro e Universidade”, acompanhada pelas leituras responsáveis por me apresentar teoricamente o projeto Encontro de Saberes, eu estava munida de outro questionamento: quais são os impactos produzidos nas dinâmicas universitárias quando os saberes jongueiros se encontram com os saberes produzidos pela academia?

Fui acolhida pela professora e pelos demais: estudantes, bolsistas do Pontão e lideranças jongueiras. Entre as vivências das lideranças jovens e mais velhas das comunidades de jongo e as ponderações dos estudantes, estavam como mediadoras a professora Elaine e as referências bibliográficas.

A aula era organizada mais ou menos assim: em um dia os jongueiros e jongueiras das mais diversas comunidades dos estados do Rio de Janeiro e de São Paulo eram ouvidos e conversavam com os estudantes, e em outros momentos a leitura dos textos, em diálogo com aquelas vivências, se tornava o motivo principal. Além disso, em uma das primeiras aulas foi exibido a produção audiovisual elaborada pelo Laboratório de Imagem Documental em Educação (LIDE/UFF) correspondente a disciplina correlata oferecida em 2014 intitulada “Jongo: patrimônio afro-brasileiro na universidade”.

A aula com tambor era referência que alguns estudantes tinham da disciplina. O instrumento foi protagonista no oferecimento da disciplina em 2014 e também ocuparia o mesmo lugar de destaque naquele momento.

No primeiro dia, a aula foi iniciada com um ponto de jongo, de autoria da comunidade jogueira de Pinheiral, e entoado pela jovem liderança Suellen, da comunidade do Jongo da Serrinha. E foi nessa atmosfera de roda que aquela primeira tarde fluiu. Igualmente, as outras tardes de sexta-feira também eram iniciadas com canto, tambor e roda. Algumas dessas tardes foram estendidas noite adentro nos bares da Cantareira, espaço de vivência acadêmica revestida por outras formalidades.

Bonito de ver aqueles estudantes pretos expondo a felicidade em estarem sendo representados. Beleza maior ainda era reparar que a maioria deles estava com suas vestes brancas. Homenagem àquelas sextas feiras, sempre santas. Dia de Oxalá.

Em roda naquela gira, todos os presentes disseram as suas intencionalidades frente aquele estudo, ao mesmo tempo em que a professora expôs as incertezas relacionadas ao desenvolvimento da disciplina. O desmonte da Educação Pública que atingia a Universidade do Estado do Rio de Janeiro de maneira profunda, também acontecia na Universidade Federal Fluminense de modo um pouco menos feroz, mas igualmente preocupante.

No contexto da UFF, frente ao cenário político conturbado instaurado no país, as verbas para o custeio das atividades daquela disciplina - que envolviam a presença dos jogueiros na universidade e a visita às comunidades - não haviam sido liberadas até aquele momento. Desta forma, como *madeira que cupim não rói*, todos os envolvidos naquela atividade se colocaram dispostos a se organizar para sobreviver e não sucumbir a tal conjuntura. Afinal, conforme dito pela jovem liderança jogueira: *por quantas crises não passaram os jogueiros?*

É prudente lembrar que as populações negras estão vivas porque venceram crises. Resistimos aos tumbeiros, resistimos à escravidão, à violência colonial, e assim seguiremos no enfrentamento.

A existência foi resistente ao abandono, à desumanização, ao racismo. Somos sobreviventes e por isso *não falo do lugar dos derrotados*. O silenciamento, a invisibilidade, o desmérito, o desperdício não eliminou as populações negras. Ao contrário, tais violências motivaram a reconfiguração e o fortalecimento dos seus modos, costumes e redes, por isso sempre restará a esperança e a necessidade de resistir.

Muito embora, naqueles idos de 2016, no ar respirava-se o clima da descrença, o final do dia terminou como um presente. Um convite determinaria os rumos desta prosa e daria outro retalho para esta costura.

Na manhã da sexta feira seguinte, um grupo de professores e alunos da Universidade Federal Fluminense, envolvidos com a ideia do Encontro de Saberes, se reuniria em um dos

espaços da universidade para discutir iniciativas de inclusão de saberes das expressões culturais das populações negras e indígenas nos currículos acadêmicos. Foi 6 de maio de 2016 a data da minha chegada no grupo responsável por concretizar a ideia do Encontro de Saberes na UFF.

De modo geral, a proposta do Encontro de Saberes expõe a problemática étnico racial instaurada na universidade por meio da perspectiva da coexistência. Vencedores e vencidos de outras batalhas tornam-se aliados, para prosseguir na guerra e quiçá findá-la um dia, nas próximas gerações.

Nesse contexto geralmente estão professores, mestres, aprendizes, lideranças e estudantes. Todos envolvidos nas disciplinas oferecidas, nos eventos realizados e nas visitas aos territórios das mais diversas expressões culturais.

Na Universidade Federal Fluminense, todos esses sujeitos e as experiências desses diferentes espaços e desses diferentes tempos se tornaram o meu campo de interlocução responsável por fazer pensar acerca de um jeito outro de produzir conhecimentos. O que para este caso teve início com a problematização no formato da escrita.

Aqui, a escrita tenta expor os atravessamentos oferecidos pela proposta do Encontro de Saberes. À luz de Bakhtin (2011, p. XXXIII/XXXIV), esta escrita é uma resposta ao campo de interlocução que prevê a coexistência de saberes, bem como fundamenta seu processo de ensino e aprendizagem em experiências ricas em comunicabilidade.

### 1.3 Experiências narrativas

E então volto a insistir: a sociedade que me cerca, com as perversidades do racismo e do sexismo que enfrento desde criança, somada ao pertencimento a uma determinada classe social, na qual nasci e cresci, e na qual ainda hoje vivem os meus familiares e a grande maioria negra, certamente influenciou e influencia em minha subjetividade. E pergunto: será que o ponto de vista veiculado pelo texto se desvencilha totalmente da subjetividade de seu criador ou criadora?

*Evaristo, 2009, p.18*

O tempo não é homogêneo ou vazio. Não é linear, portanto não corre. O tempo salta, ginga, marcha ré e rodopia. O tempo não é roda. No entanto, uma vez circular posto que

infinito, o tempo espirala. O tempo simplesmente não pode ser delimitado pelo relógio ou pela passagem dos dias do calendário.

O tempo provoca e/ou se constitui em redemoinhos, assim como se caracteriza pela sua intensidade e brevidade. Experimentado de modo diferente pelos indivíduos, o tempo passado acontece somente uma vez, mas ao rememorá-lo o sujeito narrador pode experimentar esse passado de modos variados.

*Era uma vez*, delimita o que foi a um determinado tempo e a um determinado espaço que ousa saltar, gingar, dar marcha ré e rodopiar. Assim, devido às dinâmicas temporais e espaciais, talvez o mais adequado seja a compressão de que *foi uma vez*, e será quantas vezes for possível o reconto, pois a cada processo narrativo é permitido explorar mais um aspecto da opacidade do ocorrido naquela temporalidade e espacialidade.

Se cada indivíduo experiencia o tempo e o espaço de maneira única, igualmente exclusivo deverá ser o modo de olhar essa experiência e narrá-la. É urgente uma nova narratividade, posto que “a arte de contar torna-se cada vez mais rara porque ela parte, fundamentalmente da transmissão de uma experiência no sentido pleno, cujas condições de realização, já não existem na sociedade capitalista moderna” (BENJAMIN, 2012, p.10).

A inexistência das condições favoráveis à narrativa possivelmente está relacionada à pressa e à necessidade do muito, sobretudo no que se refere às informações. O aligeiramento da vida abrevia nossas experiências, e o que poderia ser transformado em narrativa restringe-se a mera transmissão de informações.

Nosso tempo é marcado pela *short story*, que se emancipou da tradição oral e não mais permite essa lenta superposição de camadas finas e translúcidas, que representam a melhor imagem do processo pelo qual a narrativa perfeita vem à luz do dia a partir de várias camadas constituídas pelas narrações sucessivas” (p. 223). É a abreviatura das nossas experiências, devido a um viver apressado que não permite sequer tempo para vivermos as nossas misérias.

Nos processos narrativos dos “becos das memórias” de Evaristo (2009) está Bondade. Este é um dos personagens inventados pela autora entre a realidade e a ficção. Ele nos ensina sobre a importância da demora em estar, não em um lugar, mas no coração das pessoas. Sobre Bondade: “Vivia intensamente cada lugar em que chegava. Cada casa, cada pessoa, cada miséria e grandeza a seu tempo, no seu exato momento” (p. 25). Um tempo que, para além do cenário literário vivido por Bondade, tem sido raro, para aqueles que vivem o tempo de hoje com ânsia no futuro.

Para de fato experienciar o tempo e o espaço de agora e transformá-lo em possibilidades narrativas, é preciso a intensidade da demora, tal qual um paciente artesão na

confeção inédita do seu objeto. Além disso, igualmente paciente deve ser/estar o ouvinte, persona imprescindível na narrativa daquela experiência. O ouvidor deve estar predisposto a partilhar com o narrador, de maneira morosa, um tempo e um espaço.

Em Benjamin (2012, p. 221) tal qual “a mão do oleiro na argila do vaso”, a narrativa oral ou escrita, semelhante a um processo artesanal, contém de muitas maneiras os vestígios daquele que narra. Para além da própria experiência, a narrativa também é composta de experiências alheia ao narrador.

Do mesmo modo, Evaristo (2009) expõe que o texto carrega elementos da subjetividade de quem o gesta e pari, o que pode até mesmo justificar o uso dessas palavras. Gestar e parir indica o feminino para esta narrativa experimental, caracterizada pelo atravessamento de vozes e corpos que carregam múltiplos saberes. Muitos desses adquiridos por meio da oralidade no labor cotidiano.

A narrativa precisa de corpo. O ato de narrar com plenitude torna indispensável a conjugação da mão e da voz, do gesto e da palavra. E seja em seu aspecto oral ou escrito, a narrativa tem o propósito de *a-cor-dar* os sentidos. Dar-lhes cor para que estes estejam em condições possíveis de produção de novos sentidos e significados. Nisso está a possibilidade de *dar forma à imensa matéria narrável*, tal qual aquele que pacientemente pinta um quadro, esculpe a argila ou tece.

É preciso demora, pois a velocidade e/ou a tentativa de contar muito em pouco tempo impede a comunhão, a troca e pode interromper uma competência que parecia estar totalmente segura e inalienável aos sujeitos. Em Benjamin (2012, p. 213), a nossa temporalidade e espacialidade não está propícia para o desenvolvimento da “faculdade de intercambiar experiências”. Deste modo, é preciso inventar.

A escrita destas palavras é fruto de uma atividade narrativa, bem como pretende narrar, ainda que a temporalidade seja de outra ordem. Para esta tarefa narradora, algumas experiências foram selecionadas em prol da emergência de novos sentidos, cuja intenção é *a-cor-dar* os sentidos, dar-lhes tonalidades e possibilitar movimento ao corpo: inquietação, desconforto, incômodo ou esperança.

A experiência de viver uma atividade narrativa nos terrenos movediços da Educação Superior Pública, formada por um jogo relacional de esquecimento e memória, aceitação e luta, vida e morte, é capaz de sacudir o corpo e dar novos sentidos e significados à existência. Como aqueles escritos encontrados pelo Tio Totó, personagem morador de uma favela ficcional constituída de memórias em becos.

“Os sonhos dão para o almoço, para o jantar nunca” (EVARISTO, 2017, p. 50). Esse conjunto de palavras riscadas encontrou o velho Totó, quando ainda era novo, nas leituras que fez pela vida e colecionava. Conforme a narrativa *escreviente* de Evaristo, aquele dizer causou embatucamento. Leitura e releitura, significados e ressignificados em diversos momentos para tentar uma explicação para a vida. “Hoje descobri a verdade do dizer daquele ditado. Sonho só alimenta até à hora do almoço, na janta, a gente precisa ver o sonho acontecer” (p. 51).

A compreensão do ditado e a extração de algum significado após muitas reflexões estão relacionadas ao processo de descoberta e à infinitude de novos aprendizados. Aspectos que também emergem naquilo que inaugura este trabalho. “Não falo do lugar dos derrotados” nos oferece pistas e não determina respostas.

O enunciado nega, mas afirma. Enuncia um lugar de recusa e aceita o desafio de elaborar novos tempos e espaços férteis, potentes e emancipatórios. É uma narrativa outra, sobretudo, reinventiva das linhas demarcatórias do isso ou aquilo. Na verdade, não é isso e/ou tão pouco aquilo. Se não falo do lugar dos derrotados, abro caminhos para estar em múltiplos lugares, inclusive exerço o direito de não querer habitar o lugar dos que venceram.

Se minha voz não traduz a versão dos vencidos da história, assumo então o lugar de autoria para elaborar uma narrativa para além da derrota. Na invenção, vislumbro nas frestas pequenas vitórias contra o instituído. Se não falo do lugar dos derrotados, falo do lugar daquele que narra possibilidades ou elabora outras possibilidades narrativas.

A atividade narrativa em pesquisa pode ser uma dessas possibilidades que só será de fato se, tal qual um provérbio, conseguir aprender e ensinar – ensinar e aprender conforme o fluxo do tempo e das relações constituídas. No entanto, vale a pergunta: “Que moribundos dizem hoje palavras tão duráveis que possam ser transmitidas como um anel, de geração em geração?” (BENJAMIM, 2012, p. 123).

Nesses tempos de abortamento da experiência, a dificuldade em encontrar narrativas grávidas de significados é real. No entanto, como tesouros, essas narrativas existem e podem se tornar, na perspectiva da produção de conhecimentos científicos, campo de possibilidades quando observadas pela ótica da diversidade epistêmica. Falo diretamente do Encontro de Saberes e da sua proposta de inserir, na dinâmica docente da universidade, sabedoras e sabedores negros e indígenas formados, principalmente, pelas artes, pelo ofício cotidiano e pela vivência em suas comunidades. Quando isso acontece, as instituições universitárias que lutam pela inclusão de diversidade de corpos, por meio das políticas de ações afirmativas, se

transformam em lugares diversos em saberes, o que contribui para a riqueza de experiências ali produzidas e sua potência narrativa.

Ao contrário das experiências nas trincheiras de guerra, as experiências narráveis e potentes às aprendizagens e produção de conhecimentos devem possibilitar a voz e não o silêncio emudecedor. Os silêncios produzidos nas lacunas sem respostas são capazes de enunciar vozes criativas em continuidade de histórias.

Entre a voz narrativa e o silêncio preenchedor de lacunas, conto a minha experiência em pesquisa, na tentativa de estabelecer uma relação de comunhão com meu *ouvinte leitor*, capaz de transformá-lo também em ator e não somente espectador. Sem abrir mão da minha autoria responsável e responsiva, a transformação do leitor em autor prevê necessárias e precisas quebras de barreiras de isolamento, ainda que muitas vezes essas barreiras exerçam a função de proteger quem conta.

Se o texto é meu, ainda que permeado pelo outro leitor e/ou pelos interlocutores personagens principais das experiências do campo de pesquisa, existe uma escrita de minha autoria e que me autoriza, consequentemente banhada por aquilo que me constitui. Em outras palavras, sobre as marcas textuais produzidas pelo autor, ou as tais subjetividades do seu criador ou criadora, que neste caso habita um corpo feminino – negro, Evaristo (2009, p. 18) afirma “que ‘o ponto de vista’ do texto é aspecto preponderante na conformação da escrita afro-brasileira”.

Esta escrita afro-brasileira, elaborada em um contexto no qual “a questão racial ocupa um outro lugar – não menos tenso – nos debates políticos, jurídicos e acadêmicos por meio da discussão e da implementação de experiências concretas de ações afirmativas”<sup>6</sup>, é fruto de uma gambiarra narrativa. Essa inventividade tenta combinar elementos bastante distintos, ao mesmo tempo em que pretende imprimir um ponto de vista ao texto. Da mesma forma, o texto é um ponto de vista.

Vê-se a partir de um ponto. O ponto que delimita o olhar e o torna parcial. A parcialidade do olhar transforma em único o que eu vejo. Do ponto que eu vejo, ninguém mais vê. Do mesmo modo, o outro que me vê do seu ponto privilegiado, possui uma visão própria do que sou.

Ao olhar, cada um ou cada outro, na tentativa de enxergar para além das suas superfícies, vê-se aquilo que está preparado. Vê-se aquilo que o olhar está preparado para ver.

---

<sup>6</sup> De acordo com as palavras da professora Nilma Lino Gomes ao apresentar o contexto de elaboração do livro *Negritude: usos e sentidos* (2012) de Kabengele Munanga, penso a escrita afro-brasileira como um lugar de tensão.



Existe um ponto de vista, uma forma de olhar. Uma especificidade de olhar cada canto. Cada canto ou beco é esconderijo de uma história, ou de uma memória.

Para cada canto, visto de um ponto, existe uma história. Um conto está para cada canto único, pois depende de quem o vê. E assim configuram-se as inúmeras formas de uso da língua que varia dependendo do espaço, do tempo, de quem fala e para quem fala.

Um texto é constituído por vários contos de vista. A pesquisa é um conjunto de *contos de vista*<sup>7</sup>, elaborada, também, *segundo a sociologia e geografia emocional de cada um* (LUCINDA, 2004, p. 15). Neste caso, a pesquisa, cujo marco teórico metodológico é a gambiarra, está sublinhada pelo olhar subalterno, pela sociologia e geografia emocional do marginal existente e resistente apesar das linhas abissais tão despotencializadoras e limitadoras dos sujeitos em suas diversidades (SANTOS, 2010a).

Aquele posto do lado da não existência, a partir de seu ponto de vista, reinventa. A reinvenção é marca do que hoje somos. É a nossa estética. Nós: negros e negras, “uma juntada de pretos e pardos” (CARNEIRO, 2005, p. 22), pretas e pardas, vitimados e vitimadas pela escravização daqueles que nos antecederam.

O embate político linguístico entre colonizador e colonizado, sendo a imposição violenta, com o perdão da redundância, da língua do primeiro em relação ao segundo, também produziu rearranjos possíveis, considerados únicos nesta experiência afro-brasileira de diáspora. Esta que não foi única, mas que possui o seu caráter único devido às marcas de especificidades dos territórios e de seus sujeitos.

E em nome da linguagem como terreno de disputa, exemplificada nas tensões entre escravizado e escravizador, está a necessidade de uma produção que surge apesar da situação colonial. Isso justifica a proposição de novas narrativas gambiarradas das sobras, dos cacos, daquilo que restou frente à desumanização.

O direito de nomear e de produzir significados considerados válidos era próprio do colonizador e ainda é próprio daquele que se quer hegemônico, herdeiro da proposta colonial e orientados pela colonialidade. “Afirmando um contradiscurso à literatura produzida pela cultura hegemônica, os textos afro-brasileiros surgem pautados pela vivência de sujeitos negros/as na sociedade brasileira e trazendo experiências diversificadas, desde o conteúdo até os modos de utilização da língua” (EVARISTO, 2009, p. 27).

---

<sup>7</sup> Contos de Vista é um livro de Elisa Lucinda (2004). Autodefinida espectadora assídua do mundo, seu texto é um composto de pouco mais de uma centena de páginas que conta sobre cotidianos reais e imaginários do ponto que a autora vê. O livro foi presente em dois momentos de vida, cujos pontos de vista eram totalmente distintos.

A literatura afro-brasileira é um contradiscurso frente a literatura produzida pela cultura hegemônica. Da mesma forma a gambiarra, enquanto sugestão narrativa a partir de uma proposta fundamentada em atravessamentos e encontros, pode adotar a identidade de um contradiscurso em face dos protocolos sociais edificados por aquele que detêm arbitrariamente a hegemonia dos saberes, fazeres e poderes.

#### 1.4 A inventividade de uma gambiarra narrativa

Os europeus colonizaram Jesus. Eles pegaram um Jesus da oralidade e trouxeram para a escrita. Pegaram Jesus que nasceu na África, aí esconderam o nascimento dele, aí colocaram ele branco de cabelos lisos e olhos verdes. E aí colocaram todo esse Jesus ao seu interesse. E aí o que que nós pegamos? Obrigaram a nós a aceitar esse Jesus e nós pegamos esse Jesus, misturamos com Exu, misturamos com tudo quanto é gente nossa e aí nós ficamos com o nosso deus e o deles, resultado: nós sabe fazer milagre, nós sabe fazer feitiço. E eles só sabem fazer milagre.

*Antônio Bispo dos Santos*

Nós, povos negros da diáspora, entre o milagre e o feitiço - ou para além do milagre e do feitiço -, estamos em constante processo de reinvenção das formas de viver nossa negritude a partir da abertura de novos campos de contestação acerca daquilo que nos constitui e do que nos diferencia dos outros. Em Hall (2008), as populações negras estão inseridas em contínuos processos de reinvenção, seja por conta de deslocamentos reorientadores do eixo hegemônico, seja por processos de descolonização. É real a potência de transformação das vozes marginais. Para além dos jogos de inversão, posto que não há a intenção de substituir os modelos e identidades, a guerra é pelo direito de posicionar-se em local onde serão ouvidas as enunciações de nossas vozes que definitivamente não são homogêneas. A luta também é por afirmar a heterogeneidade das nossas negritudes que, ao serem dominadas pela cultura global, tendem a serem consideradas como uma coisa só.

As populações negras da diáspora reivindicam para além da existência, o direito à diferença e às múltiplas formas de ser, muito embora haja força nas intervenções que destacam nossas características comuns. “Onde estaríamos, conforme bell hooks comentou

certa vez, sem um toque de essencialismo ou sem o que Gayatri Spivak chama de essencialismo estratégico, um momento necessário?” (p. 326).

Que a diversidade esteja em pauta, posto que existe um conjunto de experiências negras historicamente distintas, que contribuem para a compreensão acerca do que somos, sempre em processo de negociação. Levando em conta todo o acúmulo de discussão sobre o conceito da negritude, a partir de Munanga (2012) é possível afirmar que a negritude é uma construção política e sociológica de identidade, solidariedade, fraternidade e fidelidade, fundamentada em uma reação racial negra a uma agressão racial branca.

Ainda conforme o autor, ser negro pode ser “uma identidade política de um segmento importante da população brasileira excluída de sua participação política e econômica e do pleno exercício da cidadania” (p. 16), cuja construção perpassa primeiramente pelo corpo, uma vez que este “constitui a sede material de todos os aspectos da identidade” (p. 19). Além disso: “A negritude e/ou identidade negra se referem à história comum que liga de maneira ou de outra todos os grupos humanos que o olhar do mundo ocidental ‘branco’ reuniu sob o signo de negros” (p. 20).

Somada à cor da pele, a negritude também refere-se à submissão de determinados grupos na história às “piores tentativas de desumanização e de terem sido as suas culturas não apenas objeto de políticas sistemáticas de destruição, mas, mais do que isso, de ter simplesmente negada a existência dessas culturas” (p. 20). Também, a negritude pode ser entendida como reconstrução positiva de uma identidade, bem como “instrumento de combate para garantir a todos o mesmo direito fundamental de desenvolvimento, dignidade humana e respeito das culturas do mundo” (p. 21).

As maneiras de viver a negritude são plurais, pois deste modo é possível compreender toda a multiplicidade do que é ser negro e negra em uma sociedade racial e socialmente hierarquizada. Também o plural pretende contemplar todas as possibilidades de reação e ação protagonizadas pelas populações negras diante do racismo que, para além da denúncia, ousam enunciar de maneira criativa e, às vezes, inesperada.

Os modos surpreendentes e inventivos de ser negro e negra, pode ser percebido, por exemplo, nas inúmeras formas de interação com o divino elaborados, muitas vezes, em meio a fé católica. Nas palavras quilombolas de Antônio Bispo dos Santos, a colonização, elaborada pelos colonialistas, nos obrigou a ser mais criativos e inteligentes frente às imposições do colonizador, ainda que, conforme aponta Bhabha (2013), a imposição do discurso colonial tenha tentado imprimir fixidez e/ou atestar a marca do estereótipo àquilo colonizado, e deste modo generalizá-lo, e reduzi-lo em suas potências e formas de recriar-se.

As elaborações religiosas diaspóricas capazes de fazer milagre e feitiço, ou ir para além do milagre e do feitiço, devido à multiplicidade de deslocamentos frente a ações impositivas, são, muitas vezes, relacionadas à ideia do sincrético, devido aos elementos católicos e de matrizes africanas que as constituem. Os campos de possibilidades inventados pelas populações negras em diáspora podem ser tempo-espço de carnavalizações, no sentido de transgredir e agir para além de reagir frente às violências. “O carnavalesco não é simplesmente a inversão de duas coisas que continuam presas aos seus arcahouços contrários; é também atravessado pelo que Bakhtin chama de dialógico” (HALL, 2008, p. 329).

As expressões culturais das populações negras, atravessadas pelo movimento da diáspora e por outros elementos culturais, também aqueles provenientes das populações indígenas em sua diversidade, se sincréticas, podem ultrapassar essa conceituação para tornarem-se dialógicas e, por conseguinte, polifônicas. “O vodu, a umbanda e seus assemelhados, seriam, segundo algumas opiniões, religiões sincréticas” (LOPES, 2004, p. 623). No entanto, mais do que isso, podem ser considerados entrelaçamentos socioculturais, aleatórios ou não, de elementos de doutrinas diferentes, cujos fundamentos podem até ser incompatíveis a princípio, mas que em algum momento precisaram compartilhar um território comum com o propósito de elaborar táticas de enfrentamento à violência colonial coisificadora e seu aparato de poder apoiado, conforme nos diz Bhabha (2013, p. 123), no reconhecimento e repúdio de diferenças raciais, culturais, históricas.

Com relação ao encontro das religiões africanas com o cristianismo, a moderna ciência rejeita o uso indiscriminado da expressão “sincetismo religioso”. Isso porque o catolicismo e as religiões negro-africanas sustenta-se sobre fundamentos incompatíveis entre si. Então, ao associarem orixás a santos, os negros antigos não fundiram os dois sistemas mas apenas, respeitosamente trouxeram ao seu domínio, por meio de analogias, os santos católicos quase da mesma forma com que os reis guerreiros da Antiguidade entronizavam em seus templos os deuses dos adversários vencidos. Veja -se também que, embora imposto de maneira quase sempre violenta, o cristianismo também sofreu, na Diáspora, fortes transformações. E o fato de certas comemorações das religiões afro-brasileiras serem realizadas em dias santificados pelo catolicismo pode ser visto como resultado de uma estratégia dos oprimidos pela escravidão: como não tinham folga em seu trabalho a não ser nos dias santificados dos brancos, eles usavam esses dias para fazer também as suas comemorações, à sua moda (LOPES, 2004, p. 570).

Por meio da literatura, Gonçalves (2015) expõe alguns dos muitos arranjos e rearranjos religiosos das populações negras no contexto de privação da liberdade devido à escravidão. Se, por um lado, o cativo reduziu os sujeitos negros à condição de mercadoria, por outro, provocou a enunciação de vozes e consciências resistentes a coisificação, à fixidez e ao estereótipo.

Primeiramente Kehinde, personagem principal no romance de Gonçalves, não permitiu ser batizada. De modo tático, adotou o nome Luisa e seguiu na transgressão das normas.

No que diz respeito às suas religiosidades, a personagem mantinha vivas, em terras brasileiras, as divindades cultuadas por seus antepassados em África. No entanto, para isso, adotava diversos meios, “como tinha que ser naquele lugar onde fingíamos cultuar os santos dos brancos” (p. 82).

Uma das resistências dos escravizados para o culto aos seus deuses era cavar um buraco na parede das senzalas como esconderijo dos seus símbolos sagrados e tapá-los com a esteira que servia de cama, conforme apontado pela autora nas lembranças de sua protagonista. “Depois que colocamos a esteira para esconder a entrada do buraco, ela me pediu para tomar bastante cuidado na hora de tirar meus Ibêjis de lá, para ter certeza de que não havia ninguém olhando. Caso contrário, eu arriscaria não só o meu esconderijo, mas o de todos os pretos, pois poderiam mandar fazer uma busca nas senzalas” (p. 90).

A sobrevivência requer astúcia daqueles inconformados com a possibilidade do não ser, do não poder e do não existir. O ser, poder e existir apesar da, ou devido à, violência colonial, acontece nas brechas, o que se torna uma convocatória desafiadora a reinvenção. Acerca disso, ainda no contexto da colonização e por isso de imposição de um sistema de compreensão e descarte de outro, Certeau “fala muitas vezes desta inversão e subversão pelos mais fracos, por exemplo, a propósito dos indígenas da América do Sul, submetidos à cristianização forçada pelo colonizador hispânico” (CERTEAU, 2014, p. 17).

A existência tática refere-se aos usos diferenciados daquilo a princípio imposto. Há uma produção astuciosa e, ao mesmo tempo, silenciosa e quase invisível a partir daquilo pretensiosamente dominante. Está aí o exercício de poder capaz de limitar as vitórias coloniais.

[...] submetidos e mesmo consentindo na dominação, muitas vezes esses indígenas faziam das ações rituais, representações ou leis que lhes eram impostas outra coisa que não aquela que o conquistador julgava obter por elas. Os indígenas as subvertiam, não rejeitando-as diretamente ou modificando-as, mas pela maneira de usá-las para fins e em função de referências estranhas ao sistema do qual não podiam fugir (p. 39).

O trânsito entre o milagre e o feitiço e/ou as elaborações e negociações para além do milagre e do feitiço expõe um dos modos de usar a cultura dominante pelos povos feridos pela colonização. E para além das inúmeras formas de despertar os espíritos e manter a fé, a

combinação de elementos, como tática de existência, pelos povos subalternizados ou a margem do poder colonial também podem ocorrer em outros aspectos ordinários da vida.

Falo dos mais pobres, que também são negros e indígenas e, por consequência, submetidos a pequenas ou grandes privações, que precisam e, muitas vezes, conseguem, sem qualquer estudo especializado, emendar fios, combinar elementos para fazer funcionar uma lâmpada, um ato de comunicação ou uma ideia. “Essas ‘maneiras de fazer’ constituem as mil práticas pelas quais os usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sociocultural” (p. 41)

A vida fornece as questões e são inúmeras as experiências estéticas envolvidas em suas resoluções. Em Certeau (2014, p. 46), as táticas estão relacionadas aos jogos elaborados pelos mais fracos para transformar as ocasiões em campos de possibilidades. Para este caso, os mais fracos são aqueles em desvantagem nas dinâmicas de poder e saber, ou seja, aqueles vitimados pela colonialidade e que por isso precisam do dobro de forças para contar a sua história e produzir suas narrativas.

Sem cessar, o fraco deve tirar partido de forças que lhes são estranhas. Ele o consegue em movimentos oportunos onde combina elementos heterogêneos (assim, no supermercado, a dona de casa, em face de dados heterogêneos e móveis, como as provisões no freezer, os gostos, apetites, disposições de ânimo de familiares, os produtos mais baratos e suas possíveis combinações com o que ela já tem em casa etc.), mas a sua síntese intelectual tem por forma não um discurso, mas a própria decisão, ato e maneira de aproveitar a “ocasião” (*Idem*).

Sem a intenção de compreendê-lo como fraco, mas sim como espaço não hegemônico dentro da universidade, o Encontro de Saberes aproveita a ocasião para combinar elementos heterogêneos de compreensão do mundo. Frente a essa problemática, podem ser inúmeras as experiências estéticas envolvidas na tentativa de compreender e produzir sentidos e significados dessas aproximações, vizinhanças e emaranhados.

Para além das questões de cunho religioso, a perspectiva do Encontro de Saberes, a partir e por meio do borramento de fronteiras nos convoca a pensar o milagre e o feitiço em suas potencialidades de trocas e negociações, bem como por meio da sua força de se tornar outra coisa.

O convite de pensar para além da simplificação do isto ou do aquilo, com o propósito de carnavalizar as fronteiras entre o que é produzir conhecimento científico e o que não é, ensaio a inventividade de uma gambiarra narrativa. Essa performance tem inspirações nos entrelaçamentos produzidos a partir dos modos de enunciação experimentados pelas populações jongueiras, candomblecistas, quilombolas e indígenas guarani, no contexto do projeto Encontro de Saberes da/na UFF, entre os anos de 2016 e 2017. A metáfora da

gambiarra tenta dar sentido à potência da junção e da reinvenção elaborada como consequência.

Os campos de possibilidades elaborados a partir e por meio do diálogo entre aqueles saberes produzidos com base nas experiências, prazeres, memórias e tradições dessas variadas populações, e aqueles comumente produzidos na institucionalidade da academia, permitiu a enxergar a imagem da gambiarra. Um acontecimento somente possível na comunhão de múltiplos elementos, muitos deles descartados e/ou desconsiderados pelo saber e poder hegemônico.

A gambiarra está para além do milagre e do feitiço, muito embora estabeleça ali alguma relação. A gambiarra acontece no encontro entre o saber e poder hegemônico, e aquilo por ele desconsiderado, também emerge de um momento de negociação da infinita diversidade epistêmica existente no mundo.

A dona de casa frente a escassez de comida. O desabrigado frente a ameaça iminente da chuva. O pesquisador ou a pesquisadora frente a necessidade de respostas ainda que provisórias para perguntas recentemente feitas. Ou como aquele que, sentado em um bar, puxa uma conversa e, por meio de um fio daqui ou dali na ação táctica de trapaça à institucionalidade, consegue acessar a rede mundial de computadores e/ou assistir, da simplicidade de um lar, o que é exibido do outro lado do oceano. As gambiarras são os modos particulares de usar, alterar, driblar os contratos sociais estabelecidos em espaço opressor.

A gambiarra produz e pode ser narrativa. Ela tem a gênese no encontro de experiências enriquecidas de saberes, e emerge da tentativa de produzir outros conhecimentos a partir de um tempo-espço de troca, nem que para isso haja necessidade de transgredir o instituído e/ou incomodar o silêncio. A gambiarra só pode existir na ousadia.

Das expressões de religiosidade aos desafios cotidianos mais simples, perpassando por possibilidades outras de produzir narrativas capazes de ensinar e aprender, em Certeau (2014, p. 83), a estética do golpe contra o instituído configura-se como meio de negação à ordem estabelecida. Aqueles que, de algum modo, estão agindo na contra hegemonia, elaboram suas táticas de existência e produzem suas rodas onde, a princípio, estaria a verticalidade da norma.

As gambiarras podem estar nas ações dos despossuídos, da dona de casa e do desabrigado. As gambiarras também podem estar nas ações daqueles que ocupam lugares não hegemônicos dentro da universidade, e que nas brechas tentam elaborar um modo outro de produzir conhecimentos. Essa possibilidade inventiva também está impressa na ação dos educadores que nas frestas do poder, a partir e por meio de suas formações institucionais ou

não, inventam narrativas cuja intencionalidade é elaborar caminhos emancipatórios que advogam pela diversidade de produzir e socializar conhecimentos científicos.

Também, as gambiarras se estendem às ações daqueles submetidos à escravização e em resistência a ela, ainda que o conceito não tenha a pretensão de atingir os rearranjos religiosos elaborados na diáspora. Em todos os casos, os sujeitos precisavam de soluções rápidas com o que estava disponível para dar conta de sua demanda, ainda que de maneira provisória.

É preciso definir a gambiarra, muito embora tudo nela seja fluido e inconstante, e esteja sempre à espera de acabamentos igualmente incompletos devido à sua concepção a partir de formas de experimentar o mundo e/ou responder às questões oferecidas pela vida. É uma arquitetura própria a partir dos modos diversos de pensar, de agir e de reagir dos sujeitos que de algum modo se encontram em lugares não hegemônicos.

Conforme já dito, as experiências são os eventos que habitam o passado e ganham vida nova com a narrativa do presente. Cada um experimenta o mundo de uma forma, por isso são criadas formas igualmente únicas de viver essa experiência e de narrá-las. As gambiarras podem exemplificar essa forma única de viver a experiência e compartilhá-la, pois cada desafio dos cotidianos carece de soluções rápidas com o uso do que se tem disponível.

A gambiarra, como inventividade narrativa, compreende a complexidade da experiência e as suas possibilidades de serem narradas, submetidas às demandas de cada um ou uma. A possibilidade de gambiarrar um procedimento narrativo entende a subjetividade de quem experiencia como a matéria primeira, uma vez que cada um tem soluções próprias, conforme as possibilidades de materiais disponíveis, para solução da peculiaridade do seu problema.

A palavra gambiarra está relacionada à ação de juntar elementos não convencionais em busca de explicações e/ou solução de problemas. Neste caso, tendo o Encontro de Saberes da/na UFF como campo de interlocução, os elementos dos modos de saber e conhecer dos sujeitos indígenas, quilombolas, jongueiros, do candomblé e da universidade, produziram certas gambiarras. Também um olhar particular sob essas experiências com o uso de determinadas lentes são capazes de produzir outras gambiarras narrativas. Tal ação pode funcionar ou não, bem como também não está atrelada à precariedade. A gambiarra pretende remeter a elaborações não hegemônicas e que podem surpreender caso funcione. Também no caso de erro, se tornam trampolim para novas elaborações dos povos à margem que utilizam daquilo produzido pelo hegemônico para promover a reinvenção. As gambiarras atingem o objetivo proposto a partir da tentativa e erro, bem como, permitem intervenções variadas.



Os cotidianos tornam disponíveis elementos às vezes muito diferentes e descombinados que, organizados em gambiarras, podem funcionar de modo inesperado. Podem ocorrer acidentes que comprovam a não funcionalidade e/ou apontam para necessidade de ajustes, mas de modo experimental, quem costura, gambiarra ou aproxima elementos de naturezas que a princípio podem ser reticentes ao diálogo, decide correr o risco. Às vezes, o risco necessário é fatal, em outros momentos é nele que repousa a possibilidade da inovação ou da renovação, pois *nada está absolutamente morto ou limitado*, tão pouco o milagre ou o feitiço.

A gambiarra é produzida a partir daquilo desperdiçado ou por aquilo um dia utilizado por algum consumidor ideal que pode ser ator da dinâmica do consumo desenfreado e alienado, parte da dinâmica do perecível. Então, é inspirado nos modos de agir dos sujeitos não enquadrados nesses modelos ideais de consumo que surge a gambiarra como possibilidade narrativa.

Em Certeau (2014), costuro alguns dos meus argumentos em favor de uma narrativa inventiva e não conformada, produzida pelas brechas e nas sobras, já que o próprio autor é um “inconformado com os cânones de uma disciplina rígida, e cuja irradiação intelectual segue caminhos estranhos à lógica das instituições, quer estas se achem ligadas à Universidade, à Igreja ou ao Estado” (p. 9).

Deste modo, na tentativa de elaborar “maneiras diferentes de marcar socialmente o desvio operado num dado por uma prática” (p. 13), a gambiarra vem da necessidade de elaborar novos modelos, a partir das possibilidades de ser das culturas populares negras e indígenas, capazes de dialogar com experiências variadas e igualmente populares que podem, em algum momento, ser estranhas à Universidade, Igreja e Estado.

E, em certo sentido, a cultura popular tem sempre uma base em experiências de prazeres, memórias e tradições do povo. Ela tem ligações com as esperanças e aspirações locais, tragédias e cenários locais que são práticas e experiências de pessoas comuns. Daí ela se liga àquilo que Bakhtin chama de “vulgar” - o popular, o informal, o lado inferior, o grotesco – eis porque sempre foi contraposta à alta cultura ou cultura de elite e é, portanto, um local de tradições alternativas, sendo esse o motivo pelo qual a tradição dominante sempre suspeitou profundamente a seu respeito, e com razão (HALL, 2008, p. 322).

A partir de Hobsbawm (2012), é possível considerar que a tradição está atrelada às práticas humanas e não necessariamente relacionada a modos antigos, cuja origem não é possível considerar. As tradições são práticas guiadas por regras que pretendem inculcar valores e normas de comportamento por meio da repetição, o que implica estar ligada em uma continuidade em relação ao passado. Para este autor, as tradições são inventadas e

reinventadas conforme o tempo e o espaço. As comunidades, grupos ou conjunto de pessoas elaboram suas tradições como estratégias de formar/estabelecer/construir identidades que se tornam seus marcos definidores.

Pais (2003, p. 237) concorda com o fenômeno de tradição inventada de Hobsbawm (2012). Nesta perspectiva, o título de tradicional, inventivamente outorgado a determinadas comunidades negras e indígenas, pode estar justificado na oralidade e na organicidade, que passam a ser identificadas como marca de manutenção e transmissão das práticas formais e rituais dessas populações. Ao mesmo tempo, essas possibilidades de invenção se estendem às populações hegemônicas quando, por exemplo, imaginam suas formas de ensinar e aprender, e aos olhos dos outros se tornam tradicionais. Este pode ser identificado como aquele ensino comumente elaborado nas escolas ou universidades, que se apropria dos contratos escritos para existir. Deste modo, podemos considerar que a tradição é utilizada e inventada, pelo poder colonial, bem como pelas populações colonizadas, inclusive no processo de contracolonização, visto que o jongo, bem como outras expressões culturais, utilizam inúmeras formas de permanência, existência e resistência.

Enquanto isso, Santos (2010a) pode contribuir para as definições acerca daquilo considerado por cultura popular. Inicialmente, conforme o autor, é importante destacar que aquele responsável costumeiramente por elaborar a ideia de cultura popular não se enquadra nesta definição, pois a partir da explicação das dinâmicas sociais demarcadas por linhas abissais, aquele que nomeia a cultura é o mesmo responsável por criar as linhas distintivas definidoras do que é erudito ou popular, do que é certo ou errado, do que deve existir e do que não deve existir. O criador dessas linhas está do lado que confere inferioridade aos que estão do outro lado, estes geralmente são pertencentes à cultura popular, segundo a perspectiva abissal.

As culturas populares se manifestam nas ruas, nas rodas e nas mais diversas redes estabelecidas pelos mais diversos sujeitos comuns, e estes são capazes de protagonizar as mais diferentes inventividades e inovações com aquilo consumido ou produzido por certas camadas da sociedade responsáveis por ditar as normas dos contratos sociais. Nessas possibilidades estão as gambiarras que podem ser caracterizadas como uma *antidisciplina* do criar frente à norma do obedecer.

A ideia da gambiarra relaciona-se a autoria, a não passividade e a não massificação dos comportamentos. As gambiarras, enunciações em meio às microrresistências e desobediências, são contrárias à ordem dos produtos de consumo oferecidos por uma distribuição de massa que pretende conformar a multidão a modelos impostos. Por enquanto,

gambiarrear é uma das muitas maneiras e formas de burlar, trapacear e transgredir em nome da existência, seja nas ruas, nas rodas e nas mais diversas redes elaboradas, inclusive na universidade.

Para a afirmação da vida é preciso inventividade e resistência. No contexto da colonização, a não submissão e a não conformidade aos modelos e expectativas impostas pelo colonizador permitiu a elaboração de transformações da ordem dominante, fazendo funcionar as leis e representações pretensiosamente únicas a partir de outro registro, no quadro das tradições dos povos cuja tentativa é dominar.

Ainda que, diante das tentativas violentas de desaparecimento de inúmeras formas de ser, estar, conhecer e saber, a vida, em toda a sua potência, insiste em existir. Seja nas brechas, frestas ou pelas arestas. Seja nas sobras das riquezas de poucos e/ou frente às tentativas violentas de compartilhamento dos sujeitos, retirando deles aspectos de sua subjetividade, as táticas rumo à inteireza nos processos de produção do conhecimento e, em outros processos próprios dos modos de operação característicos da modernidade, insistem em existir.

Em nome da vida que existe na insistência; em prol da inteireza e particularidade dos sujeitos e seus respectivos problemas que necessitam de urgência para possíveis soluções; em nome das continuidades das histórias lacônicas que se configuram em narrativas de uma experiência em pesquisa, advogo em favor da gambiarra, cujo propósito é apostar na invenção a partir das trocas entre sujeitos diversos. Apesar dos inúmeros obstáculos, inclusive linguísticos, nas gambiarras podem estar a fertilidade e a particularidade do encontro das mais diversas experiências, muitas delas despedaçadas pela violência colonial.

Gambiarrear a produção científica e/ou agir no território da universidade com a participação de determinados sujeitos de culturas subalternizadas é agir de maneira contra-hegemônica a partir das sobras e cacos de memórias. A gambiarra é uma potencialidade subalterna de narrativa inventada no encontro dessas diferentes experiências. Essas narrativas em gambiarra têm a função de agir na produção e socialização dos conhecimentos.

A experiência em pesquisa me apontou para as peculiaridades nas formas narrar, permissiva a novas significações dependendo de quem está envolvido. A experiência em pesquisa me inquietou sobre a necessidade de compreender as possibilidades advindas pelos ajuntamentos de diferentes formas de ser, estar, conhecer e saber. A experiência em pesquisa motivou meus esforços na tentativa de entender a produção de narrativas a partir e por meio das experiências presentes nas mais diversas formas de ser e estar no mundo, organizadas e refeitas pelo milagre e pelo feitiço de modo que nenhuma dessas formas de ser e estar sejam

desperdiçadas, posto que são, fundamentalmente, humanas, ainda que estejam feridas, fragmentadas ou despedaçadas, devido à violência colonial.

Uma perspectiva de ajuntamentos de experiência onde tudo serve com o objetivo de fazer funcionar, prevê a carnavalização de paradigmas excludentes e hierarquizantes que tentam nos convencer que uma determinada forma de conhecer é melhor que outra. Neste caso, numa tentativa de diálogo entre oposições criadas pela colonialidade, convoco o hegemônico e o contra hegemônico, o centro e a periferia. O que corresponde a um dos resultados da experiência em repousar o olhar pesquisadora sob a proposta do Encontro de Saberes nas Universidades Brasileiras, no contexto da Universidade Federal Fluminense.

O campo de pesquisa, assim como Certeau (2014), são os motivadores da inventividade de uma gambiarra narrativa, que pode ser caracterizada como um procedimento capaz de ajudar na criação de espaços explicativos para os atravessamentos de experiências provocadas pelo Encontro de Saberes. Ao mesmo tempo, esse nos encoraja a nos expor a partir da partilha de experiências que estão para além da pesquisa, mas que determinam o seu fazer. A inventividade de uma gambiarra narrativa autoriza as marcas do pesquisador no processo de fazer pesquisa, ao mesmo tempo em que é fruto de relações, trocas e intercâmbios. A gambiarra é uma produção a partir da relação de coisas, sujeitos, seus múltiplos sentidos e significados.

Sobre o autor e o leitor, ou entre o leitor e o autor, ou ouvinte e narrador, ou ouvidor e ator, imersos na narrativa oriunda da gambiarra, existe um universo desconhecido encharcado de significados. Entre a minha autoria em gambiarra e o acabamento do outro, um manancial de possibilidades e potências se apresenta.

As gambiarras, fenômenos das margens, somente acontecem quando experiências se atravessam e pretendem produzir conhecimentos a partir de marcos referenciais outros que não estejam assentados somente nos postulados de uma forma de saber e poder. Assim, se a proposta de pesquisa está pautada na urgência de uma produção outra de conhecimento a partir da coexistência de múltiplas experiências, que comece pela problematização das narrativas que emergem justamente de possibilidades gambiarras. Essas compreendidas como uma das vicissitudes do encontro.

## 2 AS VICISSITUDES DO ENCONTRO E ALGUMAS EMENDAS

Um salve para nós e um salve para esse ambiente! Vamos ver que saberes estão me acompanhando para encontrar os saberes de vocês.

*Antônio Bispo dos Santos*

Esta escrita é motivada pela experiência de viver uma ousadia nos terrenos movediços da Educação Superior Pública, visivelmente resistente nesses tempos de cortes, de enfraquecimento e, em casos extremos, de desesperança. São muitas as tentativas de empobrecimento das experiências nas universidades. Na atualidade, tenta-se o desmonte de modo recorrente, a partir, sobretudo, do recuo de políticas que outrora avançaram e, hoje, resistem, rumo a conquistas das populações historicamente excluídas. A política de reserva de vagas ou cotas étnicas ou raciais por meio das ações afirmativas nas universidades, através das palavras de Carvalho (2006), tem sido uma revolução no nosso mundo acadêmico e na sociedade como um todo ao permitir um aumento significativo de pessoas negras e indígenas em um meio altamente privilegiado e excludente.

A gênese das políticas de ações afirmativas está na luta por igualdade, justiça, equidade social protagonizada pela sociedade civil com destaque para a atuação do movimento negro. Em Gomes (2017), o movimento negro, território de enfrentamento e enunciação da população negra em torno da luta antirracista e, por isso, produto e produtor de experiências sociais diversas, é considerado um ator político e sujeito de conhecimentos por conta, principalmente, da promoção de debates e indagações que protagoniza com o intuito de superar as profundas desigualdades raciais instauradas na sociedade. No Brasil, ao ressignificar a ideia de raça e de questão étnico racial, o movimento negro imprime, nessas relações, um valor de potência, devido à possibilidade de repensar e transformar a própria história do Brasil e das populações negras, bem como de reconstruir suas identidades. “Entende-se como movimento negro as mais diversas formas de organização e articulação das negras e negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse fenômeno na sociedade” (p. 23).

No campo da educação, com recorte a partir das primeiras décadas do século XX, é possível perceber alguns movimentos advindos da organização das populações negras em luta. A imprensa negra paulista, em suas muitas frentes de atuação, tem grande responsabilidade na produção de saberes emancipatórios sobre raça e condições de vida das populações negras. O Teatro Experimental do Negro atuou na alfabetização de seus primeiros

participantes e na oferta de elementos para que seus integrantes pudessem indagar acerca dos espaços ocupados pelas populações negras no contexto nacional. Além disso, a presença da discussão sobre raça no processo de tramitação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil esteve a cargo do movimento negro. Também, a trajetória acadêmico-política de intelectuais engajados na temática da negritude se tornou responsável por analisar o negro no mercado de trabalho, apontar e propor a desconstrução do racismo nas dinâmicas escolares, bem como discutir a importância do estudo das histórias da África nas instituições escolares e acadêmicas.

A partir dos anos de 2000, o Movimento Negro intensificou ainda mais o processo de ressignificação e a politização da raça, levando a mudanças internas na estrutura do Estado como, por exemplo, a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), em 2003. Além disso, várias universidades públicas passaram a adotar medidas de ação afirmativas como forma de acesso, em especial, às cotas raciais. Cabe destacar que as políticas de ações afirmativas fazem parte das discussões internas desse movimento social desde os tempos da atuação política de Abdias do Nascimento (1914 – 2011) e, paulatinamente, passaram a ocupar um lugar de destaque na sua pauta de reivindicações (GOMES, 2017, p. 34-35).

As políticas de ações afirmativas no que tange ao estabelecimento das cotas para o ingresso de negros e indígenas nas universidades podem ser consideradas como uma das principais estratégias utilizadas pelo Estado “para eliminar os elevados e escandalosos índices de desigualdades entre os diferentes grupos étnicos ou raciais brasileiros” (SISS, 2003, p. 17). Além disso, a obrigatoriedade de ensino das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, no âmbito da Educação Básica, é um outro importantíssimo desdobramento de tais políticas.

A partir das Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2005, as escolas se tornam obrigadas a ensinar as histórias e culturas negras e indígenas com o propósito de forjar novas relações étnico-raciais entre os sujeitos e instituições formadoras da sociedade. Conforme apontam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2004), é de responsabilidade do Estado a promoção e o incentivo de políticas públicas de ação afirmativa cujo propósito é reparar, reconhecer e valorizar as histórias, culturas e identidades das populações historicamente discriminadas. Frente à obrigatoriedade do ensino das histórias e culturas negras e indígenas nas escolas segue a problemática sobre quem estaria apto no exercício dessa função de ensinar. Seriam os mesmos professores eurocêntricos formados em um mundo branco destituído quase por completo dos conhecimentos indígenas e afro brasileiros?

Sobre os impactos das cotas para as populações negras e indígenas nas dinâmicas das instituições universitárias, Carvalho (2006, p. 115) afirma que “a presença de negros e índios enriquecerá a produção de saberes e forçará uma revisão do eurocentrismo subalternizante e absoluto que marca a vida universitária brasileira”. De acordo com o autor, a inclusão de pessoas negras e indígenas no corpo discente das universidades sugere uma revisão do texto curricular dessas instituições, pois é urgente enfrentar “a falta de abertura das universidades para os saberes não europeus e para os saberes europeus ainda não legitimados pela nossa ciência ocidental” (p. 144).

O projeto Encontro de Saberes sintetiza parte da necessidade acima apontada, ao propor que o ensino com justiça e profundidade das histórias e culturas negras e indígenas aconteça com mestres e mestras responsáveis pela existência e resistência dessas histórias e culturas. Esses, no contexto do projeto, se tornam professores colaboradores responsáveis por ensinar, a estudantes negros e não negros, indígenas e não indígenas, as suas múltiplas formas de existência e de saber descredibilizadas pela agenda colonial e geralmente expostas de maneira incompleta nas páginas dos livros. Os professores colaboradores formados pela vivência em suas artes e ofícios cotidianos ensinarão, não somente, mas sobretudo, aos futuros professores responsáveis pelo ensino das histórias e culturas negras e indígenas nas escolas de Educação Básica.

Me parece que é um desafio que não é fácil. É um desafio cotidiano: inventar experimentações na universidade, para que se possa efetivamente ter uma inclusão epistêmica. Uma inclusão que não seja uma inclusão simplesmente dos corpos. Que já é muita coisa certos corpos circularem na universidade e certos corpos não circularem na universidade. Mas os corpos precisam trazer saberes, precisam trazer seus territórios pra universidade. Muitas vezes os corpos não são vistos como corpos, são vistos como cabeças na universidade. Mas as cabeças tem que trazer corpos, os corpos tem que trazer saberes e os saberes tem que trazer os territórios pra cá. (Walter do Carmo Cruz, professor do departamento de Geografia da UFF)

Nas palavras de José Jorge de Carvalho, é necessário lutar simultaneamente pela inclusão de negros e indígenas no corpo discente e docente das universidades e pela inclusão dos saberes negros e indígenas nos currículos acadêmicos dessas universidades, a partir dos próprios detentores desses saberes negros e indígenas. No caso da proposta do Encontro de Saberes, os sabedores são os mestres, lideranças e aprendizes das mais diversas expressões culturais, mantidas vivas por meio, principalmente, da memória oral, cujas características perpassam pela circularidade, cooperação e corporeidade. Dentro do cordão das possibilidades e na iminência do conflito, o Encontro de Saberes, configurado como um dos desdobramentos das políticas de ações afirmativas, ao defender a inclusão e o acolhimento de saberes negros e indígenas nas universidades, pode ser considerado uma das primeiras

facetas da grande crise epistemológica provocada pelas cotas. Para dar conta do seu lugar no espaço da formalidade política e pública, o Encontro de Saberes é

um projeto estruturante do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa (INCTI), que resulta de uma parceria estabelecida junto à Universidade de Brasília (UnB), ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), ao Ministério da Educação (MEC) e ao Ministério da Cultura (MinC) – sendo o último o órgão financiador da proposta, bem como um aliado fundamental desde a sua criação. O projeto atende também à meta proposta pela Câmara Interministerial de Educação e Cultura, criada em 2006 e regulamentada pela Portaria Normativa Interministerial nº 1 de 04 de outubro de 2007, de incorporar os mestres de ofício e das artes tradicionais nos vários níveis de ensino (INCTI/UnB/CNPq, 2015, p. 2).

Vinculado à luta antirracista e à demanda pelo acesso à universidade e pela permanência, o Encontro de Saberes pretende romper com as marcas extremamente segregacionistas e desiguais impressas nas instituições acadêmicas, elaboradas como projeto de reprodução do modelo de universidade moderno, eurocêntrico e ocidental. Carvalho e Águas (2015, p. 1 020) afirmam que as universidades brasileiras, em sua gênese, são racistas e segregacionistas.

A ordem institucional de nossas universidades foi constituída em um momento do passado. Copiado integralmente da organização das disciplinas científicas criada na Europa na segunda metade do século XIX, esse modelo mostra-se anacrônico, tanto como estrutura organizacional, como paradigma epistêmico. No momento em que esse paradigma foi criado, o Ocidente vivia o auge de seu poder sobre o resto do mundo e não havia nenhuma dúvida, na cabeça dos acadêmicos europeus, de que sua ciência era superior a qualquer outra tradição intelectual desenvolvida pelas demais civilizações, vivas ou mortas. Parte desse saber aceito como incontestável foi uma transmissão do conhecimento – uma pedagogia – racionalizada nos currículos. E todo esse arranjo foi pensado exclusivamente para uma sala de aula composta por estudantes de origem e formação intelectual europeia, falantes de idiomas europeus e – obviamente – pertencentes ao fenótipo europeu branco dominante. (p. 1 020-1 021)

No Brasil, como aponta Carvalho (2005-2006), a partir do projeto de identidade nacional nas primeiras décadas do século XX, houve o desaparecimento quase completo da população negra nos quadros do magistério. Nos anos 1930, momento em que se constituíram as primeiras turmas de universitários no Brasil, a comunidade negra acabava de ser praticamente expulsa das escolas públicas, seja como aluno ou como professor. O processo de eugenia da escola básica se estendeu às universidades brasileiras, que desenvolveram suas atividades dentro de um regime de confinamento racial devido ao número ínfimo de docentes negros e à ausência quase completa de docentes indígenas. Por mais de meio século, as instituições de Ensino Superior no Brasil se mantiveram contidas e segregadas.



O espanto apontado pelo autor é que as teorias que negam a segregação racial no país tem o seu nascedouro no ambiente segregado da universidade, produtor de uma ciência mono racial e mono ética que, tradicionalmente, não questiona a sua participação na produção de segregação e extermínio físico e simbólico das populações negras e indígenas. “No caso da academia, os mecanismos mais comumente ativados que acabam por dar continuidade à prática de segregação racial são: a postergação na discussão, o silêncio sobre os conflitos raciais, a censura discursiva quando o tema irrompe e o disfarce para evitar posicionamentos mais claros” (p. 95).

A perspectiva do Encontro de Saberes é um caminho possível para que a classe acadêmica enfrente a sua condição racial privilegiada. Em acordo com o documento elaborado pelo Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão do Ensino Superior na Pesquisa (INCTI/UnB/CNPq, 2005, p. 2), a partir do Encontro de Saberes, “os sábios indígenas e afrodescendentes são convidados a ministrar aulas regulares nas universidades, estabelecendo um diálogo intercultural sistemático com a academia”. A proposta central do Encontro de Saberes, de acordo com Carvalho e Águas (2015, p. 1 018), está pautada na inclusão “como docentes do ensino superior os mestres e mestras que representam a rica diversidade epistemológica existente no país nas mais diversas áreas (Artes, Saúde, Tecnologia, Meio Ambiente, etc.), viabilizando aprendizados mútuos”.

Esse debate acerca da inclusão de outras visões de mundo nos textos curriculares acadêmicos a partir dos seus próprios detentores de saber remete a uma das preocupações de Carvalho (2006) a respeito do perfil das universidades brasileiras. Segundo o autor, as universidades são escandalosamente brancas e de classe média, apesar das iniciativas relacionadas muitas vezes vinculadas a projetos de extensão e suas tentativas em reconectar a instituição às demandas sociais.

## **2.1 O projeto colonial e nossas trapaças**

A universidade é uma invenção colonial, cujo projeto vem sendo transgredido a cada preto, pobre e indígena que ousa cruzar os seus portões. São os corpos diversos desses sujeitos pretos, pobres e indígenas, com seus respectivos saberes, que têm gambiarrado a principal instituição responsável pela produção e disseminação do conhecimento científico.

Os corpos e saberes das populações historicamente excluídas nos corredores das universidades podem propor caminhos potentes para a produção de uma leitura crítica do mundo e sua consequente transformação. A revitalização, revalorização e aplicação à

contemporaneidade de saberes das comunidades indígenas e/ou da diáspora africana podem sugerir formas outras de compreensões de universidade e de mundo.

“Falar de modos ‘outros’ é tomar distância das formas de pensar, saber, ser e viver inscritas na razão moderno- ocidental- colonial” (WALSH, 2009, p. 25) e encarar possibilidades de elaborações de vida ainda impensadas. Para isso, a autora sugere que nos inspiremos nas histórias e experiências produzidas na e pela diferença colonial, incluindo as da diáspora africana e sua razão de ser, bastante enraizadas, inclusive, na colonialidade.

A colonialidade imprime marcas nas nossas dimensões de poder, de ser, de saber e nas nossas cosmogonias, e por isso orienta as nossas práticas comumente experimentadas de ensino e aprendizagem. “A colonialidade do poder capitalista moderno e ocidental consiste em identificar diferença com desigualdade, ao mesmo tempo em que se arroga o privilégio de determinar quem é igual e quem é diferente” (SANTOS, 2010, p. 110).

Concretizada nas instituições, o que inclui as escolas e as universidades, os fios da colonialidade costuram tecidos hierárquicos racializados e estabelecem categorias binárias de compreensão de mundo. Sob a ótica da alteridade, é possível afirmar que essas costuras coloniais sempre coexistiram com emendas táticas muitas vezes orientadas pelas cosmogonias negras e indígenas. Essas existências taticamente efetivadas nas frestas se dedicam, a partir e por meio do Encontro de Saberes, a ampliar os olhares dos mais diversos frequentadores das nossas universidades.

Por meio do aspecto cosmogônico da colonialidade é possível explicar que práticas pedagógicas acadêmicas e escolares são muitas vezes capazes de “anular as cosmovisões, filosofias, religiosidades, princípios e sistemas de vida, ou seja, a continuidade civilizatória das comunidades indígenas e as da diáspora africana” (WALSH, 2009, p. 15) tão marcadas pela coletividade e oralidade, por exemplo. “É a colonialidade cosmogônica ou da mãe natureza, que se relaciona à força vital-mágico-espiritual da existência das comunidades afrodescendentes e indígenas, cada uma com suas particularidades históricas” (p. 5). Assim como é essa expressão da colonialidade que nos aparta das nossas diferentes formas de se relacionar com a natureza.

“O objetivo do discurso colonial é apresentar o colonizado como uma população de tipos degenerados com base na origem racial de modo a justificar a conquista e estabelecer sistemas de administração e instrução” (BHABHA, 2013, p. 124). No entanto, em dos momentos de trapaça, o colonizado não se conforma com o *lugar dos derrotados*, e persiste na afirmação da sua enunciação.

Antônio Bispo dos Santos aponta que existem saberes sobreviventes que experimentam coexistir com o projeto colonial e, de algum modo, transformá-lo. A transformação é iniciada no questionamento dos limites. O borramento das supostas fronteiras que organiza de um lado o aprendizado, a descoberta e a prática, e de outro, os sonhos, imagens e fantasias enunciam transgressões e oferecem mais elementos para o jogo do poder/saber.

Os nossos saberes, na nossa compreensão e na compreensão do nosso povo e como nossas mestras e nossos mestres nos diziam, tem tudo a ver com as nossas relações cósmicas. Todos os nossos mais velhos, às vezes, passavam noites acordados sabendo que estrelas eram aquelas, que constelação eram aquelas, qual a função daquela estrela nas nossas vida e a razão a respeito dos astros. Com cinco anos eu ia pro rio com a minha avó, pra ouvir o barulho do rio e saber em que período do ano você podia identificar como é que o rio estava só pelo barulho das águas. Você nem precisava olhar para as águas. Eu acompanhava minha avó, mãe Joana, para ouvir o canto dos pássaros e vê em que estação do ano o pássaro cantava de um jeito, ou de outro, as plantas estavam de um jeito [ou de outro]. Claro. A nossa cosmologia é sempre presente em todos os momentos de nossa vida. (Antônio Bispo dos Santos, intelectual e liderança quilombola)

O projeto colonial tentou, e ainda tenta, nos apartar de muitos desses saberes responsáveis pelo estabelecimento de relações sustentáveis com a natureza. Às vezes, o intento colonial logra êxito, mas não se torna vencedor absoluto, posto que, nos quilombos, por exemplo, sobrevivem compreensões acerca de uma relação parceira entre seres humanos e os elementos da natureza. Os modos de interagir com os fenômenos naturais inventados por homens e mulheres das mais diversas culturas podem ser entendidos como campos de possibilidades para a elaboração de modos emancipatórios de aprender e ensinar. Os saberes quilombolas, ainda que estes sejam apenas uma fagulha de tudo que há para ser reaprendido acerca dos modos negros de ser e estar no mundo, nos dão pistas sobre “romper as correntes que ainda estão nas mentes, como dizia o intelectual afro-colombiano Manuel Zapata Olivella; desescravizar as mentes, como dizia Malcolm X; e desaprender o aprendido para voltar a aprender, como argumenta o avô do movimento afro-equatoriano Juan García” (WALSH, 2009, p. 24).

A ideia de raça, sob a perspectiva da colonialidade do poder, estabeleceu papéis e lugares socialmente hierarquizados para as populações, o que inclui os seus modos de ser e estar no mundo. Em Bhabha (2013), a partir de seu diálogo com Fanon, pertencer à raça negra em um mundo cuja pretensão hierárquica de racionalidade e universalidade pertence àqueles designados como branco é ser marginalizado, deslocado e diaspórico. É adotar uma presença vigiada e ao mesmo tempo ignorada, estereotipada e sintomática. “É um espaço de ser que se forja a partir da experiência interruptora, interrogativa e trágica da negrura, da

discriminação, do desespero” (p. 376), muito embora ser negro corresponda estar em uma categoria que também é múltipla e plural.

O pensamento responsável por instituir nas relações sociais e subjetivas uma suposta superioridade natural entre as populações estabeleceu suas justificativas a partir da elaboração de categorias binárias. De um lado estão os grupos que reúnem características positivas e por isso são racionais e humanos, e de outro lado estão os grupos que reúnem categorias negativas, por isso são considerados não racionais e não humanos. No que tange à constituição dos seres humanos, a colonialidade estabeleceu as oposições entre os sujeitos. Em posição aos homens e mulheres primitivos estão aqueles civilizados. Em oposição às sociedades racionais, estão aquelas irracionais. Assim, a agenda colonial tenta nos convencer.

A experimentação pedagógica e epistêmica do Encontro de Saberes propõe rasuras e borramentos a essas categorias impostas pelo projeto colonial a partir das transgressões já produzidas e efetivadas nas comunidades de quilombo, jongo, candomblé e indígenas guarani, somente para citar aquelas às quais dirijo o meu olhar com um pouco mais de cuidado neste momento. Nos fazeres e saberes dessas comunidades, também inseridos nos meandros da colonialidade, estão campos de possibilidades de saber elaborados na efervescência dos diálogos e trocas, gambiarrados pelas diferentes experiências.

Ao observar os modos de ser e fazer dos jongueiros, dos quilombolas, dos candomblecistas e dos indígenas guarani no desenvolvimento das ações propostas pelo Encontro de Saberes da/na UFF é possível perceber que as regras impostas pela colonialidade no tempo-espço da universidade são desafiadas e quiçá trapaceadas a todo momento. O conceito da interculturalidade crítica pode ajudar a compreender de que modo a proposta do Encontro contribui para a produção de algumas frestas na lógica moderno – ocidental – colonial imperante nas instituições universitárias.

De acordo com Walsh (2009), a perspectiva intercultural crítica não leva desaforo pra casa e chama pra briga projetos que se limitam somente a reconhecer a diversidade e a promover a inclusão. A interculturalidade funcional, bastante contrária à perspectiva crítica, não age para a criação de sociedades mais equitativas e/ou igualitárias, “mas para o controle étnico e a conservação da estabilidade social, com o fim de impulsionar os imperativos econômicos do modelo neoliberal de acumulação capitalista, agora ‘incluindo’ os grupos historicamente excluídos” (p. 16). Nessa forma, as reformas educativas e constitucionais inspiradas nesse arranjo intercultural não preveem mudanças radicais ou substanciais na estrutura hegemônica – fundante da sociedade. O que há, de fato, é a produção e a

administração da diferença de modo a neutralizar possíveis oposições, e seguir com a lógica sistema/mundo moderno colonial.

Enquanto isso, a interculturalidade crítica, configurada como uma prática política cuja raiz está nos movimentos sociais, se fundamenta e se sustenta no conflito e no confronto como campo de produção de possibilidades, de conhecimentos e de saberes. O seu caráter contra-hegemônico propõe a transformação radical das estruturas, instituições e relações existentes, com o intuito de criar condições de poder, saber e de ser muito diferentes daquelas até agora experimentadas.

A interculturalidade crítica, devido ao seu caráter transgressor, diferencia-se da interculturalidade funcional justamente porque não se abstém de problematizar as relações de poder, as hierarquias raciais e as diferenças produzidas pela colonialidade. Além disso, a sua proposição emancipatória aos desígnios coloniais acontece em virtude da sua construção elaborada a partir das táticas produzidas por pessoas que sofrem uma trajetória histórica de submissão e subalternização.

A proposta do Encontro de Saberes, considerada como espaço desobediente de experimentação pedagógica e epistêmica é potencialmente intercultural crítica, bem como traz enunciações acerca de possibilidades de mundo a partir da transgressão do cânone ocidental. As perspectivas apresentadas por Walsh (2009) e Mignolo (2008), nesse sentido, se tornam convocatórias a questionar, transformar, intervir e agir com o intuito de rasurar o projeto colonial e elaborar condições radicalmente distintas de sociedade, humanidade, conhecimento e vida a partir de modos de pensamento cujas bases não estão no grego e no latim e/ou reagrupadas em volta das línguas imperiais (espanhol, português, francês, inglês e holandês) que, mesmo críticas e abertas a outras perspectivas fora do seu eixo, seguem as regras do jogo da racionalidade moderna que se afirma como superior na elaboração de constructos considerados inferiores.

No contexto da Universidade Federal Fluminense, os jongos, os quilombos, os candomblés e as populações indígenas guarani inseridos nas dinâmicas acadêmicas pode ser um atendimento a essa convocatória estabelecida pelos autores. Os elementos constitutivos dos saberes e fazeres dessas expressões culturais costuradas nos tecidos curriculares acadêmicos pode apontar outras emendas de ensino e aprendizagem capazes de nos emancipar dos modelos propostos pela colonialidade por meio de ações táticas transgressoras. “A educação que nos interessa não é aquela que se versa como uma problemática curricular do projeto colonial, mas sim as formas transgressoras” (SIMAS, 2018, p. 77).

A fim de abrir mão do ocidente enquanto norma e propor outros referenciais, sem com isso abandonar ou ignorar os conhecimentos já institucionalizados, Mignolo (2008) sugere estabelecer formatos de aprendizagem que nos ensine a desaprender o Ocidente como única possibilidade de ser, estar, falar, conhecer e se relacionar. A sabedoria jongueira, candomblecista, indígena e quilombola, em exercício de coexistência com as práticas institucionais da universidade, pode ser entendida como um campo de potência emancipatória, transgressora e desobediente frente a modelos educacionais e epistêmicos organizados pela ordem dominante e normativa moderno ocidental.

O ser e fazer das comunidades negras e indígenas formadas, principalmente, pela vivência e oralidade, nos apontam para possibilidades de desaprender. No entanto, para além de desfazer o tecido permissivo a um só modelo de costura é preciso reconstruí-lo para enfim estabelecer com ele outras emendas tempo- espaciais. “Precisamos desatar o nó, aprender a desaprender, e aprender a reaprender a cada passo” (p. 305).

É um insistente esforço de ir e vir, fazer e refazer, costurar e emendar para a formatação de modelos inéditos, inacabados e em processo de ser. O ser e fazer a partir de referenciais diversos não acontece de maneira linear e se fortalece no conflito, na disputa por significações e sentidos, em um processo de incessante interação responsável pela construção e reelaboração de valores. Esse trançar de percepções é capaz de tornar único e irrepetível o que somos, fazemos e compreendemos.

*Cada qual com seu cada qual* é uma expressão, a mim muito familiar, que pode remeter à ideia de identidade das partes que constituem o mundo. Também é uma expressão que pode imprimir identidade a cada ser, fazer, pensar e educar, inspirados nas práticas das comunidades de expressão cultural das populações negras e indígenas.

Muito embora o mundo seja feito de partes, vale ressaltar que o mundo está em todas as partes. Isto posto, evoco a voz de dona Eva da comunidade jongueira de Barra do Piraí, ao referir-se às possibilidade de existir de uma roda de jongo:

Todo jongo é um só. Cada comunidade faz de um jeito, porque jongo não tem um jeito próprio, cada um faz de um jeito. Então, o mesmo jeito que toca na minha comunidade, não toca na dele, que não toca na dele. Eu danço de um jeito, ela dança de outro, ela de outro, ela de outro, ele de outro, e assim cada um tem o seu jeito de dançar, mas todos são jongo.

O jongo é um só, apesar das particularidades assumidas em cada local em que é praticado. Do mesmo modo, únicos também serão os modelos de educação forjados no toque do tambor, na barra da saia, nos códigos linguísticos cifrados e na aproximação e distanciamento dos corpos. Esses modelos de ensinar e aprender serão únicos na prerrogativa

de transgressão e desobediência a um ensino seriado, baseado na fragmentação dos conhecimentos e dos seus conhecedores, mas serão múltiplos nas possibilidades de ser, fazer e pensar. Cada qual atendendo às demandas do lugar.

Jongo, pessoas, lugares, coisas e possibilidades de desestabilização da norma: *cada qual* possui a diferença como elemento em comum. Além disso, sendo parte de um todo, a parte também é todo na medida em que concentra complexidades que a transforma em única, sem com isso desconsiderar as relações que também as constitui.

O Encontro de Saberes nas Universidades Brasileiras pensa as especificidades e as peculiaridades das formas de viver o mundo e de viver no mundo. A inclusão de formas outras de saber e conhecer nos currículos acadêmicos permite uma experiência de alargamento e deslocamento de práticas relacionadas ao aprender e ao ensinar tão endurecidas pelos postulados do projeto colonial. Do mesmo modo, a partir e por meio da universalização e absolutização da ideia das individualidades, o Encontro de Saberes é capaz de transforma-se em uma convocatória para olhar o local em toda sua multiplicidade e potência.

“Cada lugar é, à sua maneira, o mundo” (SANTOS, 2010b, p. 585), e de lá é possível elaborar perspectivas e formas de ser e de estar bastante distintas daquelas encontradas em outros lugares.

Cada jongo é um, assim como o projeto Encontro de Saberes nas Universidades Brasileiras e o olhar que cada um e cada uma imprimem sobre ele. Do mesmo modo, a proposta desenvolvida na Universidade Federal Fluminense possui diferenças significativas daquelas elaboradas em outras instituições, muito embora estabeleça aproximações e características desobedientes e transgressoras com aquelas experiências vivenciadas em outros tempos e em outros espaços.

Cada instituição desafiada pela proposta de promover encontros é uma parte de um mundo e, por isso, não deixa de ser um mundo com características próprias devido às peculiaridades do lugar em que é desenvolvido. Do mesmo modo, a identidade coletiva do projeto Encontro de Saberes nas Universidades Brasileiras só pode acontecer devido às propostas individuais e únicas que cada instituição elabora a partir de suas próprias demandas.

Na Universidade de Brasília, após a execução de quatro edições da disciplina “Artes e Ofícios dos Saberes Tradicionais”, muitos saberes foram convocados. A arquitetura tradicional xingwana por meio do mestre Maniwa Kamayurá, a educação ambiental por meio do mestre Benki Ashaninka, as plantas medicinais pela sabedoria de Lucely Pio, a política e espiritualidade por meio de Álvaro e Casimiro Tukano, as práticas culturais do cavalo marinho pelo olhar de Mestre Bio, a congada na sabedoria de Zé Jerome, os saberes

quilombolas por meio de Antônio Bispo dos Santos, os festejos populares por Badia Medeiros<sup>8</sup>.

Também, devido às variantes de experiências realizadas na Pontifícia Universidad Javeriana, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), na Universidade Federal do Pará (UFP) no campus Belém e Bragança, na Universidade Federal do Ceará (UFC), Juiz de Fora (UFJF) e Sul da Bahia (UFSB) outros saberes foram acionados a partir das opções e contextos de cada instituição parceira, em prol da viabilidade de um rico território de experimentação.

A UnB, a UFMG e a UFJF, por exemplo, optaram por um modelo marcadamente interdisciplinar, ao convidarem mestres de várias partes do país para tratarem, em seus módulos, de diferentes áreas do conhecimento (Plantas Medicinais, Artes, Arquitetura, etc.). Já a UECE e a UFPA (campus Belém) optaram por direcionar o projeto para uma área do conhecimento específica – no caso da primeira, para os saberes da cura, e, no caso da segunda, para os saberes musicais. Ainda no que se refere às especificidades de cada modelo, outras variações ocorreram: na UnB, tratou-se de uma disciplina na modalidade módulo livre para a graduação; na UECE, foi ofertada apenas para a Pós-Graduação; na UFJF, foi executado um curso intensivo de inverno, de caráter opcional, para estudantes da graduação, da pós-graduação e da extensão; na UFPA/Belém, a disciplina atingiu os públicos de graduação e pós-graduação, sendo obrigatória para os primeiros – e assim por diante. Mas, como vem sendo discutido, apesar das variantes, todos os envolvidos compartilhavam dos mesmos princípios fundamentais, no que distingue a proposta do Encontro de Saberes e delimita as suas singularidades. (INCTI/Unb/CNPq, 2015, p. 9).

Assim, é possível pensar que o Encontro de Saberes desenvolvido em determinada universidade é organizado e configurado pelas especificidades do local que se tornam potentes em possibilidades de reinvenção da vida. O entorno, descoberto em toda sua potência epistêmica capaz de ressignificar o mundo, determina a identidade do pensar e fazer político pedagógico. Deste modo, é preciso compreender o valor dos mais diferentes lugares de saber, o que requer poder e sensibilidade de fala e escuta em real exercício de comunicação. O tambor do jongo e dos candomblés responsáveis por fazer a roda girar discursam sobre a vida e morte, e em suas enunciações apontam para suas necessidades e produzem narrativas muitas vezes inexistentes nos livros.

A comunicação narrativa acontece na partilha de pontos de vista, por isso é necessário despertar fala e escuta sensível de modo que seja estabelecida uma atmosfera de comunhão e reciprocidade. A comunicação é alteritária e para que o processo relacional de fato aconteça é necessário um tempo-espço distinto daquele interessado somente na transmissão de

---

<sup>8</sup> Essas informações estão expostas no artigo *Encontro de Saberes: bases para um diálogo interepistêmico*, que se configura em um documento técnico produzido pelo Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia no Ensino Superior e na Pesquisa. (INCTI/Unb/CNPq, 2015).



informação. É preciso ir além da mera capacidade informativa, pois é preciso comunicar, ou seja, é preciso tornar comum.

O soar do tambor torna comum histórias de desterritorialização, resistência e reinvenção. Ele tem a potência de estabelecer uma rede de partilha de experiências, com o propósito de tornar comum certos saberes delimitados a um certo grupo de indivíduos, que pode estabelecer e/ou formatar um cenário único de produção de conhecimentos. Único porque particular, e não porque absoluto.

Na Universidade Federal Fluminense, foram convocados os saberes, sabores e sabedores jongueiros, quilombolas, candomblecistas, guaranis, caiçaras e dos sujeitos brincantes/musicais para o oferecimento das disciplinas de graduação intituladas Encontro de Saberes na UFF oferecidas no primeiro semestre de 2017. Entre o final de 2016 e início daquele ano, um dos pontos de pauta das reuniões de planejamento dessas disciplinas foi a organização das visitas aos territórios culturais com o propósito de tornar comum a proposta do Encontro de Saberes àqueles que se tornariam seus professores colaboradores.

Um dos desafios do Encontro de Saberes inicia na necessidade de comunicação da intencionalidade da proposta aos sujeitos das comunidades participantes. O revés das diferentes temporalidades e espacialidades que se relacionam no Encontro de Saberes nos sugere que a configuração de projetos emancipatórios a agenda colonial também é produtor de *cronotopos* singulares. Em diálogo com Bakhtin (2104, p. 211) podemos conceituar *cronotopo* como uma interligação fundamental das relações tempo-espaciais.

As viagens até as comunidades para a comunicação da proposta e a posterior realização dos convites aos mestres, mestras, lideranças e aprendizes, se configuram, sobretudo, em deslocamentos e reinvenções cronotópicas. Os diferentes e múltiplos tempo-espacos precisam ser rasurados quando a universidade está no quilombo ou quando o quilombo está na universidade. São necessárias reinvenções de tempo-espaco. Conforme dito nas reuniões de planejamento, é o lugar visitado que possibilitará o planejamento das próximas visitas, devido principalmente às temporalidades e às espacialidades vividas ali, bem distintas daquelas experimentadas pela universidade.

Santos (2010a) pensa sobre as multiplicidades dos tempos sociais possíveis de serem construídos pelas sociedades. A partir do autor, um dos elementos responsáveis por produzir não-existências está assentado sob a lógica unilateral de compreensão acerca do tempo. Nessa perspectiva, existiria uma norma temporal capaz de estabelecer inferioridade ou superioridade às formas de viver o tempo e/ou outorgaria o título de particular e local a essas experiências.

O estabelecimento de formas interdependentes capazes de entrelaçar, costurar e produzir emendas entre as múltiplas formas de compreender o tempo emerge de uma perspectiva ecológica acerca dos saberes, na qual “a ideia linear do tempo é uma entre as muitas concepções do tempo e de que, se tomarmos o mundo como nossa unidade de análise, não é sequer a concepção mais praticada” (p. 108).

O conceito de ecologia nos permite revelar o diverso e o múltiplo no que tange às práticas sociais. Assim, sob o postulado ecológico, cada espaço vive o tempo à sua maneira, do mesmo modo que cada tempo possui formas particulares de acontecer nos diferentes espaços. E é nas incompletudes e nas relações também conflituais, estabelecidas entre os diversos tempos e diversos espaços, que estão campos de possibilidades para a construção de outras temporalidade e espacialidades potencialmente mais justas, democráticas e em relação sustentável com a natureza.

O tempo também é passível a hierarquizações. Na proposição de hierarquias frente os tempos e as temporalidades vividas pelas sociedades, algumas experiências de ser e estar no tempo se transformam em resíduos, posto que não estão de acordo com o cânone temporal da modernidade capitalista ocidental.

O Encontro de Saberes oportuniza a universidade exercitar a sua capacidade de abrigar diferentes temporalidades e espacialidades com o intuito de promover modelos outros de produção conhecimento, nos quais haja destaque, valorização e reconhecimento das cosmogonias, geografias, histórias e subjetividades dos grupos historicamente subalternizados. Não é uma tarefa fácil proporcionar o encontro de rituais indígenas, resistências quilombolas, rodas jongueiras, mágicas do candomblé e a institucionalidade universitária. Cada um desses mundos, com experiências únicas acerca do tempo, tornam possíveis novas linguagens, bem como solicitam a elaboração dessas novas linguagens. Para isso, é preciso disposição para o enfrentamento dos possíveis conflitos.

Ao levar a proposta do Encontro de Saberes da/na UFF ao Quilombo São José da Serra, localizado na região fluminense do estado do Rio de Janeiro, a universidade e quilombo foram atravessados por temporalidades, o que já suscita reflexões sobre práticas e reorganizações de planejamentos. O ordenamento próprio dos acontecimentos se tornam elementos fecundos para pensar tempo-espço.

O grupo formado por estudantes e professoras chegou ao Quilombo São José da Serra acompanhado da liderança jongueira da cidade de Pinheiral, Maria de Fátima, a Fatinha do Jongo. Conforme consta no relatório de viagem, anterior à chegada ao quilombo, o grupo participou de uma audiência pública, realizada na sede da Organização dos Advogados do

Brasil em Volta Redonda, referente a denúncias contra ações racistas realizadas em uma fazenda da região por meio do turismo de memória.

Concluído o primeiro compromisso, na cidade de Pinheiral a proposta do Encontro de Saberes foi apresentada a Fatinha. O aceite para atuar como professora colaboradora na disciplina Encontro de Saberes na Universidade Federal Fluminense aconteceu após longa tarde de conversa a beira do fogão a lenha.

Já no quilombo, foi na formalidade peculiar da conversa de bar, seguido de toque de tambor e pontos de jongo, que a visita aconteceu. Para além do convite de participação no Encontro de Saberes, aquele momento também teve o objetivo de elaborar um texto que seria incorporado a um termo de ajustamento de conduta futuramente imputado à fazendeira que realizava indevidamente o turismo de memória na região.

Sobre os valores do reconhecimento impressos no protagonismo de grupos negros em um espaço majoritariamente branco, que é o espaço acadêmico, está a ideia de fortalecimento a partir da história do outro que traz elementos para a compreensão da minha própria história. É a experiência do outro epidermicamente semelhante, ou não, que agrega outras compreensões a história que nos constitui, tornando – nos ainda mais poderosos e habilitados para a defesa caso haja a necessidade de embates. Reconhecer-se na experiência do outro seria o primeiro passo para a construção de um espaço suscetível à narrativa. Para isso, é preciso estar atento ao outro, reconhecer a sua humanidade e suas potencialidades, para que assim, seja possível imprimir sentidos e significados às suas experiências.

A Fatinha do Jongo, ao participar do Encontro de Saberes e das atividades correlatas, o que inclui as disciplinas anteriormente promovidas pelo Pontão de Cultura Jongo/Caxambu, mostrou-se disposta a exercitar aquilo fundamentalmente humano e bastante característico dos grupos negros em sua diversidade. A arte da narrativa, a contação de histórias, o aprendizado inseridos nos *causos* pode ser considerado como uma das características comuns das comunidades organizadas por meio e a partir das práticas indígenas, jongueiras, quilombolas e candomblecistas. Amadou Hampete Bâ (2011, p. 174) faz menção ao poder da oralidade como algo bastante recorrente nas culturas africanas. “O que a África tradicional mais preza é a herança ancestral. O apego religioso ao patrimônio transmitido exprime-se em frases como: ‘Aprendi com meu mestre’, ‘Aprendi com meu pai’, ‘Foi o que suguei no seio de minha mãe’”.

Ao olhar as Áfricas reinventadas na diáspora, é possível observar a mãe de santo ensinar aos seus filhos os saberes dos terreiros por meio de histórias. Também é possível ver um velho jongueiro partilhar, com os mais novos, as lembranças do cativo contadas por

outros mais velhos. O Brasil das rodas, das redes e do tambor foi contado em histórias aos mais novos que, ao ressignificarem as experiências dos mais velhos, imprimiram outros sentidos aos seus fazeres e pensares.

O Encontro de Saberes se mantém no desejo das possibilidades inventivas a partir de interações entre as múltiplas formas de ser, estar e compreender o mundo. São inúmeras as possibilidades em nome da realização desse desejo, no entanto, um caminho pode ser certo: a narrativa, gambiarrada pelas múltiplas experiências.

É preciso contar aquelas histórias cujos sentidos e significados atravessam os tempos, bem como reconhecem e valorizam os conhecimentos produzidos nas narrativas passadas de pais para filhos.

A narrativa precisa de um tempo-espço para acontecer, e/ou precisa de tempos e de espaços para ser reinventada. As temporalidades e espacialidades particulares, parciais e situadas podem surgir, talvez, no fiar de uma costura, no preparo de um alimento ou, quem sabe, no nascimento de um tambor.

O tempo-espço da narrativa experimentado no Encontro de Saberes precisa das rodas e das redes organizadas e fiadas pelos saberes não hegemônicos em algum momento descredibilizados pela ciência moderna ocidental. A narrativa, portanto, além de possibilitar a produção de conhecimentos, também lança à universidade - que quer aprender com a infinita diversidade epistêmica do mundo - o desafio de pensar acerca da sua própria produção e socialização de conhecimentos.

Que as produções narrativas dos quilombos, produzidas até mesmo durante o sono, nos ajude, no mínimo, a tensionar as práticas acadêmico-universitárias, o que de algum modo acontece quando o quilombola piauiense enuncia na universidade e faz refletir sobre as nossas formas de pensar/fazer tão impregnadas por modelos hierarquizantes.

Nossas pautas não são determinadas em escritório, nem em reunião vertical. São determinadas na pescaria. São determinadas na caminhada. São determinadas no mutirão. Na cobertura da casa. Nossas decisões são tomadas em processos (...) Nossa reunião é no bar, é outro jeito. É numa roda de capoeira, é numa roda de macumba. É no terreiro. (Antônio Bispo dos Santos, líder e intelectual quilombola)

A universidade, a roda de capoeira, o bar e o terreiro possuem formas próprias de experimentar os tempos e os espaços. O desafio acontece na tentativa de entrelaçar esses modos de experimentar o mundo de modo que modelos de produção e de socialização de conhecimentos mais justos e inclusivos possam acontecer a partir e por meio do diálogo, da tensão e do confronto.

## 2.2 A diversidade do tempo-espaço e suas potências

A minha mãe sonha com o jongo. A sua sonha?

*Bianca, jovem liderança jongueira da Comunidade Dito Ribeiro*

O Quilombo São José da Serra desafiou o tempo-espaço da Universidade Federal Fluminense. Existia uma pauta de reunião preestabelecida, que foi desenvolvida na lentidão da beira do fogão onde foram expostas as demandas dos sujeitos daquela comunidade em relação à infraestrutura das suas moradias, bem como suas expectativas frente à instituição acadêmica no tocante àqueles aspectos.

Em outro tempo-espaço, e sem a interferência daqueles representantes da universidade, na preguiçosa sombra da árvore e em roda, os quilombolas em assembleia tentavam encontrar caminhos sobre as problemáticas da escola instalada naquele lugar e dinamizada por pessoas pouco conhecedoras da realidade quilombola. Finalmente, na morosidade das refeições, a proposta do Encontro de Saberes foi finalmente apresentada ao líder quilombola Toninho Canecão. Frente à proposta, a liderança da comunidade do quilombo, pediu uma noite para pensar e, com isso, nos indicou a necessidade de um tempo-espaço específico para a determinação daquele futuro proposto pela universidade ao ir em sua casa.

O recebimento do aceite esteve submetido ao tempo-espaço do sono, lugar de acesso a determinadas dimensões da realidade imaterial. Talvez, o lugar do sono, tempo-espaço de comunicação ancestral devido a possibilidade de acionar os sonhos, é também campo de possibilidades para a produção de conhecimentos responsáveis por alimentar e intensificar a existência da realidade material. O fato de sonhar com o jongo, por exemplo, pode indicar o vínculo com aquela expressão cultural.

Ailton Krenak, *um dos maiores líderes políticos e indígenas surgidos durante o grande despertar dos povos indígenas no Brasil, ocorrido a partir do final dos anos 1970*, ao ser entrevistado pelo antropólogo Eduardo Viveiro de Castro nos idos de 1989, foi questionado acerca do lugar do sonho no contexto de sua cultura. Na composição da sabedoria indígena Krenak, o sonho é tempo-espaço de existência daquilo que se vê, do que não é visto e daquilo que ainda poderá entrar em nosso campo de visão.

No sonho indígena Krenak está o que existe, o que existiu e o que poderá vir a existir. “O sonho é o instante em que nós estamos conversando e ouvindo os nossos motivos, os nossos sábios, que não transitam aqui nesta realidade” (COHN, 2015, p. 93).

Ainda de acordo com o indígena, os sonhos não devem ser decifrados. Os sonhos devem ser recebidos de modo que seus elementos tracem caminhos para respaldar uma decisão.

Os sonhos podem conter sinais reveladores, como naquela história contada pela rainha Agontimé, nomeada Maria Mineira Naê quando sequestrada e submetida à condição de escrava nas terras da Bahia. Agontimé, rainha de Abomé - conhecida por contar histórias sobre seu povo, sua fé e a importância dos ancestrais - foi vendida aos mercadores de escravos por um rei inimigo. No Brasil, ela foi a grande responsável pelo culto dos vodúns no Maranhão e pelo estabelecimento da Casa das Minas.

A caminho de Uidá, onde seria embarcada como escrava, triste e humilhada com sua nova condição, a Agontimé recobrou a fé quando passou por uma cidade chamada Savi. Junto a um riacho onde tinha parado para descansar, ela avistou um estranho pássaro que dava vários mergulhos nas águas muito limpas. Percebendo que aquele não era um pássaro comum, ela o saudou como o grande pescador das águas, ao que o pássaro agradeceu, mas disse que não estava pescando e sim procurando uma pedra que tinha perdido. A Agontimé comentou que talvez o lugar onde a pedra estava fosse revelado em sonho, e o saudou novamente. (GONÇALVES, 2015, p. 132).

O sonho, tempo-espço possível daquele que não está acordado, pode revelar e ajudar a decidir. Provavelmente, foi imersa nessa concepção que a liderança do quilombo pediu uma noite de sono para a tomada de uma decisão. A noite de sono também pode ser entendida como possibilidade de um lançamento fora do próprio tempo-espço, de modo que na viagem de retorno, transformações possam acontecer. O tempo-espço do sono, observado sob a perspectiva do *cronotopo*, é a pausa para acessar a imaterialidade do real, também presente naquilo compreendido como futuro e que, ao mesmo tempo, coexiste com tempo aqui vivido.

“Os *cronotopos* podem se incorporar um ao outro, coexistir, se entrelaçar, permutar, confrontar-se, se opor ou se encontrar nas inter-relações mais complexas” (BAKHTIN, 2014, p. 358), e deste modo imprimir identidades nas mais diversas possibilidades de ser e estar no mundo e naquilo que nos constitui. Cada experiência possui sua própria condição tempo-espacial. Em cada experiência está um *cronotopo*, o que inclui, neste caso, a experiência do sono, entendido por Toninho Canecão como pressuposto de um processo decisório.

Na perspectiva do *cronotopo*, os mais ordinários dos lugares se tornam campos de possibilidades para crises, quedas, ressurreições, renascimentos e clarividências. Em Bakhtin, (2014, p. 354), as ruas e praças, por exemplo, lugares dos sujeitos mais comuns, podem se tornar tempo-espço de decisão que determinam todo o curso de uma vida.

Se pensarmos nos cotidianos reinventados e, inclusive, carvanalizados pelas populações negras, as ruas e as praças foram/ são lugares potencialmente transgressores frente

às estruturas coloniais. Para essas populações, as ruas e praças para além da transgressão se tornaram tempo-espaço de invenção. “As encruzilhadas e suas esquinas são campos de possibilidade, lá a gargalhada debocha e reinventa a vida, o passo enviesado é a astúcia do corpo que dribla a vigilância do pecado” (SIMAS, 2018, p. 13).

A rua é terreno mágico de troca de energias quando as religiosidades acontecem nas esquinas. As praças são possibilidades de comunicação, trocas e encontros. Nas praças e nas ruas elaboram-se idiomas cifrados indecifráveis por qualquer despreparado, estabelece-se a venda, a compra e a troca de produtos, ganha-se a vida ao mesmo tempo que é possível enganar a morte.

Ainda em Bakhtin (2014), existem outros lugares tão intensos, múltiplos e potentes onde é possível estabelecer trocas e reinventar a existência. A soleira da porta é mais um lugar ordinário impregnado de intensidade. Quem está à soleira da porta poderá virar-se contra aquilo que está dentro, bem como poderá repousar o olhar sobre tudo aquilo que está fora. Uma experiência de entre lugar que talvez, a grosso modo, possa ser aproximada da experiência de quem está adormecido.

A soleira da porta pode ser o lugar da fronteira entre o que é, foi e será. Um entre a vida e a morte, o encontro de um outro tempo e de um outro espaço.

À soleira da porta não está o isso ou o aquilo, ao contrário, esse lugar comporta o isso e o aquilo, sem desperdício de possibilidades. Lá está o múltiplo, a polifonia, a ambivalência e o inacabamento, o que remete a crises e a mudanças, bem como a reorganizações e reorientações do próprio tempo-espaço.

Em Gonçalves (2015), é na soleira da porta, principalmente da cozinha, que aqueles e aquelas, submetidos ao trabalho escravo, inventavam saberes necessários para sobreviver e resistir ao cativeiro. “Com os pratos nas mãos, nos sentamos à porta da cozinha, onde ela me mostrava alguns objetos, dizia os nomes deles em português e pedia que eu repetisse” (p. 79).

Como campo de possibilidades, os *cronotopos* das ruas, das praças e da soleira das portas são potentes para a elaboração e reelaboração das experiências e em consequência para a produção narrativa. A partir desse entendimento, é preciso que esses *cronotopos* sejam reinventados com o objetivo de imprimir, nos mais diversos lugares, as características de descontinuidade e imprevisibilidade tão importantes quando a intenção é elaborar o novo a partir de emaranhados, vizinhanças e ajuntamentos de formas de compreender o mundo.

O tempo-espaço do sono, apontado pela liderança do quilombo como lugar de decisão, possui essas características descontínuas e imprevisíveis. Durante o sono, é possível acessar aquilo passado e/ou vislumbrar futuros. De modo interligado, a existência do presente

também acontece a partir da possibilidade de tornar materialmente real a elaboração feita durante o sono.

Nesse contexto, a perspectiva cronotópica bakhtiniana é importante para ajudar-nos a pensar sobre as imagens do futuro inevitavelmente ligadas às decisões tomadas no presente e talvez inspiradas em pensares e fazeres ancestrais. É o tempo-espaco não fragmentado, assim como não elaborado de modo linear. É a possibilidade de acertar o alvo ontem com a pedra lançada hoje, conforme a narrativa dos povos Iorubá.

Muito embora o sono e a possibilidade do sonho estejam ligados à interrupção, é por meio da ideia do *cronotopo* que tais experiências não podem ser consideradas estanques a todas as outras formas de experimentar o mundo. A potência do sono como campo de possibilidade de saber e de conhecer está relacionada ao que Santos (2010a) afirma sobre a infinita diversidade epistêmica do mundo. Nessa perspectiva todos os conhecimentos são contextuais e parciais. “Não há nem conhecimentos puros, nem conhecimentos completos; há uma constelações de conhecimentos” ( p. 154).

Sonho e futuro podem ser tempo-espaco de produção e socialização de conhecimentos, bem como podem ser configurados como uma realidade imaterial alimentada pela realidade material do presente. O presente busca fortalecimentos nesses tempo-espacos, ao mesmo tempo em que a fantasia existente no futuro e no sonho opera a partir das necessidades e possibilidades da realidade material.

O *cronotopo* relacionado ao sono é constituído por eventos especiais extra discursivos, que oferecem elementos para elaborar respostas para o mundo compreendido em sua realidade material. Tais elementos da realidade imaterial, capazes de ressignificar a experiência na realidade material, têm sua gênese nas experiências próprias da realidade material daquele que está adormecido.

O *cronotopo* da experiência de estar adormecido requer a suspensão temporal e espacial da realidade material, e pode trazer fantasia e, ao mesmo tempo, possibilidades de novas configurações espiraladas, posto que infinitas, entre presente, passado e futuro. O sono, lugar de possibilidade de acesso ao sonho, traz à tona a união daquilo muitas vezes desagregado pela realidade material. Durante o sono, pode-se acessar a força e a evidência da realidade que é e foi em toda a sua materialidade e solidez, bem como é possível chegar na efemeridade daquilo que será.

Tudo isso para dizer que os mais diferentes tempos e espacos são compostos de *cronotopos* igualmente diversos, assim como potentes em sentidos e significados. A diversidade cronotópica - existente no bar, no fogão, na árvore, na mesa de refeições, durante



o sono e nas dinâmicas da universidade - é capaz de nos expor as limitações existentes nos vários modos de saber, conhecer e experimentar o mundo. Tais saberes, conheceres e experimentações possuem suas especificidades e atendem a certas demandas.

As práticas culturais, sociais e educativas possuem as suas peculiaridades que atendem às demandas locais e, por isso, devem fazer sentido àquela comunidade. Isso inclui as práticas educativas e/ou as práticas responsáveis por produzir e socializar conhecimentos. Ao serem pensadas e elaboradas por um pequeno grupo com determinada cor, cara e jeito, podem não contemplar as necessidades de outros grupos possuidores de outras cores, caras e jeitos, ainda que a intenção não esteja pautada na defesa de um relativismo absoluto.

Pais (2003, p. 188) ao pensar os cotidianos compostos de possibilidades infinitas de experimentar o tempo e o espaço, compreende que as múltiplas pertenças sociais são constitutivas de identidades ambivalentes e de relações alteritárias. Cada tempo-espaço é constituído de atravessamentos, borramentos e trapaças, por menores que sejam, o que imprime possibilidades caleidoscópicas nas existências, tal qual um jogo de espelhos, “nos quais as imagens se projetam uma nas outras, sem que correspondam a um objeto real” (p. 239), ainda que possam interferir na realidade. Nessa ideia de jogo de espelhos, o autor “abandona a definição simplista para a qual não se pode ter mais de uma identidade ao mesmo tempo” e se apropria da ideia na qual a própria cultura acontece e se transforma ao olhar outras formas de existências.

### **2.3 A experiência como lugar de saber**

As nossas respostas podem estar no tempo-espaço do sono, bem como podem estar nas pescarias, nas caminhadas, nos bares, nos mutirões e nas macumbas. As nossas respostas também podem estar na descontinuidade da soleira da porta e nas trocas estabelecidas nas ruas e nas praças. Nesses lugares fronteiros estão as possibilidades “dos acontecimentos das crises, das quedas, das ressurreições, das clarividências, das decisões que determinam toda uma vida”.

As fronteiras são lugares potentes nos quais é possível vislumbrar possibilidades múltiplas e diversas. Nesses territórios de troca, podem ser elaboradas muitas noções explicativas do mundo fundamentalmente alteritárias, a partir e por meio dos inúmeros saberes que podem se encontrar advindos das mais infinitas experiências. “As perspectivas interculturais têm vindo a permitir o reconhecimento da existência de sistemas de saberes

plurais, alternativos à ciência moderna ou que com esta se articulam em novas configurações de conhecimento” (SANTOS, 2010a, p. 152).

Nenhuma experiência será desperdiçada se a produção de conhecimentos for compreendida, por exemplo, a partir da soleira da porta, posto que todos os saberes serão reconhecidamente válidos e submetidos a reflexões acerca das suas possibilidades em produzir formas outras de conhecer, capazes de encantar e reinventar os sentidos do mundo. Nessa perspectiva, todos os conhecimentos - incluindo o científico - serão compreendidos a partir de suas capacidades de interferir nos mais particulares contextos.

O multiculturalismo emancipatório parte do reconhecimento da presença de uma pluralidade de conhecimentos e de concepções distintas sobre a dignidade humana e sobre o mundo. A avaliação do mérito ou das validades dos diferentes conhecimentos e concepções deve ter obviamente lugar, mas não na base da desqualificação à priori de alguns deles ou delas (p. 154).

No tempo-espaço particular da soleira da porta ou no tempo-espaço indecifrável do sono, estão formas possíveis e potentes de acessar os saberes que repousam nos detalhes mais sutis da experiência de existir. Em uma sociedade orientada pela lógica da produtividade desenfreada parceira do consumo predatório, é preciso esforço para a criação de tempo-espaços para a observação dos detalhes inscritos nas mais diversas experiências e expostos nas mais diferentes relações e interações.

O conceito da ecologia de saberes, fundamentado *no reconhecimento da pluralidade de saberes heterogêneos, da autonomia de cada um deles e da articulação sistêmica, dinâmica e horizontal entre eles* (SANTOS, 2010a, p. 157) é imprescindível para pensar dinâmicas de ensinar, aprender, produzir e socializar conhecimentos, fundamentadas no valor e no fortalecimento das múltiplas experiências. Um processo de ensino, aprendizado, produção e socialização de conhecimentos sob os alicerces da diversidade epistêmica poderá reconhecer o outro como lugar de saber e, por isso, estabelecer com ele uma relação profundamente alteritária, a partir e por meio das suas muitas possibilidades de ser. “Na comunidade de sala de aula, nossa capacidade de gerar entusiasmo é profundamente afetada pelos nossos interesses uns pelos outros, por ouvir a voz dos outros, por reconhecer a presença uns dos outros” (hooks, 2017, p. 17).

A narrativa de experiências, na perspectiva da autora, é uma possibilidade outra de produção de conhecimentos. Por meio das narrativas das experiências cotidianas dos seus alunos, hooks (2017) conseguiu gerar uma atmosfera de aprendizagem prazerosa, ainda que não menos perigosa devido às possibilidades de libertação daqueles que deveriam ser educados para obedecer.

bell hooks conviveu com professoras negras que compreendiam a educação como ato contra – hegemônico e de resistência às estratégias brancas de colonização racistas e, para isso, partiam do princípio que era necessário conhecer a vida do alunado em todos os seus aspectos (religiosos, econômicos, culturais). De repente, com a integração racial, a escola muda radicalmente e, conforme contado pela autora, passa a se resumir à pura transmissão de informação. “Para as crianças negras, a educação já não tinha a ver com a prática da liberdade” (p. 12). Apesar disso, e de outras experiências despotencializadoras ao longo de sua vida escolar e acadêmica, a autora seguiu na crença da conquista da liberdade por meio da prática educativa escolar e acadêmica, principalmente após descobrir a pedagogia crítica em Paulo Freire.

A partir das ideias do pensador brasileiro, juntamente com as experiências como aluna no Ensino Fundamental, a autora compreendeu que os alunos precisavam ser vistos em suas particularidades, bem como o ensino deveria ser orientado a partir de suas necessidades. Ainda que necessite de vigília para não reproduzir práticas excludentes, posto que o estabelecimento de hierarquias também nos constitui, as experiências têm valor, força e significados.

É possível adquirir, produzir e socializar o conhecimento a partir e/ou por meio da narrativa da experiência vivida por outrem. Seja este outro formado majoritariamente pela institucionalidade acadêmico-científica ou não, posto que, à luz da ecologia de saberes de Santos (2010a, p. 156), não há a pretensão de negligenciar ou muito menos recusar o conhecimento científico, ao contrário o pretendido é observá-lo como uma “constelação mais ampla de saberes onde coexista com práticas de saberes não científicos que sobreviveram ao epistemicídio ou que, apesar da sua invisibilidade epistemológica, têm emergido e florescido nas lutas contra a desigualdade, a discriminação, tenham ou não por referência um horizonte não capitalista”.

À luz de Boaventura de Sousa Santos, Carneiro (2005, p. 97), aponta que o epistemicídio é

para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso a educação, sobretudo de qualidade; pela produção de inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de legitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo.

A desqualificação dos conhecimentos dos povos subalternizados segue como projeto. No entanto, um meio outro de produzir conhecimento poderá estar, primeiramente, na luta

contra a produção de inferioridade intelectual e a negação da possibilidade do outro. O não privilégio de uma experiência em detrimento de outra, e sim o encontro entre as experiências vividas nos mais diferentes espaços poderá ser o ponto de partida para uma produção e socialização outra de conhecimentos.

Em favor da experiência no processo de aprendizado e na produção e socialização de conhecimentos, hooks (2107, p. 124-125) alega que as experiências adquiridas na vida cotidiana não são a principal ou mais importante fonte para produção de conhecimentos. Contudo, a ausência delas empobrece a produção e a socialização de conhecimentos ou, talvez, até a inviabiliza.

Santos (2010a, p. 156) fundamenta as práticas de produção de conhecimento valorativas das mais diversas experiências a partir dos entendimentos acerca da ecologia dos saberes, muito embora assumam as ambiguidades inerentes a essa forma de compreender a diversidade existente no mundo.

Por um lado, o reconhecimento da diversidade sociocultural do mundo favorece o reconhecimento da diversidade epistemológica de saberes do mundo. Por outro lado, se todas as epistemologias partilham as premissas culturais de seu tempo, talvez uma das mais consolidadas no nosso tempo seja a da crença na ciência como única forma de conhecimento válido e vigoroso (p. 156).

Com o objetivo de estabelecer-se como lugar privilegiado de saber e de produção de conhecimento “a universidade latino-americana instaurou uma hierarquia de conhecimentos baseada no eurocentrismo, suprimindo, invisibilizando, desqualificando e excluindo saberes provenientes de outros paradigmas civilizatórios que compõem nossas sociedades, tais como os indígenas e afrodescendentes” (INCTI/UNB/CNPq, 2015, p. 5). Por meio de uma escala hierárquica colonial que confere maior valor às comunidades letradas, as pessoas e seus grupos que não leem ou escrevem e/ou não estabelecem destaque a essas habilidades, passam a ser excluídos, silenciados e invisibilizados socialmente conforme aponta Ailton Krenak (COHN, 2015, p. 86).

Em contraponto à lógica colonial e em diálogo com a concepção ecológica de compreender os saberes, o mesmo intelectual aponta que a habilidade com as palavras escritas, ou a falta dela, não deve carregar em si o poder ou a fragilidade. Ao contrário, a leitura e a escrita têm as dimensões que outorgamos a elas.

Quando perguntado sobre a passagem de memória entre os índios Krenak, Ailton compreende a importância dos variados lugares de saber, sendo um deles as mais ordinárias das experiências.

Pra mim e para meu povo, ler e escrever é uma técnica da mesma maneira que alguém pode aprender a dirigir um carro ou operar uma máquina. Então a gente opera essas coisas, mas nós damos a elas a exata dimensão que têm. Escrever e ler para mim não é uma virtude maior do que andar, nadar, subir em árvores, correr, caçar, fazer um balaio, um arco, uma flecha ou uma canoa. Acredito que quando uma cultura elege essas atividades como coisas que têm valor em si mesmas, está excluindo da cidadania milhares de pessoas para as quais a atividade de escrever e ler nada tem a ver (CONH, 2015, p. 86).

Semelhante percepção nos traz Antônio Bispo quando conta que foi à escola somente quando a sua comunidade percebeu a necessidade de dominar a linguagem escrita para decifrar os contratos que não mais eram formados pela oralidade. Para ele e sua comunidade, entrava-se na escola quando havia a pretensão de aprender, bem como saía quando, em coletivo, avaliava-se que já tinha aprendido.

À luz das experiências indígenas e quilombolas, e na perspectiva da ecologia saberes, aquilo produzido nas escolas e nas universidades possuem valor tático, o que não confere a eles valor maior ou menor frente às outras experiências. O valor outorgado à escola e à universidade, a partir desses modos de pensar, não é algo em si existente, ao contrário, é algo atribuído. Deste modo, é necessário refletir sobre os valores por nós imputados aos conhecimentos produzidos e socializados pelas instituições escolares e acadêmicas.

Epistemologicamente, a sociedade capitalista moderna caracteriza-se pelo privilégio que concede às práticas onde domina o conhecimento científico. Isto significa que só a ignorância dele é verdadeiramente desqualificadora. O privilégio concedido às práticas científicas significa o privilégio das intervenções no real humano e natural tornadas possíveis por elas. As crises e as catástrofes que decorrem eventualmente de tais práticas são socialmente aceites como custos sociais inevitáveis e a sua superação reside em novas práticas científicas (SANTOS, 2010a, p. 157).

Reivindicar as experiências múltiplas como lugar de saber é impor limitações àquele conhecimento científico incapaz de conhecer saberes a ele alternativos, bem como articular-se com eles numa base igualitária. Desta forma, faz parte do conjunto de trapaças aos postulados coloniais a afirmação das experiências como lugar de saber. Assim como, a sua narrativa perpassa pela possibilidade de inaugurar modos outros de produzir e socializar conhecimentos, sejam eles científicos ou não.

Em cada fragmento de história de vida repousa um mundo inteiro de experiências. Do mesmo modo, em cada experiência em fazer pesquisa está o fragmento de um universo científico e cultural mais amplo.

O fragmento, não é um fim em si, nem é parte do todo. O fragmento é uma parte que contem o todo e evoca a produção de sentidos e significados. O fragmento é um mundo próprio e não se esgota, bem como pode se juntar a outros por semelhanças.

Ao olhar insistentemente para a experiência a partir de Walter Benjamin, será possível perceber que nesses fragmentos, estilhaços de vida existentes em cada experiência, poderão ser gestados projetos de educação e sociedade que não estejam pautados nas vitórias do inimigo. Neste autor, a devoção aos pormenores das partes, está relacionada à preocupação em colecionar elementos sobre aquilo que é corriqueiro, o que poderá ser objetos ou histórias.

Na tentativa de compreender Walter Benjamin em “Rua de mão única”, Sontag (1986) destaca que o trabalho de rememorar as experiências em Benjamin é, sobretudo, propor uma leitura ao contrário, sob a perspectiva daqueles que tiveram suas histórias silenciadas. A memória como artefato descontínuo pode ajudar a ressignificar experiências passadas e com isso oferecer outros sentidos para as experiências presentes e aquelas futuras. “A memória, encenação do passado, transforma o fluxo dos eventos em quadros. Benjamin não pretende recuperar seu passado, mas compreendê-lo: condensá-lo em suas formas espaciais, suas estruturas premonitórias” (p. 90).

Trazer à tona as múltiplas experiências pelo advento da memória, por si só não se torna uma ação transgressora. É a força das experiências daqueles que se reinventaram a partir da escassez, das ausências e da interdição que podem proporcionar elementos transgressores a estrutura colonial.

Em Benjamin (2012, p. 244) está exposto que “tampouco os mortos estarão em segurança se o inimigo vencer”. Com suas narrativas silenciadoras, o inimigo é capaz de provocar o esquecimento de tantas outras narrativas, bem como motivar o levante revolucionário de outros montes. Por isso é necessário inconformar-se com essas vitórias incessantes com o propósito de preservar a memória e tornar vivos os feitos de determinados mortos que estão em vias de desaparecimento devido à narrativa insistente de uma história única e parcial, que se quer universal. “Ora, os que num dado momento dominam são os herdeiros de todos os que venceram antes” (*Idem*).

Para a transformação dessa estrutura fundamentada sobre o direito de somente alguns grupos possuírem e conseguirem acessar seu passado, é necessário evocar o inconformismo de vivos e mortos, para que deste modo seja possível “reinventar o passado de modo a restituir-lhe a capacidade de explosão de redenção” (SANTOS, 2010a, p. 54). Afinal, todo mundo tem experiências que, se narradas, podem se tornar potentes em significados. A potência dos significados está concentrada na relação dessas histórias que podem ser transformadas em outras. Na lacuna produzida pelo esquecimento da memória de um, poderá estar a memória do outro, em produção de novos sentidos.

No entanto, na lógica colonial, o tempo de ocaso da memória acontece concomitantemente ao ocaso da narrativa. Estamos pobres em experiências narráveis, pois muitas deles caem no abismo do nosso esquecimento, muito atrelado à rapidez e à violência dos nossos tempos. Devido à grande possibilidade de armazenamento de dados, depositamos nas máquinas a responsabilidade maior de arquivar do que deveríamos lembrar. Em paradoxo, vivemos em um tempo que o esquecimento ultrapassa o lembrar, uma vez que as experiências, muitas delas, estão empobrecidas de sentidos.

Para além do acesso à experiência por meio da memória, os esquecimentos, sobretudo coletivos, também enunciam e revelam dominações e exercícios de poder e saber. A experiência, portanto, é lugar de saber e lugar de poder. O privilégio em acessar as experiências dos seus antepassados é algo restrito a poucos.

O conceito da escrevivência é um chamado acerca da importância da experiência e é uma prática que Conceição Evaristo utiliza em suas obras literárias. Lá a autora experimenta a combinação de escrita e vida, e de escrita na vivência. Para a escrita única de suas obras, Evaristo tem acesso a muitas experiências daqueles que habitam o lugar da subalternidade, assim como inventa tantas outras. Deste modo, sua escrita inventiva a partir e por meio da experiência “não pode ser lida como 'canções para ninar os da casa grande', mas sim, para incomodá-los em seus sonhos injustos” (EVARISTO, 2007).

## **2.4 Emendas ecológicas**

O Encontro de Saberes é tempo-espaco de troca, fluxos, invenções, transformações e transgressões. O Encontro de Saberes reconhece e valoriza as potencialidades das mais diversas experiências, por isso nos provoca a inventar caminhos e tatear possibilidades.

A tentativa de escrever a partir das múltiplas possibilidades de vivência são simples ensaios escrevíveis cuja estreia não é determinante. Em diálogo com a ecologia de Santos (2010a) e com a possibilidade de escrita sugerida por Evaristo (2007) proveniente na busca de novas histórias, produzo, em gambiarra, algumas emendas a partir daquilo experimentado no Encontro de Saberes da/na UFF.

As emendas são ecológicas posto que há a tentativa de considerar, reconhecer e valorizar uma gama diversa de saberes. “Na ecologia de saberes a credibilização de saberes não científicos não envolve a descredibilização do saber científico” (SANTOS, 2010a, p. 158), ao contrário, a ciência moderna enquanto maneira de compreender as complexidades

das muitas maneiras de ser e estar no mundo é, sob a ótica dessa perspectiva, um dos seus componentes.

Combinar saberes, em uma proposição gambiarra que significa fazer uso das sobras das memórias das populações subalternizadas (principalmente), é um empreendimento tático e pode ser uma tarefa infinita, pois infinitos são os saberes e suas possibilidades de combinação. Por ora, nesses ensaios combinatórios, imponho limites aos próprios conhecimentos porventura produzidos, bem como proponho que sejam questionadas as opções relacionadas às intervenções na realidade, feitas pelos conhecimentos já produzidos. “A característica distintiva do conhecimento hegemônico é poder impor a sua ignorância aos restantes conhecimentos” (p. 163), o que inclui, portanto, a desqualificação daquilo produzido nas mais ordinárias das experiências vividas por homens e mulheres comuns no labor de seus cotidianos.

Insisto, portanto, que a proposta do Encontro pode nos emancipar dos pressupostos hegemônicos quando reconhece o valor e os limites de seus saberes e dos seus não saberes. Além disso, uma vez fundamentada na infinita diversidade epistêmica do mundo e suas possibilidades de coexistência, a proposta do Encontro e suas muitas maneiras de emendar saberes distintos pode ser um caminho fértil para iniciar os processos de cura das feridas provocadas pelo projeto colonial.

Foram muitas as violências responsáveis por limitar o diverso e despotencializá-lo. A violência também se estende ao conhecimento científico quando a ele é outorgada a característica de supremacia. A perversidade dessa forma de saber não está inerente a ela, a problemática se instaura quando aquele ou aquela que a domina faz escolhas equivocadas. “A opressão é sempre o produto de uma constelação de saberes e de poderes. Também as hierarquias actuam em redes” (p. 164).

Se a brutalidade responsável pelas injustiças cognitivas é ecológica, a reação a elas obrigatoriamente deverá adotar a marca da diversidade. Para além da reação, é preciso pensar em uma gambiarra inventiva que extrapola e que imprime, na ação, um caráter desbravador, destemido e ousado. A ousadia encara o confronto e o conflito enquanto potência, bem como é autoral e não teme os nós.

Para provocar emendas inusitadas é preciso desatar muitos nós e compreender que a produção do conhecimento perpassa pelo entendimento amplo a cerca do conhecer. “O conhecimento é interconhecimento, é reconhecimento, é autoconhecimento” (p. 158), muito embora as perguntas e respostas relacionadas a esse entendimento sejam constantes e incompletas.



Na Universidade Federal Fluminense, ao instaurar terreno de confronto e conflito, o Encontro de Saberes trouxe movimento. Lá, e em outras atividades correlatas, o intelectual quilombola piauiense Antônio Bispo definiu sua comunidade e seus semelhantes como sobreviventes que habitam nos campos de possibilidades inscritos entre o milagre e o feitiço. Nesse mesmo sentido, e em outro contexto na mesma universidade, em confronto a um sistema fundamentalmente masculino e eurocêntrico, a intelectual indígena guarani Sandra Beniste fomentou o debate sobre o direito de enunciação do seu corpo feminino no espaço da instituição universitária, posto que o funcionamento corpóreo da mulher possui especificidades sequer consideradas, mas que interferem decisivamente no processo de produção do conhecimento. Também, em uma das reuniões do grupo de estudo e de planejamento referentes ao Encontro de Saberes, outro professor colaborador indígena, Kaiak Akwira, reivindicou o seu território nos limites do tempo-espaço acadêmico posto que em seu entendimento não há possibilidade de pensar os meandros de sua cultura apartado do chão que sustenta as suas performances.

O Encontro de Saberes tensiona quando expõe a infinita diversidade epistêmica existente no mundo. Tensionamento maior acontece quando os saberes convocam os seus territórios para dentro da universidade. O silêncio, por exemplo, incomoda o barulho dos tambores.

O tambor tem a sua gramática própria e é capaz de contar muitas histórias inexistentes nos livros. O tambor tem fome de azeite e fogo e muitas vezes não combina com o lugar a ele reservado na universidade. Nessa instituição, aquele responsável por fazer a roda girar precisa ser guardado em uma sala ambientada por ar refrigerado e luz fria. O aparente obstáculo provoca em seus tocadores a reinvenção e desestabiliza alguns ordenamentos aparentemente impossíveis de serem burlados. A necessidade do tambor promove trapanças aos que está instituído.

Tudo isso, fragmentos de experiências rapidamente expostos, demonstra que são inúmeras as formas de compreensão do mundo. Ajuntadas em encontros, esses jeitos particulares de repousar o olhar e interpretar as mais simples das dinâmicas são capazes de produzir outras tantas formas de compreender mundo, ou pelo menos são capazes de desestabilizar o que está posto, e sugerir a necessidade de transformação.

Múltiplas, muitas vezes não complementares, e/ou totalmente distintas, e/ou dirigidas por cosmogonias bastante distantes, a coexistência das diferentes formas de compreensão tem na desaprendizagem um caminho potente e possível. É necessário desaprender, primeiramente, acerca de uma suposta universalidade abstrata do conhecimento científico

para vislumbrar um horizonte outro e dar lugar não àquilo que é novo, mas ao diverso, capaz de dar vida àquilo que até então adormecia na seara do impensável.

Deixemos então o espaço para a surpresa. O surpreendente, assim como a ideia de distância e de vizinhança, são indispensáveis para uma elaboração outra de modos de produção de conhecimento.

Se a proposta é um jeito outro, o conhecimento produzido a partir e por meio desse jeito será surpreendentemente outro, pelo menos assim é o pretendido. Para isso, sem privilegiar uma ou outra forma de saber, é necessário não temer vizinhanças pouco usuais, assim como é necessário exercitar o reconhecimento de impossibilidades combinatórias. O campo também possui suas impossibilidades, que se tornam terrenos férteis para pensar outras infinitas formas de ser. O terreno da tentativa e do erro não tem limites. A cada cenário de morte revive-se inúmeras vezes.

Enganar a morte e fazê-la dançar, na mitologia Iorubá, está entre as traquinagens dos meninos Ibejis (PRANDI, 2002). Em uma das histórias, a Morte fez morada em um povoado e, a partir de então, tudo começou a dar errado. “As lavouras ficaram inférteis, as fontes e correntes de água secaram, o gado e tudo que era bicho de estimação definharam” (p. 26).

O único jeito de interromper o poder da Morte de ceifar vidas por todo e qualquer motivo era conseguir obrigá-la a fazer algo contra a sua vontade. “Mas quem se atreveria a enfrentar a Morte? Quem mais se os mais bravos guerreiros estavam mortos ou ardiam de febre em suas últimas horas de vida?” (p. 27)

A ação criativa veio dos irmãos gêmeos Taió e Caiandê, com o uso de um tambor mágico. Os meninos atraíram a Morte e passaram a tocar o instrumento com toda determinação e alegria. O som irresistível fez a Morte dançar uma dança interminável. Ela não conseguia parar, embora estivesse cansada.

Taió e Caiandê eram gêmeos idênticos. Ninguém sabia diferenciar um do outro, muito menos a Morte, que sempre foi cega e burra. Pois bem, o moleque que a Morte via tocando na estrada sem parar não era sempre o mesmo menino. Uma hora tocava Taió, enquanto Caiandê seguia por dentro do mato. Outra hora, quando Taió estava cansado, Caiandê aproveitando uma curva da estrada, substituía o irmão no tambor (p. 30-31).

E assim, a Morte foi trapaceada e fez o que não quis. A ousadia das crianças e o tocar do tambor em África foram capazes de vencer o desafio imposto pela Morte. Na diáspora, outras tantas ousadias, reinvenções, sons e cantorias foram capazes de enganar a morte imposta pelo projeto colonial. Foi necessário partir de pouco, ou quase nada, para insistir na vida. Aconteceram muitas aproximações e emendas entre diferentes modos de ser e estar no

mundo para que fosse possível a existência na diáspora. A reinvenção por meio da emenda de sobras de memórias foi - e ainda é - uma das estratégias de existência de vida cultural e simbólica das populações negras na diáspora.

Autorizar-se na ousadia das emendas pode ser um dos fundamentos da reinvenção. Assim foi/é na vida das populações negras, assim foi/é na produção das gambiarras, cujo nascimento acontece na sucata e em empreendimentos táticos.

Elaboradas daquilo existente na escassez, a gambiarra é a materialização da imprevisibilidade. Essas possibilidades de ser nos surpreende com o funcionamento daquilo que a princípio estava descartado para o uso.

As possibilidades inventivas são únicas em cada contexto. Do mesmo modo, as gambiarras são únicas. Caso haja a necessidade de intervir em outro contexto, outra construção precisará ser feita, visto que “nenhuma intervenção no real, a partir de um só tipo de conhecimento, tem acesso à realidade toda” (SANTOS, 2010a, p. 165).

As gambiarras e as possibilidades de ser das populações negras na diáspora possuem a parte como ponto de partida que na relação, e, por isso, em movimento, vão se constituindo em mundos. Mundos outros. O mundo que está em toda parte, ainda que estas estejam inicialmente soltas.

Complementares ou não, aos poucos, cada fragmento, pedaço talvez insignificante, se transforma em significado. Cada retalho de ideia é metamorfoseado em um todo de múltiplas significações e sentidos, e por isso se torna sensível.

As formas ganham sentidos, bem como ganham outras formas a partir de emendas, às vezes inusitadas. Uma parte dali, uma parte de lá. As partes (des) compostas por (des) conhecimentos são ajuntadas em saberes e não-saberes. Ajuntamentos responsáveis por produções outras que em um contínuo infinito respondem a necessidades de conhecimentos também outros. As gambiarras são, portanto, responsivas e jamais estáticas. Ajuntamentos, vizinhanças e emaranhados de modos de saber e conhecer, que neste caso, reclamam por movimento e por isso podem adquirir formas diversas.

Podem ser circulares ou espiralados os jeitos contra hegemônicos de produzir conhecimentos a partir da confluência entre os saberes hegemônicos e aqueles configurados não hegemônicos. Do mesmo modo, a perspectiva *ubuntu* pode oferecer elementos para outra produção alterirária de conhecimentos, na qual o outro inspire possibilidades e não obstáculos.

#### 2.4.1 Possibilidades circulares e espiraladas

Deixa a moreninha passear

Deixa a moreninha passear

O terreiro é grande.

*Ponto de jongo do Quilombo São José da Serra*

Para a possibilidade espiralada de produção de conhecimentos a partir e por meio da diversidade epistêmica, pego inspiração no movimento das rodas, no balançar das saias e no serpentear das fogueiras, aquelas que ardem enquanto o fluxo circular do jongo acontece. Sem desconsiderar os múltiplos ordenamentos circulares responsáveis pelas organizações das mais variadas expressões culturais - sobretudo negras e indígenas -, novamente invoco o jongo que tem sido meu principal interlocutor. Dessa vez, o jongo é observado por aquilo enunciado pelos seus movimentos. “Aliás, as práticas de saber não têm de ser linguísticas e incluem outros tipos de expressão e de comunicação. A ecologia de saberes convoca a uma epistemologia polifônica e prismática” (SANTOS, 2010a, p. 161).

As rodas de jongo, sobretudo aquelas que acontecem nas comunidades rurais, são aquecidas pelo fogo da fogueira que possui movimentos próprios. Às vezes, com mais atenção, é possível ver um movimento circular em direção do céu, que desafia a própria gravidade. O redemoinho no meio das labaredas surge e desaparece sem muitas determinações.

O redemoinho observado no fogo também está na dança e na disposição daqueles que decidiram se expressar por meio das muitas possibilidades do corpo. Aquele movimento espiralado pode estar no vai e vem dos casais em dança. As trocas de lugar, tantas vezes necessárias, fundamentadas em encontros e despedidas, são responsáveis pelas formas caleidoscópicas assumidas pelas saias. Outras redesenhagens são criadas nas saias de chita em movimento.

As saias somente espiralam quando a roda do jongo começa a girar. E isso somente acontece quando aqueles que estão na periferia da roda assumem o centro, e passado algum tempo aqueles que estão no centro assumem seu lugar na periferia. A roda de jongo acontece porque centro e periferia estão em acordo e estabelecem uma relação de mútua existência.

No centro da roda, geralmente, está um casal de mais velho responsável pelo início do movimento. Na periferia estão aqueles responsáveis pelo canto e pelo toque. Na periferia está

o tambor, elemento imprescindível para o giro da roda. O movimento do centro somente acontece se houver movimento na periferia.

Na roda de jongo, centro e periferia são localizações igualmente importantes. Um lugar não é mais importante que o outro, muito embora a pretensão não seja considerar a horizontalidade nessas relações. Apesar de toda e qualquer problematização em relação às disputas de poder relacionadas entre quem está no centro e na periferia da roda de jongo, existe o fato de que a existência do centro só acontece na relação com a periferia. Do mesmo modo, está o inverso.

Só há canto e dança se centro e periferia coexistirem em uma relação de respeito e reconhecimento. Isso não significa a inexistência de conflitos e/ou enfrentamentos, muito bem presentes na textualidade das canções.

Figura 3 - Encontro de Saberes na UFF



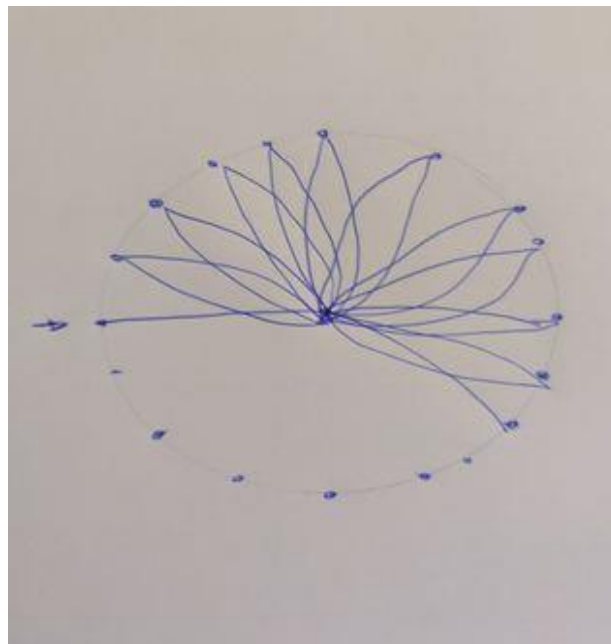
Em 06/04/2017 - evento de recepção de calouros finalizado com uma roda de jongo. Foto de Elena Valdía

As rodas de jongo foram inventadas pelos povos bantos nos terreiros das fazendas onde seres humanos eram escravizados. Atualmente essas mesmas rodas estão sendo rodadas em palcos e em universidades. O Encontro de Saberes compreende que a universidade deve se esforçar para contemplar todo um universo de formas de ser e estar no mundo, e isso inclui a roda de jongo e tantas outras, presentes nas mais diversas expressões culturais.

Nessa roda reinventada na universidade, o casal acomodado no centro é substituído por aqueles dispostos na periferia, cujos movimentos somente ocorrem devido ao canto e ao toque daqueles acomodados, justamente, na periferia. E a saia somente está em movimento e é capaz de espiralar redesenhagens quando todos esses espaços são acionados.

Há dança. E após três ou quatro repetições do canto que embala a dança, o homem ou a mulher do centro da roda, neste caso, um estudante de filosofia da UFF e uma jogueira do Quilombo São José da Serra, são substituídos por alguém que estava na periferia. Infinitamente, até o raiar do dia, ou até o apagar da fogueira, ou até o horário estipulado pela instituição, há o movimento entre o centro e a periferia que não se cansa de acontecer. E é desse jeito que pode ser:

Figura 4 - Desenho encontrado no caderno de campo expõe tentativa de compreender o movimento da roda



A gênese é periférica. A periferia da roda concentra um grupo composto de variados saberes. E cada um, com seus saberes múltiplos, se dirige ao centro para iniciar o movimento ou se acomoda em outro lugar da periferia, para assumir o protagonismo do canto responsável pela dinâmica da dança. Só há dança, se houver canto. Só há existência se houver coexistência, relação, e assim acontece o movimento. Só há possibilidade outra de conhecimento, neste caso espiral, caleidoscópica ou infinita, se os múltiplos lugares de saber forem acessados e considerados em igual importância, sem com isso eliminar conflitos e enfrentamentos. As relações alteritárias não desconsideram a heterogeneidade dos contextos e sujeitos, que nos encontros poderão ser forjados territórios de disputas de saber e poder.

#### 2.4.2 Movimentos confluentes

Pra nós não tem coincidência. Pra nós tudo é provocado. Então tem confluência. Porque que eu estou aqui hoje? Por que há uma confluência entre nós. Eu não fui convidado para vir pra cá. Eu vim numa discussão aqui na UFJ [UFJF] na constituição de uma universidade de conhecimentos livres. Vim na segunda feira e de repente o Zé Jorge está aqui e a gente se encontra e aparece o convite pra vim pra cá. Então isso não foi coincidência, foi uma confluência, porque nós estamos pensando próximo. Nós estamos em um ambiente cósmico muito próximo. Então as nossas cosmovisões nos permitiram esse encontro. Isso pra nós funciona assim. Pros eurocristãos não. Pra eles é coincidência, é milagre.

*Antônio Bispo dos Santos, líder e intelectual quilombola*

Os movimentos das rodas de jongo provocam redemoinhos que redesenham as saias. Nessa dinâmica de aproximação e afastamento, muitos saberes são acionados. É preciso saber tocar, cantar e dançar, algo que, se estiver escrito, tem sua origem na oralidade.

A roda de jongo somente acontece a partir de uma dinâmica criadora e criativa de diversos encontros ancestrais e resistentes. Não houve coincidência. A existência, apesar do sequestro, da desterritorialização e das mais diversas violências, pode ter a confluência como um de seus elementos de sustentação, cuja relação com os fenômenos naturais relaciona seu significado para além dos saberes que possuem hegemonia para explicar o que acontece no mundo em seus diferentes aspectos.

Recorro a Santos (2015) para pensar confluências. Esta forma de compreensão inspirada no movimento das águas, inserida no campo da Educação, pode ajudar a pensar relações menos destrutivas no processo de produção e socialização de conhecimentos.

Para o entendimento da confluência em Bispo dos Santos (2015), é necessário compreender o vai e vem dos movimentos das águas, que em outro contexto se torna também responsável pelo movimento das rodas. As *águas passadas não movem moinhos*, muito embora sejam capazes de redemoinhos.

Se na agenda colonial capitalista a água se torna objeto submetido à lógica da lucratividade, nas palavras de Santos (2015, p. 78) a água pode ser poesia capaz de mover as engrenagens de outros saberes.

De repente um cheiro  
Um cheiro vadio,  
Um cheiro de cio,  
Cheio de tesão

De repente um cheiro  
Um cheiro úmido  
De corpos fecundos  
Choveu no Sertão

A água ao umedecer a terra é responsável pela fertilidade do solo e em consequência pela preservação da vida. Nos rios, e em confluência, o movimento das águas sugere a coexistência entre diversos elementos que, a princípio, poderiam sequer se relacionar.

“Confluência é a lei que rege a relação de convivência entre os elementos da natureza e nos ensina que nem tudo que se ajunta se mistura, ou seja, nada é igual” (p. 89). Quer dizer que, caso os diferentes insistam na possibilidade de coexistir, continuam com suas particularidades apesar da potência de produzir coisas outras, posto que suas diferenças não estão diretamente relacionadas a impossibilidades.

Configurado na potência dialógica e conflitual da diferença, o movimento de confluência, fundamentalmente não destrutivo, permite um existir que só é pleno, devido ao outro e apesar do outro. Digo apesar, pois, ainda que discordante, na perspectiva confluyente, a minha existência só faz sentido quando há a garantia da existência do outro.

Se o conhecimento, conforme Sodré (2017, p. 43), implica em um sistema de conexões entre partes, os diversos e diferentes saberes em confluência se tornam capazes de atuar em favor de produções outras e contínuas de conhecimento. Também, em Escobar (2005, p. 66) o conhecimento pode estar relacionado a um conjunto de práticas orientadas por um conjunto de saberes em incessante processo de ajuntamentos, vizinhanças e emaranhados.

Sobre a discussão entre conhecimentos e saberes, em um esforço de não hierarquização, posto que o objetivo é superar e problematizar dicotomias, convoco Gomes (2017) para tatear algumas definições sobre esses conceitos. A autora procura entender o conhecimento “a partir de informações, que possibilita a construção de teorias, algo da ordem do rigoroso, fortemente estabelecido; que cria um espaço reduzido para a subjetividade e o saber como experiência, da ordem da subjetividade; que necessita de uma prática” (p. 65).

Sob a perspectiva de Boaventura de Souza Santos, que compreende que cada conhecimento é reconhecido em um certo tipo de saber que se contrapõe a uma certa ignorância, a autora elabora a seguinte formulação:

A separação entre conhecimento e saber, tal como a vivemos na escola e na produção científica educacional, é fruto da interpretação da ciência moderna, que marca o campo da educação. E é justamente a leitura crítica de como o



conhecimento científico, fruto da ciência moderna, tornou-se a forma hegemônica de saber valorizada no campo da educação e, por conseguinte, nos currículos escolares, que me permite indagar e tentar ir além da distinção (quase unânime no campo educacional) entre conhecimento e saber (p. 66)

Santos (2010a, p. 161) afirma que a convergência entre conhecimentos múltiplos faz parte das buscas exercidas pela ecologia dos saberes. Se essa é compreendida como uma “prática de agregação da diversidade pela promoção de interações sustentáveis entre entidades parciais e heterogêneas” (p. 105), certamente considera, reconhece e valoriza as particularidades das confluências de Antônio Bispo, muito embora esta forma de saber aconteça independentemente do seu reconhecimento por esta proposição ecológica.

A partir e por meio da aproximação daquilo que é diverso, é possível acessar muitos lugares de experiências. Entre confluências e convergências, bem como a partir daquilo que Santos (2010a) elabora acerca das sociologia das ausências e das emergências, as mais diversas experiências ajuntadas, seja por elaborações científicas ou não, e/ou por modos de ser e estar ocidentais, não ocidentais ou ocidentais não reconhecidos pelos saberes hegemônicos, se tornam zonas de manifestação de tantas outras experiências. Trata-se de conflitos e diálogos entre as diferentes formas de conhecimento, produção, classificação social e concepções acerca da democracia, comunicação e informação.

O conflito é campo de possibilidades, por isso, entre convergências e confluências estão infinitas formas de aproximações que se tornam lugares férteis de produção e socialização de conhecimentos. Essas produções alteritárias advogam por coexistências, ou seja, atuam em prol do estabelecimento (o mais próximo possível) de relações respeitadas entre as mais diversas formas de ser e estar no mundo. Por esse caminho, é necessário cuidar acerca do não desperdício das experiências, posto que tal dinâmica está bastante distante de compreender que a diversidade de formas de compreensão de mundo não estão atreladas a divergências inférteis e/ou despontecializadoras.

#### 2.4.3 O advento *ubuntu*

Eu seguro a sua mão na minha  
para que juntos possamos fazer  
aquilo que não posso fazer sozinha

*Bianca, jovem liderança jongueira da comunidade Dito Ribeiro*

Em julho de 2017, uma das aulas da disciplina “Patrimônio Negro e Universidade” foi ministrada por um grupo pertencente à Rede de Jovens Jongueiros. Após os cumprimentos e toques iniciais, e logo após o *Cachoeira!*, a jovem liderança da comunidade de jongo Dito Ribeiro solicitou que todas as pessoas naquela sala se levantassem e dessem às mãos. Ela queria compartilhar algumas palavras que dão início a toda e qualquer atividade realizada em sua comunidade. Ela disse palavra por palavra, frase a frase, e ao final formou-se um coro.

A comunidade de jongo Dito Ribeiro está localizada em uma cidade do interior do estado de São Paulo. Em Campinas, diferentemente do que acontece nas comunidades cariocas e sul fluminense, ao término de cada ponto de jongo, os jongueiros e jongueiras dizem *Cachoeira!*. O dizer indica o fim de uma canção e o início de outra.

Em qualquer território jongueiro os cantos e toques não são aleatórios. Existem as palavras certas para começar e terminar uma roda. Existem as palavras certas para desafiar e encantar todo aquele envolvido naquela atmosfera da roda. E naquela aula não foi diferente. A dinâmica das mãos dadas foi seguida por pontos de aberturas.

Eu saravo meu tambu  
Eu saravo candongueiro  
Também vou saravá  
quem chegou aqui primeiro  
(Cachoeira!)

Ô saravá jongueiro velho  
que veio pra ensinar  
que deus dê a proteção pra jongueiro novo  
pro jongo não se acabar  
(Cachoeira!)

Findado os primeiros toques e cantos a jovem liderança jongueira, talvez a mais jovem ali presente, de modo a despertar aqueles corpos ainda inertes, liderou uma dinâmica de aprendizagem dos modos de dançar da comunidade a qual faz parte. Era preciso estar em dupla. Sozinho a atividade não aconteceria. E, como de praxe, sem a presença do outro nada no jongo acontece.

A roda de jongo é composta por um grupo responsável pelo círculo onde haverá um casal no centro. Também é preciso de tocadores para o tambor e de cantadores para os pontos.

Somente um grupo de pessoas, cujas funções poderão ser muitas, é capaz de fazer a roda do jongo acontecer. Aquele ou aquela que dança pode tocar. Aquele ou aquela que assume uma postura coadjuvante no coro pode, em outro momento, estar responsável pelo canto condutor da roda.

Não é possível fazer uma roda de jongo sozinho. A coletividade é um dos pressupostos para a realização dessa expressão cultural dos povos bantos reinventadas na diáspora.

Para a roda é preciso uma rede de pessoas. Mulheres e homens. Mais velhos e mais novos. Cada uma e cada um no processo de reconhecimento, valorização e garantia dos saberes e fazeres do outro, ainda que haja conflitos e a roda se torne palco de lutas e desafios.

Dos múltiplos entendimentos inseridos nessas relações proporcionadas pela roda de jongo opto por sua problematização à luz da perspectiva africana *ubuntu*. O conceito advindo das sociedades falantes das línguas Banto, conforme aponta Ramose (2010), reconhece a existência da vida de um ou de uma, somente, a partir e por meio da garantia e preservação da vida do outro.

Na perspectiva *ubuntu*, e nas mais diversas rodas e redes estabelecidas pelas comunidades indígenas e da diáspora, é “o contexto relacional que revela e oculta as potencialidades do indivíduo” (p. 212). Deste modo, tal perspectiva, estendida aos modos de ser sobreviventes à hegemonia moderna-colonial-ocidental, nos convida a compreender que eu sou porque o outro é, ou eu sou apesar do outro ser. Eu sou humano e reconheço a minha humanidade na relação com outros seres humanos e no reconhecimento de sua humanidade.

É no encontro com o outro, no estabelecimento de uma relação respeitosa e solidária entre grupos e pessoas que a perspectiva *ubuntu* se manifesta, sem com isso abrir mão dos conflitos igualmente potentes. Se a vida do outro deve ser preservada, significa, nesta perspectiva solidária e, por isso, relacional, que o outro - em seus diferentes e variados modos de ser e estar - é importante e imprescindível, para a existência de tantos outros. E é nesse estabelecimento entre o “nós” e o “eles” que as fronteiras vão se configurando e ao mesmo tempo se tornando zonas de outras produções.

O ubuntu é um dos conceitos filosóficos e dos princípios organizacionais essenciais das populações que falam línguas Bantu. Estas populações precisam, face à globalização económica, cimentar fortes vínculos de solidariedade, em primeiro lugar entre elas mesmas. Aqui, o desiderato por solidariedade é, de facto, a construção de uma fronteira. Portanto, o raciocínio circunscrito não é nem alienígena nem repugnante à filosofia ubuntu. Mas a delimitação de fronteiras neste caso é um meio para um fim, e não um fim em si mesmo. (RAMOSE, 2010, p. 179).

Existir em confluência e/ou sob a perspectiva *ubuntu* é uma existência no mínimo alteritária, cujo fundamento, ou parte dele, baseia-se em vivências e convivências comunitárias e solidárias e, por isso, permissivas aos fluxos e movimentos. Acessar, compreender, relacionar-se com tudo aquilo circunscrito para além da fronteira do que sou sugere movimento, e em algumas vezes pouco pacíficos.

A dinamicidade é parte fundamental de uma existência em relação com o outro e em reconhecimento deste outro. O que não quer dizer que “o grupo é primordial e, portanto, superior, ao indivíduo”, posto que ambos possuem sua importância no que corresponde ao “ser humano-no-mundo” (RAMOSE, 2010, p. 212).

Viver sob o desígnio do reconhecimento da humanidade do outro pressupõe que todo aquele que extrapola a fronteira do que eu sou deve ter a sua vida garantida e o direito de enunciá-la. A identificação de linhas fronteiriças não como um fim, mas como um meio de estabelecer diferenciação entre aquilo que pertence a nós e a eles corrobora para a ideia de movimento. A ideia da existência possibilitada pelas múltiplas formas de ser não combina com a ideia de repouso, tão pouco ao um relativismo absoluto.

Assim, se essa roda escriturística gira em torno da problemática de produções outras de conhecimentos, ou conforme é no jongo, se seu movimento está atrelado a necessidade de respostas para determinadas demandas, é necessário aproximações e afastamentos entre compreensões diversas. Nisso estão alguns indícios acerca da ideia dos modos outros sobre a compreensão do estabelecimento e borramentos de fronteiras. Na concepção moderna-colonial-ocidental (frente à qual ensaiam-se perspectivas emancipatórias a partir da coexistência) quando culturas, religiões, sistemas políticos e sistemas econômicos diversos se encontram uns com os outros, o resultado foi com frequência uma relação de dominação e subserviência entre povos (RAMOSE, 2010, p.181).

É no processo relacional, seja na ótica do *ubuntu* ou no entendimento confluyente quilombola, que jongueiros e jongueiras movem a roda de jongo, com seus distintos entendimentos determinados pela circularidade, oralidade e cooperação, principalmente. Nesse entendimento, a emergência de formas impensadas de *ser humano-no-mundo*, a partir de um jeito outro de produzir conhecimentos, pode ter origem nos inúmeros ajuntamentos, vizinhanças e emaranhados de modos de compreensão já existentes. Para isso, centro e periferia precisam ser somente localizações e não referenciais hierárquicos, de modo que ali sejam reconhecidas as humanidades existentes. Do contrário o encontro pode se tornar arena de relações de dominação e subserviência, já frequentemente experimentadas por aqueles e aquelas inseridas na atual lógica moderna-ocidental-colonial.

Em uma perspectiva outra de produção de conhecimentos, o que está no centro não assume posição absoluta, posto que não está encastelado em uma normativa de verdade, história ou ciência única e, por isso, absolutamente inquestionável. É no centro da roda que está a possibilidade de encontro daqueles situados, lado a lado, em sua periferia.

Em Walsh (2009), as histórias e experiências da diferença colonial, oferecem-nos elementos para pensar de maneira outra a produção de conhecimentos. Isso inclui aquelas experiências elaboradas na diáspora africana e sua razão de ser, enraizadas na colonialidade. O que é extensivo aos saberes das rodas de jongo e às propostas relacionais expostas por Ramose (2010) e Bispos dos Santos (2015). De modo alteritário, um dos caminhos em prol de um modo outro de produção de conhecimentos, talvez confluyente e espiralado porque multireferencial, está na potência de entender a importância de ser, estar, reconhecer e encontrar os que estão na periferia da roda e os que a ela sequer pertencem.

Aproximar as perspectivas relacionais da alteridade, da confluência, do *ubuntu* e da roda, na potência da produção e socialização de conhecimentos, é permitir compreender o conhecimento como fruto de uma produção atravessada de relações socioculturais e das mais diferentes maneiras de ser e estar no mundo. Nessa emenda pretensiosamente ecológica, Mikhail Bakhtin, Antônio Bispo dos Santos, Mogose B. Ramose e os mais variados modos jongueiros, somente para citar alguns, coexistem e coabitam em um território tecido. Assim, aquilo que o outro é, produz ou sabe, faz parte do que sou e produzo, uma vez que o outro é condição intrínseca para a constituição da minha humanidade (RAMOSE, 2010, p. 211), fundamentada, sobretudo, em variados modos de saber e conhecer.

Na continuidade deste pensamento, a morte do outro, no sentido de seu apagamento e inexistência física e simbólica, pode significar também a minha experiência de morte; não aquela relacionada à renovação, mas sim aquela ligada à finitude ou, de modo mais drástico, à destruição absoluta. Nesse sentido, o outro compõe condição fundamental para o que sou, para a formação do meu pensamento e, por conseguinte, para a produção de conhecimentos responsáveis por tornar possível e potente as mais variadas e múltiplas formas de existência e reexistência.

Uma confluência epistemológica, propositalmente espiralada como um redemoinho formado nos encontros das águas, não pressupõe o silêncio do outro. Na emergência de vozes localizadas para além das zonas fronteiriças que demarcam o que sou, está a potência do espiral, do movimento, da dinâmica de ser a partir das relações constituídas com o outro.

Em Bakhtin (2011), o outro, em toda a sua expressividade, complexidade e integralidade, é componente central na engrenagem da produção de conhecimentos. Em uma possibilidade de conhecer em espiral, por exemplo, parto do eu em direção ao outro e retorno não para o que sou, mas para aquilo que me tornei na relação. Do mesmo modo, o outro encontrado será novo devido às configurações adquiridas no encontro com o eu.

O outro, enquanto sujeito e interlocutor, é campo dialógico. O diálogo, como arena conflitual de asperezas e fluidez, só faz sentido no reconhecimento da presença de outros indivíduos, sons, performances e modos de compreensão. Assim, o conhecimento em espiral se torna uma possibilidade narrativa para além daquilo proposto pelo projeto colonial, contrário à emergência de proposições alteritárias, como aquelas relacionadas ao *ubuntu*, a convergência e a confluência, a partir de Ramose (2010), Santos (2010a) e Bispo dos Santos (2010), respectivamente.

Uma proposta pedagógica de produção e socialização de conhecimento e de um projeto de ensino e aprendizagem, construídos sob os postulados éticos, estéticos e políticos das racionalidades imediatamente apresentadas - as rodas, as convergências e confluências, o *ubuntu* e as proposições alteritárias relacionadas a elas – precisam considerar valiosas e úteis as mais diversas formas de conhecer e pensar no mundo, com o mundo e sobre o mundo. O tensionamento entre essas inúmeras formas de transitar e compreender as relações humanas, sociais e políticas tornam-se motores, a princípio, desestabilizadores, o que se torna positivo quando a proposta é desaprender.

De modo não linear, tais compreensões tornam-se transformadoras e produtoras de formas outras, talvez diferenciadas, e/ou impensadas de ação e pensamento. Assim, o outro, do ponto de vista ético, político e estético, à luz de Ramose (2010), deve inspirar o zelo, e não a destruição tão bem arquitetada pelos modelos de lucratividade ocidentais que orientam a globalização econômica. “É necessário compreender, porém, que a produção de lucro não é boa nem má em si mesma” (p. 203), a problemática se constitui quando as produções se sustentam através da desumanização dos seres humanos.

Acerca do direito humano à vida, “nenhum ser humano singular possui direito à vida superior e exclusiva em relação a todos os outros seres humanos. Nenhum ser humano singular dispõe de uma outorga prévia, superior ou exclusiva ao direito inalienável à subsistência” (p. 199). Enfim, com o propósito de não simplificar o encontro entre as mais diversas formas de saber, posto que às vezes são fundamentadas em aspectos bastante diferentes e potentes em conflitos, vale ressaltar que:

A filosofia ocidental dos direitos humanos enfatiza a ideia do ser humano como entidade fragmentada sobre a qual os direitos podem ser agregados na base da contingência, enquanto a concepção africana sublinha a ideia do ser humano como uma totalidade, tendo seus direitos assegurados por tal. As implicações práticas destas ênfases diferenciadas tornam-se evidentes na globalização capitalista atual, cujos efeitos negativos contradizem a máxima Feta kgmo o tshware motho. Concluo afirmando que, longe de ser uma nostalgia por uma tradição obsoleta, a evocação da filosofia *ubuntu* dos direitos humanos é um desafio legítimo à lógica mortal da busca por lucro em detrimento da preservação da vida humana (p. 213)

A fim de exemplificar, a partir de outro referencial, os processos ocidentalmente destrutivos de existências, convoco novamente Antônio Bispo dos Santos (2015, p. 21), na elaboração do seguinte questionamento: “qual a diferença entre o ataque dos colonizadores contra o Quilombo dos Palmares no século XVII e os atuais ataques praticados pelo grande capital contra as comunidades atingidas pelos mega projetos ditos “empreendimentos”, como, por exemplo, a construção da Usina Hidrelétrica de Belo Monte?”

Existe, na história do Ocidente, a marca da eliminação do outro, cujas consequências reverberam em várias instâncias, inclusive naquelas que pretendem se dedicar à produção do conhecimento e torná-lo acessível a uns, e inacessíveis a outros. Me refiro às instituições de saber, desde a escola até universidades, desde às bibliotecas até às mídias digitais. O simples acesso à produção e à socialização do conhecimento científico não significa um empreendimento ecológico; é necessária a ousadia da produção a partir de outras bases epistemológicas, bem como assumir seus riscos e limites.

Para a concepção de uma proposta de conhecer, ensinar e aprender que vislumbre a inclusão, visibilidade e direito à existência do outro, e não a sua sobrevivência precária ou eliminação completa, vale atentar-se para os cenários dialógicos e de acolhimento estabelecidos, ainda que existam barreiras a serem superadas, fronteiras a serem atravessadas ou limites a serem borrados.

É desta forma, e certamente por outras maneiras, que territórios de conhecer poderão ser confundidos, transversalizados e, quem sabe, oralidade e escrita não estejam mais localizadas em uma pirâmide hierárquica.

Se a existência do outro reafirma a minha existência - independentemente das suas particularidades e diferenças que o define fundamentalmente como outro -, o seu existir deve ser motivo de celebração. Celebrar a existência do outro e, por isso, a sua vida, está na contramão de seu apagamento, invisibilidade ou assassinio das suas narrativas. Ou ainda, na perspectiva das gambiarras, na qual os diferentes não devem ser descartados, o existir de uma produção somente ocorre devido a festa das diferenças.

### 3 RETALHOS DE MEMÓRIAS E OUTRAS DESOBEDIÊNCIAS

Pode parecer comum as comunidades estarem participando, abrir um seminário com um tambor, mas não se enganem, a universidade brasileira é muito fechada ainda. E cada evento que a gente faz nessa relação de parceria, de amizade, de dialogicidade, de horizontalidade, a gente está dando um passo pra abrir mais essa universidade que não é de ninguém, é de todo mundo.

*Paulo Carrano, professor do Departamento de Educação da UFF*

Entre águas e folhas, a rodovia Rio-Santos corta a cidade de Angra dos Reis. De um lado, está a Mata Atlântica e do outro lado, está o mar. Localizado em uma área rural às margens da estrada está o Quilombo Santa Rita do Bracuí, sobrevivendo e resistindo às tensões provocadas pela especulação imobiliária. Em alguns estudos sobre o Bracuí verifica-se que “a comunidade aponta a construção da estrada Rio-Santos (BR-101) nos anos de 1973-75-75 como um marco no acirramento das tensões junto à especulação imobiliária”. Além disso, em luta contra as grandes empresas construtoras, contam que os mais velhos “se deitavam na estrada para fechá-la e para conter o avanço dos grileiros, num enfrentamento físico” (MONTEIRO, DAYRELL, CARRANO, 2008).

Seu Zé Adriano, um dos mais velhos da comunidade, em depoimento, reconhece a importância do embate físico, mas aponta para o manejo da leitura e escrita como uma arma que ultimamente tem sido mais eficaz na briga contra o inimigo. “Se eu tivesse leitura eu acho que eu batia melhor. Mas é que eu não sei, eu não tenho leitura. Quer dizer que algumas pancadas que eu bato não machuca”.

Naquela comunidade atualmente segue a luta pela terra, mas diferentemente das gerações mais velhas cujos corpos eram a principal arma, os jovens tem se articulado politicamente por meio da leitura e da escrita. As novas gerações tem se organizado em associações e dinamizado processos legais de titulação das terras. Do mesmo modo, com o auxílio da escrita, a juventude quilombola imprime à terra outros sentidos e significados. Em um embate político e geracional, alguns jovens se afastam do trabalho nas lavouras, e outros, devido ao acesso a outros processos de escolarização, elaboram projetos agroflorestais e de ecoturismo, por exemplo.

Eles tem essa demanda de sair pra trabalhar e tem essa responsabilidade com a associação. E aí eu converso muito isso com eles, e eu falo isso pra eles: “olha



gente, o que está colocado pra gente hoje é o que?”. Ou a gente vai tocar essa associação de modo que ela vá ser um benefício pra comunidade ou ela vai morrer, ela vai acabar. Por quê? E aí a gente pega um pouco essa coisa do fio da meada né. Por que? Qual o papel do Seu Zé Adriano? Qual foi o papel da Dona Joana, da Dona Clotilde, da Dona Celina, Manoel Moraes? Então, essas pessoas foram do sindicato rural, participaram de manifestações, brigaram contra empresas pra se manter na terra. Então de alguma forma eles estão entregando na mão de vocês esse bastão da terra. Esse é um compromisso que a gente tem que assumir.

Esse grupo, ele trabalhou meio que no peito e na raça, né. Foi um momento de embate. Você não tinha recursos pra atuar. Então os caras: “vamos fechar a Rio – Santos?”. “Então vãobora, vamos fechar a Rio-Santos!”

Então o que tinha era aquilo ali. Botava lá o corpo na frente dos carros, no confronto pra que garantisse a terra. Quer dizer, hoje essa juventude, ela têm “enes” caminhos.<sup>9</sup>

Muito embora os caminhos sejam variados, os limites estão visivelmente demarcados. Para a juventude quilombola do Bracuí, a transgressão aos percursos e ao rompimento de barreiras somente acontece com luta por direitos e elaboração de sistemas de solidariedade.

Um dos caminhos para a garantia de direitos escolhidos por uma das jovens lideranças do quilombo, Luciana Adriano da Silva, foi a caneta como arma, por isso, ela foi à universidade. No entanto, ainda que formada pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) em Licenciatura em Educação no Campo, bem como integrante nas atividades do Pontão de Cultura Jongu/Caxambu vinculado à Universidade Federal Fluminense (UFF) e, por isso, participante nas disciplinas de graduação relacionadas ao jongo nesta universidade e ao Encontro de Saberes, Luciana segue tendo o trabalho doméstico como a sua principal fonte de renda.

A seguir, vê-se que esse percurso também é compartilhado por outras lideranças quilombolas do Bracuí. Nas palavras da professora Elaine Monteiro é possível perceber transgressões, mas alguns limites ainda são difíceis de serem rompidos.

No quilombo Santa Rita do Bracuí nós tivemos cinco jovens lideranças que se graduaram na universidade, né. Foram lá pra Universidade Federal Rural fazer o curso de Educação no Campo. No dia da formatura, uma dessas jovens que faleceu (faleceu por negligência no período em que ela ficou internada num hospital municipal em Angra dos Reis), na formatura, Angélica disse, lá no prédio da reitoria. Ela falou assim: “Eu tô aqui num prédio que foi construído pelos meus, mas não foi construído para os meus, né?” E Angélica acabou falecendo. E essas lideranças que estão graduadas, que moram no quilombo, que tem uma escola municipal na entrada do quilombo, uma dessas lideranças trabalhou no primeiro módulo da disciplina do Encontro de Saberes da UFF. E ela voltou a ser empregada doméstica no condomínio de luxo que tem do outro lado da Rio-Santos, porque ela não consegue ser admitida pela Secretaria de Educação, como professora de uma escola quilombola.

<sup>9</sup> O depoimento de Dêlcio Bernardo acerca do papel da juventude para a resistência do Quilombo Santa Rita do Bracuí e o depoimento do seu Zé Adriano faz parte da produção audiovisual que acompanha o artigo *Bracuí: velhas lutas, jovens histórias* elaborado por Monteiro, Drayell, Carrano (2008).

A despeito de suas atividades intelectuais e saberes adquiridos na vivência, à quilombola na cidade é oferecido o serviço doméstico como fonte de renda mais sólida. Em Ribeiro (2018, p. 25) é possível compreender a performance perversa do projeto colonial ainda muito presente na vida das mulheres negras. Ao citar os trabalhos de Lélia Gonzalez sobre o corpo da mulher negra, ora como a mulata hipersexualizada, ora como a mulher do cuidado designada ao serviço doméstico, vê-se que o problema do trabalho doméstico não é um problema em si. A questão surge quando ser empregada doméstica é um lugar de não-escolha.

Santos (2010) nos oferece pistas sobre a atuação dos espaços na imposição de limites às formações e inteligências dos sujeitos, reservando -lhes, muitas vezes, o lugar da não-escolha. Os deslocamentos e encontros oferecidos pelas cidades (principalmente as grandes e médias porque mais buliçosas) também oferecem imobilidades, sobretudo sociais, pois ao invés de relativizar, costuma aprofundar os papéis socialmente designados.

Nesses deslocamentos e encontros tão presentes nas cidades, estão saberes que, muito embora potentes em ressignificações de práticas e outras produções, não estão diretamente relacionados a profundas transformações sociais imediatas. “No lugar – um cotidiano compartilhado entre as mais diversas pessoas, firmas e instituições – cooperação e conflito estão na base da vida em comum” (p. 592), o que não corresponde diretamente a mudanças significativas nos papéis exercidos por essas pessoas, instituições ou coletivos.

Na desobediência dessas determinações limitadoras das transformações sociais, o Encontro de Saberes experimenta produzir e socializar conhecimentos a partir das experiências institucionais e cotidianas dessas pessoas que aos olhos da colonialidade deverão se manter em posições subalternas. O Encontro de Saberes propõe pluralidade de referenciais, fazendo uso principalmente daqueles que ocupam o lugar da não hegemonia.

“Por serem ‘diferentes’, os pobres abrem um debate novo, inédito, às vezes silencioso, às vezes ruidoso, com as populações e as coisas já presentes” (SANTOS, 2010b, p. 595). No entanto, enquanto alguns saberes das populações mais pobres, em sua maioria não-brancas e certamente não hegemônicas, ingressam nas instituições pela porta da frente, aos seus detentores está reservado a porta dos fundos. Saberes e seus respectivos sabedores estão dispostos de modo diferenciado na pirâmide dos valores atribuídos.

De volta à realidade quilombola, a despeito de todos os saberes adquiridos por meio da vivência e da institucionalidade, a liderança Luciana é obrigada a transitar pela porta dos fundos das cidades, ainda que no contexto do Encontro de Saberes e atividades correlatas, a porta da frente a ela esteja aberta. Se sai do quilombo para a atuação docente na universidade,

é oferecido à quilombola o espaço para partilhar suas culturas e tradições nos salões principais dos textos curriculares acadêmicos. Em outro contexto laboral, o trânsito de Luciana pelos cômodos da casa é somente acessado pela porta dos fundos.

No exercício da função de empregada doméstica ou até nos serviços designados à limpeza (indispensáveis para o funcionamento das universidades), os saberes quilombolas e/ou aqueles reinventados no bar, no fogão, à sombra da árvore, na mesa de refeição ou até mesmo na universidade geralmente são esquecidos, bem como aos olhos dos patrões podem ter pouca serventia. Contudo, nas atividades acadêmicas, cujo objetivo é pensar para além das regras impostas pela colonialidade acerca da produção de conhecimentos, os sujeitos, outrora desvalorizados e não reconhecidos, se tornam poderosos devido à sua memória, constituída de saberes adquiridos nas *raízes da terra em que se vive*, e elaborados nas *relações profundas que se estabelecem entre o homem e seu meio*.

Esses sujeitos, muitas vezes formalmente empregados em trabalhos de pouco prestígio, são descendentes daqueles submetidos, no passado, a trabalhos escravos. Aos muitos negros e negras escravizados e escravizadas, a ocultação de seus saberes também era meio de sobrevivência.

Ao contrário de atividades baseadas no esquecer, a atividade intelectual vinculada ao Encontro de Saberes, e sua potência enunciativa quanto às formas múltiplas de produção de conhecimentos, requer o lembrar das memórias desses mesmos sujeitos, que em algum momento precisaram esquecer como tática de existir.

A dinâmica do esquecer e do lembrar, sugerida aos sujeitos que não percorrem os corredores da hegemonia, sobretudo quando deslocados do meio responsável por fortalecer-lhes a identidade, força-os a inventar saberes e modos de aprender, produzir e socializar conhecimentos.

O homem busca reaprender o que nunca lhe foi ensinado, e pouco a pouco vai substituindo a sua ignorância do entorno por um conhecimento, ainda que fragmentário. O novo meio ambiente opera como uma espécie de detonador. Sua relação com o novo morador se manifesta dialeticamente como territorialidade nova e cultura nova, que interferem reciprocamente, mudando-se paralelamente territorialidade e cultura; mudando o homem. Quando essa síntese é percebida, o processo de alienação vai cedendo ao processo de integração e de entendimento, e o indivíduo recupera a parte do seu ser que parecia perdida (SANTOS, 2010b, p. 598).

Ainda no mesmo autor, entre o esquecimento individual e a lembrança coletiva, uma atitude desobediente às regras impostas pelas teorias hegemônicas perpassa pela problematização das dependências destinadas aos empregados. Aquela herança escravagista,

geralmente localizada após a área de serviço, nos lembra o quanto estamos inseridos em uma lógica colonial.

Naquele quarto/banheiro pós-senzala, em nome de um pequeno grupo de privilegiados, que insiste na crença de que são maiores que outros inclusive no que diz respeito a elementos epistêmicos, tantos saberes são silenciados, invisibilizados e sucumbidos ao esquecimento. Enquanto saberes relegados às dependências de empregada são esquecidos, às bibliografias europeias, brancas e masculinas é atribuído destaque. Ainda que possuidoras de muitas histórias importantes, deixam de narrar tantas outras igualmente importantes.

A produção de conhecimentos orientada pela colonialidade obedece a uma hierarquia em que determinados conhecimentos, histórias e modos de agir são mais importantes que outros, bem como definem as identidades dos grupos. Para além dos saberes e fazeres europeus como centro, essa hierarquização poderia ser explicada pelo princípio do *nkali*.

Há uma palavra, uma palavra da tribo Igbo, que eu lembro sempre que penso sobre as estruturas de poder do mundo, e a palavra é “nkali”. É um substantivo que livremente se traduz: “ser maior do que o outro”. Como nossos mundos econômico e político, histórias também são definidas pelo princípio do “nkali”. Como são contadas, quem as conta, quando e quantas histórias são contadas, tudo realmente depende do poder. Poder é a habilidade de não só contar a história de outra pessoa, mas de fazê-la a história definitiva daquela pessoa (ADICHIE, 2015, s.p.).

A razão moderna e eurocentrada, ao afirmar-se como uma identidade superior, construtora de inferioridades que devem ser expelidas da normativa oficial, são produtoras de estereótipos raciais e culturais quando nos contam histórias sobre as vitórias das populações europeias, em suas empreitadas coloniais, e determinam às populações negras e indígenas as fileiras dos derrotados. Nessa cadeia contínua e repetitiva, essas histórias são, em Bhabha (2013), parte do discurso racial estereotipado.

Romper com essas histórias responsáveis por reservar a derrota a determinados povos é desobedecer às regras impostas pela colonialidade. Assim, em nome da infinita diversidade epistêmica existente no mundo, cuja gênese está no poder de autoria daqueles subalternizados pela lógica moderna colonial, reafirmo que *não falo do lugar dos derrotados*.

Ao recusar esse lugar oferecido pelo discurso colonial, recuso que eu e meus interlocutores sejamos reduzidos à fixidez de um estereótipo e, por isso, enuncio do lugar dos desobedientes, dos inventivos e até dos trapaceiros. Falo do lugar daqueles que acreditam na potência da diversidade e no uso de marcos civilizatórios não ocidentais, ou ocidentais não legitimados, como possibilidade de referenciais, sem com isso abandonar e/ou ignorar o acúmulo daquilo produzido tendo o Ocidente como referência.

Em Mignolo (2008), o discurso colonial é racista e patriarcal quando nega, em prol da sua hegemonia, o protagonismo político e epistêmico de grupos de pessoas racializadas, ou seja, que tiveram sua humanidade negada. “Assim, por conhecimento ocidental e razão imperial/colonial compreendo por conhecimento que foi construído nos fundamentos das línguas grega e latina e das seis línguas imperiais europeias (também chamadas de vernáculos) e não o árabe, o mandarim, o aymara ou bengali, por exemplo” (p. 290).

Entre os pressupostos da desobediência às regras impostas pela razão imperial/colonial está a desaprendizagem em relação ao Ocidente como único referencial de conhecimento, e a consequente reaprendizagem a acerca da força das mentes e corpos das populações negras e indígenas. Para isso, é necessário mexer nas estruturas conforme aponta Kaiah Akwira, professor colaborador do Encontro de Saberes e membro de uma das comunidades participantes no projeto de extensão Educação Patrimonial<sup>10</sup> em Oriximiná, sob a coordenação do professor do Instituto de Psicologia Jhonny Menezes.

Em uma convocatória do lembrar no contexto do Encontro de Saberes, as palavras de Kaiah foram solicitadas. O indígena quilombola, por meio de dizeres bastante próximos do que se segue abaixo, questionou o espaço acadêmico, suas limitações, suas ousadias e a relação com as comunidades envolvidas.

Vocês estarão puxando do nosso terreiro. Estarei transformando a universidade e a universidade estará a me transformar. Será que vai tirar a gente do que a gente é? O que mais me incomoda dentro da escola e da universidade é a separação. Não tem como falar da cultura se não falar da espiritualidade. Não adianta ter cultura e não ter território.

A problematização de Kaiah, no acesso de suas memórias em prol da desobediência dentro das instituições historicamente obedientes às regras coloniais, aponta para a revisão sobre os fazeres cristalizados no ambiente das universidades e das escolas, ainda favoráveis a separação, desterritorialização, e fragmentação dos sujeitos. De modo mais amplo, Kaiah nos

---

<sup>10</sup> A Educação patrimonial *pode promover aprendizados, vivências, socialização, conscientização de identidade cultural e de responsabilidade com o meio ambiente e grupo social*, bem como é *um instrumento de alfabetização cultural que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sócio- cultural e da trajetória histórico- temporal em que está inserido* (CADERNOS, 2015, p. 15). A parceria entre a Secretaria Municipal de Educação de Oriximiná e o projeto de Educação Patrimonial acontece desde 2008. O campo da Educação Patrimonial em Oriximiná tem na *etno educação* o seu principal processo metodológico multidisciplinar. A *etnoeducação* visa promover a memória coletiva a partir de pesquisas educacionais e valorização dos patrimônios materiais e imateriais das culturas populares e seus saberes. Os projetos em etno educação são realizados em várias escolas do município de Oriximiná e são desenvolvidos por professores e estudantes oriximinaense, professores e estudantes da UFF, membros das comunidades e outros colaboradores. Nos textos dos Cadernos de Cultura e Educação para o Patrimônio produzidos em 2015 é possível encontrar um pouco das experiências em etno educação realizadas em 2014 em sete diferentes escolas da rede pública do Município de Oriximiná. Para saber mais: [www.patrimoniocultural.uff.br](http://www.patrimoniocultural.uff.br)

convoca a pensar sobre as feridas abertas e produzidas pela violência colonial, bem como sobre os modos de chorar essa dor, ainda tão doloridas devido a sua não cicatrização e ao seu aprofundamento devido às reedições dos processos de colonização. Tais feridas são responsáveis pelos levantes das populações subalternizadas, bem como os limites e contradições dessas ações.

A potência emancipatória do Encontro de Saberes possui suas limitações. Ainda que complexa e importante, essa movimentação não deixa de possuir elementos de fraqueza ao se estabelecer em um território ainda tão organizado por determinações coloniais, e por isso, apesar dos avanços, tão comprometido em *tirar a gente do que a gente é*.

Muitas vezes sob o véu da reorganização da lógica colonial está camuflada a ideia de desenvolvimento. A razão moderna imperial, a partir de Mignolo (2008) pretende *desenvolver* os sujeito daquilo que de fato os constitui, bem como compartimentá-los e por isso não compreendê-los em sua integralidade, o que inclui seus territórios. E ainda pior, o discurso colonial comprometido em fragmentar os sujeitos, e por isso despotencializá-los, pode contar a eles uma história parcial, incompleta reservando esses sujeitos aos corredores dos derrotados.

O discurso colonial é responsável pela desterritorialização de populações inteiras e faz uso da violência para submeter essas populações aos seus desígnios, o que reverbera na produção de conhecimentos quando aqueles submetidos à sua violência foram usurpados até mesmo da possibilidade de contar a própria história. Como aponta Mignolo (2008, p. 305) a descolonização encontra suas bases em “línguas e categorias de pensamento não incluídas nos fundamentos dos pensamentos ocidentais”, o que indica a necessidade de uma inventividade narrativa, de modo que as histórias produzidas estejam assentadas, também, nos feitos dos vencidos.

### 3.1 Barulhos e silêncios

Quem é o responsável por essa atividade?

*Segurança da UFF sobre a roda de jongo*

As disciplinas “Jongo: Patrimônio Afro-brasileiro e Universidade”, oferecida em 2014, e “Patrimônio Negro e Universidade”, oferecida em 2016, na Faculdade de Educação, fazem parte das muitas iniciativas que antecederam as disciplinas “Encontro de Saberes da/na UFF”.

Nessas iniciativas, muitas tensões e negociações puderam ser percebidas acerca da atuação docente de mestres e mestras formados pela vivência no espaço da universidade.

Uma das aulas da disciplina oferecida em 2016 foi conduzida por mestres, lideranças e jovens lideranças jongueiras das cidades de Guaratinguetá, Arrozal, Angra dos Reis e Rio de Janeiro. A aula foi intitulada de Tambores e Toques do jongo.

Via de regra, o tambor precisa ser aquecido no fogo de uma fogueira, o que naquele contexto se tornava urgente. O personagem principal da roda de jongo, guardado em uma sala com ar condicionado, estava com seu couro ainda mais ressecado.

Como acender uma fogueira no pátio da universidade, de modo que o fogo não incendiasse os protocolos previamente existentes e geralmente tão endurecidos? A dificuldade em acender uma fogueira e outras muitas convenções, às vezes até sem razão de ser, funcionam para impedir qualquer levante que venha colocar em risco a institucionalidade. Existem pessoas cuja responsabilidade é zelar pelo patrimônio. Entre as suas atribuições, está a missão de eliminar ações que ameacem a instituição.

Reza a lenda que a universidade é de todos, mas nem todas as práticas são ali admitidas. Se não houve aviso prévio, ou se não há autorização daqueles que legitimam as práticas, muitas coisas se tornam impossíveis de acontecer. E na urgência do fazer, o que resta é desobedecer. Desaprender a etiqueta, arranhar o verniz acadêmico e simplesmente fazer.

Na ausência de protocolos formais, era preciso autorizar-se. Por isso, na tentativa de distrair os responsáveis por manter a integridade do patrimônio, um pequeno amontoado de pessoas instalou-se entre o olhar do segurança e a fogueirinha de papel, com o intuito de disfarçar a rebelião que ali se formava.

Figura 5 - Aquecimento do tambor



Após a fogueira acesa, o couro foi improvisadamente amaciado e a aula, sobre toques e tambores, estava garantida. O ressoar do couro aquecido, e preferencialmente untado com óleo de dendê, no momento em que há a batida palma da mão, é condição principal para o giro da roda e para a patilha de histórias e experiências.

Suellen Tavares, a jovem liderança jongueira da Serrinha, abriu os trabalhos fazendo destaque ao objetivo da atividade. A intencionalidade não era realizar uma oficina de jongo, o pretendido era partilhar experiências jongueiras.

Logo em seguida, a liderança de Miracema, acororada no tambor, iniciou aquela roda em aula ou aquela aula em roda, com um ponto de abertura.

Auê meu povo, auê.  
Com licença dos mestres jongueiros, que chegaram aqui primeiro.  
Como eu cheguei agora, vou cantar pro derradeiro. Meu povo auê.  
Eu vim lá de Miracema, eu vim na UFF para jogar.  
Tô fazendo a minha parte, pro caxambu não acabar. Meu povo auê.  
Peço licença meu pai Xangô, São Jorge Guerreiro, meu pai Oxalá.  
Peço licença a Oxóssi, a Oxum, porque agora eu vou cantar. Meu povo auê.

Eu digo boa tarde povo. Como vai? E como está?  
Você diz boa tarde povo. Como vai? E como está?  
Meu povo auê.  
Boa tarde povo. Como vai? Como está?  
Eu disse, boa tarde povo. Como vai? Como está?

E a conversa foi acontecendo, entrecortada com tambores e cantorias, com diferenças e semelhanças entre os modos de fazer jongueiros. No Noroeste e parte do Norte Fluminense, por exemplo, o jongo também é conhecido como caxambu. O toque dos caxambuzeiros, para alguns ouvidos, pode estar mais acelerado em comparação à forma de tocar o jongo nas comunidades de São Paulo, ou nas regiões centrais do Rio de Janeiro. Somente para exemplificar, e na perspectiva de Rogério, mestre e liderança jongueira de Miracema, segue o que pode estar próximo de uma explicação mais definitiva: “Caxambu é o toque, é a minha cultura. O jongo é o que eu canto. Jongueiro somos nós, quando a gente se encontra”.

Além disso, as palavras da jovem liderança do Jongo da Serrinha complementou a explanação, bastante próxima da ideia de dona Eva da comunidade jongueira de Barra do Piraí sobre o jongo ser um só.

Sabe o que fica me parecendo, Rogério? Me corrige se eu estiver errada. Acho que parece meio que o candomblé com as três nações, Ketu, Angola e Jejê. Somos todos candomblecistas, mas cada um tem a sua nação e a sua forma de cultuar o orixá, o vodun, o inquise. [...] Eu estou dizendo que no jongo, a questão do ritmo também, né! Cada jongueiro vem de um lugar, então cada um tem a sua memória, cada um faz da sua forma e resgata essa memória de um jeito. E quando junta, tudo vira tudo uma coisa só. E quando separa, cada um é cada um.



Ao final da aula, a roda de jongo costumeiramente organizada em um chão de terra batido, e próximo ao calor de uma fogueira, aconteceria no pátio da universidade entre pilastras acinzentadas erguidas em um chão de cimento, abaixo de um prédio com alguns andares e salas de aula.

Tinha gente, tinha tambor e tinha saias em rodas. Tudo ao ar livre para finalizar aquilo iniciado entre quatro paredes de uma sala de aula. O som do batuque foi longe e convidou mais gente para aquela festa. Ao mesmo tempo, o toque se transformou em barulho capaz de incomodar os silêncios acadêmicos. E de repente, veio a ordem de interrupção a partir do questionamento acerca do responsável sobre aquele acontecimento.

A pergunta, feita por um dos seguranças da universidade, interrompeu a roda de jongo. A atividade estava no cronograma da disciplina, mas o som dos tambores e a cantoria impedia o normal andamento das outras aulas. O silêncio dos demais incomodou o nosso barulho.

Além do impedimento da ação, a pergunta acerca do responsável por aquela atividade também trouxe mais um incômodo. Nela estava, inclusive, um questionamento implícito sobre a tutela daquelas pessoas, majoritariamente negras, que pareciam fazer arruaça de modo irresponsável no pátio da universidade. Nos jardins da casa grande não é lugar para ajuntamento de pretos e/ou expressão de suas culturas, muito embora, em algumas ocasiões, os senhores permitissem tais movimentações, até mesmo como estratégia para a manutenção da sua suposta imagem benevolente e humanitária.

A necessidade de responsável por aquele desordenamento foi um apontamento sobre as tensões e as negociações que emergem no encontro de saberes e fazeres diversos. As políticas de inclusão das populações negras e indígenas, no espaço da universidade, talvez não tenha cogitado, como possibilidade, o lugar do tambor, assim como não educou o olhar daqueles responsáveis por zelar pelo espaço acerca do protagonismo das pessoas não brancas, pois, se assim tivesse sido feito, aquela pergunta não aconteceria.

Como reposta à indagação, aqueles inicialmente responsáveis, deixaram de ser. Para justificar tudo aquilo, foi necessário o pronunciamento da ação docente formada majoritariamente pela institucionalidade.

Havia um responsável. Uma responsável que, diante da necessidade de reivindicar seu posto, trouxe à tona o que tentou ser rasurado ao longo de toda a tarde.

A professora responsável pela disciplina, e consequentemente por aquela atividade, assumiu a responsabilidade por aquele momento. Aquela ação acontecia na jurisprudência das regras institucionais, portanto não poderia causar tantos transtornos. Após a intervenção institucional docente, a roda parou de rodar, não imediatamente, de certo.

Existem inúmeras justificativas possíveis relacionadas ao findar da roda, no entanto, uma se destaca para explicar a solicitação de um responsável referente àquele movimento. A marca do racismo impede o reconhecimento da responsabilidade e o protagonismo das ações de pessoas negras.

O “confinamento racial no mundo acadêmico brasileiro”<sup>12</sup> extrapola o currículo oficial e se manifesta nas práticas extraoficiais. Sobre isso, vale dizer que o contexto universitário, pelo menos brasileiro, jamais teve uma segregação racial legalmente imposta, “mas sua prática concreta tem sido a realidade do nosso mundo acadêmico, através de mecanismos que esse próprio mundo acadêmico tem feito muito pouco por analisar e nem tem mostrado interesse, até recentemente, em desativá-los” (CARVALHO, 2005-2006, p. 92).

A materialidade do Encontro de Saberes nas Universidades Brasileiras tem a potência de criar tempos e espaços para reflexões acerca dos limites acadêmicos rumo a práticas de enfrentamento ao projeto colonial. No entanto, para isso, há necessidade de disposição, pois às vezes as temporalidades e espacialidades podem ser dinamizadas por ânimos pouco pacíficos. Afinal, não há encontro sem confronto.

### 3.2 “*O que nós sabemos que vocês não sabem?*”

Figura 6 - Disciplina Encontro de Saberes da UFF, módulo Saberes de Terreiro



No primeiro semestre de 2017 o projeto Encontro de Saberes da/na UFF elaborou duas disciplinas oferecidas simultaneamente pelo Departamento de Artes e pelos Departamentos de Educação e de Psicologia. As disciplinas foram divididas em módulos. O módulo Saberes de Terreiro contou com a presença de sacerdotes das religiões de matrizes africanas. No primeiro

<sup>12</sup> CARVALHO, José Jorge. O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro. *REVISTA USP*, São Paulo, n.68, p. 88-103, dezembro/fevereiro 2005-2006.

dia, houve a necessidade de preparar a sala. Houve a necessidade de tornar o ambiente permissivo a bons encontros.

Havia folhas, muitas folhas permissivas a uma experiência estética, o que se torna desafiador quando há a tentativa de traduzi-la para a frieza do papel. Por isso a imagem. “Os conceitos e ideias mais complexos e mais importantes, segundo Goethe, sempre podem ser representados em forma visível, podem ser mostrados por meio de um desenho esquemático ou simbólico, de um modelo ou figura adequada” (BAKHTIN, 2011, p. 228).

A primeira experiência de disciplina proposta pelo Encontro de Saberes da/na Universidade Federal Fluminense aconteceu a partir e por meio de uma grande diversidade de saberes advindos das artes e dos mais diferentes ofícios negros, indígenas, caiçaras e de sujeitos brincantes e cantantes, bem como daqueles saberes produzidos e reproduzidos pela institucionalidade universitária.

Enfrentar os mares bravios e os terrenos arenosos da universidade é, no mínimo, uma empreitada aventureira. Digo, desta forma, pois existem relações de poder, modos e fazeres institucionalizados que exigem força e bravura frente a tentativa de sua desestabilização, ou ao menos de seu questionamento.

Mesmo diante da forma diversificada de experimentar a universidade, geralmente a sua organização configura-se em (quase) tudo muito verticalizado, pasteurizado. Basta lembrar das dinâmicas comumente estabelecidas em sala de aula, bastante próximas do que ocorre nas escolas de Educação Básica, geralmente tentadas a ser mono culturais, mono disciplinares e mono epistêmicas, somente para citar algumas aproximações.

Na universidade, comumente experimentada, segue o professor, costumeiramente uma figura masculina, branca e heteronormativa, sendo ouvido por um público de estudantes, ultimamente um pouco mais diverso do que outrora acontecia, mas continuamente organizados, via de regra, em fileiras. Tendo como horizonte a pouca interação, há o silêncio para o ecoar de somente uma voz. Silêncio, às vezes, muito incômodo ao barulho necessário para um fazer outro.

Quando há voz, pode existir falta de corpo, mas este quando encarcerado nas grades do currículo e organizado em disciplinas também se rebela. Existem as rebeliões, mas o corpo na sua integralidade de sentidos e, por isso, em toda a sua potencialidade de ser, não cabe na disciplinarização proposta pela instituição acadêmica ordinariamente experimentada.

O Encontro de Saberes é uma fagulha potencializadora de transformação, mas segue como disciplina. No entanto, organizada a partir dos mais distintos conhecimentos, que emergem das mais variadas expressões culturais presentes na diversidade epistêmica da

região, tal disciplina reclama por outras organizações. A interdisciplinaridade, a multidisciplinaridade ou até mesmo a transdisciplinaridade podem ser tentativas de abrigar parte majoritária dos significados deste processo de produção de conhecimentos caracterizados pelo encontrar dos mais diferentes saberes, conheceres e fazeres.

Neste agora, falo dos saberes dos terreiros em encontro com os saberes produzidos pela universidade. São os saberes por meio e a partir da enunciação de seus próprios sabedores em processo de ocupação de espaços e autorrepresentação. São os sabedores em processo de protagonismo questionador dos seus próprios limites representacionais, além de cúmplices no trabalho intelectual.

As sacerdotisas Mãe Arlene e Mãe Márcia e o sacerdote Pai Roberto são os sujeitos sabedores dos terreiros em protagonismo em um dos módulos da disciplina do Encontro de Saberes na/da UFF. Sacerdote e sacerdotisas da religião dos orixás, atento e atentas acerca dos distanciamentos, muito embora sem desconsiderar as aproximações, entre os modos de aprender e ensinar do candomblé e da universidade. Considerando a especificidade do tempo e do espaço de cada um desses lugares de saber expuseram suas compreensões acerca do conhecimento no espaço religioso.

O saber, no contexto do terreiro, não emerge, principalmente, por meio de perguntas. Nos terreiros, as perguntas são feitas no contexto do sagrado. Aquilo perguntado, cuja resposta pode descobrir o segredo, é respondido no labor do dia a dia entre fazeres ordinários e espirituais. Os saberes e conheceres transitam entre a lavagem de um banheiro ou o varrer de um salão. Também pululam no silêncio de um *osé* ou na introspecção de um *paó*.

Candomblé e universidade possuem formas distintas. Formas que também são conteúdos. Formas tradutoras de seus modos de ser, estar e se relacionar. Seja com coisas ou pessoas, a comunidade religiosa estabelece relações coletivas, circulares, solidárias, às vezes em contraponto com as formas individuais, individualistas e lineares propostas pelos modos e costumes coloniais, tão vivenciados na universidade.

Os moldes organizativos das comunidades de candomblé dizem muito sobre os *omo orisá*. Os filhos dos orixás são diretamente influenciados pelos princípios organizativos de um *ilê asé*. Do mesmo modo, o formato da universidade, composta por experiências institucionais e/ou marginais para além do Encontro de Saberes, diz muito sobre as concepções de existência e experiência dos sujeitos que a compõem.

Com o propósito de destacar as semelhanças, muito embora haja afastamentos no fazer, no candomblé e na universidade ocorrem muitos espaços de escuta e muitos espaços de fala. Mãe Arlene, Mãe Márcia e Pai Roberto, Tateando invenções dentro da universidade,

foram capazes de rasurar os limites desse lugar de saber. Em gambiarra narrativa, a partir e por meio das muitas experiências emergentes das relações entre o candomblé e universidade como lugares produtores de formas de conhecer, o sacerdote e as sacerdotisas identificaram seus limites e ampliaram suas potências.

O sacerdote e as sacerdotisas, conforme dito em suas palavras, não estavam somente falando dentro do espaço acadêmico. Estavam, sobretudo, sendo ouvidos. Estavam em exercício de enunciação, em um espaço garantido por aqueles que, formados pela institucionalidade, estavam empenhados a elaborar um modo outro de produzir conhecimentos. Para isso, ali havia um mínimo consenso entre aqueles tradicionalmente responsáveis pelo trabalho intelectual acerca da necessidade, importância e precisão da autorrepresentação dos povos geralmente representados. Um indicativo de que “não se pode falar pelo subalterno, mas pode-se trabalhar ‘contra a subalternidade, criando espaços nos quais o subalterno possa se articular e, como consequência, possa também ser ouvido’” (SPIVAK, 2010, p. 16-17). Ou ainda nas palavras da mesma autora, “a tarefa do intelectual pós-colonial deve ser a de criar espaços por meio dos quais o sujeito subalterno possa falar para que, quando ele ou ela o faça, possa ser ouvido (a)” (p. 16).

A linguagem é poder e, por meio dela, representa-se o mundo e/ou firma-se a existência. Em Fanon (2008, p. 33) “falar é existir absolutamente para o outro”, bem como pode estar relacionado às resistências frente às possíveis violências impressas por aquele configurado como outro. Também, a linguagem possui a potência de celebrar as relações respeitadas que, porventura, são estabelecidas com o outro, posto que o outro é fundamentalmente parte constitutiva do que somos.

Mãe Arlene, Mãe Márcia e Pai Roberto foram constituídos e são detentores de saberes devido às relações construídas em meio a sua comunidade. O sacerdote e as sacerdotisas assim se tornaram devido ao reconhecimento dos outros. No entanto, a despeito de toda potência que carregam, transitam pela subalternidade. O que significa a existência de espaços nos quais o povo de santo ainda *não pode falar e quando tenta fazê-lo não encontra os meios para se fazer ouvir*<sup>13</sup>, vide os inúmeros casos de violação de direitos sofridos pelas casas de culto aos orixás.

Invasões e depredações têm sido constantes. Do mesmo modo e, felizmente, tem aumentado, significativamente, o número de trabalhos acadêmicos acerca da vida dessas

---

<sup>13</sup> Neste caso, Spivak (2010, p. 17-18) refere-se a história das mulheres indianas e os lugares intrincados e inquietantes que ocupam no contexto pós-colonial. A autora ainda destaca que, à mulher intelectual, *caberá a tarefa de criar espaços de representação e de questionar limites representacionais, bem como seu próprio lugar de enunciação e sua cumplicidade no trabalho intelectual.*

populações organizadas em comunidades de religião de matriz africana. Melhor ainda, muitos desses têm sido feito pelos próprios religiosos e religiosas. O que demonstra que espaços estão sendo criados não somente para a reelaboração e reforço de discursos impregnados de hegemonia. Espaços de libertação e de confrontação a subalternidade estão sendo criados e ocupados.

Apesar da difícil tarefa de definir esses lugares subalternos, posto que é uma categoria bastante heterogênea, bem como o termo “não pode ser usado para se referir a todo e qualquer sujeito marginalizado” (p. 13), é importante percebê-lo como uma elaboração da produção intelectual ocidental hegemônica. É nomeado subalterno aquele pertencente “às camadas mais baixas da sociedade constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal, e da possibilidade de se tornarem membros plenos do extrato social dominante” (p. 13-14).

Os sujeitos subalternos, assim como aqueles responsáveis pela sua denominação, possuem marcadores que enunciam os lugares que ocupam nas relações sociais. Os sujeitos de candomblé, muito embora estejam sendo ouvidos pela comunidade acadêmica, estabelecendo assim borramentos entre fronteiras outrora bastante enrijecidas, não se tornam membros plenos, ao menos a princípio, da instituição acadêmica devido à sua participação na proposta do Encontro.

Universidade e candomblé são lugares de saber igualmente complexos, cuja complexidade não está acessível a públicos despreparados, ainda que cada qual guarde particularidades sobre seus aspectos de complexabilidade e inacessibilidade. Ambos possuem suas opacidades constituídas de mistérios, por isso não é possível falar por, de modo que aquele representado seja contemplado em todos os seus meandros. Isso por conta da multiplicidade e opacidade dos sujeitos que falam, e dos sujeitos representados. Mesmo esses sendo colocados (pelo poder colonial) no lugar de objetos e por meio desse discurso não serem constituídos de várias camadas a serem descobertas.

De algum modo, ao falar por, em uma atmosfera de objetificação do outro, aquele que pretende representar também abre mão, não completamente, da sua opacidade, apesar das inúmeras tentativas contrárias. Há perda para todos os lados.

Não é possível falar por e atingir todas as dimensões do outro, bem como abrir mão da sua própria multidimensionalidade. Se assim fosse, em diálogo com Spivak (2010, p. 41), os intelectuais estariam a si mesmo sendo representados como transparentes e, deste modo, abandonando suas características mais complexas.

Ao falar por si e, sobretudo, ser ouvido, os sujeitos experimentam uma existência desejosa e interessante, o que não pode ser, muito embora seja, privilégio de uns e não de outros. Todavia, é preciso questionar se essa existência desejosa e interessante acontece somente determinada pelos modos e costumes coloniais, posto que é necessário atentar-se sobre as influências capazes de determinar as direções em que há manifestação de interesse ou desejo. “Corrupção, terror, encanto e estupefação constituem recursos que o potentado gere e administra” (MBEMBE, 2018, p. 203).

As comunidades podem ser definidas por desejos e interesses comuns. Também podem ser definidas pela partilha de determinados saberes e não outros. Deste modo, o que a comunidade de candomblé sabe e poderá ensinar a comunidade universitária? Do mesmo modo, quais as lacunas de saber serão identificadas na comunidade universitária no momento do encontro com os saberes da comunidade de candomblé?

“O que nós sabemos que vocês não sabem?” pode ser um convite ao diálogo, bem como pode ser compreendido como uma tentativa de desestabilização do poder daquele identificado como suposto detentor absoluto de certo saber capaz de explicar tudo. Também, pode ser uma afronta, principalmente quando a questão é elaborada e enunciada por aquele que transita entre os subalternos.

### 3.3 *Você é de Oxalá?*

A universidade difere em muito do espaço de um terreiro. Formato, dinâmica, espacialidade e outras temporalidades. No entanto, se pensarmos em aproximações, todo e qualquer lugar de saber, seja o candomblé ou universidade, possuem seus códigos, muitas vezes indecifráveis a olhos menos preparados. Nos saberes dos terreiros, as cores, por exemplo, são códigos. Recorrentemente conhecidas, as roupas de sexta-feira, sobretudo se brancas, enunciam as relações entre os sujeitos e as religiosidades de matrizes africanas. Tal qual os significados das vestimentas são as cores que enfeitam o pescoço e se escondem embaixo dos panos que se usa.

No Encontro de Saberes as roupas também se tornam códigos.

As aulas aconteciam nas sexta feiras, por conta de uma demanda da vida prática. A dispensa das atividades laborais que permitiria a presença, na universidade, dos professores colaboradores, seria mais fácil neste dia. E conforme os saberes de terreiro se encontravam com os saberes da universidade, os trajes se tornavam mais claros. Indicativo de interferência. Transformação de atitudes.

Cabe questionar quais transformações a universidade estava a imprimir nas dinâmicas dos centros religiosos aos quais o sacerdote e as sacerdotisas estavam vinculados? Os campos de possibilidades de algum modo se estendiam aos terreiros, restava saber como.

Questões emaranhadas e após mais um dia de troca de experiências, ao final de uma das aulas dedicadas a olhar o segredo e o sagrado do candomblé, pela fresta da porta, e em meio à multidão de pessoas agitadas em curiosidades e agradecimentos, Pai Roberto decifrou um dos meus códigos a partir das cores que adornavam meu pescoço. Adorno, enfeite, proteção ou reverência, as pedras brancas e azuis claras organizadas em sequência e unidas pela *firma*, enunciavam sobre minhas crenças, e permitiram o lançamento da afirmação disfarçada de pergunta.

*Você é de Oxalá?* A certeza fantasiada de dúvida, aos meus olhos, significou diálogo, aproximação, desestabilização, quebra das fronteiras entre dois mundos inicialmente distintos. A indagação surgiu em um tempo-espço criativo e criador de intercâmbios, trocas, borramentos e confluências.

Eu, pesquisadora, apresentada como estudante da disciplina, fui identificada como possível detentora dos saberes dos terreiros. Identificação disparada por aquele fio de conta. Mais uma vicissitude do encontro. Era o universo do terreiro de candomblé e o meio acadêmico em mistura.

O fio de conta fez o elo entre os dois mundos. Outros elementos também estavam ali para complexificar e tornar ainda mais opaco os acontecimentos.

Talvez o microfone segurado pelos sacerdotes no momento da explanação, vide a imagem que ajuda a experimentar o evento passado, pode ser destacado como outro laço entre aqueles universos civilizatórios, muito embora alguns acadêmicos fossem religiosos, e muitos religiosos fossem acadêmicos.

Era um universo de identidades múltiplas. Acadêmicos e acadêmicas vestidos de branco e com seus fios de conta no pescoço. Sacerdote e sacerdotisas com o microfone em uso cuja função era, simplesmente, potencializar o áudio no momento da edição. O aparato audiovisual do LIDE-UFF, Laboratório de Imagem Documental em Educação da Universidade Federal Fluminense, foi responsável por registrar a ocasião.

Ser um acadêmico religioso e/ou um religioso acadêmico confirmam o já exposto acerca da opacidade dos sujeitos. Ninguém é uma coisa só.

Eu sou *omó orisá*, filha de orixá. Também sou mulher negra, amante de pessoas, profissional da Educação Básica, pesquisadora sem financiamento em uma instituição pública acometida nos últimos anos por toda forma de precariedades. Tudo isso combinado, expõe



múltiplas dimensões. Uma multidimensionalidade de saber e suas possíveis lacunas. Chaves de entendimento que abrem portas para universos ainda mais complexos, compostos de conhecimentos e saberes em potencial espiralar e confluyente.

O questionamento sobre um dos elementos que me constitui expõe somente alguns de meus saberes, decifra somente alguns de meus códigos. Aponta para a minha constituição de sujeito de fronteira e em encruzilhada. Ser acadêmica e de santo aponta para um trânsito entre um lugar historicamente periférico e outro lugar historicamente hegemônico. O importante é a constituição de atravessamentos entre os lugares, cujos sentidos são despertados de maneiras diferenciadas.

Mãe Arlene, Mãe Márcia e Pai Roberto enunciavam de um lugar onde os sentidos estão despertos e entendidos em sua inteireza, movimento e possibilidades. No terreiro de candomblé, o ser humano é compreendido como um sujeito pleno de sensações. Enquanto isso, a universidade comumente experimentada, para onde a enunciação do sacerdote e das sacerdotisas estava sendo direcionada, é constituída como um lugar menos sortido em cores e um pouco menos sensível.

A fala do sacerdote e das sacerdotisas ecoava em um espaço disciplinar e, por isso, constituídos em partes que muitas vezes não se aproximam. A divisão do saber em disciplinas é indicativo sobre a compreensão acerca do conhecimento. Se entendido de modo fragmentado, assim também será o corpo dos seus sujeitos sabedores. Em pedaços, geralmente o corpo está a espera ou experimenta a morte, seja ela física ou simbólica.

Em contraponto, o processo de acabamento, vinculado aos conhecimentos de sujeitos integrais em constante tornar-se, está intimamente vinculado à vida. Já que vivo, os conhecimentos assim como os seus detentores não podem ser compreendidos em partes. E na inteireza do que é ser humano, não se pode pensar em um conhecimento partido, a parte do contexto e/ou alheio a situações que o constituem.

Não é possível falar com justiça e responsabilidade de uma determinada cultura, ainda que, na voz de seus sujeitos, dentro de um espaço em que nada remete a ela. Por isso, com o propósito de voltar-se aos elementos culturais da comunidade religiosa, e de modo a contemplar os sentidos, foi preciso convocar elementos pouco usuais dentro das instituições de ensino superior. Para além de gosto, cor e cheiro, foram necessárias folhas.

Na integralidade do que é humano, para além da visão e audição, muito privilegiados pela instituição universitária, outros sentidos estavam despertos naquela experiência de escuta. O sacerdote e as sacerdotisas estavam sendo ouvidos pela universidade. Ao mesmo tempo, estavam sendo vistos, uma vez que parte do espetáculo era visual: havia folhas espalhadas pelo chão. Muitas texturas, tons e sons de natureza, além das cores, é claro. Havia

cores verdes e brancas, responsáveis por inaugurar o momento da disciplina dedicado aos saberes de terreiros.

Um cheiro exalava, sobretudo quando alguém entrava no espaço da sala de aula. A cada passo, estudantes ou professores, involuntariamente, pisavam naquilo espalhado na impessoalidade do chão, de uma das muitas e iguais salas de aula existentes naqueles prédios da universidade.

O silêncio da sala de aula era impossível, devido aos corpos que emitiam sons por meio dos passos sobre as folhas. Uma orquestra produzida pelo ruído seco do estralejar de algumas folhas secas, ou simplesmente devido ao toque dos pés descalços ou calçados nas folhas em vias de amadurecer que foram colhidas para transformar aquele tempo-espaço. Era preciso filtrar o ambiente, conforme dito por Pai Roberto.

As folhas, fragmentos de natureza cheios de energia, estavam lá para filtrar o ambiente. Havia o objetivo de retirar dali as impurezas que poderiam interferir negativamente, e/ou despotencializar o momento. Também havia a gostosura de transformar a sala em um lugar com cor, aroma e sabor. Para além da sala, o cheiro surpreendia quem passava pelos corredores.

Naquela atmosfera de conexão, entre o saber e sentir, uma vez que todos os sentidos foram convocados para aquela experiência de aprendizagem, antes mesmo de qualquer explanação formal, era possível compreender que ali estavam saberes desconhecidos pela maioria, se não por todos. E todas.

Os significados atribuídos pelo sacerdote e sacerdotisas às folhas não era do domínio da maioria daqueles que estavam ali presentes. E daquelas ali presentes.

O uso das folhas feito pelo sacerdote e sacerdotisas não é aquele comumente praticado pela maioria dos mestres e doutores formados, majoritariamente, pela institucionalidade. O saber da escritura, muitas vezes, sequer forma para que mestres e doutores sejam capazes de decifrar os códigos de seu corpo discente.

### 3.4 *Kosi ewe kosi orisá*<sup>14</sup>

*Sem folha não tem sonho*

*Sem folha não tem festa*

*Sem folha não tem vida*

*Sem folha não tem nada.*<sup>15</sup>

<sup>14</sup> Na linguagem iorubana, tal expressão está relacionada à importância das folhas para realização de qualquer ritual no culto aos orixás. Em uma tradução aproximada, quer dizer, “*sem folha, sem orixá*”. Em um sentido mais amplo, é possível pensar sobre a necessidade de um desenvolvimento sustentável com o propósito de assegurar a existência de vida em sua integralidade e potência.

Salves as folhas. Um chamado que poderia ser sucedido por um toque de tambor.

Em celebração e em existência, bem como em resistência, as folhas precisam ser salvas. Em saudação, cada miudeza esverdeada a espera da colheita, ou em recente nascer, ou prestes a cair ao chão, concentram saberes. De cura ou de morte, já que nada é bom ou mal em si, as folhas e as suas infinitas combinações configuram lugar de saber.

No saber dos terreiros de candomblé, por exemplo, as folhas, presentes em todo e qualquer ritual estão sob a responsabilidade de um determinado orixá. Para cada culto é necessário uma folha, ou várias, geralmente colhidas nas primeiras horas do dia. A colheita é respeitosa, geralmente acompanhada de um (en) canto. Porque mágicos, os dizeres se tornam permissivos a retirada de parte do vegetal.

Da planta só é retirado aquilo que é estritamente necessário. Não há desperdícios, há preocupação e cuidado com o meio ambiente. Não há consumo predatório, pois o desenvolvimento do espírito e daquilo fundamentalmente humano é importante, bem como condicional ao nascer, ao crescer e ao existir das florestas e das matas.

Em Prandi (2001), no panteão mitológico dos deuses e deusas iorubanos, Ossaim ou Ossanha, o orixá das folhas, foi vendido a Orunmilá<sup>16</sup> como escravo, e ficou conhecido como grande médico ao ajudá-lo, usando o poder das plantas e ervas, no momento de consulta e cura aos enfermos. Ossaim adquiriu seu saber quando conheceu e se tornou grande amigo de Aroni, um ser de uma perna só, conhecedor dos segredos das ervas e plantas. A partir do saber adquirido, Ossaim, ou Ossanha, como também é conhecido, passou a impedir que cortassem, determinada planta, sem motivação aparente, devido a seus poderes curativos em relação a dores, hemorragias, febres ou quaisquer outras enfermidades.

Todos os orixás recorriam a Ossaim quando acometidos por qualquer mal do corpo, o que de certa forma se tornou motivo de inveja. Todos os demais deuses e deusas ambicionavam o poder do orixá das plantas, pois as folhas, poderosas em suas funcionalidades múltiplas, somente poderiam ser despertadas por aqueles que detinham o saber de orquestrar episódios de vida e morte.

---

<sup>15</sup> Na música “Salve as folhas” Ossanha ou Ossaim, orixá das folhas, é louvado em verso e canto. A sua importância, manifestada em música, está relacionado ao exercício das faculdades e fenômenos responsáveis por dar sentido ao existir dos seres que coexistem e fazem acontecer as relações humanas e sociais, no plano material e para além dele.

<sup>16</sup> Vemos em Lopes (2004, p.501) que Orunmilá é orixá iorubano da adivinhação. Ele é responsável pela escrita e considerado sábio ou erudito, pois é detentor de todo o conhecimento e de toda a sabedoria dos odus, “que são os textos de Ifá ( nome que designa tanto o orixá como a técnica de adivinhação por ele presidida). [...] Também é esse orixá quem transmite e interpreta para a humanidade os desejos de Olorum, assim como prescreve os sacrifícios que Exu leva até o Orum.”.

“Um dia Xangô, que era o deus da justiça, julgou que todos os orixás deveriam compartilhar o poder de Ossaim, conhecendo o segredo das ervas e o dom da cura” (PRANDI, 2001, p.153). Frente a recusa do curandeiro em dividir seu poder com os demais orixás, Xangô ordenou que Iansã ventasse forte, de modo que as folhas utilizadas na cura das enfermidades fossem arrastadas para o palácio do senhor da justiça. Ao ver suas plantas sob o domínio de Xangô, Ossaim gritou: *Euê aussá!*, cujo significado está próximo de algo como *as folhas funcionam*.

Diante do seu chamado, algumas folhas retornaram. Aquelas que ficaram com o orixá-rei perderam a força, e por isso ficou estabelecido que o conhecimento das folhas seria exclusivo de Ossaim. No entanto, na tentativa de minimizar sentimentos invejosos, o orixá das folhas ofertou uma *euê* a cada orixá, ensinando-lhes a cantiga responsável por fazer funcionar o poder de cada folha.

PLANTAS VOTIVAS: A tradição africana na Diáspora inclui, entre outras práticas, o uso ritual e medicinal das plantas. Assim, folhas, caules, raízes e frutos são largamente utilizados, tanto em banhos (ver *ABÔ*; *AMACI*; *OMIERÓ*) e defumações como decocções etc. Segundo a tradução iorubá, “sem folha não existe orixá” (*ko si ewe ko si orisa*) recebendo, então, Ossaim, o nome tutelar desse domínio da natureza, um culto dirigido pelo babalossaim\*. No entanto, embora Ossaim seja o dono de todo reino vegetal, cada orixá tem suas plantas votivas, umas “quentes”, excitantes, detonadoras de seu axé\*, outras “frias”, calmantes. Da perfeita combinação entre elas, entre outros fatores ritualísticos, é que surgirá o efeito desejado (LOPES, 2004, p. 535).

Ainda em Prandi (2001), em cada folha repousa um segredo. A música, componente ritualístico absolutamente necessário, é responsável por acordar os segredos. Mas só alguns segredos, pois os mais profundos, Ossaim, que sequer fala, guarda para si, metido mata adentro.

Também, o pagamento faz parte do processo curativo protagonizado por Ossaim. “O dinheiro era parte da magia que tem seus encantamentos, fórmulas e preceitos, que nem Ossaim pode mudar” (p. 155). Honorários justos, cobrados até mesmo quando sua mãe ficou enferma. Neste episódio, seus irmãos deram-lhe sete búzios em troca da cura da matriarca. O que era muito.

Certa vez Ossaim ganhou roupas pela cura de seu pai. O pai ficou doente porque seu filho, o próprio Ossaim, desejoso por vingança, aplicou-lhe um feitiço.

Se remédio que cura também é capaz de levar à morte, a determinação é promovida pela quantidade e pela especificidade da manipulação. Aquele que cura também faz adoecer. Além disso, outras histórias ajudam a compreender a amplitude de significados envolvidos na complexidade do orixá das folhas. Que seja permitido passear rapidamente por algumas delas.

O orixá imitou passarinho para casar com a filha mais velha de um próspero rei. Queimou o próprio filho e transformou suas cinzas em remédio, que é sua especialidade. Dançou a noite toda na própria festa, sem ser reconhecido pelos convidados, o que surpreendeu a todos no momento da revelação. Ficou rico com dinheiros achado dentro de abóboras e, de repente, tornou-se cego, também sem um braço e uma perna, pois foi atingido por um raio.

Frente a toda essa multidimensionalidade, posto que não somos uma coisa só, Ossaim era de fato conhecido pelo seu poder de cura através das folhas. E se a vida plena e saudável, na perspectiva de mundo iorubana, é dependente das folhas, é preciso preocupar-se com as florestas e as matas. Esses são lugares esconderijos do orixá curandeiro e tão vulneráveis diante do desenvolvimento predatório encarado pela humanidade, e intensificado nos últimos tempos, devido principalmente a uma máquina ecocida cujo funcionamento está sob responsabilidade do agronegócio exportador e de mega projetos de estrutura. A propósito, conforme aponta Eduardo Viveiro de Castro ao introduzir um livro coletânea de entrevistas de um importante líder e intelectual comprometido com a luta indígena, entre 2013 e 2014 o desmatamento da Amazônia cresceu 427% (COHN, 2015, p. 11).

Isso é prova do desenvolvimento atrelado ao lucro e descomprometido com a sustentabilidade e imaterialidade existente na terra, na mata, na floresta. Descomprometimento com o lugar que reverbera nos saberes ali concentrados.

Se há folha, há orixá e há vida. Assim, na ausência das folhas, a vida inexistente. A sustentabilidade da vida está vinculada à sustentabilidade do meio ambiente, da natureza, que é morada de Ossaim. Entretanto, o poder das folhas para a potencialização da vida só acontece por meio da sabedoria adquirida na experiência de estar na mata, em estreita relação com aquilo que a habita. A relação estabelecida com a morada das plantas enunciará a relação estabelecida com os saberes que emergem daquele lugar.

Vida e morte. Cura e doença. Aprenderes e desaprenderes não são categorias estanques, e sim contínuos de um processo de ser e estar, são ideias que se complementam no processo de produção de conhecimento. Isso explica a necessidade de folhas, muitas folhas. E cheiros. Muitos cheiros.

As folhas tem a capacidade de transformar. E este foi o objetivo de Mãe Arlene, Mãe Márcia e Pai Roberto no contexto da aula que inaugurou o módulo Saberes de Terreiros da disciplina Encontro de Saberes da/na UFF. Era necessário transformar aquele ambiente da sala de aula em um lugar de cura. Era preciso transformar aquele espaço elaborado a partir da violência colonial às vezes tão ignorante quanto às limitações dos seus saberes e não saberes.

### 3.5 O saber do lugar e o lugar do saber

Eu sou de uma comunidade que fui criado apenas com remédio de mato.

*Toninho Canecão, liderança do Quilombo São José da Serra*

Toninho Canecão foi criado - e curado - com remédio dos matos oriundos das terras de sua comunidade. Essa comunidade em que Toninho Canecão vive e viveu, foi morada, por 97 anos, de seu tio. O senhor Manuel Seabra ou, simplesmente, Tio Mané, foi homem conhecedor de plantas e raízes capazes de fazer frente até mesmo a picada de cobra. Histórias contam que Tio Mané foi picado mais de 10 vezes.

Como um grande conhecedor das raízes daquela comunidade quilombola, devido aos processos históricos, linguísticos e culturais que o atravessavam e o atravessam, posto que sua existência está materializada e eternizada no fazer de seus descendentes, Tio Mané era benzedor e promovia a cura com rezas e ervas. A benzedeira era acompanhada pelo mato plantado e colhido na terra quilombola. A folha promotora da vida, tão rica e tão diversa está nas histórias de Ossaim e nos dizeres do sobrinho do benzedor.

Lá no quilombo tem uma mata que essa mata se chama mariana. Mariana. E dentro dessa mata, nós temos 98% de remédio. Todas as folhas que tem no mato, todas são remédio. E cura. Todas elas curam, porque aquela que não serve pra beber, ela serve pra fazer um banho de descarrego. Porque o mal, ele sai pelo remédio tomado e tem também pelo descarrego.

Cada lugar, assim como os habitantes daquele lugar, estabelece a sua relação com a terra, tão fértil em saber e em possibilidades produtoras de novos conhecimentos. O chão, esconderijo e sustentáculo de saberes e materialidades, possui especificidades, assim como são específicas as formas de compreendê-lo, uma vez que “o conhecimento local é um modo de consciência baseado no lugar, uma maneira lugar-específica de outorgar sentido no mundo” (ESCOBAR, 2005, p. 68). E, eu diria, sentidos aos mundos, que são diversos em suas espacialidades, temporalidades e compreensões.

É possível afirmar que o mato do chão quilombola, assim como aquele que fora espalhado no chão da universidade, concentra o saber da cura em seus múltiplos sentidos, e em consequência concentram saberes cujos sentidos orientam a vida. Não obstante, se todo saber tem uma dimensão de poder, não é surpreendente as disputas advindas da necessidade de conquistar terras e territórios e plantar neles somente um tipo de mato preferencialmente lucrativo.

Em total descomprometimento com os vínculos estabelecidos, também responsáveis por produzir identidades, estão as guerras motivadas pela cobiça da dominação de quem não respeita os direitos de quem viveu e morrerá naquele e por aquele território. Território de cura e cuidado garantido pela luta resistente daqueles e daquelas conscientes de sua importância. A terra é central para manutenção da vida em coletivo e em comunhão.

A terra é um lugar fértil em saberes. Ali concentram sabedorias locais ou produtoras de novos conhecimentos igualmente localizados, cujos valores é importante destacar. “O conhecimento local não é ‘puro’, nem livre de dominação; os lugares podem ter suas formas de opressão e até terror; são históricos e estão conectados com o mundo através de relações de poder, e de muitas maneiras, estão determinados por elas” (p. 70).

A sabedoria, local porque localizada, dos sujeitos quilombolas e dos religiosos de matrizes africanas, possuem cicatrizes ocasionadas por um dos maiores crimes contra a humanidade. A violência da escravidão promoveu a desterritorialização por meio da diáspora. Populações inteiras com suas fraturas expostas. Populações inteiras apartadas de suas terras, e de algum modo desconectadas de seus saberes, que em outras terras foi preciso reconectá-los. A precisão da conexão do lugar determina os modos de saber, conhecer e poder.

Em diáspora, as pessoas foram/são capazes de criar e construir ativamente seus modos de vida e seus lugares. Em diáspora, as populações desterritorializadas e violentadas pelo trabalho compulsório, e em resistência, reorganizaram-se em comunidades. Entre quilombos, aldeias, favelas, jongos e candomblés, as comunidades em processo de reterritorialização sempre foram alvo de disputas, bem como aquelas povoadas pela disposição de reivindicar e enunciar identidades, territórios, autonomia política e própria visão de envolvimento com o lugar.

Os quilombos, mostra da não aceitação frente aos modelos elaborados e baseados na exploração violenta de pessoas e lugares, podem significar o reestabelecimento de vínculo com a terra e seus saberes responsáveis pela cura, sustento e moradia.

É de uma mistura de pedra, bambu, cipó, sapê e barro amassado com o pé que as casas no Quilombo São José eram geralmente erguidas. Para além de remédios e a potência da cura, a terra também não deixa adoecer quando oferece tudo aquilo precioso para a sobrevivência. Os saberes, neste caso, locais porque adquiridos na específica relação com aquela terra, podem promover independência e fazer frente a modelos globais. Por isso, a importância de tornar global a ideia da importância dos saberes locais.

Hoje, professor, no quilombo, pra gente cobrir uma casa de sapê fica muito mais caro de que a gente cobrir com telha, porque o quilombo hoje foi invadido pelo

fazendeiro que colocou uma leguminosa lá chamada braquiá. E a braquiá é que tirou o serviço do negro [...] tirou com o nosso sapê também, onde a gente buscava a nossa cobertura. Uma casa de sapê, ela bem coberta, ela dura 40 anos, feita por pessoa que tem o capricho dentro da nossa comunidade. (Toninho Canecão, liderança do Quilombo São José da Serra)

O sapê é a planta que pode promover o sustento de um lugar independentemente da cidade e das demandas do grande Brasil. Lugar compreendido por Toninho Canecão como aquele organizado pelo pensamento hegemônico globalizante.

O sapê é a natureza que mirada pela ótica da mercadoria se torna passível de destruição. Dito de outro modo,

os lugares e as localidades entram na política da mercantilização de bens e a massificação cultural, mas o conhecimento do lugar e da identidade podem contribuir para produzir diferentes significados – de economia, natureza e deles mesmos – dentro das condições do capitalismo e da modernidade que o rodeiam. As esferas ecológicas públicas alternativas podem abrir-se desta maneira contra as ecologias imperialistas da natureza e da identidade da modernidade capitalista (ESCOBAR, 2005, p. 73).

O sapê aciona saberes locais, elaborados na vivência e nos processos emancipatórios de redes e raízes, que se podem servir de modelos outros a um desenvolvimento global de cimento e ferro, cuja marca é a ruptura com um lugar produtor de entendimentos específicos e igualmente importantes e necessários para a sobrevivência de uma comunidade. A casa de sapê, muito embora pouco usual no Quilombo São José, para além da moradia, possui significados acerca de possibilidade de modos de vida.

A casa de sapê pode ser emancipação e ameaça, posto que é alternativa aos pressupostos coloniais. Isso ajuda a compreender os motivos pelos quais o fazendeiro quis destruir o sapê, bem como oferta hipóteses sobre os motivos que levaram os moradores do Quilombo São José da Serra serem impedidos, pelo fazendeiro, de acessar grande parte da terra produtiva. O não acesso da terra impede o acesso a determinada concepção e compreensão de mundo. Tornam-se inacessíveis determinados saberes, bem como uma episteme, um determinado conhecimento local possuidor de um entendimento relacionado às folhas responsáveis pela cura, alimentação, pela morada e pela vida, enfim.

Cada povo estabelece uma relação com a terra que lhe é própria. E para as populações cuja mata é o lugar onde, também, concentram os saberes, o território é fundamental e multidimensional para a criação e recriação de valores sociais, econômicos e culturais. “Há, assim, uma diversidade epistêmica que comporta todo o patrimônio da humanidade acerca da vida, das águas, da terra, do fogo, do ar, dos homens” (LANDER, 2005, p. 3), por isso, a força da violência colonial em tornar a terra inacessível ou mesmo improdutivo. Nisso estão



expostas relações de poder e saber, bem como enunciam compreensões do seu grupo social a respeito do mundo e das formas de habitá-lo. Aquele que torna a terra inacessível também é aquele que pretende determinar quais saberes e quais conhecimentos devem ser acessados ou não.

Se a folha oriunda da terra é capaz de curar e deste modo manter e celebrar a vida, tornar a terra inacessível, sobretudo por aqueles que dominam a sabedoria capaz de acionar o poder das plantas, é por isso uma apologia à morte. Em seus múltiplos significados, a morte relacionada ao poder colonial está atrelada a tentativas de invisibilidade, desaparecimento e silenciamento.

A terra e a sua potencialidade fértil é um lugar de saber que suscita compreensões distintas, o que inclui conexão com a vida diária e construção de identidades, muito embora não fixadas, posto que o lugar é arena de raízes e redes. “Neste âmbito, o desaparecimento do lugar está claramente vinculado à invisibilidade dos modelos culturalmente específicos da natureza e da construção de ecossistemas” (ESCOBAR, 2005, p. 64).

As relações, muito particulares, que cada comunidade estabelece com os aspectos materiais e imateriais do lugar que habita, estão intimamente ligadas à formação cultural e identitária de seu povo. Existem inúmeras formas de se relacionar, pensar, construir e experimentar o lugar. Uma delas é por meio e a partir da coexistência biointerativa de modos de sociabilidade.

Sobre natureza e vida social, convoco novamente Antônio Bispo dos Santos. O intelectual quilombola piauiense possui concepções particulares acerca da terra promotora de seu sustento. Para ele, a terra - sustento em todos os aspectos da vida e potente como fonte de conhecimento - é motivo de poesia devido aos sentidos despertados em coexistência a necessidade e vontade de sobreviver.

Em poesia anteriormente exposta, Bispo dos Santos (2015) percebe sensualidade no cheiro da chuva no solo do sertão. No pensamento de Bispo dos Santos, quem atribui significados sensíveis à sua roça não pode ter com ela uma relação predatória. Segundo ele, a intimidade estabelecida com a terra o impossibilita, por exemplo, de utilizar venenos na sua plantação. Veneno é a palavra utilizada por ele, possivelmente como sinônimo para agrotóxicos. Aqueles produzidos em laboratórios, distantes da umidez fecunda do chão, e que de algum modo não estão em prol da vida, posto que pretendem ferir a terra até a morte. A celebração em nome da alta produtividade, que visa o comércio e a exportação, causa males a saúde humana e do solo e muitas vezes os tornam estéreis.

Nascido em 1959 no Quilombo do Saco do Curtume, no Estado do Piauí, Santos (2015) aponta que, no contexto de sua comunidade, a posse da terra, independentemente da existência de documentos que comprovassem a propriedade, era demarcada pela capacidade das pessoas em cultivá-la e compartilhá-la. Não havia a intenção em comercializar, e tão pouco exportar. “Tanto é que a nossa roça era emendada com outras tantas roças que a chamávamos de roça de todo mundo. E nós podíamos pescar nos riachos e lagos, podíamos extrair frutos nativos e até cultivados, sem precisar pedir a permissão a quem os cultivava” (p. 81). Ao dono do roçado, um aviso bastava.

Quanto a pescaria, às vezes por meio de campeonato organizado pelos mais velhos ou pelos mais habilidosos, aquilo pescado deveria ser suficiente para alimentar uma família por um determinado tempo. A regra da não acumulação faz-se necessária, pois o melhor modo de guardar os peixes é no rio, pois lá os animais podem continuar crescendo, reproduzindo, e vivendo.

Se há sobra, a partilha se torna a solução. Assim, a *comunhão prazerosa da biointeração*, pode ser um contraponto ao modo de consumo predatório, tendo o projeto colonial como marca. “E a melhor maneira de guardar os produtos de todas as nossas expressões produtivas é distribuindo entre a vizinhança, ou seja, como tudo que fazemos é produto da energia orgânica, esse produto deve ser reintegrado a essa mesma energia” (p. 85). Se é produto de trabalho humano, nada mais justo que os trabalhadores sejam recompensados com o fruto de seu próprio trabalho, cuja realização ocorre, sobretudo, devido às aprendizagens em ofício.

Do lugar, seja a terra ou os rios ou os territórios de luta contra a colonização, estão os frutos responsáveis pela vida e pelos sentidos produtores de conhecimento e de relações de pertencimento. No entanto, nas palavras de Antônio Bispo, tais relações podem ser quebradas quando o sujeito sai da comunidade e entra em contato com os saberes desvinculados do lugar, ou talvez desenraizados. A universidade e, até mesmo, a escola, apesar de toda a sua potencialidade, segundo Bispo, podem desconectar o sujeito quilombola e fazer com que ele perca a capacidade de aprender com os saberes da comunidade, oriundos das mestras e mestres formados pelo ofício e pela vivência com a terra.

Em outro contexto, nas páginas da literatura, a inadequação dos sistemas de ensino, entendidos hegemonicamente como oficiais (são eles escola e universidades), para aquilo que é potencialmente humano, e então produzido por meio e a partir de uma vivência sensível, pode ser ilustrado em uma passagem de “O menino negro”, cuja a história se passa em um povoado africano, na Guiné Francesa. No fragmento abaixo transcrito, o menino admira a

capacidade de seu pai em conversar com a cobra e reflete sobre sua impossibilidade de aprender a conversar com aquele ser sagrado, considerado o gênio de sua raça.

Quando estava ao seu alcance, meu pai a acariciava com a mão e a cobra aceitava sua carícia com um estremecimento de todo o corpo; nunca vi a cobrinha tentar lhe fazer o menor mal. Essa carícia e o estremecimento que a ela respondia \_ mas eu deveria dizer: essa carícia que a chamava e o estremecimento que a ela respondia \_ sempre me jogavam numa inexprimível confusão: eu não sabia que misteriosa conversa era aquela, a mão interrogava, o estremecimento respondia...  
Sim era uma conversa. Será que eu também, um dia, conversaria dessa maneira? Mas não: eu continuava a ir à escola! No entanto, eu gostaria tanto de também pôr a mão na cobra, compreender, escutar, eu mesmo, esse estremecimento, mas não sabia como a cobra acolheria minha mão e não imaginava que ela tivesse algo a me contar, temia que nunca tivesse algo pra me contar... (LAYE, 2013, p.22-23).

As histórias contadas pelo lugar podem se tornar inaudíveis se não forem entrelaçadas nas histórias contadas pelas escolas ou universidades que, em alguns momentos, abrem mão das suas capacidades de escuta sensível e potencialidade narrativa. Da mesma maneira, as escolas e as universidades ao optarem pela contação de algumas histórias, e de determinadas formas, assente para a exclusão de tantas outras. Um problema, principalmente quando algumas histórias são transformadas em história oficial e absoluta por repetidos discursos e práticas silenciadoras de tantas outras histórias.

Um problema perigoso, pois é excludente de muitas possibilidades de ser, estar e se relacionar. Está aí uma das formas mais eficazes de dominação, pois se aquele escravizado não tem acesso ao conhecimento da liberdade, sequer será capaz de desejar ser livre.

Nos textos curriculares escolares e acadêmicos estão histórias poderosas, mas que podem nos fazer acreditar na existência finita de compreensões acerca do mundo. Nestas histórias tentadoras em serem absolutas, estão, sobretudo, aquelas responsáveis por nos apartar da natureza e da fertilidade sabedora da terra, bem como estão aquelas que insistem em nos dizer sobre a distância entre os seres humanos e tudo aquilo advindo das matas e das florestas. No entanto, a partir do entendimento do intelectual Ailton Krenak<sup>18</sup>, as matas e florestas e tudo o que nelas habita não devem ser diferenciados dos seres humanos, pois a existência destes depende da existência daquelas. É o mundo social ligado/relacionado ao

---

<sup>18</sup> Ailton Krenak (COHN, 2015), um homem grande de 1 metro e 60 de altura, nasceu em 1953, por isso denomina-se filhos do Krenak em cativo, pois seu povo desde 1922 vive em uma área preservada. Viu televisão pela primeira vez aos 20 anos e acredita que a Terra é uma grande canoa onde todos juntos estão a navegar. Empossado de grande sabedoria sobre o indígena e as suas relações com o mundo, Ailton Krenak pode ser definido como um grande líder político e intelectual atuante fundamentalmente na luta pelos direitos indígenas, “é um dos fundadores da União das Nações Indígenas, um movimento político que conversa com o mundo inteiro” (p.39), cujo nascedouro está no encontro de indígenas que começaram a andar pelo país de modo a entender o que acontecia. Ailton, sobrevivente de massacres, epidemias e exílios forçados, precisou reivindicar juridicamente o direito de usar o sobrenome Krenak em referência ao povo ao qual pertence. O Brasil, segundo ele, foi descoberto pelos brancos em 1500 e pelos índios na década de 1970 e 1980. Indígenas que foram desterritorializados em seu próprio território e por isso vivem em processo cotidiano de reterritorialização por meio da expressão de sua visão de mundo, pluralidade, vontade de ser e viver, bem como pela sua potencialidade como ser humano.

mundo natural. Uma não hierarquização pouco ensinada nas escolas ou universidades, posto que, caso a espécie humana desaparecesse da terra, por meio da compreensão de Krenak, algumas espécies sequer reparariam, ainda que estejam em relação. Aí está uma história que nos é pouco contada: a influência limitada dos seres humanos sobre o mundo e suas múltiplas dimensões, apesar das inúmeras estratégias humanas de tentar mostrar-se imprescindível e superior.

“Os Krenak acham que nós somos parte da natureza, as árvores são nossas irmãs, as montanhas pensam e sentem. Isso faz parte da sabedoria, da memória, da criação do mundo” (COHN, 2015, p. 40). Na compreensão deste grupo indígena, tal qual “muitas culturas não modernas, o universo inteiro é concebido como um ser vivente, no qual não há separação estrita entre humanos e natureza, indivíduo e comunidade, comunidades e deuses” (ESCOBAR, 2005, p. 65).

Apartar os povos de suas terras - seja por meio de histórias inverossímeis ou de remoções forçadas, sendo ambas igualmente violentas - é enfraquecer a relação dos sujeitos com o lugar, e por isso desenraizá-los, o que “se transformou no fator essencial da condição moderna, uma condição aguda e dolorosa, em muitos casos, como no dos exilados e refugiados” (p. 63). Esses, encarcerados devido à distância dos saberes potentes em emancipá-los e, finalmente, em curá-los das feridas abertas e expostas pela colonialidade.

Pensando nas formas de aprender e ensinar, a colonialidade é responsável pela produção de chagas urgentes em serem curadas. Uma vez que “a produção intelectual ocidental é de muitas maneiras, cúmplice dos interesses econômicos internacionais do Ocidente” (SPIVAK, 2010, p. 24), não é surpreendente o apagamento, o silenciamento e a invisibilidade de tantas histórias em detrimento de uma ou algumas. Se os interesses econômicos não atendem aos interesses da maioria, os moldes educacionais também assim não serão, e estarão, portanto, a serviço de uma determinada elite, geralmente não negra, não pobre, não indígena.

Antônio Bispo (2015) apresenta sua compreensão sobre os processos de colonização violentos e responsáveis por uma lógica de pensamento não ecológica e, por isso, predatória, devido às suas limitações em conceber a coexistência do diverso. “Vamos compreender por colonização todos os processos etnocêntricos de invasão, expropriação, etnocídio, subjugação e até substituição de uma cultura pela outra, independentemente do território físico geográfico em que essa cultura se encontra” (p.48).

Na perspectiva do autor, enquanto os povos colonizadores pertencentes às populações de matriz eurocristã monoteísta tentam - e muitas vezes conseguem - impor suas bases civilizatórias, negar e destruir as formas de compreensão de mundo de outros povos, os povos colonizados são aqueles que foram obrigados a esquecer, somente para citar um aspecto, suas

religiosidades e aprender a religiosidade do colonizador. No entanto, devido às inúmeras ações de resistências, ainda que determinados elementos tenham sido esquecidos, outros foram combinados. Prova disso é o poder e significado das folhas que persistem, seja para as comunidades de religiões de matriz africana ou para outras comunidades culturais.

As folhas e seus respectivos segredos mágicos são significados de resistência e um contraponto às tentativas epistemicidas, por vezes, vitoriosas. A violência colonial quer destruir as folhas e todo saber que nelas repousa. A destruição das folhas é, sobretudo, uma atitude de morte a uma episteme.

Não sobre as folhas, mas acerca da violência em que são e estão submetidas, convoco Carneiro (2005). De acordo com a autora, o epistemicídio pode ser definido como “as estratégias de inferiorização do intelectual negro ou sua anulação enquanto sujeito de conhecimento, ou seja, formas de sequestro, rebaixamento ou assassinato da razão. Ao mesmo tempo e por outro lado, o faz enquanto consolida a supremacia intelectual da racialidade branca” (p. 10). Em outras e poucas palavras, com o objetivo de estender o conceito às outras formas culturais não brancas, o epistemicídio está relacionado à morte e à destruição. Estendida à sabedoria que repousa nas folhas, a destruição das florestas pode ser uma das facetas do epistemicídio.

### 3.5 As escolas, as universidades, outros sentidos e significados

Nós entendíamos tanto de escola, que a primeira semana de escola que eu fui era a última semana do ano letivo. A gente pensava que escola era diferente: a gente ia quando precisava aprender e saía quando achava que já tinha aprendido [...] mas não. Tem todo um horário, um tempo matematicamente determinado com uma matemática sintética. Tanto é que em uma semana de aula a professora disse que já estávamos de férias. Aí a gente ficou sem saber o que estava acontecendo, mas enfim, eu tive a felicidade que com uma semana de aula eu aprendi a ler. Aí o resto era escrever e eu fiz em poucos anos. Cheguei na 8ª série e o que minha família avaliou? Qual foi a medida? Saber ler e escrever uma carta, operar a matemática e as quatro operações, ler bula de remédio e enfim, dar conta de interpretar os contratos. Então aí eu tinha que sair da escola porque lá eu não ia aprender a fazer nada que fosse importante para nós.

*Antônio Bispo dos Santos, intelectual e líder quilombola*

Na escola pública, cotidianamente, vejo meninos e meninas com suas mochilas carregadas de sonhos. Às vezes, as expectativas estão nas mãos e embaladas pela melodia do arrastar dos chinelos. As famílias também confiam naquele lugar e esperam mudanças para um futuro distante ou para um presente imediato.

Para alguns, a merenda oferecida é impacto direto. Se não tem comida não tem aula. E se tem aula, eles e elas, profissionais, crianças e adolescentes chegam aos montes para saborear temperos e letras. No prato e no livro há possibilidade de sustento do corpo e, nas microações, *a contrapelo*, é possível garantia do sustento da alma.

O portão da escola pode ser um portal. Os sinos bradam, os sujeitos cruzam o portal e as atividades são iniciadas.

O barulho do sinal cotidiano ainda me causa estranheza. É como se marcasse a mudança de posturas.

Cada sinal é seguido de filas. O sinal indica início e pausa. São nas pausas, principalmente, que os sujeitos emergem expondo suas particularidades mais incompreensíveis. Fora da escola os sujeitos estão desuniformizados.

Nas minhas lembranças de estudante está o inspetor de alunos. O profissional era responsável por conduzir a infância livre ou a adolescência rebelde pelos corredores da norma. A escola em que me formei demonstrava esforço em diferenciar-se. Abriu mão das filas, muito embora jamais tenha abandonado o uniforme.

O sinal, as filas, os uniformes são grandes símbolos. A sirene anuncia a hora de entrar, de partir e de descansar. As filas são necessárias no momento da locomoção, mas são utilizadas para disciplinar. Os uniformes disfarçam as diferenças e produzem a tão problemática identidade escolar. Se acusada a sua existência, essa tem a pretensão de formar, transformar, mas infelizmente e, às vezes, também pretende deformar os mais diversos seres humanos nas suas tão distintas particularidades.

Em resistência tática, entre os muros da escola e as paredes da sala de aula, apesar de tantas normas e tentativas monológicas, resistem insistentemente múltiplas singularidades, relações polifônicas e dialógicas. As escolhas, concessões e negativas exercidas pelos seres humanos em seus direitos, deveres e transgressões são indicativas e expositoras dos seus interesses e pretensões sobre o mundo. E tudo isso está na escola. Os indivíduos e os coletivos imprimem na escola os seus significados mais diversos.

Na comunidade quilombola do Saco do Curtume, no estado do Piauí, local onde Antônio Bispo nasceu e foi criado, à escola era atribuído um significado particular. O lugar não era desimportante. Ao contrário, ali era possível se apropriar de elementos para

compreender os contratos escritos, necessários para a reivindicação pelo direito à terra ou no processo de compreensão dos efeitos adversos de um medicamento, por exemplo.

Na comunidade quilombola São José da Serra, no estado do Rio de Janeiro, a partir da narrativa de Toninho Canecão, estar na escola significava, sobretudo, organização e resistência coletiva. A história narrava a tarefa de um grupo de meninos e meninas quilombolas de chegar a uma escola distante das suas moradas, e acessada somente por uma longa estrada de terra. Não havia asfalto ou transporte, por isso, em dias de chuva, ao caminhar, o grupo se sujava com a água em contato com a terra. Também eram recorrentes os atrasos devido à distância, o que irritava bastante a diretora da escola.

A recorrência dos atrasos significava total descomprometimento do grupo à escola, pensava a gestora. Foi dito pela diretora da escola aos meninos e meninas que somente a comida justificaria o interesse do grupo pela escola, visto que não eram capazes de chegar no horário estipulado para o início das aulas.

Conforme contado por Toninho Canecão, o grupo de crianças relatou para as lideranças da comunidade onde moravam as equivocadas conclusões da escola a respeito dos interesses quilombolas frente a educação escolar. Então ficou decidido, para além do material escolar, da lama nos pés em dias de chuvas, ou da poeira no calçado em dias de sol, cada criança levaria seu alimento, dispensando desta forma o que a escola os oferecia. A decisão coletiva teve por objetivo provar para a escola que a frequência na instituição não estava atrelada a alimentação.

No desfecho da história, a escola foi obrigada a pedir desculpas aos estudantes quilombolas. Havia nessa ação a esperança do grupo novamente aceitar a merenda escolar, pois a recusa do alimento causou transtorno. A sobra de comida precisava ser justificada aos órgãos responsáveis.

É importante saber se o grupo passou a se alimentar na escola, no entanto, o mais importante é compreender que a escola não é uma só, e por isso oferece muitas experiências aos sujeitos que por ela passam. Até mesmo aqueles que são impedidos de nela estar também elaboram sentidos e significados sobre a escola. Na comunidade do Nêgo Bispo, a população, sobre a escola, acreditava que “a gente ia quando precisava aprender e saía quando achava que já tinha aprendido”.

A escola é plural, assim como são plurais os grupos que a frequenta. A escola é permeada por histórias e algumas delas insistem em aspectos negativos sobre determinados povos ou comunidades, o que contribui para a criação de estereótipos. “E o problema com

estereótipos não é que eles sejam mentira, mas que eles sejam incompletos. Eles fazem uma história tornar-se a única história” (ADICHIE, 2015, s.p.).

O poder colonial e seu regime de verdade, a partir da articulação, ainda que conflituosa com as diferenças, está sustentado nessa tentativa de impedir a possibilidade do outro de ser vários. O estereótipo como estratégia discursiva colonial de simplificação do outro, na verdade, “é um modo de representação complexo, ambivalente e contraditório” (BHABHA, 2013, p. 123), visto que o próprio discurso colonial “se apoia no reconhecimento e repúdio de diferenças raciais/culturais/históricas” (*Idem*).

O estereótipo quer normatizar na tentativa de descomplexificar. De vários modos, a instituição da norma é um dos objetivos da escola, parcamente atingidos devido à insistência das diferença de raça, cor e cultura enunciadas pelos sujeitos coloniais desajustados.

O estereótipo não é uma simplificação porque é uma falsa representação de uma realidade. É uma simplificação porque é uma forma presa, fixa de representação que, ao negar o jogo da diferença (que a negação do Outro permite), constitui um problema para a *representação* do sujeito em significações de relações psíquicas e sociais (p.130)

Na escola, a prática discursiva colonial - e sua insistência ao estereótipo - existe de muitas maneiras. Do mesmo modo, ela é transformada nas muitas histórias oficialmente existentes, nas tantas outras que ficam do lado de fora aguardando a sirene indicativa do final do turno, e na infinitude de outras que, de modo marginal, atravessam a instituição. Aquelas histórias que aguardam o fim das aulas para serem contadas ou ocupam a escola sem pedir permissão, dizem muito sobre alunos e professores, bem como essas histórias fornecem elementos sobre as compreensões desses alunos e professores acerca da escola. É ao fim de cada aula, e durante as próprias aulas, que cada sujeito - resistente às estratégias de apagar-lhes às subjetividades - se apropria daquilo que, por um momento, foi abandonado. E para além de um processo cíclico de apropriação e abandono, é a imagem da espiral que mais se aproxima, nesse momento, desse processo contínuo de vir a ser e de ressignificar-se.

Do lado de fora da escola estão as histórias de cada um, seus aprendizados, suas formas de compreender a vida e seus saberes. Do lado de fora da escola estão as muitas histórias que a escola deixou de contar. Do lado de fora da escola estão as histórias das crianças quilombolas que chegam atrasadas devido à distância e à falta de transporte. Do lado de fora da escola estão as crianças do Quilombo Saco do Curtume que, na década de 1960, foram enviadas à instituição com o objetivo de aprender as formas de decifrar os códigos existentes nos contratos escritos, posto que os contratos verbais estavam sendo insuficientes. Além disso, também fora da escola, estavam as compreensões dos demais quilombolas



piauienses acerca da própria escola. Compreensões que não estavam limitadas àquela instituição, ao contrário, davam a ela possibilidades de ser repensada: “a gente ia quando precisava aprender e saía quando achava que já tinha aprendido”. Afinal, o colonizado se apropria das armas do colonizador e é capaz até mesmo de criar estereótipos frente às instituições criadas sob os postulados de quem coloniza.

Pós-1988, as comunidades quilombolas são ressignificadas e se tornam lugares ainda mais poderosos e sempre conflituais para se repensar a escola e demais relações sociais. “O termo quilombo que antes era imposto como uma denominação de uma organização criminosa reaparece agora como uma organização de direitos, reivindicada pelos próprios sujeitos quilombolas” (SANTOS, 2015, p. 95).

Os quilombos possuem as próprias compreensões que podem oferecer elementos resolutivos para demandas contemporâneas. Dos quilombos, partem compreensões e resoluções diferentes daquelas elaboradas pelo projeto colonial.

A escola e a aquisição da linguagem escrita possuem alguns sentidos e significados para o quilombo devido os próprios saberes existentes no lugar. A escola, a linguagem escrita e os saberes do lugar em confluência podem nos oferecer formas de redesenhar as instituições responsáveis pelos saberes institucionais. Os saberes quilombolas, em confluência com a escola e a escrita - muito embora essas não possuam inscrições decisivas sob os olhares quilombolas - se tornam ferramentas para a continuidade da vida frente a ameaça colonial, de acordo com as palavras de Bispo dos Santos.

Então nosso povo que tinha todo um saber e um conjunto de contratos, um conjunto de acordos feitos pela verbalidade, se viu na obrigação de enunciar pela escrita, e como ninguém dominava a escrita nosso povo começou a perder. Aí o que eles fizeram? Pegaram um conjunto de crianças e colocaram para ir pra escola, mesmo eles sendo contra aquela escola, mas colocaram pra ir naquela escola com a finalidade de traduzir os contratos escritos para a oralidade, mas também traduzir os contratos orais para a escrita, porque essa tradução se fazia necessária. Eu tive a felicidade de ser uma das crianças que foi. E aí qual era o critério: aquele que tivesse mais facilidade de aprender, numa velocidade maior é o que a comunidade ia formar, porque nós não tínhamos tanto tempo assim, pois a violência era muito grande na implementação desses contratos.

As (in)compreensões da comunidade do Saco do Curtume sobre a quem e para quê servem os sistemas de ensino e aprendizagem escolares podem revelar caminhos para iniciar reflexões a cerca de uma possível produção outra de conhecimentos, a partir principalmente do uso de todos os saberes que podem estar sendo oferecidos. No pensamento do intelectual quilombola, a escola foi importante apesar de sua dinâmica de saber sintética, bastante

distante da organicidade responsável por reger a vida na comunidade quilombola. Sobre a sintetização e a organicidade do saber, vale uma pausa.

Na potência desses conceitos, podem estar adormecidos indicativos sobre possibilidades outras de produção conhecimentos, e/ou possibilidades outras de elaborar processos de ensino e aprendizagem. Escolas outras podem surgir da sabedoria orgânica do quilombo. Além disso, instituições outras de ensinar e aprender podem surgir a partir de uma produção de conhecimento confluyente ao diverso.

O que que eu digo? O saber orgânico é o saber que se desenvolve desenvolvendo o ser. O saber sintético é o saber que se desenvolve desenvolvendo o ter. Isso vale pra matemática, pra qualquer área [...] Inclusive, eu ministrei ano passado [...]: “As fronteiras entre o saber orgânico e o saber sintético”. Aí eu digo que o saber orgânico é o nosso, e o saber sintético é o da academia. Eu não tô mentindo. Se vocês fizerem as contas, dá certinho.

Na contabilidade de Antônio Bispo seria, então, o saber sintético aquele afastado das demandas mais simples e fundamentais da vida cotidiana, distante daquilo necessário para proporcionar o bem viver entre os seres humanos e garantir a existência de um ambiente natural responsável por alimentar-nos a existência. O saber sintético estaria responsável por apartar os sujeitos daquilo que os torna mais particular e subjetivo.

Enquanto isso, o saber orgânico é aquele que leva em consideração todas as dimensões do que é ser humano no mundo, em todos os seus múltiplos aspectos, inclusive frente as especificidades de suas necessidades. Se orgânica fosse a temporalidade da escola, na concepção do quilombola, aquele lugar seria determinado pelas demandas de seus sujeitos em aprender, bem como a partir das histórias que os constituem com o objetivo de produzir conhecimento imprescindíveis para a celebração da vida. Neste caso, os projetos políticos pedagógicos estariam empenhados firmemente em combater qualquer tipo de violência, preconceitos e atos discriminatórios. Além disso, os sujeitos seriam formados para uma existência comunitária, biointerativa, distanciada de atitudes competitivas e/ou responsáveis por aprofundar desigualdades.

Um sistema de ensino que leva em conta a organicidade dos saberes poderá ter a confluência como sua lei regente. Deste modo, será possível a existência e a aproximação das diferenças, sem que estas sejam motivo de divergências despotencializadoras. A confluência pode permitir o advento da organicidade do sintético e a sintetização do orgânico, posto que o problema não está na característica do saber em si e, sim, na funcionalidade dada a cada um deles.

Oralidade e escrita, fala e escuta são igualmente importantes, bem como atravessadas, são capazes de fazer emergir outras tantas potencialidades. Na lógica de produção de conhecimento confluyente nada é desperdiçado, e aspectos que muitas vezes conflitam nos cotidianos de ensino e aprendizagem estariam coabitantes em um currículo fértil de encontros.

Em Santos (2015, p. 91-101) o conceito de confluência, assim como o de transfluência é utilizado para pensar a elaboração dos escritos referentes a Carta Constitucional de 1988. A análise objetiva “perceber as diferentes maneiras pelas quais os povos, colonizadores e contra colonizadores, influenciaram na redação desses textos”.

A partir do autor, o pensamento dos povos colonizadores, aqueles brancos – europeus – cristãos – monoteístas, é compreendido pela ideia da verticalização e desterritorialização. Enquanto o pensamento dos povos quilombolas - e também indígenas -, já que assentados na circularidade, elabora sua existência pelo viés da relação comunitária, biointerativa, e por isso orgânica. Vale mencionar as distâncias entre biointeratividade e a sustentabilidade, pois de algum modo é possível aproximar suas significações aos processos de ensino e aprendizagem, sejam aqueles recorrentes no espaço da escola ou da universidade.

A sustentabilidade é algo mais familiar aos nossos ouvidos, pois tem sido uma resposta do modo de produção colonial capitalista aos problemas produzidos por este mesmo modo de produção. As ideias de redução, reutilização e reciclagem emergem devido à finitude dos recursos naturais que são indiscriminadamente utilizados e não renovados quando transformados em sintéticos.

Não há o questionamento da sintetização da natureza em nome das largas produções que deveriam combater aquilo que persiste em existir: miséria, fome e escassez. Dito de outro modo, com o uso de exemplos aparentemente banais, está a sintetização do petróleo e do gás natural para a fabricação de garrafas armazenadoras de refrigerante e outros líquidos. O reuso do objeto, sinteticamente produzido, para outros fins pode até minimizar e/ou otimizar de modo sensível a exploração dos recursos naturais, mas não irá interrompê-la, pois por meio da reciclagem não será possível produzir, novamente, gás natural e petróleo. A reciclagem não produz matéria-prima ou renova os recursos naturais. Assim, a sustentabilidade é uma reação a um modo de produção predatório e destruidor de recursos ambientais não renováveis.

A sustentabilidade é uma ideia surgida a partir da precarização do meio ambiente, protagonizada por modos de produção coloniais e capitalistas. Vale perceber que tornar precário não significa destruir, pois tal qual nos apresenta Ailton Krenak (COHN, 2015), a existência de mundo é fundamentalmente necessária para que seja contínua a sua exploração.

Para explorar o lugar é preciso garantir a sua existência, conforme aponta o intelectual se referindo aos países mais ricos do mundo. “Eles querem continuar sendo os países mais ricos do mundo e para continuar sendo os países mais ricos do mundo é preciso ter mundo” (p. 45). Ou seja, até mesmo para o desenvolvimento predatório é preciso ter cuidado, pois o mundo não está separado de nós. Só podemos atuar em um mundo se ele existir. Além disso, “tudo que fere a Terra fere os filhos da Terra” (p.47).

Diferentemente da sustentabilidade está a biointeração, sustentada no conjunto das seguintes ideias: extração, utilização e reedição. Se o modo de produção sustentável acontece devido à precarização do meio ambiente por meio da sintetização de recursos naturais, o modelo biointerativo prevê a não precarização da natureza por meio de artefatos produzidos que, posteriormente ao uso, poderão ser reintegrados a natureza.

O cofo, objeto feito de palhas retiradas de palmeiras e utilizado por pescadores quilombolas, pode ajudar a exemplificar a biointeratividade. O objeto quando se torna inapropriado para o uso pode ser descartado no meio ambiente, uma vez que “entrará em processo de decomposição e servirá de alimento para palmeira da carnaúba (de onde extraímos a palha) ou ainda para outras espécies e seres, um processo natural e orgânico de reedição da natureza” (SANTOS, 2015, p. 100).

Nesse sentido, ao utilizar as lentes da biointeratividade e da confluência para pensar produções de conhecimentos, o que se sugere é a junção de saberes inicialmente distantes e distintos em compromisso com a criação de espaços de cuidado, afeto e escuta, de modo que seja possível enunciar práticas discursivas de preservação e celebração da vida em coletividade. Biointeragir pode estar entre os elementos de um modo confluyente de produção de conhecimentos, posto que pode ser compreendido como uma convocação de múltiplos saberes de diferentes naturezas com o propósito de promover avanços e transformações nos muitos modelos já existentes de aprender e ensinar. E isso se torna um campo de possibilidades na perspectiva de pensar os múltiplos sentidos e significados existentes em cada forma de viver o mundo, uma vez que na confluência há uma tentativa de aproximação de pensamentos, conceitos e valores, com o objetivo de ressignificar aquilo que outrora foi de algum modo inserido em uma normativa colonial. Se a confluência aproxima, pensar a produção de conhecimentos a partir deste postulado significa elaborá-la por movimentos de avizinhamentos obviamente permeados de conflitos.

Uma produção de conhecimentos confluyente movimenta e pode, deste modo, até mesmo, re-territorializar as populações desterritorializadas pelos mais diversos meios de violência. O processo de re-territorialização por meio da produção confluyente de

conhecimentos pode aproximar populações, estabelecer conexões entre as diversas formas de linguagem e comunicação, e reconstruir modos de ser e estar devastados pelo racismo, discriminações e estereótipos.

Na produção confluyente de conhecimentos, o diferente coexiste em infinito processo de disputa, assim como são nas dinâmicas da natureza. Na confluência dos saberes o que é de domínio da oralidade é capaz de conviver bem, e próximo, com os meios da comunicação escrita, bem como gambiarrar-se em possibilidades.

Costurados pelas linhas da confluência aquilo aprendido nos bancos escolares e/ou no ofício diário da vivência com a terra poderá atuar em prol de uma produção de conhecimentos para, em um contínuo espiralado, estabelecer-se em novos saberes e/ou produzir novos conhecimentos. Neste ciclo produtivo de conhecimentos promotor de seres humanos zelosos pelos elementos vitais de sua existência, cabe o conceito da biointeratividade. Característica tão necessária ao seu bem viver e a reprodução física e cultural daquilo que é fundamentalmente humano.

Para que haja vida é necessária a interação de diversos elementos, sobretudo aqueles encontrados na natureza. “Pois sem a água, o ar e o fogo não haverá condições sequer para pensar em outros meios” (p. 90).

A sensibilidade poética quilombola já apontou sobre isso, quando o cheiro úmido da terra foi capaz de despertar sentidos, acionar saberes e sabores. Na confluência, a poesia e a natureza, a escrita e a oralidade, atravessadas por uma relação alteritária, se tornam coabitantes de um mesmo lugar de saber e por isso não estabelecem entre si uma relação predatória, a princípio.

Nos encontros produzidos pela confluência aquilo inexistente pode nascer para ratificar, contrariar, rasurar, borrar, carnavalizar o que estava posto ou que, por muito tempo, ostentava uma validade incontestada. Na perspectiva da confluência e por isso em coexistência, uma produção outra de conhecimento quando acontece não está para ser alternativa. Do mesmo modo não tem a pretensão por ser absoluta. A partir das coexistências, os modelos comumente apresentados nas escolas e nas universidades passam a se aproximar de algo próximo do *pluriversal*. Em Mignolo (2008, p. 300) a pluri-versalidade como projeto universal é um dos movimentos dos processos de descolonização. Para isso é necessário desaprender para reaprender acerca de uma maneira de ser, estar e pensar no mundo que seja boa para a humanidade inteira.

A desaprendizagem pode ser o primeiro passo para o reconhecimento de marcos civilizatórios diversos ou outras possibilidades e/ou potencialidades de vida. Na possibilidade

de desaprender está a desestabilização e o apontamento de limitações daquilo anteriormente produzido. Aquele saber imbuído de soberania, outrora compreendido como suficiente para explicar tudo, se torna insuficiente e por isso tornar-se imprescindível voltar a aprender. Nesse processo de reaprendizagem, é preciso exercitar abandonos para que possam acontecer descobertas responsáveis pela elaboração de novos protocolos de conhecer.

As descobertas estão assentadas no compreender das limitações do que se sabe. É preciso aceitar a ideia acerca dos limites do que se sabe, por isso vale apostar nos saberes como territórios rodeados de não saberes.

Saberes e não saberes podem ser compreendidos como partes formadoras do complexo de ensino e aprendizagem cuja desaprendizagem é um dos elementos. A aprendizagem e a desaprendizagem coexistem a partir e por meio dos saberes e dos não saberes. Os processos de aprender, desaprender para voltar a aprender podem ser fundamentados naquilo que, por ora, pode ser entendido como a capacidade de identificar os territórios de saberes e os territórios de não saberes.

Existem os lugares de saber e existem os lugares de não saber, ambos configurados em experiências de abandono e descobertas. Se teoricamente o não saber pode estar na contramão de um saber que pode ser explicativo para tudo, na prática, o não saber está assentado na capacidade de assumir-se não detentor de todo o conhecimento e, por isso, compreender-se incapaz de atuar com responsabilidade sobre todos os fenômenos.

É preciso exercitar a prática e a teoria do não saber para, enfim, abandonar e descobrir, desaprender e, finalmente, realizar uma aprendizagem capaz de produzir outros conhecimentos.

É importante salientar que o não saber está próximo de aspectos relativos a certas concepções referente a ignorância, uma vez que o não saber e a ignorância expõem o desconhecer dos sujeitos. Sobre o desconhecido, uma série de sentimentos são despertados, medo e vergonha é um deles. Do medo pode emergir o querer da destruição por ignorar a importância do desconhecido.

Reconhecer o saber do outro, bem como a sua validade e importância, é identificar o próprio saber rodeado de territórios de não saber também pertencentes a si. O reconhecimento de determinados setores da universidade acerca da necessidade de incluir determinados saberes ainda não oficializados na instituição indica que a própria instituição, ou parte dela, imprimiu percepções sobre a limitação do seu próprio saber.

Reconhecer os limites do seu próprio saber está para além do mapeamento dos territórios de não saber. Assumir-se não sabedor simplesmente, não impede a promoção de

violências que por ventura emergjam devido ao não saber. Uma das facetas da ignorância pode estar nas relações pouco cuidadosas advindas do não saber.

Eu, você, a escola e a universidade não sabemos de muita coisa. No entanto, a problemática não está limitada no saber ou no não saber em si. O que preocupa são as ações pouco responsáveis que porventura possam emergir.

### 3.6 Saberes, não saberes e ignorâncias

Hoje eu vi Ikenna Okoro, um homem que eu acreditava estar morto há muito tempo. Talvez devesse ter me abaixado, pegado um punhado de areia e atirado nele, como meu povo faz para ter certeza de que uma pessoa não é um fantasma. Mas sou um homem educado no Ocidente, um professor de matemática aposentado de setenta e um anos e supostamente munido de ciência o suficiente para rir com indulgência dos costumes do meu povo. Não joguei areia nele. Não poderia tê-lo feito nem que quisesse, de qualquer maneira, já que nos encontramos no chão de concreto da tesouraria da universidade

*Adichie, 2017, p. 64.*

No contexto das disciplinas promovidas pelo Encontro de Saberes, sobretudo no módulo Saberes de Terreiro, ficou nítido o desconhecimento, da maioria daqueles formados majoritariamente pela institucionalidade, quanto ao poder das folhas. A seguir ficaria exposto o desconhecimento de alguns acerca das formalidades diante de religiosos de matrizes africanas.

Ao longo de tantas tardes, inclusive aquela dedicada aos segredos do candomblé, foi possível perceber a limitação do saber proporcionado pela universidade. A universidade possui seus lugares de não-saber, mas, geralmente, procura ignorá-los pois, do contrário, precisaria reconhecer os lugares de saber fora do seu espaço.

*Agô de benan!* Foi a saudação que deu início a fala de uma das estudantes. A estudante pediu licença ao sacerdote e à sacerdotisa presente e expôs mais uma vicissitude dos encontros. Porque polifônicos, os encontros se tornam inesperados e surpreendentes. Talvez aí esteja a maravilhosidade da proposta: o aprendizado surge, desloca, desorienta e pode até transformar.

Ao ser concedida a licença, a estudante, mais uma participante da aula entre os muitos e muitas naquele espaço, com suas poucas palavras expôs que o saber produzido na universidade pode não ser suficiente, até mesmo, para ensinar os seus estudantes a tratar com adequação sacerdotes das religiões de matrizes africanas. Ali, muitas das fronteiras comumente estabelecidas entre o ensinar e aprender foram rasuradas.

Já nos momentos finais da aula, quando a noite já se apresentava, aquela estudante, com suas identidades múltiplas (mulher, mãe, negra e também religiosa das matrizes africanas), pediu licença para expor uma advertência frente às certezas daquele público que não questionou as suas próprias possibilidades de não saber tratar um representante religioso de matriz africana.

Desde o início da tarde, horário comumente inicial das aulas da disciplina Encontro de Saberes, boa parte daqueles estudantes em sua maioria brancos, usavam o *você* como pronome de tratamento para o sacerdote e as sacerdotisas presentes. Havia ali um problema, ainda que não identificado aos olhos da maioria. O problema era um convite para encarar uma das muitas ignorâncias existentes em um processo educativo que alija as histórias e culturas africanas e afro-brasileiras e, se não violenta diretamente, pelo menos desrespeita.

Naquela aula, ao estarem diante de sacerdotes de religiosidade de matrizes africanas, parte dos estudantes, em sua maioria brancos, tinham a certeza de que estavam autorizados a se dirigir àquelas autoridades com pronomes de tratamento pouco formais. Tratá-los como *você* certamente não causaria nenhuma consequência mais grave. Ao contrário, criaria um ambiente de proximidade e descontração, conforme dito em um momento posterior de avaliação da disciplina, lá no final daquele semestre.

No entanto, *ovocê*, naquele contexto, estava desrespeitoso. Por isso ela, mulher negra, mãe e jovem, se levantou, pediu *agô*.

A licença aos mais velhos foi pedida para que ela pudesse expor seu saber de terreiro, e demarcar o não saber de alguns sujeitos aparentemente sabedores do saber institucional e não sabedores das formalidades das religiões de matrizes africanas. O não saber de uma parcela da universidade acerca do uso adequado do pronome para referir-se a representantes de religiões afro-brasileiras escancara, inclusive, mas não somente, lacunas de aprendizagem elaboradas pelo racismo introjetado nas mais simplórias atitudes do dia a dia. O saber daquela estudante – mulher - negra expôs o não saber dos demais.

Mais ou menos, transformo em escrito parte do pronunciamento da estudante Marina Miranda que, para além da emissão de palavras, exerceu seu poder de existência, bem como o



poder de existência de todo um grupo de pessoas historicamente impedidas de falar, ou que por muitas vezes não foram escutadas.

E assim faço o exercício de trazer ao texto o que foi dito: “Se aqui estivesse algum sacerdote cristão, vocês jamais se dirigiriam a ele utilizando expressões como você ou diz aí. O sacerdote e as sacerdotisas que estão aqui são senhores e senhoras!”

Concomitante aquelas palavras uma coreografia ensaiada, talvez organizada por saberes adquiridos anteriormente à diáspora, aconteceu. Mãe Arlene, Mãe Márcia e Pai Roberto se já estavam de pé, posicionaram-se imponentes. Na sequência, como se combinado fosse, aos poucos, estudantes negros e negras se levantaram para apoiar com o corpo aquela mulher precisa, corajosa e oportuna.

Mulher Negra. Voz historicamente silenciada pelo projeto colonizador. O *outro do outro*, segundo a perspectiva da intelectual Grada Kilomba, cuja pretensão não é universalizar nem a categoria mulher, nem a categoria negra.

Kilomba sofisticava a análise sobre a categoria *Outro*, quando afirma que mulheres negras, por serem nem brancas e nem homens, ocupam um lugar muito difícil na sociedade supracitada branca por serem uma espécie de carência dupla, a antítese de branquitude e masculinidade. Nessa análise, percebe o *status* das mulheres brancas como oscilantes, pois são mulheres, mas são brancas, do mesmo modo faz a mesma análise dos homens negros, pois esses são negros, mas são homens. Mulheres negras, nessa perspectiva, não são nem brancas e nem homens e exerceriam a função de *Outro do outro* (RIBEIRO, 2017, p. 38-39).

O *Outro do outro* enunciou, e suas palavras reverberaram até hoje como o vibrar de um tambor que nos sugere movimento. Não precisou punhos serrados. Não precisou gritos de ordem. A linguagem dos corpos de pé imprimiu uma narrativa ao lugar e sublinhou o encontro ampliando seus significados.

Há uma dinâmica conflitual quando os saberes se encontram. O conflito fica ainda mais acirrado quando em confronto com aqueles e aquelas historicamente considerados objetos e por isso, geralmente, não autorizados a falar por si e em primeira pessoa, estão os sujeitos formados em instituições responsáveis pela elaboração de um saber pretensiosamente único, bem como possuem como marca fenotípica aquela do grupo detentor de um poder majoritário.

Conforme Ribeiro (2017, p. 31) a persistência na ideia da universalidade estabelece a problemática de que, uma vez possuidores da equívoca ideia do universal, é possível falar por todos. E, ao falar por todos na verdade a intenção está em falar de si e, por conseguinte, hierarquizar tudo o que é outro, desconsiderando a alteridade como elemento importante para pensar as relações para além da perspectiva colonial.

Em Ramose (2010), a partir da perspectiva *ubuntu*, nenhum ser humano vale mais que outro, assim como seus saberes possuem igual valor cognitivo, visto que ética e politicamente podem e devem ser contestados. Os saberes possuem limites, bem como se constituem na relação com as zonas de não saber, por isso nas relações de produção de conhecimentos o *ubuntu* indica que o saber não tem centralidade em somente um indivíduo. Existem locais de saber para além de mim. Na perspectiva do *ubuntu*, o que o outro sabe pode ser não saber para mim. E é a dificuldade do sabedor em identificar as suas próprias zonas de não saber que pode atribuir a ele a característica de ignorante.

Somos ignorantes porque não sabemos ou porque o que sabemos não conta como conhecimento? Entre conhecer e ignorar há uma terceira categoria: conhecer erradamente. Conhecer erradamente é a ignorância não assumida. Por isso, todo o acto de conhecimento contém em si a possibilidade de ser ignorante sem saber. Ou seja, a ignorância nunca é totalmente superada pelo saber. Quanto mais plurais são as ignorâncias, menor é seu impacto negativo na vida e na sociedade. E isto é assim porque os erros de conhecimento não se repercutem apenas nos cientistas ou, em geral nos sujeitos do conhecimento. Se tal fosse o caso, não era necessário o princípio da precaução (SANTOS, 2010a, p. 163).

Na perspectiva da ecologia dos saberes assim como os conhecimentos, as ignorâncias são plurais, bem como as suas consequências. A não identificação dos territórios de não saber e/ou a sua identificação sem impacto nas ações pode dar origem a desconfortos, desrespeitos, violências e mortes.

Quando saberes coexistem com não saberes, um campo de possibilidades de abandonos e descobertas, podem surgir relações espirais de aprendizagens, desaprendizagens e reaprendizagem. A gênese de novas costuras está no entrelaçamento do que é diferente, múltiplo e plural.

O Encontro de Saberes acontece, entre mil e uma possibilidades, a partir do processo de abandonos e descobertas, aprendizagens e desaprendizagens, saberes e não saberes, conhecimentos e desconhecimentos. Esses emaranhados de possibilidades tornam-se cenários quando novos marcos civilizatórios são apresentados para a elaboração de outros modelos de sociedade. Conforme Ribeiro (2007, p. 24), “pensar a partir de novas premissas é necessário para desestabilizar verdades”.

A partir da atmosfera dialógica estabelecida no questionamento sobre *o que nós sabemos que vocês não sabem*, é possível iniciar uma reflexão acerca da perspectiva inclusiva do mapeamento dos territórios do não saber. A humilde e revolucionária capacidade de identificar não saberes pode estar entre os objetivos de possibilitar voz e a visibilidade de sujeitos que foram considerados como desimportantes dentro dessa normativa hegemônica, cujo poder, entre outras questões está em “poder impor a sua ignorância ao restante dos

conhecimentos” (SANTOS, 2010a, p. 163) e, desta forma, desconhecer o outro como sujeito sabedor e limitá-lo à condição de objeto. A ignorância disfarçada de saber também é um dos tentáculos do projeto colonial, pois desta maneira é dificultado o apontamento do saber do outro.

Em Mbembe (2018, p. 27) a negação do outro em suas múltiplas dimensões, sobretudo pela perspectiva do racismo, é uma das facetas do alterocídio. É importante salientar o racismo como elemento impeditivo para a identificação de saberes em sujeitos não brancos, bem como identificar não saberes em sujeitos não negros e não indígenas. O racismo, como um conjunto de práticas sociais, políticas, jurídicas, institucionais e outras fundadoras na recusa da igualdade entre seres humanos, é barreira para identificar os limites dos saberes e dos não saberes de determinadas populações.

O saber possui como marca principal a sua finitude. Sobre as finitudes e infinitudes, o não saber pode ser infinito, em virtude da infinita diversidade epistêmica existente no mundo. A finitude dos saberes e a infinitude dos não saberes tem o objetivo de demarcar limites aos processos de conhecer. Do mesmo modo, também será infinito o esforço de demarcar os lugares de saber e não saber, bem como caracterizá-los e, de alguma forma, reconhecê-los plenamente. O que cabe precaução, pois a qualquer momento, devido à não identificação dos não saberes, poderemos estar exercendo nossa faceta mais ignorante e, por isso, proporcionando desconforto, desrespeito, violência ou morte.

Nos sabedores e sabedoras coexistem saberes, não saberes e ignorâncias. O detentor ou a detentora de saberes, consciente da limitação e finitude do que sabe e do que não sabe, poderá avistar no horizonte outros lugares de saber que, a partir de sua perspectiva, se tornam não saber.

Para encontrar outros territórios de saber, muitas vezes, é preciso navegar em mares bravios inundados de desconhecimentos. E assim faz o sabedor. Movido pela necessidade de descoberta, o sabedor enfrenta as águas turvas, e às vezes calmas, daquela imensidão de não saber. É preciso desafiar o território do não saber, pois há nisto a gênese da produção de outras formas de conhecer e saber.

As zonas de não saber só podem ser descobertas a partir do abandono de determinados postulados. Abandonar a ideia de que há um determinado conhecimento explicativo para todas as dinâmicas das diferentes populações e suas formas de ser e estar no mundo é pressuposto, essencial, para a possibilidade de exploração dos territórios de não saber.

Se o não saber é um mar navegável cuja existência justifica o saber, a ignorância pode se tornar um abismo de terror e morte. A morte no sentido de fim pode ser iminente frente a ações organizadas pela ignorância. O detentor do saber, incapaz de identificar limites ao que

sabe, se torna incapaz de identificar seus lugares de não saber e, por isso, incapaz de reconhecer o saber do outro.

Quando os saberes e os não saberes se encontram, algo absolutamente potente e, sobretudo novo, acontece. No entanto, esse encontro para ser verdadeiramente potente deve propor troca de experiências e não estar limitado a um evento de perguntas e respostas. O encontro entre saberes e não saberes, tal qual o desafio de navegar, precisa ser permeado pela aventura. A aventura do labor cotidiano e da vivência, base do complexo de aprendizagem e ensinamento dos mestres e das mestras participantes do Encontro dos Saberes, denominados professoras e professores colaboradores.

As comunidades - nas quais os saberes são passados de geração em geração a partir e por meio, principalmente, da narrativa oral - informam aos seus membros sobre estarem atentos a cada experiência, posto que nelas está a potência da ensinagem. Já nos domínios universitários, no contexto da inadequação de tratamento do sacerdote e das sacerdotisas das religiões de matriz africanas, mesmo após experiências de advertência, os estudantes persistiram no uso do *você* como pronome para tratar as lideranças religiosas.

Apesar da enunciação daquela estudante - mulher - negra ter sido apoiada pela maioria dos presentes, inclusive por aqueles que assumiam o papel de professor, uma parcela significativa de alunos, apesar do visível incômodo, insistiu no *você*. Se o outro ensina e há uma performance de reconhecimento e valorização ao que é ensinado, o que motivaria a insistência no inadequado, por uma parcela dos envolvidos? Naquele contexto, quais as faltas ou as sobras identificadas que se tornariam empecilhos para a realização do processo do ensinar, desaprender para voltar a aprender? É possível explicar a não modificação de posturas à luz da colonialidade, ao ponto do outro, neste caso o outro do outro, e suas contribuições, serem invisibilizadas?

Nós não sabemos e estamos dispostos a aprender poderia ser a resposta quando houve a intervenção para a mudança de postura. Aparentemente a não modificação nas formas de tratamento poderia estar relacionada a não identificação ao que foi enunciado como uma forma de saber. A violência da ignorância também acontece quando ao outro é reservada a desimportância ou a invisibilidade.

“A ignorância só é uma forma desqualificada de ser e de fazer quando o que se aprende vale mais do que se esquece. A utopia do interconhecimento é aprender outros conhecimentos sem esquecer os próprios” (SANTOS, 2010a, p. 56). E para aprender, um dos primeiros passos é assumir-se não sabedor, o que prevê a identificação dos limites do que se sabe e estar precavido quanto à possibilidade de causar desconforto, desrespeito, violência e morte, seja ela física ou simbólica, devido à ausência de elementos para agir com responsabilidade diante de um fenômeno.

Causa incômodo quando aquele saber, até então absoluto, se mostra incapaz de ser aplicado a tudo. No entanto, nas cercanias do não saber, o desconhecido é uma realidade assumida sem ruídos e sem temores. Não saber é a compreensão dos limites do saber.

Se não sei, o outro pode saber ou, talvez, o eu e o outro sejam elos capazes de produzir algo novo. O não saber compreende que há algo no outro a ser conhecido, explorado, entendido, pois lá há um lugar de saber que talvez ainda não fora visitado por mim.

O não saber vê no outro a possibilidade de conhecer. Na perspectiva da ignorância, para além de não saber, há a dificuldade de enxergar a potência do outro, o que precisa ser esquecido no processo de reaprender, posto que uma das posturas adotadas por quem ignora é ver o outro como elemento a ser destruído, uma vez que não há nada nele que de fato importe.

O salto para a produção de conhecimentos pode estar no trampolim do não saber. Já nos saberes a serem esquecidos pode estar a clausura impeditiva da expansão. A identificação de saberes que devem ser esquecidos pode envergonhar enquanto a identificação do não saber pode encorajar. O não saber, muito embora possa ser uma das facetas da ignorância, é campo de possibilidades.

Admitir o não saber pode ser o primeiro passo para a produção de novos conhecimentos. Assim como existem as dificuldades para a identificação de saberes, também há dificuldades para assumir-se habitante de um lugar de não saber, bem como existe a dificuldade maior de compreender a existência de saberes que devem ser esquecidos, pois estes certamente compactuam com violências.

Encarar o não saber é compreender que os saberes não servem para tudo, definitivamente. O exercício do não saber é compreender, também, que aquilo aprendido é localizado e possui elementos identitários e, por isso, não se encaixa em todos os momentos.

Não é possível agrupar qualquer coisa e esperar que haja funcionamento. Frente aos elementos disponíveis para a elaboração de uma gambiarra, também é preciso abandonos. Faz parte da dinâmica identificar aquilo que não presta, muito embora não seja absolutamente fácil. A partir de que referencial acontecerá essa identificação de modo que o descarte não seja a reprodução de um desperdício?

Os conhecimentos são parciais e localizados. Deste modo, todo saber é constituído de não saberes e, talvez, de saberes que devam ser esquecidos. Ao conhecer alguma coisa, deixam-se de fora muitos outros conheceres e formas de compreensão. O aprendido não capacita o detentor do suposto conhecimento a intervir nos mais variados contextos.

“Cada qual com seu cada qual” era o que dizia uma das minhas mais velhas ao referir-se à especificidade dos casos. Assim, vale questionar-se sobre quais são as experiências de saber autorizadas para a ação com responsabilidade sobre determinado contexto. Ou ainda, o que autoriza minha ação, que uma vez arriscada requer responsabilidade?

A maioria, se não todas as experiências relacionadas a religiosidades cristãs, por exemplo, nos proporciona um saber que informa a necessidade de certa formalidade ao dirigir-se a um de seus sacerdotes. Curioso que o saber tratar um sacerdote cristão deixa de existir quando refere-se a um sacerdote ou sacerdotisa das religiões de matrizes africanas. Seria ousado e precipitado supor que a barreira do medo e da vergonha, bem como do racismo, é responsável por nos proporcionar cegueiras e ignorâncias que impossibilita a identificação do não saber?

“O que nós sabemos que vocês não sabem?” Nesse questionamento estão elementos que alimentam as reflexões acerca dos nossos saberes, dos nossos não saberes e daqueles saberes que deveriam ser esquecidos.

Há em mim um saber que não existe no outro e, por consequência, há no outro um saber que não existe em mim. Do mesmo modo, comum aos dois, poderá haver saberes que de algum modo deverão ser esquecidos porque, no mínimo, violentam. A partir desse entendimento e na interação entre os saberes e não saberes está a potência do surgimento do impensado.

Ao oferecer uma escuta sensível e desprender-se do medo e da vergonha é possível acessar lugares de saber desconhecidos. No entanto, produzir conhecer a partir do desconhecido só será possível se o outro for entendido em toda a sua potencialidade, ou seja, como lugar de possibilidades e de vida, e o que me habita ser passível de dúvidas.

### **3.7 Para além do cárcere do medo e vergonha**

Quando a gente diz o que vai fazer, as resistências do medo são imediatas, por que as pessoas fantasiam coisas muito mirabolantes: que vão ocupar o espaço, que vai perder aquilo que você sabia. E quando você vai fazendo e vai encantando pelo fazer, o medo se transforma em surpresa, que se transforma em contágio e se transforma em criação. Então eu acho, a saída do Encontro de Saberes enquanto uma estrutura que se insere na universidade, é a aposta que a gente tem e está fazendo, eu acho que o Encontro de Saberes tem feito isso: ir fazendo e conforme a gente vai fazendo a gente vai encantando e difundindo e não simplesmente serializando e convencendo as pessoas por palavras, por palavras de ordem. Então é muito mais um exercício que vai se constituindo. De novo a ideia da reedição, da recriação e da fronteira e do diálogo.

*Johnny Menezes, professor do Departamento de Psicologia da UFF*

Talvez o mais caro, na proposta do Encontro de Saberes, é provocar-nos entusiasmos. O outro se torna motivo de celebração e vida. O saber e o não saber do outro coexistem com meus saberes e não saberes e, a partir e por meio de possibilidades em gambiarras, elabora-se um terreno fértil de produção de conhecimentos múltiplos e singulares, bem como constituído por perguntas constantes com respostas incompletas, conforme sugerido pela ecologia de saberes.

como se distingue conhecimento científico de conhecimento não científico? Será que há interconhecimento? Como distinguir entre vários conhecimentos não científicos? Há conhecimento não ocidental? A haver, em que se distingue do conhecimento ocidental? Se há vários conhecimentos ocidentais, como distingui-los entre si? Como identificar as hierarquias entre formas de conhecimento? (...) a partir de que perspectiva se identificam conhecimentos? Quais as possibilidades e os limites de a partir de um dado conhecimento reconhecer outro? Que tipos de relacionamento ou articulação são possíveis entre os diferentes conhecimentos? Com que procedimentos é possível levar a prática esse relacionamento? (...) como identificar a perspectiva do oprimido nas intervenções no real ou na resistência a eles? Como traduzir essa perspectiva em práticas de saber? Na busca de alternativas à dominação e à opressão, como distinguir alternativas ao sistema de opressão ou dominação de alternativas dentro do sistema ou, mais especificamente, como distinguir alternativas ao capitalismo de alternativas dentro do capitalismo? (SANTOS, 2010a, p. 163-164)

Com a pretensão de elaborar pistas sobre possibilidades de respostas, obviamente provisórias, aposto na coragem em identificar limites acerca do que se sabe e suas possibilidades de intervenção no mundo. Não é possível intervir de modo totalitário na realidade, assim como nenhum conhecimento dará conta de toda uma realidade. O conhecimento produzido é localizado, o que já poderia justificar sua finitude.

A produção de conhecimentos é humana, feita por determinados sujeitos e coletivos sabedores de determinadas formas de ser e estar no mundo e, além disso, tem intencionalidade e possui características próprias devido às demandas a que respondem. A diversidade epistêmica é infinita, portanto, não deverá ser temeroso ou motivo de constrangimento assumir-se como não sabedor. Assumir-se limitado quanto aos modos de compreender talvez seja um caminho a emancipação.

Gomes (2008, p. 58-59), a partir de Boaventura de Souza Santos, aponta que o conhecimento- emancipação refere-se a integralidade do ser humano, quando vincula este modo de conhecer ao saber, sabor, saborear, à sapiência e ao sábio. Nas esteiras do conhecimento – emancipação é possível questionar o conhecimento científico e compreendê-lo como mais uma forma de saber, contextualizado e localizado historicamente. “O conhecimento – emancipação não tem a pretensão da totalidade, embora esta seja uma das tentações que ele sofre quando passa de marginal a conhecimento reconhecido pelo cânone (é

o que acontece na escola quando esta incorpora alguns saberes populares ao currículo oficial, transformando – o em conteúdo escolar)”.

O conhecimento potente em emancipação extrapola o medo daquilo que desconhece e a vergonha de assumir o desconhecimento, posto que estes são afetamentos pouco prazerosos porque geradores de posturas pouco poderosas e desencorajadas a descobrir. No entanto, superado o cárcere do medo e da vergonha é possível encontrar inclusive o prazer, haja vista que “o prazer de ensinar é um ato de resistência que contrapõe ao tédio, ao desinteresse e à apatia onipresentes que tanto caracterizam o modo como os professores e alunos se sentem diante do aprender e do ensinar, diante da experiência da sala de aula” (hooks, 2017, p. 21).

O saber do outro - como motivo para o encontro - deve ser desejado, posto que a identificação dos meus não saberes deveria despertar a vontade de expansão daquilo que sei. A força criadora, transformadora e inventiva pode emergir do encontro, tão potente em provocar deslocamentos e rasuras. Tão corajoso em nos aventurar a carnavalizar nossas próprias fronteiras das mais diferentes maneiras, com a promessa de produzir novos caminhos, mais democráticos e mais justos.

Na potência ecológica do encontro, onde cruzam-se saberes, não saberes e ignorâncias, está o diálogo e a tensão, a voz e o silêncio, bem como o que deve ser esquecido e as marcas de dominação que sustentam as hierarquizações. Assim, mais do que reconhecer a diversidade, é necessário assumir os riscos, posto que a intencionalidade do encontro entre saberes que emergem de lugares diversos não corresponde a minimização ou o silenciamento de conflitos. Ao contrário, para entender o saber do outro é necessário despir-se de determinadas prerrogativas e vestir-se de ousadias capazes de nos encorajar frente aos inúmeros obstáculos. Um deles é desaprender o aprendido para voltar a aprender, com o propósito de produzir novos códigos e novos marcos epistemológicos, que inclui “entre outras, a revitalização, revalorização e aplicação dos saberes ancestrais , não como algo ligado a uma localidade e temporalidade do passado, mas como conhecimentos que tem contemporaneidade para criticamente ler o mundo, e para compreender, (re) aprender e atuar no presente” (WALSH, 2009, p. 25).

Entre o saber e o não saber e/ou para além do medo e a vergonha, há o processo espiralado do abandono e da descoberta. Abandonar e descobrir produz movimentos necessários para a reaprendizagem que segue a desaprendizagem. Desaprender, para posteriormente reaprender e reelaborar o aprendido, é o pressuposto para o rompimento da exclusividade do conhecimento ocidental e da razão imperial/colonial/moderna que não permite imaginar um mundo no qual muitos mundos possam coexistir. “Uma vez que



nenhuma forma singular de conhecimento pode responder por todas as intervenções possíveis no mundo, todas elas são, de diferentes maneiras, incompletas” (SANTOS, 2010a, p. 58).

Sendo assim, posto que nossos conhecimentos são incompletos, um dos caminhos mais coerentes e possíveis para a ampliação das nossas compreensões seja a partir e por meio das trocas, dos ajuntamentos e das aproximações entre as muitas experiências de saber e conhecer. Para isso são necessários encontros e conversas, falas e escutas.

No contexto da sala de aula, as trocas de experiências entre professores e alunos pode permitir que ambos reconheçam as suas incompletudes. O reconhecimento da incompletude de uma ou de outra experiência não tira dela a autoridade de saber. No caminho inverso, “todos nós levamos à sala de aula um conhecimento que vem da experiência e que esse conhecimento pode, de fato, melhorar nossa experiência de aprendizado” (hooks, 2017, p.114).

Os textos, escritos ou orais, intencionam a produção de experiências de conhecimentos, interligados em saberes advindos também de experiências. As experiências adquiridas por meio da leitura e da escrita podem produzir conhecimentos, assim como as experiências do camponês sedentário, ou experiências da vida do nômade viajante, para utilizar os exemplos de Benjamim (2012).

Antônio Bispo dos Santos, ainda que experimente viagens, optou por ficar em sua roça e enfrentar os desafios da seca. Nisso, também estão experiências que concentram saberes e podem produzir outras experiências de conhecimentos. E essa é uma produção que requer tempo. Tempo de observação, maturação e entendimento. Os conhecimentos produzidos pelas experiências cotidianas, assim como aqueles produzidos nos corredores da ciência, são auxiliares para explicar a vida em sua dimensão (extra) ordinária, bem como transformá-la em uma experiência interessante.

As experiências de saber, advindas dos fazeres cotidianos, aproximadas das experiências de saber produzidas nas cercanias da academia, ou também o contrário, podem produzir o fenômeno do inesperado. Para os olhos da maioria, arraigada na hierarquização enquanto pressuposto de organização da sociedade, causa surpresa que as populações indígenas ou dos sujeitos do quilombo, ou religiosos de matrizes africanas, a partir das cosmogonias, estejam na universidade explanando sobre saúde, políticas públicas ou até mesmo sobre formas de pensar o conhecimento. Afinal, essas “experiências desses grupos localizados socialmente de forma hierarquizada e não humanizada faz com que as produções intelectuais, saberes e vozes sejam tratados de modo igualmente subalternizados, além das

condições sociais os manterem num lugar silenciado estruturalmente” (RIBEIRO, 2017, p. 63).

Historicamente a universidade é um lugar pouco oferecido e pouco oportunizado a determinados segmentos populacionais, o que se estende aos seus saberes, e por isso a instituição se torna território de privilégios e de marcas de exclusão. Hoje, apesar dos ataques, é percebido, nitidamente, o vigor das conquistas e movimentos de democratização da academia, o que expõe as necessidades de repensar esse espaço, e suas estratégias de luta, bem como repensar as relações e os protagonismos, as cooperações e as redes de solidariedade ali existentes. O Encontro de Saberes tem a potência de produzir campos de possibilidades para o atendimento dessas necessidades, devido a coragem de materializar um projeto político epistêmico étnico racial que tenta, de maneira intercultural crítica, operar em prol da restituição das humanidades negadas pelas mais variadas formas de invisibilidades.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS: O DESATAR DE UNS NÓS E PROVISÓRIOS ACABAMENTOS

Para alguns pode parecer que é uma concessão que a universidade faz com movimentos como esse. Eu prefiro entender que é um ato de humildade da universidade de reconhecer a sua incapacidade de acessar e produzir os conhecimentos que lhe escaparam historicamente. É um ato de humildade, eu gosto de entender assim.

*Emílio Nolasco, professor do departamento de Psicologia da UFF*

Gomes (2010, p. 492) afirma que as universidades são compreendidas como a *principal instituição responsável pela produção e socialização do conhecimento científico*. Seu protagonismo nesse intento não a torna única detentora de formas de saber e conhecer o mundo. Existe uma montanha infinita de possibilidades de outorgar sentidos e significados ao mundo. E os fios de saberes responsáveis por guardar cada história rica em sentidos e significados são muitos, e não cabem nos baús existentes nas universidades. Baús fechados a espera de um vento que possa entrelaçar esses fios e permitir uma outra produção.

Em outra história, o vento espalhou as histórias pelo mundo (BARBOSA, 2002). Nesta história, os fios estão expostos às brisas assopradadas pelo Encontro de Saberes na tentativa de espalhá-los, depois ajuntá-los, misturá-los e, finalmente, tecer algo novo com os retalhos disponíveis. Retalhos acerca do que se sabe ou daquilo que poderá ser sabido ao narrar uma experiência e por isso ressignificar seus sentidos.

O Encontro de Saberes oportuniza espaço para a tecelagem de tecidos estampados, costurados a partir das possibilidades, com o intuito de vestir a universidade e o mundo com significados e sentidos diferentes, outros, potentes, polifônicos e, sobretudo, inacabados. O Encontro de Saberes brisa no baú de histórias e transforma aquele emaranhado em um campo de possibilidades.

Ao espalhar as mais diversas possibilidades de ser e estar no mundo, o Encontro de Saberes tenta propostas narrativas respeitadas, responsáveis, responsivas e alteritárias, a partir e por meio de ajuntamentos, vizinhanças e outros emaranhados, cuja intenção maior é a reinvenção. A inventividade narrativa da gambiarra é uma tessitura possível a ser feita com as mais diversas experiências, inclusive aquelas existentes na universidade.

O que é uma gambiarra e qual a sua funcionalidade para repensar o mundo? Quais saberes são acionados para enunciar uma gambiarra e quais saberes são dispensados nesse

intento? Muito embora não seja possível a certeza de uma resposta única. Existem alguns modos explicativos aventureiros capazes de dizer sobre alguns elementos constitutivos daquele que arrisca uma gambiarra. A princípio, não é possível apresentar temeridade frente ao novo, bem como a imprevisibilidade não se torna um obstáculo. A gambiarra aciona a certeza do inacabamento, posto que não há limites para as combinações que podem vir a acontecer quando os fios de saberes são espalhados pelos ventos e, posteriormente, combinados ao acaso ou intencionalmente.

Na Universidade Federal Fluminense, houve planejamento para a combinação desses fios entrelaçados de histórias, mas coisas escaparam, saíram do planejado e ensinaram aquilo que sequer era entendido como um terreno de desconhecimento. Quando os saberes do sacerdote e da sacerdotisa do candomblé foram ao encontro dos saberes de uma turma repleta de estudantes, das mais variadas formações e origens, o imprevisto aconteceu e surgiram aprendizados. O conflito foi responsável pela produção de novos sentidos e significados. O conflito causou espanto e inventou um canal de comunicação gestual, onde as palavras foram absolutamente dispensáveis.

O encontro prevê riscos. É possível planejar, mas não é possível dominar e prever todo e qualquer acontecimento. Há sempre um risco na relação entre o eu e o outro.

O projeto colonial, desconsiderando a potência do outro, em uma relação autoritária, arriscou eliminá-lo na tentativa de minimizar ou, quiçá, findar possibilidades de conflitos. No entanto, o projeto colonial não esteve atento aos possíveis levantes do outro contra uma ordem autoritária de silenciamento e morte. O outro, em nenhum momento, deixou de lutar.

A alteridade permeia as relações, até mesmo aquelas mais violentas, e a reação do outro, por menor que seja, sempre acontecerá. O embate é fértil em enunciação de saberes e de vida. A astúcia é necessária no *front* de batalha, e é nesse momento que estão as inúmeras táticas dos mais diversos praticantes. Frente ao empreendimento colonial assassino, existem levantes enunciativos potentes em possibilidades, trapaças, tropeços, inovações e gambiarras.

O espaço de disputa possibilita a gambiarra. Esta é a ação do outro subalternizado nas frestas do poder. O projeto colonial falha quando o outro subalternizado em gambiarra anuncia e firma a sua existência, fazendo funcionar aquilo necessário para a sua sobrevivência, por isso, *não falo do lugar dos derrotados*.

O Encontro de Saberes percebe o diverso como potência na perspectiva da copresença, da coexistência, de metodologias inclusivas que observa o outro como lugar de saber. Para reconhecer o saber do outro, é importante dimensionar a extensão do próprio saber.

Há, na proposta moderna ocidental de produção de conhecimentos, tendências e concretudes de separação, compartilhamento, disciplinarização. Na gambiarra do Encontro de Saberes, a proposta é costurar as complexidades das cosmovisões negras e indígenas nos retalhos das intencionalidades coloniais, e transgredi-las. A transgressão não tem a capacidade de desfazer o projeto colonial, mas propõe a ele um outro funcionamento como a inclusão dos elementos subalternos.

Não sendo possível desfazer aquilo feito pela colonialidade, é possível ir além e propor elaborações onde a preservação da vida seja protagonista. Que sejam elaborados projetos biointerativos - e não destrutivos - a partir das positivities existentes nos mais diversos sistemas civilizatórios. A diferença, também relacionada à divergência, nessa perspectiva, passa a ser campo de possibilidades. E, para isso, é necessário encerrar o conflito. As disputas pelo poder evidenciarão feridas, produzirão outras, bem como poderão propor redes de comunicação a fim de pensar meios de cuidado e de cura.

O professor Walter do Carmo Cruz observou as dinâmicas comumente experimentadas nas universidades, e a elas deu o nome de latifúndio cognitivo. Isso porque geralmente a instituição se dedica a monocultura, tal qual aqueles exploradores dedicados a *plantation*, ou tal qual aqueles que hoje em dia são detentores de grande extensão de terra, e que prezam pela exportação de somente um determinado gênero. Existem grandes extensões de terras férteis e produtivas dedicadas a somente uma forma de vida e/ou somente a um propósito, apesar dos pequenos agricultores e de outras movimentações que insistem em existir e em reivindicar uma partilha saudável e justa para que todos possam produzir.

A universidade também é essa grande extensão de terra fértil. Nesse caso, a fertilidade é constitutiva de saberes. Saberes ocidentais, não ocidentais ou ocidentais não legitimados existem no terreno da universidade mas, muitas vezes, somente os primeiros estão em lugares de prestígios e são entendidos como válidos. A universidade pode ser mono cultora, mono epistêmica e mono disciplinar, se não considera aquilo pronunciado pelas vozes não ocidentais ou ocidentais não legitimadas, mas pode ser inclusiva, pluri epistêmica, inter e transdisciplinar, se inspirada no Encontro de Saberes e em outras tantas iniciativas correlatas e assemelhadas. No latifúndio cognitivo, os saberes ocidentais contam uma história e estabelecem-na como única, mas é preciso celebrar quando o projeto latifundiário é vencido por pequenos produtores e, pelo menos, estabelece com eles uma relação de coexistência.

A universidade, como réplica das instituições europeias, foi pensada e construída a partir de modelos de pensamento pouco inclusivos às formas negras e indígenas de pensar. A proposição de modificações aconteceu e acontece pelas frestas produzidas pelos praticantes,

nas trapaças do outro que não se calou frente à tentativa de silenciamento. O projeto colonial, cujos tentáculos também estão na universidade, feriu de morte muitos outros, mas não foi capaz de os eliminar totalmente. Ao enterrá-los foram percebidas sementes, cujas flores romperam o asfalto. Movimento somente possível por meio de lutas físicas, simbólicas e cognitivas e, possivelmente, mágicas e rituais.

A precisão da luta é realizada nos campos de batalhas e nos campos das possibilidades. As populações negras e indígenas são alguns desses combatentes que reivindicam suas capacidades enunciativas no campo universitário. A luta tem por objetivo dar visibilidade às mais diversas subjetividades, desigualdades, silenciamentos e omissões. A luta pode até produzir feridas, mas a intencionalidade final é provocar a cura daquelas produzidas pela colonialidade.

A luta contra o projeto colonial é pelo direito de coexistir e pelo respeito aos códigos civilizatórios, aos modos e costumes, e aos tempos e espaços. A luta não é pela hegemonia, e sim pela copresença e coexistência. A luta é pelo encontro e pelo estabelecimento de relações alteritárias entre os retalhos costurados por fios de saberes.

O conhecimento científico produzido e socializado nas universidades é produção humana e, por isso, o que é fundamentalmente humano não deve ser esquecido nesse processo. Benjamim (2012) já nos disse sobre a capacidade de narrar uma história como algo fundamentalmente humano. E para que haja a narrativa, é necessário experienciar a vida em todas as suas potências e potencialidades. Está entre as características fundamentalmente humanas experimentar a vida a partir de suas especificidades corpóreas, sensoriais, espirituais e mágicas. A riqueza em experiências é condição para a capacidade narrativa.

Neste caso, a narrativa é minha e a todo momento busquei meu lugar de autoria com suas características próprias, mas o acabamento final somente acontece no choque, no enlace, na combinação entre diferentes e inusitados destinos, o que ocorrerá na imprevisibilidade dos tempos e dos espaços.

A escrita narrativa é lugar de poder e também de fraquezas. Aqui, autor-criador expõe e também é exposto, escolhe o que deve ou não ser contado, bem como é julgado em suas escolhas. Quem escreve tenta dominar determinado tempo e determinado espaço, no instante em que também é dominado pela espacialidade e temporalidade em que exerce a sua existência, constantemente tangenciada por outros espaços e outros tempos. O acontecimento da escrita e também o evento da narrativa tem seus respectivos *cronotopos*.

Bakhtin (2014, p. 360), aponta que “se eu narrar (escrever) um fato que acaba de acontecer comigo, já me encontro, como narrador (ou escritor), fora do tempo-espaço onde o

evento se realizou”. Quando narro, oportunizo o cruzamento entre as mais distintas situações, pessoas, e acontecimentos separados nos tempos e nos espaços.

O narrador - ao se apropriar da gambiarra enquanto narrativa - poderá combinar histórias e produzir sentidos, significados e conhecimentos. O conhecimento científico pode ser uma produção narrativa, se nele couberem as contradições e as incompletudes humanas, o que inclui a relação com o corpo em toda a sua integralidade.

O corpo é um espaço que possui ritmo, tempo e necessidades peculiares e, por isso, deve ser respeitado. O corpo é constituído de segredos que, mesmo incompreendidos, merecem ser considerados. Aquilo que não se sabe também faz parte daquilo que se sabe.

A ciência que é verdadeiramente humana inclui um corpo em encontro consigo e com outros corpos, o que inclui conflitos e tensões. Esses dão a liga à história, imprimem drama na trama e instigam o leitor responsável por outros embates profícuos a acabamentos provisórios.

Os conflitos e as tensões geram questionamentos que precisam ser problematizados e, por isso, não se esgotam. São nos questionamentos que estão assentadas as possibilidades de produção de conhecimentos capazes de promover emancipações frente latifúndios inférteis ao novo.

Quais formas de socialização são configuradas e/ou reconfiguradas a partir da construção de novas redes relacionais, estabelecidas pelos mestres e mestras das expressões das culturas negras e indígenas no espaço da universidade? Que negociações e rupturas esses sujeitos, mestres e mestras, bem como aprendizes e lideranças, estabeleceram e/ou estabelecem entre as múltiplas experiências vivenciadas pelas variedades de relações estabelecidas nos diversos espaços da universidade? Ao ocupar os terreiros da universidade, as populações negras, indígenas e quilombolas, foco deste estudo, estarão proporcionando a transformação da academia, tornando-a pluriversa? Do mesmo modo as transformações serão estendidas aos mestres das expressões culturais cujos saberes perpassam pela institucionalidade mas não tem nela sua principal fonte?

Os saberes atravessados, em um campo de coexistir, ofertam às instituição e às comunidades de saber adquiridos nas artes, no ofício e na vivência, possibilidades de gambiarras. O Encontro de Saberes, assumindo os conflitos, concentra a potência de oferecer outros sentidos e significados às populações que já imprimem sobre o mundo entendimentos diversos.

Também há a preocupação em não reproduzir aquilo que o projeto colonial, por muitas vezes, arquitetou e logrou sucesso. Puxar o tapete e fazer cair aquelas populações que estavam

neles sustentadas não é novidade nas cercanias da colonialidade, tão impregnada nas instituições acadêmicas.

É preciso cuidado, frente ao confronto e ao conflito, bem como é preciso ousadia para inventar espaços de intercâmbios, de trocas e de atravessamentos de fronteiras, ainda que seja necessário inquerir sobre as intercorrências suscitadas nesse trânsito. Recorrentemente, vale a pena questionar-se sobre “o que aconteceu ou acontece quando culturas, religiões, sistemas políticos e sistemas econômicos diversos se encontram uns com os outros?” (RAMOSE, 2010, p. 181).

A universidade, os jongueiros, os religiosos de matrizes africanas, os indígenas e quilombolas produzem sentidos diferenciados ao mundo. Isso acontece devido às suas particularidades e aos lugares diferenciados que ocupam dentro de uma mesma sociedade.

Oportunizar o encontro das comunidades de saberes não ocidentais ou ocidentais não legitimados e a universidade, como *locus* privilegiado da produção do conhecimento científico, é preparar-se para debates e inquietações, em virtude das relações de poder que estão inseridas nesses processos de produção de significados sobre o mundo. Os conflitos, diálogos e disputas podem ocorrer no espaço da academia, bem como no cotidiano dessas comunidades, pois novos saberes serão constituídos a partir das redes estabelecidas entre os mestres e mestras das culturas cuja oralidade se torna uma das características principais.

Do Encontro de Saberes nasce o imprevisível, devido à infinidade de saberes assentados nos cotidianos indígenas, jongueiros, quilombolas e de candomblé. “O cotidiano como campo inventivo revela uma infinita trama de saberes que são expressos nos corpos das práticas e dos praticantes. Assim, as práticas cotidianas emergem como formas de saber-fazer” (SIMAS, 2018, p. 26).

E é nas costuras dos diferentes fios de saberes que são tecidos conhecimentos capazes de propor novos sentidos e significados outros ao mundo. Esses diferentes fios de saber estão nas rodas de jongo, nas resistências quilombolas, na magia do candomblé e nas ritualísticas indígenas. O Encontro de Saberes proporciona a todos os envolvidos a possibilidade de colecionarem esses fios de saber e costurarem seus próprios tecidos estampados em rodas, resistências, magias e rituais.



## REFERÊNCIAS

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe (orgs.). *Pelos caminhos do jongo/ Caxambu: História, Memória e Patrimônio*. Niterói, UFF: NEAMI, 2008.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *Chimamanda Adichie*. Os perigos de uma história única. 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZUtLR1ZWtEY>. Acesso em 20 dez. 2018.

\_\_\_\_\_. *No seu pescoço*. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

ANZALDÚA, Gloria E. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. *Revistas Estudos Feministas*. Florianópolis, v. 8, n.1, p. 229-236, 1º sem. 2000.

BÂ, Amadou Hampete. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph. (ed). *Metodologia e pré-história*. 3 ed. São Paulo: Cortez/Unesco, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e estética: a teoria do romance*. Tradução de Aurora Fornoni Bernardin et al. 7. ed. São Paulo: Hucitec; 2014.

\_\_\_\_\_. *Estética da Criação Verbal*. 6 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BARBOSA, Rogério Andrade Barbosa. *Como as histórias se espalharam pelo mundo*. São Paulo: DCL, 2002.

BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, 1987.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaio sobre literatura e história da cultura*. 8 ed. rev. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação/Secad. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana na educação básica*. Brasília, DF, out. 2004.

CADERNOS de Cultura e Educação para o Patrimônio. 2015. Disponível em: [www.patrimoniocultural.uff.br](http://www.patrimoniocultural.uff.br). Acesso em 12 out. 2018.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. *A construção do Outro como Não-ser como fundamento do ser*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo/Feusp, São Paulo, 2005.

CARVALHO, José Jorge de. Confinamento racial no mundo acadêmico. *Revista USP*, São Paulo, n.68, p. 88-103, dez./fev. 2005-2006.

\_\_\_\_\_. *Inclusão étnica e racial no Brasil: a questão das cotas no ensino superior*. 2 ed. São Paulo: Attar, 2006.

CARVALHO, José Jorge de; ÁGUAS, Carla. Encontro de Saberes: um desafio teórico, político e epistemológico. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; CUNHA, Teresa (orgs.). *Actas do Colóquio Internacional Epistemologias do Sul: aprendizagens globais sul-sul, sul-norte e norte-sul. Democratizar a Democracia*. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2015. v. 1.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

COHN, Sérgio (Org.). *Ailton Krenak*. Série Encontros. Rio de Janeiro: Azougue, 2015.

COLASANTI, Marina. *A moça tecelã*. São Paulo: Global, 2004.

ENCONTRO DE SABERES. Universidade Federal Fluminense, 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QgP9ParTzfc>. Acesso em 15 maio 2018.

ESCOBAR, A. O lugar da natureza e a natureza do lugar: globalização ou pós-desenvolvimento? In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber*. Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p.133-168.

EVARISTO, Conceição. Da grafia desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. In: ALEXANDRE, Marcos Antônio (org.). *Representações performáticas brasileiras: teorias práticas e interfaces*. Belo Horizonte: Mazza, 2007.

\_\_\_\_\_. *Becos da memória*. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

\_\_\_\_\_. *Insubmissas lágrimas de mulheres*. 2. ed. Rio de Janeiro: Malê, 2016.

\_\_\_\_\_. Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 17-31, 2o sem. 2009.

FANON, Franz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERNANDES, Lygia de Oliveira. *O Jongo, a ancestralidade africana e a educação escolar: um estudo sobre tensões, negociações e possibilidades*. Dissertação de Mestrado. Orientador: Ahyas Siss. Rio de Janeiro: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, 2012.

FREITAS, Lima et al. Carta da Transdisciplinaridade. *Educação e transdisciplinaridade*. Brasília: UNESCO/USP, 2000, p. 167-171.

GINZBURG, Carlos. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOMES, Nilma Lino Gomes. Intelectuais negros e a produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula (orgs.). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GONÇALVES, Ana Maria. *Um defeito de cor*. 11. ed. Rio de Janeiro: Record, 2015.

HALL, Stuart. Da Diáspora: identidades e mediações culturais. In: SOVIK, Liv (org.). *Da Diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2008.

HOBBSBAWM, Eric J.; RANGER, Terence (org.). *A invenção das tradições* 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

HOUAISS. Antônio; VILAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

INCTI/UnB/CNPq, *Encontro de Saberes: bases para um diálogo inter epistêmico*. Brasília: Universidade de Brasília, 2015.

LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: CLASCO - Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

LAYE, Camara. *O menino negro*. São Paulo: Seguinte, 2013.

LOPES, Nei. *Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana*. São Paulo: Selo Negro, 2004.

\_\_\_\_\_. Cultura Banta no Brasil: uma introdução. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). *Cultura em Movimento; matrizes africanas e ativismo negro no Brasil*. São Paulo: Selo Negro, 2008.

\_\_\_\_\_. *Bantos, malês e identidade negra*. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

LUCINDA, Elisa. *Contos de Vista (contos)*. São Paulo: Global: 2004.

MBEMBE, Achilie. *Crítica da razão negra*. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF*: Dossiê: Literatura, língua e identidade, n.34, p. 287-324, 2008.

MONTEIRO, Elaine. Bate tambor grande, repinica candongueiro, Rio de Janeiro ainda é terra de jongueiro – Registro e salvaguarda do Patrimônio imaterial. *Cadernos do Desenvolvimento Fluminense*, Rio de Janeiro, n.7, p. 125-148, jan./jun. 2015.

MONTEIRO, Elaine; DAYRELL, Luciano; CARRANO, Paulo César R. S. Bracuí: velhas lutas, jovens histórias. In MONTEIRO, Elaine; SACRAMENTO, Mônica (orgs.). *Coletânea O Jongo na Escola*. Niterói: Pontão de Cultura do Jongo/Caxambu, 2008.

MUNANGA, Kabengele. Algumas considerações sobre “raça”, ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. *Revista USP*, São Paulo, n. 68 p. 46-57, dezembro/fevereiro 2005- 2006.

\_\_\_\_\_. *Negritude Usos e Sentidos*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Prefácio. In: PASSOS, Mailsa; RIBES, Rita. *Educação e experiência estética*. Rio de Janeiro: Nau, 2011.

PAIS, José Machado. *Vida cotidiana: enigmas e revelações*. São Paulo: Cortez, 2003.

PASSOS, Mailsa Carla Pinto. *O jongo, o jogo, a ONG: um estudo etnográfico sobre a transmissão da prática cultural do jongo em dois grupos do Rio de Janeiro*. Doutorado em Educação. Orientadora: Tânia Dauster. Rio de Janeiro : PUC, Departamento de Educação, 2004.

\_\_\_\_\_. Encontros cotidianos e a pesquisa em Educação: relações raciais, experiência dialógica e processos de identificação. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 51, p. 227-242, jan./mar. 2014.

PASSOS, Mailsa; RIBES, Rita. *Educação e experiência estética*. Rio de Janeiro: Nau, 2011.

PONTÃO DE CULTURA JONGO/CAXAMBU. Disponível em: <http://www.pontaojongo.uff.br/acao-coletiva>. Acesso em 16 jan. 2017.

PRANDI, Reginaldo. *Mitologia dos Orixás*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

\_\_\_\_\_. *Ifá, o adivinho: histórias dos deuses africanos que vieram para o Brasil com os escravos*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.

\_\_\_\_\_. *Oxumarê, o Arco Íris: mais histórias dos deuses africanos que vieram para o Brasil com os escravos*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2004.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte (MG): Letramento; Justificando, 2017.

\_\_\_\_\_. Conceição Evaristo: “Nossa fala estiliza a máscara do silêncio”. *Carta Capital*, 2018. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/conceicao-evaristo-201cnossa-fala-estilhaca-a-mascara-do-silencio201d>. Acesso em 16 maio 2018.

\_\_\_\_\_. *Quem tem medo do feminismo negro?* São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

RUSSI, Adriana; ALVAREZ, Johnny; MACIEL, S. M. L. (orgs.). *Cadernos de Cultura e Educação para o Patrimônio*. Vol. 4. Niterói, RJ: 2015, v. 1, 57 p.

SANTOS, Antônio Bispo. *Colonização, Quilombos: modos e significações*. Brasília, DF: s.ed., 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A Gramática do tempo: para uma nova cultura política*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010c.

SANTOS, Milton. Lugar e cotidiano. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2010b.

SANTOS, Boaventura de Souza; MENEZES, Maria Paula (org.). *Epistemologia do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010a.

SISS, Ahyas. *Afrobrasileiros, cotas e ação afirmativa: razões históricas*. Rio de Janeiro: Quartet; Niterói: PENESB, 2003.

SODRÉ, Muniz. *Pensar nagô*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

SONTAG, Susan. *Sob o signo de Saturno*. 2 ed., São Paulo: L&PM Editores, 1986.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Educação Intercultural na América Latina, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009.

## ANEXO A - Ementa da disciplina Jongo/ Caxambu, Patrimônio Afro-Brasileiro na Universidades

COORDENAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA

**ATIVIDADE CULTURAL:** Jongo/Caxambu, Patrimônio Afro-Brasileiro na Universidade  
**Segundo Semestre de 2014**

Profª. Elaine Monteiro

**EMENTA:**

Jongo/Caxambu: pontos, tambores, dança. Herança africana e raiz negra: cultura negra, folclore, e patrimônio cultural. Jongo no Sudeste: Patrimônio Cultural do Brasil. Patrimônio e salvaguarda de um bem registrado como patrimônio imaterial. Mediadores, mediações e saberes tradicionais. Jongo, jongueiros e jongueiras na escola e na universidade.

**OBJETIVOS:**

- Conhecer o Jongo/Caxambu em seus vários aspectos (pontos, tambores, dança) diretamente por jongueiros e jongueiras.
- Conhecer alguns dos Jongos/Caxambus presentes na região sudeste a partir de diferentes comunidades existentes na região.
- Identificar questões que envolvem o conjunto das comunidades parceiras na disciplina.
- Discutir questões relacionadas a concepções de patrimônio e de salvaguarda do patrimônio imaterial.
- Discutir o papel do Estado, dos mediadores e mediações institucionais na política de salvaguarda do patrimônio imaterial.
- Promover o diálogo entre saberes na universidade.

**AValiação:**

A avaliação se dará de forma processual, ao longo do semestre letivo, levando em consideração a participação em sala de aula e a frequência na disciplina. Ao final do semestre, os alunos deverão produzir um artigo em grupo sobre uma das comunidades jongueiras participantes da disciplina.

**PROGRAMA:**

**UNIDADE I: JONGO/CAXAMBU: PONTOS, TAMBORES E DANÇA NA RODA DAS COMUNIDADES**

Diálogo com mestres e lideranças sobre os pontos de jongo, os tambores, a dança. Apresentações de integrantes das comunidades de Angra dos Reis, de Barra do Pirai, de Pinheiral, de Valença, da Serrinha, de Miracema, de Guaratinguetá, e de Campinas.

**UNIDADE II: MINHA RAIZ É NEGRA, VEIO DE ANGOLA DISTANTE**

Herança africana e raiz negra: cultura negra, folclore, e patrimônio cultural. Jongo no Sudeste: Patrimônio Cultural do Brasil. Patrimônio e salvaguarda de um bem registrado como patrimônio imaterial. Mediadores, mediações e saberes tradicionais.

**UNIDADE III: E CANTA UM JONGO NA UNIVERSIDADE, AÍ, ENTÃO, TEU FILHO SERÁ PRÍNCIPE DE VERDADE.**

Jongo na escola, educação para as relações étnico-raciais, e educação patrimonial. Jongueiros e Jongueiras na universidade. Universidade e comunidades jongueiras: diálogo entre saberes.

## ANEXO B - Ementa e bibliografia da disciplina Patrimônio Negro e Universidade

COORDENAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA

ATIVIDADE CULTURAL: Jongo/Caxambu, Patrimônio Afro-Brasileiro na Universidade

Segundo Semestre de 2014

Profª. Elaine Monteiro

### EMENTA:

Jongo/Caxambu: pontos, tambores, dança. Herança africana e raiz negra: cultura negra, folclore, e patrimônio cultural. Jongo no Sudeste: Patrimônio Cultural do Brasil. Patrimônio e salvaguarda de um bem registrado como patrimônio imaterial. Mediadores, mediações e saberes tradicionais. Jongo, jongueiros e jongueiras na escola e na universidade.

### OBJETIVOS:

- Conhecer o Jongo/Caxambu em seus vários aspectos (pontos, tambores, dança) diretamente por jongueiros e jongueiras.
- Conhecer alguns dos Jongos/Caxambus presentes na região sudeste a partir de diferentes comunidades existentes na região.
- Identificar questões que envolvem o conjunto das comunidades parceiras na disciplina.
- Discutir questões relacionadas a concepções de patrimônio e de salvaguarda do patrimônio imaterial.
- Discutir o papel do Estado, dos mediadores e mediações institucionais na política de salvaguarda do patrimônio imaterial.
- Promover o diálogo entre saberes na universidade.

### AValiação:

A avaliação se dará de forma processual, ao longo do semestre letivo, levando em consideração a participação em sala de aula e a frequência na disciplina. Ao final do semestre, os alunos deverão produzir um artigo em grupo sobre uma das comunidades jongueiras participantes da disciplina.

### PROGRAMA:

#### UNIDADE I: JONGO/CAXAMBU: PONTOS, TAMBORES E DANÇA NA RODA DAS COMUNIDADES

Diálogo com mestres e lideranças sobre os pontos de jongo, os tambores, a dança. Apresentações de integrantes das comunidades de Angra dos Reis, de Barra do Pirai, de Pinheiral, de Valença, da Serrinha, de Miracema, de Guaratinguetá, e de Campinas.

#### UNIDADE II: MINHA RAIZ É NEGRA, VEIO DE ANGOLA DISTANTE

Herança africana e raiz negra: cultura negra, folclore, e patrimônio cultural. Jongo no Sudeste: Patrimônio Cultural do Brasil. Patrimônio e salvaguarda de um bem registrado como patrimônio imaterial. Mediadores, mediações e saberes tradicionais.

#### UNIDADE III: E CANTA UM JONGO NA UNIVERSIDADE, AÍ, ENTÃO, TEU FILHO SERÁ PRÍNCIPE DE VERDADE.

Jongo na escola, educação para as relações étnico-raciais, e educação patrimonial. Jongueiros e Jongueiras na universidade. Universidade e comunidades jongueiras: diálogo entre saberes.



**BIBLIOGRAFIA PROVISÓRIA:**

- ABREU, M., SOIHET, R & GONTIJO R. (orgs) (2007) *Cultura política e leituras do passado: historiografia e ensino de história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira/Faperj.
- ABREU, Martha (2005). *Cultura política, música popular e cultura afro-brasileira. Algumas questões para a pesquisa e o ensino de história*. In: SOIHET, Rachel ET alii. *Culturas políticas*. Rio de Janeiro, Mauad/Faperj.
- "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana" (resolução Conselho Nacional de Educação, CP, 1/2004).
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (2006) *A pesquisa participante e a participação da pesquisa – Um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina*. In BRANDÃO, C.R. e STRECK, D.R. (Orgs.) *Pesquisa Participante: O Saber da Partilha*. Aparecida, SP, Ideias e Letras.
- CANCLINI, N.G. (2007) *Diferentes, Desiguais, Desconectados*; Tradução Luiz Sérgio Henriques, 2ª Edição, Rio de Janeiro, Editora UFRJ.
- CARVALHO, José Jorge (2007) *Espetacularização e Canibalização das Culturas Populares in I Encontro Sul-Americano das Culturas Populares e II Seminário Nacional de Políticas Públicas para as Culturas Populares*. São Paul: Instituto Pólis; Brasília, DF:Ministério da Cultura.
- DOMINGUES, Petrônio. *Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos*. Tempo, Niterói, v. 12, n. 23, 2007 . Disponível em . acessos em 27 abr. 2009. doi: 10.1590/S1413-77042007000200007.
- FREIRE, Paulo. (1985) *Extensão ou Comunicação?* 8ª Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- GONÇALVES, J.R.S. (2009) *O patrimônio como categoria de pensamento* in ABREU, R. e CHAGAS, M. (Orgs.) *Memória e Patrimônio: ensaios contemporâneos*. 2ª Ed. Rio de Janeiro, Lamparina.
- HALL, S. (2006) *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro, DP&A Editora, 11ª Edição.
- IANNI, O. (1991). *Ensaio de Sociologia da Cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- IPHAN, Programa Nacional de Patrimônio Imaterial, in <http://portal.iphan.gov.br/portal/montarDetalheConteudo.do?id=12689&sigla=Institucional&retorno=detalheInstitucional>.
- LARA, S.H. e PACHECO, G. (2007) *Memória do Jongo: as gravações históricas de Stanley J. Stein, Vassouras, 1949*. Rio de Janeiro, Folha Seca; Campinas, SP, CECULT.
- LARAIA, R. B. (2001). *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- MARTINS, J.S. *A sociabilidade do homem simples*. São Paulo, Editora Contexto, 2ª edição revista e ampliada.
- MATTOS, H. e LUGÃO, A.R. (2005) *Memórias do Cativo: Família, Trabalho e Cidadania no Pós-Abolição*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.
- MATTOS, H. (2006) *Políticas de reparação e identidade coletiva no meio rural: Antônio do Nascimento Fernandes e o Quilombo São José*. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, Nº 37, janeiro-junho, p. 167-189.
- MUNANGA, K. *Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia*. In: BRANDÃO, A. A. P. *Cadernos PENESB*, Niterói: EDUFF, 2004, vol.5.
- NEVES, D.P. (Org.) (2008) *Desenvolvimento Social e Mediadores Políticos*. Porto Alegre, Editora da UFRGS.
- SANTOS, Boaventura Souza. (2004) *A universidade no século XXI – Para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. Coleção *Questões da Nossa Época*, Nº 120.
- SANTOS, M. (2007) *O espaço do cidadão*. São Paulo, EDUSP, 7ª edição.



## ANEXO C - Ementa e bibliografia das disciplinas Encontro de Saberes da/na UFF



Universidade  
Federal  
Fluminense

## PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO

## ENCONTRO DE SABERES DA/NA UFF

## DISCIPLINAS DE GRADUAÇÃO OFERECIDAS EM 2017/1

| GSI00481 - Teorias contemporâneas da Subjetividade III — SSE - Atividades culturais (Psicologia-Pedagogia)<br>Optativa/Eletiva                                  |                                                                                                                                                                                                          |                                                    |                                                      |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------|------------------------------------------------------|
| Módulo I                                                                                                                                                        | Módulo II                                                                                                                                                                                                | Módulo III                                         | Módulo IV                                            |
| Jongo:<br>dança, expressão,<br>espiritualidade e<br>demanda. Quilombos<br>de São José da Serra<br>e Santa Rita do<br>Bracuí.                                    | Terreiro                                                                                                                                                                                                 | Mbya:<br>corpo e<br>espiritualidade                | Caíçaras:<br>artes e ofícios                         |
| Mestres: Maria de<br>Fátima da Silveira<br>Santos (Fatinha);<br>Antônio do<br>Nascimento<br>Fernandes (Toninho<br>do Canecão) e<br>Luciana Adriano da<br>Silva. | Mestres: José<br>Roberto Braga Alves,<br>TATA IA NKISI<br>LUAZEMI; Marcia<br>Regina Vital da<br>Silva, Nagbo<br>Vodiunnón Mejitó<br>Marcia du Sákpáta;<br>Mama ia Nkise<br>Ladeji, Arlene de<br>Katendé. | Mestres: .....                                     | Mestres: .....                                       |
| Professora parceira:<br>Elaine Monteiro<br>(SSE/UFF)                                                                                                            | Professor parceiro:<br>Abraão Santos<br>(Psi/UFF)                                                                                                                                                        | Professor parceiro:<br>Johnny Alvarez<br>(Psi/UFF) | Professora parceira:<br>Lúcia Cavaliéri<br>(SSE/UFF) |

| Seminário de Arte (IACS)<br>Optativa/Eletiva |                                         |                                         |                                                              |
|----------------------------------------------|-----------------------------------------|-----------------------------------------|--------------------------------------------------------------|
| Módulo I                                     | Módulo II                               | Módulo III                              | Módulo IV                                                    |
| Terreiro                                     | Coco                                    | Cantoria                                | Partido alto                                                 |
| Mestre: Osvaldo<br>Sena, <i>Kotoquinho</i>   | Mestra: Dona Zeza                       | Mestre:                                 | Mestre: Devanir<br>Ferreira, <i>Taninho da<br/>Mangueira</i> |
| Professor parceiro:<br>Edilberto Fonseca     | Professor parceiro:<br>Leonardo Guelman | Professor parceiro:<br>Leonardo Guelman | Professor parceiro:<br>Edilberto Fonseca                     |

## BIBLIOGRAFIA COMUM A AMBAS DISCIPLINAS

### Documentos de trabalho

- I Encontro Sul-americano das Culturas Populares e II Seminário Nacional de Políticas Públicas para as Culturas Populares.* (14-17/set/2006). Brasília: Min. da Cultura, 2007. Disponível em:  
[http://semanaculturaviva.cultura.gov.br/linhadotempo/pdf/publicacoes/SID/1Encontro\\_Sulamericano\\_2Seminario\\_Nacional\\_2007.pdf](http://semanaculturaviva.cultura.gov.br/linhadotempo/pdf/publicacoes/SID/1Encontro_Sulamericano_2Seminario_Nacional_2007.pdf) (acesso em 16/03/17)
- Arquivo do INCTI (2014-2016). Disponível em: <http://inctinclusao.tumblr.com/archive> (acesso em 16/03/17)
- Encontro de Saberes nas Universidades: bases para um diálogo interepistêmico. Documento-base do Seminário.* Brasília, 16 e 17 de junho de 2015. Disponível em:  
<https://drive.google.com/file/d/0B8-FzhwoI-DkaW1IWC1pVTBqLVk/view?pli=1>  
 (acesso em 30/03/17)

### Bibliografia básica

- CARVALHO, José Jorge de; Carla ÁGUAS. Encontro de saberes: um desafio teórico, político e epistemológico. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; Teresa CUNHA (eds.). *Actas do Colóquio internacional Epistemologias do Sul: aprendizagens globais Sul-Sul, Sul-Norte e Norte-Sul*. Univ. de Coimbra, v. 1, p. 1017-1027. Disponível em:  
[http://www.academia.edu/25684477/Encontro\\_de\\_Saberes\\_Um\\_Desafio\\_Te%C3%B3rico\\_Político\\_e\\_Epistemológico](http://www.academia.edu/25684477/Encontro_de_Saberes_Um_Desafio_Te%C3%B3rico_Político_e_Epistemológico) (acesso em 16/03/17)
- CARVALHO, José Jorge de; Juliana FLÓREZ FLÓREZ. Encuentro de saberes: proyecto para decolonizar el conocimiento universitario eurocéntrico. *Nómadias*. Bogotá, n. 41, jul-dez. 2014, p. 131-147. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/noma/n41/n41a09.pdf>  
 (acesso em 16/03/17)
- CARVALHO, José Jorge de; Leticia VIANNA; Carla ÁGUAS. Encontro de saberes: política de inclusão de mestres das culturas tradicionais na docência do ensino superior. *Anais do VI Seminário Internacional de Políticas Culturais*. Rio de Janeiro: FCRB, 26-29/maio/2015, p. 760-773. Disponível em:  
<http://culturadigital.br/politicaculturalcasaderuibarbosa/files/2015/05/Anais-do-VI-Semin%C3%A1rio-Internacional-de-Pol%C3%ADticas-Culturais.pdf> (acesso em 16/03/17)
- Mestre Zé Jerome. Encontros.* Brasília, n. 1, jan. 2015.
- Seminário Nacional de Políticas Públicas para as Culturas Populares.* (23-26/fev/2005). Brasília: Min. da Cultura, 2005. Disponível em:  
[http://semanaculturaviva.cultura.gov.br/linhadotempo/pdf/publicacoes/SID/Seminario\\_Politicas\\_Publicas\\_Culturas\\_Populares\\_2005.pdf](http://semanaculturaviva.cultura.gov.br/linhadotempo/pdf/publicacoes/SID/Seminario_Politicas_Publicas_Culturas_Populares_2005.pdf) (acesso em 18/03/17)

### Bibliografia geral



- FERREIRA, Marieta de Moraes. História, tempo presente e história oral. *Topoi*. Rio de Janeiro, UFRJ/PPGHIS, v. 3, n. 5, jul.-dez. 2002, p.314-332. Disponível em: [http://revistatopoi.org/numeros\\_anteriores/topoi05/topoi5a13.pdf](http://revistatopoi.org/numeros_anteriores/topoi05/topoi5a13.pdf) (acesso em 16/03/17)
- GOLDMAN, Marcio. A relação afroindígena. *Cadernos de campo*. São Paulo, USP, n. 23, 2014, p.213-222. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/98442/97146> (acesso em 16/03/17)
- HAMPATÉ BÂ, Amadou. A tradição viva. *História geral da África*. Org. por Joseph Ki-Zerbo. 2.ed. Brasília: UNESCO, 2010, v. 1, p.167-212. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001902/190249por.pdf> (acesso em 16/03/17)
- LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/lander/pt/lander.html> (acesso em 16/03/17)
- MELLO, Cecília Campello do Amaral. Devir-afroindígena: "então vamos fazer o que a gente é". *Cadernos de campo*. São Paulo, USP, n. 23, 2014, p.224-239. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/98443/97148> (acesso em 16/03/17)
- SANTOS, Boaventura de Sousa. As epistemologias do Sul e as Ciências Sociais do futuro. (Conferência). Porto Alegre: UFRGS, 2014. Duração 1:31. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tvZBoV4o86Y> (acesso em 16/03/17)
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Epistemologias do Sul: desafios teóricos e metodológicos. (Aula magistral). Univ. de Coimbra, 24/03/16. (Duração 1:22) Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=q75xWUBI8aY> (acesso em 16/03/17)
- SANTOS, Boaventura de Sousa. A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/auniversidadedosecXXI.pdf> (acesso em 17/03/17)
- SANTOS, Boaventura de Sousa; Maria Paula Meneses (Eds.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2009. Disponível em: <http://cvc.instituto-camoes.pt/search-dp4.html?searchphrase=all&searchword=epistemologias+do+sul> (acesso em 16/03/17).

#### BIBLIOGRAFIA ESPECÍFICA (por disciplina e módulo)

GSI 00481 - Teorias contemporâneas da Subjetividade III /

SSE - Atividades culturais

#### JONGO/QUILOMBOS

- MATTOS, Hebe; Martha ABREU. Jongo, registros de uma história. In: LARA, Sílvia; Gustavo PACHECO. *Memórias do Jongo: as gravações históricas de Stanley J. Stein. Vassouras, 1949*. Rio de Janeiro: Folha Seca; Campinas: CECULT/UNICAMP, 2007.

*e repartição dos benefícios*. São Paulo, Instituto Socioambiental e Estação Liberdade, 2001, p. 184-193. Disponível em: [http://aprender.ead.unb.br/pluginfile.php/256423/mod\\_resource/content/1/UT03-Artigo-2001-cunha-e-almeida-pop-indigenas-p-t-e-conservacao-na-amazonia.pdf](http://aprender.ead.unb.br/pluginfile.php/256423/mod_resource/content/1/UT03-Artigo-2001-cunha-e-almeida-pop-indigenas-p-t-e-conservacao-na-amazonia.pdf) (acesso em 18/03/17)

#### Filmes

*Arrasto de Praia*. Praia Grande da Cajaíba, Paraty, RJ. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2tsUHgvkqUk>

*Viver do Mar*. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=phHc\\_ykJgiE](https://www.youtube.com/watch?v=phHc_ykJgiE)

*Carta das Comunidades Caiçaras da Cajaíba*. Paraty, RJ. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xTF81v7aEEk>

*Vestígios*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=srVIMXAmLGY>



## SEMINÁRIO DE ARTE (IACS)

## TERREIRO

BARROS, José Flávio Pessoa de. *O banquete do Rei...Olubajé - Uma introdução à música afro-brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, Intercom, 1999a.

\_\_\_\_\_. *A fogueira de Xangô...O Orixá do Fogo. - Uma introdução à música afro-brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, Intercom, 1999b.

FONSECA, Edilberto José de Macedo. "... Dar Rum ao Orixá...": Ritmo e Rito nos Candomblés Ketu-Nagô. *Textos Escolhidos de Cultura e Arte Populares*. Rio de Janeiro, UERJ, v. 3, n. 1, 2006, pp. 101-16. Disponível em: [http://www.academia.edu/5416450/ ... DAR RUM AO ORIX%C3%81 ... ritmo e rit](http://www.academia.edu/5416450/...DAR_RUM_AO_ORIX%C3%81...ritmo_e_ritmo_o_nos_candombl%C3%A9s_ketu-nag%C3%B4)  
[o nos candombl%C3%A9s ketu-nag%C3%B4](http://www.academia.edu/5416450/...DAR_RUM_AO_ORIX%C3%81...ritmo_e_ritmo_o_nos_candombl%C3%A9s_ketu-nag%C3%B4).

PINTO, Tiago de Oliveira. Som e Música: questões de uma antropologia sonora. *Revista de Antropologia*, v. 44, n.1, 2001, pp.221-286.

## Bibliografia complementar:

LÜHNINNG, Angela. *A música no candomblé Ketu-Nagô: estudo sobre a música afro-brasileira em Salvador, Bahia*. Tese de doutorado (inédita). Hamburgo (Alemanha), 1990.

CARVALHO, José Jorge de. *Estética da opacidade e da transparência, Mito, música e ritual no culto xangô e na Tradição erudita*. Série Antropologia, v. 108, 1991.

SANTOS, Juana Elbein dos. *Os nagô e a morte*. Petrópolis: Vozes, 1977.

VERGER, Pierre Fatumbi. *Notas sobre o culto dos Orixás e Voduns*. 2.ed. São Paulo: Edusp, 2000.

## COCO

## CANTORIA

## PARTIDO-ALTO

IPHAN. *Matrizes do Samba no Rio de Janeiro: partido alto, samba de terreiro e samba enredo* - Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/606/> .

LOPES, Nei. *Partido-alto: samba de bamba*. Rio de Janeiro: Pallas, 2005.

SANDRONI, Carlos. *Feitiço decente: transformações do samba no Rio de Janeiro (1917-1933)*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

TINHORÃO, José Ramos. *Música Popular: do gramofone ao rádio e TV*. São Paulo: Ática, 1981.