

Pedagogias colaborativas em antropologia: uma proposta de ensino como educação compartilhada junto aos quilombos da grande Salvador (Unilab, Brasil)

Collaborative pedagogies in anthropology: a teaching proposal as shared education with the quilombos of greater Salvador (Unilab, Brazil)

Rafael Palermo Buti

Instituto de Humanidades e Letras, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, São Francisco do Conde, Bahia, Brasil

RESUMO

Ainda que a produção antropológica resulte de relações de aprendizado com pessoas, práticas e lugares, essas experiências tendem a ser negligenciadas quando se ensina antropologia nas universidades. Considerando a educação como um desígnio fundamental da antropologia, este artigo pretende mostrar a importância de deslocar os processos de aprendizado para os lugares onde a vida das pessoas se realiza. Tomando como referência ações pedagógicas realizadas junto a duas comunidades quilombolas da Grande Salvador, propõem-se aqui *pedagogias colaborativas* em antropologia. A intenção é, por um lado, mostrar que o ensino de antropologia pode estar a serviço das demandas comunitárias, garantindo a representatividade epistêmica de pessoas, práticas e lugares que engajamos no fazer antropológico; e, por outro lado, assumir o ensino como compartilhamento de experiências no mundo, tensionando os cânones pedagógicos centrados na autoridade docente, livresca e da sala de aula. Nesse sentido, aulas abertas nas comunidades, caminhadas nos territórios e participação nas vivências comunitárias podem servir de instrumentos pedagógicos imprescindíveis ao aprendizado antropológico. Ao corresponder as práticas comunitárias aos modos de ensinar antropologia, veremos que as pedagogias colaborativas contribuem para o mais importante desígnio dessa ciência: a compreensão das pessoas e do mundo que vivem(os).

Palavras-chave: Antropologia e educação, Pedagogias colaborativas, Educação quilombola, Mestres/as de saberes, Unilab.

Recebido em 19 de junho de 2022.
Avaliador A: 16 de julho de 2022.
Avaliador B: 25 de julho de 2022.
Aceito em 12 de outubro de 2022.



ABSTRACT

Although anthropological production results from learning relationships with people, practices and places, these experiences tend to be neglected when anthropology is taught in universities. Considering education a fundamental aim of anthropology, this article intends to show the importance of moving the learning processes to the places where people's lives take place. Based on pedagogical actions carried out with two *quilombola* communities of Greater Salvador, in the article we propose *collaborative pedagogies* in anthropology. The intention is, on the one hand, to show that the teaching of anthropology can occur at the service of community demands, guaranteeing the epistemic representation of people, practices, and places that we engage in anthropological work. On the other hand, our intention is also to assume the process of teaching as the process of sharing experiences in the world, stressing pedagogical canons centered on teaching, books, and classroom authority. In this sense, open classes in communities, walks in territories and participation in community experiences can serve as essential pedagogical tools for anthropological learning. By matching community methodologies to the ways of teaching anthropology, we will see that these collaborative pedagogies contribute to the most important purpose of this science: understanding the people and the world they live in.

Keywords: Anthropology and education, Collaborative pedagogies, Quilombola education, Masters of knowledge, Unilab.

TRATAMENTO PEDAGÓGICO DA DIFERENÇA¹

A antropologia é reconhecida como a área das Humanidades que devota um lugar e uma retórica especiais aos estudos da diversidade e da diferença humanas. É geralmente a partir de relações de aprendizado com as pessoas em seus lugares de vida que antropólogos

¹ Este texto é um desdobramento do artigo contemplado na modalidade Melhor Trabalho de Ensino de Antropologia no Brasil, do Prêmio ABA de Ensino de Antropologia – Edital 2020 –, durante a 32ª Reunião Brasileira de Antropologia (BUTI, 2021). Meus agradecimentos se dirigem: aos membros das comunidades quilombolas que colaboraram e participaram das ações, em especial Joselita Gonçalves dos Santos, José Américo Borges e Rose Braga; aos estudantes e professores da Unilab envolvidos nas dinâmicas; às Pró-Reitorias de Pesquisa, Ensino e Extensão da Unilab; à Comissão de Educação, Ciência e Tecnologia da ABA; aos colegas Thiago Mota Cardoso e Guillermo Vega Sanabria, bem como aos pareceristas anônimos da *Revista Antropolítica* e seu revisor, pelas generosas contribuições para a versão final do texto. Informações sobre a premiação podem ser acessadas na página da 32ª Reunião Brasileira de Antropologia, disponível em: https://www.32rba.abant.org.br/conteudo/view?ID_CONTEUDO=539. Acesso em: 04 set. 2022.

e antropólogas produzem conhecimento sobre as potenciais condições da existência humana no mundo. Fomentam, portanto, sobretudo através da pesquisa de campo, deslocamentos de perspectiva em relação às alteridades, engajando condutas em prol da diversidade, do direito à diferença e da justiça social. No entanto, se a relação de aprendizado com as pessoas e seus lugares de vida é imprescindível para o exercício da pesquisa e do conhecimento antropológicos, o que ocorre em relação ao ensino de antropologia?

No geral, quando se ensina antropologia nas universidades, a sala de aula atua como o território hegemônico do ensino, lugar onde estudantes participam das aulas conduzidas pelo professor ou professora e aprendem sobre os temas reportados nos textos e/ou outras ferramentas pedagógicas. Esse modelo de ensino está ancorado em um modo de aprendizado baseado não na “educação da atenção” às situações vividas com as pessoas em seus lugares no mundo, mas na “transmissão de representações” sobre o mundo (INGOLD, 2010). Nesse aprendizado, conhecer é um ato de acumular informações, classificações e conteúdos geralmente estranhos às relações, às percepções e aos conhecimentos produzidos nos próprios contextos referenciados.

Por esse motivo, costumam ficar de fora desse território pedagógico tanto as pessoas no mundo que fundamentam o conhecimento antropológico através de pesquisas realizadas por antropólogos quanto os lugares por elas habitados. Embora a sala de aula seja um modo de conhecimento e aprendizado aberto às possibilidades e criatividades pedagógicas, há uma tendência em singularizar o processo educativo ao que Paulo Freire (1997) entende como um modelo de “educação bancária”: um ensino alheio à experiência existencial dos estudantes e centrado no método depositário de conteúdos, em que o professor conduz (por transmissão) os educandos no processo de “memorização mecânica” (FREIRE, 1997, p. 61). Este modelo está excessivamente enviesado pelo que bell hooks (2013, p. 28) chama de “conhecimento livresco” das universidades.

É como se um modo de conhecer mais entregue às experiências no mundo se desse somente no momento da pesquisa de campo: ali, sim, antropólogos e antropólogas se engajam para aprender e perceber a partir das histórias das pessoas e de suas relações nos lugares de vida. Quando se trata de ensinar antropologia, o conhecimento voltado à educação da atenção no mundo é preterido por um conhecimento de transmissão bancária e livresca de representações sobre o mundo, o que faz com que professores pouco invistam em correspondências pedagógicas que levem em consideração as formas de conhecimento e aprendizado das pessoas e de seus lugares de vida. Um dos efeitos disso é que as pessoas que ensinam aos antropólogos durante a pesquisa de campo raramente estão presentes quando se ensina antropologia nas universidades, fomentando o que José Jorge Carvalho e Letícia Vianna (2020) entendem ser uma conduta

típica “do paradigma monoepistêmico” do conhecimento acadêmico (CARVALHO; VIANNA, 2020, p. 25).

No Brasil, essa condição não é exclusiva da antropologia, pois está articulada à histórica exclusão étnico-racial e de classe do perfil docente e discente das universidades, que fez desses espaços guetos homogeneizados dos grupos sociais hegemônicos, em especial a população branca das classes econômicas média e alta. Por um lado, ela reflete o que Claudilene Maria da Silva (2019) entende ser uma característica comum da educação formal no Brasil: a dificuldade que instituições, currículos e profissionais de ensino têm de dar tratamento pedagógico à diferença. Segundo a autora, fazemos parte de uma “tradição pedagógica que aprendeu a lidar com a igualdade, e não com as diferenças” (SILVA, 2019, p. 25), e “quando precisamos tratar pedagogicamente as diferenças, pensamos que o pedagógico é superá-las” (SILVA, 2019, p. 25).

Por outro lado, essa tradição é o resultado do que Guillermo Sanabria e Luiz Duarte (2019) entendem ser uma marca institucional da própria antropologia no Brasil, que historicamente negligenciou a temática do ensino e um olhar sobre metodologias educacionais nas agendas de pesquisa e currículos de formação de antropólogos nas universidades brasileiras. Nós, antropólogos e antropólogas, tendemos a aprender antropologia sem saber como ensiná-la ou para que(m) a ensinar². É daí que vem a importância de reconduzir nossa atenção para a elaboração de um conhecimento sistemático sobre nossas condutas educacionais, também de forma a transformá-las e diversificá-las (VEGA SANABRIA; DUARTE, 2019).

Portanto, embora demarque seu lugar como uma ciência em prol da diferença e da diversidade a partir de uma relação de educação e aprendizado junto às pessoas no mundo, antropólogos e antropólogas professores são tímidos e negligentes quanto à possibilidade de reconhecê-las e incorporá-las em suas metodologias de ensino. Ou seja, embora se ensine *sobre* e *em prol da* diversidade e da diferença, não se ensina *com* e *através* delas. Se antropólogos foram formados para tratá-las conceitualmente, não o foram para engajá-las pedagogicamente.

² Não foi à toa que ficou relegada à sociologia o nome do componente curricular para tratar das Ciências Sociais no ensino médio.

PEDAGOGIZAR O CAMPO

O ponto de inflexão para o engajamento pedagógico da diferença no ensino de antropologia vem no encaixe das transformações vivenciadas pelas universidades brasileiras nas duas últimas décadas, em decorrência das políticas públicas voltadas ao ensino superior. Refiro-me tanto ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), em sua proposta de expansão de universidades e cursos a regiões notadamente desassistidas, quanto às políticas de ingresso amparadas pela Lei de Cotas, que permitiram a democratização do acesso de populações historicamente ausentes ao ensino superior³. Com esses dois programas, os corredores e salas de aula das universidades públicas deixaram de ser lugares majoritariamente habitados por pessoas brancas oriundas das classes sociais mais abastadas do país, passando a ser povoados por uma população negra, indígena, quilombola, economicamente empobrecida e historicamente subalternizada, com origens, trajetórias educacionais de vida e visões de mundo diversas.⁴

Uma das primeiras observações sobre os efeitos dessa implosão da diversidade na antropologia acadêmica foi oferecida pelo professor e antropólogo indígena baniwa Gersem Luciano (2015), quando problematizou as limitações do arcabouço pedagógico e epistemológico dessa ciência diante da presença de indígenas nas universidades. É como se fosse cada vez mais difícil e menos confortável para professores antropólogos manter a diferença e a diversidade extramuros, uma vez que elas agora têm vida, assento, voz, corpo, leitura, escrita e perspectiva na sala de aula.

Mas, afinal de contas, o que essa nova demografia universitária, marcadamente mais diversa do ponto de vista étnico, racial, de gênero e socioeconômico, implica aos modos de pensar, fazer, ensinar e aprender antropologia no Brasil? De modo a estimular essa questão, pretendo apresentar experiências pedagógicas a partir do espaço institucional ao qual estou vinculado: a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (Unilab). Mais precisamente o Campus dos Malês do Instituto de Humanidades e Letras, sediado na

3 O Reuni foi instituído pelo governo federal através do Decreto nº 6.069, de 2007. No Brasil, as políticas de cotas raciais nas universidades foram implementadas paulatinamente, começando por algumas iniciativas pontuais em universidades estaduais e federais a partir de 2000, até ser instituída a Lei nº 12.711, de 2011, e o Decreto nº 7.824, de 2012.

4 Nos últimos 20 anos, a proporção de estudantes negros e indígenas triplicou nas universidades brasileiras. A participação da população pobre multiplicou por seis (CEARÁ, AMOROZO e BUONO, 2021).

cidade de São Francisco do Conde, no Recôncavo Baiano.⁵

A inspiração deste texto é a premissa que compreende a antropologia como uma prática de educação (INGOLD, 2016, 2018; ROCHA; TOSTA, 2009). Se podemos reconhecer, com Tim Ingold, que “a educação é o desígnio primeiro da antropologia” (INGOLD, 2016, p. 407); que a observação participante é um modo de “juntar-se em correspondência àqueles com quem se aprendeu ou entre os quais se estudou” (INGOLD, 2016, p. 409) que nos permite “viver atencionalmente com outros” e nos “edificar” abrindo “novas possibilidades para pensar a experiência” (INGOLD, 2016, p. 408), por que não incorporar essas dimensões nas próprias dinâmicas de aula nas universidades? Se podemos assumir, a partir de Gilmar Rocha e Sandra Tosta (2009), que “a antropologia exige de nós uma atitude pedagógica aberta ao aprendizado” (ROCHA; TOSTA, 2009, p.18), por que não aproveitarmos essa condição em benefício do ensino da antropologia?

Isto implica estabelecer correspondências entre as nossas práticas pedagógicas e as práticas que compõem o mundo das pessoas que acessamos na elaboração do conhecimento antropológico. São essas ligações que pretendo abordar ao apresentar três ações institucionais que são frutos do que chamo de *pedagogias colaborativas* em antropologia. Trata-se do envolvimento de lideranças e associações quilombolas em duas atividades de extensão e um componente curricular oferecido no âmbito da Unilab entre os anos de 2017 e 2018. Como procurarei mostrar, essas iniciativas trazem dois recados principais. O primeiro: o ensino de antropologia pode estar a serviço de demandas comunitárias, garantindo a representatividade epistêmica de pessoas, práticas e lugares que engajamos no fazer antropológico. O segundo: o ensino de antropologia pode ser um ato de compartilhamento de experiências no mundo, dando menos centralidade à sala de aula e à autoridade docente e livresca que marcam a tradição pedagógica acadêmica. Nesse sentido, caminhadas, rodas de conversa e vivências ligadas às práticas comunitárias podem ser instrumentos pedagógicos importantes no processo de aprendizado. Afinal de contas, se a antropologia está imersa na vida, seu ensino também está.

Ao apresentar as pedagogias colaborativas e refletir sobre elas, minha intenção não é somente contribuir para a elaboração de um conhecimento sistemático sobre as condutas

⁵ São Francisco do Conde é um município do Recôncavo Baiano localizado a 60 quilômetros de Salvador. De acordo com o último Censo Demográfico do IBGE, possui a maior população autodeclarada preta do Brasil. Sedia o Campus dos Malês desde 2014, o único campus fora da sede da Unilab. A universidade foi criada no ano de 2010, é sediada na cidade de Redenção, no estado do Ceará, e tem como missão institucional a interiorização do ensino superior e a internacionalização desse ensino aos países membros da Comunidade de Países de Língua Oficial Portuguesa (CPLP), com a qual mantém uma parceria, a saber: Guiné-Bissau, Moçambique, Angola, São Tomé e Príncipe, Cabo Verde e Timor-Leste. Por esse motivo, a instituição reserva cotas semestrais de vagas para estudantes oriundos desses países.

educacionais da antropologia, no sentido de tematizar a sala de aula e transformá-la em objeto de estudo. Como mencionado acima, essa é uma tarefa necessária diante da negligência institucional em relação às condutas educacionais nos processos formativos da antropologia, o que explica a profusão de dossiês bastante recentes voltados a esse tópico (BAZZO; SCHELIGA, 2020; 2021a; 2021b; LEAL, VEGA SANABRIA; CARIAGA, 2021; TASSINARI, SARTORI; VIEGAS, 2022). Minha intenção é também provocar o inverso, ou seja, potencializar o que chamamos de “campo” como um lugar pedagógico, correspondendo-o ao próprio exercício didático. Mais do que somente *tematizar* a sala de aula, trata-se de *pedagogizar* o campo, o que implica implodir a sala de aula como lócus exclusivo de ensino. Isso só é possível se aceitarmos os desígnios educacionais da antropologia e costurarmos alianças pedagógicas baseadas na ética e no compromisso com as pessoas, os grupos e os lugares que acessamos no fazer antropológico, assumindo sua potência e sua representatividade epistêmica.

BIOINTERAÇÕES PEDAGÓGICAS

Na última década, comunidades quilombolas da Região Metropolitana de Salvador têm produzido vivências de cunho “ecopedagógicas” ou vinculadas ao que se pode chamar de “pedagogias da terra” (GUTIÉRREZ; PRADO, 1999; GADOTTI, 2001)⁶. Trata-se de dinâmicas abertas ao público a partir de um roteiro que conjuga caminhadas nos territórios, visitas aos mais velhos, rodas com apresentações culturais e incentivo à agricultura e à culinária local. Das iniciativas realizadas pelas comunidades quilombolas da Grande Salvador, destaco as Trilhas Étnicas Ecológicas do quilombo de Cordoaria, a Rota da Liberdade, organizada pelas comunidades quilombolas do Vale do Iguape no Recôncavo Baiano, e o Tóxico Tour, desenvolvido pelo quilombo da Ilha de Maré, na Baía de Todos os Santos.⁷

Essas ações têm dimensão socioambiental e se dão como forma de denunciar conflitos e valorizar a história do grupo a partir das práticas locais, reforçando direitos territoriais e o fomento aos modos de vida e sustentabilidade local. Por isso, elas fomentam modos de

6 Este é um movimento pedagógico com origem na educação problematizadora de Paulo Freire, atuando na “promoção da aprendizagem do sentido das coisas a partir da vida cotidiana” (GADOTTI, 2001, p. 89).

7 Mais informações sobre as ações estão disponíveis em: <https://quilombocordoaria.wixsite.com/cordoaria>; https://www.instagram.com/turismo_rotadaliberdade/ e <https://midianinja.org/news/assassino-invisivel-lixo-industrial-na-ilha-de-mare-chega-a-niveis-mortais/>. Acesso em: 18 jun. 2022.

compartilhamento de saberes vinculados ao que o quilombola Antônio Bispo dos Santos (2015, 2018) chama de “biointeração”. As dinâmicas biointerativas estimulam o “saber orgânico”, ligado às experiências coletivas, circulares, horizontais e oralizadas junto aos mestres e mestras através do chão e das dinâmicas da terra. Segundo Bispo, os saberes orgânicos distinguem-se dos “saberes sintéticos” produzidos nas universidades, modos de conhecimento individualizados, verticais e baseados na escrita, que não valorizam, portanto, a vida, o chão e as dinâmicas da terra.

Inspirados justamente nas dinâmicas biointerativas dessas comunidades, passamos a construir abordagens vinculadas às pedagogias colaborativas na Unilab. Dentre elas, destaco o curso de extensão Diálogo de Saberes com Quilombos, que coordenei em março de 2017 em colaboração com lideranças comunitárias dos quilombos de Dom João e Cordoaria. Inspirado no projeto Encontro de Saberes nas Universidades Brasileiras⁸, a intenção do curso era introduzir o debate sobre quilombos a partir de uma experimentação pedagógica e epistêmica entre os saberes acadêmico e tradicional (BUTI, 2017). Para isso, construímos dinâmicas que conjugaram encontros em sala de aula guiados por referências bibliográficas às vivências nas comunidades quilombolas de Dom João e Cordoaria, conduzidas por seus mestres e mestras⁹.

A ideia era não somente fomentar a discussão para estudantes e fazê-los conhecer territórios e territorialidades quilombolas, mas propiciar intercâmbios intercomunitários em seus lugares de vida e produzir o compartilhamento de novas experiências que potencializassem os direitos das comunidades quilombolas no Brasil. Na ocasião, compreendíamos que a Unilab poderia fortalecer a agenda quilombola na região, sobretudo por meio da realização de atividades institucionais que considerassem os modos de vida, as práticas e as estratégias pedagógicas locais¹⁰.

A conexão com o quilombo Dom João se estabeleceu pelo fato de que o espaço fica

8 O Encontro de Saberes nas Universidades Brasileiras é realizado pelo Instituto de Inclusão no Ensino Superior e Pesquisa (INCP) no âmbito do Ministério da Ciência e Tecnologia. Coordenado pelo antropólogo José Jorge Carvalho, iniciou-se no ano de 2010 no Departamento de Antropologia da Universidade de Brasília, passando a fomentar atividades pedagógicas capazes de propiciar a inclusão de mestres e mestras de comunidades tradicionais em ambientes e dinâmicas acadêmicas. Atualmente 15 universidades estão incluídas no projeto, incluindo a Unilab, desde 2020. O dossiê organizado por Neto, Rose e Goldman (2020) traz artigos importantes sobre os desdobramentos do projeto.

9 Carvalho e Vianna (2020) trazem um importante debate sobre o conceito de mestre e mestra no contexto das práticas colaborativas entre comunidades e universidades.

10 A demanda de ofertas para esse público específico espelha a realidade do Recôncavo: na região existem 31 comunidades quilombolas autodeclaradas junto à Fundação Cultural Palmares (CARVALHO; FERNANDES, 2019). Essas comunidades vêm engajando uma frente ampla de demandas coletivas sociadas ao debate fundiário, socioambiental, antirracista e pela luta dos territórios pesqueiros.

numa área de manguezal contígua ao Campus dos Malês. Além disso, na ocasião, uma liderança quilombola que morava no local estava matriculada no Bacharelado em Humanidades: Dona Joselita Gonçalves dos Santos, conhecida como Dona Joca¹¹. Além de Dona Joca, outro mestre contribuiu para a ação: o pescador José Américo Borges, conhecido por Zé do Guaiamum¹². Ambos estão vinculados ao Movimento dos Pescadores e Pescadoras Artesanais da Bahia e, por isso, conectados a uma rede regional intercomunitária que vem atuando em prol dos direitos dos territórios quilombolas e pesqueiros da região. Dona Joca e Sr. Zé têm estimulado inúmeros encontros e trocas de saberes entre as comunidades acadêmica e locais no território de Dom João, incluindo pesquisas, aulas, defesas de trabalhos de conclusão de curso (TCCs), mutirões e feiras.

Já o quilombo de Cordoaria compôs o curso por desenvolver há alguns anos as Trilhas Étnicas Ecológicas do Quilombo de Cordoaria. Elas têm sido oferecidas ao público geral e a instituições de ensino da região, sobretudo as escolas da rede pública de Camaçari, cidade onde o quilombo está situado. As trilhas são organizadas pelo Grupo de Ação e Assistência ao Quilombo de Cordoaria (GAAQC), em um engajamento colaborativo capitaneado pelas quatro principais lideranças locais: Rose Braga, Maria Cristina dos Santos, José Angelino de Santana e Florisvaldo Gomes, este mestre dos saberes vinculados ao manejo das roças.

Voltarmos-nos a essa comunidade em um município fora da Baía de Todos os Santos foi um modo de conectar o ecossistema marinho característico da baía com outros ecossistemas, reforçando a novidade das experiências. Conectar os quilombos de Cordoaria e Dom João foi também uma forma de estimular a comunidade de Dom João a produzir as Trilhas Étnicas Ecológicas em São Francisco do Conde. Para o curso, construímos coletivamente um plano de ensino que intercalava encontros em sala de aula com encontros nos territórios de Cordoaria e Dom João, totalizando quatro encontros. Neles, pudemos construir um roteiro sobre a vida e a história da comunidade referenciado nos ambientes de vida. A produção das narrativas ficou a cargo das comunidades, que guiavam os participantes pelas histórias inscritas no chão.

APRENDER NOS TERRITÓRIOS

No quilombo de Cordoaria, celebramos a reativação da casa de farinha a partir de um roteiro pela mata conectado ao rio Joanes, passando por lugares de referencialidade histórica. A

¹¹ Hoje, Dona Joca é bacharela em Humanidades e graduanda no curso de Ciências Sociais da Unilab.

¹² Pelo reconhecimento de sua contribuição às práticas educacionais na Unilab, o colegiado de Licenciatura em Ciências Sociais indicou José Américo Borges para receber o título de “Notório Saber a Mestres e Mestras do Campus dos Malês”. A indicação está em trâmite nos setores da Unilab.

narrativa produzida nos locais ligava a casa de farinha à mata que dá acesso às margens desse rio, onde estava localizado um tacho de farinha remetido pelos moradores quilombolas “aos tempos da escravidão”. Na casa de farinha, um mestre de ofício agricultor, Florisvaldo Gomes, conhecido por Sr. Bidu, nos aguardava para explicar seu processo produtivo e contar a história da colonização do Brasil e da formação da comunidade a partir da mandioca. Enquanto isso, o beiju era produzido por algumas anciãs, que também o comercializavam.

Após os ensinamentos na casa de farinha, seguimos rumo às margens do rio Joanes através da mata. Ao longo da textura do chão declinado desse caminho na floresta, uma poetisa recitava a história da resistência negra na região. Ao nos avizinharmos do tacho de farinha nas margens do rio, pudemos conhecer dimensões importantes da relação entre as águas, o caminho pela mata e a história da comunidade. Segundo José Angelino, as águas desse rio foram represadas nos anos 1930, submergindo um engenho senhorial antigo e casas de ancestrais. À época, os moradores não foram avisados da subida das águas – tiveram que abandonar abruptamente suas casas e roças e subir a mata para habitar os lugares onde atualmente vivem. Os antigos não participaram, portanto, dos espaços de decisão sobre ações que os afetaram drasticamente, conformando um caso típico de racismo ambiental.

O limite entre a água e a terra onde nos encontrávamos não era, portanto, “natural”, e sim o resultado de um processo histórico doloroso ao grupo. O tacho de farinha nas margens do rio pertencia a esse engenho em ruína sob as águas. Sua localização marcava, como um documento, a existência dessa história submersa. Após a caminhada, os participantes mergulharam nas águas: pode-se dizer que nadaram na história.

Figura 1. Participantes da Trilha Étnica Ecológica no rio Joanes em Cordoaria, nadando na história, em março de 2017



Fonte: Portal Abrantes (2017).

Na semana seguinte, realizamos a atividade em Dom João. Pela manhã, Seu Zé e a

marisqueira Dona Rita conduziram os participantes às áreas do manguezal e ali lhes ensinaram sobre a pesca e os efeitos das instalações petrolíferas nos territórios pesqueiros¹³. Navegamos de barco a motor pelo rio Dom João. Atracamos em um costeiro e pudemos conhecer, caminhando, as diferentes texturas das feições do manguezal, bem como a relação das feições com a localização das espécies. Dona Rita explicou aos caminhantes que o “mangue mole” é a parte mais enlameada desse ecossistema, onde vivem alguns mariscos, incluindo o molusco popularmente conhecido por sururu. Isso exige da marisqueira habilidade, equilíbrio e força para caminhar, além de uma percepção visual acurada para localizar os mariscos, que ficam com boa parte do corpo enterrado na lama. Mesmo com Dona Rita mostrando aos participantes onde estavam as conchinhas dos mariscos na lama, muitos tinham dificuldade de arcá-las.

Figura 2. Caminhada no manguezal próximo a Dom João, em março de 2017



Fonte: Rafael Buti (2017).

Sr. José, por outro lado, explicou sobre os lugares onde se encontra o guaiamum e sobre a técnica de captura dos bichos nas tocas. Diferentemente dos mariscos, os guaiamuns não habitam os lugares de mangue mole, mas os “costeiros”, as áreas do mangue em terra firme. Ao andar pelos costeiros, os participantes puderam conhecer a textura das infraestruturas de petróleo incrustadas nos territórios pesqueiros. Mesmo que assim parecesse, boa parte dos

¹³ São Francisco do Conde inaugurou a cadeia de produção petrolífera no Brasil, iniciada nos anos 1940. Boa parte dos campos de produção localiza-se na zona costeira da cidade, em especial em seus manguezais (BUTI, 2020).

lugares de terra firme que pisávamos não era “natural”, mas o resultado de aterramentos sobre o manguezal ocasionados pela Petrobras, incluindo bosques de mangue mortos em decorrência do histórico de vazamentos de petróleo (BUTI, 2020). No trajeto de volta no barco, alguns estudantes enfatizaram o quanto era trabalhoso mariscar no manguezal, pelas dificuldades que tiveram ao caminhar, ao localizar as espécies e manejar as técnicas de captura. Enfatizaram também que os valores comercializados pelas marisqueiras eram muito baixos e que este trabalho deveria ser mais valorizado pela população. Uma das estudantes chegou a dizer que, depois da vivência, jamais pediria a uma marisqueira para abaixar o preço do marisco.

À tarde, inspirados pela narrativa produzida em Cordoaria na semana anterior, os moradores de Dom João nos conduziram à residência de Sr. Arnaldo, exímio agricultor que nos apresentou algumas variedades de mandioca, feijão e quiabo por ele plantadas. Estimulado pelas questões levantadas pelos participantes, Arnaldo, além de explorar as nuances das variedades de mandioca, informou dar “de agrado” parte de sua colheita ao proprietário da fazenda, uma vez que não tem terras suficientes para fazer uma roça. A convite do ancião agricultor, no fim do percurso os participantes colheram algumas raízes de aipim e plantas de cana e as levaram para casa.

Figuras 3 e 4. Participantes do Diálogo de Saberes em Dom João durante a colheita de aipim conduzida por Sr. Arnaldo, em março de 2017¹⁴



Fonte: Rafael Buti (2017).

O saber agroecológico sobre o manejo das roças, vinculado à falta de terras para plantio, mostrou as assimetrias da relação dos quilombolas com os proprietários de terra, reforçando a agenda para a regularização fundiária de seus territórios. A vinculação dos modos de vida locais

¹⁴ À esquerda, Lauro, Renata e Débora. À direita, da esquerda para a direita: Rafael, Sr. Arnaldo, Débora, Isabela, Jacica, Lauro, Renata, Natália, Eduardo, Dona Joca e seu neto, Ludmila, Caroline, Sozinho e Adriano

às roças de mandioca expôs as conexões entre os quilombos de Cordoaria e Dom João e trouxe reflexões bastante interessantes para a compreensão da história do Brasil, da Bahia e de sua agricultura familiar.

A problemática ligada às violências fundiárias e às contaminações por petróleo vivida em Dom João foi abordada no intervalo entre os dois roteiros de caminhada. Nesse ínterim, o grupo reuniu-se no quintal da casa de Dona Joca e Sr. José, que ensinavam sobre a trajetória de vida e luta do grupo, com especial atenção aos episódios de despejo dos moradores locais e à derrubada de dois terreiros de candomblé há alguns anos. Sr. José apresentou também seu berçário de guaiamuns, criado por ele há mais de 20 anos para proteger e cuidar das fêmeas do caranguejo nos períodos reprodutivos.

As vivências em ambas as comunidades tiveram um desfecho comum: a oferta de pratos típicos aos participantes, cujo intuito era fortalecer o comércio familiar, celebrar a vida, os saberes e o trabalho vinculados à pesca, à culinária e à agricultura. O compartilhamento do alimento é um modo de ensinar sobre a relação entre o território e a soberania alimentar. Também é uma forma de ritualizar a força da vida, do trabalho e da comunhão diante da morte e da violência impostas por inimigos históricos: o racismo, a escravidão, o fazendeiro, as cercas, a contaminação e a destruição dos lugares tradicionalmente ocupados.

Os eventos de comensalidade associados às pedagogias compartilhadas são formas de referenciar publicamente dimensões da sociabilidade quilombola implicadas no que Susana Viegas (2007) chama de “antropologia da vida cotidiana”. São também estratégias pedagógicas para mostrar que no prato oferecido e na panela temperada está tudo o que vem da mesma terra e das mesmas águas percorridas nas dinâmicas e nos trajetos navegados: elementos da vida e da existência local manejados, plantados, colhidos, cuidados e pescados pelas mãos de quem ali vive. Em suma, são uma forma de conectar o evento às práticas, aos modos de existência e às territorialidades locais, bem como afirmar a dimensão do cotidiano da vida, sua alegria e força, como um ato de resistência que se deve preservar, celebrar e ensinar.

Figuras 5 e 6. À esquerda, Dona Joca palestrando em Dom João, à direita, o alimento servido em Cordoaria, em março de 2017



Fonte: Rafael Buti (2017).

CAMINHAR COMO ENSINAR

As pedagogias colaborativas junto às comunidades quilombolas se valeram de duas dimensões importantes. A primeira: as histórias estão imersas no mundo, e é possível devotar às paisagens referencialidade para a compreensão dos modos de conhecimento local. A paisagem, portanto, não é um objeto neutro, exterior e passivo às pessoas, mas o resultado da imbricação das atividades humanas e não humanas nos ambientes ao longo do tempo, constituindo lugares e modos de habitar (INGOLD, 2015; TSING, 2019). As muitas dinâmicas e tessituras da terra são, portanto, referencialidades importantes para os modos de existência das comunidades e, por isso, possuem potencial pedagógico.

A segunda dimensão diz respeito ao fato de que caminhar é o modo mais fundamental de estar no mundo, sendo uma maneira de perceber e conhecer as coisas a partir da “experiência corporificada” (INGOLD, 2015). A caminhada, portanto, pode ser um instrumento metodológico importante para a compreensão dos modos de existência e dos saberes das pessoas com quem aprendemos ao fazer antropologia e produzir conhecimento antropológico (CARDOSO, 2018). E é justamente isso o que pretendem as comunidades quilombolas ao fomentar vivências biointerativas: contar a história das paisagens a partir do movimento, fomentando o conhecimento através da experiência corporificada. Trata-se, portanto, de fazer da caminhada um instrumento pedagógico, uma vez que é a partir dela que as comunidades ensinam.

Inspirados nas experiências de Dom João e Cordoaria, passamos a incorporar as caminhadas a alguns componentes curriculares da Unilab¹⁵ como recurso pedagógico para o compartilhamento de saberes ligados a temas específicos dos textos das aulas. Era uma forma de incluir as pedagogias colaborativas nos componentes curriculares, tendo como orientação quilombolas estudantes e não estudantes. O propósito inicial foi estimular nos e nas estudantes um olhar atento aos modos de produção das paisagens de manguezal nas territorialidades quilombolas, sobretudo ao histórico de precarização diante das infraestruturas do petróleo. A primeira dessas caminhadas ocorreu em 12 de maio de 2018, como o desdobramento das atividades para o componente “Cultura e Meio Ambiente”, oferecido aos cursos de Licenciatura em Ciências Sociais e Bacharelado em Humanidades.

Nos inspiravam dois textos: um de autoria de Boaventura de Sousa Santos (2017) intitulado “Da Ilha de Maré a outro mundo possível”, em que o autor discorre sobre os direitos da natureza e sobre a luta das lideranças quilombolas da Ilha de Maré contra o racismo ambiental; o outro, “Margens indomáveis”, escrito por Anna Tsing (2015), voltado a sua proposta de pensar as relações multiespécies como uma crítica à ideia do excepcionalismo humano. A intenção era fomentar dinâmicas de atenção às paisagens, de modo a compreender os processos históricos caros às territorialidades quilombolas do lugar. Também era uma forma de pautar as temáticas da justiça ambiental e da ambientalização dos movimentos sociais, formuladas por Henri Acselrad (2010), outro autor incluído no plano de ensino.

A caminhada consistiu em um trajeto que ligava o Campus dos Malês à Trincheira do Marapé, nome dado a uma base de produção do petróleo localizada no manguezal homônimo próximo da Unilab. Foi Sr. José quem guiou a turma no que se convencionou chamar de “*caminhaula*”. A data escolhida não era aleatória: antecedia o 13 de maio. Ao marcá-la para esse dia, buscávamos refletir sobre a discriminação racial no debate ambiental. A intenção da vivência era produzir uma experiência sobre o racismo ambiental com foco nos modos de habitar e resistir das comunidades quilombolas e pesqueiras da cidade diante dos efeitos causados pela cadeia petrolífera na região (BUTI, 2020). No trajeto, o pescador nos ensinava sobre referências da territorialidade local – mostrando lugares de despacho do candomblé, roças, plantas e árvores frutíferas –, técnicas de pesca e lugares de ocorrência dos caranguejos, bem como sobre os diferentes impactos da cadeia petrolífera nos manguezais, com seus aterros, dutos ativados e desativados, manguezais mortos e outras formas de precarização que observávamos nas diferentes texturas do chão.

15 Trata-se dos componentes “Cultura e Meio Ambiente”, “Território e Identidade” e “Laboratório de Saberes”.

Figura 6. Sr. José mostra uma planta encontrada na caminhavla e ensina sobre ela, em maio de 2018



Fonte: Rafael Buti (2018).

Na noite da quinta-feira, no dia 17, a intenção era fazer uma dinâmica da turma em sala de aula com a presença de nosso convidado, para que pudéssemos relatar as experiências e construir uma devolutiva à comunidade. Qual não foi nossa surpresa quando, na data combinada, nosso convidado informara, com indignação e preocupação, que Dom João havia amanhecido com parte de sua área de manguezal atingida por um vazamento de petróleo, ocorrido na madrugada. Na ocasião, um duto que liga a Trincheira de Aroeira à Estação Marapé se rompera por conta das fortes chuvas, que fizeram desabar um aterro particular erguido sobre as tubulações do petróleo. A substância desceu morro abaixo, até encontrar o território de Dom João, atingindo manguezais, roças e áreas residenciais de seus moradores. Aliada às fortes chuvas, a subida da maré contribuiu para a propagação do vazamento, tendo em vista que moradores de diferentes localidades em Dom João informaram a presença de animais petrolizados (BUTI, 2020).

Quando fizemos a caminhavla na Trincheira do Marapé quatro dias antes do vazamento com o intuito de tematizar o racismo ambiental, era como se tivéssemos antevisto o episódio. A catástrofe no dia anterior à aula apenas reforçou um ensinamento do próprio pescador quilombola sobre a dimensão ordinária, corriqueira e cotidiana dos vazamentos grandes ou pequenos, de curta ou longa duração, perceptíveis ou não: afinal de contas, não existe exploração de petróleo segura (NAHARAHA, 2020).

Nosso plano de ensino, que visava à captura do debate sobre a precarização dos lugares de habitabilidade pesqueira, ia aos poucos sendo capturado pela lógica rotineira e ecocida do petróleo, já que desastres ambientais não são acidentes de percurso – são um projeto, o próprio percurso. Éramos nós os forasteiros e extraordinários: simplesmente uma turma que atravessou esse percurso. Por isso poderíamos pautar, como nos ensinam as comunidades quilombolas da região, esse ambiente injustiçado e estimular o engajamento na justiça ambiental. Como

desdobramento desse vazamento, ocorrido no intervalo de nossos dois encontros com o pescador quilombola, a turma entendeu por bem organizar uma caminhada no território contaminado. A intenção era conhecer os efeitos imediatos do vazamento e visitar a sede da Defesa Civil para estimular soluções.

PISAR EM OUTRO BRASIL

Realizada no dia 25 de maio e incluída nas atividades de extensão do III Festival das Culturas da Unilab, a segunda caminhada se inspirou em um evento chamado Tóxico Tour Ilha de Maré, proposta pela comunidade quilombola Ilha de Maré, localizada no Campo Candeias, na Baía de Todos os Santos, e igualmente afetada por infraestruturas petroleiras. Nessa comunidade, o Tóxico Tour vem sendo realizado com certa recorrência com o Movimento de Pescadores e Pescadoras Artesanais da Bahia e tem inspiração nas dinâmicas da campanha antipetroleira “Nem um Poço a Mais”¹⁶. Trata-se de um tour feito a bordo de pequenas embarcações e em terra mediado por lideranças comunitárias, com a intenção político-pedagógica de denunciar conflitos e injustiças ambientais, ensinar sobre as territorialidades e saberes locais e fomentar a justiça e o cumprimento dos direitos das comunidades pesqueiras quilombolas.

Inspirados na proposta da Ilha de Maré, engajamos o Tóxico Tour Dom João/Marapé, que envolveu um roteiro construído junto às lideranças comunitárias. O evento contou com outros estudantes e professores presentes no festival, além da equipe multimídia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), responsável pelos registros audiovisuais. Esse roteiro tinha três principais destinos: a sede da Defesa Civil do município, localizada a alguns metros da Unilab; a Estação Coletora Marapé, onde o duto se rompeu; e o quilombo Dom João, para onde o petróleo se dirigiu.

16 A campanha “Nem um Poço a Mais” foi lançada em Vila Velha, no Espírito Santo, entre os dias 26 e 28 de junho de 2015. O evento de lançamento reuniu integrantes de comunidades quilombolas e pescadores artesanais do Espírito Santo, da Bahia, do Ceará e do Rio de Janeiro. Junto a eles, integrantes de redes, organizações e movimentos sociais participaram do evento. Para saber mais sobre a campanha, acessar o *site* disponível em: <https://areaslivresdepetroleo.org/>. Acesso em: 02 maio 2020.

Figura 7. Turma ambulante no Tóxico Tour Dom João, em maio de 2018

Fonte: Acervo Unilab/Proex (2018).

Durante a caminhada daquela manhã do dia 25 de maio, ao nos avizinharmos de um lugar próximo dos destroços do aterro e dos dutos rompidos na Estação Marapé, onde homens a serviço da Petrobras trabalhavam junto à Defesa Civil, o proprietário das terras, responsável pelo aterro, se aproximou repentinamente do grupo. Do alto, víamos pedaços de dutos quebrados em meio ao aterro destrocado. Ao explicar aquela paisagem em ruínas, o referido homem negou veementemente o vazamento de petróleo, afirmando tratar-se simplesmente de um “vazamento de água”. Sua versão foi rebatida pelos moradores quilombolas presentes, que afirmavam tratar-se de petróleo. Um ambiente de dúvida e equivocação se criou.

Instantes depois dessa disputa de versões sobre o ocorrido, seguimos para as áreas de manguezal e canavial de Dom João a jusante, para onde o vazamento tinha escoado. Ao chegarmos ali, pudemos percorrer os rastros devastadores deixados pelo petróleo: sentir seu forte cheiro, perceber sua consistência oleaginosa e compreender como a substância se inscreve nas diferentes texturas do chão que percorríamos, entre a mata, o canavial, a lama, as árvores, os arbustos e os riachos do manguê. Foi assim que os participantes puderam tirar suas próprias conclusões acerca do fato associado ao petróleo e conhecer *in loco* dispositivos de negação e silenciamento voltados ao vazamento. Para confirmá-lo, um dos quilombolas presentes pegou um pedaço de cana do chão, mergulhou uma de suas extremidades em uma poça de petróleo formada na terra, ergueu-a ao alto e disse em bom tom: “só se for água preta”.

Figura 8. Participante mergulha a extremidade de uma planta de cana-de-açúcar em um canal atingido por petróleo, em maio de 2018¹⁷



Fonte: Acervo Unilab/Proex (2018).

Escamotear e esconder a existência e a gravidade do vazamento de petróleo são práticas recorrentes na região, apenas uma dentre as várias dimensões do racismo ambiental que pretendíamos ver de perto quando iniciamos as caminhaulas, com o intuito de refletir sobre o combate à discriminação racial no dia 13 de maio. Esse tipo de estratégia não está circunscrito apenas aos fazendeiros: os poderes públicos locais, estaduais e federais, bem como a Petrobras, tendem a relegar os vazamentos à invisibilidade de forma a ocultar sua dimensão ordinária¹⁸. A atividade serviu, também, para solicitar à Defesa Civil do município medidas de reparação aos danos causados, estimulando a escrita de uma carta aberta encaminhada pela Associação Quilombola Porto Dom João aos órgãos competentes (ASSOCIAÇÃO QUILOMBOLA PORTO DOM JOÃO, 2018).

O efeito pedagógico do Tóxico Tour foi imediato. A partir do conhecimento ambulatório, os participantes puderam perceber não somente o que ocorre nos lugares contaminados por petróleo, mas os mecanismos que estruturam o racismo no Brasil, relegando ao silenciamento os corpos e territórios negros ao bel prazer das contaminações. A atividade comoveu um estudante guineense presente. Quando o cinegrafista que cobria o evento lhe perguntou o que esperava

¹⁷ A intenção era mostrar a “água preta” que desceu do morro rumo a Dom João.

¹⁸ Prova disso é que, nesse caso, o próprio relatório técnico da Petrobras minimiza a gravidade do ocorrido, afirmando que os impactos não atingiram os humanos e que o vazamento não petrolificou os animais. Além disso, a área atingida pelo petróleo não foi objeto de intervenção, interdição ou recuperação por parte do Instituto do Meio Ambiente e Recursos Hídricos do estado da Bahia – INEMA.

encontrar no Brasil antes de aqui chegar, o estudante respondeu:

Eu pensava num outro tipo de Brasil, diferente deste. Assim, eu tinha ideia de dois tipos de Brasil, o Brasil da metrópole, e outro tipo de Brasil como este aqui, mas sempre colocava minha visão, minha pessoa, num Brasil diferente desse. Portanto meu apelo aqui é pedir ao governo federal que pensasse em um outro tipo de Brasil. Populações vivendo nesse tipo de situação é um pouco difícil, um pouco difícil, precisamos pensar num outro tipo de Brasil. (ESTUDANTE, 2018).

O relato revela o estranhamento de um estudante internacional no interior do Brasil diante de uma situação lida como surpreendente e revoltante. Seu sentimento de injustiça perante o que viu, ouviu, tocou e cheirou ao longo da caminhada, bem como seu questionamento sincero voltado às autoridades, das quais se espera que tomem providências para a construção de um “outro tipo de Brasil”, são efeitos das experiências vividas na Unilab. Como ele, há outros estudantes internacionais trazidos para este lado do Atlântico que refletem sobre as alteridades e estranhamentos de aportar num Brasil injusto inimaginável. Na Unilab e no quilombo, eles aprendem, ensinam e movimentam ideias para a construção de um futuro melhor.

DESCENTRAR O CÂNONE

Assim como o estudante guineense, outros estudantes refletem sobre o efeito das pedagogias colaborativas em seus processos de aprendizado. A seguir, reproduzo as respostas de dois deles a um formulário produzido por mim na finalização do curso Diálogo de Saberes com Quilombos. Ao ser perguntado sobre a “experiência de aprender sobre quilombos através dos encontros em sala de aula e nas comunidades”, um deles respondeu que

[...] a melhor forma de incorporar um conhecimento é fixá-lo tanto na mente quanto no corpo, e essa paridade nos foi oferecida na disciplina. Um diálogo que partiu da sala de aula para o campo da pesquisa, [que] nos põe em um lugar de observação e vivência concreta. (ESTUDANTE, 2017).

Esse conhecimento permite, segundo o estudante, “aprender de forma dinâmica sobre um assunto e nos oferece diversas possibilidades de pontos de vista dentro e fora da universidade”. Já outro estudante, buscando responder a um item que pedia sugestões para a continuidade do projeto, agradeceu “pelo aprendizado prático, que é um ensinamento que marca [para] o resto da vida”, sugerindo o seguinte: “que tenhamos mais atividades desse tipo, porque ensino não se dá somente em sala de aula. Nada melhor do que você ver, viver, sentir para ter o real

aprendizado” (ESTUDANTE, 2017).

Nas respostas, o aprendizado como ato de experimentação (SANTANA, 2015) é reconhecido por ser “dinâmico”, “prático” e “fixado” no corpo através de experiências que “marcam para o resto da vida”. Aprende-se experimentando, trocando, tocando, sorrindo, chorando, ouvindo histórias, ouvindo pássaros, contando histórias, colhendo e compartilhando alimento, percebendo as coisas através de uma educação para a atenção ao mundo. Constatase, também, que o ensino não ocorre somente pela transmissão de informações na sala de aula, pois o “real aprendizado” se consegue “vendo, vivendo, sentindo”. Essa é a “vivência concreta” que oferece “diversas possibilidades de ponto de vista dentro e fora da universidade”.

Ora, descobrir possibilidades de ponto de vista a partir de vivências concretas é o que antropólogos e antropólogas fazem quando realizam o trabalho de campo. Para isso, vivem, veem e sentem junto às pessoas em seus lugares no mundo, elaborando o conhecimento antropológico a partir dessas vivências. Se essa relação de aprendizado com as pessoas e seus lugares de vida é imprescindível para o exercício da pesquisa e do conhecimento antropológico, pode ser igualmente indispensável para o ensino de antropologia. Para desenvolver esse aprendizado, é necessário que nós, docentes, assumamos a dimensão educadora da antropologia e articulemos, através da sala de aula, correspondências pedagógicas com outras formas de “ver”, “viver” e “sentir” o conhecimento.

Esse processo traz implicações que nos ajudam a pensar as formas de ensino e aprendizado nas pedagogias colaborativas. No caso das ações desenvolvidas junto às comunidades quilombolas na Unilab, pudemos experimentar três tipos de descentramento do cânone que disciplina saberes e fazeres acadêmicos. Um se refere à *autoridade docente*. Durante as aulas, mestres e mestras comunitários, além dos demais moradores que se envolvem nas dinâmicas, conduzem o ensino. Além disso, estudantes também podem ensinar, muitas vezes conectando o momento às suas experiências de vida. Essas dinâmicas tendem também a evidenciar os limites do próprio conhecimento docente, sobretudo em relação às situações que o professor não vive, mas sobre as quais publicamente responde enquanto *expert*. É por isso que o professor ou a professora atua tanto como um mediador, parceiro e conector das relações e conhecimentos estabelecidos no processo pedagógico, quanto como um aprendiz, alguém que necessariamente não sabe sobre algo de antemão.

Outro descentramento tem a ver com a *centralidade humana*. As pedagogias colaborativas se mostraram uma forma de expandir o processo de aprendizagem para referencialidades mais que humanas, o que implica dizer que não são somente docentes, mestres e mestras, moradores e estudantes que ensinam, mas também os seres, as paisagens, os eventos e os lugares no mundo

envolvidos naquilo que Antônio Bispo (2015) chama de biointerações. Aqui estão incluídos o canto dos pássaros anunciando a colheita do dendê; a declividade de um morro, que ensina sobre racismo ambiental; as texturas do aterro e do mangue, a mostrar formas de contaminação ambiental e habilidades de pesca; o latido do cachorro, que evidencia as nuances da concentração fundiária e a restrição do acesso aos territórios de pesca; bem como uma árvore de mangueira, reveladora das dimensões da religiosidade local. A abertura para as referencialidades mais que humanas baseadas nas pedagogias colaborativas nos instiga a refletir sobre uma provocação feita por Gersem Luciano acerca da insuficiência do próprio termo *antropos* (humano, em latim) como nomeador da nossa área de conhecimento (LUCIANO, 2020).

O terceiro descentramento tem relação ao controle do *planejamento da aula*. Durante as pedagogias colaborativas, planos de aula tendem a ser afetados por eventos imponderáveis que ocorrem durante as dinâmicas, tendo em vista que a turma não fica isolada na sala de aula, mas em constante interação com as dinâmicas do mundo. Nessas dinâmicas, os próprios acontecimentos ao longo das experiências podem produzir reflexões, tensões, histórias e conexões que, mesmo imprevistas, se tornam fundamentais para o processo de ensino e aprendizado. O descentramento da autoridade docente, da excepcionalidade humana e do planejamento de aula, portanto, se mostram dimensões importantes desse modelo de ensino baseado nas pedagogias compartilhadas, evidenciando desafios e tensionamentos de uma docência historicamente bancária e livresca.

VIRADA COMPARTILHADA

Através das pedagogias colaborativas, pudemos articular metodologias comunitárias nas aulas e aprender o quanto elas contribuem para o mais importante desígnio da antropologia: a compreensão das pessoas e do mundo em que vivem(os). Poderíamos tratar dos temas simplesmente seguindo o modelo de ensino canônico, baseado exclusivamente na sala de aula: ler textos e discuti-los. Quiçá buscar correlações com experiências vividas pelas pessoas presentes. Tudo isso seria válido e condizente com nosso compromisso de compartilhar essa ciência do humano nas universidades, reproduzindo o modo como fomos ensinados.

No entanto, ao proceder assim, não vivenciaríamos as experiências que os textos apenas comunicam. E isso importa para o aprendizado, pois deslocar o texto para o contexto é uma prática de produção de sentido fundamental e cara, inclusive, à antropologia. Se o processo

de pesquisa antropológica tende a se mover do campo ao texto, as pedagogias colaborativas também podem fazer o mesmo. Pois enquanto estamos na sala de aula lendo e discutindo produtos de pesquisa, um mundo dinâmico e pulsante ocorre lá fora. Pedagogias colaborativas são formas de transformar o ensino de antropologia em uma prática incorporada no mundo, deslocando os processos de aprendizado para os lugares onde a vida das pessoas se realiza. É também nesses lugares que a antropologia se realiza.

Não fossem esses deslocamentos, pessoas como o nosso estudante guineense não poderiam imaginar “um outro tipo de Brasil” que não aquele arruinado pelo petróleo, caso não tivesse pisado, visto e cheirado as texturas da terra. Pessoas como a nossa estudante não poderiam aprender o quão difícil e desvalorizado é o trabalho de uma marisqueira, se não tivesse enfrentado as dificuldades de caminhar no mangue, bem como visualizar e extrair os mariscos. Pessoas como o estudante que “viu, viveu e sentiu o real aprendizado” não conheceriam as contribuições das populações quilombolas à preservação dos territórios e à segurança alimentar, se não conhecessem desde o chão à mesa desses grupos.

As pedagogias colaborativas aqui descritas revelam os efeitos da democratização do acesso à universidade pública no Brasil e apontam os novos desafios da antropologia. Embora reivindique uma sinergia conceitual com outros saberes a partir de uma agenda para a diversidade, essa ciência é historicamente negligente quanto à possibilidade de correspondê-la ao exercício de seu ensino. Trata-se do resultado do privilégio histórico do cânone antropológico, para quem *falar sobre o outro sem o outro* sempre implicou *ensinar sobre o outro sem o outro*.

É por isso que é necessário reconhecer o curso desse novo momento na história do ensino superior no Brasil e movimentar o que se pode chamar de uma “virada pedagógica” na antropologia (BUTI, 2021). Aqui, a expressão se refere à elaboração de modos de ensinar que garantam a representatividade epistêmica das pessoas, dos grupos e dos lugares que engajamos no fazer antropológico. É, portanto, uma virada baseada no compartilhamento, o que implica descentrar os espaços de poder constituídos pelo cânone em benefício de outras epistemes. É uma virada com gente e lugar dentro, com texto e contexto, possível somente se reconhecermos os desígnios educacionais da antropologia e costurarmos correspondências pedagógicas baseadas na criatividade e no compromisso ético e político junto às pessoas e aos lugares que dão sentido à nossa prática.

Figura 9. Sr. José ensina sobre um dendezeiro localizado em um aterro de petróleo no manguezal do Marapé enquanto estudantes veem, escutam, cheiram, tocam e anotam durante a caminhada, maio de 2018



Fonte: Rafael Buti (2018).

REFERÊNCIAS

1. ACSELRAD, Henri. Ambientalização das lutas sociais – o caso do movimento por justiça ambiental. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 24, n. 68, p. 103-119, 2010. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/10469>. Acesso em: 14 out. 2022.
2. ASSOCIAÇÃO QUILOMBOLA DOM JOÃO. **Quilombo Dom João em defesa do meio ambiente e contra o derramamento e contaminação de petróleo** – Carta aberta da Comunidade Quilombola Dom João sobre o derramamento de petróleo ocorrido no dia 16 de maio de 2018. São Francisco do Conde: Associação Quilombola Dom João, 2018.
3. BAZZO, Juliane; SCHELIGA, Eva. Etnografias em contextos pedagógicos: alteridades, agências e insurgências. **Campos**, Curitiba, v. 21, n. 2, p. 11-27, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/campos/article/view/79672>. Acesso em: 14 out. 2022.
4. BAZZO, Juliane; SCHELIGA, Eva. Etnografias em contextos pedagógicos: alteridade em jogo. **Campos**, Curitiba, v. 22, n. 1, p. 11-32, 2021a. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/campos/article/view/80837/0>. Acesso em: 14 out. 2022.
5. BAZZO, Juliane; SCHELIGA, Eva. Etnografias em contextos pedagógicos: formar docentes, ensinar antropologia, rever epistemologias. **Campos**, Curitiba, v. 22, n. 2, p. 11-27, 2021b. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/campos/article/view/83524>. Acesso em: 14 out. 2022.

6. BUTI, Rafael Palermo. **Relatório final de projeto – Diálogo de saberes com quilombos**. São Francisco do Conde: Pró-Reitoria de Extensão, Arte e Cultura, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, 2017.
7. BUTI, Rafael Palermo. Imagens do Petroceno: habitabilidade e resistência quilombola nas infraestruturas do petróleo em manguezais do Recôncavo Baiano. **Amazônica**, Belém, v. 12, n. 1, p. 277-301, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/amazonica/article/view/8504>. Acesso em: 14 out. 2022.
8. BUTI, Rafael Palermo. História Quilombola no Chão: no caminho para o ensino de uma antropologia imersa na vida. **Novos Debates**, Brasília, v. 7, n.1, e7126, 2021. Disponível em: <http://novosdebates.abant.org.br/v7-n1-2021/> . Acesso em: 14 out. 2022.
9. CARDOSO, Thiago Mota. **Paisagens em transe: ecologia da vida e cosmopolítica Pataxó no Monte Pascoal**. Brasília: IEB: Mil Folhas, 2018.
10. CARVALHO, Ana Paula Comin de.; FERNANDES, Mariana. Balen. O negro no Recôncavo da Bahia: reflexões sobre construções identitárias, retóricas de etnicidade, raça e cultura. **Ilha**, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 7-34, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/2175-8034.2019v21n2p7>. Acesso em: 14 out. 2022.
11. CARVALHO, José Jorge; VIANNA, Leticia Costa. O encontro de saberes nas universidades. Uma síntese dos 10 primeiros anos. **Revista Mundaú**, Maceió, v. 9, p. 23-49, 2020. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/revistamundau/article/view/11128#:~:text=Resumo,Col%C3%B4mbia%20e%20uma%20na%20%C3%81ustria..> Acesso em: 14 out. 2022.
12. CEARÁ, Lianne; AMOROZO, Marcos; BUONO, Renata. Diploma, Acesso e Retrocesso. **Piauí**, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/diploma-acesso-e-retrocesso/>. Acesso em: 14 out. 2022.
13. FREIRE, Paulo. Educação bancária e educação libertadora. In: PATTO, Maria Helena Souza. **Introdução à Psicologia Escola**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 61-79.
14. GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da terra: ecopedagogia e educação sustentável**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2001.
15. GUTIÉRREZ, Francisco; PRADO, Cruz. **Ecopedagogia e cidadania planetária**. São Paulo: Cortez, 1999.
16. hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.
17. INGOLD, Tim. Da transmissão de representações à educação da atenção. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 6-25, 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/6777>. Acesso em: 14 out. 2022.
18. INGOLD, Tim. **Estar vivo: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição**. São

- Paulo: Vozes, 2015.
19. INGOLD, Tim. Chega de etnografia! A educação da atenção como propósito da antropologia. **Educação**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 404-411, 2016. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/21690>. Acesso em: 14 out. 2022.
 20. INGOLD, Tim. **Anthropology and/as education**. London, New York: Routledge, 2018.
 21. LEAL, Natasha Simeí.; VEGA SANABRIA Guillermo.; CARIAGA, Diógenes Egídio. Apresentação. Dossiê Novas universidades, novos campi, novas antropologias: docências, alteridades e expansão do Ensino Superior no Brasil. **Anuário Antropológico**, Brasília, v. 46, n. 1, p. 25-38, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/anuarioantropologico/article/view/35952>. Acesso em: 14 out. 2022.
 22. LUCIANO, Gersem José dos Santos. Os indígenas antropólogos: desafios e perspectivas. **Novos debates: Fórum de Debates em Antropologia**. Brasília, v. 2, n.1, p. 233- 243, 2015. Disponível em: http://abant2.hospedagemdesites.ws/novos_debates/wp-content/uploads/2019/06/v2n1.pdf. Acesso em: 14 out. 2022.
 23. LUCIANO, Gersem José dos Santos. Comunicação no Simpósio Especial Epistemologias e Corpos Negros e Indígenas: a urgência de “outras” formas de fazer Antropologia. *In*: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 32., Rio de Janeiro, 2020. Rio de Janeiro: RBA, 2020.
 24. NAHARAHA, Karine. Os “desastres ambientais” e a máquina de morte do Ocidente: diálogos entre Marimba Ani e Ailton Krenak. **Coletiva**, Recife, Dossiê 27, 2020. Disponível em: <https://www.coletiva.org/dossie-emergencia-climatica-n27-artigo-os-desastres-ambientais-e-a-maquina-de-morte-do-ocidente>. Acesso em: 14 out. 2022.
 25. NETO, Edgar; ROSE, Isabel Santana; GOLDMAN Márcio. Encontros com o “Encontro de Saberes”. **Revista Mundaú**, Maceió, v. 9, p. 12-22, 2020. Disponível em: <https://seer.ufal.br/index.php/revistamundau/article/view/12402>. Acesso em: 14 out. 2022.
 26. ROCHA, Gilmar; TOSTA, Sandra Pereira. **Antropologia & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
 27. SANTANA, José Valdir Jesus de. “**A letra é a mesma, mas a cultura é diferente**”: a escola dos Tupinambá de Olivença. 2016. Tese (Doutorado em Antropologia Social). Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.
 28. SANTOS, Antônio Bispo. **Colonização, quilombos: modos e significações**. Brasília: Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia: Universidade de Brasília, 2015.
 29. SANTOS, Antônio Bispo. Somos da terra. **Piseagrama**, Belo Horizonte, v. 12, p. 44-51, 2018. Disponível em: <https://piseagrama.org/somos-da-terra/>. Acesso em: 14 out. 2022.
 30. SANTOS, Boaventura de Souza. Da Ilha de Maré a outro mundo possível. **Outras**

- Palavras**, cidade, 17 abr. 2017. Disponível em: <https://outraspalavras.net/pos-capitalismo/boaventura-da-ilha-da-mare-a-outro-mundo-possivel/>. Acesso em: 24 mai. 2021.
31. SILVA, Claudilene Maria. **A volta inversa na árvore do esquecimento e nas práticas de branqueamento**: práticas pedagógicas escolares em história e cultura afro-brasileira. Curitiba: CRV, 2019.
32. TASSINARI, Antonella; SARTORI, Ari José; VIEGAS, Susana Matos. Apresentação do dossiê “Ensino da Antropologia em Contextos Interdisciplinares e Interculturais: formação, experiências e desafios”. **Ilha**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 7-12, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/issue/view/3282>. Acesso em: 14 out. 2022.
33. TSING, Anna Lowenhaupt. Margens indomáveis: cogumelos como espécies companheiras. **Ilha**, Florianópolis, v. 17, n. 1, p. 177-201, 2015.
34. TSING, Anna Lowenhaupt. MATHEWS, Andrew Salvador.; BUBANDT Nils. Patchy Anthropocene: landscape structure, multispecies history, and the retooling of anthropology. **Current Anthropology**, Chicago, v. 60, n. 20, p. S186-S197, 2019. Disponível em: <https://www.journals.uchicago.edu/doi/epdf/10.1086/703391> . Acesso em: 14 out. 2022.
35. VEGASANABRIA, Guillermo; DUARTE, Luiz Fernando Dias. O ensino de antropologia e a formação de antropólogos no Brasil hoje: de tema primordial a campo (possível) de pesquisa (antropológica). **Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**, São Paulo, 90. p. 1-32, 2019. Disponível em: <https://bibanpocs.emnuvens.com.br/revista/article/view/484#:~:text=O%20ensino%20de%20antropologia%20tem,s%C3%A9rias%20dificuldades%20de%20rendimento%20te%C3%B3rico..> Acesso em: 14 out. 2022.
36. VIEGAS, Susana de Matos. **Terra calada**: os Tupinambá na mata atlântica do sul da Bahia. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

Rafael Palermo Buti

Professor Adjunto do Instituto de Humanidades e Letras da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Doutor em Antropologia Social pela Universidade Federal de Santa Catarina. ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3505-3095>. E-mail: rafaelpbuti@unilab.edu.br