



GT21 - Educação e Relações Étnico-Raciais – Trabalho 1034

A VOZ E O SILÊNCIO NA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS: REFLEXÕES A PARTIR DO PROJETO ENCONTRO DE SABERES DA/NA UFF

Lygia de Oliveira Fernandes - UERJ

Resumo

A proposta do Encontro de Saberes pretende refletir sobre as existências e não existências que marcam o espaço da universidade, bem como se colocam na luta para que outras histórias negras, indígenas e caiçaras possam compor o currículo acadêmico. Deste modo, as discussões aqui instauradas terão como viés a voz e o silêncio que impera nos fazeres da universidade, e que de algum modo corroboram para o anúncio de uma história única que privilegia certo conjunto de pessoas.

Palavras-chaves: produção de conhecimentos; comunidades tradicionais; universidade.

TEXTO COMPLETO

INTRODUÇÃO

*O fio da meada*¹

me.a.da (meio +ada¹) sf *Porção de fios dobrados, tipo de novelo.*²

Dos encontros, promovidos pelos cotidianos e talvez sob a responsabilidade dos milagres, surgem histórias. Histórias contam histórias e sobretudo ensinam.

Conforme aponta Passos (2014), “encontrar 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*

¹ A partir dos saberes do povo, essa expressão está relacionada a elaboração de um raciocínio, o pulsar de ideias ou a cronologia dos fatos. Perder o fio da meada é deixar escapar um pensamento sem a possibilidade de resgate. O fio da meada remete ao tempo das grandes inovações dos processos de manufatura. O operário pegava um fio e colocava em uma posição de modo que a máquina pudesse puxar e fabricar o tecido. Tal atividade exigia atenção devido ao tempo e a pequenez dos utensílios, por isso, algumas vezes por cansaço ou distração perdia-se o fio, o momento exato de iniciação dos trabalhos.

² MICHAELS: dicionário escolar da língua portuguesa. - São Paulo: Editora Melhoramentos, 2008.

produzida/organizada/promovida pelo pesquisador, ou pode se dar ao acaso.” (p.234).

Dos encontros surgirão outros que são fundamentais para a produção do conhecimento, uma vez que os sujeitos envolvidos serão afetados, modificados e possivelmente elaborarão novas ações e interpretações frente ao mundo.

Há quem acredite que o conhecimento produzido entre os muros da universidade ocorra somente por meio dos cânones da razão e distanciado das práticas cotidianas dos sujeitos. Ao contrário, creio que é impossível desvincular o que ocorre no mundo acadêmico daquilo que acontece em outros aspectos da vida. O rigor científico moderno, *que a pouco e pouco transbordou do estudo da natureza para o estudo da sociedade*³, “(...) *desconfia sistematicamente das evidências da nossa experiência imediata. Tais evidências, que estão na base do conhecimento vulgar, são ilusórias.*” (SANTOS, 2010a, p.24).

No entanto, desconsiderando a metodologia clássica, afirmo que por um pequeno milagre, desses proporcionados pelos algoritmos que orientam as redes sociais, encontrei aquilo que não procurava, mas que estava prestes a ser descoberto.

O anúncio que, por acaso, passeava distraidamente pela tela do computador, o fio da minha meada, motivador deste texto, 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 (UFF). Na descrição da disciplina, que depois viria a saber que se configura na grade curricular daquela universidade como atividade cultural, constava algumas informações que sugeriam a ementa: Patrimônio e salvaguarda dos bens registrados de matriz africana; Culturas negras e patrimônio cultural; Inclusão social na universidade: cotas raciais e saberes tradicionais; Jongo/Caxambu: pontos, danças e percussão de tambores; Mediadores, mediações e saberes tradicionais.

No primeiro dia da aula com tambor, referência que alguns discentes tiveram da disciplina, todos os presentes disseram sobre as suas intencionalidades frente aquele estudo, ao mesmo tempo que a professora expôs as incertezas relacionadas ao desenvolvimento da disciplina. Frente ao contexto político conturbado instaurado no país, as verbas para o custeio das atividades - presença dos jongueiros na universidade e visita às comunidades - não haviam sido liberadas. Desta forma, como *madeira que cupim não rói*, todos os envolvidos naquela atividade se colocaram dispostos a se

³ SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências/ Boaventura de Sousa Santos. - 7. ed. - São Paulo: Cortez, 2010a, p.32.

organizar para sobreviver e não sucumbir a tal conjuntura, afinal, dito por alguém: *por quantas crises não passaram os jongueiros?*

Apesar do clima da desesperança, ao final daquela aula fui convidada pela professora responsável da disciplina a participar de uma reunião do grupo Encontro de Saberes, que se reuniria em um dos espaços da universidade na próxima semana para discutir iniciativas de inclusão de saberes das comunidades tradicionais no espaço universitário. Assim, com a intenção de compreender os limites e possibilidades dos diálogos entre os saberes elaborados pela universidade e aqueles construídos nas comunidades tradicionais negras e indígenas, passei a compor o grupo Encontro de Saberes da/na UFF, que para além do trabalho de campo do curso de doutoramento, funciona, neste momento, como pressuposto para as reflexões que se seguem.

A proposta do Encontro de Saberes pretende refletir sobre as existências e não existências que marcam o espaço da universidade, bem como se colocam na luta para que outras histórias negras, indígenas e caiçaras possam compor o currículo acadêmico. Deste modo, as discussões aqui instauradas terão como viés a voz e o silêncio que impera nos fazeres da universidade, e que de algum modo corroboram para o anúncio de uma história única que privilegia certo conjunto de pessoas.

Na disciplina Patrimônio Negro e Universidade estive presente em praticamente todas as aulas. Já no projeto Encontro de Saberes da/na UFF meu lugar de estudante pesquisadora permite construir, com os docentes, estudantes e sujeitos das comunidades tradicionais, a institucionalização daquilo que ocorre separadamente nos Departamentos de Educação, Psicologia e Artes daquela universidades e em outras universidades brasileiras e da América Latina.

O que ocorre na UFF pertence a um projeto maior: o Encontro de Saberes nas Universidades Brasileiras. O projeto, sediado na Universidade de Brasília e coordenado pelo professor José Jorge Carvalho, se configura como uma iniciativa do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa (INCTI) e integra o programa de Institutos Nacionais de Ciência e Tecnologia do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). A intencionalidade principal do projeto é proporcionar o encontro entre o mundo acadêmico letrado exclusivamente orientado pelos saberes moderno ocidentais e o mundo dos saberes tradicionais cuja base está na transmissão oral de conhecimentos e na preservação dos conhecimentos africanos e indígenas acumulados pelas comunidades tradicionais. A disciplina "Artes e Ofícios dos Saberes Tradicionais" oferecida pelo

Departamento de Antropologia da Universidade de Brasília representou este *primeiro encontro*.⁴

Frente às inúmeras questões que emergem da ideia do projeto, e mediante o sem número de peculiaridades que cada instituição apresenta ao incorporar tal prática, o que se torna latente é a necessidade da produção de conhecimentos outros por meio de outras metodologias. O confronto entre a escrita hegemônica e a cultura oral das comunidades tradicionais prevê a transformação dos modos de ensinagem. Assim, parto da ideia da desaprendizagem como pressuposto para confrontar a hegemonia do saber acadêmico moderno ocidental.

“(…) *A opção descolonial, significa, entre outras coisas aprender a desaprender.*” (MIGNOLO, 2008, p.290), o que significa refletir sobre a ideia de agência dos subalternizados, a voz dos silenciados e os perigos da história única⁵. Desaprender é o pressuposto para o rompimento da exclusividade do conhecimento ocidental e da razão imperial/colonial.

1. O ENCONTRO DOS SABERES

Como falar da minha cultura dentro de um espaço que em nada remete a ela? Esta foi uma provocação, proferida por um indígena quilombola de Oriximiná⁶, que me instigou já na primeira reunião do projeto Encontro de Saberes da/na UFF. Uma questão que convida a reflexão sobre as configurações diferenciadas de dois mundos que pretendem se encontrar a partir do projeto.

Deste modo, inaugura-se a primeira tensão: a presença epistêmica das populações negras e indígena não pode estar desvinculada, descontextualizada do território. Ou seja, é necessário pensar sobre perspectivas metodologias diferenciadas que permita a presença de outras dinâmicas na universidade.

⁴ Disponível em: <http://www.inctinclusao.com.br/encontro-de-saberes/encontro-de-saberes>, acessado em 7 de abril.

⁵ *O perigo da história única*, vídeo disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=EC-bh1YARsc>, é o título de uma explanação da autora nigeriana Chimamanda Adichie. Em sua fala, um dos aspectos que Adichie salienta é sobre a redução da complexidade de um sujeito ou grupo a partir de uma versão sobre a sua realidade. Conforme aponta a autora, a história única é fonte de estereótipos que impede sujeitos e grupos de ser para além daquilo que a colonialidade aponta.

⁶ A presença do indígena na universidade se justifica a partir da participação de um projeto de extensão vinculado ao Departamento de Psicologia e coordenado pelo professor Johnny Menezes Alvarez.

O espaço da universidade, não somente o seu currículo, é excludente. Exclui as performances daqueles que não se enquadram no processo hegemônico de construção do conhecimento. No caso das populações jongueiras, o tambor é um elemento fundamental que pode não se adequar ao espaço da universidade.

Quem é o responsável por essa atividade? Foi com essa pergunta, feita por um dos responsáveis pela segurança da UFF, que a roda de jongo foi interrompida. A atividade finalizaria uma das aulas da disciplina Patrimônio Negro e Universidade, mas o som dos tambores e a cantoria impedia o normal andamento das outras aulas. Além do impedimento da ação há na pergunta um questionamento implícito sobre a tutela daquelas pessoas, majoritariamente negras, o que evidencia que o *confinamento racial no mundo acadêmico brasileiro*⁷ extrapola o currículo oficial e se manifesta nas práticas extra oficiais.

Ou seja, a segregação racial no mundo universitário jamais foi imposta no Brasil legalmente, 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, p. 92, 2005-2006)

A inclusão dos saberes não brancos nos currículos acadêmicos faz parte dos debates e das experiências sobre cotas e ações afirmativas cujo pioneirismo está na Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Universidade de Brasília. Entre a universidade e as comunidades tradicionais, o que se pretende é um diálogo interepistêmico, o que já se torna um desafio ao pensar sobre a constituição historicamente eurocêntrica da instituição universitária e seus modos de silenciamento e exclusão da diversidade étnica.

A gênese do Encontro de Saberes vincula-se ao amplo debate desencadeado em 1999, quando a Universidade de Brasília apresentou uma proposta de implementação do sistema de cotas para o acesso da população afrodescendente e indígena à educação superior, aprovada em 2003. Na reivindicação por tais políticas, o projeto esteve ancorado na ideia de que há que se lutar simultaneamente pela inclusão de negros e indígenas e pela inclusão dos saberes negros e indígenas (Carvalho, 2010 In: INCTI/UnB/CNPq, 2015, p.3)

A inserção de universitários cotistas não foi acompanhada, nas universidades, de uma reformulação curricular profunda ou de ampla criação de estratégias de acolhimento e problematização das violências cotidianas de discriminação racial que se

⁷ CARVALHO, José Jorge. *O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro*. REVISTA USP, São Paulo, n.68, p. 88-103, dezembro/fevereiro 2005-2006.

fazem presentes no próprio contexto universitário. Da mesma forma, a inserção progressiva de estudantes universitários que afirmam uma identidade historicamente marginalizada em suas várias dimensões éticas, estéticas, morais e políticas não foi acompanhada de uma maior consideração dessas dimensões em suas relações mais ou menos tensas entre as matrizes epistêmicas e as dinâmicas institucionais próprias à formação universitária.

Em um processo de emancipação dos sistemas de ensino, como é o caso do Encontro de Saberes, onde os elementos metodológicos permitem a existência de novos protocolos de reinvenção do conhecimento, a sabedoria dos mestres tradicionais e os conhecimentos adquiridos nas instituições que se pretendem oficiais são tratados em uma perspectiva de visibilidade, o que desestabiliza o poder instituído e questiona as hierarquias tão bem e confortavelmente construídas em favor de uma lógica branco ocidental de construção de conhecimento.

2. A VOZ DOS SILENCIADOS

Antônio Bispo dos Santos (2015), um *“autodidata e residente em uma comunidade rural de agricultura familiar piauiense.”*(p.12) apresenta sua compreensão sobre os processos de colonização.

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. E vamos compreender por contra colonização todos os processos de resistência e de luta em defesa dos territórios dos povos contra colonizadores, os símbolos, as significações e os modos de vida praticados nesses territórios.” (p.48)

Na perspectiva do autor, enquanto os povos colonizadores pertencem às populações de matriz eurocristã monoteísta que tenta, e muitas vezes consegue, impor suas bases civilizatórias, bem como negar e destruir as formas de compreensão de mundo de outros povos, os povos contra colonizadores são aqueles que foram equivocadamente denominadas de índios e negros, desapropriado de sua humanidade e vitimadas pela violência cultural e física. Os povos originários das Américas e aqueles que vieram de África foram destituídos de suas especificidades culturais e carregam as marcas da colonialidade até os dias de hoje, conforme apresentado pelas tradicionais instituições de ensino: *“(...) a escola sempre se refere a esses povos apenas como negros e índios, desconsiderando as suas diversas autodemonstrações.”* (p.29)

Em uma perspectiva descolonial de entendimento das relações epistemológica, em diálogo com a contra colonialidade, o que está em pauta é um pensamento contrário ao patriarcalismo, racismo e ao não agenciamento dos subalternos (MIGNOLO, 2008). A descolonialidade é uma opção epistêmica da desobediência, ou seja, do rompimento com os paradigmas coloniais de branquidade, heteronormatividade e masculinidade que orientam o sistema disciplinar das formar de ensino e aprendizagem escolar e acadêmica.

Segundo Mignolo (2008, p.291), *“Uma das realizações da razão imperial foi a de afirmar-se como uma identidade superior ao construir construtos inferiores (raciais, nacionais, religiosos, sexuais, de gênero), e de expeli-los para fora da esfera normativa do “real”*. Deixar de contar as histórias dos povos que se diferem daquilo que é branco, masculino e heteronormativo é uma das estratégias bastante eficazes de exclusão e morte, conforme aponta Adichie (2015):

Histórias importam. Muitas histórias importam. Histórias têm sido usadas para expropriar e tornar maligno. Mas histórias podem também ser usadas para capacitar e humanizar. Histórias podem destruir a dignidade de um povo, mas histórias podem reparar essa dignidade perdida.

O tensionamento dos sistemas educativos, construídos inicialmente para contar uma história única por meio de um formato destituído de emoção, corpos e outros símbolos, se inicia na incorporação de outras vozes que contam outras histórias a partir de outros pontos de vista. Vozes e histórias que se atravessam, transformam e tensionam. Vozes que colocam em xeque a história única.

“(...) falar é existir absolutamente para o outro.” (Fanon, 2008, p.33). Em diálogo, Chimamanda Adichie aponta que *“ Quando nós rejeitamos uma única história, quando percebemos que nunca há apenas uma história sobre nenhum lugar, nós reconquistamos um tipo de paraíso.”* Assim, é por meio da narrativa dos mestres das culturas negras, indígenas, caiçaras que outras racionalidades e compreensões podem emergir e, além de ensinar, entrar em confronto com a racionalidade moderna ocidental: *“reivindicar uma racionalidade diferente, isto é, uma cosmovisão diferente, uma maneira diferente de ver o mundo e de viver nele, é assumir-se simplesmente como humano e, por conseguinte, posicionar-se na existência”* (Kashindi, 2015).

Os processos de produção de conhecimentos na arena acadêmica compreendidos no contexto colonial perpassam pela ideia da história única quando silencia ou invisibiliza as compreensões dos povos não brancos. Antônio Bispo ao referir-se sobre

suas compreensões de mundo afirma que não consegue pensar sem imagens e que seus sentidos agem de maneira integrada⁸. Ou seja, existe um modo diferente de operacionalizar as experiências. Há a presença de uma cosmovisão outra que se contrapõe ou pelo menos questiona a racionalidade moderna ocidental, e que por isso não há como produzir o conhecimento de maneira abstrata, sem contato direto com as matérias primeiras da vida.

O modelo científico hegemônico pressupõe o recorte, a redução da complexidade, a generalização e a sistematização da vida, ao contrário daquilo apontado por Nego Bispo: *“Eu tenho que ver. O que eu falo tem que estar dialogando com o que eu vejo. O que eu ouço tem que estar dialogando com o que eu vejo. Meus sentidos tem que estar de forma integrada (...)”*

O paradigma dominante de racionalidade científica moderna quando prevê somente uma forma de conhecimento verdadeiro *“(...) é também um modelo totalitário, na medida em que nega o carácter racional a todas as formas de conhecimento que não se pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas.”* (SANTOS, 2010b, p.21). Sem desqualificar os pressupostos modernos da ciência, uma vez que significam avanços, não é possível conceber todas as formas de compreensão e suas vicissitudes a partir de um único entendimento da ordem e da estabilidade.

Desaprender é aqui um pressuposto contra-hegemônico, é a possibilidade do advento de modos de conhecer para além do paradigma dominante que não considera os sistemas de compreensão do outro ao excluí-lo das *esferas normativas do real*. Sobre a importância do outro, está entre as populações falantes das línguas bantos um conceito central de organização política e social intitulado *Ubuntu* (Ramos, 2010). Neste modo de compreensão de alguns povos africanos, os seres humanos só se constituem verdadeiramente em relações reais e integrais com outros seres humanos a partir da negação de absolutismos e dogmatismos, ou seja, a identidade se constitui na diferença, assim como uma pessoa é por causa das outras pessoas. Nesta ética de existência, uns não estariam frente aos outros de maneira hierárquica, posto que as

⁸ Antônio Bispo, chamado de Nego Bispo, líder e intelectual quilombola do Piauí compõe o quadro corpo docente do projeto *Encontro de Saberes nas Universidades Brasileiras*. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=twpSYJO_QtI acessado em 7 de abril de 2016.

diferentes formas de se manifestarem, produzirem ou construírem o conhecimento se relacionariam de maneira *polidialógica* e compreensível as diferenças.

Ao aproximar o Ubuntu, como uma racionalidade outra, marginalizada pela suposta racionalidade universal, à produção do conhecimento, seria possível vislumbrar que os saberes e fazeres mais diferenciados coexistem. A coexistência baseia-se na coletividade e horizontalidade, ao contrário da verticalidade e da individualidade que orientam as perspectivas das nações colonizadoras. Deste modo, o que está em pauta é uma discussão epistêmica, político e ética sobre as diversas formas de ser, estar, sentir e pensar, o que inclui o modelo de construção elaborado na universidade. Aliás, esta, conforme apontado pelo Encontro de Saberes pode promover mudanças nas comunidades tradicionais.

Na visita às comunidades caiçaras de Parati /RJ, em conversa sobre o projeto, as lideranças locais apontaram para o temor da perda da tradição, pois os mais jovens, alguns já homens e mulheres, não se interessam pelos fazeres locais: “*Se eu for, quem fica aqui?*”.

Na tentativa de preservar os costumes, o reconhecimento da cultura caiçara pela universidade pode ajudar a despertar o interesse dos aprendizes, nomenclatura utilizada pelo Encontro de Saberes para se referir aos mais novos que ainda não se configuram como lideranças e/ou mestres. Ao mesmo tempo é importante pensar sobre as diversas formas que o ambiente universitário afetará o aprendiz, pois este pode não querer voltar ou agir em desacordo com seus mais velhos.

O diálogo entre comunidades tradicionais e a universidade também pode ser exemplificado nas comunidades de jongo. A proximidade da instituição com estas comunidades permite que seus sujeitos se apropriarem de códigos para o acesso a editais, elaboração de projetos e captação de recursos que contribuem para a sobrevivência das tradições.

“*Eu sou porque nós somos*” é uma perspectiva, no mínimo, alteritária⁹, posto que fundamenta-se em vivências e convivências comunitárias e solidárias. A universidade e as comunidades tradicionais podem estabelecer uma relação alteritária. Assim, ao adotá-la como perspectiva epistemológica, o conhecimento não poderá ser

⁹ A alteridade, sob os postulados bakhtinianos, estabelece que na relação, de uns com os outros, os indivíduos são alterados, tem seus sentidos e lugares de fala alargados, havendo deslocamentos e movimentos. “Para Bakhtin, os indivíduos só se constituem na relação de alteridade, no momento em que um ser reflete-se e refrata-se no outro. (...) Para Bakhtin, a alteridade é um campo de conflito constante na relação eu-outro. É, então, nos atos da vida, que a relação de alteridade acontece.” (MOURA, 2015, pp.76/77)

entendido como fruto de uma produção isolada, apartado das relações sociais e das diferentes maneiras de estar no mundo.

A outra pessoa é condição necessária para a minha existência como ser humano (Kashindi, 2015), por isso tudo aquilo que o outro é, produz, ou sabe, faz parte do que sou, uma vez que o outro é condição intrínseca para a constituição da minha humanidade (Ramos, 2010, p.211). Nesse sentido, os outros compõem significativamente a construção do pensamento e por conseguinte na produção do conhecimento, uma vez que a perspectiva do Ubuntu não pressupõe o silêncio dos outros sujeitos, e sim a emergência de suas vozes.

Em Bakhtin (2011), o outro, em toda a sua expressividade, também se constitui como centralidade em relação a produção do conhecimento. O outro, enquanto sujeito, é dialógico, e o diálogo, arena de encontros e conflitos, só faz sentido no reconhecimento da presença de outros indivíduos, sons e performances. Como nos diz Nego Bispo,“(…) *eu não sei dialogar sem imagens*”. Imagens dão sentido e complementam a experiência, que aproxima o sujeito da sua cultura e é capaz de traduzir, ainda que não completamente, para o outro, aquilo que se quer dizer.

Uma proposta pedagógica construída sob os postulados éticos da racionalidade africana do Ubuntu, bem como em identificação com as considerações bakhtinianas, deve considerar valiosas e úteis as mais diversas formas de conhecer e pensar no/com o mundo. Também as pessoas detentoras desses modos de pensar devem ser consideradas sujeitos e agentes frente a sociedade em que vivem.

Essa tensão entre o “eu” e o “nós”, o “eu” e o “outro” entendida como uma construção dialógica, se coloca como motor desestabilizador, transformador e construtor de formas diferenciadas de ação e pensamento. Assim, o outro, como ponto de vista ético, deve inspirar zelo, e não destruição, como prevê a globalização capitalista (Ramos, 2010).

(...) qual a diferença entre o ataque dos colonizadores contra o Quilombo dos Palmares no século XVII e os atuais ataques praticado pelo grande capital contra as comunidades atingidas pelos mega projetos ditos “empreendimentos”, como, por exemplo, a construção da Usina Hidrelétrica de Belo Monte? (SANTOS, 2015, p.21)

Para conceber uma proposta pedagógica contra hegemônica, que vislumbre a inclusão e não a eliminação dos outros, e desta forma permitir o verdadeiro encontro, é necessário propor o diálogo, superar barreiras disciplinares, e transcender a limitação

dos campos das ciências exatas e humanas, bem como compreender, por exemplo, o lugar da oralidade na construção dos saberes e na preservação da sabedoria.

“*A oralidade é uma atitude diante da realidade e não a ausência de uma habilidade*” (Vansina, 2004,p.140). É escrita e fala são habilidades humanas e é por meio desta última que histórias e culturas também podem e são contadas e preservadas.

O poder colonial no processo de dominação das terras africanas compreenderam o poder da oralidade dos sábios que ali existiam. Os tradicionalistas, grandes conhecedores e testemunhas da memória, eram depositários das tradições locais que faziam frente a dominação.

De maneira geral, os tradicionalistas foram postos a parte, se não perseguidos, pelo poder colonial que, naturalmente, procurava extirpar as tradições locais a fim de implantar suas próprias ideias, pois, como se diz “ Não se semeia nem em campo plantado nem em terra alqueivada”. Por essa razão, a iniciação geralmente buscava refúgio na mata e deixava as grandes cidades, chamadas de *Tubabudugu*, “*cidades de brancos*” (ou seja, dos colonizadores). (*Idem*, p.176)

Nos tempos de hoje os sábios formados pela oralidade também não estão na *cidade dos brancos*. A universidade e os demais sistemas de ensino orientados, fundamentalmente, pela escrita podem ser considerados como a *cidade dos brancos*. E a inadequação desses sistemas de ensino brancos para aquilo que é potencialmente humano, pode ser ilustrado por meio do livro “O menino negro”, cuja a história se passa em um povoado africano, na Guiné Conacri. No fragmento abaixo transcrito o menino admira a capacidade de seu pai em conversar com a cobras e reflete sobre sua a 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 deve ia 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! (LAYE, pp.22/23, 2013)

Em diálogo com a crítica feita pelo Encontro de Saberes, o menino percebe que a escola não o ensina integralmente, além de afastá-lo de seu povo e de sua cultura tradicional. Assim como a escola do menino, os nossos moldes eurocêntricos convencionais não nos ensinam a perceber a magia que está impregnada no nosso

cotidiano, ou o saber que está inscrito na oralidade de um ancestral. O conhecimento que somos convencidos a perseguir é aquele que produzirá objetivos e expectativas que pertence a um determinado grupo e alheio a outros tantos. Ao nos direcionar somente às ciências frias, a escola, a universidade, os moldes tradicionais de ensino matam a oralidade, o saber, a relação com a natureza, o amor pela arte e tudo mais que possa estar vinculado a ser verdadeiro e intensamente humano.

3. APONTAMENTOS FINAIS

Sônia Kramer (2008) ao analisar Walter Benjamim, afirma que a ameaça que mais pesa sobre a humanidade é a perda da memória dos oprimidos, que faz com que os vencidos de hoje não mais se lembrem das histórias de ontem e por conseguinte esqueçam suas tradições e memórias ancestrais. *“É no resgate do passado, na memória, na escuta de vozes, que foram emudecidas que reside a possibilidade de realizar o encontro secreto “marcado entre as gerações precedentes e a nossa”. É nesse encontro que organizam as experiências e nascem novas proposições. “Para Benjamim, cada objeto, fragmento ou insignificância contém o todo (contêm do verbo conter). A totalidade se revela na singularidade e os estilhaços se compõem em imagens como as de um caleidoscópio.”*

A narrativa quilombola de Nego Bispo ou os contos advindos do campo de pesquisa não contém somente informações da trajetória de uma pessoa ou características de um contexto. A trajetória de Nego Bispo e as narrativas que envolvem os sujeitos pesquisados são estilhaços que contam histórias de um indivíduo inserido em uma sociedade, e por isso traz conhecimentos de uma comunidade, de um momento histórico e de um sistema político.

As memórias e narrativas quilombolas podem por exemplo ajudar a compreender um pouco mais sobre as histórias dos negros no Brasil e as suas táticas de tensionar e superar as políticas de marginalização. Deste modo, sob a crítica benjaminiana da não linearidade do tempo, as histórias importam para dar voz no presente ao passado, bem como anunciar os futuros com o propósito de estabelecer novas conexões e formular novas compreensões. O lembrar para contar as histórias remetem às experiências passadas que auxiliam no entendimento do presente e podem adquirir outros significados. As histórias dos marginalizados, vitimados pela guerra, pela opressão, pela colonização, pela classe social, pelo pertencimento étnico racial está sob as ruínas da história universal.

O narrar está na contramão do esquecimento e do silêncio, pois conforme nos apresenta Benjamim (2012), a narrativa está relacionada com “*a faculdade de intercambiar experiências.*” (p.213) e dar sentidos às experiências vividas. Competência que, também de acordo com o autor, os sujeitos estão sendo privados. As informações produzidas pelas experiências, de caráter imediato e descartável só terão valor verdadeiro se transformadas em conhecimento, no momento em que forem capazes de afetar/alterar outras pessoas.

Nas histórias e na sabedoria popular negra e indígena, a partir de Certeau (2008) assentam outras perspectivas que destacam as ações subversivas responsáveis por pequenos golpes, indisciplinas e astúcias contra o instituído. Essas práticas confrontam a insistente assertiva sobre a universalidade dos saberes e se tornam operações táticas que criam incômodos e deslocamentos. Trazê-las à tona a partir dos mestres e mestras tradicionais pode trazer inspiração para a elaboração de outras tantas táticas.

Essas táticas manifestam igualmente a que ponto a inteligência é indissociável dos combates e dos prazeres cotidianos que articula, ao passo que as estratégias escondem sob cálculos objetivos a sua relação com o poder que os sustenta, guardado pelo lugar próprio ou pela instituição. (p.47)

Neste autor, há o interesse pelas ações dos usuários frente ao produto cultural e trabalha-se sob a perspectiva da inversão. Em Certeau (2008), é possível perceber as táticas ainda que imersas no poder hegemônico. “*Assim, é natural que perceba microdiferenças onde tantos outros só veem obediência e uniformização*” (p.19)

Ainda que as performances de grupos não brancos necessitem de tutela, frente ao poder hegemônico, e muito embora tais grupos possam ocupar os espaços da universidade devido a uma concessão do poder instituído, este mesmos grupos subvertem e reinventam suas práticas. É assim fez uma das lideranças da comunidade de Jongo de Miracema. Na urgência da utilização do tambor para uma das aulas na universidade, era necessário esquentar o couro que geralmente seria feito a volta de uma fogueira. Desta forma, apresentava-se o impasse: como acender uma fogueira no pátio da universidade? Não houve aviso prévio. Não houve autorização daqueles que legitimam as práticas, portanto fez-se a fogueirinha de papel. Alunos e professores em volta para despistar os repressores, e após a fogueira acesa o couro foi improvisadamente afinado. Em relação ao jongo, o ressoar do tambor é condição principal para que histórias e experiências sejam partilhadas.

A desobediência ou a subversão são as estratégias adotadas para que as práticas do Encontro, baseadas em narrativas marginais dos povos subalternizados possam acontecer enquanto prática pedagógica. Nesses discursos subalternizados estão experiências significativas que contam outras histórias, ensinam outros saberes a partir de dinâmicas variadas.

As experiências individuais conectam -se com experiências coletivas e os saberes individuais se formam a partir da experiência partilhada pelos outros por meio da narração, o que se opõe aos moldes canônicos de produção do conhecimento, inspirado em uma produção fabril e mercadológica. Conforme Benjamin (2012, p.221), a narrativa remete ao desdobramento, e assim, contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, ressignificá-las, e também produzir outras histórias.

Boaventura de Souza Santos (2010a) pode ajudar a pensar sobre a dificuldade de enxergar possibilidades educativas outras nas formas diferenciadas de pensamento e até mesmo distintas. A princípio, de acordo com este mesmo autor, os saberes hegemônicos, cuja entrada no modelo educativo formal não é impedida, emergem das sociedades metropolitanas. Em contrapartida são nos territórios coloniais que assentam os conhecimentos que aguardam o consentimento das autoridades para entrarem nas instituições oficiais de ensino. Sobre essas distinções, Santos (2010a) traz a imagem de linhas que se colocam como fronteiras entre duas formas de conhecer.

Refiro-me aos conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses, ou indígenas do outro lado da linha. Eles desaparecem como conhecimentos relevantes ou comensuráveis por se encontrarem para além do universo do verdadeiro e do falso. (...) Do outro lado da linha, não há conhecimento real; existem crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjetivos, que, na melhor das hipóteses, podem tornar-se objetos ou matéria prima para inquirição científica. (p.34)

“Com a noção de que o currículo é uma construção social aprendemos que a pergunta importante não é “quais conhecimentos são válidos?”, mas sim “quais conhecimentos são considerados válidos?” (SILVA, 2005, p. 148). Ao olhar para ao ensino superior, são perceptíveis as marcas distintivas, quando dentro de uma escala hierárquica, somente um conhecimento, história ou modo de operar a vida é validado. E é na unilateralidade de pensamento que o caráter colonial da instituição universitária surge como pauta. Desvincular a universidade da noção de colonialidade seria possível na instauração da ideia de que a diversidade é inesgotável e que por isso é necessária uma adequada epistemologia capaz de compreender todas esses modos múltiplos.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADICHIE, Chimamanda. *Chimamanda Adichie – Os perigos de uma história única*, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=ZUtLR1ZWtEY> , acessado em 03 de abril de 2015.

BENJAMIM, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história d cultura*/Walter Benjamin; tradução Sérgio Paulo Rouanet; prefácio Jeanne Marie Gagnebin – 8ª Ed. Revista – São Paulo: Brasiliense, 2012.

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

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*/ Michel de Certau; 15 ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FANON, Franz. *Pele negra, máscaras brancas* / Frantz Fanon ; tradução de Renato da Silveira . - Salvador : EDUFBA, 2008.

INCTI/UnB/CNPq, *Encontro de Saberes: bases para um diálogo inter epistêmico*. Universidade de Brasília - Brasília, 2015.

INCTI Inclusão. *Encontro de Saberes* . Disponível em: <http://www.inctinclusao.com.br/encontro-de-saberes/encontro-de-saberes>, acessado em 7 de abril de 2016.

_____. *Professor José Jorge apresenta*. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=twpSYJO_QtI acessado em 7 de abril de 2016.

KASHINDI, Jean Bosco Kakozi. *Ubuntu: filosofia africana confronta poder autodestrutivo do pensamento ocidental*, publicado em 25 de novembro de 2015.

Disponível em: <http://www.geledes.org.br/ubuntu-filosofia-africana-confronta-poder-autodestrutivo-do-pensamento-ocidental-avalia-filosofo/> acessado em 8 de janeiro de 2016.

KRAMER, Sônia. *Educação a contrapelo*. Revista Educação, São Paulo, ano II, n. p. 16-25, mar. 2008.

LAYE, Camara, 1928 – 1980. *O menino negro/ Camara Laye*; tradução de Rosa Freire d' Aguiar. – 1ªed. – São Paulo: Seguinte, 2013.

MICHAELS: dicionário escolar da língua portuguesa. - São Paulo: Editora Melhoramentos, 2008.

MIGNOLO, Walter. *Desobediência Epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política*. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, n o 34, p. 287-324, 2008.

MOURA, Reginaldo Lima de. *About Her: a identidade e alteridade m Bakhtin* In: *Palavras próprias – alheias: ela. Vida, arte, alteridade*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

PASSOS, Mailsa Carla Pinto. *Encontros cotidianos e a pesquisa em Educação: relações raciais, experiência dialógica e processos de identificação*. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 51, p. 227-242, jan./mar. 2014.

RAMOSE, Mogobe B. *Globalização e Ubuntu*. In: *Epistemologias do Sul/ Boaventura de Souza Santos, Maria Paula Meneses [orgs.]*. - São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Epistemologia do Sul/Boaventura de Sousa Santos, Maria Paula Meneses [orgs.]*.- São Paulo: Cortez,2010a

_____. *Um discurso sobre as ciências /Boaventura de Sousa Santos*. - 7. ed. - São Paulo: Cortez, 2010b.

SANTOS, Antônio Bispo. Colonização, Quilombos: modos e significações. Brasília, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*/ Tomaz Tadeu da Silva. – 2 ed., 9ª reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VANSINA, Jan. *A tradição oral e sua metodologia* In: ZERBO, Ki. *História Geral da África, Metodologia e pré-história da África*/ editado por Joseph Ki – Zerbo. - 2. ed. rev. - Brasília: UNESCO, 2010.