

## O “Encontro de Saberes” na encruzilhada da extensão: uma política com a pedagogia dos territórios

Lúcia Cavalieri<sup>1</sup>

Flávia Salazar Salgado<sup>2</sup>

Johnny Menezes Alvarez<sup>3</sup>

DOI: <https://doi.org/10.22409/pragmatizes.v13i25.57934>

**Resumo:** No contexto do debate da curricularização da extensão, ensejado pela Resolução CNE 07 de 2018, este artigo pretende pensar se outra extensão é possível: uma extensão que traga, para o interior das universidades, outras matrizes de conhecimento, de saberes e de fazeres. Para a reflexão aqui proposta sobre a construção de uma universidade aberta a outras epistemologias, no âmbito da extensão, ensino e da pesquisa, debruçamo-nos sobre a experiência do trabalho de campo realizado no “Módulo Caiçara” pelo “Encontro de Saberes” da Universidade Federal Fluminense, em 2018, e sobre a legislação pertinente à curricularização da extensão e à crítica à colonialidade presente em nossas universidades. Ao compreender as brechas que a extensão pode ocupar, aproximamo-nos da pedagogia das encruzilhadas e da pedagogia do território.

**Palavras-chave:** encontro de saberes, pedagogia do território, curricularização da extensão, pedagogia das encruzilhadas, Praia Grande da Cajaíba

### El “Encuentro de Saber” en la encrucijada de la extensión: una política con la pedagogía de los territorios

**Resumen:** En el contexto del debate sobre la curricularización de la extensión, propiciado por la Resolución CNE 07 de 2018, este artículo pretende pensar si es posible otra extensión: una extensión que traiga otras matrices de saberes, saberes y prácticas a las universidades. Para la reflexión aquí propuesta, sobre la construcción de una universidad abierta a otras epistemologías, en el ámbito de la extensión, la enseñanza y la investigación, nos centramos en la experiencia del trabajo de campo realizado en el Módulo Caiçara por el Encuentro del Saber de la UFF en 2018, el legislación pertinente a la curricularización de la extensión y la crítica a la colonialidad presente en nuestras universidades. Al comprender los vacíos que puede ocupar la extensión, nos acercamos a la pedagogía de la encruzilhada ya la pedagogía del territorio.

<sup>1</sup> Lúcia Cavalieri. Doutora em Geografia, Professora da Faculdade de Educação da UFF. Email: [cavalierilucia@id.uff.br](mailto:cavalierilucia@id.uff.br) - <https://orcid.org/0000-0003-2443-4308>

<sup>2</sup> Flávia Salazar Salgado. Doutoranda em Educação (PPG Educação/FE/UFF) e mestra em Cultura e Territorialidades (PPCult/UFF). Email: [flaviasalgado@id.uff.br](mailto:flaviasalgado@id.uff.br) - <https://orcid.org/0000-0001-5065-9864>

<sup>3</sup> Johnny Menezes Alvarez. Doutor em Psicologia, professor do Instituto de Psicologia da UF. Email: [johnnyalvarez@id.uff.br](mailto:johnnyalvarez@id.uff.br) - <https://orcid.org/0000-0003-4707-5344>

Recebido em 31/03/2023, aceito para publicação em 27/06/2023 e disponibilizado online em 01/09/2023.

**Palabras clave:** encuentro de saberes, pedagogía del territorio, curricularización de la extensión, pedagogía de la encruzilhada, Praia Grande da Cajaíba

### The “Meeting of Knowledge” at the crossroads of extension: a policy with the pedagogy of territories

**Abstract:** In the context of the debate on the curricularization of extension, brought about by Resolution CNE 07 of 2018, this article intends to think about whether another extension is possible: an extension that brings other matrices of knowledge, knowledge and practices into universities. For the reflection proposed here, on the construction of a university open to other epistemologies, within the scope of extension, teaching and research, we focus on the experience of the fieldwork carried out in the Caiçara Module by the UFF Knowledge Meeting in 2018, the legislation pertinent to the curricularization of the extension and the criticism to the coloniality present in our universities. By understanding the gaps that extension can occupy, we approach the pedagogy of encruzilhadas and the pedagogy of the territory.

**Keywords:** meeting of knowledge, pedagogy of the territory, curricularization of extension, pedagogy of the crossroads, Praia Grande da Cajaíba

## O “Encontro de Saberes” na encruzilhada da extensão: uma política com a pedagogia dos territórios

### Primeiras palavras

O “Encontro de Saberes”, programa coordenado pelo professor de Antropologia da Universidade de Brasília (UnB), José Jorge de Carvalho, a partir do Instituto Nacional de Ciência, Tecnologia e Inclusão (INCTI/CNPq/UnB), radicaliza a produção dialógica do conhecimento, proposta por Paulo Freire, na medida em que abre a universidade para o diálogo sistemático – e não eventual, frise-se bastante – com os/as mestres/as da cultura popular tradicional.

Não se trata, como nos diz José Jorge de Carvalho, de alfabetizar o/a

mestre/a: “é como se fôssemos uma espécie de complementar simétrico da Pedagogia do Oprimido. É quase uma inversão da maravilhosa lógica de Paulo Freire em que o analfabeto precisa ser alfabetizado”<sup>4</sup>. Nessa inversão, é o/a mestre/a iletrado/a que nos ensina no lugar de um/uma professor/a doutor/a visitante.

Na Universidade Federal Fluminense (UFF), as primeiras reuniões a fim de efetivar o “Encontro de Saberes” ocorreram no início de 2016. Em 2017, as disciplinas de

<sup>4</sup> Entrevista concedida por José Jorge de Carvalho à Flávia Salazar Salgado no contexto da sua dissertação (SALGADO, 2016).

graduação do “Encontro de Saberes” foram iniciadas.

O artigo objetiva, em diálogo com o trabalho de campo realizado em 2018 na Praia Grande da Cajaíba, localizada em Paraty/RJ, defender que o “Encontro de Saberes” seja uma extensão às avessas e perdure em sua tarefa de descolonizar as Instituições de Ensino Superior (IES). Este texto, que se encontra dividido em três seções, tem como metodologia confluir com diferentes saberes do campo acadêmico e da cultura popular. A ideia germinante de confluência de Antônio Bispo dos Santos (2015, 2020), conhecido por Nêgo Bispo, será nossa companheira, pois nos convoca a juntar campos muito heterogêneos sem ter como meta sínteses unificadoras.

Na primeira seção, “A colonialidade da Universidade brasileira”, dialogamos com Florestan Fernandes e Castro-Gómez, cientistas que se debruçaram sobre a fundação e a colonialidade das universidades latino-americanas, apontando alguns desafios para rompermos com uma forma única de se produzir ciência e conhecimento.

Em “Extensão Universitária: da polifonia de sentidos à encruzilhada”, segunda seção, trazemos a disputa de sentidos que circunda a ideia de extensão. Desde a Resolução CNE 07/2018, que determina que 10% da carga horária de todos os cursos de graduação sejam creditados à extensão, a relação de força presente no tripé ensino-pesquisa-extensão se intensifica. Aqui defendemos que a extensão ocupe a encruzilhada. A aridez da leitura de documentos de ordem legal que verticalmente instituem políticas curriculares é imprescindível, vez que são brechas importantes para descolonizar as universidades. Além dos textos da lei, evocamos Paulo Freire, Luis Simas e Luis Rufino para encantar o texto e apontar para a extensão como encruzilhada.

Por fim, na terceira seção, trazemos uma etnografia do módulo do “Encontro de Saberes” realizado com mestres/as caiçaras no qual a pedagogia do território conflui com a pedagogia das encruzilhadas, em um exemplo do que pode ser uma extensão às avessas. Nossos interlocutores aqui serão: Dona Dica,

Seu Altamiro, Laura dos Santos, Paulo Freire e Luiz Rufino<sup>5</sup>.

## **A colonialidade da Universidade brasileira**

Estratégia fundamental dos processos de colonização, a educação é parte da lógica epistemicida<sup>6</sup> que vem sendo explicitada por vários/as autores, dentre eles/as, os/as que se fundamentam no pensamento decolonial<sup>7</sup> e os/as que já fazem a crítica a ele, mantendo a tensão aberta. Edgardo Lander (2015) é um desses/as autores/as que, ao refletir sobre o sentido essencial do que

fazemos na Universidade, provoca-nos a "sair do sonambulismo", afirmando que a colonialidade do saber não está restrita à herança colonial, mas se aprofunda no domínio imperial/neocolonial do presente.

No mesmo sentido, Santiago Castro-Gómez (2015) afirma que o modelo epistêmico iniciado no período da moderno-colonialidade é reproduzido nas Universidades "[...] *tanto en el tipo de pensamiento disciplinario que encarna como en la organización arbórea de sus estructuras*" (CASTRO-GÓMEZ, 2015, p. 69). Em sua concepção, a universidade espelha a ideia de que o conhecimento tem hierarquias, especialidades, fronteiras epistêmicas, cânones e procedimentos que não podem ser transgredidos. Dessa maneira, a universidade ocupa o lugar primordial de produção e legitimação (vigilante) de conhecimentos. Sua estrutura arbórea se espalha pelos currículos, departamentos e programas de pós-graduação, comunicando-se diretamente com a colonialidade do saber, do ser e do poder, definidora de conhecimentos legítimos e ilegítimos, almejando a reprodução de um modelo único de

<sup>5</sup> Neste mesmo dossiê, encontramos um trabalho "A vida acontece no encontro com o outro". diários da experiência pedagógica dos encontros de saberes, em que as perspectivas dos/as alunos/as participantes dos encontros de saberes, na UFF, e nos campos caiçara e quilombola estão em primeiro plano. Aqui nosso destaque está nos mestres e no território.

<sup>6</sup> Boaventura de Sousa Santos (2007) chama de epistemicídio a produção de uma violência sistêmica que silencia e invisibiliza o outro tomado como ser menor, infantilizado.

<sup>7</sup> Optamos aqui, tal como Walter Mignolo, no prefácio do livro *Des/decolonizar la universidad*, pela grafia de/descolonização: "Mi posición al respecto fue siempre que lo importante no era si dejábamos o sacábamos la 's' sino a qué nos estamos refiriendo cuando hablamos de desprendernos del patrón colonial de poder, es decir, de la colonialidad del poder. A partir de es momento cada uno eligió de acuerdo a sus preferencias" (MIGNOLO, 2015, p. 10).

mundo fundado em hierarquias e mortes.

Em estudo sobre a universidade latino-americana, Florestan Fernandes (2010) destaca três fatores comuns a toda a região, um "diagnóstico da situação global", a despeito das especificidades de cada país.

O primeiro fator comum à educação superior latino-americana diz respeito ao fato de que, nesses países, a universidade surge como resultado da conquista, da colonização e da transposição dos modelos institucionais da metrópole que, por sua vez, espelhavam os ideais liberais-ocidentais de emancipação nacional e de seus padrões de vida econômica, social e política. Tal fator, "se não é propriamente homogeneizador, pelo menos cria certa uniformidade histórico-cultural" na região (FERNANDES, 2010, p. 199).

O segundo fator característico das universidades na América Latina, ainda que elas tenham sempre sido destinadas à manutenção dos grupos privilegiados, é a sua condição de escassez crônica de recursos materiais, financeiros e humanos. A persistente relação de dependência econômica produzida nesses países,

ao não priorizar o investimento local, faz com que essas instituições operem sempre muito aquém de suas potencialidades, o que as diferencia daquelas instituições europeias que teriam lhes servido como modelo.

(...) malgrado seu êxito relativo na absorção e na expansão da civilização ocidental moderna, em todos esses países os efeitos do passado colonial e da persistente dependência econômica diante do exterior conduziram a uma escassez crônica de recursos materiais, financeiros e humanos que geraram e continuam a gerar dificuldade por assim dizer típicas na esfera cultura do desenvolvimento econômico, social e político (FERNANDES, 2010, p. 199-200).

Dessa condição de escassez se originaria o espaço aberto para que, desde os primórdios do ensino superior nesses países, o mercado suprisse as demandas não atendidas pelo Estado, abrindo, nos centros urbanos nascentes, as Escolas Superiores, atendendo à necessidade de mão de obra especializada, definindo currículos pedagógicos focados nas especialidades e suas técnicas, grosso modo, isoladas de qualquer relacionamento com outras áreas de conhecimento.

Finalmente, o terceiro fator apontado por Florestan Fernandes (2010) diz respeito aos modelos universitários vigentes nos países da América Latina igualmente "originários do estoque ibérico" atualizados pelos modelos francês (napoleônico), alemão (humboltiano) e inglês que, desde meados do século XX, têm sido revistos pela influência hegemônica dos Estados Unidos:

Em todos os casos, as instituições universitárias transplantadas tiveram de adaptar-se, estrutural e dinamicamente, a situações histórico-sociais que selecionaram positivamente apenas algumas de suas funções essenciais (aquelas que fossem compatíveis com o estilo social de vida predominante). (FERNANDES, 2010, p. 200)

Em outras palavras, uma universidade cuja estrutura e funcionamento está voltada, a despeito de cada tentativa de reforma, à manutenção do pensamento hegemônico da vez.

Dessa maneira, a trajetória das universidades latino-americanas corresponderia emblematicamente à periodização sugerida pelo pensamento de/descolonial, em que modernidade e colonialidade não se

separam, mas, ao contrário, sempre estiveram em relação de complementaridade.

A epistemologia eurocêntrica dominante, ao anular outros espaços e outros tempos, assim como tudo aquilo que não está nos extremos definidos pelo pensamento dualista, cria inexistências: aquilo que não é, não está, não se vê, não fala a minha língua.

Os povos e as culturas originárias ou transplantadas aos países latino-americanos, suas filosofias e modos de se relacionar com a natureza, distantes da lógica hegemônica, habitam, assim, um espaço definido e demarcado pela fronteira do pensamento abissal:

Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção de inclusão considera como o "outro". A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da copresença dos dois lados da linha (SANTOS, 2007, p. 71, grifo do autor).

No Brasil<sup>8</sup>, essa conjunção de fatores, enunciada por Florestan

<sup>8</sup> Diferentemente das colônias espanholas que, como estratégia de colonização recebem,

Fernandes (2010), retomada pelo pensamento des/decolonial e mais contemporaneamente tensionada por Bispo e Rufino - autores com os quais travamos interlocução -, configura o padrão conservador do ensino superior brasileiro, definido pela forte presença da lógica do mercado na gestão de parte expressiva de nossas escolas pelo isolamento das diferentes escolas e campos de conhecimento, em uma rígida separação disciplinar, típica do racionalismo europeu.

Como afirma Santiago Castro-Gómez (2015), em contraposição à estrutura arbórea da universidade, baseada na soberba, na crença do ponto neutro, do pensamento que se quer universal e imparcial - "*la hybris del punto cero*" que, na América Latina, mais que em seus países de origem, funcionou como elemento de distinção e como capital cultural para uns poucos - caberia, agora, instituir uma universidade transcultural e rizomática.

---

logo nos primeiros anos de colônia, universidades transplantadas da metrópole para a educação das elites criolas, no Brasil, é somente no séc. XIX, com a ascensão da Colônia à Império e a chegada da família real que se inicia o ensino superior, com a criação das primeiras Escolas de Medicina, Direito e Engenharia.

Sin embargo, considero que el avance hacia una universidad transdisciplinaria lleva consigo el tránsito hacia una universidad transcultural, en la que diferentes formas culturales de producción de conocimientos puedan convivir sin quedar sometidos a la hegemonía única de episteme de la ciencia occidental. (CASTRO-GÓMEZ, 2015, p. 78)

Na trilha da teoria pós-colonial, dos estudos culturais, do pensamento des/decolonial, das epistemologias do sul que demonstraram o papel das ciências humanas como estratégia e dispositivo de dominação de uma classe e de uma cultura sobre outras (CASTRO-GÓMEZ, 2015), a experiência proposta pelo Encontro de Saberes reconhece a necessidade de conhecimentos pluriépistêmicos, na medida em que estudantes negros/as e indígenas que, finalmente, acessam a universidade pela via das cotas<sup>9</sup> já não podem mais se confrontar "com a tábua rasa que é feita das suas culturas e dos conhecimentos próprios

---

<sup>9</sup> Cotas universitárias para negros/as e indígenas implantadas em diferentes universidades brasileiras desde 2003 e tornadas obrigatórias nas universidades e instituições técnicas federais pela Lei nº 12.711/2012 como fração das cotas sociais por ela determinadas.

das comunidades donde se sentem originários" (SANTOS, 2004, p. 31).

Mestres e mestras das culturas populares tradicionais, com saberes "encorpados" (MIGNOLO, 2005), têm, em sua territorialidade, nas relações que estabelecem com a natureza, com o sagrado e com sua comunidade, a raiz de seus saberes. Mais do que uma sorte de saberes, trazer, para o interior das universidades, uma forma de produzir conhecimento e de viver desmonta as bases de um racionalismo eurocristão e provoca às Instituições do Ensino Superior - tão castigadas com cortes de recursos, fragmentações e concorrências típicas da ordem da escassez - a buscar caminhos de reconhecimento e convivência com ontologias e epistemologias outras.

No fundo, o que nos perguntamos é: em qual universidade queremos viver? Como assumimos alianças com outras formas de se produzir conhecimento que estejam comprometidas com a longevidade da vida?

### **Extensão Universitária: da polifonia de sentidos à encruzilhada**

A Universidade é constituída em compromisso histórico e epistêmico

com uma forma de racionalidade que compreende a pluralidade como reunião de áreas homogêneas e separadas com fins à universalidade. O plural é sempre disciplinado em campos específicos e cada diferença deve se destacar como área, subárea ou uma nova disciplina, sendo as relações especializadas sempre entre os/as iguais ou semelhantes. Depois desse esforço de separação e homogeneização, propagam-se políticas de integração das áreas, setores, departamentos e disciplinas, surgem os movimentos multidisciplinares e interdisciplinares que esbarram sempre em uma precária integração.

Tal como se apresenta desde o final da década de 1980, a extensão compõe, juntamente com o ensino e pesquisa, o tripé da produção acadêmica. As três atividades, conforme explicitado em todos os documentos oficiais, deveriam estar coerentemente interligadas e serem indissociáveis. Contudo, conformam-se como campos distintos estanques ou são reduzidos às relações hegemônicas e hierárquicas.

O tripé de sustentação das universidades públicas brasileiras se

organiza em pró-reitorias de ensino, de pesquisa e de extensão, cada qual contando com editais, bolsas e projetos que competem entre si. A perspectiva carregada de colonialidade deságua no ensino, gerando aulas especializadas, com matérias teóricas e abstratas, não raro afastadas da vida. Sendo a Universidade uma máquina colonial em sua centralidade, a extensão é aquela que menos lhe aporta capital científico, não obstante, oferecer-lhe, muitas vezes, um refresco de brechas com práticas mais arejadas.

Relembrando ainda os muitos sentidos de extensão, Paulo Freire (1977), em sua obra clássica, "Extensão ou Comunicação", tensionou a acepção mais clássica das atividades extensionistas, qual seja, a de que, por meio das ações extensionistas, a universidade estenderia seus conhecimentos, produzidos de forma científica (leia-se racional, positivista, desalmada, moderna...), à comunidade estranha e alijada do mundo acadêmico, à comunidade que necessitaria desses conhecimentos de forma hierarquizada e verticalizada. O limite mais colonial da extensão seria o de substituir um conhecimento por outro, reproduzindo a invisibilidade,

ignorando as inúmeras formas relacionais de produção de conhecimento.

Repetimos que o conhecimento não se estende do que se julga saber até aqueles que se julga não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações. (FREIRE, 1983, p. 21)

Em plenas décadas de 1960 e 1970, o foco de Freire e dos/as intelectuais comprometidos/as com as revoluções de esquerda em curso na América Latina, ressaltamos, não estava em questionar a centralidade da universidade e sua relação com a reprodução da colonialidade do saber, conceito que surgiria nos anos 1990 por intelectuais inspirados/as também em sua luta. Sua preocupação centrava-se na promoção da conscientização da classe trabalhadora, camponesa e operária, a partir da produção dialógica do conhecimento e da percepção de outros possíveis para, enfim, uma transformação amorosa e criativa do mundo.

Refletindo sobre os limites e os horizontes das práticas extensionistas,

deparamo-nos com importantes documentos e fóruns que instituem, debatem e normalizam a extensão, tais como a criação do Fórum de Pró-Reitores das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileira (FORPROEX), criado em 1987<sup>10</sup>, e que pauta e articula as ações de extensões. Em seus documentos, o Fórum aponta:

A extensão universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. A extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Este fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados/acadêmico e popular, terá como consequência: a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional; e a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da

comunidade na atuação da universidade. Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social (FORPROEX, 1987, p. 11).

Orientado por esses princípios, o FORPROEX formula ações junto às reitorias de Pró-Extensão e ao próprio MEC, articula ministério, tendo formulado o Plano Nacional de Extensão- PNX. Dividido em quatro eixos norteadores, o PNX propõe que as ações de extensão universitárias se caracterizem: pelo impacto e transformação; pela interação dialógica; pela interdisciplinaridade e, finalmente, pela indissociabilidade pesquisa-ensino-extensão. Tais proposições do Plano Nacional de Extensão estão em conformidade com a Constituição Federal de 1988 que reconhece a extensão como dimensão formativa inerente à universidade.

Em meio às disputas do campo, o Plano Nacional de Educação (2014-2024) traz, no detalhamento da Meta 12, a elevação de oferta de matrículas no Ensino Superior público e estabelece o mínimo de 10% dos créditos curriculares da graduação em

<sup>10</sup> Contudo, seu primeiro regimento foi aprovado somente quase 23 anos após sua criação, quando a extensão voltou a ganhar centralidade no debate sobre as funções sociais das instituições de ensino superior públicas.

programas de extensão universitária, orientando sua ação prioritariamente para as áreas de grande pertinência social. (BRASIL, 2014)

Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público. [...] item 12.7: **assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social** (BRASIL, 2014, grifos nossos).

Com a aprovação da Resolução 07/2018 do Conselho Nacional de Educação (CNE - Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014 que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE- 2014-2024) e dá outras providências), inaugura-se o momento em que a extensão adere ao ensino.

Art. 2º As Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira

regulam as atividades acadêmicas de extensão dos cursos de graduação, na forma de componentes curriculares para os cursos, considerando-os em seus aspectos que se vinculam à formação dos estudantes, conforme previstos nos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDIs), e nos Projetos Políticos Institucionais (PPIs) das entidades educacionais, de acordo com o perfil do egresso, estabelecido nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) e nos demais documentos normativos próprios (BRASIL, 2018).

Ainda que a leitura de documentos acerca da extensão seja árida, entendemos que há uma fresta aberta e um espaço a ser disputado que potencialmente contraria uma das disposições das Instituições de Ensino Superior em permanecer no registro colonial. Cada IES, desde a Resolução 07/2018 do CNE, vem produzindo documentos a fim de normatizar a creditação da extensão para a integralização curricular<sup>11</sup>. Para além de criar as regras e normas, cada IES tem a oportunidade de voltar seu olhar,

<sup>11</sup> Nos sites de diversas IES, já consta o processo de trabalho e as resoluções formuladas para a creditação da extensão. É possível apreender os muitos sentidos de extensão em disputa analisando essas resoluções, mas isso fugiria do espaço-tempo que temos neste artigo.

de modo criativo, para aquilo que defende e apoia, como programas, projetos e ações de extensão.

Nesse sentido, postulamos que o “Encontro de Saberes” seja uma extensão às avessas na medida em que, com a inserção dos mestres e mestras das tradições nas práticas de ensino e pesquisa, realiza uma oxigenação que somente nas práticas extensionistas pareciam ter algum sentido. Como essas práticas aconteciam “fora da Universidade”, o “Encontro de Saberes” atua como uma extensão às avessas, trazendo para dentro daquilo que sempre foi central (ensino e pesquisa), esses outros saberes e suas múltiplas formas de existências. Dessa forma, ajuda a forjar um ensino contracolonial numa universidade que não somente se ocupe em estender seus conhecimentos para fora - para a comunidade não acadêmica, de forma dialógica -, mas também se ocupe em romper seus muros e em deixar entrar conhecimentos tradicionais populares: saberes que fissuram a colonialidade do saber e aproximem “mundos abissais”.

No movimento de fissurar, romper, contaminar e contrariar, o

texto deste artigo agora se dobra. Até aqui, os autores de referência, situados no movimento de/descolonial, como Lander, Boaventura e Castro-Gómez, e aqueles que lhe precederam, como Paulo Freire e Florestan Fernandes, entenderam a constituição das universidades e seus desafios nessas terras latino-americanas ou afropindorâmicas, como prefere Nêgo Bispo, já contrariando a interiorização daquela nomenclatura que se refere ao momento da invasão europeia. Na dobra que queremos inscrever neste texto, convidamos quem, trazendo os conhecimentos das esquinas, dos terreiros, das ruas, da caboclaría, coloca-se parceiro da educação e das encantarias, como Luis Rufino, Luis Simas, Nêgo Bispo, Laura dos Santos e bell hooks, interlocutora de Paulo Freire.

Nêgo Bispo (2015, 2020), na guerra das denominações - uma das formas como ele entende a prática política e estética de contracolônizar -, formula algo essencial ao prosseguimento do diálogo: confluência e transfluência. É com esses conceitos germinantes, como ele gosta de denominá-los, que

intentaremos costurar a crítica à colonialidade a partir da constituição da Universidade, as brechas que a podem habitar na extensão a partir das novas normativas vigentes, a política traçada pelo "Encontro de Saberes" e a assertiva da pedagogia das encruzilhadas em confluência com a pedagogia do território.

Confluir não exige apagamentos, longe disso. Confluir é intenção e prática de vida reconhecadora. Assim, nos encontros, algo se revela, junta-se, sem formar uma unidade homogênea. Confluir, para Nêgo Bispo, destaca-se e se diferencia da influência, que disciplina as fluências, unificando-as em interioridades excludentes. O que não está dentro fica de fora, e o que está fora fica localizado como estranho ou invisibilizado, excluído. Na "fluência com", os encontros não geram unificações, mas, sim, multiplicidades em compartilhamento, como nos diz Nêgo Bispo, "*nem tudo que se junta, se mistura*". Parece-nos uma forma vinculada ao cotidiano de revigorar nossa travessia e presença (ancestral) por aqui.

Já a transfluência, para Nêgo Bispo<sup>12</sup>, assume outras presenças nos encontros: "*nem tudo que se mistura está junto*", como a imagem do encontro das águas dos Rios Jordão e Amazonas, que transfluem nos rios do céu. Misturam-se na transformação. Confluir e transfluir são dois modos contracoloniais de tratar as fluências, fazendo emergir a dimensão do sagrado e de outras configurações no tempo e no espaço propulsoras de cosmovisões, filosofias e ciências.

Pedagogo formado nos terreiros e na academia, Luis Rufino (2019) pontua que, na encruzilhada e no cruzo, nenhum saber substitui o outro, sendo a encruzilhada zona de encontro de múltiplos caminhos, de ginga e de batalha. Não é zona de mortandade ou de apaziguamento. A encruzilhada transborda o encantamento que a modernidade solapou na formatação de um único modo de se fazer ciência e de ser humano. Em suas palavras:

A partir do saber em encruzilhadas, a transgressão da colonização das mentalidades emerge como um ato de libertação, que

<sup>12</sup> Nêgo Bispo muitas vezes se apresenta como um relator de saberes de seus ancestrais.

produz o arrebatamento tanto dos marcados pela condição de subalternidade (colono) quanto dos montados pela condição de exploradores (colonizadores). A prática das encruzilhadas como um ato descolonial não mira a subversão, a mera troca de posições, mas sim a transgressão. Assim, responde eticamente a todos os envolvidos nessa trama, os envolve, os 'emacumba' (encanta), os cruza e os lança a outros caminhos enquanto possibilidades para o tratamento da tragédia chamada colonialismo (RUFINO, 2019, p. 75).

Dentre os inúmeros desafios que as IES enfrentam, como o de superar sua crise institucional, hegemônica e de legitimidade (SANTOS, 2004), reiteramos que a extensão universitária, por si só, não afiança a legitimidade das universidades públicas quando concebida de forma hierárquica, instrumental e de transmissão de conhecimento. No contexto de crise pelo qual passam as universidades, premidas pelas necessidades internas e externas de reformas, não será a extensão a redenção, um movimento único de salvação. O sentido de redenção não nos interessa porque sustenta um discurso civilizatório

colonialista, promotor da chamada invasão cultural no assombro colonial. Confluindo com Bispo e Rufino, reivindicamos a extensão na encruzilhada. Este é o ponto ou o cruzo.

### **Encontro de Saberes da UFF em cruzo com a Pedagogia do Território**

No ano de 2016, após o primeiro encontro com José Jorge de Carvalho, estruturamos, na Universidade Federal Fluminense, duas disciplinas interdisciplinares e interdepartamentais, a saber: Educação, Corpo e Espiritualidade e Toques e Cantos. A primeira, em tela neste artigo, ofertada pelo Instituto de Psicologia e pela Faculdade de Educação, estruturou-se em três módulos: o quilombola, o indígena e o caiçara.

Em 2017 e 2018, o módulo caiçara da disciplina Educação, Corpo e Espiritualidade nos fez pensar sobre a importância da territorialidade dos/as mestres/as e tensionar, na trilha do questionamento de Paulo Freire (1977), a relação entre ensino, extensão e pesquisa como lugares de abrigo e de produção do conhecimento pluriversitário, de que fala Boaventura

de Sousa Santos (2004), e pluriepistêmico, como defende José Jorge de Carvalho (2014).

Em sua primeira edição, em 2017, o mestre Seu Altamiro e a mestra Dona Dica, nascido/a e criado/a na Praia Grande da Cajaíba, em Paraty-RJ, vieram à UFF. A Universidade é, como vimos, um lugar de violência epistêmica, de racismos e de embranquecimento (de peles, de sentimentos e pensares, de almas). É lugar dos "mono" e não dos "pluri": lugar de peleja diária para que o pensamento crítico (nem sempre vinculado ao *sentirpensar* ou ao diálogo pluriepistêmico) construa novos mundos.

Não foi necessariamente fácil para o mestre e a mestra saírem de seus territórios atravessando tanta água e tanto asfalto, para estarem conosco nesse lugar tão sem alma: em salas retangulares, mesas e cadeiras enfileiradas e duras, janelas fechadas, exposição de argumentos de forma unilateral, tempo cronometrado, encontros semanais (e lá se vão 15 semanas de um semestre típico e 60 créditos), desencantos, projetos competitivos e produtividade. Ainda que a experiência tenha sido marcante

- atestada nas avaliações dos/as estudantes - havia um cansaço do mestre e da mestra que já vivem por aqui há mais de 70 anos.

Após avaliação do grupo de professores/as e do mestre e da mestra, em 2018, o módulo caiçara para a disciplina realizou-se na Praia Grande da Cajaíba em três dias. O território nos convocou.

Na Praia Grande da Cajaíba, a mata, o mar, o mangue, a restinga e as águas doces são apropriadas e produzidas *no comum* e conformam um *continuum* não homogêneo, não geométrico. Sob a forma de *uso comum*, a comunidade se apropria, transflui e cria uma parte da natureza: esta é uma maneira de existir das comunidades tradicionais na América Latina que continua violentada pela sua capacidade de inventar a vida. Talvez essa seja uma dimensão do movimento contracolonial mais potente que sempre ressurgiu: a forma de habitar e fazer a gestão dos territórios desafia, ontológica e epistemologicamente, as formas hegemônicas coloniais e capitalistas de forjar tempos, espaços e natureza.

A chegada à Praia Grande, depois de quase uma hora e meia

navegando pela Baía da Ilha Grande, foi plena de experiências e convivências. Não mais sentados/as em roda em salas de aula, professores/as, estudantes e monitores/as ajudavam-se com mochilas na subida de trilhas, montagem de barracas, travessias de cachoeiras, preparação de comida, ausência de luz, borrachudos e chuvas noturnas. O primeiro território vivido e percebido, de forma quase arrebatadora pelos/as estudantes, foi o corpo, essa morada de saber orgânico e de medos.

Nêgo Bispo (2015, 2020) informa que as sociedades eurocristãs colonialistas, em suas palavras, vivem o assombro da cosmofobia: o medo da natureza, do sagrado, do cosmos. O medo é uma doença do colonizador transmutada em controle de territórios e de suas comunidades. Em oposição à cosmofobia, nas sociedades politeístas, observam-se inúmeras formas de compartilhamento com o cosmos configurando, como denomina Nêgo Bispo, o saber orgânico. Muitos/as estudantes se descobriram em alguma medida cosmofóbicos, mas ainda não imaginavam a dimensão da cosmovisão caiçara. Quem tem medo

anda só, anda sem a proteção do sagrado; em solidão subjetivamente rompe alianças com outros humanos e mais-que-humanos<sup>13</sup>.

Logo no desembarque, os estudantes encontraram o mestre e a mestra em suas labutas. Conversavam sem saber que aquelas pessoas seriam nosso/a mestre/a, sem saber que eram o/a grande mestre e mestra caiçaras da Reserva da Juatinga. Dona Dica, sentada no rancho, fazia pastéis e Seu Altamiro, remendando rede na praia, sentado na areia com seus aviamentos, ocupava um lugar caiçara secular e sagrado: à beira da praia. Falava do mar e da mata; do vento e do sol; da vida e da morte; falava de seus ancestrais e do órgão gestor da Unidade de Conservação<sup>14</sup>.

<sup>13</sup> Dentre os/as autores/as advindos das ciências humanas que se ocupam com as mudanças climáticas, observamos o uso de mais-que-humanos, outros-que-humanos. Em outros contextos, o debate de gênero já estende aos animais, daí nossa opção pela neutralidade também aqui.

<sup>14</sup> Não sendo foco deste artigo, há bibliografia extensa sobre a chegada das Unidades de Conservação em territórios tradicionais, como em Cavaliéri (2003). A Praia Grande da Cajaíba hoje está inserida em duas Unidades de Conservação sobrepostas: APA Caiçuçu e Reserva Ecológica da Juatinga.

Nos primeiros momentos de conversa, Seu Altamiro<sup>15</sup> enunciou:

*Seu Altamiro teve muita luta por vocês. Muitos moradores já partiram daqui ou já morreram, até mesmo meus irmão. Um não morreu porque tá aí na Itaoca. Mas Seu Altamiro tá lutando. **Eu amo esse lugar aqui, gente, como eu amo vocês também, né? Porque muitos podem chegar assim e dizer: mas Seu Altamiro eu conheci o senhor hoje. Mas eu, eu conheço meus amigos desde criança*** (Transcrição de gravação feita em novembro de 2018, grifos nossos).

Essa dimensão do amor que os/as mestres/as sentem por nós, à primeira vista (e à longa vista, pois nunca nos viram), expressa-se vivamente no território. Há uma ambiência e um mistério presentes ali. Quando Seu Altamiro fala com seu corpo-território situado, chama, para a conversa, a natureza e a ancestralidade. Amorosidade, recordemos, é o sentido e o caminho de uma educação como prática de liberdade, como afirmou o 'caboclo'<sup>16</sup>

<sup>15</sup> Seu Altamiro refere-se a si mesmo na terceira pessoa do singular quando narra algo.

<sup>16</sup> Rufino (2021), em *Vende-demanda*, escreve um capítulo chamado Exu e Paulo Freire. É como um caboclo que o autor vai tratá-lo em consonância com a Pedagogia das Encruzilhadas.

Paulo Freire (2020). Na Pedagogia do Oprimido, emerge a missão histórica do oprimido: ao libertar-se do jugo do opressor, liberta-o de seu lugar de opressor. Esta é uma das maiores expressões de amorosidade freiriana: conquistar a liberdade e libertar o opressor<sup>17</sup>. Na fala de Altamiro, há muitas camadas de significados, sendo um deles o rompimento com a linearidade do tempo: ele conhece seus amigos desde criança, mesmo que esses amigos apareçam presencialmente somente hoje, havendo amor nessa relação. Quando fala um dos/as mestres/as do "Encontro de Saberes", como Seu Altamiro, é um educador popular que se manifesta.

Tomando a confluência como caminho, divulgamos - quase um verbete - a concepção de educação envolvida na tarefa da descolonização, trazida por Rufino:

**EDUCAÇÃO** – radical vivo que monta, arrebatada e alumbra os seres e as coisas do mundo. Fundamento assentado no corpo, na palavra, na memória e nos atos. Balaio de experiências trançado em afeto, caos, cisma, conflito,

<sup>17</sup> É preciso muito amor para libertar o opressor, é preciso uma pedagogia para dar conta desse processo.

beleza, jogo, pejeja e festa. Seus fios são tudo aquilo que nos atravessa e toca. Encantamento de batalha e cura que nos faz como seres únicos de inscrições intransferíveis e imensuráveis. Repertório de práticas miúdas, cotidianas e contínuas, que serpenteiam no imprevisível e roçam possibilidades para plantar esperanças, amor e liberdade (RUFINO, 2021, p. 5).

Como todo/a professor/a, os/as mestres/as planejaram, em interlocução com os/as professores/as da Universidade, aulas, conversas-andantes, 'fazeção' de coisas da vida caiçara, como pescar, roçar, farinhar, porque aprender é mais fundamental que ensinar. Dentre as atividades planejadas com os/as mestres/as no território, destacamos aqui a conversa-andante no quintal agroflorestal, a pesca de arrasto com mestre Altamiro e a roça/casa de farinha com Dona Dica.

### **Fazer, sentir, pensar: conversa-andante**

Na conversa-andante pelo quintal agroflorestal, mestre Altamiro foi

nos mostrando todo tipo de planta que ali foi semeada e cresce<sup>18</sup>.

*Tudo planta que ele [Seu Altamiro] faz é assim, desde a época do avô dele... é assim, tudo misturado. A gente colhe quase tudo num tempo só.*

*Fico muito feliz quando olho assim para minhas plantas. Quem tiver um pedacinho de terra, planta gente. Quem não tiver alguma semente, leva semente. Aqui tá a riqueza de Seu Altamiro, hein! [...]*

*Essa é a plantação nova: tem cacau, mandioca, milho, abóbora. Com certeza já vem pepino... Já vem o milho dando o milho e a mandioca para fazer farinha. Com certeza já tem uma mandioca doce aí no meio que nós chamamos de aipim. Já vem a batata doce no meio. Feijão também tá junto. Já vem o inhame também e a muda de pau-brasil, ele é brasileiro, não é de outra nação). [...]*

*Abacaxia tem muita mas ainda não tá madura, dá antes do Natal.*

*Plantação de palmito, olhe quanto tem [mais de 5000 pés] e as sementinhas naqueles saquinhos. Tem a juçara, o açai e o pupunha, os três tipos.*

*Tem muito pé de coco, pé de fruta. Já viram cambucá?*

(Transcrição de gravação de campo, novembro de 2018)

<sup>18</sup> Numa primeira contagem, chegamos em mais de 40 espécies somente de cultivos comestíveis. Na agroflorestal há tanto a mandioca para se fazer a farinha que acompanha o peixe, como a árvore guapiruvu usada para fazer a canoa.

Territorializadas, as formas de se viver em territórios tradicionais, pautadas no ser e fazer, "no comum" e no cotidiano, inventam e recriam mundos<sup>19</sup>.

Cabe aqui uma digressão ou uma transfluência. Em reunião do grupo do "Encontro de Saberes", mediada pelo professor José Jorge de Carvalho, em março de 2023, a mestra Makota Kidoaile pronunciou: "O mestre é um transmissor de saber do território". Pelo *chat*, a conversa continuou: o corpo-território do/a mestre/a é um transmissor e cultivador de mundos.

Os/as mestres/as não se autodenominam assim. Eles/as são denominados/as, reconhecidos/as por suas comunidades. Na Praia Grande da Cajaíba, todos/as podem fazer cestos, aviamentos para a casa de farinha, tipitis, esteiras e peneiras, mas uma pessoa (ou mais de uma) aprendeu o processo inteiro: da retirada dos cipós, sapês, taquaras (deixando a muda crescer), às maneiras de limpar, secar, desfiar e tecer contando histórias e inventando

novos padrões. Todos/as podem virar carpinteiros/as, a arte de fazer canoas vem sendo estudada como patrimônio cultural a ser tombada pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Todos/as podem caçar, pescar e fazer roça. Todos/as podem fazer farinha. Todos/as sabem *embarrear* sua casa, alguns/mas sabem fazer o telhado de sapê. Quando dizemos todos/as, incluímos as crianças que acompanham as pessoas mais velhas. De alguma maneira, o conhecimento que estava disponível para todos/as foi apropriado e recriado pelas/os mestras/es com tanta maestria que passam a ser, assim, reconhecidos/as pelas suas comunidades e fora delas.

Quando acordam, na comunidade, todos/as vão 'caçar' os *quefazer*s<sup>20</sup> para fazer com liberdade, vivendo no modo da natureza, observando - e narrando oralmente - os modos dos bichos, do mar e da mata. As crianças, no dinamismo de 'caçar' o seu *quefazer*, ganham o

<sup>19</sup> Também conhecem fins de mundos e começos de mundo, mas o limite deste artigo, por ora, não alcançaria.

<sup>20</sup> Novamente aqui um olhar freiriano para os/as mestres/as. Os/As mestres/as produzem conhecimento acerca do que fazem. Paulo Freire se referia aos *quefazer*s dos/as professores/as da escola, aqui estendemos para os *quefazer*s da vida cotidiana dos/as mestres/as da cultura e das crianças.

mundo: quintais-terreiros, praia e roças. Nas palavras de Seu Altamiro, afirmando sua presença no território:

*Não quero essa vida [da cidade] não. Aqui eu acordo na hora que quero, durmo na hora que quero, trabalho na hora que quero. (...) Quero ficar com minha memória mais tranquila, mais sossegada, olhando pra esta mata linda. Isto é que a coisa mais importante pra nós, esse mar, olha a água como é que está. Isso é uma riqueza nossa. É uma riqueza. Isso aí pra nós está no coração. (...) Aqui é uma praia!* (Transcrição de gravação no campo de novembro de 2018)

Não é o trabalho que movimenta e dá sentido à vida ou, materialisticamente, transforma a natureza em cultura na cosmovisão caiçara. O que dá sentido à vida é a própria vida de todos os seres 'vivos', em compartilhamento, como dizia Seu Maneco da Praia Grande<sup>21</sup>.

### **Fazer, sentir, pensar: arrasto de praia**

Uma segunda atividade a ser destacada, ocorrida no território, foi a pescaria de cerco, ou *arrasto de*

*praia*<sup>22</sup>. Seu Altamiro nos conta que ela pode ocorrer bem cedo pela manhã, no final de tarde ou quando um cardume de peixe é avistado.

Indagado por estudantes como se avista um cardume, Seu Altamiro, já a caminho do Mirante do Espia, saindo de seu terreiro- quintal agroflorestral, afirmou:

*Esta pedra era pedra de espiar cardumão de tainha, que meu avô espiava a tainha e tinha duas canoas lá no meio da praia com rede embarcada para cercar o cardumão de tainha. Quando colocava o dedo na boca e acenava a camisa pra cercar o peixe, você viu a escuridão do peixe indo daqui e o saltio da tainha, tinha peixão dessa marca, ele mandava abrir a rede aqui. Quando o cara cercava o peixe, ele descia daqui. Então a gente apelidou esta pedra de Pedra do Espia de Tainha. Agora chama Mirante, já botaram outro nome.* (Transcrição de gravação no campo de novembro de 2018)

Dona Silvana, antiga moradora da Praia Grande, mulher de Seu Maneco supracitado, dizia que essa época da tainha era a "épa da fartura" e Seu Maneco, complementava: "épa em que os homens ainda entendiam a

<sup>21</sup> Consultar Cavalieri (2003).

<sup>22</sup> Quando esta aula foi dada na Universidade, os estudantes assistiram a um documentário produzido pelo projeto de extensão Raízes e Frutos da UFRJ.

*fala dos bichos*". (CAVALIERI, 1999). O saber do território manifestado no corpo das/os mestras/os denuncia muitas relações cosmológicas multi e interespecíficas.

A rede que havia sido remendada pela manhã, após o cerco aos peixes que envolve duas canoas e muita gente posicionada na praia para puxá-la, veio carregada de anchovas, olhos de boi, corvinas e xereletes. Reunimos os peixes suficientes para o jantar, que se seguiu numa fogueira enorme feita próxima à cozinha do quintal-terreiro com a participação dos/as filhos/as de Seu Altamiro. A puxada de rede envolveu todos/as os/as filhos/as e netos/as do mestre; eles/as se admiravam com o fato de o pai/avô dar uma aula para universitários/as e ser chamado de mestre. Reside aqui algo central em nossa observação e argumento: quando a aula acontece no território tradicional, ela não tem hora cronológica para seu começo, meio e fim. Estamos todos/as envolvidos/as, juntando-nos e nos misturando, às vezes só nos juntando, às vezes sentindo no corpo e na alma lembranças de aprendizagens

pretéritas<sup>23</sup>. Não foram incomuns as lembranças de casa de avós e de outras roças.

Os/as netos/as do mestre e da mestra nos guiaram para as cachoeiras. Os/As filhos/as, além da pesca do arrasto de rede, ajudaram a limpar o peixe (dito *escalar os peixes*) e nos ofereceram um jantar fazendo a fogueira conosco, embrulhando os peixes na bananeira, emprestando utensílios de cozinha, contando histórias, rindo, ouvindo. A extensão feita com os territórios reverbera em toda a comunidade.

Nos dias em que Dona Dica e Seu Altamiro eram o mestre e a mestra da disciplina "Encontro de Saberes: Educação, Corpo e Espiritualidade", da UFF, ministrada no território tradicional, não houve um só filho ou filha, neto ou neta, que estivesse alienado/a das atividades propostas. Eles/as também sabiam ensinar porque são a geração-começo, como afiança Nêgo Bispo (2015), quando relata as conversas e os conhecimentos compartilhados por

---

<sup>23</sup> O juntar-se sem se misturar é uma referência, novamente, ao Nêgo Bispo, supracitado, quando expõe o conceito de confluência e transfluência.

mãe Joana e tio Norberto no Quilombo Saco do Curtume. Começo-meio-começo inscreve-se nos corpos. Na circularidade do tempo, não há morte; no tempo circular, quebram-se as hierarquias e as linearidades. Era um neto de 5 anos de Seu Altamiro que sabia nos ensinar a tirar o peixe da rede, era uma neta de 8 anos de Dona Dica que ensinava a 'cevar' a mandioca<sup>24</sup> para fazer a farinha.

### **Fazer, sentir, pensar: roça**

Outra atividade planejada para os dias em que estávamos na Praia Grande seria uma conversa com a Mestra Dona Dica em sua casa de farinha. Se fosse possível, faríamos uma farinha de mandioca e aprenderíamos a fazer balaio.

A casa de Dona Dica se localiza no chamado 'sertão' da Praia Grande. É a mais isolada. Atravessam-se três cursos d'água, sendo que um deles com volume de água mais intenso, a cachoeira do Monjolo, e caminha-se cerca de 2 km. A travessia para a casa de Dona Dica já foi, em si, uma aula junto com sua filha e neta. Ali havia

---

<sup>24</sup> Para a farinha ficar pronta, a massa precisa secar na prensa dentro dos tapitis e isso leva algumas horas.

outro aprendizado, divisor de águas, revelador das encruzilhadas e da diversidade de formas de ensinar e aprender que se refazem, apesar da violência colonial. O conteúdo inicialmente proposto perdeu o sentido (nova dobra em nossa razão intransigente) na medida em que estar com os/as companheiros/as, estar com Dona Dica na trilha, ouvindo histórias desde os tempos mais antigos (eles/as se referem mesmo 'aos antigos' quando contam algo), aprender as artimanhas da grilagem e ameaças que ela já sofreu, tornaram-se a centralidade do momento. Com seu facão na mão, Dona Dica caminhava também em diálogo com a mata, mostrando rastros de bichos, árvores de frutas, insetos, clareiras, silenciando para ouvir um pássaro cortejar uma fêmea, limpando o caminho.

A aula se tornou um espaço de estar junto reinventando (e imaginando) seres, dando respostas às perguntas, comprometendo-se com a vida. Era um corpo-território político, epistêmico, ético que se movimentava, anunciava-se com gestos e palavras ao percorrer a trilha de águas e mata, tão cotidiana à própria Dona Dica. A

aula ocorreu no caminho e sua culminância deu-se no terreiro de Dona Dica com água fresca e abacaxi.

A roça de mandioca e a casa de farinha foram apresentadas e pudemos fazer uma parte da farinhada: arrancar a mandioca, descascar, lavar, cevar, colocar no tipiti e na prensa. Na casa de farinha, o encantamento estava dado, todos/as atentos/as aos gestos e palavras de Dona Dica, uma senhora íntegra, corajosa, fazedora de casa, de balaio, de teto de sapê, de roça, de farinha, de remédios e de histórias. Dona Dica é fazedora de um modo de vida e de um território.

Para Rufino, encantar comunica-se com canto que enfeitiça e cria outros sentidos para o mundo.

O encantamento como uma capacidade de transitar nas inúmeras voltas do tempo, invocar espiritualidades de batalha e de cura, primar por uma política e educação de base comunitária entre todos os seres e ancestrais, inscrever o cotidiano como rito de leitura e escrita em diferentes sistemas poéticos e primar pela inteligibilidade dos ciclos é luta frente ao paradigma de desencanto instalado aqui. Ou seja, o encanto é fundamento político

que confronta as limitações da chamada consciência das mentalidades ocidentalizadas (RUFINO, 2020, s/p).

"O território educa", assevera Laura dos Santos, liderança comunitária, educadora e jongueira do Quilombo do Campinho da Independência em Paraty. Se tomamos essa premissa, nada mais lindo que conhecer quem educou e educa os mestres. Segundo Laura,

Onde quer que se adentre, estaremos sobre solo fértil, vivo e passível de decifração. Assim é o território. Pronto a nos ensinar, se assim nos propusermos. Ao estabelecermos contato com a natureza, estaremos sempre aprendendo. Em contato com outra pessoa, estaremos sempre aprendendo por meio da troca e recebendo novos aprendizados. Somos todos educadores, uns educando os outros, mediando o conhecimento. Somos a memória de nossos ancestrais. Pela memória dos Mestres ou Griôs, como se diz no Quilombo do Campinho, por meio das histórias e novas práticas, a vida se refaz, novamente, nas novas gerações. É preciso tempo. O território é um lugar sem pressa, onde a firmeza comunga com a mansidão dos Mestres Griôs. Sua fala

sempre remete a outro tempo, que nada impede que se repita para o novo, àquele que se coloca como aprendiz (SANTOS, 2022, p. 233-234).

O “Encontro de Saberes”, situado no território do mestra e da mestra, enlaçando a comunidade do território e a da Academia, é desafiado por pedagogias outras que se fundam nos terreiros e nas encruzilhadas<sup>25</sup>. A partir do vivido na Praia Grande - e aqui relatado -, inferimos algumas prerrogativas da pedagogia do território: importa o fazer tanto quanto o refletir sobre ele; a ancestralidade é mestra e multiespecífica (não é concernente apenas à humanidade); tal como enunciado por Freire, há um transbordamento de amor; pelo território o processo de educar (e educar-se) é comum e contínuo; as lutas pertencem a todos/as; por meio da memória dos/as antepassados/as, as histórias vivificam o território. Por fim, a pedagogia do território pratica saberes que transitam entre a cura e a ciência<sup>26</sup>, saberes que inventam

mundos em meio ao cenário de caos em que vivemos.

### **Começo do começo**

Ao longo do artigo, proposto em três seções que se articulam por meio dos conceitos-germinantes, vimos afirmando que o “Encontro de Saberes” seja uma extensão às avessas anunciando um ensino contracolonial (ou des/decolonial) no qual conhecimentos tradicionais populares contribuam para alargar as fissuras na instituição tão marcada pela colonialidade do saber. Mas não bastaria ser uma extensão às avessas. O “Encontro de Saberes” ocorre na UFF e demais instituições de ensino superior provocando as atividades de ensino, reconhecendo os/as mestres/as como professores/as, considerando-os/as professores/as das disciplinas.

A virada – ou gira permanecendo com a inspiração da pedagogia das encruzilhadas ou com a ciência encantada das macumbas – proposta aqui é que o “Encontro de Saberes” ocorra como atividade de extensão, lembrando que, a partir da Resolução CNE 07 de 2018, a extensão passa a estar mais próxima

<sup>25</sup> Rosângela Tugny (2020) trata de educação e território ao abordar a implantação do encontro de saberes na UFSB. Essa obra é referência no tema.

<sup>26</sup> Inspiração vinda de bell hooks (2017).

do ensino. Reconhecemos que há inúmeros sentidos disputados para o fazer extensionista e aqui reivindicamos que ele ocupe a encruzilhada. Não basta entrar ou sair (o sentido da flecha agora não importa) dos muros da instituição colonizada e colonialista, não basta vincular-se à concepção de comunicação tratada por Paulo Freire – ainda que isso já seria revolucionário. Habitar a encruzilhada é admitir estar nos territórios com toda a comunidade e permitir-se ser interpelado por ontologias e epistemologias diversas.

Na encruzilhada, há o encantamento que arrebatava os corpos às aprendizagens junto aos/as mestres/as. Se 'o território educa', como defende e vive Laura dos Santos, é com ele que vamos aprender de um modo cotidiano e ancestral. Rufino (2020) entende, em confluência com Nêgo Bispo (2015), que o assombro colonial, promotor da morte, que tanto castiga milhares de vidas, encontra um adversário que brinca e cospe o marafo no chão transladando conhecimentos, seja na travessia do Atlântico, seja no reconhecimento da ciência dos povos

chamados originários e das comunidades tradicionais.

O encantamento como uma capacidade de transitar nas inúmeras voltas do tempo, invocar espiritualidades de batalha e de cura, primar por uma política e educação de base comunitária entre todos os seres e ancestrais, inscrever o cotidiano como rito de leitura e escrita em diferentes sistemas poéticos e primar pela inteligibilidade dos ciclos é luta frente ao paradigma de desencanto instalado aqui. Ou seja, o encanto é fundamento político que confronta as limitações da chamada consciência das mentalidades ocidentalizadas (RUFINO, 2020, s/p).

Que os/as mestres/as, com toda amorosidade, sigam nos ensinando em presença de seus territórios, de suas comunidades e de todas as relações multiespecíficas e pluriépistêmicas que povoam o cosmos.

## Referências

BRASIL. *Plano Nacional de Educação* (PNE 2014-2024). Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/> Acesso em: 09 mar. 2022

BRASIL. *Resolução CNE/CES nº07 de 18 de dezembro de 2018*. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNE\\_CESN72018.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNE_CESN72018.pdf) . Acesso em: 09 mar. 2022.

CARVALHO, José Jorge de. *Encontro de Saberes – bases para um diálogo intepistemático*. Brasília: INCTI/ CNPq/ UnB, 2015.

CARVALHO, José Jorge de. O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro. *Revista USP*. São Paulo, n. 68, 2005-2006.

CARVALHO, José Jorge de; FLÓREZ FLÓREZ, Juliana. Encontro de Saberes: Proyecto para Decolonizar el Conocimiento Universitario Eurocêntrico. *Nomadas 41*, Universidad Central, Colombia, 2014.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Decolonizar la Universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: PALEMO, Zulma *et al.* *Des/Decolonizar la Universidad*. Buenos Aires: Ediciones Del Signo, 2015.

CAVALIERI, Lucia. *A Comunidade caiçara no processo de reclassificação da Reserva Ecológica da Juatinga*. Dissertação [Mestrado em Geografia]. Universidade de São Paulo, 2003.

CAVALIERI, Lucia. *Os caiçaras da Juatinga: conflito, cultura e sonhos*. Monografia [TCC em Geografia]. Universidade de São Paulo, 1999.

CAVALIERI, Lucia; SOUZA, Dafne; ROZENCWAIG Faria; MOREL, Ana. Paula Massadar. Proposições cosmopolíticas para a educação ambiental: contribuições de Nêgo Bispo contra a cosmofobia. In: *Anais da ANPED (GT 22) edição on-line*, 2021.

FERNANDES, Florestan. *Circuito Fechado – Quatro Ensaio sobre o*

Poder Institucional. São Paulo: Hucitec, 1976.

FORPROEX - FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. *Plano Nacional de Extensão Universitária*. Ilhéus: Editus, 2001. (Extensão Universitária, v.1).

FREIRE, Paulo. *Extensão ou Comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2020.

LANDER, Edgardo. Conocimiento para qué? Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la Universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos. In: PALEMO, Zulma *et al.* *Des/Decolonizar la Universidad*. Buenos Aires: Ediciones Del Signo, 2015.

RUFINO, Luiz. *Pedagogia das encruzilhadas*. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

RUFINO, Luiz. *Vence-demanda: educação e descolonização*. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2021

SALGADO, Flávia Salazar. *Outros Sujeitos e Lugares de Saber: os mestres dos saberes tradicionais na universidade e no mapa*. Dissertação [Mestrado em Cultura e Territorialidades]. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

SANTOS, Antônio Bispo. *Colonização, Quilombos: Modos e Significações*. Brasília: INCTI, 2015.

SANTOS, Antônio Bispo. *Metafísica da rede Debate: Cosmopolítica e Cosmofobia*. Canal do PPGu - Programa de Pós-graduação em Metafísica da UnB. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IBlhkKzzHmo> Acesso em: 10 mai. 2020

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

SANTOS, Laura; SALGADO, Flávia Salazar; CAVALIERI, Lúcia. A presença dos mestres da cultura popular na pesquisa e nas escolas da educação básica do campo. In: ANDRADE, F. M. R., OLIVEIRA, F. A. G., DOMINGUES, M. L., HABIB, P. A. B. B., SOUZA LIMA, S. C. (orgs.) *Coleção Comemorativa 5 anos da licenciatura interdisciplinar em Educação do Campo da Universidade Federal Fluminense*. Rio de Janeiro: ed. Ape'Ku, 2022.

SIMAS, Luiz; RUFINO, Luiz. *A flecha no tempo*. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019

SIMAS, Luiz; RUFINO, Luiz. *Encantamento: sobre política de vida*. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2020

TUGNY, Rosângela Pereira de; GONÇALVES, Gustavo. *Universidade popular e encontro de saberes*. [capa de Zé Antoninho Maxakali]. Salvador: EDUFBA ; Brasília: INCTI-UNB, 2020.