

# pragMATIZES

Revista Latino Americana de Estudos em Cultura



ISSN 2237-1508

Niterói / RJ, Ano 13, n. 25, set. 2023

[www.periodicos.uff.br/pragmatizes](http://www.periodicos.uff.br/pragmatizes)

**DOSSIÊ / DOSSIER**  
**GESTÃO CULTURAL E DIVERSIDADE**

**Editores do dossiê**

Laura Bezerra  
Luana Vilutis  
Carlos Yáñez Canal

**Demais autores envolvidos no dossiê:**

Alice Pires de Lacerda  
Angela María Orozco Marín  
Bruna Pegna Hercog  
Daniele Pereira Canedo  
Delmira Nunes  
Elizabeth Vidal  
Gleise Cristiane Ferreira de Oliveira  
Joelma Stella  
José Roberto Severino  
Leidy Tatiana López Saldarriaga  
Luciano Simões de Souza  
Murillo Pereira de Jesus  
Nara Pessoa  
Natalia Coimbra de Sá  
Renata Rocha  
Rodolfo Alves de Macedo  
Uriel Bustamante Lozano

**DOSSIÊ / DOSSIER**

**IMAGENS REFLEXAS SOBRE OS ENCONTROS DE SABERES NO ENSINO SUPERIOR**

**Editores do dossiê**

Daniel Bitter  
Wagner Chaves

**Demais autores envolvidos:**

Affonso C. Thomaz Pereira  
Alexandra Gouvêa Dumas  
Alexandre de Oliveira Pimentel  
André Brasil  
Andressa Fouraux Figueira  
Antônio Pessoa Gomes  
César Guimarães  
Edilberto José de Macedo Fonseca  
Elaine Monteiro  
Eleonora Gabriel  
Eliana Nunes Ribeiro  
Flávia Salazar Salgado  
Frank Wilson Roberto  
Gabriela da Silva Pimenta  
Genito Gomes  
Geraldo da Silva Bastos  
Itamara Silva de Almeida Santos  
Janete Baptista do Nascimento  
Jhonn Nara Gomes  
Johnny Menezes Alvarez  
José Jorge de Carvalho  
Katya de Souza Gualter  
Letícia Vianna  
Lucia Cavalieri  
Luciana de Oliveira  
Marcia da Costa  
Margareth Alves Pontes  
Milena Leão Pereira  
Oswaldo Giovannini Junior.  
Paula Ferreira dos Reis  
Pedro Aspahan  
Samira Lima da Costa

**ARTIGOS / ARTICLES (Fluxo contínuo)**

**Autores envolvidos:**

Adriane Matos Araújo  
André Luis Ferreira Beltrão  
Gabriela Garcia de Carvalho Laguna  
Isabella Vicente Perrota  
João Luiz Pereira Domingues  
Lucia Santa-Cruz.  
Luiz Augusto Fernandes Rodrigues  
Marina Bay Frydberg  
Ohana Boy Oliveira  
Ricardo Evangelista Fraga

# PragMATIZES

Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura

Ano 13 nº 25 - setembro/2023

## EDITORES EXECUTIVOS

Luiz Augusto F. Rodrigues, Universidade Federal Fluminense,  
Departamento de Arte, Brasil  
Flávia Lages, Universidade Federal Fluminense, Departamento de Arte,  
Brasil  
João Domingues, Universidade Federal Fluminense, Departamento de  
Arte, Brasil

## CONSELHO EDITORIAL

Adair Rocha, Universidade do Estado do Rio de Janeiro / Pontifícia  
Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil  
Adriana Facina, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil  
Ahtziri Molina Roldán, Universidad Veracruzana, México  
Alberto Fesser, Socio Director de La Fabrica em Ingenieria Cultural /  
Director de La Fundación Contemporánea, Espanha  
Alexandre Barbalho, Universidade Estadual do Ceará, Brasil  
Allan Rocha de Souza, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro,  
Brasil  
Ana Enne, Universidade Federal Fluminense, Brasil  
Angel Mestres Vila, Universitat de Barcelona, Espanha  
Antônio Albino Canela Rubin, Universidade Federal da Bahia, Brasil  
Carlos Henrique Marcondes, Universidade Federal Fluminense, Brasil  
Christina Vital, Universidade Federal Fluminense, Brasil  
Cristina Amélia Pereira de Carvalho, Universidade Federal do Rio  
Grande do Sul, Brasil  
Daniel Mato, Universidad Nacional Tres de Febrero, Argentina  
Danielle Brasiliense, Universidade Federal Fluminense, Brasil  
Deborah Rebello Lima, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil  
Durval Muniz de Albuquerque Jr., Universidade Estadual da Paraíba,  
Brasil  
Eduardo Paiva, Universidade Estadual de Campinas, Brasil  
Edwin Juno-Delgado, Université de Bourgogne / ESC Dijon, campus  
de Paris, França  
Eloisa Porto C. Allevato Braem, Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil  
Fábio Fonseca de Castro, Universidade Federal do Pará, Brasil  
Fernando Arias, Observatorio de Industrias Creativas de la Ciudad  
de Buenos Aires, Argentina  
Flávia Lages, Universidade Federal Fluminense, Brasil  
George Yúdice, Universidad de Miami, Estados Unidos da América  
Gizlene Neder, Universidade Federal Fluminense, Brasil  
Guilherme Werlang, Universidade Federal Fluminense, Brasil  
Hugo Achugar, Universidad de la Republica, Uruguay  
Idemburgo Pereira Frazão, Unigranrio, Brasil  
Isabel Babo, Universidade Lusófona do Porto, Portugal  
João Domingues, Universidade Federal Fluminense, Brasil  
João Guerreiro, Instituto Federal do Rio de Janeiro, IFRJ, Brasil  
José Luís Mariscal Orozco, Universidad de Guadalajara, México  
José Márcio Barros, Universidade Estadual de Minas Gerais / PUC  
Minas, Brasil  
Julio Seoane Pinilla, Universidad de Alcalá, Espanha  
Lia Calabre, Fundação Casa de Rui Barbosa, Brasil  
Lilian Fessler Vaz, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil  
Livia de Tommasi, Universidade Federal do ABC, Brasil  
Livia Reis, Universidade Federal Fluminense, Brasil  
Luís Edmundo de Souza Moraes, Universidade Federal Rural do Rio de  
Janeiro, Brasil  
Luiz Augusto Fernandes Rodrigues, Universidade Federal Fluminense,  
Brasil  
Luiz Guilherme Vergara, Universidade Federal Fluminense, Brasil  
Manoel Marcondes Machado Neto, Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil  
Marcela A. País Andrade, Universidad de Buenos Aires, Argentina  
Márcia Ferran, Universidade Federal Fluminense, Brasil  
Maria Adelaida Jaramillo Gonzalez, Universidad de Antioquia, Colômbia  
Maria Manoel Baptista, Universidade de Aveiro, Portugal  
Marialva Barbosa, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil  
Marildo Nercolini, Universidade Federal Fluminense, Brasil  
Marina Bay Frydberg, Universidade Federal Fluminense, Brasil  
Mário Pragmácio Telles, Faculdades Integradas Hélio Alonso, Brasil  
Marisa Schincariol de Mello, Universidade Cândido Mendes, Brasil  
Marta Elena Bravo, Universidad Nacional de Colombia – sede Medellín,  
Colômbia  
Martín A. Becerra, Universidad Nacional de Quilmes, Argentina  
Mônica Bernabé, Universidad Nacional de Rosario, Argentina  
Muniz Sodré, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil  
Orlando Alves dos Santos Jr., Universidade Federal do Rio de  
Janeiro, Brasil  
Pâmella Passos, Instituto Federal do Rio de Janeiro, Brasil  
Patricio Rivas, Universidad de Chile, Chile

Paulo Carrano, Universidade Federal Fluminense, Brasil  
Paulo César Silva de Oliveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro,  
Brasil  
Paulo Miguez, Universidade Federal da Bahia, Brasil  
Priscilla Oliveira Xavier, Centro Universitário Carioca, Brasil  
Renata Rocha, Universidade Federal da Bahia, Brasil  
Ricardo Gomes Lima, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil  
Rossi Alves Gonçalves, Universidade Federal Fluminense, Brasil  
Simonne Teixeira, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy  
Ribeiro, Brasil  
Stefano Cristante, Università del Salento, Italia  
Tamara Quírico, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil  
Teresa Muñoz Gutiérrez, Universidad de La Habana, Cuba  
Tunico Amâncio, Universidade Federal Fluminense, Brasil  
Valmor Rhoden, Universidade Federal do Pampa, Brasil  
Vladimir Sibylla Pires, Universidade Federal do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil  
Victor Miguel Vich Flórez, Pontifícia Universidad Católica del Perú, Peru  
Zandra Pedraza Gomez, Universidad de Los Andes, Colômbia

## CONSELHO DE ÉTICA

Luiz Augusto F. Rodrigues, Universidade Federal Fluminense, Brasil  
Marina Bay Frydberg, Universidade Federal Fluminense, Brasil  
Rossi Alves Gonçalves, Universidade Federal Fluminense, Brasil

## REALIZAÇÃO:



## PARCEIROS e INDEXADORES:





PragMATIZES – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura.  
Ano XIII nº 25, (SET/2023). – Niterói, RJ: [s. N.], 2023. (Universidade  
Federal Fluminense / Laboratório de Ações Culturais - LABAC e  
Programa de Pós-Graduação em Cultura e Territorialidades -  
PPCULT)

Semestral  
ISSN 2237-1508 (versão online)

1. Estudos culturais. 2. Planejamento e gestão cultural.  
3. Teorias da Arte e da Cultura. 4. Linguagens e  
expressões artísticas. I. Título.

CDD 306

## Sumário / Summary

---

p. 12 – 24

**COLABORADORES DA EDIÇÃO / ISSUE'S CONTRIBUTORS**

p. 25 - 27

**EDITORIAL / EDITORIAL**

### **DOSSIÊ / DOSSIER** **GESTÃO CULTURAL E DIVERSIDADE**

**Editores do dossiê “Gestão cultural e diversidade”:**

**Laura Bezerra** (Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB)

**Luana Vilutis** (CULT/UFBA e Observatório da Diversidade Cultural/ODC)

**Carlos Yáñez Canal** (Universidad Nacional de Colombia)

p. 28 – 34

**Apresentação do dossiê, por seus editores**

p. 35 – 56

**Arte e comunicação para produzir dribles epistêmicos: iniciativas juvenis das “quebradas” de Salvador (Bahia, Brasil) e Cali (Valle del Cauca, Colômbia)**

Art and communication to produce epistemic dribbles: youth initiatives from the “uebradas” of Salvador (Bahia, Brazil) and Cali (Valle del Cauca, Colombia)

**Bruna Pegna Hercog**

p. 57 – 79

**(em espanhol)**

**Culturas libres: organizarse para gestionar bienes comunes**

Free cultures: Come together to manage common goods

**Uriel Bustamante Lozano**

**Leidy Tatiana López Saldarriaga**

**Angela María Orozco Marín**

**Carlos Yáñez Canal**

p. 80 – 106

**Gestão em patrimônio cultural: a experiência da Casa Candeeiro do Oeste**

Management in cultural heritage: the experience of Casa Candeeiro do Oeste

**José Roberto Severino**

**Nara Pessoa**

**Joelma Stella**

**p. 107 – 134**

**Pensarsentirfazer contracolonial em gestão cultural**

Counter-colonial *pensarsentirfazer* in cultural management

**Luciano Simões de Souza**

**Laura Bezerra**

**p. 135 – 173**

**Política e gestão pública para a diversidade cultural em perspectiva decolonial: um paradigma outro para a capoeira no Brasil**

Public policy and administration for cultural diversity from an decolonial perspective: a different paradigm for Capoeira in Brazil

**Alice Pires de Lacerda**

**p. 174 – 194**

**A experiência do Bembé do Mercado na política e na gestão cultural no Recôncavo da Bahia**

The experience of Bembé do Mercado in politics and cultural management in the Recôncavo of Bahia

**Murillo Pereira de Jesus**

**Daniele Pereira Canedo**

**p. 195 – 217**

**(em espanhol)**

**Experiencias de gestión cultural desde el ámbito universitario: dispositivos itinerantes para el trabajo educativo con lo audiovisual**

Experiences of cultural management from the university environment: itinerant devices for educational work with the audiovisual

**Elizabeth Vidal**

**p. 218 – 245**

**Enecult 18 anos: reflexões sobre os itinerários e desafios da gestão do maior evento de estudos em cultura no Brasil**

Enecult 18 years: reflections on the itineraries and challenges of the management of the largest event of studies in culture in Brazil

**Gleise Cristiane Ferreira de Oliveira**

**Delmira Nunes**

**Renata Rocha**

**Natalia Coimbra de Sá**

**RESENHA / REVIEW**

**p. 246 - 250**

**Resenha WILLIAM, Rodney. *Apropriação Cultural*. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.**

**Rodolfo Alves de Macedo**



## **DOSSIÊ / DOSSIER**

# **IMAGENS REFLEXAS SOBRE OS ENCONTROS DE SABERES NO ENSINO SUPERIOR**

**Editores do dossiê “Imagens reflexas sobre os encontros de saberes no ensino superior”:**

**Daniel Bitter** (Universidade Federal Fluminense)

**Wagner Chaves** (Universidade Federal do Rio de Janeiro)

**p. 251 – 266**

**Imagens reflexas sobre os Encontros de Saberes no ensino superior**

Reflective images on the Meetings of Knowledge in higher education

**Daniel Bitter**

**Wagner Chaves**

**p. 267 – 301**

**Encontro de Saberes: o espírito do tempo e o estado da arte de uma proposta de transformação social**

Meeting of Knowledges: the spirit of the time and the state of the art of a proposal for social transformation

**Letícia Vianna**

**p. 302 – 345**

**Epistemômetro. Uma Metodologia para a Descolonização e Transformação do Currículo das Universidades Brasileiras**

Epistemometer. A Methodology for the Decolonization and Transformation of the Curriculum of Brazilian Universities

**José Jorge de Carvalho**

**p. 346 – 376**

**Encontros e desencontros de saberes: culturas populares+, teatro e universidade**

Meetings and mismatches of knowledge: popular cultures+, theater and university

**Alexandra Gouvêa Dumas**

**p. 377 – 402**

**SuperSaberes - a construção da Superintendência de Saberes Tradicionais na UFRJ**

SuperSaberes - the construction of the Superintendence of Traditional Knowledge at UFRJ

**Frank Wilson Roberto**

**Marcia da Costa**

**Samira Lima da Costa**

**Eleonora Gabriel**

**Katya de Souza Gualter**

**Janete Baptista do Nascimento**

**p. 403 – 429**

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

The "Meeting of Knowledge" at the crossroads of extension: a policy with the pedagogy of territories

**Lucia Cavaliere**

**Flávia Salazar Salgado**

**Johnny Menezes Alvarez**

**p. 430 – 454**

**Ciclos de formação: a extensão e a formação político-pedagógica junto a povos e comunidades tradicionais na experiência do IFRJ Nilópolis**

Formation cycles: university extension and the political pedagogical formation beside traditional peoples and communities at the IFRJ Nilópolis experience

**Alexandre de Oliveira Pimentel**

**Afonso C. Thomaz Pereira**

**p. 455 – 481**

**“A vida acontece no encontro com o outro”. Diários da experiência pedagógica dos Encontros de Saberes**

“Life happens in the encounter with the other.” Diaries of the pedagogical experience of Meetings of Knowledge

**Elaine Monteiro**

**Daniel Bitter**

**Edilberto José de Macedo Fonseca**

**Andressa Fouraux Figueira**

**Gabriela da Silva Pimenta**

**Milena Leão Pereira**

**p. 482 – 505**

**Ape tipo ijoja ñande ñe'ê. Aqui colocamos juntas nossas palavras**

Ape tipo ijoja ñande ñe'ê. Here we put together our words

**Genito Gomes**

**Jhonn Nara Gomes**

**Luciana de Oliveira**

**p. 506 – 528**

**Ciranda de saberes e cuidados: Rabiscos sobre os Saberes Tradicionais nos cuidados com o corpo potente da Universidade**

Ciranda of knowledge and care: Scribbles on Traditional Knowledge in the care of the powerful body of the University

**Samira Lima da Costa**

**Eliana Nunes Ribeiro**

**Geraldo da Silva Bastos**

**Margareth Alves Pontes**

**Itamara Silva de Almeida Santos**

**Janete Baptista do Nascimento**

**p. 529 – 559**

**Lá nas matas tem: a experiência de criação compartilhada de cenas filmicas com mestras e mestres dos Saberes Tradicionais na UFMG**

“Lá nas matas tem” (“Something in the woods”): the collective experience of making shared film scenes with masters of Traditional Knowledges at UFMG

**André Brasil**

**César Guimarães**

**Pedro Aspahan**

**p. 560 – 588**

**Educando com mel e dendê: saberes dos terreiros, crianças e educação antirracista**

Educing with honey and *dendê*: knowledge of the *terreiros*, children and anti-racist education

**Paula Ferreira dos Reis**

**Elaine Monteiro**

## **ENTREVISTAS / INTERVIEWS**

**p. 589 – 603**

**À propósito de um Encontro de Saberes na UFPB**

On the subject of a Meeting of Knowledge at UFPB

**Oswaldo Giovannini Junior.**

**Antônio Pessoa Gomes**

**p. 604 – 645**

**Por uma Outra Universidade - Entrevista com José Jorge de Carvalho**

For another university – José Jorge de Carvalho Interview

**Flávia Salgado**

**Daniel Bitter**

**Wagner Chaves**

## **ARTIGOS / ARTICLES (*Fluxo contínuo*)**

**p. 646 - 665**

**O passado na criatividade: o patrimônio como recurso da criação**

The past in creativity: heritage as a resource of creation

**Lucia Santa-Cruz.**

**Isabella Vicente Perrota**

**André Luis Ferreira Beltrão**

**p. 666 - 677**

**Saúde mental tecida com afetos, mãos e ouvidos**

Mental health weaved with affections, hands and ears

**Gabriela Garcia de Carvalho Laguna**

**Ricardo Evangelista Fraga**

**p. 678 - 698**

**Estudo Comparado da Organização das Artes: proposta de divulgação metodológica**

Comparative Study of the Organization of the Arts: proposal for methodological dissemination

**João Luiz Pereira Domingues**

**Luiz Augusto Fernandes Rodrigues**

**Marina Bay Frydberg**

**Ohana Boy Oliveira**

**p. 699 - 723**

**Imagem etnográfica: conceitos, significados e relevância para as pesquisas qualitativas em educação**

Ethnographic image: concepts, meanings and relevance for qualitative research in education

**Adriane Matos Araújo**



## Colaboradores da edição Issue's contributors

**Adriane Matos Araújo.** Graduada em Pedagogia pela UERJ. Mestre e Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd) da UERJ. Doutorado Sanduíche (CAPES) pela Sydney School of Education & Social Work na Universidade de Sydney na Austrália. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Leitura e Escrita Acadêmica (GEPLEA) e do Projeto de Extensão Laboratório de Letramentos Acadêmicos (LabLA) ambos da UFF. Com intuito de estudar as dificuldades dos estudantes de graduação nas práticas de leitura e escrita de gêneros discursivos acadêmicos e o processo de orientação acadêmica. Atualmente, seus principais objetos de estudo são a orientação acadêmica, a escrita acadêmica e o letramento digital. E, ainda, aplica a metodologia de abordagem interpretativa chamada metaetnografia. Foi associada por 10 anos ao grupo de pesquisa Etnografia e Exclusão em Educação do ProPEd/UERJ e integrante do Núcleo de Etnografia em Educação (NetEDU) onde teve como objetos de pesquisa a exclusão educacional, a voz do aluno, a tecnologia digital, a etnografia e a etnografia digital. Foi Professora Substituta da Faculdade de Educação da UERJ nas disciplinas pedagógicas, Professora Externa no Curso de Pós-Graduação do Centro Universitário Augusto Motta e Professora do Curso Superior de Formação de Oficiais na Academia de Bombeiro Militar Dom Pedro II (ABMDPII/CBMERJ) ambos com a disciplina de Metodologia de Pesquisa. Proficiência em inglês: IELTS B2. Fundadora da assessoria e soluções acadêmicas AMA Escrever. E-mail: [adrianematosaraujo@gmail.com](mailto:adrianematosaraujo@gmail.com) - <https://orcid.org/0000-0002-3568-2393>

**Affonso Celso Thomaz Pereira.** Doutor em História pelo Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade de São Paulo (2015), na área de História da América, com a tese "Alberdi, Sarmiento e a conformação do discurso republicano na imprensa chilena, 1841 - 1852". Realizou estágio de bolsa sanduíche CAPES na Universidad de La Plata, Argentina. Realiza atualmente Estágio de pós-doutorado em teoria da história e história contemporânea no departamento de pós-graduação em história da Universidade Federal de Ouro Preto. Possui graduação em História pela Universidade Federal Fluminense (2001) e mestrado em História Social da Cultura pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2004), na área de teoria e historiografia. É professor de ensino superior e médio-técnico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRJ). Atuando principalmente nos seguintes temas: História da América, História Contemporânea, Teoria da História, História do discurso e das idéias políticas. E-mail: [affonso.pereira@ifrj.edu.br](mailto:affonso.pereira@ifrj.edu.br) – <https://orcid.org/0009-0003-5610-7843>

**Alexandra Gouvea Dumas.** Professora Doutora da Escola de Teatro, da Universidade Federal da Bahia (2018) e professora da Licenciatura em Teatro da Universidade Federal de Sergipe (2010-2018) Possui Licenciatura Em Educação Física pela Universidade Federal da Bahia (1994), especialização em Educação Física/ Estudos do Lazer pela Universidade do Sudoeste da Bahia (1999), Licenciatura em Teatro pela Universidade Federal da Bahia (2003) e mestrado em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia (2005). Doutora em Artes Cênicas pela UFBA em regime de co-tutela com a Université Paris- Ouest Nanterre La Défense (2011) com pesquisa sobre festas populares africana e brasileira, trabalho laureado com a Menção Honrosa no Prêmio Capes de Tese 2011. Realizou seu primeiro pós-doutorado na Université Paris Ouest- Nanterre La Défense, França, no ano letivo 2014-2015 tendo como resultado Nadir da Mussuca, um documentário sobre uma mulher negra, líder de uma comunidade quilombola. No seu segundo pós-doutorado, na UnB (2022- 2023), concentrou sua pesquisa sobre racismo epistêmico, currículo, teatro com análise da experiência Encontro de Saberes, projeto que discute a pluralidade epistêmica com a inserção de mestres e mestras de saberes tradicionais como docentes universitários. Foi co-fundadora, professora e coordenadora do Programa de Pós-graduação em Culturas Populares, da UFS. É professora do Programa de Pós- graduação em Artes Cênicas, da UFBA. Tem experiência na área de Teatro em ensino e pesquisa, atuando principalmente nos seguintes temas: pedagogia do teatro, teatro e culturas populares, manifestações cênicas afro-brasileiras e estudos do teatro negro. E-mail: [adumas@ufba.br](mailto:adumas@ufba.br) – <https://orcid.org/0000-0001-8622-9591>

**Alexandre de Oliveira Pimentel.** Mestre em Geografia – Ordenamento Territorial e Ambiental pela UFF. Professor do Bacharelado em Produção Cultural, IFRJ/ Campus Nilópolis. Atua como gestor e

produtor cultural há mais de vinte anos, sendo seu trabalho fortemente vinculado aos temas música popular, culturas populares, povos e comunidades tradicionais e políticas culturais em territórios populares. Idealizador e diretor artístico de diversos projetos culturais, possui ampla experiência como coordenador e gestor de projetos, equipes e espaços/equipamentos culturais. Atuou no setor público, no setor privado e no terceiro setor, exercendo funções que vão desde a coordenação de espaços culturais; pesquisa e elaboração de projetos; produção executiva; coordenação e direção de produção; seleção, parecer e avaliação de projetos; prestação de contas e elaboração de relatórios de avaliação. Foi Superintendente de Cultura e Território na Secretaria de Estado de Cultura do Rio de Janeiro Entre novembro de 2013 e julho de 2015 atuou como coordenador de produção e de pesquisa do Museu do Território de Paraty, projeto da Associação Casa Azul, organizadora da Flip. Foi o primeiro diretor da Biblioteca Parque de Manguinhos, espaço da Secretaria de Estado de Cultura do Rio de Janeiro. Atuou como coordenador, produtor e pesquisador da Associação Cultural Caburé, ONG do RJ. Coordenou ainda a Instrução do Processo de Registro do Fandango Caiçara como Patrimônio Imaterial Brasileiro, junto ao DPI/IPHAN. E-mail: alexandre.pimentel@ifrj.edu.br – <https://orcid.org/0009-0006-2845-8285>

**Alice Pires de Lacerda.** Doutora em Cultura e Sociedade (2016) pelo Programa Multidisciplinar de Pós-graduação do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos - IHAC da Universidade Federal da Bahia, na Linha de Pesquisa Cultura e Desenvolvimento, onde também concluiu Mestrado (2010). Graduada em Produção em Comunicação e Cultural (2002) pela Faculdade de Comunicação da Universidade Federal da Bahia. Professora da Pós-graduação Lato Sensu da Universidade Salvador - UNIFACS (2020 até atual). Acumula experiência docente em Comunicação Social, tendo sido professora dos Cursos de Jornalismo, Publicidade e Propaganda e Cinema e Vídeo do Centro Universitário FTC em Salvador, Bahia (2016 a 2021) e dos cursos de Jornalismo e Relações Públicas das Faculdades Integradas Ipitanga - UNIBAHIA (2010 a 2011). Possui experiência de docência na área de cultura, tendo sido professora na Área de Concentração em Políticas e Gestão da Cultura dos Bacharelados Interdisciplinares do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos - IHAC/UFBA (2011 a 2013 e 2017 a 2018). Pesquisadora da área de Políticas e Gestão da Cultura do Centro de Estudos Multidisciplinares em Cultura - CULT da Universidade Federal da Bahia. Sócia-proprietária da empresa Nildão Design, Comunicação e Produção, onde atua na gestão de projetos culturais, com foco na área de Artes Visuais. E-mail: [alicepireslacerda@gmail.com](mailto:alicepireslacerda@gmail.com) - <https://orcid.org/0000-0002-8689-8303>

**André Brasil.** Professor Associado do Departamento de Comunicação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e integrante do comitê pedagógico da Formação Transversal em Saberes Tradicionais. Doutor em Comunicação pela UFRJ. Pesquisador do CNPq, participa do Grupo Poéticas da Experiência (CNPq/UFMG) e da equipe de editores da Devires - Cinema e Humanidades. Desenvolve pesquisas no domínio do cinema e do cinema documental, com atenção à produção de filmes por diretores e coletivos indígenas. E-mail: [agbrasil@uol.com.br](mailto:agbrasil@uol.com.br) - <https://orcid.org/0000-0002-1472-3475>

**André Luis Ferreira Beltrão.** Doutor e mestre em Design pela PUC-Rio, MBA Marketing pelo IBMEC-Rio, Bacharel em Desenho Industrial pela PUC-Rio. Professor do MPGEC - Mestrado profissional em gestão da economia criativa da ESPM-Rio e da graduação em Design da ESPM-Rio e da PUC-Rio. E-mail: [abeltrao@espm.br](mailto:abeltrao@espm.br) - <https://orcid.org/0000-0002-5174-1285>

**Andressa Fouraux Figueira.** Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal Fluminense e integrante do projeto de ensino, pesquisa e extensão Encontro de Saberes da/na UFF, ligado à PROGRAD/UFF. Também integra o projeto de pesquisa Migração, saúde e violências: experiências de trabalhadores/as migrantes e refugiados/as no Rio de Janeiro como pesquisadora do Departamento de Estudos sobre Violência e Saúde Jorge Careli (Claves) da Escola Nacional de Saúde Pública/FIOCRUZ. E-mail: [andressafouraux@id.uff.br](mailto:andressafouraux@id.uff.br) - <https://orcid.org/0000-0001-9509-0018>

**Ángela María Orozco Marín.** Profissional em Gestão Cultural e Comunicação, Mestre em Administração pela Universidad Nacional de Colombia. No seu percurso profissional tem trabalhado na área da qualidade acadêmica de programas de ensino superior e gestão cultural. Ela faz parte do grupo de pesquisa Teoria e Prática da Gestão Cultural da Universidad Nacional de Colombia, e seus interesses e desenvolvimentos de pesquisa estão ligados a políticas e organizações culturais. E-mail: [anmorozcoma@unal.edu.co](mailto:anmorozcoma@unal.edu.co) - <https://orcid.org/0000-0003-3282-9000>

**Antônio Pessoa Gomes.** Liderança indígena. Tornou-se professor em escola indígena formado pela Universidade Federal de Campina Grande. Laureado com o título de Doutor Honoris Causa pela Universidade Federal da Paraíba. E-mail: caboquinhopotiguara@gmail.com

**Bruna Hercog.** Doutora e mestra em Cultura e Sociedade pelo Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade (Poscultura/UFBA). Jornalista graduada em Comunicação Social pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Foi professora substituta na Faculdade de Comunicação da UFBA entre julho de 2022 e julho de 2023. Atua como consultora em comunicação, cultura, mobilização social, sistematização e monitoramento de projetos sociais para diversas organizações. É associada do Interozes Coletivo Brasil de Comunicação Social e pesquisadora no Observatório da Diversidade Cultural. Suas atividades são voltadas para as áreas de juventudes, cultura, comunicação e educação popular, segurança cidadã, movimentos sociais e educomunicação. E-mail: bhercog@gmail.com - <https://orcid.org/0000-0002-0215-4025>

**Carlos Yáñez Canal.** Professor-pesquisador da Universidad Nacional de Colombia. Autor de numerosos livros, artigos, pesquisas, apresentações e conferências nacionais e internacionais no campo das culturas, identidades e gestão cultural; professor convidado por universidades na América do Norte, América do Sul, Europa e África. Pesquisador Associado do Ministério de Ciências da Colômbia. Membro do grupo responsável pela concepção do curso de Gestão Cultural e Comunicativa da Universidade Nacional da Colômbia, bem como da Especialização em Gestão Cultural com ênfase em Planejamento e Políticas Culturais, o Mestrado e a linha de doutorado em Gestão Cultural na Universidade Nacional da Colômbia, campus Manizales. Atualmente, é coordenador da Especialização em Gestão Cultural com ênfase em Planejamento e Políticas Culturais da Universidade Nacional da Colômbia, campus Manizales. Coordenador do grupo de pesquisa Identidade e Cultura da Universidade Nacional da Colômbia, classificado como A pelo Ministério de Ciências da Colômbia. E-mail: cyanezc@unal.edu.co - <https://orcid.org/0000-0002-4216-3794>

**César Guimarães.** Doutor em Estudos Literários (Literatura Comparada) pela Universidade Federal de Minas Gerais (1995), professor Titular da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH) da UFMG e pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Integrante do corpo permanente do Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social, atua principalmente no estudo do cinema e da experiência estética. Editor da revista *Devires: Cinema e Humanidades*. Integrante do Grupo de Pesquisa "Poéticas da Experiência". Coordenador-geral do Festival de Inverno da UFMG de 2012 a 2014. Coordenador Geral do Programa de Formação Transversal em Saberes Tradicionais da UFMG desde 2014. E-mail: cesargg6@gmail.com - <https://orcid.org/0000-0001-8616-6279>

**Daniel Bitter.** Mestre em História da Arte pela EBA-UFRJ (2000) e Doutor em Antropologia pelo IFCS-UFRJ com Estágio no Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (IIUL- SCTE - Lisboa). Atualmente é professor Associado do Departamento de Antropologia da Universidade Federal Fluminense - UFF e do Programa de Pós-graduação em Cultura em Territorialidade PPCULT-UFF. Tem atuado nas áreas de Ritual e simbolismo, Antropologia do Dom, Antropologia dos Objetos, Memória Social, Conhecimentos Tradicionais Etnicidade, Patrimônio e Etnomusicologia, com pesquisas sobre rituais festivos, culturas populares, cultura material, artes e performances e patrimônio cultural. Integra o grupo Encontro de Saberes UFF e o NARUA - Núcleo de estudos sobre artes, rituais e sociabilidades urbanas. Publicou o livro *A bandeira e a máscara. A circulação de objetos rituais nas folias de reis. 7 letras*, CNFCP/Iphan, 2010. E-mail: danielbitter@gmail.com - <https://orcid.org/0000-0003-2080-9926>

**Daniele Pereira Canedo.** Produtora e gestora cultural, capoeirista e professora do Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e professora do Núcleo de Pós-Graduação em Administração (NPGA UFBA). Realizou pós-doutorado no Observatório de Comunicação e Economia (OBSCOM/UFS) e no Núcleo de Pós-Graduação em Administração (NPGA/EAUFBA). É doutora em Cultura e Sociedade (Pós-Cultura/UFBA) e PhD in Media and Communication Studies pela Vrije Universiteit Brussel, Bélgica. Tem Graduação em Produção em Comunicação e Cultura (Facom/UFBA). É pesquisadora e coordenadora do Observatório da Economia Criativa da Bahia (OBEC-BA) desde 2015, tendo coordenado pesquisas nacionais sobre economia da cultura e políticas culturais. Foi Conselheira de Cultura de Salvador entre 2018 e 2021. Tem experiências na gestão pública da cultura e da comunicação na Bahia (2001-



2009). Como produtora, acumula experiências na realização de produções audiovisuais e eventos como o Encontro Internacional da Economia Criativa (2015, 2017), o Festival Paisagem Sonora (2022, 2023) e o I Encontro Nacional de Educação Museal (2023). E-mail: danielecanedo@ufrb.edu.br - <https://orcid.org/0000-0002-6094-2951>

**Delmira Nunes.** Mulher, mãe e trabalhadora da Educação. Como servidora técnica administrativa da UFBA dedicou sua carreira ao apoio à pesquisa e extensão e estando lotada no CULT – Centro de Estudos Multidisciplinares em Cultura, nos últimos 18 anos atuou na secretaria executiva do Enecult atendendo diversas demandas referentes à realização dos eventos. Atualmente encontra-se em processo de capacitação cursando o mestrado no PPGEISU – Programa de Pós-graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade. [delmiranunes@gmail.com](mailto:delmiranunes@gmail.com) - <https://orcid.org/0000-0002-3206-4266> UFBA, Mestranda no PPGEISU – Programa de Pós-graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade., UFBA

**Edilberto José de Macedo Fonseca.** Professor Adjunto do curso de Produção Cultural da Universidade Federal Fluminense. Entre 2011 e 2014, foi servidor do Museu Villa-Lobos/IBRAM-RJ. Ainda na década de 1980 coordenou projeto de educação junto à comunidade indígena Waimiri-Atroari em Roraima. No mestrado pesquisou a rítmica dos tambores nos candomblés no Rio de Janeiro. Como pesquisador do Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular/IPHAN, atuou no registro e patrimonialização de bens imateriais, quando coordenou também o Ponto de Cultura “Música e Artesanato”, pesquisando, no doutorado, as políticas públicas relacionadas à cultura popular na cidade de Januária no norte de Minas Gerais. Desde 2017, trabalha com o grupo de pesquisadores do projeto Encontro de Saberes/UFF. E-mail: [edilbertofonseca@id.uff.br](mailto:edilbertofonseca@id.uff.br) - <https://orcid.org/0000-0003-0947-4440>

**Elaine Monteiro.** Professora Associada do Departamento Sociedade, Educação e Conhecimento da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Graduada em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e doutora em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Trabalha com patrimônio cultural negro e com questões relacionadas à cultura negra e à educação, como relações étnico-raciais na escola, ações afirmativas, implementação da Lei 10.639/2003 e educação quilombola. Integra o Pontão de Cultura do Jongo/Caxambu, o LABOEP - Laboratório de Educação e Patrimônio Cultural - e o LabÊres - Laboratório de Estudos de Relações Étnico-Raciais e Subjetividades, ambos da FEUFF. Faz parte da equipe do projeto Encontro de Saberes UFF. E-mail: [elainemonteiro@id.uff.br](mailto:elainemonteiro@id.uff.br) - <https://orcid.org/0000-0001-6122-3281>

**Eleonora Gabriel.** Doutora em Arte- PPGARTES -Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2017. Mestre em Ciência da Arte pelo Instituto de Arte e Cultura / Universidade Federal Fluminense em 2003; Especialista em Folclore Brasileiro pela Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ em 1984; Licenciada em Educação Física pela UFRJ em 1978. Professora Associado 3 da Escola de Educação Física e Desportos da UFRJ, desde 1980, nos cursos de graduação em Educação Física e Dança, e pós-graduação em Dança?Educação. Pesquisadora da Cultura Popular., Coordenadora e Diretora Artística do projeto acadêmico Companhia Folclórica do Rio-UFRJ, grupo representativo da UFRJ na pesquisa, ensino e extensão sobre danças e folguedos populares brasileiros, desde 1987. Consultora da Escola Bilíngüe de Formação de Professores Indígenas do povo Ticuna-AM, na área de Educação Física, pelo MEC (trabalho em campo e construção do currículo da área, 1998, 2001 e 2002). Pesquisadora incluída no Cadastro Nacional de Folcloristas da Comissão Nacional de Folclore/IBICC/Unesco. e Wikidança. E-mail: [lolafole@gmail.com](mailto:lolafole@gmail.com) - <https://orcid.org/0000-0002-6786-6330>

**Eliana Nunes Ribeiro.** Atualmente pós-doutoranda em Psicossociologia de Comunidades pelo programa EICOS/UFRJ; Mestre em História Social da Cultura (PUC/RJ; Historiadora, graduada em História e Ciências Sociais (UFRJ); Membro do LABMENS - Laboratório de Memórias Ocupações - Rastros Sensíveis/ EICOS/UFRJ. Pesquisa Corpo e performancesdescolonizadoras. Doutora em Psicossociologia de Comunidades; pós-doutoranda, Programa EICOS, UFRJ; E-mail: [lianrib@gmail.com](mailto:lianrib@gmail.com) ; ORCID:<http://orcid.org/0000-0002-1791-3530>

**Elizabeth Vidal.** Doctora en Ciencias de la Comunicación. Universidad Nacional de Córdoba. Curso Experto CooperaciónHorizontal para el Desarrollo. Universidad Internacional de Andalucía. Programa ART Naciones Unidas. Master Multimedia Educativo. Universidad de Barcelona. España. Diplomado

Latinoamericano para la Integración de la Tecnología en la Educación. Becaria del Programa de Cooperación Horizontal para becas de adiestramiento (OEA) en el Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa. México. Licenciada en Comunicación Social. Escuela de Ciencias de la Información. Universidad Nacional de Córdoba. Profesora Asociada por concurso a cargo del Taller de Lenguaje III y Producción Audiovisual. Facultad de Cs. de la Comunicación. Universidad Nacional de Córdoba. Docente en el posgrado: Especialización de Adolescencia Comunicación y Tecnología Educativa- Facultad de Filosofía y Humanidades y Facultad de Psicología – UNC desde 2007 continua. Co Directora proyecto SECYT: Consolidar. Código: 32720200400515CD - Título: "*El desarrollo de software y los imaginarios en torno a mundos digitales. Aportes a la comprensión de controversias y pugnas en el marco de sistemas sociotécnicos de las tecnologías de la información y la comunicación*" - Financiamiento: Universidad Nacional de Córdoba (UNC)- AREA Comunicación. Apropiación TIC públicos vulnerables Comunicación pública de la Ciencia-2019 2022. E-mail: elizabeth.vidal@unc.edu.ar – <https://orcid.org/0000-0003-0220-160X>

**Flávia Salazar Salgado.** Produtora cultural, professora de Geografia do Ensino Básico e doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UFF, na linha de pesquisa Intelectuais, Juventude e Escola Democrática, com pesquisa voltada à juventude do Quilombo do Campinho da Independência, Paraty-RJ, sua inclusão e permanência no Ensino Médio. No mestrado em Cultura e Territorialidades pelo Instituto de Artes e Comunicação Social da UFF deu início à Cartografia de Mestras e Mestres dos Saberes Populares Tradicionais, realizada pelo INCTI/CNPq-UnB - Instituto Nacional de Ciência, Tecnologia e Inclusão no Ensino Superior, como parte do programa Encontro de Saberes. Formada pelo Bacharelado e a Licenciatura em Geografia das Faculdades de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - FFLCH e Faculdade de Educação da USP. Email: [flviasalgado@id.uff.br](mailto:flviasalgado@id.uff.br) - <https://orcid.org/0000-0003-2443-4308>

**Frank Wilson Roberto.** Doutor em Memória Social pela UNIRIO (2017), na linha de pesquisa Memória e Espaço, mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Tecnologia Educacional nas Ciências da Saúde do NUTES/UFRJ (2004), na linha de pesquisa Tecnologias Cognitivas, graduado em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1986). Professor adjunto do Departamento de Arte Corporal da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Tem experiência na área de Educação Física, atuando principalmente nos seguintes temas: cultura popular, folclore, educação, dança e identidade. E-mail: [frank@eefd.ufrj.br](mailto:frank@eefd.ufrj.br) - <https://orcid.org/0000-0002-9282-1644>

**Gabriela da Silva Pimenta.** Graduanda em Antropologia pela Universidade Federal Fluminense – UFF. E-mail: [gabrielap@id.uff.br](mailto:gabrielap@id.uff.br) - <https://orcid.org/0009-0001-8560-9020>

**Gabriela Garcia de Carvalho Laguna.** Acadêmica do curso de Medicina pelo Instituto Multidisciplinar em Saúde da Universidade Federal da Bahia (UFBA - IMS/CAT). Pesquisadora do Observatório Baiano de Redes de Atenção à Saúde (OBRAS), do Centro Baiano de Pesquisas em Antropologia Médica (CBPAM) e do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Saúde (NEPS/UFSE). Coordenadora Científica e de Políticas de Saúde da Direção Executiva Nacional dos Estudantes de Medicina (DENEM). Coordenadora de pesquisa e extensão do Centro Acadêmico Fabrício Freire e de estágios nacionais da Coordenação Local de Estágios e Vivências. Foi bolsista PROEXT pelo projeto de extensão Corpo Sujeito: A Arte na Promoção da Saúde e, PROADI-SUS, pelo projeto de pesquisa Utilização de Técnicas Avançadas de Análise de Dados (Big Data) e Inovação para Apoio ao Planejamento e Desenvolvimento de Políticas em Saúde. Participou de programas de telerrastreio, em saúde mental e de usuários do SUS em situação em risco no contexto da pandemia da COVID-19, além de outros projetos de pesquisa e extensão relacionados à saúde mental e à arte. Atuou como monitora dos componentes curriculares: Universidade, Ciência e Medicinas Possíveis; Princípios de Psicofarmacologia; Intertextualidade em Saúde - Relatórios/Registros/Diários; e Portfólio Online. Realizou estágios de Psiquiatria pela Universidade Católica de Brasília e ligado à redação e divulgação de textos científicos (UFBA - IMS/CAT), no qual publicou principalmente artigos relacionados à psiquiatria e à saúde mental. Fundadora da Liga Acadêmica de Pediatria (LIPED). Coordenou pesquisa, extensão, ensino e mídias sociais de ligas acadêmicas de psiquiatria/saúde mental, neurociências, pediatria e ginecologia/obstetrícia, nas quais organizou e desenvolveu pesquisas, eventos, cronograma de aulas e gerenciou o instagram. Atuou como voluntária no Centro de Valorização da Vida (CVV); na Associação Filhos do Céu, assistindo projetos de apoio a educação e a cultura às crianças e jovens e, no projeto Berá, como mentora de redação para o vestibular. Tem

experiência nas áreas de saúde pública, saúde mental, saúde da mulher, saúde da criança, neurociências, antropologia médica, arte e educação em saúde. E-mail: gabrielagcl@outlook.com - <https://orcid.org/0000-0001-7396-647X>

**Genito Gomes.** Liderança política da retomada Tekoha Guaiviry Yvy Pyte Y Jere e membro do conselho Aty Guasu (Grande Assembleia Guarani-Kaiowá). Atualmente é estudante do Teko Arandu/Formação Intercultural de Professores Indígenas na FAIND/UFMG. E-mail: anetekaiowa@gmail.com - <https://orcid.org/0009-0007-5386-6886>

**Geraldo da Silva Bastos.** Graduado em Gestão de Recursos Humanos - Universidade Nova Iguaçu –RJ. Membro do LABMENS - Laboratório de Memórias Ocupações - Rastros Sensíveis/ EICOS/UFRJ. Pesquisa processos de resistências de lideranças negras em assentamentos rurais e terreiros de candomblé na Baixada Fluminense. Realizou pesquisa sobre mulheres que rezam e curam na cidade de Nova Iguaçu (RJ). Pesquisa processos de resistências de lideranças negras em assentamentos rurais e terreiros de candomblé na Baixada Fluminense. Realizou pesquisa sobre mulheres que rezam e curam na cidade de Nova Iguaçu (RJ). Mestre em Psicossociologia de Comunidades; doutorando, Programa EICOS/UFRJ; E-mail: geraldobastosvencedor@gmail.com ; ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9905-3385>

**Gleise Cristiane Ferreira de Oliveira.** Mulher, negra, nordestina e mãe de duas crianças pequenas (Maria Teresa com 4 anos e Bia de um ano). Atualmente doutoranda no programa de pós-graduação em Cultura e Sociedade da Universidade Federal da Bahia (Pós-Cultura/UFBA). Pesquisadora em formação do Centro de Estudos Multidisciplinares em Cultura. Coordenadora de produções recentes do Enecult (edições 2017, 2019, 2020 a 2022). [gleise.cultura@gmail.com](mailto:gleise.cultura@gmail.com) - <https://orcid.org/0000-0002-4467-9188> UFBA, Doutoranda em Cultura e Sociedade, UFBA

**Isabella Vicente Perrota.** Designer e Historiadora, atua em Projeto, Pesquisa, Curadoria e Ensino. Doutora em História, Política e Bens Culturais pela Fundação Getúlio Vargas RJ (2011); mestre em Design pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2004); designer pela Escola Superior de Desenho Industrial da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1982). Atualmente é Professora Adjunta II na ESPM-Rio, lecionando no Mestrado Profissional em Gestão da Economia Criativa – MPGEC e na graduação de Design Gráfico. Pesquisa História e Memória do Design e, neste contexto, desenvolve o projeto Memórias do Design Carioca que consiste numa plataforma de conteúdo e banco de depoimentos orais. E-mail: [iperrotta@espm.br](mailto:iperrotta@espm.br) - <https://orcid.org/0000-0002-7805-8443>

**Itamara Silva de Oliveira dos Santos.** Possui graduação em Serviço Social pela Universidade do Grande Rio . Participa do Grupo de Pesquisa LABMENS - Laboratório de Memórias, territórios e ocupações, rastros sensíveis, . É Mameto de Inkice e Rezadeira na Casa Raiz do BengueNgolaDjanga Ria Mutakalambo. Mestre em Psicossociologia de comunidade e Ecologia social UFRJ. Mestre em Psicossociologia EICOS/UFRJ; integrante do LabMems, programa EICOS/UFRJ; E-mail: [silvaitamara687@gmail.com](mailto:silvaitamara687@gmail.com) - <https://orcid.org/0009-0006-3481-3183>

**Janete Baptista do Nascimento.** Professora da Rede Municipal de Nova Iguaçu –RJ; Mestre em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social EICOS- Instituto de Psicologia – UFRJ; Graduada em Letras- Português/Literatura Brasileira - Universidade Gama Filho -RJ. Mestre em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social - EICOS-Instituto de Psicologia –UFRJ; Email. [netinhabaptista@gmail.com](mailto:netinhabaptista@gmail.com) ; ORCID: <http://orcid.org/0009-0005-9905-3405>

**Janete Nascimento.** Mestre em Programa de Pós-graduação de Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social - EICOS, Instituto de Psicologia, na UFRJ, Professora da Rede Municipal de Nova Iguaçu –RJ. Mestranda do Instituto de Psicologia da UFRJ, Programa EICOS, Pós Graduada em Supervisão escolar - Professora de Língua Portuguesa na Escola Municipal Professora Enilza Barros Santos Chiconelli. Possui graduação em Letras - Língua Portuguesa e Literatura pela Universidade Gama Filho (2003). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em língua portuguesa. É Supervisora Escolar na Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu. Coordenadora do do Projeto de Pré Vestibular Quilombo Kilombá no Quilombo de Bongaba (Magé- RJ) - Professora de Língua Portuguesa. Diretora Escolar Dr. José Fróes Machado em Nova Iguaçu (2015/2016). E-mail: [netinhabaptista@gmail.com](mailto:netinhabaptista@gmail.com) - <https://orcid.org/0009-0005-9905-3405>



**Jhonn Nara Gomes.** É liderança política no movimento de jovens dos povos Guarani-Kaiowa na Retomada Aty Jovem (RAJ), na Aty Guasu e na Kuñague Aty Guasu. É estudante do Curso Ara Verá - Curso Normal em Nível Médio de Formação de Professores Guarani e Kaiowá. E-mail: dionarag3@gmail.com - <https://orcid.org/0009-0007-2066-7813>

**João Domingues.** Bacharel em Produção Cultural pela Universidade Federal Fluminense (2004), Mestre em Políticas Públicas e Formação Humana pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2008), Doutor em Planejamento Urbano e Regional pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2013). Atualmente é Professor Associado I do Instituto de Arte e Comunicação Social (IACS) da Universidade Federal Fluminense, atuando no Curso de Graduação em Produção Cultural. Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Cultura e Territorialidades, da mesma universidade. Bolsista Extensão no País CNPQ (2014) edital CNPq/MinC/SEC, nº. 80/2013. Bolsista FAPERJ Edital Jovem Cientista do Nosso Estado (JCNE) (2017-2019). Membro da Rede Brasileira de Economia da Cultura. Membro de corpo editorial da Revista PRAGMATIZES- REVISTA LATINO AMERICANA DE ESTUDOS EM CULTURA e da Editora Letra Capital. Membro da Red Latinoamericana de posgrados en estudios sobre la cultura. Líder do grupo de pesquisa "Cultura, política e território", e coordenador do grupo de pesquisa Cultura, política, lógicas identitárias e produtivas - LOGIN, em parceria com o Professor Doutor Leandro de Paula, ambos cadastrados no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq. E-mail: joaodomingues@id.uff.br - <https://orcid.org/0000-0001-8971-6213>

**Joelma Stella.** Mestranda no Programa Multidisciplinar de Pós Graduação em Cultura e Sociedade da Universidade Federal da Bahia (UFBA), e graduanda em Comunicação, com habilitação em Produção em Comunicação e Cultura, na Faculdade de Comunicação da UFBA. Integra o grupo de pesquisa Memória e Identidade, e o Coletivo gestor do Ponto de Cultura Casa Candeeiro do Oeste. E-mail: jcsstell@gmail.com - <https://orcid.org/0000-0001-5066-5121>

**Johnny Menezes Alvarez:** Professor Associado III do Instituto de Psicologia da UFF. Doutor em Psicologia (UFRJ). Integrante do Projeto de Ensino "Encontro de Saberes na UFF", que objetiva a inclusão de mestres das artes e ofícios dos saberes tradicionais como professores colaboradores em atividades de ensino nos cursos de graduação da UFF. Coordenador do Programa de Extensão em Etnoeducação realizado com professores Quilombolas, Indígenas e Ribeirinhos do Município de Oriximiná-PA. Email: johnnyalvarez@id.uff.br - <https://orcid.org/0000-0003-4707-5344>

**José Jorge de Carvalho.** Possui Ph.D em Antropologia Social por The Queen's University Of Belfast (1984); pos-doutorado pela Rice University (1995) e pos-doutorado pela University of Florida (1996). Foi Catedrático Tinker Professor na University of Wisconsin - Madison (1999). Atualmente é Professor Titular no Departamento de Antropologia da Universidade de Brasília, Pesquisador 1-A do CNPq e Coordenador do INCT - Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia e Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa, do Ministério de Ciência e Tecnologia e do CNPq. Seu trabalho como antropólogo se desenvolve principalmente nas seguintes áreas: Etnomusicologia, Estudos Afro-brasileiros, Estudo da Arte, Religiões Comparadas, Mística e Espiritualidade, Culturas Populares, e Ações Afirmativas para os Negros e Indígenas. E-mail: jorgedc@terra.com.br - <https://orcid.org/0000-0003-3415-3534>

**José Roberto Severino.** Professor associado da Faculdade de Comunicação e do Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade da Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA. Doutor em História Social pela Universidade de São Paulo (USP). É pesquisador do Centro de Estudos Multidisciplinares em Cultura – CULT e do Diversitas/USP. Pesquisador da REC LAC- Rede de Cooperação Acadêmica para o PCI da América Latina e Caribe. Pesquisador do Grupo de Trabalho em Cultura e Políticas Culturais do CLACSO (Conselho Latinoamericano de Ciências Sociais). Pesquisador do Observatório da Economia Criativa da Bahia (OBEC) na Pesquisa Nacional de Práticas Educativas dos Museus Brasileiros: um panorama a partir da Política Nacional de Educação Museal - Pesquisa Educação Museal Brasil (PEMBrasil). E-mail: beto.severino452@gmail.com - <https://orcid.org/0000-0001-9023-0560>

**Katya de Souza Gualter.** Doutora da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora associada do Departamento de Arte Corporal da EFD/UFRJ. E-mail: katyagualter@gmail.com - <https://orcid.org/0000-0002-6971-4330>

**Laura Bezerra.** Docente-pesquisadora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Professora adjunta do Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas (CECULT/UFRB).

Coordenadora do Curso Superior Tecnológico em Política e Gestão Cultural e docente também na Especialização em Política e Gestão Cultural, ambas do CECULT/UFRB. Doutora em Cultura e Sociedade pelo Instituto de Humanidades Artes e Ciências Prof. Milton Santos (IHAC) da Universidade Federal da Bahia (Salvador, 2013). Mestre em Filologia e Ciência da Mídia pela Universität Trier (Alemanha, 2001) e graduada em Direção Teatral pela Universidade Federal da Bahia (1985). Membro da Associação Brasileira de Preservação Audiovisual (ABPA), que presidiu no biênio 2014- 2016. Áreas de atuação: Política e Gestão da Cultura; Formação em Cultura; Preservação Audiovisual; Des/Colonialidade. Email: laura.bezerra@ufrb.edu.br - <https://orcid.org/0000-0003-0365-6796>

**Leidy Tatiana López Saldarriaga.** Magister en Administración, Profesional en Gestión Cultural y Comunicativa de la Universidad Nacional de Colombia. Correo electrónico: [ltlopezs@unal.edu.co](mailto:ltlopezs@unal.edu.co) - <https://orcid.org/0000-0002-0396-8012>

**Letícia C. R. Vianna.** Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade de Brasília (1988), mestrado em Antropologia Social pela Universidade de Brasília (1993) e doutorado em Antropologia Social no Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro (1998). Tem Livro e artigos publicados sobre cultura de massa, cultura popular, patrimônio cultural. Foi professora substituta no Departamento de Antropologia da UNB em 1994; e no Instituto de Artes da Uerj em 2002. Trabalhou de 2000 a 2006 no Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular (CNFCP/iPAHN), onde coordenou projetos de pesquisa etnográfica, inventários culturais, de salvaguarda do patrimônio imaterial, e projetos de apoio à comunidades artesanais - no âmbito dos quais fez curadoria em exposições. Foi coordenadora do Curso Livre de Folclore e Cultura Popular de 2001 a 2006, no CNFCP. Trabalhou como consultora da Unesco no Departamento de Patrimônio Imaterial do IPHAN construindo e implementando método de monitoramento e avaliação da salvaguarda do patrimônio imaterial, de 2008 a 2014. Em 2012 coordenou o Inventário Nacional de Referências Culturais do Bumba Meu Boi de Teodoro, no Distrito Federal. Em 2017 foi agraciada com a Medalha Mario de Andrade, concedida pelo CNFCP/IPHAN, por relevantes serviços prestados no âmbito da política federal para o patrimônio cultural e cultura popular. Neste mesmo ano publicou o verbete Patrimônio Imaterial no dicionário virtual do IPHAN. Desde 2018 é membro do Conselho de Defesa do Patrimônio Cultural do Distrito Federal (CONDEPAC/DF), como representante da Sociedade Civil. Em 2018 atuou como consultora da Unesco na Subsecretaria de Patrimônio Cultural do Distrito Federal, na construção de um Plano de Educação Patrimonial. Em 2019/2020 atuou como consultora Unesco no Iphan de Santa Catarina em pesquisa sobre a pesca artesanal da tainha com ajuda do boto-nariz-de-garrafa. De 2014 aos dias presentes é pesquisadora do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa (INCTI/UnB/ CNPq). De 2021 a 2022 foi consultora Unesco junto ao Museu Nacional da UFRJ em pesquisas para as novas exposições no Projeto Museu Nacional Vive. Atualmente é pesquisadora para conteúdo para a exposição do Novo Museu de Folclore de Olímpia – SP. E-mail: [viannaleticia@hotmail.com](mailto:viannaleticia@hotmail.com) - <https://orcid.org/0000-0002-7146-3921>

**Luana Vilutis.** Socióloga e educadora, trabalha com formação e pesquisa em estudos intersetoriais de cultura, economia solidária e desenvolvimento territorial. Doutora em Cultura e Sociedade pela UFBA, Mestre em Educação pela USP. Luana integra a equipe de pesquisadores e professores do Observatório da Diversidade Cultural – ODC, do Centro de Estudos Multidisciplinares em Cultura - CULT/UFBA e da Faculdade Latino-Americana em Ciências Sociais - FLACSO Brasil. Possui Mestrado e Doutorado voltados à análise dos alcances e limites de políticas públicas de cultura na promoção da diversidade cultural brasileira e da sustentabilidade de organizações da sociedade civil. Email: [luanavilutis@gmail.com](mailto:luanavilutis@gmail.com)

**Lucia Cavalieri.** Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). Vice-líder do Grupo GiTaKa/ CNPq - Grupo Infância, Tradição Ancestral e Cultural Ambiental (UNIRIO). Doutora em Geografia pela Universidade de São Paulo (USP), Pós-Doutora em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Integra o projeto de ensino Encontro de Saberes na UFF. Campo de atuação, interesse e desejo: educação popular, educação ambiental, educação museal, relação teoria e prática na formação de professores, campesinato e vida cotidiana, natureza e crianças, epistemologias nativas (mestres da cultura e da natureza). E-mail: [cavalierilucia@id.uff.br](mailto:cavalierilucia@id.uff.br) - ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2443-4308>

**Lucia Santa-Cruz.** Professora permanente do Mestrado Profissional em Gestão da Economia Criativa da ESPM Rio (MPGEC/ESPM) e dos cursos de graduação em Jornalismo, Cinema e

Publicidade da ESPM Rio. Doutora e Mestre em Comunicação e Cultura (UFRJ). Jornalista formada pela UFRJ. MPGEC Research Line Leader Gestão estratégica de setores criativos. Coordenadora do Laboratório de Estudos da Memória e Representação Brasileira do MPGEC (LEMBRAR) e do Grupo de Pesquisa ESPM/CNPq Lembrar. Um dos fundadores da Rede de Estudos de Memória e Comunicação (Rememora). Pesquisadora da Coordenação Interdisciplinar de Estudos Contemporâneos da UFRJ (CIEC-UFRJ); e Grupo de Pesquisa Modos de Ver (ESPM/UFF). Membro da Rede Internacional de Mídia e Nostalgia (IMNN). Sua pesquisa trata de temas como memória, mídia, história do jornalismo, patrimônio, museus, cultura, consumo e economia criativa. E-mail: lucia.santacruz@espm.br - <https://orcid.org/0000-0003-1007-2473>

**Luciana de Oliveira.** Professora do PPGCOM/UFMG. Doutora em Ciências Sociais: Sociologia e Política pela UFMG. Pós-Doutora em Antropologia Social UnB/Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão de Saberes no Ensino Superior e na Pesquisa. Graduada em Comunicação Social pela PUC Minas, realizou mestrado em antropologia na Universidade Federal de Minas Gerais / UFMG e Doutorado em Ciências Humanas: Sociologia e Política na mesma instituição. Pós-Doutora em Antropologia Social/UNB com pesquisa desenhada junto ao Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia em Inclusão de Saberes no Ensino Superior e na Pesquisa (INCTI) em 2018. Trabalha desde 2012 com a comunidade Kaiowá de Guaiviry Yvy Pyte Yjere e com a organização dos Aty Guasu no Mato Grosso do Sul, onde realiza atividades de pesquisa etnográfica e de extensão relacionadas ao programa Imagem Canto Palavra nos Territórios Guarani e Kaiowa. Atuou como curadora do Festival de Inverno da UFMG nas edições de 2012, 2013 e 2014. Atua desde 2014 na gestão do Programa de Formação Transversal em Saberes Tradicionais da UFMG que promove a inserção de mestres populares, indígenas e quilombolas como professores e pesquisadores na Universidade. Desde 2013 é impulsora do projeto Bordados pela Paz Guarani e Kaiowa Brasil. Ganhou o Prêmio Funarte de Arte Contemporânea (2015) pelo projeto curatorial e expográfico da mostra Malungo == Irmãos de Barco. Participou da exposição How to talk with birds, trees, fish, shells, snakes, bulls and lions no no Hamburger Bahnhof Museum (2018/2019). E-mail: luciana.lucyoli@gmail.com - <https://orcid.org/0000-0002-7063-7811>

**Luciano Simões de Souza.** Professor adjunto do Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (CECULT/UFRB). Doutor em Cultura e Sociedade pelo Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Prof. Milton Santos da Universidade Federal da Bahia (IHAC/UFBA) (Salvador/BA, 2015). Mestre em Comunicação Social pela UNISINOs (São Leopoldo/RS, 2006) e graduado em Administração de Empresas pela UFBA (Salvador/BA, 1994). Coordena o projeto de pesquisa ação participante Lab Gestão pensares e sentires contra-hegemônico em política e gestão cultural. Área de atuação: Política e Gestão da Cultura, Des/Colonialidade, Cultura e Juventudes. E-mail: lucianosimoes@ufrb.edu.br - <https://orcid.org/0000-0002-9415-892X>

**Luiz Augusto F. Rodrigues.** Possui graduação em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal Fluminense (1987) e doutorado em História pela Universidade Federal Fluminense (1997). É professor Titular do Departamento de Arte da UFF, vinculado ao quadro docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Cultura e Territorialidades / PPCULT e ao curso de graduação em Produção Cultural. Coordena o Laboratório de Ações Culturais -LABAC-UFF (criado em 1999 - <https://labacuff.wordpress.com>). Eleito representante regional (Latin America and the Spanish-speaking Caribbean) da Association for Cultural Studies (para o quadriênio 2022-2026). É um dos editores de PragMATIZES - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura (<https://periodicos.uff.br/pragmatizes/>). Coorganizador da coleção CULTURA E... (editora Lumen Juris, RJ). Coorganizador das coleções (e-books gratuitos) Mirante e Caleidoscópio (Instituto Grão e LABAC-UFF). Associado à Rede Internacional das Culturas (Brasil, Portugal, Moçambique), à Red Latinoamericana de Gestión Cultural, à cátedra UNESCO Política cultural e gestão, ao Laboratório Cidade e Poder (LCP-PPGH-UFF) e integra o GT CLACSO (2023-2025) Cultura e políticas culturais na América Latina no século XXI. Coordenou o projeto Ponto de Cultura Niterói Oceânico (MinC-CCARO, 2007-2012). Presidiu o Conselho de Cultura de Niterói no biênio 2008-2010. Tem como linhas de pesquisa temas como: gestão cultural, políticas públicas de cultura, cidade e cultura, modernidade e espaço universitário. Autor de livros, capítulos, artigos em periódicos científicos e em anais de congressos nacionais e internacionais. E-mail: luizaugustorodrigues@id.uff.br - <https://orcid.org/0000-0003-0583-9641>

**Marcia Cabral da Costa.** Mulher negra, iniciada no candomblé da nação Ketu, pelo Babalorixá Ronaldo Melo de Exu, sacerdote do Ilê Axé BaraKetu Yassessu. Atualmente é Superintendente de Saberes Tradicionais do Fórum de Ciência e Cultura, professora adjunta do Departamento de Terapia Ocupacional da Faculdade de Medicina e do Programa de Pós-Graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social (IP/CFCH) da UFRJ. Coordena o Laboratório de Estudos Africanos, integrado às atividades e à Terapia Ocupacional - Işé (Lab Işé) - UFRJ. É membro do Grupo de Pesquisa Laboratório de Memórias, Territórios e Ocupações: Rastros Sensíveis/UFRJ/CNPq e do Atividades Humanas e Terapia Ocupacional/ UFSCar/CNPq (Linha de pesquisa AAAfroNTO: Atividades Afroreferenciadas e Afroacessibilidade Cultural, Negritude e Terapia Ocupacional). Tem atuado, lecionado, orientado e pesquisado epistemologias afro-diaspóricas, investindo, mais especificamente, nos saberes dos Povos e Comunidades Tradicionais de Matriz Africana. Possui graduação em Terapia Ocupacional (1997) e em Fisioterapia (1995) pela Universidade Castelo Branco, especialização em Clínica Transdisciplinar e Instituição Pública (2002), mestrado (2004) e doutorado (2017) em Psicologia nos Estudos da Subjetividade pela Universidade Federal Fluminense, e Especialização em História e Cultura Africana(s) e Afro-brasileira(s) pela Universidade Santa Úrsula/Instituto Pretos Novos (2021). E-mail: marciacabralto@gmail.com - <https://orcid.org/0000-0002-4864-4310>

**Margareth Alves Pontes.** Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social - Instituto de Psicologia da UFRJ; Graduada em Terapia Ocupacional – UFSCar; Mestre em Saúde Coletiva - Universidad Americana - PY.; Membro do LABMENS- Laboratório de Memórias, territórios e ocupações, rastros sensíveis. Mestre em Saúde Coletiva - Universidad Americana – PY; Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social - Instituto de Psicologia da UFRJ.;Email: margareth.nei.2018@gmail.com ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8778-9806>

**Marina Bay Frydberg.** Professora do Departamento de Arte da Universidade Federal Fluminense, no curso de Produção Cultural e no Programa de Pós-Graduação em Cultura e Territorialidades. Bacharel e Licenciada em Ciências Sociais (2003), Especialista em Patrimônio Cultural em Centros Urbanos (2005), Mestre em Antropologia Social (2006) e Doutora em Antropologia Social (2011), toda formação realizada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Realizou estágio de doutoramento no Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa (2009). E Pós-Doutorado em Antropologia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2011-2013). Estuda a relação entre arte e antropologia, principalmente através da música e do carnaval e sua relação com identidade, práticas de sociabilidade, economia e política. Estuda também as relações entre economia, cultura e trabalho com ênfase nos processos de formação e profissionalização. Mãe de uma menina nascida em 2017. E-mail: [marinafrydberg@gmail.com](mailto:marinafrydberg@gmail.com) - <https://orcid.org/0000-0002-2533-6526>

**Milena Leão Pereira.** Graduanda em Antropologia pela Universidade Federal Fluminense e integrante do projeto de ensino, pesquisa e extensão Encontro de Saberes UFF, ligado à PROGRAD/UFF. E-mail: [mileao@id.uff.br](mailto:mileao@id.uff.br) - <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0001-6164-1835>

**Murillo Pereira de Jesus.** Produtor e gestor cultural. Mestre e Doutorando em Cultura e Sociedade pelo Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade, na Universidade Federal da Bahia. Especialista em Educação, Cultura e Diversidade Cultural, na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Pesquisador do Observatório de Economia Criativa da Bahia (OBEC-BA) e do Coletivo de Gestão Cultural (UFBA). Foi técnico em elaboração e acompanhamento de projetos culturais na Secretaria de Cultura do Estado da Bahia. Atuou na implementação da Lei Aldir no estado da Bahia e em programas de formação na Plataforma de Formação Qualicultura e no Escritório Bahia Criativa na Secult/Ba. Pesquisador sobre a Lei Paulo Gustavo e gestão cultural. Bacharel Interdisciplinar em Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas, na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Atua como pesquisador nos âmbitos da economia da cultura e criativa, gestão cultural, políticas culturais e comunidades de religião de matriz africana.

**Nara Pessoa.** Doutoranda no Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Membro do grupo de pesquisa Memória e Identidade e do Coletivo Gestão Cultural. Professora do Curso Superior de Tecnologia em Produção Cultural do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). E-mail: [pessoa.nc@gmail.com](mailto:pessoa.nc@gmail.com) - <https://orcid.org/0000-0003-3125-716X>



**Natalia Coimbra de Sá.** Mãe de Joana (9 anos) e Lucas (3 anos). Professora adjunta no Departamento de Ciências Humanas I, campus Salvador, da Universidade do Estado da Bahia. É professora permanente do Programa Multiinstitucional e Multidisciplinar de Pós-Graduação em Difusão do Conhecimento (PPGDC). Vice-coordenadora do CULT na gestão atual. Iniciou sua participação no Enecult como doutoranda no Pós-Cultura UFBA, em 2008, como apresentadora de artigos no evento, monitora e mediadora de sessões de trabalhos. Desde 2015 vem participando como avaliadora na Comissão Científica e, desde 2017, como uma das coordenadoras do GT Culturas e Identidades. Desde 2021 participa da coordenação geral do evento. natalia.coimbra@gmail.com - <https://orcid.org/0000-0001-9922-6584> UNEB. Doutora em Cultura e Sociedade pela UFBA.

**Ohana Boy Oliveira.** Professora Adjunta da Faculdade de Comunicação da Universidade Federal da Bahia (UFBA) na área de Organização da Cultura, Ética e Direitos Culturais. Coordenadora do Núcleo Docente Estruturante do curso de graduação em Produção Cultural (UFBA). Pesquisadora Plena do Conselho Científico-Cultural do Centro de Estudos Multidisciplinares em Cultura (CULT). Vice-Coordenadora do Colegiado de Graduação em Comunicação (UFBA). Professora Tutora da Produtora Junior de Comunicação da UFBA. Pós-Doutorado pelo Programa de Cultura e Territorialidades da Universidade Federal Fluminense no projeto de pesquisa ECOA Niterói - Mapeamento do Potencial Econômico de Setores Culturais de Niterói (2021-2022). Foi Professora Substituta no Departamento de Artes e Estudos Culturais do Centro Universitário de Rio das Ostras da UFF. Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Comunicação da UFF (2016-2020). Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Cultura e Territorialidades da UFF (2013-2015). Bacharel em Produção Cultural pela UFF (2007-2011), com experiência em festivais de cinema e produção audiovisual. Em 2020, integrou a Comissão de Seleção do Edital da Lei Emergencial Aldir Blanc em Niterói - Prêmio Erika Ferreira. Em 2016, integrou a equipe do Observatório de Economia Criativa do Estado do Rio de Janeiro (OBEC/RJ), no projeto de criação de Metodologia de Pesquisa em Cultura. Em 2015, atuou como Assistente de Curadoria do UFF Debate Brasil com a professora Dra. Ana Lucia Enne, realizado pelo Centro de Artes da UFF. Integrou a Comissão de Classificação do Edital Prêmio de Ações Locais - Edição Rio 450 em 2014 e do Edital Territórios de Cultura (RJ) em 2016. É participante do Grupo de Estudos sobre Comunicação, Cultura e Sociedade (GRECOS) desde 2013, coordenado pela Dra. Ana Lucia Enne. É Membro do Grupo de Trabalho de Acompanhamento de Egressos do PPCULT UFF. Pesquisadora da cultura com interesse nos aspectos de gênero, raça, classe e descolonização do pensamento. E-mail: ohanaboy@gmail.com - <https://orcid.org/0000-0002-5224-5435>

**Oswaldo Giovannini Junior.** Doutor em Antropologia pela UFRJ. Professor Adjunto II, Universidade Federal da Paraíba. Pós Doutorado (PNPD/CAPES) pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal da Paraíba. Doutorado em Antropologia Cultural pelo Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Mestre em Ciência da Religião, Universidade Federal de Juiz de Fora, com ênfase em Antropologia Cultural. Graduado em Ciências Sociais pela UFJF. Atua principalmente nas seguintes áreas: antropologia visual, cultura popular, patrimônio cultural, folclore, festas, festas religiosas, cultura afro brasileira. Idealizador e coordenador do projeto Registro do Folclore da Zona da Mata (2002-2013) que trabalha na interface entre estudos de folclore e cultura popular, antropologia visual e patrimônio cultural. E-mail: oswaldo.giovanninijr@gmail.com - <https://orcid.org/0000-0001-5692-4083>

**Paula Ferreira dos Reis.** Pedagoga formada pela Universidade Federal Fluminense que teve como tema de pesquisa de monografia a produção de educação dentro dos terreiros de candomblé, também durante a graduação foi pesquisadora do Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania (NUDHESC) da Escola de Serviço Social da UFF, estudando temas como famílias, violência de gênero e interseccionalidade. Atualmente faz parte do Programa de Pós Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande, integrando os grupos de pesquisa Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Ensino de Filosofia e Educação Filosófica (NESEF Extremo Sul) e Grupo de Estudos em Filosofias Emergentes (GEFE). Sua pesquisa é voltada sobre como as relações sociais são constituídas em um terreiro de candomblé com suas especificidades. E-mail: paulareis9562@gmail.com - <https://orcid.org/0000-0002-2679-2283>.

**Pedro Aspahan.** Professor de Teoria e História do Cinema, do Departamento de Fotografia e Cinema da Escola de Belas Artes da UFMG. Possui doutorado em Comunicação Social pela UFMG, com

estágio doutoral no Film Studies Department da King's College London, com o projeto "Composição Musical e Pensamento Cinematográfico: Estética do Serialismo no Cinema de Straub-Huillet", com orientação dos professores César Geraldo Guimarães no Brasil e Martin Brady no exterior. Essa pesquisa foi realizada com apoio da Capes, inclusive para o período sanduíche. Desenvolveu pesquisa de Pós-doutorado, com apoio da CAPES, coordenando o trabalho audiovisual do Programa de Formação Transversal em Saberes Tradicionais da UFMG. No campo do cinema, atua principalmente como Diretor, Técnico de Som e Montador, especializando-se no campo do documentário. Com uma formação diversificada, trabalhou com importantes realizadores do cinema brasileiro contemporâneo. É membro da Associação Filmes de Quintal e trabalha na produção do forumdoc.bh festival do filme documentário e etnográfico de Belo Horizonte, desde 2000. Estudou música da Fundação de Educação Artística entre 1999 e 2007. Como violonista, realizou inúmeros recitais solo e participou do concerto Mina Sonora, tocando um dos doze violões fractais de Teodomiro Goulart no 4o Encontro de Compositores e Intérpretes Latinoamericanos de Belo Horizonte, 2002. E-mail: pedroaspahan@gmail.com - <https://orcid.org/0009-0005-7875-419X>

**Renata Rocha.** Mãe do pequeno Moisés. Professora da Universidade Federal da Bahia. Pesquisadora em políticas culturais e economia da cultura e coordenadora do Centro de Estudos Multidisciplinares em Cultura. Vice-líder do Observatório de Políticas e Gestão Culturais (CNPq), vinculado ao CULT. Desde a segunda edição do Enecult, em 2006, atuou em diversas funções na comissão organizadora: assistente de comunicação, assessora de comunicação, coordenadora de produção, avaliadora, coordenadora de GT, coordenadora de programação, coordenadora de comissão científica e coordenadora geral. Academicamente, submeteu e apresentou trabalhos, coordenou atividades e participou, como convidada, de distintas programações. [renataprocha@gmail.com](mailto:renataprocha@gmail.com) - <https://orcid.org/0000-0001-9968-012X> UFBA. Doutora em Cultura e Sociedade pela UFBA.

**Ricardo Evangelista Fraga.** Possui graduação em Medicina Veterinária pela Escola de Medicina Veterinária - UFBA (2002), mestrado (2007) e doutorado (2012) em Imunologia pela Universidade Federal da Bahia - UFBA, especialista em medicina veterinária de animais silvestres (2021). Realiza pós doutoramento em Zoologia pela UESC. Atualmente é professor Associado II no Instituto Multidisciplinar em Saúde da Universidade Federal da Bahia em Vitória da Conquista - Bahia. Ministra aulas de Biologia Celular e Molecular e Manejo da Fauna Silvestre. É professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Genética, Biodiversidade e Conservação (PPGGBC) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia ? UESB. Tem experiência e atua principalmente no seguinte tema: conservação da fauna silvestre. Possui graduação em Licenciatura em Dança pela UFBA (2021), realizou formação profissional em Eutonia (método de Educação Somática) no Instituto Brasileiro de Eutonia em São Paulo (2017 -2021). Realizou o curso de formação no método Ivaldo Bertazzo (2019). Realizou uma residência artística no método Feldenkrais no ?Espace Canora Chant-Feldenkrais?, em Paris-França (2019). atuando na relação Arte e Saúde. E-mail: [ricardoefraga@hotmail.com](mailto:ricardoefraga@hotmail.com) - <https://orcid.org/0000-0001-9345-4869>

**Rodolfo Alves de Macedo.** Mestrando em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Especialista em Cultura e Educação pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso Brasil), Sociologia e Ensino de Sociologia pelo Claretiano Centro Universitário e em Psicopedagogia Educacional pela Universidade Anhembí Morumbi. Graduado em Pedagogia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. E-mail: [rodolfo.macedo95@gmail.com](mailto:rodolfo.macedo95@gmail.com) - <https://orcid.org/0000-0001-8013-3994>

**Samira Lima da Costa.** Atualmente é professora Associado III do Departamento de Terapia Ocupacional (FM/CCS) e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social (IP/CFCH) da UFRJ. Tem atuado, lecionado, orientado e pesquisado sobre as relações entre memória, território, tradição, comunidades e ocupação. Áreas de interesse: Psicossociologia Comunitária; Terapia Ocupacional Social; Políticas Públicas Sociais; Ocupações Tradicionais; Papel social da universidade. Possui graduação em Terapia Ocupacional (1995), especialização em Saúde Pública (1996) e mestrado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (2000). É doutora em em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2007) e pós doutora em Antropologia pelo PPGAS da UnB (2017/2018). Foi Professora na Universidade Federal de São Paulo entre 2008 e 2014. É líder do Grupo de Pesquisa Laboratório de Memórias, Territórios e Ocupações: Rastros Sensíveis,



DGP/CNPq/UFRJ (desde 2015), e do Grupo de Pesquisa PRAJNA: Sabedorias Silenciosas e Ecoespiritualidade, DGP/CNPq/UFRJ (desde 2021). E-mail: biasamira@medicina.ufrj.br - <https://orcid.org/0000-0003-4891-0436>

**Uriel Bustamante Lozano.** Doctor en Filosofía. Profesor-investigador de la Universidad Nacional de Colombia. Correo electrónico: [ubustamantel@unal.edu.co](mailto:ubustamantel@unal.edu.co) - <https://orcid.org/0000-0003-3235-4869>

**Wagner Chaves.** Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1999), mestrado (2003) e doutorado (2009) em Antropologia Social pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional (UFRJ). Entre março de 2009 e agosto de 2014 foi professor de Antropologia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e Diretor Geral do Museu Théo Brandão de Antropologia e Folclore da mesma universidade. Atualmente é professor do departamento de Antropologia Cultural e do Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Tem experiência em Antropologia Social, com ênfase nos seguintes eixos temático: religiosidade popular, performance e ritual, etnomusicologia, cultura popular e patrimônio imaterial. E-mail: [wagnerchaves03@gmail.com](mailto:wagnerchaves03@gmail.com) - <https://orcid.org/0000-0003-0479-4445>

## EDITORIAL

A presente edição é composta de dois dossiês. Para contemplar mais pesquisadores, o dossiê “Gestão cultural e diversidade” foi reprogramado da edição de março para esta edição de setembro de 2023; com isso alguns de seus artigos tiveram prazo dilatado entre a submissão e o fluxo editorial dela decorrente. O dossiê **Gestão cultural e diversidade** teve como organizadores **Laura Bezerra** (Universidade Federal do Recôncavo da Bahia/UFRB), **Luana Vilutis** (Observatório da Diversidade Cultural/ODC e FLACSO/Brasil) e **Carlos Yáñez Canal** (Universidad Nacional de Colombia). Integra a edição o dossiê **Imagens reflexas sobre os Encontros de Saberes nas universidades**, organizado por **Daniel Bitter** (Universidade Federal Fluminense/UFF) e **Wagner Chaves** (Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ).

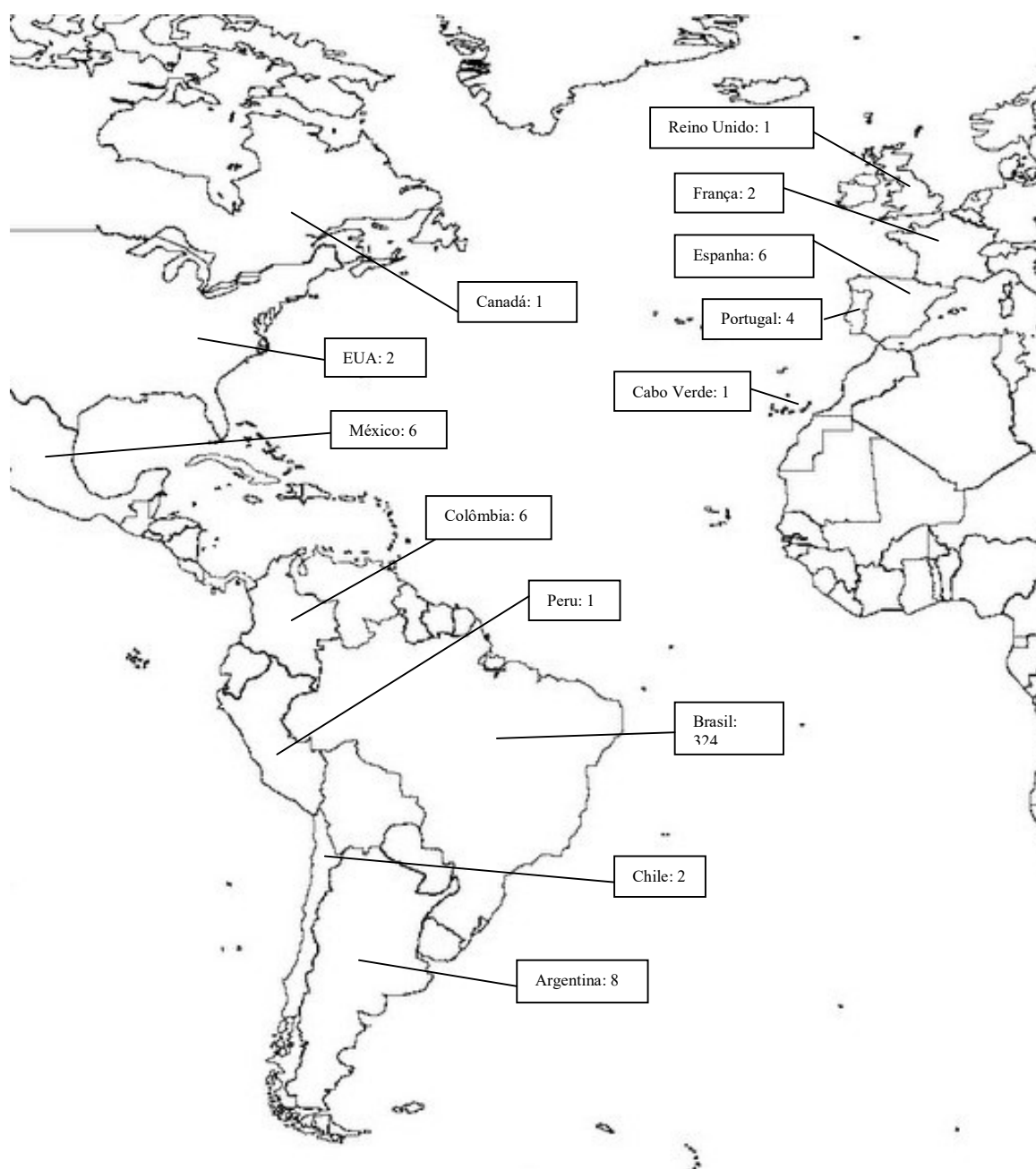
A edição é composta por oito artigos e uma resenha que compõem o dossiê **Gestão cultural e diversidade** (como será detalhado ao final deste Editorial). O dossiê **Imagens reflexas sobre os Encontros de Saberes nas universidades** é composto por quatorze textos, sendo duas Entrevistas e na seção de artigos em Fluxo contínuo apresentamos outros três trabalhos.

Tivemos ao todo 64 autores publicando nesta edição da PragMATIZES que envolveu 26 textos, dois deles na língua espanhola. Os autores ficaram assim distribuídos (os mapas a seguir ilustram a procura por nosso periódico desde sua criação em 2011): quatro oriundos da Colômbia, uma da Argentina, 17 da Bahia, 29 do Rio de Janeiro e outros 13 de estados diversos (Minas Gerais, com 7; Paraíba e Distrito Federal com 2 cada um; Rio Grande do Sul, Rio Grande do Norte e São Paulo com um cada. Após os mapeamentos, seguimos este Editorial com a Apresentação do primeiro dossiê.

Primavera de 2023



**Agradecemos aos autores que até 2023 publicaram conosco,  
representantes dos seguintes países:**





**Agradecemos aos autores que até 2021 publicaram conosco, representantes dos seguintes estados brasileiros:**



## **Apresentação do dossiê Gestão Cultural e Diversidade**

Editores:

**Laura Bezerra**

**Luana Vilutis**

**Carlos Yáñez Canal**

A gestão cultural na América Latina, desde seus primórdios nos anos 80, teve diferentes tendências, embora tenha preponderado um modelo hegemônico administrativo-econômico que, sob a influência da gestão anglo-saxã, enfatizou o crescimento e o desenvolvimento, o que, em muitos casos, reduziu a ação da gestão cultural a uma dimensão técnica, administrativa e instrumental.

Sob os princípios do planejamento estratégico e da nova gestão pública, as análises do Marco Lógico e da matriz SWOT, também conhecida como matriz FOFA, que são assumidas universalmente sem levar em conta as particularidades presentes nos processos de significação, têm reduzido a ação cultural a um sistema codificado de estratégias resolutivas, carecendo de construção coletiva e, portanto, de historicidade. Nessas circunstâncias, ao enfatizar a parte administrativa e gerencialista da cultura, estabelece-se uma verticalidade que determina um processo de controle na tentativa de antecipar o que se busca realizar, não facilitando encontros entre as populações envolvidas. Assim, todas as relações, interações, interdependências e inter-relações são excluídas, abrindo espaço para assimetrias que levam ao caráter objetual das expressões culturais. Tudo se reduz a uma racionalidade orientada por fins, na qual todos os aspectos metodológicos são concebidos como ferramentas e técnicas a serem aplicadas no design de projetos.

Nesse contexto, opera uma lógica efficientista e eficaz que se concentra fundamentalmente nos meios para alcançar determinados fins. Todos os processos culturais são integrados ao mercado de bens e serviços para torná-los produtivos e rentáveis, convertendo a cultura em um valor agregado relacionado aos produtos. Nessas circunstâncias, qualquer mediação social que possa contribuir para a ação de tecer coletivamente nas comunidades é circunscrita à mediação entre o produto e o público, o que leva a que toda participação seja assumida no caráter passivo do consumo dos produtos culturais. Essa visão e lógica se configuram claramente nos

processos de institucionalização da gestão cultural na América Latina, estabelecendo um elo fundamental entre cidadania e consumo, o que tem sido reforçado recentemente pelo impulso das indústrias criativas. Assim, vemos o predomínio exclusivo do entretenimento, do espetáculo, definindo preferencialmente de forma hedonista a relação consumista com os bens e serviços culturais, negando o caráter vivo e dinâmico dos processos culturais.

Os padrões de consumo reduziram o mercado a nichos cada vez mais especializados e excludentes, a concepção de cidadania aos poucos foi sendo substituída por noções de inovação e impacto, assim como a perspectiva prescritiva de gestão cultural passou a enfatizar sua racionalidade instrumental, com destaque para a competitividade e a concentração de poder, o que reforça as assimetrias sociais. A aceitação de um modelo único de gestão, especialmente quando baseado em referenciais ocidentais pretensamente universais, contribui para naturalizar relações de poder estabelecidas e reforçar os apagamentos. Mais ainda, leva a um desperdício e a um silenciamento de experiências ricas e potentes.

No entanto, a institucionalização da cultura e o predomínio do modelo econômico-administrativo na América Latina têm manifestado outras formas de gestão cultural que não se reduzem a uma lógica tecnocrática e que questionam as relações existentes entre o Estado e a política, a política cultural e a cultura política, e tentam redefini-las. Nesse sentido, existem outras formas de ação que não se limitam ao Estado e, predominantemente, se enquadram em organizações da sociedade civil (universidades, associações, institutos, ONGs, fundações privadas e sem fins lucrativos, coletivos, artistas, ativistas), que exigem, de formas variadas, a reivindicação participativa, buscando impugnar as desigualdades sociais e culturais na medida em que buscam articular as estruturas com o agenciamento sociocultural. Nessas posturas, há uma tentativa de transcender o exclusivamente técnico, aproximando-se da redefinição não apenas das tensões sociais, mas das formas de exclusão simbólica.

Além dos direitos individuais ao desfrute dos produtos culturais, essas abordagens concentram-se nos direitos coletivos, buscando aprofundar a democracia cultural participativa e a construção de espaços que abriguem múltiplas expressões que se reconheçam na diversidade e na diferença cultural.



Com este dossiê, buscamos recuperar a gestão cultural comunitária na América Latina que, em diversas variantes, redefine não apenas o aspecto administrativo e sua natureza vertical, mas também se orienta para a autogestão e a intencionalidade de transformação social e cultural, superando a separação existente no modelo administrativo entre produção, distribuição e consumo (inclusive no uso de diversas tecnologias), buscando gerar formas horizontais de participação e vinculando os processos criativos na ação de gestores culturais. Nas diferentes práticas dessas organizações não existem planos estabelecidos previamente e, em muitos casos, prevalece nessas organizações (com estruturas latentes) e em suas formas de ação cultural uma racionalidade orientada por valores, o que denota seu caráter afetivo e dá preeminência a um forte sentido comunitário.

Os artigos aqui publicados são um reflexo da intenção de abordar a diversidade das formas de gestão cultural encontradas nos países latino-americanos, tendo como pano de fundo a profunda desigualdade que perpassa a região e o apagamento das experiências dos sujeitos historicamente excluídos, é a proposta deste dossiê.

Assim, buscamos experiências e reflexões que sinalizem a insuficiência da racionalidade mercantil na abordagem da gestão, considerando a complexidade do alcance da cultura, as contradições do desenvolvimento e as múltiplas dimensões da sustentabilidade. E encontramos, ao lado do modelo dominante, outras formas de gestão cultural de coletivos e organizações da sociedade civil que, operando a partir de referenciais comunitários, com forte implicação com a agenda social e com o território de pertença, constroem coletivamente suas ações – muitas delas orientadas para a ampliação de direitos.

Participantes de manifestações culturais tradicionais, grupos de jovens periféricos, coletivos artísticos e tecnológicos independentes se inserem no espaço público buscando ressignificar imaginários, disputando narrativas, construindo coletiva e solidariamente outras formas de organização social da cultura que se insurgem contra as práticas de gestão dominantes e cristalizadas.

“A gente age com malícia e manha”, diz Mariana Oxente Gente, do Coletivo ZeferinaS, no artigo de Bruna Hercog (UFBA) intitulado “Arte e comunicação para produzir dribles epistêmicos: iniciativas juvenis das ‘quebradas’ de Salvador (Bahia,

Brasil) e Cali (Valle del Cauca, Colômbia)”. Baseado na sua teia-tese de doutorado, a autora, já de início, se pergunta se as práticas desses jovens não produzem um conhecimento que incide nos processos de emancipação de seus territórios. Atuando nas interfaces transversais da cultura, os grupos assumem uma postura fundamentalmente política para produzir seus “dribles epistêmicos” e terminam construindo o que Hercog chama de uma “epistemologia das quebradas”. Apropriando-se dos espaços disponíveis, esses jovens constroem, no território, espaços de encontro, gerando uma rede formativa fundamentada nas cosmovisões afro-diaspóricas. Esta rede/teia se apresenta como uma espiral construída coletivamente a partir do corpo, do cotidiano, dos saberes experienciais da comunidade e dos diálogos interculturais.

Também no artigo “Culturas livres: organizarse para gestionar bienes comunes” as ações analisadas apontam para um entendimento de cultura como espaço de insurgência política, a ideia de “cultura livre”, por exemplo, se desenvolve, para além das questões do direito autoral, num contexto de ampliação dos direitos culturais e do procomum. No texto de Uriel Bustamante Lozano, Leidy Tatiana López Saldarriaga, Angela María Orozco Marín y Carlos Yáñez Canal, da Universidad Nacional de Colombia, os autores mapearam três formas emergentes de organização grupal: horizontal, em ondas e em rede. O artigo mostra como os coletivos constroem outras formas de gestão a partir da ideia de liberação do conhecimento, de processos participativos, de compartilhamento de criações, saberes e metodologias, e como as formas de gestão coletivo-participativas estão paradigmaticamente conectadas com a própria ideia de cultura livre.

As análises trazidas pelos/as autores de “Gestão em patrimônio cultural: a experiência da Casa Candeeiro do Oeste” têm por objetivo contribuir para alargar o entendimento sobre a gestão do patrimônio, a partir da experiência do ponto de cultura Casa Candeeiro do Oeste, no interior da Bahia. José Roberto Severino e Stella Joelma, ambos da UFBA, e Nara Pessoa, da UFRN, colocam em evidência formas de “gestão cultural engajada” encontradas em movimentos culturais emergentes – também aqui aparece a ideia da cultura como vetor de transformação social e de compromisso com a cidadania. Partindo do pertencimento territorial e da ideia de patrimônio como bem comum, as mulheres à frente da Casa Candeeiro vêm

construindo, através de práticas coletivas e horizontais influenciadas por referenciais afro-diaspóricos, experiências de afeto e solidariedade com ações de impacto na comunidade. Após mais de 20 anos atuando como um espaço de mediação entre a população local e os direitos culturais, a experiência da Casa evidencia, por um lado, que sustentabilidade pode ser entendida para além da perspectiva econômica e, por outro, a riqueza advinda da conexão entre os saberes tradicionais com saberes técnicos, ocorrida após o ingresso de algumas dessas mulheres da Casa Candeeiro na universidade.

Uma reflexão sobre a universidade e suas contribuições para uma ecologia de saberes afinada com o Sul Global é feita também no texto de Luciano Simões e Laura Bezerra, ambos da UFRB, “LabGestão *pensarsentirfazer* contra-colonial em política e gestão cultural”. O artigo compartilha uma experiência de ensino-pesquisa-extensão em andamento, um projeto de pesquisa-ação participante voltada para os processos de gestão de coletivos da sociedade civil, partindo do pressuposto que as experiências vivenciadas pelos grupos populares do Recôncavo da Bahia – vistos como sujeitos de direito e produtores de conhecimento – podem contribuir para a construção de referenciais de pesquisa mais diversificados. Buscando, por um lado, reforçar o agenciamento dos grupos e, por outro, estimular uma reflexão coletiva e dialógica sobre suas bases de atuação no território, o projeto pretende contribuir para alargar o entendimento sobre a gestão cultural, visibilizando práticas de gestão implicadas e multi referenciadas.

O combate à hegemonia de uma monocultura moderna colonial através do progressivo exercício dos direitos culturais e de uma cidadania cultural plena é o pano de fundo da análise feita por Alice Pires Lacerda (Universidade de Salvador) no texto “Política e gestão pública para a diversidade cultural em perspectiva decolonial: um paradigma outro para a capoeira no Brasil”. A autora parte do pensamento decolonial e da perspectiva da interculturalidade para realizar uma reflexão das políticas de promoção da diversidade cultural de 2003 a 2010 com ênfase no Programa Cultura Viva. Ao partilhar a percepção de mestres de capoeira sobre o lugar da capoeira na sociedade brasileira e o tratamento dispensado a ela deixa evidente que, mesmo sem o peso da clandestinidade imposta a essa prática até a terceira década do Século XX, ela continuou marginalizada e subalternizada

pelo projeto hegemônico eurocêntrico de modernidade, habitando as fronteiras da sociedade. “(...) como é que você pode se valorizar quando você faz uma coisa que não é valorizada?” questiona o Mestre Cobra Mansa na pesquisa apresentada pela autora que aponta caminhos para retirar a capoeira desse lugar de marginalidade no Brasil e promover uma conduta reparatória do Estado.

“A Experiência do Bembé do Mercado na Política e na Gestão Cultural no Recôncavo da Bahia” volta a atenção para a ampliação da governança das celebrações do Bembé, um candomblé de rua em celebração da Abolição da Escravatura, que vem sendo realizado pelo Povo de Santo de Santo Amaro da Purificação desde 1889. O artigo de Murillo Pereira e Daniele Canedo (OBEC-Ba/UFRB) mostra a incidência de questões oriundas da gestão pública na organização dos agentes populares envolvidos nas festividades. Em função do processo patrimonialização do Bembé do Mercado, a sociedade civil foi instada a buscar a articulação com os poderes públicos, o que gerou um processo de aquilombamento/empoderamento das comunidades de candomblé envolvidas e incidiu fortemente nos processos de emancipação do território. Junto com o reconhecimento da festa como patrimônio imaterial da Bahia e do Brasil, emerge um novo ator coletivo, a Comissão do Bembé, o que contribui para requalificar os modelos de atuação político-cultural e reforça a necessidade de se reconhecer os novos fazeres da gestão cultural.

Uma experiência de gestão cultural desenvolvida na Universidad Nacional de Córdoba (Argentina), a Feira Itinerante Interativa Veo Veo, é o ponto de partida para uma reflexão urdida a partir da prática, movida pelo interesse na relação formulação-execução-reflexão. O artigo de Elizabeth Vidal, “Experiencias de gestión cultural desde el ámbito universitario: dispositivos itinerantes para el trabajo educativo con lo audiovisual”, conta sobre um projeto de ensino da linguagem audiovisual para crianças, nascida de uma disciplina universitária, que vai se modificando na relação com novos contextos, até se constituir, segundo a autora, em um dispositivo comunicacional e educacional disruptivo, que interpela o corpo e o sensível, por meio de relações lúdicas e efêmeras com objetos e tecnologias. Apontando para a limitação do pensamento hegemônico sobre a gestão, o artigo traz ponderações

sobre os deslocamentos advindos dos diálogos de saberes e o lugar da universidade no processo de ampliação dos direitos coletivos.

A leitura segue por outra reflexão sobre a prática, desta vez relativa à gestão do ENECULT - Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura da UFBA. O artigo de Gleise Cristiane Ferreira de Oliveira (UFBA), Delmira Nunes (UFBA), Renata Rocha (UFBA) e Natalia Coimbra de Sá (UNEB), quatro mulheres que atuaram na organização do ENECULT, reúne uma reflexão teórico-metodológica sobre o evento, apresentando um rico exercício de auto reflexividade na gestão cultural. O artigo “Enecult 18 anos: reflexões sobre os itinerários e desafios da gestão do maior evento de estudos em cultura no Brasil”, além da sistematização de dados do evento, em especial de suas duas edições mais recentes (2021 e 2022) e de uma análise documental, reúne um relato pessoal muito rico de quem participa ativamente de sua realização há anos. Esta *escrevivência* sobre a gestão do ENECULT e a reflexão da programação revela que o evento além de ser um espaço qualificado de debate e reflexão, que contribui para o intercâmbio acadêmico e para a formação de novos pesquisadores, é também lugar de encontro, de afeto e de promoção da diversidade na produção de conhecimento sobre gestão cultural do Brasil.

Para encerrar este dossiê, Rodolfo Alves de Macedo (PUC-SP) apresenta a resenha da obra *Apropriação Cultural*, de Rodney William, publicada originalmente em 2019. A resenha reúne informações sobre o autor do livro e expõe de forma sintética as principais discussões de cada capítulo, destacando a relevância da obra não apenas para compreender a complexidade em torno do conceito de apropriação cultural, mas também por seu potencial de conscientização e desconstrução de preconceitos arraigados.

Boa leitura!



## Arte e comunicação para produzir dribles epistêmicos: iniciativas juvenis das “quebradas” de Salvador (Bahia, Brasil) e Cali (Valle del Cauca, Colômbia)

Bruna Pegna Hercog<sup>1</sup>

DOI: <https://doi.org/10.22409/pragmatizes.v13i25.57664>

**Resumo:** Neste artigo, proponho contribuir para a reflexão sobre a atuação de iniciativas em arte e comunicação lideradas por jovens em territórios violentados da América Latina, partindo da seguinte provocação: com suas táticas, produções artísticas e modelos de gestão cultural comunitária, estas juventudes em movimento não estariam produzindo conhecimentos capazes de incidir nos processos de emancipação dos seus territórios? O que nos revelam estas práticas de gestão cultural que têm a arte e a comunicação como alicerces pedagógicos, a ancestralidade como bússola, o território como âncora e a aposta pelo comunitário como catalizadora da atuação? Compreendendo que por meio da arte e da comunicação estas juventudes elaboram dribles epistêmicos que convidam para a composição de outras intelectualidades, não estaríamos rumo às epistemologias das quebradas? Para avançar nestas reflexões, dialogo com ações culturais promovidas por coletivos atuantes nas periferias de duas cidades latino-americanas: Salvador (Bahia, Brasil) e Cali (Valle del Cauca, Colômbia).

**Palavras-chave:** juventudes, periferias, gestão cultural comunitária, emancipação, epistemologias

### Arte y comunicación para producir regates epistémicos: iniciativas juveniles de las “quebradas” de Salvador (Bahia, Brasil) y Cali (Valle del Cauca, Colombia)

**Resumen:** En este artículo me propongo a contribuir con la reflexión sobre la actuación de iniciativas en arte y comunicación protagonizadas por jóvenes en territorios violentados, partiendo de la siguiente provocación: con sus tácticas, producciones artísticas y modelos de gestión cultural comunitaria, ¿no estarían estas/os jóvenes en movimiento produciendo conocimiento capaz de incidir en los procesos de emancipación de sus territorios? ¿Qué nos revelan estas prácticas de gestión cultural, con el arte y la comunicación como fundamentos pedagógicos, la ancestralidad como brújula, el territorio como ancla y el compromiso con la comunidad como catalizador de la acción? Si entendemos que a través del arte y la comunicación estos jóvenes elaboran regates epistémicos que invitan a la composición de otras intelectualidades, ¿no estaremos encaminándonos hacia las epistemologías de las barriadas? Para avanzar en estas reflexiones, dialogo con acciones culturales promovidas por colectivos activos en las periferias de dos ciudades latinoamericanas: Salvador (Bahia, Brasil) y Cali (Valle del Cauca, Colombia).

---

<sup>1</sup> Bruna Pegna Hercog. Doutora em Cultura e Sociedade pela UFBA. Pesquisadora do Observatório da Diversidade Cultural (ODC), Minas Gerais, Brasil. [bhercog@gmail.com](mailto:bhercog@gmail.com) - <https://orcid.org/0000-0002-0215-4025>

Recebido em 08/03/2023, aceito para publicação em 27/06/2023 e disponibilizado online em 01/09/2023.

**Palabras clave:** juventudes, periferias, gestión cultural comunitaria, emancipación, epistemologías

### **Art and communication to produce epistemic dribbles: youth initiatives from the “quebradas” of Salvador (Bahia, Brazil) and Cali (Valle del Cauca, Colombia)**

**Abstract:** In this article, I propose to contribute to the reflection on the performance of initiatives in art and communication led by young people in violated territories, starting from the following provocation: with their tactics, artistic productions and models of community cultural management, wouldn't these young people in movement be producing knowledge capable of influencing the processes of emancipation of their territories? What do these cultural management practices that have art and communication as pedagogical foundations, ancestry as a compass, territory as an anchor, and community as a catalyst for action reveal to us? If we understand that through art and communication these young people elaborate epistemic dribbles that invite the composition of other intellectualities, would we not be heading towards the epistemologies of the “quebradas”? In order to advance in these reflections, I dialogue with cultural actions promoted by collectives acting in the peripheries of two Latin American cities: Salvador (Bahia, Brazil) and Cali (Valle del Cauca, Colombia).

**Keywords:** youth, peripheries, community cultural management, emancipation, epistemologies

### **Arte e comunicação para produzir dribles epistêmicos: iniciativas juvenis das “quebradas” de Salvador (Bahia, Brasil) e Cali (Valle del Cauca, Colômbia)**

#### **Pontos de partida**

Nunca vou esquecer do dia em que, no auge dos meus 20 e poucos anos e do título de jornalista recém-conquistado, Seu Zé Fragoso – liderança indígena do Extremo Sul da Bahia - pousou delicadamente a mão em meu ombro e disse: *“minha filha, tá vendo aquela mangueira ali? Foi minha família que plantou. Sabe quanto tempo demorei para comer uma manga desse pé? Foi pra mais de 20 anos. Você vai voltar e recomeçar a atividade com as crianças, tá certo?”*.

Voltei para o espaço na aldeia Tibá<sup>2</sup>, que foi cuidadosamente organizado para que eu pudesse fazer uma oficina de comunicação para crianças e recomecei a atividade, cuidando para respeitar o tempo-presente e os saberes produzidos naquele lugar.

Muito antes de ler Milton Santos e seu conceito-fundamento de território usado (2005), as palavras sábias de Seu Zé me ensinavam sobre pertencimento, tempo, memória, territorialidades, comunicação, cultura,

---

<sup>2</sup> A aldeia Tibá está localizada no Território Indígena (TI) Comexatibá, localizado em Prado, no extremo sul baiano. Seu Zé Fragoso é o cacique da aldeia.

lugar, espaço habitado. Seu alerta afetivo apontava para a necessidade de observar as diferentes cosmovisões que configuram a sociedade brasileira – e a latino-americana – e para as distintas formas e tempos de produção de conhecimento. Já se passaram quase 20 anos desse acontecimento, acumulei outros títulos e experiências profissionais e o ensinamento de Seu Zé Fragoso me acompanha em todos os passos que dou. Sigo empenhada em construir processos dialógicos e afetivos (muito melhor do que efetivos) com quem se dedica a construir outras formas de viver, de gerir e de produzir conhecimentos, desafiando diariamente a lógica neoliberal de desenvolvimento, ciência e cultura.

Neste sentido, ao longo do processo de doutoramento, tive a oportunidade de estreitar o diálogo com jovens que desenvolvem processos comunitários em duas cidades latino-americanas: Salvador (Bahia, Brasil) e Cali (Valle del Cauca, Colômbia)<sup>3</sup> e de tecer uma *teia-tese*<sup>4</sup>

<sup>3</sup> Ver: HERCOG, Bruna. Rumo às epistemologias das quebradas: iniciativas juvenis em Salvador (Bahia, Brasil) e Cali (Valle del Cauca, Colômbia). (Tese de Doutorado). UFBA. Salvador, Bahia, 2022. Disponível em:

com eles e elas. Nos dedicamos a compreender de que forma as táticas e produções artísticas destes e destas jovens produzem conhecimentos capazes de incidir nos processos de emancipação de seus territórios.

São jovens moradores de territórios violentados<sup>5</sup> que se reúnem em movimentos, coletivos, grupos de arte e comunicação para enfrentar as marcas de estigmatização decorrentes do apagamento histórico, do racismo e da exclusão social. São juventudes em movimento – em menção tanto à noção de Raúl Zibechi (2013) de sociedades em movimento quanto à de Nilma Lino Gomes (2017) de

<https://repositorio.ufba.br/handle/ri/35390>  
Acesso em 03 mar 2023.

<sup>4</sup> A noção de teia-tese relaciona-se com a “dinâmica da teia”, disparadora e mantenedora de processos de reflexão, diálogo e escrita coletiva. A teia se estrutura em três principais convites: “o trajeto do eu”; “os nós” e “o trajeto de nós”. Seu principal objetivo é horizontalizar as relações entre os diferentes sujeitos, aproximar e sistematizar os fazeres cotidianos, abrir caminhos para diálogos horizontalizados sobre temas estruturantes da luta social e estimular o processo de elaboração de textos coletivos por meio da valorização da oralidade, da memória, do diálogo (HERCOG, 2022). Trata-se de um recurso metodológico que venho construindo desde 2012, em distintos contextos e com diferentes públicos, e que foi utilizado ao longo do processo de doutoramento.

<sup>5</sup> Por “território violentado”, entendo as localidades historicamente submetidas a uma série de violências (estruturais, simbólicas e físicas).

negras e negros em movimento – que realizam saraus de poesia, publicam livros, produzem documentários, criam bibliotecas comunitárias, promovem festivais de cinema, transformam muros em telas e ruas em espaços culturais etc.

Por meio do uso político da palavra elaboram **dribles epistêmicos**: táticas coletivas que se propõem a **re-significar os imaginários estigmatizados**, produções de conhecimento que se dão na tensão, na **negociação constante**, e que encontram esteio nas **cosmovisões afrodiaspóricas** (HERCOG, 2022, p. 9 [*grifos nossos*]).

É sobre estes dribles epistêmicos que vamos prosear aqui, a partir do diálogo com ações realizadas por coletivos de Salvador e Cali. Com suas práticas, estas e estes jovens passam a estruturar formas de gestão cultural comunitária pautadas pelo fortalecimento dos laços comunitários, pela formação de pares, pelo desenvolvimento territorial.

Mas, por que conectar Brasil e Colômbia? Por que aproximar Salvador e Cali? Ambas são cidades com populações afrodiaspóricas marcadas por processos colonizatórios violentos e por resistências

contundentes. Nelas, assim como em toda Latinoamérica, são suas populações negras e indígenas que estão colocadas às margens dos projetos de cidade, dos modelos de urbanização, das estruturas “oficiais” de produção de conhecimento, mas, também, são essas populações que se aquilombam – tomando a perspectiva do quilombismo como ideia-força (NASCIMENTO, 1980) - e produzem vida, arte, cultura mesmo diante da iminência constante da morte. Como bem diz Grada Kilomba (2019, p. 68), ao citar bell hooks: “a margem não deve ser vista apenas como um espaço periférico, um espaço de perda e privação, mas sim como um espaço de resistência e possibilidade”.

Em Cali e em Salvador, são as juventudes negras as principais vítimas da violência e da criminalidade, mas também são elas que resistem e elaboram respostas que nos ajudam a repensar modos de organização que fortalecem a capacidade de tomada de decisões das coletividades. Neste sentido, assim como já dissemos em outra oportunidade<sup>6</sup>, mais do que

<sup>6</sup> Ver: BONFIM, C.; FRANÇA, N; HERCOG, B.; VIEIRA, V. Rumo a uma epistemologia das quebradas: ativismos juvenis para além da

resistir, essas juventudes estão elaborando potentes ofensivas culturais emancipadoras<sup>7</sup>. Com relação à noção de juventudes adotada, importante destacar que, para além da especificação etária, comporta a dimensão territorial e comunitária. Esse território que se constrói a partir da dinâmica dos lugares, tornando-se espaço habitado onde se desenvolvem relações humanas de identidade, vizinhança, solidariedades e construção política (SANTOS, 2005).

A noção de gestão cultural acionada aqui também se relaciona diretamente com a dimensão territorial. Para Luana Vilutis (2019, p. 174): “o território se configura como fundamento para a cultura, base para sua realização e renovação” e a gestão cultural comunitária, portanto:

expressa uma forma de organização social da cultura pautada pela **pluralidade** e pela **diversidade**, sua prática

---

resistência. *PragMATIZES – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura*, Niterói, v. 12, n. 22, p. 245-269, mar. 2022. Disponível em <https://doi.org/10.22409/pragmatizes.v12i22.51098>

<sup>7</sup> Ofensiva cultural é uma categoria pensada pelo professor Carlos Bonfim, que acompanha os escritos e atuações do grupo de pesquisa e intervenção Rede ao Redor, do qual faço parte.

é coletiva e orientada pelo **diálogo intercultural**, pela integração social e produtiva, pela convivência e pelo compartilhamento, aspectos que configuram ambiente fértil para a reprodução da diversidade (VILUTIS, 2019, p. 172 [*grifos nossos*])

Feitos os esclarecimentos iniciais, o convite que faço - somando-me a tantas outras pesquisadoras e pesquisadores - é para uma abordagem propositiva que possa contribuir para a disseminação do tanto que vem sendo gestado nestes nossos outros centros, que insistimos em chamar periferias. Mas, como nos alerta Kilomba, em diálogo com bell hooks, é preciso cuidado para não romantizar a opressão:

Em que medida estamos idealizando posições periféricas e ao fazê-lo minando a violência do centro? [...] bell hooks argumenta que este não é um exercício romântico, mas o simples **reconhecimento da margem como uma posição complexa** que incorpora mais de um local. A **margem** é tanto um **lugar de repressão** quanto um **lugar de resistência** [hooks, 1990] (KILOMBA, 2019, p. 68, [*grifos nossos*])

Compreendendo, portanto, as complexidades das margens,



questiono: que formas outras de letramentos, ação cultural, ação política, espaço/equipamentos culturais, centros/periferias constroem estas juventudes que se juntam em coletivos, grupos, movimentos? Quais aprendizagens nos trazem essas práticas contestatórias de gestão cultural assentadas nos chãos do cotidiano?

### **“Aqui a gente é quilombo”: experiências de gestão cultural comunitária em Salvador e Cali**

A partir da pesquisa de doutorado já citada foi possível mapear uma série de iniciativas comunitárias geridas por jovens em Salvador e em Cali<sup>8</sup>: foram identificados 127 grupos na capital baiana e 46 em Cali que desenvolviam

---

<sup>8</sup> Em Salvador, o mapeamento foi feito de forma articulada à cartografia *Rede ao Redor: iniciativas juvenis em arte e comunicação nas periferias de Salvador*, um projeto coordenado pelo professor Carlos Bonfim e desenvolvido no Instituto de Artes e Ciências Prof. Milton Santos (IHAC/UFBA). Em Cali, não foi possível desenvolver um mapeamento nos mesmos moldes. Realizei uma busca ativa e contei com apoio dos coletivos A La Hora e A Ritmo de Ladera para fazer o levantamento dos grupos com atuação nas periferias da cidade. Também utilizei como fonte o mapeamento *Mapeando la Comunicación Comunitária en Cali*. Disponível em: <https://www.mapeandolacomunicacion.com/> Acesso em 13 jan. 2022.

atividades artísticas, comunicacionais e educacionais nas periferias. As linguagens artísticas são diversas - dança, música, literatura, produção audiovisual, poesia, teatro de rua, circo etc. -, assim como as atividades realizadas.

Entre elas podemos citar a promoção de espaços formativos; publicação de livros, filmes, videocliques, documentários; projetos de turismo comunitário; realização de eventos como saraus poéticos, batalhas de poesia, batalhas de hip hop, desfiles de moda; atuação em escolas públicas, praças, transportes coletivos, instâncias de participação institucional como Conselhos de Direitos etc. Em Cali, a maior parte dos grupos mapeados atua com produção audiovisual e cinematográfica, literatura, música, teatro, circo, cicloativismo, hip hop, grafite, muralismo, entre outras linguagens.

No geral, o tempo de existência dos grupos varia entre 5 e 10 anos, porém também encontramos iniciativas com mais tempo de caminhada, como é o caso do Grupo de Arte Popular A Pombagem<sup>9</sup>, fundado em 2009 e a

---

<sup>9</sup> <https://www.instagram.com/apombagem/>

Rede de Jovens Protagonistas da Península de Itapagipe (Reprotai)<sup>10</sup>, atuante desde 2004, em Salvador, ou da Asociación Festival Nacional Cine y Video Comunitario del Distrito de Aguablanca (FESDA)<sup>11</sup> e do Circo Capuccini<sup>12</sup>, ambos com mais de 20 anos de atuação na cidade de Cali. Em ambas as cidades, a grande parte dos coletivos mapeados concentram suas atividades nos bairros onde moram seus/suas integrantes.

São inúmeras e diversificadas as ações realizadas pelos grupos, por isso convido a quem me lê que acompanhe os coletivos nas redes sociais, visitem seus espaços, conheçam suas produções, escutem as vozes de suas e seus integrantes. Aqui, vamos dialogar com algumas dentre tantas ações realizadas. Em Salvador, no ano de 2016, o Coletivo Cutucar destacou-se com o projeto *Mocambos Marginais: Olhares Identitários sobre o Subúrbio de*

*Salvador*<sup>13</sup>, financiado via edital cultural municipal.<sup>14</sup>

Artistas e moradores/as da região do Subúrbio Ferroviário de Salvador<sup>15</sup>, as/os integrantes do coletivo fizeram uma intervenção fotográfica em oito dos 22 bairros da região e a partir de um processo dialogado com as/os moradores. Foram produzidas 150 poesias fotográficas com até 10 metros de altura. As imagens foram expostas em pontos estratégicos dos bairros, definidos de forma conjunta entre o coletivo e as/os fotografadas/os.

**A proposta do Mocambos Marginais era ocupar oito comunidades do Subúrbio Ferroviário com fotografias. Fazer uma ocupação fotográfica dentro dessas oito comunidades.** Uma exposição a céu aberto, onde nós tivemos todo um processo de mobilização, de contato com essas comunidades (Raiane Vasconcelos, integrante do Coletivo Cutucar [grifos nossos]).

<sup>10</sup> <https://www.facebook.com/reprotai/>

<sup>11</sup> <https://www.facebook.com/FESDAcine>

<sup>12</sup> <https://www.facebook.com/Forculvida-Capuchini-Circo-Teatro-119259485345234/>

<sup>13</sup> <https://www.instagram.com/coletivocutucar/>

<sup>14</sup> O projeto foi aprovado no Edital Arte em Toda Parte III, promovido pela Fundação Gregório de Matos, ligada à Prefeitura Municipal de Salvador.

<sup>15</sup> Atualmente, de acordo com a Prefeitura Municipal de Salvador, o Subúrbio Ferroviário é formado por 12 bairros e 3 ilhas. Disponível em: <https://prefeiturabairro.salvador.ba.gov.br/prefeitura-bairro-suburbio-ilhas/>. Acesso em 10abr. 2023

[...] não foram só fotografias, foram poesias. Poesia marginal feita por pessoas do Subúrbio Ferroviário que produziram essas poesias a partir da ida nas localidades. E a ideia é essa: de construir com as pessoas e pensar essa comunidade. Pensar esse cotidiano, esse dia a dia, essa poesia que está aí, dentro desse local. **O que é que nós podemos falar desse cotidiano, o que é que nós podemos comunicar a partir do dia a dia?** (*Vaguiner Braz, integrante do Coletivo Cutucar [grifos nossos]*).

Foi a **primeira exposição a céu aberto do Subúrbio Ferroviário de Salvador [...]** Foi muito bonito, porque **as pessoas chegavam pra gente e falavam assim: "poxa, eu me vi. Eu me vi" [...]** Essas fotos foram colocadas em casas, em locais que as pessoas passavam e viam. **Muitas pessoas se reconheciam tanto que pegavam as fotos.** Teve um caso muito legal: de uma senhora que tiraram uma foto, ela pegou a foto e levou pra casa. Porque era ela, ela se sentiu bonita. Porque ela dizia assim: "ah, não, eu sou feia". Essa foto que estou falando foi o Vaguiner [Vaguiner Braz] que fez. E aí a senhora dizia "não, eu não quero não. Eu sou feia". Vaguiner: "não, você é muito linda". E tirou a foto dessa senhora, e aí, quando a gente voltou, a foto já não estava lá, porque a senhora pegou a foto e colocou em casa. [...] **Quando está na rua, não é mais da gente. Ficamos felizes por essa**

**senhora ter se reconhecido na foto.** (*Marina Lima, integrante do Coletivo Cutucar [grifos nossos]*).

Como é possível notar pelos relatos das jovens, as ruas transformaram-se em grandes galerias de arte, as “pessoas comuns” tornaram-se artistas. As obras de arte foram levadas e passaram a ocupar outros lugares - salas, muros de casa. Este projeto exemplifica uma ação tática<sup>16</sup> dos coletivos que subverte cânones estéticos. Apesar de forjar nossos imaginários, estes cânones não são universais.

Ações culturais como a realizada pelo Cutucar evidenciam metodologias que subvertem lógicas cristalizadas, disputam narrativas e constroem outras leituras sobre territórios violentados e as pessoas que os constroem cotidianamente. Concordo, portanto, com Érica Pessanha do Nascimento (2011) quando diz que a produção cultural dos sujeitos periféricos - marcada por

<sup>16</sup> A noção de táticas está sendo compreendida na perspectiva de Michel de Certeau (2014) como aquelas produzidas pelas pessoas comuns fora do campo de visão do inimigo, como respostas ágeis às necessidades que surgem articuladas sobre as invenções do cotidiano.

subversões linguísticas e estéticas - positiva identidades coletivas.

Na mesma direção do *Mocambos Marginais*, podemos citar o *Festival Nacional de Cine y Video Comunitario del Distrito de Aguablanca (FESDA)*, realizado, desde 2008, no Distrito de Aguablanca<sup>17</sup>, em Cali, pelo coletivo homônimo. O evento reúne produtoras/es audiovisuais e comunicadoras/es comunitárias/os do Oriente de Cali. Segundo suas/seus realizadoras/es, o objetivo da iniciativa é contribuir para a divulgação e formação em cinema comunitário para a população do setor e possibilitar a difusão de iniciativas comunitárias que têm pouco espaço nos meios massivos de comunicação.

Desta forma, o FESDA fortalece uma rede de artistas do audiovisual e fomenta a divulgação de produções que dificilmente conseguem se inserir nos circuitos tradicionais de difusão audiovisual. Permitem, também, a difusão de narrativas que vão na contracorrente dos discursos

---

<sup>17</sup> Formada pelas *comunas* 13, 14, 15 e 21, a região oriental de Cali é conhecida como Distrito de Aguablanca. Dados do Departamento Administrativo Nacional de Estatística - DANE (2005) indicavam que 70% da população negra de Cali morava neste setor.

legitimados pelos meios de comunicação massivos que, por sua vez, refletem os interesses das elites econômicas e políticas da Colômbia.

No final da noite, o coletivo FESDA realizou uma exibição de filmes ao ar livre, que mostrou curtas nacionais e internacionais sobre a organização da comunidade na defesa dos territórios, assim como a importância do cinema e da mídia audiovisual para tornar visíveis as lutas que estão sendo realizadas.<sup>18</sup>

Assim como o Coletivo Cutucar, com suas ações, estes jovens transformam ruas de territórios marcados por estigmas e violências sistemáticas em salas de cinema, em escolas de audiovisual. Permitem que pessoas que nunca foram a uma sala “convencional” de cinema, não só possam ter a oportunidade de assistir filmes como possam experimentar processos de produção. As/os idealizadora/es definem o Festival não apenas como um evento, mas como um processo social que fortalece quem já produz audiovisual, forma público e estimula que crianças, adolescentes, jovens e mulheres sejam

---

<sup>18</sup> Disponível em:  
<https://www.facebook.com/page/1297358273625675/search/?q=primer%20campamento>.  
Acesso em 16 fev. 2022

apresentadas/os à linguagem audiovisual por meio de atividades formativas. Em suas redes sociais, ressaltam:

O Festival promove a formação, exibição e estimula os processos de criação audiovisual comunitária através da assessoria coletiva, ao mesmo tempo que possibilita redes de distribuição de peças audiovisuais. Da mesma forma, este espaço é criado para **ampliar o campo de ação de cada um dos coletivos e formar o público para a recepção dos produtos realizados por este tipo de produtores comunitários** [*grifos nossos*].

Da mesma maneira que ruas são transformadas em galerias de arte e salas de cinema, estes grupos convertem os transportes coletivos em palcos para recitais poéticos, equipamentos públicos abandonados ou casas particulares em equipamentos culturais como bibliotecas, escolas, centros culturais, ou seja, espaços com usos comunitários diversos. Estabelece-se uma rasura na ideia convencional de espaço cultural

associada à produção espacial feita pelo Estado e/ou pelo mercado, enfocando aqueles edifícios – salas de cinema, teatros, museus, bibliotecas

etc. – que merecem consideração pelos governos e pelo segmento empresarial nas políticas culturais que estabelecem (ALBINATI, 2019, p. 87)

Para compreender essas atuações é preciso acionar uma noção ampliada de espaço cultural que considere as diferentes formas de espacialização da expressão cultural (ALBINATI, 2019). Neste sentido, em sintonia com Mariana Albinati, compreendo que estas iniciativas das quebradas de Salvador e de Cali com suas ações, constroem “espaços do encontro cultural, que podem ser provisórios (ocupados pela ausência de outros mais adequados) ou temporários (que se realizam em alguns momentos, mas não permanentemente, criando uma sobreposição de territórios” (ALBINATI, 2019, p. 87-88).

Vejamos mais dois exemplos: a Biblioteca Comunitária Zeferina Beiru (BZB), localizada no bairro do Beiru/Tancredo Neves, em Salvador, e a Casa de Cultura Fundpiana, no Distrito de Aguablanca, Cali. Inaugurada em novembro de 2015, a Biblioteca Comunitária Zeferina Beiru é “uma organização comunitária,



autônoma e quilombola”<sup>19</sup>. O prédio onde funciona a Biblioteca já havia sido o Centro Comunitário do Arenoso, construído no final da década de 1980, e ao longo de décadas abrigou uma série de iniciativas comunitárias, inclusive uma escola infantil, onde alguns dos atuais gestores do espaço estudaram.

Em 2013, um grupo de jovens – a partir do diálogo com lideranças comunitárias locais – decidiu criar a biblioteca comunitária no espaço que estava abandonado. O espaço funciona como biblioteca, ofertando livros para a comunidade e como equipamento cultural onde são realizados cursos, oficinas, apresentações artísticas, festivais etc.

Eu vejo esse espaço como um **espaço formativo e diferencial**, assim como muitos outros **quilombos** que a gente tem nas nossas periferias e que são apagados. Nessa minha vivência aqui eu percebi que **o território não é um mero bairro, é um território vivo**, onde as pessoas têm um **sentimento de pertencimento muito grande**, principalmente com momentos históricos que aconteceram aqui e que são

muito marcantes para formar e constituir essa identidade hoje. Eu vim pra cá também porque **a comunidade precisa ter referências**, precisa ver pessoas que foram para a universidade, que conseguem um emprego, pode não tá ganhando essas maravilhas todas de dinheiro, mas demonstra que é possível você se tornar um acadêmico, um político, um médico, um bibliotecário, um sociólogo, psicólogo (*Diego Santos – Biblioteca Comunitária Zeferina Beiru, Salvador*) [grifos nossos].

Qual a cara da Biblioteca? A gente não é só uma biblioteca pública, nesse formato que as pessoas vão lá, bota o nome, se registra, tem que botar CPF, endereço para pegar um livro, é uma burocracia para liberar para pegar um livro, tem que devolver 15 dias depois. **A gente é mais do que uma biblioteca, a gente é um centro de cultura, é um centro que trabalha a identidade do bairro**, tem oficina de poesia, aula de boxe, aula de capoeira, aula de violão, aula de inglês, festivais de rap, oficinas de dança. (*Quelmonis Souza - Biblioteca Comunitária Zeferina Beiru, Salvador*) [grifos nossos]<sup>20</sup>

<sup>19</sup> Descrição da Biblioteca em suas redes sociais. Disponível em: [https://www.instagram.com/bibliotecazeferina\\_beiru/](https://www.instagram.com/bibliotecazeferina_beiru/) Acesso em 07 mar 2023.

<sup>20</sup> Ambos depoimentos foram retirados do episódio “Caminhos da Resistência”, que integra a série audiovisual “Memorial Zeferina”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=ir6xmNQm8sg%23menu> Acesso em 22 fev. 2022.



A partir de processos distintos de conquista de uma sede para o coletivo, porém com convergências no uso dado ao espaço, trago a experiência da Fundación Un Distrito en Paz (FUNDP). O grupo é formado por jovens que faziam parte da torcida (*barra brava*) Barón Rojo Sur, dentro do time América de Cali e não se identificavam com algumas atitudes de jovens integrantes da agremiação que, via de regra, se valiam de atos violentos para expressar a rivalidade entre integrantes de torcidas rivais. Para produzir outras respostas, começaram a apostar no trabalho comunitário, no chamado *barrismo social*<sup>21</sup>. Em 2021, no marco do *Paro Nacional* da Colômbia que ganhou projeção internacional e ficou conhecido como *Estallido Social*, conseguiram conquistar uma sede própria.

<sup>21</sup> O *barrismo* é um fenômeno social que ganhou força nas últimas décadas na Colômbia. As *barras* são grupos que se juntam em torno da afinidade que têm por um mesmo time de futebol. Inspiram-se nos modelos das “*barras bravas*” da Argentina e dos Hooligans, da Europa. As narrativas sobre estes grupos costumam se deter nas ações de violência que acontecem dentro e fora dos estádios. No entanto, há um movimento importante entre algumas *barras* futebolísticas na Colômbia de transição para uma ação coletiva, comunitária e política (ARANA, 2019) (HERCOG, 2022, p. 154).

[...] foi um diálogo que se deu no âmbito do “Estallido Social”. Deste diálogo nasceu uma iniciativa municipal na qual todos os setores convergem - Compromiso Valle - e que é financiada com fundos de empresas privadas do Valle del Cauca. Há dois anos atrás já tínhamos uma proposta para uma sede e como torná-la autossustentável. Com essa oportunidade, nós apresentamos a proposta para a iniciativa e ela foi apoiada. Desde outubro de 2021, temos nossa própria sede [...]. **A sede servirá como um lugar para o desenvolvimento cultural de todos os jovens da comunidade** (*Hector Obando – FUNDP, Cali*) [grifos nossos].

Batizada como “Casa de Cultura Fundpiana”, é definida pelos seus gestores como “um espaço para todos, a materialização de um sonho e a construção de uma realidade coletiva que transpassa horizontes”. No local, são oferecidas oficinas artísticas e esportivas gratuitas, cursos, entre outras atividades e já está funcionando o “Comedor Futbolero y Comunitário NuTRiLonchera”.

Muitas outras iniciativas similares poderiam ser citadas aqui, como o QUIAL - Quilombo Aldeia Tubarão, espaço cultural localizado em Paripe, na região do Subúrbio Ferroviário de Salvador. A sede é a

casa da gestora do grupo, Natureza França, que foi adaptada para receber crianças, adolescentes, jovens e mulheres do bairro para participarem de rodas de capoeira, aula de dança, oficinas de diversas linguagens artísticas, projetos de estímulo à leitura, entre outras tantas atividades. O QUIAL se apresenta como “espaço de arte educação e atividades culturais, formativas e sociais, biblioteca e brinquedoteca, centro de referência em culturas populares afro-brasileiras e indígenas”. Nas palavras de Natureza:

As expressões culturais, as atividades de lazer e todas mais que acontecem no território estão em cruzo constante com as dinâmicas sociais deste lugar. **Não há como separar vida e celebração. Os corpos compõem o organismo da comunidade e suas práticas são os movimentos que fazem acontecer a dinâmica local.** Todos são movimentos das relações humanas que tecem o organismo de Tubarão e cada movimento é referência para o desenvolvimento de uma compreensão mais substancial sobre o território e sobre os sujeitos que nele vivem. (BONFIM, C.; FRANÇA, N; HERCOG, B.; VIEIRA, V., 2022, p. 263-264, [grifos nossos])

Exemplos como os citados aqui revelam como nos bairros onde vivem e atuam, as/os jovens contribuem para a criação, ocupação ou reapropriação de espaços em seus bairros, aproximando-os do que Mariana Albinati conceitua como “espaços culturais insurgentes”:

este tipo de espaço se concretiza quando os agentes produtores de cultura inventam **espaços próprios, não no sentido da propriedade, mas no da apropriação**, por não conseguirem ou mesmo por não desejarem se apropriar dos espaços culturais que o Estado e o mercado lhes oferecem (ALBINATI, 2019, p. 98 [grifos nossos]).

No que se refere às formas de gestão desenvolvidas nestes “espaços culturais insurgentes”, vale ressaltar que há tanto nos grupos de Cali quanto nos de Salvador uma intencionalidade de desenvolverem modelos horizontalizados. “A lógica de encontro das/dos jovens tem como princípio excluir as noções de mando e de obediência e encontrar outras formas de fazer política, de aprender, de ensinar, de construir outras histórias, bairros, escolas, cidades, corpos possíveis” (HERCOG, 2022, p. 213). Esta intencionalidade não está,

evidentemente, imune a contradições e a conflitos internos.

Mas, em geral, há uma busca por construção de modelos de gestão que se afastam das tradicionais estruturas de sindicatos e partidos políticos, por exemplo. Esta busca não se restringe aos mecanismos de gestão institucional, mas também à forma como os coletivos se relacionam com o público. Há uma intencionalidade pedagógica nas metodologias que desenvolvem. Mais do que contribuir para que a população local acesse produtos culturais, há o desejo que os seus e as suas construam pensamento crítico, participem dos processos criativos e também possam contar as suas próprias histórias. Neste sentido, destaco três principais metodologias de gestão que, a meu ver, disparam processos de aprendizagem e de construção de conhecimento nos territórios onde as/os jovens atuam. São elas: “leitura afetiva do território e escuta ativa de pares”; “criação de espaços educativos” e “construção de alianças táticas (HERCOG, 2022).

A primeira tem relação com os processos de diagnóstico, de mapeamento, de escuta dos anseios

da comunidade para que possam oferecer ações culturais conectadas com os interesses das pessoas que fazem aquele lugar. Prevaecem a leitura afetiva do território e a escuta ativa de pares. Para isso, são realizadas oficinas, feiras, entre outros eventos que reúnem crianças, idosos, jovens e adultos e criam uma ambiência que favorece o diálogo e a escuta. A perspectiva que predomina é o de “fazer com” e não “fazer para”, como demonstra Vaguiner Braz, integrante do Coletivo Cutucar, ao narrar o processo de criação do projeto Mocambos Marginais:

Dentro dessa ida às comunidades, a gente fazia a leitura visual do local. Tinha todo um **processo de mapeamento muito mais sensível, um mapeamento afetivo também, emotivo.** Porque a vida dessas pessoas eram vidas que se misturam com a nossa, porque toda a equipe eram pessoas do Subúrbio Ferroviário. A ideia é trabalhar com pessoas do Subúrbio Ferroviário (toda a equipe técnica que estava dentro do Mocambos Marginais), então **não era um olhar estrangeiro, é o nosso cotidiano, é a nossa vida, é a nossa** **escrevivência** (Vaguiner Braz, *Coletivo Cutucar – Salvador [grifos nossos]*).

Importante destacar que neste processo de busca ativa feita no próprio território, os jovens são estimulados a sistematizar informações e a produzir conhecimentos em diálogo com atores sociais que, via de regra, são representados de forma estigmatizada pela mídia, pelas produções acadêmicas etc. A “criação de espaços educativos”, outra metodologia convergente nas atuações dos coletivos de Cali e de Salvador, também se conecta com a perspectiva horizontalizada de gestão, em que se valoriza o processo de crescimento mútuo, feito a partir das trocas estabelecidas com a comunidade.

Os saraus de poesia realizados nas periferias de Salvador exemplificam bem esse princípio metodológico. O objetivo não é apenas “levar poesia” para os moradores de determinado bairro, mas despertar processos educativos e críticos e estimular que outros jovens também produzam sua própria arte, como explica Adrielle do Carmo, idealizadora dos saraus Erótica Sarau Online e Sarau das Artes da Santa Cruz:

**[...] os saraus em Salvador são uma verdadeira tecnologia social [...]** O sarau, ele não é só um sarau periférico feito para a periferia, com a periferia, pela periferia, ele não é só um sarau artístico e cultural, ele também é um sarau social. Porque levanta temas e questões que atingem os jovens, principalmente os jovens das periferias [...] esses temas são levantados nos saraus através da arte e é feita uma mobilização social. **Através do sarau e a partir do sarau, a gente conseguiu trazer as pessoas dos bairros em volta para dentro do espaço universitário e também conseguiu levar recursos da universidade pra esses territórios** (Adrielle do Carmo – Salvador [grifos nossos]).

Neste sentido, há uma conexão com o que Gisele Nussbaumer e Giuliana Kauark (2021) apontam como características do modelo de gestão adotado por espaços, coletivos e redes culturais que deveriam inspirar os modelos públicos de gestão da cultura, alargando os seus parâmetros.

Há um pensamento que inclui, para além da apresentação do resultado de uma produção cultural, o compartilhamento de seu processo de criação, por meio da realização de oficinas e debates, ou seja, há um **cuidado para que diferentes públicos**

**interessados tenham a possibilidade de participar não apenas como espectadores, mas como indivíduos que se mobilizam a partir de processos de identificação e, também, de reconhecimento de diferenças.** Para boa parte dos gestores que atuam nesses espaços ou em coletivos e redes culturais, **a transversalidade da cultura não é mera retórica e a ideia de competência está associada à capacidade de colaboração e compartilhamento** (NUSSBAUMER; KAUARK, 2021, p. 207 [grifos nossos]).

Esta capacidade de colaboração e compartilhamento também aparece na terceira metodologia de gestão: a “aliança tática”. Em que pese todas as diferenças entre o Brasil e a Colômbia no que tange às suas políticas culturais e modelos de fomento – que não conseguiremos explanar neste artigo –, conseguir se manter financeiramente segue sendo o principal desafio dos grupos. Portanto, agir taticamente para conseguir garantir a sustentabilidade das ações é fundamental. Para isso, os coletivos lançam mão de diversos caminhos: cooperação internacional; editais públicos; parcerias com o setor

empresarial, não-governamental, com igrejas; fazem rifas e “vaquinhas online” etc. Concordo com Érica do Nascimento quando diz que

embora os artistas periféricos construam seus discursos e autoimagens pautados nas ideias de independência, autogestão e autossuficiência (e certos meios de comunicação de massa tendem a corroborá-las), é por meio das conexões ativas entre representantes de diferentes camadas e espaços sociais que as ações culturais aqui focalizadas se tornaram possíveis e as identidades delas resultantes adquiriram especificidades (NASCIMENTO, 2011, p. 2016).

Estas conexões ativas, ou o que estou chamando de alianças táticas, portanto, são fundamentais para que as ações culturais possam se concretizar. E elas não dependem exclusivamente de apoio financeiro. As alianças táticas são feitas com duas principais motivações: garantir a sustentabilidade financeira do coletivo e fortalecer/ampliar sua atuação e capilaridade territorial. Nestes sentidos, a figura dos “aliados” é fundamental, como explica Ángel González, do Colectivo A La Hora 30:

[...] temos uma figura muito bonita que é a figura dos

aliados, que são os amigos que vem de vez em quando em alguma oportunidade. Temos feito muitos passeios, feito laboratório, formando uns aos outros com a consciência do corpo e a utilização do corpo para cenas de lutas diretas não-violentas (*Ángel González, Colectivo A La Hora 30 – Cali*)

O uso dos recursos públicos também tem uma dimensão tática. Tanto em Cali, como em Salvador, como visto, identificamos ações carregadas de contundentes críticas sociais que foram financiadas por secretarias estaduais ou municipais de cultura, por apoio direto ou via editais. Assim, “o que pode aparentar contradição pode ser lido como tática. Uma vez que há um uso hábil do recurso para permitir a viabilidade da ação, sem que ela perca a força política de denúncia das ausências e visibilização das potências das juventudes e territórios violentados” (HERCOG, 2022, p. 229).

**“A gente age com malícia e manha. Tem que gingar, tocar no chão e dar uma rasteira”:** dribles epistêmicos para tecer outras tramas

Importante destacar que as dinâmicas dos grupos em Salvador e

Cali são diferentes, uma vez que cada cidade tem seu contexto sócio-político específico, logo suas juventudes produzem distintas ofensivas. Porém, detenho-me aqui a observar as convergências nas atuações juvenis destas suas sociedades afrodiáspóricas.

As ações realizadas pelos grupos acontecem de forma articulada com agendas de luta social como o enfrentamento ao racismo, ao genocídio da população negra, ao patriarcado. Articulam-se também com a promoção da equidade de gênero, da defesa dos direitos sexuais e reprodutivos das mulheres, do direito à comunicação e à cultura, entre outros. Em Salvador, a dimensão racial apareceu de forma mais explícita nas narrativas das/dos jovens e na atuação dos coletivos do que nos grupos de Cali, o que não significa dizer que a pauta racial não esteja entre as prioridades de alguns grupos colombianos. Corroborando, contudo, o que diz o pesquisador Cristiano Rodrigues (2020) sobre a completa invisibilização da população negra ao longo da construção da sociedade colombiana: “a principal diferença entre as ideologias sobre mestiçagem



difundidas na Colômbia e no Brasil é que na primeira os negros foram completamente invisibilizados enquanto na segunda eles foram, ao menos discursivamente, incluídos” (RODRIGUES, 2020, posição 1363).

Em que pese todas as especificidades de cada país, e como tratam suas questões étnico-raciais, o que os conecta é o fato de serem sociedades afrodiáspóricas. Nesta condição reside trauma, sofrimento psíquico, mas também, potência. Para Luiz Rufino (2019), a diáspora transatlântica oferece a possibilidade de criar outras tramas para os fios das experiências negro-africanas que foram forçadamente desalinhados com a escravização. A diáspora, portanto, é compreendida como “assentamento”, “chão sacralizado”, uma “trama cosmopolita e solidária de sociabilidades transafricanas” (RUFINO, 2019).

É a partir de seus lugares, portanto, tecendo essas tramas, que juventudes – herdeiras de movimentos históricos de luta social - afirmam suas identidades, ecoam suas vozes e disputam as narrativas que seguem reproduzindo as “estruturas coloniais de opressão” (CUSICANQUI, 2010, p.

56-57). Este enfrentamento é tático, como bem diz Mariana Oxente Gente, do Coletivo ZeferinaS: “a gente age com malícia e manha. Eu não posso bater de frente com esse governo, se não vai ser tiro e bala. Tem que gingar, tocar no chão e dar uma rasteira”. Para as juventudes destes territórios violentados que buscam caminhos para se desatar da espiral da violência que perpassa suas vidas e define-definha seus imaginários desde o nascimento, o que está em jogo é a reivindicação de outras políticas de representação (HERCOG, 2022). Neste aspecto, dialogo com Stéfane Souto (2020):

A partir da afirmação de suas identidades, tais grupos sociais vêm disputando territórios até então ocupados por narrativas hegemônicas, como os campos do conhecimento e da produção cultural, na mesma medida em que reivindicam também novos regimes de representação e visibilidade (SOUTO, 2020, p. 134).

Em todas as ações destes coletivos, “o uso político da palavra, da imagem e do corpo é a operação tática adotada para realizar dribles epistêmicos, ou seja, para disputar as narrativas hegemônicas construídas

sobre seus territórios e suas identidades” (HERCOG, 2022, p. 247-248). Esta disputa se dá na criação e gestão de espaços e equipamentos culturais, nos saraus de poesia, nas produções audiovisuais, radiofônicas etc. Desta forma, estas juventudes compõem outras formas de produção de conhecimentos que conferem nuances às formas consagradas. Como provoca, Mariana Oxente Gente, do Coletivo ZeferinaS, de Salvador:

Questionam e tentam invisibilizar, estigmatizando nossas produções, nossos artistas e nos excluindo do cenário cultural. Mas, aí é que está, o questionamento não é acerca da validade das nossas artes e da nossa produção: a poesia marginal, a capoeira, o rap. O real questionamento é sobre a nossa capacidade intelectual de produzir saberes, conhecimentos, em produzir arte.<sup>22</sup>

É preciso, portanto, que mudemos as lentes que temos disponíveis para que enxerguemos estes saberes produzidos nas lutas por emancipação política e social, ou nas palavras de Nilma Lino Gomes (2017),

saberes emancipatórios que traduzem uma forma de conhecer o mundo, de produzir uma racionalidade marcada pelos marcadores raciais e de intervir nesta sociedade racializada por meio da criação, recriação, produção e potência.

### Convite

A noção de epistemologias das quebradas que elaboro na tese e trago brevemente para que dialoguemos aqui é justamente um convite para essa mudança de lentes, para que ocupemos o sentido convencional do termo epistemologia - teoria ou filosofia do conhecimento. Ocupemos assim como o fez Boaventura de Souza Santos (2009) para formular as Epistemologias do Sul que se propõe a “identificar e valorizar aquilo que muitas vezes nem sequer figura como conhecimento à luz das epistemologias dominantes” (SANTOS, 2009, posição- p. 230-238). Ou como o fez Nilma Lino Gomes (2017) ao articulá-lo com a produção de conhecimento dos movimentos negros brasileiros. Luiz Rufino, por sua vez, também ocupa a epistemologia e a “esculhamba” para formular a “pedagogia das encruzilhadas”.

<sup>22</sup> Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CCmdQEtFBzz/>  
Acesso em 24 jan. 2022.

Ocupando o conceito e trazendo outros matizes a ele é que aponto quatro eixos centrais para o que estou chamando de possíveis epistemologias das quebradas. São eles: a arte e a comunicação como alicerces pedagógicos; o território como âncora; a ancestralidade como bússola e a aposta pelo comunitário como catalizadora da atuação. Em linhas gerais, aponto que “o entrelaçamento das dimensões artística, política e identitária sustenta a base dos processos de construção de conhecimentos dos coletivos que atuam nas quebradas (HERCOG, 2022, p. 236). Esta base ética e estética guia os coletivos. A arte e a comunicação têm, portanto, uma dimensão pedagógica.

Como quilombos urbanos, estes coletivos têm o território vivido como âncora – no sentido de apoio, amparo, proteção, base – e alavanca, pois as relações tecidas ali alimentam os ativismos. A construção de territorialidades específicas por parte destas juventudes dentro de um bairro marginalizado é forjada por uma multiplicidade de identidades e formas organizativas. “O conhecimento ancestral diaspórico é herdado pelos

movimentos sociais negros e indígenas e amalgama as práticas dos coletivos culturais” (HERCOG, 2022, p. 264). A ancestralidade é bússola. O convite para que a memória apagada seja revivida é tática, é intencionalidade pedagógica. O corpo transforma o *destierro* em *locus* de ação, produção, reexistência. Por fim, a aposta pelo comunitário à medida que catalisa a atuação, conforma a base ética e estética dos coletivos das quebradas.

Organizadas/os em processos comunitários horizontalizados, estas/es jovens questionam cânones e propõem mudanças nas formas tradicionais de organização política. Mais do que um conceito acabado, a noção de epistemologias das quebradas, ao alargar o próprio entendimento de epistemologia, convida a ler as práticas artísticas e comunicacionais das juventudes das quebradas como forma efetiva de produção de conhecimentos.

O convite é para que e olhemos essas e esses jovens como produtoras/es de conhecimento, a despeito de todos os marcadores de opressão que marcam seus corpos, sejam eles geracionais, de gênero, de

classe ou de raça. Assim, retomo e partilho os questionamentos que me acompanharam durante todo o processo de doutoramento: com suas táticas e produções artísticas não estariam os coletivos das quebradas

## Referências

ALBINATI, M. Espacialização das diferentes expressões culturais na cidade. In: KAUARK, G; RATTES, P; LEAL, N (orgs.). *Um lugar para os espaços culturais*. Salvador: EDUFBA, 2019, p. 135 - 156.

BONFIM, C.; FRANÇA, N; HERCOG, B.; VIEIRA, V. Rumo a uma epistemologia das quebradas: ativismos juvenis para além da resistência. *PragMATIZES – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura*, Niterói, v. 12, n. 22, p. 245-269, mar. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/pragmatizes.v12i22.51098>

CERTEAU, M. de. *A Invenção do Cotidiano: artes de fazer* [vol. 1]. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

CUSICANQUI, S. R. *Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Tinta Limón, 2010

GOMES, N. L. *O Movimento Negro Educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.

HERCOG, B. *Rumo às epistemologias das quebradas: iniciativas juvenis em Salvador (Bahia, Brasil) e Cali (Valle del Cauca, Colômbia)*. [Tese de

produzindo conhecimentos capazes de influenciar nos processos de emancipação dos seus territórios? Não estaríamos, portanto, rumo às epistemologias das quebradas?

Doutorado]. UFBA. Salvador, Bahia, 2022.

KILOMBA, G. *Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro. Cobogó: 2019.

NASCIMENTO, A. *O Quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1980.

NASCIMENTO, É. P. do. *É tudo nosso! Produção cultural na periferia paulistana*. [Tese de Doutorado]. Universidade de São Paulo, 2011.

NUSSBAUMER; G. M.; KAUARK, G.; Formação e prática em gestão cultural: ente o tecnicismo e o engajamento. *Extraprensa*, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 197 – 210, jan./jun. 2021.

RUFINO, L. Pedagogias das Encruzilhadas. *Revista Periferia*, v.10, n.1, p. 71 - 88, Jan./Jun. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/periferia.2018.31504>

SANTOS, M. O retorno do território. In: OSAL: Observatório Social de América Latina. Año 6 no. 16 (jun. 2005). Buenos Aires: CLACSO, 2005. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal16/D16Santos.pdf>.

SOUTO, S. Aquilombar-se: insurgências negras na gestão cultural contemporânea. *Revista Metamorfose*, vol. 4, nº 4, jun de 2020

VILUTIS, L. Gestão cultural comunitária em três dimensões: simbólica, cidadã e econômica. In: RUBIM, A. A. C. (org.). *Gestão cultural*. Salvador: EDUFBA, 2019

ZIBECHI, R. Autonomías y emancipaciones. *América Latina en movimiento*. Lima, set. 2007.

## Culturas libres: organizarse para gestionar bienes comunes

Uriel Bustamante Lozano<sup>1</sup>

Leidy Tatiana López Saldarriaga<sup>2</sup>

Ángela María Orozco Marín<sup>3</sup>

Carlos Yáñez Canal<sup>4</sup>

DOI: <https://doi.org/10.22409/pragmatizes.v13i25.54894>

**Resumen:** El presente texto es resultado de un proceso investigativo que ha buscado aproximarse a la conformación de las organizaciones de cultura libre en Colombia, a través de la gestión de los procesos culturales y la indagación de las dimensiones administrativas, de carácter estratégico y orientador de las organizaciones del sector cultural y creativo. La metodología partió de un estudio de caso, con enfoque cualitativo, desarrollado en cuatro fases: exploratoria, descriptiva, analítica y de resultados, llegando a determinar tres formas de organización emergentes de la implementación de los principios de la cultura libre: *horizontal, en ondas y en red*.

**Palabras clave:** Cultura libre, procesos culturales, organizaciones culturales, estructura organizacional, bienes comunes.

### Free cultures: Come together to manage common goods

**Abstract:** The present text is the result of a research process that has sought to approach the formation of free culture organizations in Colombia, through the management of cultural processes and the investigation of the administrative dimensions, of a strategic and guiding nature, of the organizations in the cultural and creative sector. The methodology was based on a case study, with a qualitative approach, developed in four phases: exploratory, descriptive, analytical and results, arriving to determine three forms of organization emerging from the implementation of the principles of free culture: *horizontal, in waves and network*.

<sup>1</sup> Uriel Bustamante Lozano. Doutor em Filosofia. Professor-investigador da *Universidad Nacional de Colombia*. E-mail: [ubustamantel@unal.edu.co](mailto:ubustamantel@unal.edu.co) – <https://orcid.org/0000-0003-3235-4869>

<sup>2</sup> Leidy Tatiana López Saldarriaga. Mestra em Administração, Profissional em *Gestión Cultural y Comunicativa* da *Universidad Nacional de Colombia*. E-mail: [ltlopezs@unal.edu.co](mailto:ltlopezs@unal.edu.co) – <https://orcid.org/0000-0002-0396-8012>

<sup>3</sup> Ángela María Orozco Marín. Mestra em Administração, Profissional em *Gestión Cultural y Comunicativa* da *Universidad Nacional de Colombia*. E-mail: [anmorozcoma@unal.edu.co](mailto:anmorozcoma@unal.edu.co) – <https://orcid.org/0000-0003-3282-9000>

<sup>4</sup> Carlos Yáñez Canal. Professor-investigador da *Universidad Nacional de Colombia*. E-mail: [cyanezc@unal.edu.co](mailto:cyanezc@unal.edu.co) – <https://orcid.org/0000-0002-4216-3794>

Recebido em 15/06/2022, aceito para publicação em 27/06/2023 e disponibilizado online em 01/09/2023.



**Keywords:** free culture, cultural processes, cultural organizations, organizational structure, commons.

### Culturas libres: organizando-se para gerir bens comuns

**Resumo:** O presente texto é o resultado de um processo de investigação que procurou abordar a formação de organizações de cultura livre na Colômbia, através da gestão de processos culturais e da investigação das dimensões administrativas, de natureza estratégica e orientadora, das organizações do setor cultural e criativo. A metodologia foi baseada num estudo de caso, comum à abordagem qualitativa, desenvolvida em quatro fases: exploratória, descritiva, analítica e de resultados, chegando a determinar três formas de organização emergentes da implementação dos princípios da cultura livre: *horizontal, em ondas e em rede*.

**Palavras-chave:** Cultura livre, processos culturais, organizações culturais, estrutura organizacional, bens comuns.

## Culturas libres: organizarse para gestionar bienes comunes

### Introducción

El artículo Culturas libres: organizarse para gestionar bienes comunes, se construyó desde un proceso investigativo y reflexivo del Grupo de Investigación en Identidad y Cultura de la Universidad Nacional de Colombia, en el marco del proyecto de investigación denominado "la gestión cultural y su campo disciplinar en Colombia: hacia el fortalecimiento de los procesos investigativos", financiado mediante la Convocatoria Nacional de Proyectos para el fortalecimiento de la Investigación, Creación e Innovación de la Universidad Nacional De Colombia 2016-2018.

Los principios de la cultura libre a los cuales se hace referencia en esta investigación, emergen de la

concepción de lo público y lo común como escenario de gestión y apropiación de la cultura, lo que de entrada marca fuertes diferencias respecto a los modelos administrativos y gerenciales tradicionales, y abre una amplia veta de trabajo en el marco de los procesos de desarrollo y posicionamiento de la cultura como movilizador social.

A través de los casos de la Corporación Platóhedro<sup>5</sup>, Fundación Karisma<sup>6</sup>, Nois Radio<sup>7</sup> y Corporación

---

<sup>5</sup> La información sobre la Corporación se obtuvo principalmente a través de la página web <http://platohedro.org/>, así como mediante la entrevista realizada a Alexander Rubeola, Director de Platóhedro, en el marco de la investigación.

<sup>6</sup> La información sobre la Fundación se obtuvo a través de la página web <https://karisma.org.co/>, así como a partir de la entrevista realizada a Carolina Botero,

La Astilla en el Ojo<sup>8</sup>, de las ciudades de Medellín, Bogotá, Cali y Pereira respectivamente; se exploraron y analizaron los componentes de la cultura libre a nivel organizacional y creativo, respecto a la manera en la que se producen y circulan los bienes y servicios culturales bajo esta filosofía y su práctica.

De este modo, la experiencia de las organizaciones que han decidido tomar como alternativa la gestión y administración de sus iniciativas bajo una lógica de colaboratividad, liberación del conocimiento y transgresión del sentido de la propiedad desde un carácter político y social, permite evidenciar el alcance del modelo propuesto por la cultura libre, en cuanto a los procesos de financiación, comunicación, producción y circulación, de los bienes y servicios culturales, trascendiendo en general a

---

abogada de Karisma, en el marco de la investigación.

<sup>7</sup> La información sobre el colectivo se obtuvo a través del blog: [noisradio.blogspot.com.co](http://noisradio.blogspot.com.co) así como de la entrevista realizada a María Juliana Soto integrante de Nois Radio, en el marco de la investigación.

<sup>8</sup> La información sobre la corporación se obtuvo a través de la página web <https://laaao.com/>, así como a partir de la entrevista realizada a la Directora de La Astilla en el Ojo, en el marco de la investigación.

una nueva concepción de estructura organizacional, que se renueva permanentemente a partir de quienes han optado por este camino. Es así, como desde estos casos se logró identificar tres formas de organización, definidas como organización horizontal, organización en ondas y organización en red, las cuales promueven prácticas de trabajo flexibles basadas en la toma de decisiones compartidas y el apoyo integral a los miembros del equipo bajo una noción de comunidad.

## **1. Defendiendo derechos y gestando libertades**

Entendiendo la cultura como una creación colectiva de prácticas, símbolos, códigos, conocimientos y tradiciones, que se transmite de generación en generación transformándose desde las dinámicas de intercambio de conocimientos, suena redundante hablar de cultura libre. Sin embargo, *la cultura libre* es una concepción que surge de la necesidad de defender el derecho a la cultura y su carácter colectivo, debido a las restricciones generadas a partir de los años 80 con el auge de las industrias culturales y la creación de

leyes de propiedad intelectual, las cuales han limitado el acceso y las posibilidades de creación de bienes de dominio público para las comunidades.

La propiedad intelectual desde su aparición le otorgó a las obras e innovaciones la naturaleza de bien privado que puede ser apropiado... (McKeown, 2010). Este tratamiento ha funcionado más o menos bien, en la medida en que ha estimulado la obtención de nuevas tecnologías y dentro de los problemas que subyacen a la propiedad intelectual y que ya se mencionó son: la imperfecta noción de propiedad y la tragedia de los anti-comunes (CASTAÑEDA, 2012, p. 480).

En este sentido, la cultura libre se ha conformado como un movimiento de resistencia ante la monopolización del conocimiento, a través de la producción y circulación alternativa de saberes. Así, y de acuerdo con Fossatti(2014), una cultura libre es aquella que garantiza el derecho humano de participar en la vida cultural de una sociedad, a partir de la libre disponibilidad, acceso, utilización y reutilización de materiales y herramientas culturales.

Este tipo de prácticas se han ido estructurando desde diferentes corrientes, como la escuela

latinoamericana del *conocimiento público* y del *bien público*, como lo expresa la abogada de la Fundación Karisma, Carolina Botero, en la entrevista realizada para la investigación. Propiciando los escenarios de una lucha que inicia con el uso de licencias libres y abiertas como el copyleft y las creativecommons, las cuales permiten poner bienes en común, al tiempo que garantizan que estos sigan siendo libres.

Hoy en día, esta resistencia no se ejerce solo desde el uso de licencias libres y abiertas sino también desde la movilización social y la reapropiación de prácticas tradicionales como el trueque y las mingas. Además de la resignificación, tanto de la relación naturaleza-cultura, como de las libertades, identidades y corporalidades.

Así, la cultura libre se construye desde diversos paradigmas que han trascendido del campo del derecho de autor, hasta el procomún, los derechos culturales y la generación de modelos de gestión colaborativa para la construcción de una cultura viva. En

ésta búsqueda, el procomún<sup>9</sup> ha incidido fuertemente, permitiendo la recuperación de prácticas colaborativas como el trabajo en red, la co-creación, la apropiación cultural y la creación de espacios colectivos que agrupan el conocimiento, hacia la generación de bienes y recursos colectivos, planteando una propiedad común (ROWAN, 2016, p. 35).

En el marco del Foro Social Mundial (2010) tuvo resonancia la cultura libre como una propuesta que, aplicada al contexto latinoamericano, promueve nuevas formas de intervención y transformación social, lo cual quedó expresado en la siguiente conclusión,

También nosotros entendemos la cultura libre, no sólo como lo que tradicionalmente se entiende como cultura, que es ésto, libros, discos, software, conocimiento académico en el sentido clásico, sino también, las semillas de los pueblos originarios, la lucha contra las

<sup>9</sup> VER Rowan, 2016 y Bollier, 2016.

“La noción de procomún, que no es precisamente nueva, nos habla de un régimen de propiedad que no es ni pública ni privada, una forma de propiedad colectiva y común”. (ROWAN, 2016, p. 35)

“Como paradigma, el procomún consiste en modelos evolutivos y funcionales de autoabastecimiento y gestión que combinan lo económico y lo social, lo colectivo y lo individual” (BOLLIER, 2016, p. 15)

patentes, la lucha por la autonomía del cuerpo, las fábricas recuperadas, [...] creemos que la cultura libre puede llegar a ser una especie de gran relato de esta época, que puede juntar un montón de cosas, que el sentido común capitalista separa todo el tiempo, entonces [...] converger entre colectivos con lógicas de trabajo tan diferentes es una apuesta enorme, es un trabajo enorme, pero creemos que ahí está la clave, entender la lógica de trabajo del otro y mixturarla con la nuestra (VELÁSQUEZ, 2010).

Una visión que adquiere cada vez más importancia, y que al ser asumida desde las culturas latinoamericanas, converge con filosofías de vida como el buen vivir -sumakkawsay- fundamentada en la práctica del buen conocer. Incluso, la apropiación y promoción de la cultura libre desde esta perspectiva, ha dado lugar a colectivos y organizaciones que proponen modelos alternativos y sostenibles, de producción, organización y gestión, como los que dieron lugar a esta investigación.

### **1.1 El reto de organizarse en torno a la colaboración**

La gestión de organizaciones y proyectos culturales bajo la noción de

cultura libre plantea grandes retos que trascienden la forma de producción y organización, puesto que de ellos entra a ser parte una dimensión fundamentalmente política, de acceso y generación de conocimiento en libertad, para la creación, la acción y la circulación.

Siguiendo a Racioppe (2012), "uno de los aspectos interesantes que propone el movimiento de la cultura libre y el Copyleft es su manera de entender la producción artística y cultural" (p.66). Entonces, si pensamos la cultura libre más allá de su noción de movimiento social, podemos llevarla al lugar de la cotidianidad pensándola como actitud, desde la producción y distribución de bienes simbólicos, donde empiezan a encontrarse y/o formarse los lugares comunes de los cuales emergen nuevos procesos organizativos de los colectivos del sector cultural.

Es precisamente en dicho contexto, donde se ha encontrado una especie de supervivencia de las organizaciones culturales bajo la noción de apoyo y soporte efectivo de sus acciones, en el fortalecimiento de vínculos con otros y con sus potenciales creativos,

organizacionales, financieros y de infraestructura.

Así, las ideas de una producción colectiva, no sólo en tanto producción de un grupo que crea en forma conjunta, sino en el sentido de un bien común; y de que el conocimiento "se defiende compartiéndolo" están en los orígenes -son ideas fundantes- del movimiento; pero también, por eso mismo, son ideas que llevan a nuclear, a unir lo que, en otros aspectos, podría resultar no tan homogéneo. Esta postura frente a la producción, la circulación y la distribución de cultura es una posición claramente política... una posición que enfrenta los modos en que el conocimiento y la producción se distribuyen y circulan actualmente, los modos hegemónicos de hacer y distribuir signados, como los mismos miembros de los grupos que se inscriben en esta actitud reconocen, por las lógicas del mercado. (RACIOPPE, 2012, p. 66)

Este tipo de articulaciones que pudieron haber surgido de apoyos o intereses esporádicos, hoy se reflejan en un sector cada vez más fortalecido y que, más que acomodarse a modelos provenientes de otras áreas, el sector cultural se autoorganiza desde el reconocimiento de las potencias y fortalezas de sus pares o compañeros. Esto lleva a pensar, incluso en un sentido provocador, que

todas las prácticas enunciadas desde el trabajo colaborativo son la representación de una lucha común para la gestión de bienestares comunes que cobra vida en la consolidación de la cultura libre

## **1.2 ¿Cómo se configuran las organizaciones de cultura libre?**

Siguiendo a Racioppe (2012), las organizaciones que se inscriben en la cultura libre son aquellas conformadas por autores, creadores, artistas y gestores culturales que, aunque no usen específicamente licencias libres como copyleft o abiertas como Creative Commons, trabajan desde la idea de que la cultura se defiende compartiéndola y que, por lo tanto, su producción, consumo y circulación no tiene que estar restringida por todos los derechos reservados.

Se reconoce entonces como organizaciones de cultura libre aquellas cuya filosofía, quehacer y valores se orientan hacia procesos participativos y colaborativos en cuanto a la producción, promoción y circulación. Dichas organizaciones comparten no solo sus creaciones, sino sus conocimientos y

metodologías, generando comunidades solidarias alrededor de producciones colectivas.

Asimismo, comprender el carácter colectivo de las producciones artísticas que desarrollan las organizaciones inscritas en esta filosofía, implica reconocer el contexto en el que trabajan, donde se debe identificar que estas organizaciones se configuran como un entretrejado de redes, donde lo online y lo offline forman una amalgama y brindan a las organizaciones la posibilidad – potencialidad– de reconfigurarse (RACIOPPE, 2012).

Por ende, aunque estas organizaciones están estrechamente vinculadas con las tecnologías, sus escenarios de acción online y offline se complementan y se construyen redes de trabajo no solo desde la autonomía, la interdependencia y la complementariedad de inteligencias individuales, sino que transitan permanentemente entre distintos modos de gestionar y organizarse para producir y poner a circular los bienes culturales.

Desde la mirada de los estudios (RACIOPPE, 2015, p. 14), las formas de gestión de este tipo de



organizaciones pueden definirse y caracterizarse de acuerdo a las siguientes lógicas de producción;

- 1) Apertura de sus producciones para que otros/as las deriven y transformen. También proponen experiencias de producción colaborativa.
- 2) Conformación de comunidades desterritorializadas que a veces se reterritorializan y otras veces permanecen en lo online.
- 3) Se entiende a la obra en tanto proceso, desde esta perspectiva un taller, un mapeo son hechos artísticos.
- 4) Se comparten los planos, los archivos editables, los modos de hacer.
- 5) Permiten derivaciones (remix, mashups, etc).
- 6) Si bien la designación de autoría se mantiene, pierde ese rasgo de fuerte ligazón entre el autor y la obra. El autor es entendido como un momento de un proceso que él no inició y que continúa.

A partir de las lógicas mencionadas, se identificaron prácticas comunes en las organizaciones de cultura libre analizadas como lo son la co-creación, la colaboración y la generación de comunidades de prosumidores; realizadas con el fin de compartir no sólo la creación sino recursos y conocimiento. Igualmente, esto condujo a la identificación de

formas de organización fundamentadas en la horizontalidad y el reconocimiento de las potencialidades individuales en pro de lo colectivo; que en el marco del presente estudio se denominaron *organización horizontal*, *organización en ondas* y *organización en red*.

Como se anuncia desde la filosofía misma de la cultura libre, reiteramos que este tipo de iniciativas ponen en discusión las dinámicas de producción e industrialización y, por el contrario, apuestan por gestos autoorganizativos fundamentados en la generación de conocimientos, a partir de un lugar de saberes comunes potenciado por un principio de bienes comunes. Una suerte de exhortación a la realización de *prácticas de libertad* en medio de un mundo enfocado en un modelo de producción, distribución y propiedad privada.

## **2. Ruta para la identificación y análisis de alternativas de organización y gestión**

La investigación se llevó a cabo siguiendo el propósito de determinar las estructuras organizacionales que plantea la cultura libre para la gestión de procesos culturales. Y se delimitó

bajo el desarrollo de los siguientes objetivos específicos; en primer lugar indagar sobre las dimensiones estratégicas y orientadoras de las organizaciones de cultura libre, y establecer los factores fundamentales y diferenciadores en las formas de organización en la cultura libre.

Para el desarrollo y cumplimiento de estos objetivos de investigación, desde el ámbito metodológico se identificaron cuatro casos en las ciudades de Medellín, Cali, Bogotá y Pereira, y se planteó en primera medida lograr la identificación de características relevantes en sus estructuras organizacionales partiendo de los principios de la cultura libre. Dichas características se analizaron desde el campo de la gestión cultural, mediante un proceso de tipo cualitativo, que permitió llegar a una interpretación pertinente para la generación de conocimientos en el ámbito cultural, y a la determinación de elementos, que pueden consolidarse como base e insumo para el desarrollo de futuros procesos de organización y gestión.

El desarrollo de esta investigación se realizó a partir del método de estudio de casos, en donde

se analizaron los procesos particulares de las siguientes organizaciones: Corporación Platóhedro de Medellín, Fundación Karisma de Bogotá, Nois Radio de Cali y Corporación La Astilla en el Ojo de Pereira; organizaciones ubicadas en algunas de las ciudades más importantes de Colombia, donde tres de ellas son líderes de la Fundación Creative Commons Colombia.

Para el desarrollo de la investigación se implementaron cuatro fases, a saber, la exploratoria, descriptiva, analítica y de resultados. En primer lugar, se realizó la revisión documental alrededor de la cultura libre y las organizaciones inscritas en este movimiento; esto permitió el establecimiento de categorías de análisis, la conceptualización, y la ampliación de la visión del contexto; componentes que fueron confrontados con la realidad mediante el desarrollo del trabajo de campo, el cual se realizó desde entrevistas semiestructuradas.

De acuerdo a la naturaleza de la investigación y de los casos trabajados, los instrumentos de recolección de información aplicados fueron el análisis de fuentes documentales y entrevista, indagando

sobre diferentes elementos organizacionales, así como sobre los proyectos desarrollados; modos de financiación; miembros, perfiles, roles y funciones en la organización; mecanismos para la toma de decisiones, relaciones internas y externas y experiencias de trabajo colaborativo.

Finalmente, se ordenó y sistematizó la información recabada, hasta llegar a determinar las tres estructuras organizacionales que propone la cultura libre: horizontal, en red y en ondas. La información fue analizada a partir de los elementos indagados y la documentación estudiada; construyendo un panorama general de las estructuras organizacionales identificadas y de sus aspectos diferenciadores y fundamentales para la gestión colectiva.

### **3. Organizaciones de cultura libre**

#### **3.1 La organización Horizontal: el caso de Nois Radio**

Nois Radio como colectivo viene trabajando desde el año 2009 alrededor de la exploración sonora, a partir de la creación de paisajes

sonoros mezclados con voces, sonoridades de objetos cotidianos, acciones performáticas, y ejercicios de escucha colectiva que buscan generar en sus públicos experiencias radiofónicas y construir memoria histórica estimulando los sentidos para conectar recuerdos, perspectivas, sueños e inquietudes sobre el entorno y el acontecer cotidiano en su principal escenario de actuación la ciudad de Cali y la región del Pacífico.

En su búsqueda por explorar las sonoridades pasadas y actuales de la ciudad de Cali, Nois Radio ha confirmado que su trabajo debe ser colaborativo, y por lo tanto sustentado en la filosofía de la Cultura Libre debido a que, la recuperación de la memoria sonora de un territorio implica una construcción colectiva y debe hacerse mediante procesos de comunicación participativa. Por esta razón, el colectivo crea "La cooperativa de sonidos", un proyecto que se basa en la cooperación de los habitantes de su contexto de actuación, para crear un banco de sonidos, bienes comunes que permiten evocar lugares y situaciones con las que es posible fortalecer identidades individuales y colectivas, este proceso se construye

desde el aporte de diferentes actores y por lo tanto los bienes que se comparten allí permanecen bajo licencias abiertas posibilitando su uso sin restricciones a los usuarios y colaboradores, de esta manera fortalecen los bienes comunes.

Así mismo, el colectivo promueve el acceso libre y abierto de sus producciones radiofónicas, generan contenidos desde la creación colectiva, promueven la participación de sus públicos y comunidades en sus procesos de creación sonora y hacen uso de software libre para producir y circular sus producciones.

En Noís Radio los lazos afectivos de amistad es una de sus características más importantes, al ser un colectivo que surge a partir de un proyecto académico llevado al ámbito profesional por cinco egresados de comunicación social de la Universidad del Valle, sus creadores no solo comparten la generación de la iniciativa, sino también una amistad que los llevó a unir esfuerzos para trabajar alrededor de un objetivo en común, la memoria histórica, que les permite realizar un trabajo flexible por pasión y no por obligación, este factor de la amistad influye en la forma como

se ha organizado el colectivo, desde su estructura organizacional, toma de decisiones, división de roles y forma de trabajo.

Noís Radio define su estructura organizacional como horizontal debido a que las decisiones son tomadas de manera participativa y colectiva, llegando a consensos sobre los intereses individuales para generar objetivos comunes, en este caso los integrantes del colectivo se encuentran en un mismo nivel de decisión, anulando los niveles de jerarquía, según explica Juliana Soto integrante del colectivo:

*las decisiones o la forma de tomar decisiones es sobre todo con una estructura horizontal, ósea no hay un director, no hay jefe, no hay un líder, simplemente cuando se toman decisiones las tomamos siempre los 5, como que no respondemos a una jerarquía (J, Soto, entrevista, 2017),*

En este proceso de toma de decisiones juegan un papel muy importante las relaciones de amistad lo que implica la generación de consensos y medidas flexibles, colaborativas y empáticas, para llegar a la construcción de un ambiente de trabajo armónico y enriquecedor

profesional y personalmente para los integrantes del equipo:

*Todos (los integrantes del colectivo) tenemos intereses diferentes, maneras de trabajar diferentes, tiempos, trabajo, obligaciones, entonces eso hace que esa forma en la que nos organizamos y venimos caminando sea como muy respetuosa del otro tratando de entender como la manera de ser del otro y tomando decisiones con las que nos sentimos lo más cómodos y tranquilos posible (J, Soto, entrevista, 2017).*

El colectivo Noís Radio trabaja alrededor de proyectos como iniciativas propias o desde la participación en iniciativas de colectivos, instituciones u organizaciones aliadas, a las que son invitados a desarrollar de un proceso puntual ligado a su objetivo o temática principal, la memoria sonora y la producción radiofónica, esta forma de trabajo responde a las dinámicas de un equipo que no cuenta con la posibilidad de dedicarse un tiempo prudente al desarrollo pleno de los objetivos de la organización por la falta de sostenibilidad financiera del colectivo, esto ocasiona que los integrantes del equipo tengan individualmente trabajos formales o

independientes y sus recursos en tiempo sean escasos para el colectivo, sin embargo, el colectivo es consciente de la necesidad de idear estrategias de trabajo más eficientes que les permita generar procesos, servicios o productos con mayor impacto y alcance financiero para generar un equipo de trabajo sólido, con honorarios dignos y alcanzar la sustentabilidad como organización.

El equipo de trabajo del colectivo es conformado por profesionales de una misma área, la comunicación social, sin embargo desde la experiencia cada miembro ha adquirido conocimientos, habilidades y experticia en temáticas diferentes relacionadas con la creación, la producción, y gestión de contenidos radiofónicos, esto ha permitido que se complementen como equipo. Aun así, debido a las dinámicas de trabajo flexible que emplea el colectivo, en los proyectos que desarrollan en ocasiones no se puede contar con el equipo completo, por razones de tiempos y responsabilidades de sus integrantes, esta situación ha llevado a que sea necesario que cada integrante de Noís Radio conozca y sea capaz de realizar el trabajo de los demás para

suplir las ausencias en el momento indicado, por esta razón en el colectivo es fundamental la práctica de compartir los conocimientos y generar una comunicación de ideas fluida y horizontal no solo al interior, sino con otras organizaciones colaboradoras, realizando talleres para compartir y enseñar lo que cada uno sabe hacer, de esta manera liberan conocimientos, adquiriendo y entregando recursos de aprendizaje y fortalecen sus formas de trabajo.

### **3.2 Organización en Ondas: la experiencia de la Cooperación Platohedro.**

Las organizaciones que trabajan alrededor de la cultura libre van más allá del uso de software libre, llevan los principios de colaboración, participación, intercambio y acceso libre a otras dimensiones de sus procesos internos y externos. La corporación Platohedro asume la cultura libre desde su misión, materializándola desde la promoción del buen conocer (conocimiento abierto, participativo y colaborativo) y la apropiación de las tecnologías para la construcción de ideas y propuestas libres y compartidas que lleven a la

construcción de una sociedad del Buen Vivir. Desde el enfoque de cultura libre, esta organización reconoce la importancia del intercambio de saberes y pensamientos, desde el respeto y la equidad, para el planteamiento de alternativas de relación más dignas y justas en búsqueda de una sociedad libre (Platohedro, <http://platohedro.org/platohedro/>).

Desde sus inicios en el 2005 la organización de Platohedro giro alrededor de metodologías relacionadas con los principios de la cultura libre, creada por un grupo de amigos interesados en la experimentación de procesos artísticos y audiovisuales para la generación de un impacto social, empezaron a trabajar desde proyectos en común bajo la metodología: "Cambio lo Tuyo por lo mío", que consiste en "intercambios de saberes a falta de dinero" (Corporación Platohedro, 2017, p. 19), de esta manera la organización adquirió experiencia, conocimientos y la unión de esfuerzos y habilidades lo que le permitió, con bajos o nulos presupuestos, realizar sus primeros procesos audiovisuales y de formación



con fines de prevención de violencias, participación juvenil y derechos humanos.

Después de 6 años de trabajo con un equipo flexible, en donde los afectos de amistad predominaban y se realizaba un trabajo intermitente, al trabajar por proyectos puntuales, lo que ocasionaba que muchas personas participaran en Platohedro por un corto periodo dejando a su paso conocimientos y experiencias. En el 2011 los principales fundadores de Platohedro, Lina Mejia y Alexander Correa, conforman un equipo más sólido gracias a un proyecto de cooperación internacional:

*ya habían los recursos para poder formar un equipo con salarios, ya no solo de proyectos, sino que había la posibilidad de tener como uno o dos años un recurso por Cooperación Internacional y decidimos ya formar equipo, y decidimos formarlo de alguna manera con los jóvenes que veníamos formando, entonces desde ahí se consolida mucho más el equipo que esta, entonces ahí también hay ciertos perfiles en donde estos jóvenes están con una proyección profesional, y este espacio les permitía ese desarrollo (A. Correa. Entrevista, 2017).*

El financiar sus procesos por proyectos cooperación internacional le permitió a Platohedro involucrar en su equipo de trabajo a jóvenes que se habían capacitado en sus talleres y cursos de formación sobre herramientas audiovisuales y apropiación tecnológica, brindándoles la posibilidad de adquirir experiencia y un crecimiento profesional, a sí mismo buscaron integrar a su equipo personas con profesiones, capacidades y habilidades diferentes pero con la iniciativa de aprender y explorar desde el arte y el buen conocer herramientas que le permitan a los jóvenes y niños salir de las violencias de sus contextos, defender sus derechos y adquirir capacidades de trabajo y emprendimiento. De esta manera Platohedro conformó un equipo interdisciplinar que en la actualidad permanece trabajando, compartiendo sus conocimientos y construyendo nuevas metodologías para contribuir al buen vivir de sus comunidades de impacto. Dentro del equipo de Platohedro encontramos perfiles como:

*El equipo es bien variado porque en la parte de Salvaguardia hay una administradora, contadora,*

*digamos que en esa parte hay unos cargos muy fijos y muy característicos de esa área, está Alex que es ingeniero industrial pero también desarrolló toda la parte de producción audiovisual y de contenido, Lina es actriz pero se encarga de la dirección general, Yuli dirige el programa de Dformación y ella es psicóloga, Luciana quien dirige Residencias es comunicadora social y tiene un doctorado en artes y gestión, los 3 chicos de producción ellos son técnicos del Sena en producción audiovisual pero en Platohedro fue donde hicieron todo el proceso de formación. Y por el otro lado están quienes nos acompañan ya en proyectos precisos y ahí tenemos antropólogos, sociólogos, artistas, comunicadores (A. Correa. Entrevista, 2017).*

En Platohedrola división de roles no depende exclusivamente de la profesión de los miembros de su equipo, esta división se basa en las capacidades, habilidades e intereses de cada uno de los integrantes y de los procesos internos de la organización.

Desde el 2012 después de la conformación de su equipo de trabajo Platohedro adquirió una dinámica de planeación y proyección planteando lineamientos estratégicos como misión, visión al 2020: "Un buen Vivir construido de forma participativa por

una sociedad con inteligencia colectiva y libre" (Platohedro, <http://platohedro.org/platohedro/>) y enfoques (Cultura vida, Cultura libre y Cultura Comunitaria), al tiempo que reestructuraron la organización al plantear su estructura organizacional desde cuatro programas, que podrían entenderse como áreas o departamentos, entre ellas se encuentra Salvaguardia, que está compuesta por dirección, gestión, administración financiera y recursos humanos, y procura el bienestar de la corporación desarrollando estrategias de sostenibilidad, Comunicación Libre y Compartida, desde allí se realiza la producción de contenidos (textos, videos, audios, fotos, diseños, fanzines) que utiliza la corporación para dialogar y compartir con otras organizaciones y con sus comunidades de interés a través del uso y apropiación de herramientas comunicativas, de trabajo colaborativo, software libre y licencias abiertas, Dformación, compuesta por los procesos pedagógicos alternativos, abiertos, participativos, libres y experimentales con niños y jóvenes, y por último está el programa de Residencias un espacio para el

intercambio de saberes desde los tres programas anteriores, se han determinado 3 tipos de residencias: colaborativas, artísticas y de turismo comunitario (A. Correa. Entrevista, 2017).

A partir de estos cuatro programas se ha construido una estructura organizacional al determinarse roles y funciones: "Cada uno de los programas tiene una persona coordinadora que es la encargada de hacer la planeación, seguimiento, evaluación y ajustes a cada programa" (A. Correa. Entrevista, 2017), cada área cuenta con un equipo de trabajo en donde los integrantes se dividen y asumen actividades, estos programas funcionan como un sistema interconectado, están relacionados y son interdependientes, en esta medida los integrantes del equipo de un programa pueden realizar actividades relacionadas con su área pero orientadas a cumplir objetivos de otro programa y a la vez objetivos comunes.

Por la estructura interconectada de los programas los integrantes del equipo de Platóhedro mantienen una comunicación permanente y asertiva: "tiene que haber una comunicación

total, entonces así estemos cada uno en un área diferente de alguna manera estamos todos involucrados en todos los proyectos, porque se hace necesario un trabajo conjunto donde estemos todos para desarrollar los procesos" (A. Correa. Entrevista, 2017) la comunicación fluida permite que los procesos internos fluyan con eficiencia y no se generen desgastes o interferencias que impidan el correcto desarrollo de las actividades.

Siguiendo sus principios de colaboración las decisiones en Platóhedro se toman de manera colectiva haciendo uso de una metodología denominada "Mesas creativas" que consiste en "reuniones semanales para hacer ajustes de lo que va sucediendo" (A. Correa. Entrevista, 2017), allí los integrantes de cada programa comparten sus avances, proyecciones y propuestas, como un equipo de trabajo colaborativo todos los integrantes de Platóhedro lanzan sus propuestas, estrategias o generan herramientas para mejorar los procesos de cada programa o solucionar dificultades, estas mesas creativas son un espacio para idear o desarrollar proyectos, además de llegar a consensos.

Platohedro busca llevar las prácticas de Cultura Libre que promueve en sus comunidades de interés como lo son la comunicación abierta, el compartir el conocimiento, el trabajo colaborativo y el generar contenidos que ayuden a la reflexión para contribuir a la transformación de problemáticas, a sus procesos internos mediante el planteamiento de micropolíticas orientadas hacia el afecto, las relaciones entre el equipo, el acompañamiento de los miedos y la búsqueda de objetivos colectivos para lograr relaciones más equitativas, de esta manera la corporación atiende de forma permanente las relaciones entre los integrantes del equipo, al tiempo que se preocupa y trabaja por proporcionar bienestar colectivo e individual.

Para consolidar sus micropolíticas Platohedro ha implementado una herramienta participativa y lúdica denominada "Danzar la vida" que les ha permitido "generar reflexiones y digamos en la medida que nos conocemos cada vez más, esto nos permite como tener cada uno su ritmo, su tiempo y que esto nos ayude a hacer un trabajo en equipo" (A. Correa. Entrevista, 2017) a

partir de este tipo de herramientas y principalmente de la preocupación por la generación de relaciones afectivas, equitativas y ambientes propicios para el desarrollo del ser, los integrantes del equipo han tejido procesos de auto reconocimiento, reconocimiento hacia el otro, confianza y autonomía que les facilita la división de responsabilidades, al tiempo que se apoyan como equipo, desde estas dinámicas de convivencia, afectos y apoyo mutuo Platohedro plantea que su estructura organizacional se desarrolla de manera ondulatoria:

*que si en algún momento alguien está más débil otros pueden entrar a apoyar, entonces más que horizontalidad hablamos de un asunto de onda, en algunos momentos alguien puede estar más protagonista que otros, pero digamos si uno se para en ese punto uno conoce al otro como tal con sus debilidades y fortalezas, pero sabe que en algún momento uno también va a estar debajo de pronto, entonces de alguna manera hemos hecho como ese trabajo desde ahí en esa búsqueda del buen vivir (A. Correa. Entrevista, 2017).*

En la estructura organizacional en ondas el liderazgo es compartido e intercambiado dependiendo de las fortalezas, debilidades y capacidades

de cada integrante del equipo, el componente fundamental de este tipo de estructura es el apoyo mutuo, a partir de este principio los integrantes del equipo complementan sus capacidades supliendo las debilidades de unos por las fortalezas de otros, de este modo tejen relaciones inquebrantables que permiten, dependiendo de las situaciones, que unos miembros se encuentren en posición de dirección, pero no de jerarquía, complementandose con quienes se encuentran en la base, tomando en cuenta sus decisiones e intercambiando posiciones. Así mismo esta estructura requiere de una comunicación asertiva entre el equipo que les permita no solo compartir sus conocimientos, sino también sus necesidades e intereses como individuos y establecer acuerdos para la construcción conjunta de objetivos colectivos integrando objetivos individuales.

### **3.3 La organización en red**

Las organizaciones de cultura libre buscan trabajar de manera colectiva con otras organizaciones, instituciones o personas que desarrollen objetivos similares o

complementarios, razón por la cual se unen conformando redes para generar procesos conjuntos que respondan, tanto a los objetivos individuales como colectivos. En ese trabajo en red comparten recursos no solo técnicos o financieros, sino conocimientos, herramientas y metodologías de creación, producción y gestión de procesos.

Noís Radio desde su participación en Radio Relajo, una red, o como ellos lo denominan “un colectivo de colectivos y de individuos” que surge con el objetivo de integrar a todos los actores que trabajan alrededor de la experimentación sonora en Cali, para construir y fortalecer el ambiente de creación sonoro, logrando reconocer aliados para realizar procesos colaborativos y han tenido la oportunidad de desarrollar proyectos conjuntos desde el trabajo en red, como festivales y talleres, elementos que se han convertido en un aspecto fundamental para su sostenibilidad.

Así mismo, La corporación Platóhedro ha alcanzado el crecimiento organizacional y sustentabilidad financiera, en gran medida, gracias a su participación en

redes de colaboración internacional como lo es ArtsCollaboratory, una organización que agrupa a más de 25 organizaciones de todo el mundo entorno a la cultura libre, la apropiación tecnológica y la apertura del conocimiento, los cuales desarrollan procesos pedagógicos, creativos, de producción artística y documentación, financiados a través de la cooperación internacional.

Trabajar en red se convierte también en una forma de resistencia y de presión para luchar por causas civiles, defender los bienes públicos y los derechos humanos. En este sentido Platóhedro pertenece a la red colaborativa Plataforma Puente: Cultura Viva Comunitaria que tiene como fin fortalecer las organizaciones comunitarias en Latinoamérica mediante el intercambio de experiencias y acciones sociales que buscan incidir en la construcción de políticas públicas que brinden herramientas y posibilidades para el desarrollo de los procesos artísticos y culturales que generan transformación social. Desde la articulación en Plataforma Puente Platóhedro logró la destinación del 0.1% del presupuesto Municipal de Medellín para proyectos

de Cultura Viva Comunitaria, creándose de esta manera la convocatoria de Estímulos Medellín para la cultura y el arte.

### **La Astilla en el Ojo**

La producción en red en la cual la cultura libre se centra, implica solidaridad, compartir recursos y conocimientos, unir esfuerzos por un objetivo común, aportar al fortalecimiento del trabajo de otros desde la cooperación. A partir del uso del entorno digital se pueden conformar desde lo local hasta lo global redes de trabajo ampliando de este modo la difusión y transferencia de conocimientos, desde las adaptaciones y traducciones de bienes culturales con el fin de que sean más accesibles. Es decir, desde el trabajo en red se comparten y construyen bienes comunes.

### **4. La cultura libre: nuevas formas de organización y la gestión de bienes comunes**

Como se evidenció en la descripción de los resultados, entrever la complejidad bajo la cual se constituyen las iniciativas y organizaciones que se inscriben en la



cultura libre, implica el reconocimiento de acciones y argumentos que van desde la militancia, hasta la conformación de economías solidarias, la libre circulación del conocimiento y la apropiación de las tecnologías, lo cual se evidencia en los procesos organizacionales de los estudios de caso, que revelan la intención no solo de una práctica común sino también de un sentido compartido del habitar.

Las condiciones materiales en las que se produce, distribuye y accede a la cultura se han visto modificadas drásticamente en las últimas dos décadas. Las tecnologías digitales y su articulación en red han sido las principales responsables de esto. Puede hablarse, así, de una reconfigurada ontología de la cultura debida a la digitalización, cuyo rasgo más evidente es la desobjetualización. Esta condición de las producciones digitales abre un abanico de posibilidades para la transformación de las prácticas culturales y plantea un serio reto para determinar y controlar su propiedad. La ontología de la cultura digital cuestiona nociones como las de exclusividad o escasez. Es precisamente en torno a ella que se conforman nuevas formas de asociación, tramadas en torno a los comunes digitales y otros modos de actuación colectivos como las asambleas o las redes difusas. (LÓPEZ CUENCA, 2016, p. 5)

Asistimos, entonces, a la incursión de un nuevo paradigma que sin pretender establecer un modelo para la gestión u organización de proyectos o emprendimientos en el sentido más amplio de su aplicación, empieza a tomar fuerza como un modo de hacer y expresar en el ámbito de las organizaciones culturales, demarcando algunas trayectorias y metas posibles, potenciadas principalmente por las oportunidades del entorno digital y de la colaboratividad.

Queda claro que el camino para las organizaciones y proyectos que han decidido tomar esta ruta no ha sido fácil, pero ha demostrado ser un generador de vínculos y un lugar de enunciación de diferentes luchas que se expresan en múltiples campos, tanto sociales como políticos y estéticos, lo cual no solo pasa por la transformación de modelos de gestión, sino también por la reconfiguración del sentido de lo público, hacia el sentido de lo común, donde,

lo común cobra una nueva vigencia en el ámbito digital. La activación de revividas formas de lo público está

ligada a nuevos modos de agencia y (des)organización que toman cuerpo en múltiples ámbitos, desde los productores de conocimiento a las asociaciones de vecinos, de las editoriales a los huertos urbanos. De entre esas formas de rehacer lo común, cobra especial interés una que está asociada a las ideas de subjetividad y exclusividad más excluyentes, la del trabajo artístico... las redes están reactivando los comunes, ahora digitales. (LÓPEZ CUENCA, 2016, p. 6)

De acuerdo a los resultados obtenidos, esta investigación pone de presente formas organizativas que no se reducen a estructuras jerárquicas, en que las decisiones son asumidas por las cabezas visibles de la dirección. En estos términos, encontramos la disolución de las orientaciones exclusivamente pensadas a partir de una racionalidad con arreglo a fines, es decir, en que predominan los cálculos necesarios para obtener una mayor productividad y rentabilidad en sus prácticas culturales, dando espacio a la solidaridad y la afectividad. El liderazgo difuso, caracterizada por una dirección policéfala, permite una rotación continua entre sus miembros, e incluso no hay definiciones fijas y

permanentes de las actividades a realizar, lo que también lleva al cuestionamiento de la experticia.

En algunos casos este tipo de organizaciones a nivel interno se caracteriza por una "formalidad informal", cuyas delimitaciones son inciertas y de densidad variable adaptándose a las necesidades y exigencias de los proyectos y objetivos específicos. La afectividad, junto a la participación directa, aseguran una estabilidad y cohesión organizativa que se mantiene a pesar de los factores que puedan llegar a afectar el desarrollo de sus procesos. Asimismo, bajo estas condiciones se establecen resistencias que les permiten mantenerse activos frente a las vicisitudes que les plantea el mercado y las dinámicas del sector cultural.

Recordando los estudios de Melucci (1982) sobre los movimientos sociales, podemos adoptar el concepto de agregación, siempre actual, y en el presente para intentar interpretar y comprender las redes de grupos, de puntos de encuentro, de circuitos afectivos y solidarios, que ponen en contraste las formas organizativas tradicionales. Es, indudablemente, un modelo organizativo con

características contraculturales al ubicarse en el terreno de formas de resistencia al confrontarse con las formas establecidas por las industrias culturales y creativas en la producción simbólica. Hay una interconexión y entrelazamiento desde el punto de vista individual y colectivo, ya que no hay una separación de la búsqueda personal y de las necesidades afectivas y comunicativas de sus miembros en su cotidianidad. De otra parte la estructura permanece en estado latente, es decir, que de acuerdo a las actividades a realizar emerge la disponibilidad de acción de sus miembros.

En sus prácticas evidencian una producción inmaterial de sentido, lo que lo hace intangible respecto a la producción cultural, y nos remite a una dimensión estética basada en vínculos afectivos en que el sentir es fundamento de acción y predomina un fuerte sentido comunitario.

## Referencias

BOLLIER, D. *Pensar desde los comunes*: Una breve introducción. 2016. (Guerrilla Translation, trad). Primera edición colaborativa: Sursiendo; Traficantes de Sueños,

Tinta Limón; Cornucopia; y Guerrilla Translation. (Original publicado en 2014).

CASTAÑEDA, H. *Intimidad y propiedad intelectual en las redes sociales: el caso colombiano*. Bioética en la Universidad, v. 12, n. 2, p. 473-495, 2012.

FOSSATTI, M. *¿Qué es cultura libre?*. Ártica Centro Cultural Online. 2014. Disponible em: <https://www.articaonline.com/2014/08/que-es-la-cultura-libre-tema-1-encirc/> Acceso em: 20 abril 2021.

LÓPEZ CUENCA, A. *Los comunes digitales: Nuevas ecologías del trabajo artístico*. Secretaría de Cultura / Dirección General de Publicaciones, 2016.

MELUCCI, A. *L'invenzione del presente*. Movimenti, identità, bisogni individuali. Bologna: Il Mulino, 1982.

RACIOPPE, B. *Cultura libre y copyleft: otros modos de organizarse para gestionar lo cultural-artístico* [tesis de maestría Universidad Nacional de La Plata], 2012. Repositorio Institucional de la UNLP. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/24671>.

RACIOPPE, B. Tecnologías digitales y actitud copyleft: de la programación al arte. *Revista Luciérnaga/Comunicación*, Facultad de Comunicación Audiovisual- Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid- PCJIC & Facultad de Ciencias de la Comunicación - Universidad Autónoma de San Luis Potosí- UASLP, México, v. 8, n. 15, p. 8-23, 2015.

ROWAN, J. *Cultura libre de Estado*.  
Madrid: Traficantes de Sueños, 2016.

Traficantes de Sueños. In:  
*Emprendizajes en cultura. Discursos,  
instituciones y contradicciones de la  
empresarialidad cultural*. Madrid:  
Traficantes de Sueños, 2010.

VELÁSQUEZ, S *Cultura Libre en el  
Foro Social Mundial en Brasil*  
[Entrevista]. *Rebelión*. 2010 Disponível  
em:

<https://www.rebelion.org/noticia.php?id=99734> Acesso em: 10 nov. 2020.

## Gestão em patrimônio cultural: a experiência da Casa Candeeiro do Oeste

José Roberto Severino<sup>1</sup>

Nara Pessoa<sup>2</sup>

Joelma Stella<sup>3</sup>

DOI: <https://doi.org/10.22409/pragmatizes.v13i25.55472>

**Resumo:** Neste texto procuramos contribuir para a ampliação da compreensão sobre gestão do patrimônio cultural. As discussões aqui apresentadas derivam de pesquisas e estudos sobre o patrimônio cultural e suas implicações sociais na atualidade. Abordaremos de forma descritiva e exploratória alguns elementos da gestão cultural, evidenciados por pesquisadores brasileiros, que envolvem a relação entre a gestão cultural, o território e sua população. Dada a complexidade do tema e suas múltiplas possibilidades, partiremos de um estudo de caso, lançando um olhar mais apurado sobre a experiência do ponto de cultura Casa Candeeiro do Oeste, localizada no município de Sítio do Mato, no estado da Bahia.

**Palavras-chave:** gestão patrimonial; gestão cultural; patrimônio cultural; memória; Casa Candeeiro.

### Gestión en el patrimonio cultural: la experiencia de Casa Candeeiro do Oeste

**Resumen:** En este texto buscamos contribuir a la ampliación de la comprensión sobre la gestión del patrimonio cultural. Las discusiones presentadas aquí se derivan de investigaciones y estudios sobre el patrimonio cultural y sus implicaciones sociales en la actualidad. Abordaremos de forma descriptiva y exploratoria algunos elementos de la gestión cultural, evidenciados por investigadores brasileños, que implican la relación entre la gestión cultural, el territorio y su población. Dada la complejidad del tema y sus múltiples posibilidades, comenzamos con un estudio de caso, profundizando en la experiencia del punto de cultura Casa Candeeiro do Oeste, ubicado en el municipio de Sítio do Mato, en el estado de Bahía.

<sup>1</sup> José Roberto Severino. Doutor em História Social pela Universidade de São Paulo (USP). Professor do PPG em Cultura e Sociedade da UFBA, Brasil. E-mail: [betoseverino452@gmail.com](mailto:betoseverino452@gmail.com) - <https://orcid.org/0000-0001-9023-0560>

<sup>2</sup> Nara Pessoa. Doutoranda em Cultura e Sociedade pela UFBA. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), Brasil. E-mail: [peessoa.nc@gmail.com](mailto:peessoa.nc@gmail.com) - <https://orcid.org/0000-0003-3125-716X>

<sup>3</sup> Joelma Stella. Mestranda em Cultura e Sociedade pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), Brasil. E-mail: [jcsmstella@gmail.com](mailto:jcsmstella@gmail.com) - <https://orcid.org/0000-0001-5066-5121>

Recebido em 31/07/2022, aceito para publicação em 27/06/2023 e disponibilizado online em 01/09/2023.

**Palabras clave:** gestión del patrimonio; gestión cultural; patrimonio cultural; memoria; Casa Candeeiro.

**Management in cultural heritage: the experience of Casa Candeeiro do Oeste**

**Abstract:** In this text we seek to contribute to the expansion of understanding about cultural heritage management. The discussions presented here derive from research and studies on cultural heritage and its social implications today. We will expose some cultural management elements, in a descriptive and exploratory way, evidenced by Brazilian researchers, which involve the relationship between cultural management, the territory and its population. Given the complexity of the theme and its multiple possibilities, we will start with a case study, taking a closer look at the experience of the Casa Candeeiro do Oeste culture point, located in Sítio do Mato County, in the Bahia state.

**Keywords:** Heritage management; cultural management; cultural heritage; memory; Casa Candeeiro.

## **Gestão em patrimônio cultural: a experiência da Casa Candeeiro do Oeste**

### **Introdução**

Neste texto procuramos contribuir para a ampliação da compreensão sobre gestão do patrimônio cultural. As discussões aqui apresentadas derivam de pesquisas e estudos sobre o patrimônio cultural e suas implicações sociais na atualidade, a exemplo das pesquisas sobre o protagonismo no patrimônio na América Latina e Caribe (SAN MARTIN, 2022). Abordaremos alguns elementos da gestão cultural, evidenciados por pesquisadores brasileiros, que envolvem a relação entre a gestão cultural, o território e sua população. Dada a complexidade do tema e suas múltiplas possibilidades, partiremos de um

estudo de caso, lançando um olhar mais apurado sobre a experiência do ponto de cultura Casa Candeeiro do Oeste, localizada na cidade de Sítio do Mato, no estado da Bahia.

O termo gestão cultural começa a ser empregado, no Brasil, na década de 1980. Na década seguinte, há um desenvolvimento mais potente enquanto campo de formação profissional e acadêmica, com alguns cursos sendo oferecidos no Brasil. Na primeira década dos anos 2000, a gestão cultural já é compreendida de maneira ampliada, por agentes e profissionais do campo cultural, acompanhando principalmente o entendimento alargado do conceito de cultura. Na segunda década do século



vinte e um, há uma expansão da compreensão de gestão cultural nos campos de debate, reflexão e produção de conhecimento no país. Assim, nos últimos anos, a gestão cultural é apresentada e analisada nas publicações acadêmicas, também a partir de estudos que abarcam práticas emergentes do campo da cultura.

Na literatura específica, a gestão cultural pode ser tratada sob vários enfoques: relacionada diretamente às políticas culturais e à gestão pública da cultura (BARBALHO, 2016), (BARBALHO; BARROS; CALABRE, 2013), (RUBIM, 2010), (RUBIM; BARBALHO, 2007) e (RUBIM; BARBALHO; CALABRE, 2015); como prática institucionalizada de organizações (AVELAR, 2013); sob a perspectiva dos públicos (KAUARK; RATTES; LEAL, 2019) e (SANTANA; NUSSBAUMER, 2019); associada às questões da formação profissional do gestor cultural (COSTA; MELLO, 2016), (CUNHA, 2007) e (RUBIM, 2005); voltada às questões territoriais e identitárias de uma população (RODRIGUES, 2021), (BARROS; OLIVEIRA, 2011) e (BARROS; BEZERRA, 2018) analisada sob a perspectiva da estrutura de

funcionamento de equipamentos e espaços culturais (KAUARK; RATTES; LEAL, 2019) e (KAUARK; LEAL, 2019); entre muitos outros ângulos possíveis.

Ao caminharmos pela literatura brasileira mais recente que aborda a gestão cultural, trazemos elementos identificados nesse recorte. Inicialmente apresentamos a gestão cultural sob quatro focos: políticas públicas; formação; públicos; e espaços culturais. Em seguida abordamos elementos presentes nos debates atuais sobre gestão cultural, que estão em consonância com a ideia de gestão do patrimônio cultural. São eles: transversalidade da cultura; coletividade, horizontalidade e autonomia; territorialidade; engajamento político ligado à consciência da cultura como direito social; diversidade cultural; e sustentabilidade para além da perspectiva capitalista.

A emergência das preocupações com a gestão e a salvaguarda do patrimônio cultural remontam ao romantismo e ao estado nacional (CHOAY, 2001), mas estão presentes em formas mais ou menos democráticas ao longo do século XX

(CANDAU, 2021, CANCLINI, 2003). No pós segunda guerra ganham escala internacional, com forte protagonismo da UNESCO nas últimas décadas (BORTOLOTTI, 2011). Na chave aqui proposta, os debates sobre a gestão do patrimônio cultural, sua institucionalidade e as transformações históricas, foram realizados por Chuva (2020), Fonseca (1997), Botelho (2016), Abreu e Chagas (2003), Calabre (2007, 2019), entre outros, quando as preocupações com a gestão cultural aparecem de forma mais enfática, marcadamente na década de 1980.

A noção de patrimônio cultural como legado comum encontra abrigo na concepção de memória e cultura como direito, preconizada na constituição de 1988 (CHAUÍ, 2006). Segundo Martins (2006), o conceito de patrimônio histórico e artístico, utilizado desde o século XIX, foi paulatinamente sendo substituído pelo conceito mais amplo de patrimônio cultural, de acordo com as atualizações dos estudos antropológicos que deram abrangência a este campo do saber e ainda consoante com a concepção antropológica de cultura (MARTINS,

2015). No Artigo 216, da Seção II sobre cultura, da Constituição Brasileira, o patrimônio cultural é descrito como "os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira" (BRASIL, 1988).

Essa concepção de patrimônio, utilizada na constituição, que é baseada em um viés antropológico de cultura, supera os limites do conceito, quando o termo mantinha uma forma de atribuição de valor a partir de um lugar classista e determinista do que deve ser enquadrado pela moldura patrimonial. Dessa maneira, com base em uma abordagem mais ampla e flexível do termo, compreende-se que um espaço físico, uma expressão cultural material ou imaterial, ganham caráter patrimonial quando um determinado grupo ou sociedade lhes atribui valor afetivo (MARTINS, 2015), e essa relação afetiva desdobra-se em valor histórico e patrimonial. É por isso que a gestão do patrimônio cultural deve ser pensada e realizada em diálogo com a sociedade que reivindica esse patrimônio como seu.

Porém, como observa Martins (2015), esse diálogo não é consensual, não por falta de interesse da população, mas justamente por falta de condições básicas que favoreçam esse interesse:

No processo de preservação do patrimônio humano, ou cultural, em geral, observamos uma ausência de participação popular. Desse processo de excluir a população do que é seu, advém uma série de outros desconhecimentos. O ideal seria a participação total da população local nas decisões relativas à sua própria cidade. Mas é possível uma população com problemas de primeira necessidade, como alimentação, trabalho, segurança, econômicos, de saúde e sem informações, se interessar pelo destino de uma igreja barroca, de casas coloniais, de uma floresta ou de uma praça? (MARTINS, 2015, p. 54).

Procuramos contribuir para as reflexões sobre as práticas de gestão do patrimônio cultural que podem ser observadas em vários relatos sobre os Pontos de Memória, modalidade de Pontos de Cultura, fruto do programa Cultura Viva do Ministério da Cultura no Brasil (BARBOSA, 2011). Com esta perspectiva é que apresentamos a experiência da Casa Candeeiro do Oeste, buscando contextualizar territorialmente o ponto de cultura e

em seguida apontar para os elementos que se sobressaem no histórico e na gestão da casa. Nossos objetivos são reconhecer e evidenciar modos de gestão do patrimônio cultural por meio da experiência vivenciada nesse âmbito. Por fim, faremos algumas considerações que refletem sobre a gestão do patrimônio cultural.

### **Gestão cultural e políticas públicas**

A gestão cultural vem sendo analisada sob a ótica da gestão pública da cultura por vários pesquisadores e estudiosos brasileiros, a exemplo de: Barbalho (2016), Barbalho; Barros; Calabre (2013), Botelho (2016), Calabre (2008), Chauí (1982) Rubim (2010), Rubim; Barbalho (2007) e Rubim; Barbalho; Calabre (2015). Taiane Fernandes (2019), ao levantar um *Histórico da gestão cultural no Brasil*, inicia o seu texto pontuando uma característica irrefutável, ao nosso ver: "A gestão cultural é uma atividade que se define a partir do conceito de cultura acionado" (FERNANDES, 2019, p. 33). Assim também, Luiz Augusto Rodrigues, em *Cultura e território: aproximando saberes*, defende que a noção de gestão

cultural se refere "ao entendimento de que a gestão de políticas culturais focaliza a palavra cultura, não gestão" (RODRIGUES, 2021, p. 213). Nesse sentido, é fundamental a compreensão de que ao pensarmos a gestão cultural associada às políticas culturais, muitas concepções de gestão podem aparecer. Por exemplo, no Brasil, nos governos autoritários do Estado Novo e da Ditadura Militar, a gestão pública da cultura permitiu a censura artística e o desenvolvimento da ideia de uma cultura nacional única. Portanto, a concepção de cultura adotada por uma gestão pode determinar o tom das políticas públicas de cultura (LIMA; ORTELLADO; SOUZA, 2013).

No debate sobre as políticas públicas de cultura em um estado de direito democrático, um elemento primordial é o direito cultural. Embora legitimado na Constituição Brasileira de 1988, na prática, o direito cultural não é plenamente consolidado. Como observado por Fernandes "(...) a gestão cultural é a política cultural em marcha, ou seja, corresponde ao seu processo de execução" (FERNANDES, 2019, p. 34). Dessa forma, é verdadeiro afirmar que, durante o governo de Jair Messias Bolsonaro

(2019-2022), a população ficou órfã de qualquer direito cultural, quadro que pode ser revertido na gestão do governo de Luís Inácio Lula da Silva (2023-2026), a partir da retomada do Ministério da Cultura.

Nas gestões anteriores (governos Lula 2003-2010 e Dilma 2011-2016), construiu-se um modelo de política cultural no Brasil, a partir do Programa Cultura Viva que garantiu, entre outras coisas, o direito à cultura, participação, fruição, criação, difusão e identidade. O Programa, internacionalmente reconhecido, permitiu que as diferentes culturas brasileiras fossem legitimadas pelo Estado e, portanto, cumpriu a garantia do direito cultural para uma parcela significativa da população.

### **Gestão cultural e formação**

Os estudos que abordam a gestão cultural sob o prisma da formação buscam, entre outras coisas, compreender a área de atuação do gestor cultural para esboçar o perfil profissional que irá abarcar as funções compreendidas como essenciais para tal trabalhador. As competências para esse profissional não devem ser demasiado determinadas e enrijecidas,

já que o gestor cultural lida com elementos que não são estanques, pois se relacionam com questões mais amplas, político-sociais, ou mais específicas, como a mediação cultural.

No escopo das competências necessárias para esse profissional, estão definidas as capacidades técnicas de planejamento, execução, avaliação e análise de resultados. Sob uma visão mais política, no sentido do engajamento, estão as competências de articulação social, de comunicação, de conhecimento da realidade, de reconhecimento e legitimação pela comunidade na qual o profissional está inserido.

Vale lembrar que, no Brasil, a formação em produção/gestão cultural e o próprio reconhecimento da atuação desse trabalhador como atividade profissional se revelou em paralelo ao advento das leis de incentivo à cultura, inicialmente federal e posteriormente estaduais e municipais. O mecanismo de financiamento à cultura via programas de leis de incentivo, com todos os seus editais, normas, protocolos, formulários e modelos padrão, exigiu um profissional habilitado para lidar com tais

especificidades técnicas que até então não eram exigidas no setor cultural.

É necessário salientar que a despeito do surgimento da formação em produção/gestão cultural e o amadurecimento do setor no Brasil terem acontecido no contexto histórico-político em que se deu a ascensão das leis de incentivo, essa perspectiva não esgota o debate no campo. Os principais cursos de graduação em produção cultural costumam levantar questões e apontar críticas relacionadas ao financiamento da cultura por empresas privadas, via isenção fiscal.

Além disso, ao contribuírem para a compreensão da formação em produção/gestão cultural, muitos pesquisadores trazem um perfil multidisciplinar, evidenciando que o profissional precisa adquirir competências técnicas, mas também desenvolver habilidades da ordem do sensível (AVELAR, 2013; COSTA; MELLO, 2016; CUNHA, 2007; RUBIM, 2005, VICH, 2017). Estudos mais recentes defendem uma "formação mais crítica e de uma atuação mais engajada por parte dos gestores culturais" (NUSSBAUMER; KAUARK, 2021, p. 199). Esse profissional deve,

portanto, se posicionar criticamente, estar atento e comprometido com as questões da realidade brasileira.

### **Gestão cultural e públicos**

Sabe-se que no Brasil são escassos os estudos e pesquisas sobre os públicos da cultura com capacidade para embasar modelos de gestão cultural que deem conta dos diferentes públicos e de suas particularidades (SANTANA; NUSSBAUMER, 2019). As pesquisadoras Adriana Alves Santana e Gisele Nussbaumer (2019) no artigo *Os públicos e a gestão da cultura* analisam quatro pesquisas nacionais que se preocuparam em compreender os públicos da cultura. Essas pesquisas evidenciam resultados que se assemelham aos do Departamento de Estudos da Previsão e da Estatística (DEPS) do Ministério da Cultura e da Comunicação da França sobre as práticas culturais dos franceses. O estudo, desenvolvido desde 1973, é a principal referência internacional em termos de pesquisa sobre públicos.

Um ponto fundamental para a compreensão da própria ideia de público e dos modelos de gestão

pública da cultura é a constatação de que os valores de ingressos para atividades culturais não são as primeiras barreiras para o acesso e a fruição cultural. Essa verificação foi necessária para a mudança de paradigma nas políticas culturais, passando da democratização cultural para a democracia cultural. No primeiro, a cultura é reconhecida no singular e, conseqüentemente, o público é tido como homogêneo. Já no segundo paradigma, as culturas são plurais e, portanto, os públicos também, mostrando-se assim, heterogêneos.

Ao se identificar que a questão financeira não é o principal empecilho para o hábito cultural, se reconhece que não se pode falar em um público homogêneo, na medida em que as motivações para determinado consumo cultural são diversas. Além disso, é desenvolvida a compreensão de que os públicos não são elementos passivos em um circuito cultural. Pelo contrário, eles podem alternar, combinar e incorporar papéis e funções diferentes, como as de público, criador, produtor, etc. Nesse sentido, a atividade executiva de gestão cultural, além de estar imbuída



do conceito de cultura que foi acionado, espelhará também o entendimento sobre os seus públicos.

### **Gestão cultural e espaços culturais**

A gestão cultural, ao ser pensada sob a ótica dos espaços culturais (públicos, privados, fechados, abertos, ao ar livre, entre outros) incorpora todos os debates anteriores. Os espaços culturais requerem políticas culturais que norteiem as suas atividades. Assim, a gestão do espaço cultural precisa ter uma compreensão de cultura que guie as tomadas de decisão. Os espaços culturais devem envolver equipes com competências e habilidades para as funções desenvolvidas, reforçando a dimensão da formação. Os públicos que participam, dialogam e são convidados a estarem presentes nesses espaços também são figuras fundamentais a serem trabalhadas nessa dimensão. Dessa maneira, todos os elementos levantados anteriormente se encontram e se entrelaçam nos espaços culturais. Como na própria dinâmica da cultura, as questões se atravessam.

Outro aspecto que tem sido colocado nos debates acerca dos

espaços culturais é a dimensão do território. Nesta perspectiva, sinalizam Giuliana Kauark e Nathalia Leal (2019) que

O estabelecimento da noção de pertencimento junto ao território implica considerá-lo na sua dimensão simbólica através da compreensão e aceção das práticas culturais estabelecidas na comunidade, das demandas e anseios locais, de modo a firmar uma identificação efetiva entre o território e o equipamento cultural (KAUARK, LEAL, 2019, pp. 140-141).

A gestão do espaço cultural deve estar relacionada com as questões e as pessoas do território no qual o espaço está inserido. Assim, o seu fortalecimento acontece à medida que as pessoas da comunidade estão inseridas no seu funcionamento. As autoras trazem como exemplo de gestões culturais vinculadas às questões do território as experiências do Centro Cultural Alagados e do Centro Cultural Plataforma.

(...) localizados em regiões periféricas de Salvador, cujas comunidades possuem um histórico de lutas sociais e de reivindicação em termos de políticas públicas que as incluem como atores principais nos processos decisórios. Nesses equipamentos, o corpo funcional, incluindo a gestão, é formado majoritariamente por

pessoas do território e a programação e regras de funcionamento são definidas em alinhamento com a comunidade e grupos sociais locais (KAUARK; LEAL, 2019, p. 141).

### **Gestão cultural: elementos para reflexão**

A gestão cultural, ao estar envolvida com a condição de vida da população e de seu território, apresenta elementos relevantes para uma prática mais engajada e crítica da realidade. Em um exercício de sistematização, apresentamos esses elementos da seguinte forma: transversalidade da cultura; coletividade, horizontalidade e autonomia; territorialidade; engajamento político ligado à consciência da cultura como direito social; diversidade cultural; e sustentabilidade para além da perspectiva capitalista.

A necessidade de pensarmos a cultura transversalmente é uma premissa para a transformação da realidade, já que o campo da cultura constantemente atravessa as outras dimensões da vida cotidiana. No texto *Gestão cultural nos próximos dez anos*, Albino Rubim, Luana Vilutis e

Gleise de Oliveira relembram que "A noção ampliada afirma que a cultura enquanto dimensão simbólica perpassa toda sociedade e, por conseguinte, dialoga com os mais diversos campos sociais" (RUBIM; VILUTIS; OLIVEIRA, 2021, p. 22). Em seguida, os autores afirmam que "a busca da transversalidade se impõe como algo essencial para uma gestão cultural qualificada que impacte inclusive a potencialização dos recursos para a cultura" (Idem).

Em *Formação e prática em gestão cultural: entre o tecnicismo e o engajamento*, Gisele Nussbaumer e Giuliana Kauark (2021), ao tratarem de espaços culturais independentes, coletivos e redes de artistas abordam a transversalidade da cultura sob a perspectiva do gestor cultural e afirmam que, para esses profissionais,

A transversalidade da cultura não é mera retórica e a ideia de competência está associada à capacidade de colaboração e compartilhamento. Seus propósitos, portanto, dialogam com a ideia de desculturalização da cultura, na medida em que sua atuação é capaz de produzir respostas e desmontar imaginários hegemônicos, difundindo, assim, outros tipos de representações sociais, urgentes e necessárias numa

proposição mais crítica, engajada e contemporânea da formação de pessoal no campo da gestão cultural (NUSSBAUMER; KAUARK, 2021, p. 207).

Na mesma direção, Rodrigues interpreta a noção de desculturalização da cultura, de Victor Vich (2014), para afirmar que nela está implicada a necessidade de "arrancar a cultura de sua suposta autonomia e de sua estreita ligação com a arte e utilizá-la como recurso para intervir na transformação social" (RODRIGUES, 2021, p. 215).

Coletividade, horizontalidade e autonomia são elementos também identificados nos estudos sobre gestão cultural. Ao tratarem da gestão cultural comunitária, Rubim, Vilutis e Oliveira (2021) destacam princípios próprios desse âmbito como união, afeto, solidariedade, cooperação, convivência e compartilhamento. Os autores compreendem que a gestão cultural comunitária

Ocorre inscrita em um território e seu caráter coletivo e compartilhado configuram suas principais características. Ela é realizada por agentes culturais implicados social, política e economicamente no território e na ação cultural mobilizada. Por estarem diretamente envolvidos no

fazer cultural, esses agentes combinam criação e fruição com participação e gestão (RUBIM; VILUTIS; OLIVEIRA, 2021, p. 19).

Em outro artigo, *Gestão cultural comunitária em três dimensões: simbólica, cidadã e econômica*, Luana Viltutis (2019), propõe a distinção entre a gestão cultural comunitária da de outros tipos de gestão cultural, acionando seu "caráter coletivo e comunitário, praticado por agentes culturais envolvidos no fazer cultural e implicados socialmente, politicamente e economicamente nessa ação" (VILUTIS, 2019, p. 172). Adiante, a autora coloca que em alguns casos pode haver lideranças na comunidade que tenham a vocação para estar à frente de processos, mas ressalta que:

na gestão cultural comunitária, o trabalho de gestão é compartilhado, as decisões são coletivas, há um cuidado especial na sistematização de experiências e na transparência para que o conjunto da comunidade esteja situado e possa se envolver nas ações com informação e conhecimento (VILUTIS, 2019, p. 181).

Para além da cooperação, do compartilhamento e da atuação coletiva, a dimensão do território está

presente nos textos que se propõem a analisar e refletir sobre as possibilidades de gestão cultural. "A construção da cultura no território é orientada por relações de proximidade, convivência e confiança, valores e princípios da gestão cultural comunitária. É nessa forte relação simbiótica entre cultura e território que é gestado o sentido de pertencimento de grupos sociais" (VILUTIS, 2019, p. 174-175).

Ao se ocuparem da gestão de equipamentos culturais no texto *Camadas tangíveis e intangíveis da gestão de espaços culturais*, Kauark e Leal tocam em um ponto fundamental que diz respeito ao território: as pessoas envolvidas, ora são públicos, ora são criadores, produtores ou gestores, ou melhor, podem ser tudo isso ao mesmo tempo. Além disso, as autoras falam da importância da participação social, inclusive em espaços culturais sob cautela do Estado, nos quais a ideia de participação e ação colaborativa também devem existir. Assim, defendem que:

Uma guinada neste sentido impele que a gestão de um espaço cultural procure fortalecer suas redes

territoriais enxergando os grupos sociais locais não somente como espectadores, mas como fazedores e, por que não, possíveis gestores ou co-gestores do mesmo. Ter comunidades e grupos sociais territoriais no centro das gestões de equipamentos culturais, sobretudo quando estes são vinculados patrimonialmente ao Estado, significa entender os processos históricos e de lutas do território, cujo resultado deve ser a construção de um espaço cultural com e para a comunidade (KAUARK; LEAL, 2019, p. 141).

Para além do envolvimento dos moradores na gestão de espaços culturais localizados em suas comunidades, como profissionais específicos e em atividades remuneradas, quando se trata da participação dessas pessoas, o que está em jogo vai muito além de cumprir uma função. Há um engajamento político relacionado a essa colaboração que permeia as questões vividas por elas. Os movimentos insurgentes contemporâneos denunciam episódios de racismo, sexismo, homofobia e censura, típicos do pensamento conservador que ganhou força em alguns espaços da sociedade brasileira (NUSSBAUMER; KAUARK,

2021). A cultura, portanto, ao mesmo tempo que tem a capacidade de manter a ordem vigente, sob o pretexto do próprio pensamento conservador, por outro lado, tem o poder de transformar, de ser mola propulsora da mudança (BAUMAN, 1998). Nesse contexto, a gestão cultural pode ser operacionalizada por meio de outra categoria de análise, a gestão cultural engajada, ideia apontada por Nussbaumer e Kauark. Assim, as autoras colocam que:

Uma gestão cultural engajada e democrática deve, necessariamente, possibilitar que diferentes sujeitos e grupos acessem o poder de se representarem e significarem sua própria condição, bem como tornar visíveis estruturas de poder que impedem a participação e a contribuição de muitos na vida e no fazer cultural. (NUSSBAUMER; KAUARK, 2021, pp. 203-204).

É perceptível a relação entre a gestão cultural engajada e o compromisso com a democracia, a cidadania e com valores que devem permear as políticas culturais ao entenderem que a cultura é um direito social. Nesse sentido, destacamos o debate que relaciona gestão e diversidade cultural, acionado principalmente após a constituição de

1988 e suas emendas referentes à cultura.

José Márcio Barros (2011) defende a urgência de não se reduzir a gestão cultural em um modelo único e desenvolveu seu principal tema de pesquisa, a diversidade cultural, sob esse prisma. Para o autor,

Diversidade cultural e gestão são expressões que, longe de revelarem consenso e homogeneidade, nos remetem ao campo das ambiguidades e contradições com que pensamos e nomeamos nossas diferenças e nossos modos de geri-las. Há, portanto, a necessidade de, ao relacionar os dois termos, submetê-los a uma espécie de filtro do pensamento complexo, inaugurando a possibilidade efetiva de superação de abordagens normativas e disciplinares (BARROS, 2011, p. 20).

Desse modo, Barros (2011) argumenta que as diferentes dinâmicas da cultura não podem ser compreendidas e geridas sob o mesmo olhar porque tudo o que lhes diz respeito se comporta de maneiras variadas. Um exemplo corriqueiro disso é a pretensão de fomentar as diferentes atividades culturais por meio de editais de financiamento. Ora, o uso de formulários específicos, padronizados, baseados na escrita

formal, com espaços determinados para os preenchimentos que se esperam adequados para se obter tal recurso, não é uma ferramenta que atende às urgências de todas as pessoas envolvidas (nem mesmo da maioria) com a cultura. Ademais, não se trata apenas de uma superposição utilitária, por exemplo, a utilização da gestão cultural em prol da cultura. Para Barros não existe um modelo pronto quando se concebe a diversidade cultural. É necessário o reconhecimento de diferentes modos de instituir, já que as concepções da realidade são diversas. O autor esclarece que

Não se trata de pensar apenas o que a cultura, em suas múltiplas formas de expressão, tem a contribuir com os modelos normativos de gestão e nem tão pouco, como tais modelos podem nos ajudar a compreender e domesticar a cultura. Trata-se de pensar na imbricação entre os termos, ou seja, ao se falar de diversidade cultural nos referimos a modelos normativos diversos que ordenam não apenas a produção e as trocas simbólicas no campo estético, religioso e lúdico, mas que se referem também às maneiras como se definem as formas de aprendizagem, circulação, apropriação, distribuição, mercantilização de bens e processos culturais. A diversidade cultural é,

forçosamente, mais que um conjunto de diferenças de expressão, um campo de diferentes e, por vezes, divergentes modos de instituição. Chamo a isso, modos de instituir, de modelos de gestão. Para além de reconhecer a necessidade de se construir competências gerenciais nos diferentes campos culturais, o desafio parece ser o de estar atento para os modos de gestão que se fazem presentes nos diferentes padrões culturais. Reconhecer na diversidade cultural apenas a presença de diferenças estéticas é simplificar a questão. Há sempre, e é isso que torna a questão complexa, a tensão política e cognitiva de diferentes modelos de ordenamento e gestão. Diversidade cultural é a diversidade de modos de se instituir e gerir a relação com a realidade (BARROS, 2011, p. 20-21).

Nesse sentido, vale apontar a perspectiva da gestora cultural Stéfane Souto (2020), em seu texto *Aquilombar-se: insurgências negras na gestão cultural contemporânea*. Ela sugere a ideia do "aquilombamento no campo das artes e da cultura" para "compreender o que a identidade negra afro diaspórica, como categoria social dissidente, permite vislumbrar em termos de tecnologia de



organização e insurgência cultural anticolonial" (SOUTO, 2020, p. 135).

Dentre os elementos relacionados ao debate sobre a gestão cultural atual, a sustentabilidade das práticas culturais também requer ser compreendida sob óticas outras que não as tradicionalmente mercantis. Como evidenciam Rubim, Vilutis e Oliveira (2021), "Se um grupo cultural não gera receitas próprias nem possui bilheteria, seguramente ele move outras dinâmicas de sustentabilidade, muitas vezes não monetárias, como trocas diretas de produtos e serviços, doações, ajuda mútua etc." (2021, p. 23). Não se trata de negar a importância financeira ou do devido pagamento dos agentes e profissionais envolvidos nas atividades culturais, mas de compreender outras dimensões que não se inserem na lógica capitalista.

Na mesma perspectiva, Nussbaumer e Kauark (2021) ao destacarem a gestão coletiva e engajada de espaços culturais afirmam que a sustentabilidade não se associa diretamente a questão financeira, "mas, sobretudo, aos desejos e propósitos dos artistas e dos gestores envolvidos e à ideia de colaboração,

tão cara a uma gestão cultural que se pretenda mais comprometida e contemporânea" (NUSSBAUMER; KAUARK, 2021, p. 206). É nesse sentido que reconhecemos a concepção de sustentabilidade, à medida que as ações fortalecem a cultura e o desenvolvimento local, portanto, um propósito que condiz com os ideais democráticos. Na mesma direção, lembramos da ideia dos estudos de cultura por demanda, que nos convida a uma inversão das dinâmicas de poder/saber envolvidas nos processos de interação e mediação cultural. Esta inversão corresponde a disponibilidade das iniciativas de valoração inclusivas dos centros e lugares de pesquisa de se deixar interpelar pelas comunidades e povos, desde as suas próprias demandas e agendas, permitindo que a sua ciência obtenha um lugar, uma razão no caminho do presente (SEGATTO, 2018), (FRAGA; SEVERINO, 2022).

Apresentamos a seguir a Casa Candeeiro do Oeste, espaço de gestão do patrimônio cultural, compreendida aqui como um exemplo contemporâneo das possibilidades de gestão cultural tratadas até aqui.

## **A Casa Candeeiro do Oeste e seu território de atuação**

Sítio do Mato é uma cidade ribeirinha margeada por dois rios: o Corrente e o São Francisco. Localizada na região oeste da Bahia, ela foi distrito da cidade de Bom Jesus da Lapa até sua emancipação em 1989. Segundo o IBGE, a população estimada para o município em 2021 é de 13.104 habitantes, com densidade demográfica de 6,88 habitantes por km<sup>2</sup> e com renda per capita média de 1,4 salários-mínimos por habitante, ocupando o trecentésimo octogésimo primeiro lugar no Estado em distribuição de renda. Geograficamente a cidade se divide em sede urbana, distrito, território quilombola – Quilombo Mangal Barro Vermelho –, e uma ampla zona rural, ocupada principalmente por famílias assentadas pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA, durante a primeira década do século XXI.

A Casa Candeeiro do Oeste é um espaço cultural que fica na sede urbana do município, mas se faz presente em outros territórios a partir da realização de atividades e projetos culturais. O espaço foi certificado pelo

Estado da Bahia como Ponto de Cultura no ano de 2020, e é resultado de um movimento iniciado vinte anos antes, em 1999, encabeçado por um grupo de mulheres artesãs, engajadas na busca por direitos sociais e culturais para a comunidade. O grupo começou na casa da professora Jussara Moreira, imóvel onde hoje está instalada a Casa Candeeiro. Ela, ao contrário das demais integrantes do grupo, não é natural de Sítio do Mato, tendo nascido em São Vicente, no estado de São Paulo.

Jussara conheceu Sítio do Mato em 1978, quando concluiu o curso técnico de enfermagem e soube por uma colega que a Associação Presbiteriana de Sítio do Mato estava contratando profissionais para trabalharem na cidade. Na época, Sítio do Mato só era acessível de barco, através do rio São Francisco, e não contava com escolas, sistema de saúde ou saneamento básico. A única escola do município e a única clínica médica eram mantidas pela Associação Presbiteriana. No período em que residiu na cidade, entre 1978 e 1980, Jussara atuou na área da saúde e na área cultural, junto ao seu pai, João Gabriel, que a acompanhou na

mudança. Seu João criou a Festa do Candeeiro inspirado no Tooro Nagashi, festa de origem nipônica que cresceu vindo na sua cidade natal, Registro, localizada no Vale da Ribeira em São Paulo. O Tooro Nagashi ainda acontece todo ano em Registro. Mesmo depois do retorno de Jussara a São Paulo, a família continuou viajando todos os anos para a cidade para acompanhar a realização da Festa do Candeeiro, que além de ser uma festa, era também um movimento político em prol da emancipação de Sítio do Mato, que até então era distrito do município de Bom Jesus da Lapa. A emancipação ocorreu em 1992, e a festa continuou a ser realizada até o ano de 2002. No final de 1998, vinte anos após a chegada da família em Sítio do Mato, e depois de um longo período de idas e vindas sazonais, Jussara resolveu estabelecer moradia definitiva na cidade. A mudança aconteceu em março de 1999, e poucos meses depois já funcionava na sua casa a sala de leitura, que existe até hoje na Casa Candeeiro. No mesmo ano, junto com duas amigas, Preta e Rita, ela fundou o coletivo de artesãs, que anos depois viria a se tornar a Associação

de Mulheres Empreendedoras de Sítio do Mato, responsável pela gestão da Casa Candeeiro.

Duas décadas depois, o ponto de cultura ainda é gerido pelas suas fundadoras, acrescidas de filhas e netas que entraram para o grupo de mulheres, e que seguem tentando fazer a diferença na cidade de modo positivo. Elas vêm transformando pouco a pouco um terreno inóspito para o debate cultural, em solo fértil para se pensar cultura, memória e patrimônio. A partir do conceito de autonomia e protagonismo sociocultural, proposto por Célio Turino para os Pontos de Cultura (2010), elas elaboraram ações concretas de impacto na comunidade. Para o autor:

Em comunidades muito pobres ou em pequenos municípios, o Ponto de Cultura faz a diferença como aglutinador de pessoas mais ousadas, que antes teriam por opção "jogar ideias ao vento" sem base material ou simbólica para a implementação de suas ideias (TURINO, 2010, p. 43).

Hoje o Ponto de Cultura conta com uma sala de leitura, cozinha comunitária, palco para apresentações e espaço para oficinas. Além disso, há na Casa Candeeiro uma exposição com cerâmicas da etnia indígena

Aratu, oriundos de sítios arqueológicos do município, e um acervo de fotografias e objetos antigos, registros de momentos que legitimam, em alguma medida, a identidade político cultural da cidade, (CANDAU, 2021), e, portanto, têm valor memorial e afetivo para a população. Parte do acervo fotográfico da Casa está disponível para consulta virtual, graças ao projeto de digitalização do acervo fotográfico, financiado pelo prêmio Jorge Portugal de Artes Visuais, vinculado à Fundação Cultural do Estado da Bahia - FUNCEB, que contou com recursos oriundos da Lei Aldir Blanc (2020). A Casa também abriga os apetrechos do boi bumbá, e é responsável pela sua encenação durante os festejos do Divino Espírito Santo. Os espaços expositivos e a biblioteca são constantemente solicitados pelas escolas municipais e estaduais de Sítio do Mato para visitação e consulta. Já os demais espaços são utilizados por artistas e artesãos locais.

Cabe destacar que o Ponto de Cultura adquiriu caráter de espaço de memória no município a partir de 2012, quando moradores descobriram sítios arqueológicos na zona rural da cidade,

com presença de pinturas rupestres, cerâmicas indígenas e urnas funerárias. Os moradores que fizeram a descoberta entraram em contato com a Polícia Militar, que intermediou o diálogo com a Universidade Federal da Bahia (UFBA), resultando em uma pesquisa arqueológica da UFBA na região, em parceria com a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), e liderada pelo professor doutor Luydy Abraham Fernandes. Durante o trabalho de campo, os responsáveis pela pesquisa conheceram a Casa Candeeiro e decidiram devolver as peças restauradas para a comunidade, tendo como premissa que elas ficassem expostas naquele local.

As mulheres da Casa já atuavam em manifestações culturais tradicionais da cidade, como festejos populares e atividades artesanais. Porém, não havia entre elas a consciência de que estas atividades reuniam em si características que poderiam categorizá-las como patrimônio, se não em nível estadual, ao menos dentro do município. A descoberta dos sítios arqueológicos contribuiu não só para que o ponto de cultura adquirisse, em certa medida, o

papel de museu na sua estrutura física, mas principalmente, abriu espaço para que o debate sobre patrimônio cultural se instalasse na cidade, discussão que até então não acontecia no município. *Temos um museu vivo e experienciado por um legado que nos pertence.*

Atualmente, além de se responsabilizar pelas peças encontradas nos sítios arqueológicos, a gestão da Casa também firmou parceria com o movimento de moradores de Gameleira, para conseguir o restauro e tombamento da igreja de Santo Antônio, construção que corre risco de desmoronamento, e que tem valor memorial e afetivo para os moradores do distrito. A partir desta parceria foi realizado um documentário junto à comunidade para trazer visibilidade para a causa da igreja, e também se iniciou o movimento de arrecadação de fundos para a reforma. A gestão da Casa também vem intermediando o diálogo da população com profissionais da área de engenharia e restauro.

### **Um espaço de mediação entre público e as políticas culturais**

Ao longo de mais de vinte anos de atuação na cidade, com momentos de maior e menor atividade, a Casa Candeeiro do Oeste tem sido um espaço de mediação entre a população sítio-matense e o direito cultural. A partir das ações realizadas no ponto de cultura junto à comunidade, a população ressignifica a própria história e toma consciência do próprio valor, direito tantas vezes negado a populações colocadas à margem. Essa “autoestima cultural” está intimamente ligada à ideia de patrimônio como bem comum (SEVERINO, 2021, p. 105), e que permite que um grupo narre a si próprio (CANDAU, 2021) e construa uma identidade coletiva. Nesse sentido, a Casa cumpre, antes mesmo da certificação, o que é proposto no projeto Ponto de Cultura, conforme descrito por Alice Lacerda, Carolina de Carvalho Marques e Sophia Cardoso Rocha (2010):

O Projeto Cultura Viva tende a valorizar o local, reconhecer os saberes e criar o sentimento de pertencimento. Além disso, tem por objetivo a potencialização das energias sociais e culturais, dando vazão à dinâmica própria das comunidades e criando um movimento transformador em uma rede orgânica de gestão e

criação cultural (LACERDA; MARQUES; ROCHA, 2010, p. 118).

Mais do que isso, a Casa tem um papel educativo, sendo a comunidade agente ativo na construção dessa relação dialógica. Inspirado na pedagogia Freiriana, de que saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção (FREIRE, 2021), que a equipe da Casa vem construindo sua teia de projetos e de atuação, numa escuta ativa, estabelecida entre a gestão e a comunidade, do que é reivindicado.

O ponto de cultura, apesar de ter nascido de uma iniciativa de moradoras da cidade, passou por momentos de desconfiança na comunidade, como se o local fosse apenas uma extensão da escola, restrito à visitação deste público em dias específicos. Foi especialmente a partir da realização do projeto Causos do Sítio, no ano de 2021, no qual a equipe do ponto de cultura ia de casa em casa entrevistando idosos sobre a história da cidade, que essa desconfiança diminuiu, e a população passou a se sentir mais confortável

para ocupar o espaço. Ouvir a comunidade mostrou-se o melhor caminho (SEVERINO, 2021) para aproximar as pessoas do ponto de cultura.

Durante as gravações da série Causos do Sítio, uma das entrevistadas, dona Maria Venturina, manifestou a sua insatisfação com o enfraquecimento do reisado na cidade. A equipe do ponto de cultura prometeu à dona Maria que iria mobilizar a comunidade para realizar o festejo no ano seguinte. Quando a Secretaria de Cultura lançou o edital que iria premiar trabalhos na área de memória e tradições, o plano para realização do reisado já estava elaborado e pronto para execução, independente do prêmio. O plano de execução foi inscrito no edital e assim surgiu o projeto Reisado Virtual, realizado em janeiro de 2022 pelo Prêmio Cultura na Palma da Mão da Secretaria de Cultura do Estado da Bahia, com recursos oriundos da Lei Aldir Blanc.

Hoje a população é estimulada a participar de todos os trabalhos realizados no ponto de cultura, e os projetos que contam com financiamento público contam com equipes formadas por moradores da



cidade. As equipes de trabalho assumem caráter formativo, a partir do ensino e do compartilhamento de saberes entre gerações. É através dessa troca que saberes tradicionais são transmitidos e registrados, principalmente em formato audiovisual, garantindo a preservação e a salvaguarda de elementos importantes para a cultura da cidade.

### **Considerações Finais**

O relato da Casa Candeeiro sugere uma prática contra o desperdício da experiência, conforme nos alertou Boaventura de Sousa Santos (2002). A perspectiva de refletir e levar em conta a experiência dos saberes técnicos somados às experiências dos saberes tradicionais, conforme sugere Martin-Barbero (2008), aponta para reflexões sobre os saberes indispensáveis em suas perspectivas lógico-simbólicas, históricas e estéticas.

Um fator importante para a consolidação do ponto de cultura como espaço de mediação e gestão do patrimônio cultural no município, foi o ingresso de algumas das integrantes da segunda geração do coletivo de mulheres na universidade, em cursos

como administração, história, artes visuais e produção cultural. O trânsito dessas mulheres por um novo ambiente de formação contribuiu para o aperfeiçoamento do trabalho técnico no espaço, mas também para a ampliação da consciência do coletivo acerca da relevância do que é produzido ali. Esse diálogo entre técnica e engajamento social foi um marco divisor na organização do ponto de cultura e no estabelecimento desse espaço cultural e das pessoas que ali atuam, como mediadores culturais. Se antes havia o engajamento social e político do coletivo de mulheres na cultura local, agora há também o domínio técnico necessário para que o trabalho do grupo na Casa Candeeiro se torne sólido e estruturado. O acesso ao ensino superior foi fundamental para as gestoras da Casa Candeeiro.

O ingresso das integrantes do coletivo na universidade foi possível graças a ampliação do acesso ao ensino superior realizada por políticas públicas do Ministério da Educação, como o Programa Universidade para Todos (ProUni/2004), o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies/1999) e o Programa de Apoio a Planos de

Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni/2007). A maioria das mulheres do grupo que ingressou no ensino superior é a primeira pessoa da família a fazer faculdade. As mulheres da primeira geração, fundadoras do coletivo, em geral não terminaram o ensino médio, ou concluíram através de programas como o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja). A formação universitária ampliou a compreensão das integrantes sobre patrimônio e cultura, além de contribuir diretamente para a instrumentalização técnica do grupo. A busca por melhores condições de vida a partir da educação no grupo de mulheres é consequência do engajamento político cultural delas no seu território de atuação, além do caráter formador do coletivo na vida das integrantes e das suas famílias. Por outro lado, como explica Vich (2017), no texto *O que é um gestor?*, a escola não é a única nem a principal esfera educacional na sociedade. Afirma ainda que as políticas culturais lidam com os aspectos educacionais e estão envolvidas em tudo que enriquece e educa os indivíduos. Da perspectiva

de gestão cultural proposta pelo autor, é importante destacar também a noção de transversalidade:

As políticas culturais devem ser sempre transversais, e estar articuladas com políticas econômicas, da saúde, da habitação, do meio ambiente, de gênero, de segurança, cidadã e do combate à corrupção. Se as políticas culturais não estão articuladas com esferas fora de si mesmas, o mais provável é que a cultura continue sendo vista como entretenimento ou como assunto para especialistas (VICH, 2017, p. 50).

A Casa Candeeiro se consolida como ponto de cultura a partir da experiência transversal das suas gestoras na área cultural, em um cenário territorial pouco assistido por políticas básicas de saúde e educação, similar ao que ocorre em muitos outros territórios do país, "em um Brasil que pouco vê a si mesmo" (TURINO, 2010, p. 14). O engajamento do grupo para constituir um espaço de diálogo com a comunidade, mas também de formação, transformou o ponto de cultura em um local de memória e preservação do patrimônio cultural da cidade, mas também naquilo que Célio Turino (2010) considera o conceito

fundador da ideia de ponto de cultura: um local de autonomia sociocultural, gerido por e para a comunidade. Poderíamos indicar outras experiências na produção e gestão do patrimônio cultural, como a análise de gestão e cultura de Davel e Rosa (2017) feitas sobre o Cortejo Afro, ligado à história do terreiro Ilê Axé Oyá na comunidade de Pirajá e sua imersão no ambiente cultural de Salvador.

Nesse sentido, apontamos para a experiência da Casa Candeeiro como uma possibilidade de compreensão da gestão do patrimônio cultural. A atuação da Casa está conectada com as questões do território e de sua população. Chegando no final deste texto, de forma ainda provisória, mas contundente, nos parece que o exemplo da Casa revela que existem outras formas de pensarmos, concebermos e praticarmos a gestão cultural.

#### Referências:

ABREU, R.; CHAGAS, M. (orgs.). *Memória Patrimônio*: ensaios complementares. Rio de Janeiro: DP&A/FAPERJ/UNI-RIO: 2003.

AVELAR, R. *O avesso da cena*: notas sobre produção e gestão cultural. 3.ed. Belo Horizonte: Ed. do Autor, 2013.

BALTAR, K. D. *FIES, PROUNI E REUNI*: uma análise sobre o papel dessas políticas públicas na inclusão social de jovens no ensino superior brasileiro. Repositório UNESP, Osasco, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/60412> Acesso em: 23 fev. 2023.

BARBALHO, A. *Políticas culturais e desentendimento*. Fortaleza: IBDCult, 2016.

BARBALHO, A.; BARROS, J. M.; CALABRE, L. (org.) *Federalismo e políticas culturais no Brasil*. Salvador: EDUFBA, 2013.

BARROS, J. M. Diversidade cultural e gestão: sua extensão e complexidade. In: BARROS, J. M.; OLIVEIRA JÚNIOR, J. (orgs.). *Pensar e agir com a cultura*: desafios da gestão cultural. Belo Horizonte: Observatório da Diversidade Cultural, 2011. p. 20-27.

BARROS, J. M.; BEZERRA, J. H. (orgs.). *Gestão Cultural e Diversidade*: do Pensar ao Agir. Belo Horizonte: EdUEMG, 2018.

BARROS, J. M.; KAUARK, G. (orgs.). *Diversidade cultural e desigualdade de trocas*: participação, comércio e participação. São Paulo: Itaú Cultural; Belo Horizonte: Observatório da Diversidade Cultural: Ed PUC Minas, 2011.

BARBOSA, F. (org.). *Pontos de cultura*: olhares sobre o programa cultura viva. Brasília: IPEA, 2011.

BAUMAN, Z. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BECK, U.; GIDDENS, A.; LASCH, S. *Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna*. São Paulo: UNESP, 1995.

BORTOLOTTI, C. A salvaguarda do patrimônio cultural imaterial na implementação da Convenção da UNESCO de 2003. *Revista Memória em Rede*, Pelotas, v.2, n.4, dez.2010 / mar. 2011 – ISSN- 2177-4129. Disponível em: [www.ufpel.edu.br/ich/memoriaemrede](http://www.ufpel.edu.br/ich/memoriaemrede) Acesso em: 23 fev. 2023.

BOTELHO, I. *Dimensões da cultura: políticas culturais e seus desafios*. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2016.

CALABRE, L. (org.). *Políticas culturais: um campo de estudo*. Rio de Janeiro: Edições Casa de Rui Barbosa, 2008.

CALABRE, L. Panorama das políticas culturais no Brasil. In: RUBIM, Antônio Albino Canelas; BARBALHO, Alexandre (orgs.). *Políticas culturais no Brasil*. Salvador: EdUFBA, 2007. p. 87-107.

CALABRE, L.; DOMINGUES, A. (orgs.). *Estudos sobre políticas culturais e gestão da cultura: análises do campo da produção acadêmica e de práticas de gestão*. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2019.

CASTRO, F. L.; RODRIGUES, L. A. F. Formação e pesquisa em produção cultural. In: CALABRE, L.; DOMINGUES, A. (orgs.). *Estudos sobre políticas culturais e gestão da cultura: análises do campo da produção acadêmica e de práticas de*

*gestão*. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2019.

CANCLINI, N. G. Reconstruir políticas de inclusão na América Latina. In: *Uma base de dados para a cultura*. Edições UNESCO Brasil. Brasília, 2003. p. 21-38. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001318/131873por.pdf> Acesso em: 23 fev. 2023.

CANCLINI, N. G. Definiciones en transición. In: Estudios Latinoamericanos sobre cultura y transformaciones sociales en tiempos de globalización, *Revista da Clacso*, 2001, p. 57-67.

CANCLINI, N. G. Los usos sociales del patrimonio cultural In: *Encarnación, Patrimonio Etnológico*. Nuevas perspectivas de estudio. España: Consejería de Cultura, Junta de Andalucía, 1999, p.16-33.

CANDAU, J. *Memória e identidade*. São Paulo: Contexto, 2021.

CASTRO, S. R. de. *O Estado na preservação de bens culturais*. Rio de Janeiro: Renovar, 1991.

CEREZUELA, D. R. *Planejamento e avaliação de projetos culturais: da ideia à ação*. São Paulo: Edições Sesc, 2015.

CHAUÍ, M. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. São Paulo: Ed. Moderna, 1982.

CHAUÍ, M. *Cidadania cultural: o direito à cultura*. São Paulo: Editora da Fundação Perseu Abramo, 2006.

CHOAY, F. *A alegoria do patrimônio*. São Paulo: Ed. da UNESP, Estação Liberdade, 2001.

CHUVA, M. Patrimônio Cultural em perspectiva decolonial: historiando concepções e práticas. In: Alice Duarte (ed.), *Seminários DEP/FLUP*, v.1. Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Letras/DCTP, p. 16-35. Disponível em: <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/18305.pdf> Acesso em: 23 fev. 2023.

COSTA, L.; MELLO, U. B. (Org.). *Formação em organização da cultura no Brasil: experiências e reflexões*. Salvador: EDUFBA, 2016.

CUNHA, M. H. *Gestão cultural: profissão em formação*. Belo Horizonte: Duo Editorial, 2007.

DAVEL, E.; ROSA, R. S. Gestão, cultura e consumo simbólico no Cortejo Afro In: RPCA: Rio de Janeiro. Edição Especial. ago. 2017. p. 13-30. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/25445/1/Gest%c3%a3o%2c%20Cultura%20e%20Consumo%20Simb%c3%b3lico%20no%20Cortejo%20Afro.pdf> Acesso em: 23 fev. 2023.

FERNANDES, T. Histórico da gestão cultural no Brasil. In: RUBIM, A. A .C. (org.). *Gestão cultural*. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 33-48.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FONSECA, M. C. L. *O Patrimônio em Processo*. Rio de Janeiro: UFRJ/IPHAN, 1997.

FRAGA, H. J. de; SEVERINO, J. R. El protagonismo de las mujeres en los circuitos del patrimonio cultural inmaterial: una mirada sobre Bahía, Brasil. In: *Patrimonio cultural inmaterial e inclusión social Aportes para la agenda de desarrollo de la era post-COVID en América Latina y el Caribe*, UNESCO, 2022, p. 105-122.

GUIMARÃES, M. S. História, memória e patrimônio In: *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional* nº 34 / 2012. p. 91-112. Disponível em: [http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/RevPat34\\_m.pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/RevPat34_m.pdf) Acesso em: 23 fev. 2023.

KAUARK, G; RATTES, P.; LEAL, N. (Org.). *Um lugar para os espaços culturais: gestão, territórios, públicos e programação*. Salvador: EDUFBA, 2019.

KAUARK, G.; LEAL, N. Camadas tangíveis e intangíveis da gestão de espaços culturais. In: RUBIM, A. A. C. (org.). *Gestão cultural*. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 127-148.

LACERDA, A. P.; MARQUES, C. de C.; ROCHA, S. C. Programa Cultura Viva: uma nova política do Ministério da Cultura. In: RUBIM, A. A. C. (org.) *Políticas culturais no governo Lula*. Salvador, Coleção CULT, Edufba, 2010. p. 111-131.

LISBOA FILHO, F. F. et al. *Gestão e produção cultural*. 2. ed. rev. e ampl. Curitiba: Appris, 2017.

MARTIN-BARBERO; J. *Saberes hoje: disseminações, competências e transversalidades*. In *Comunicação e História. Interfaces e abordagens*. Rio de Janeiro: Mauad X: Globo Universidade, 2008.



MARTINS, C. Patrimônio Cultural: sujeito, memória e sentido para o lugar. In: PINHEIRO, A. (org.). *Cadernos do Patrimônio Cultural*, vol.1 – Fortaleza: Secultfor: Iphan, 2015. p. 49-58.

MENESES, U. B. de. O campo do Patrimônio Cultural: uma revisão de premissas. In: IPHAN. I Fórum Nacional do Patrimônio Cultural: Sistema Nacional de Patrimônio Cultural: desafios, estratégias e experiências para uma nova gestão, Ouro Preto/MG, 2009. Brasília: IPHAN, 2012, p. 25-39. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/4%20-%20MENESES.pdf> Acesso em: 23 fev. 2023.

NIGROMONTE, D.; CARNEIRO, J.; BARON, L. Política cultural em Niterói: um panorama histórico. In: CARNEIRO, J.; BARON, L. *Gestão Cultural* (org.) Niterói: Niterói Livros, 2018.

NUSSBAUMER, G. M. KAUARK, G. Formação e prática em gestão cultural: entre o tecnicismo e o engajamento. *Extraprensa: cultura e comunicação na América Latina / Centro de Estudos Latino-Americanos sobre Cultura e Comunicação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Gestão cultural para a próxima década – v. 14, n. 2. (jan./jun. 2021) - São Paulo: CELACC-ECA-USP, 2021. p. 197-210.*

ORTIZ, R. A problemática cultural no mundo contemporâneo. In: *Política & Sociedade* - Florianópolis - Vol. 16 - Nº 35 - Jan./Abr. de 2017. p. 17-66.

RODRIGUES, L. A. Cultura e território: aproximando saberes. *Extraprensa: cultura e comunicação na América*

*Latina / Centro de Estudos Latino-Americanos sobre Cultura e Comunicação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Gestão cultural para a próxima década – v. 14, n. 2. (jan./jun. 2021) - São Paulo: CELACC-ECA-USP, 2021. p. 211-227.*

RUBIM, A. A. C. (org.). *Políticas culturais no governo Lula*. Salvador: EDUFBA, 2010.

RUBIM, A. A. C.; BARBALHO, A. (orgs.). *Políticas culturais no Brasil*. Salvador: EDUFBA, 2007.

RUBIM, A. A. C.; BARBALHO, A.; CALABRE, L. (orgs.). *Políticas culturais no Governo Dilma*. Salvador: EDUFBA, 2015.

RUBIM, A. A. C. Desafios e dilemas da gestão cultural. In: RUBIM, A. A. C. (org.). *Gestão cultural*. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 11-32.

RUBIM, A. A. C.; VILUTIS, L.; OLIVEIRA, G. C. F. Gestão cultural nos próximos dez anos. In: *Extraprensa: cultura e comunicação na América Latina / Centro de Estudos Latino-Americanos sobre Cultura e Comunicação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Gestão cultural para a próxima década – v. 14, n. 2. (jan./jun. 2021) - São Paulo: CELACC-ECA-USP, 2021. p. 9-26.*

RUBIM, L. Produção cultural. In: RUBIM, L. (org.). *Organização e produção da cultura*. Salvador: EDUFBA, 2005. p. 13-31.

SAN MARTIN, P. (org.) Patrimonio cultural inmaterial e inclusión social Aportes para la agenda de desarrollo



de la era post-COVID en América Latina y el Caribe, UNESCO, 2022

SANTANA, A. A.; NUSSBAUMER, G. M. Os públicos e a gestão da cultura. In: RUBIM, A. A. C. (org.). *Gestão cultural*. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 149-168.

SANTOS, B. S. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SEGATTO, R. *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos y una antropología por demanda*. 2.ed. Ed. Prometeo Libros, Buenos Aires, 2018.

SEVERINO, J. R. A mediação e o patrimônio cultural imaterial: algumas cenas e circuitos contemporâneos. In: FRAGA, H. J. de [et al.] (orgs.). *Experimentações do Patrimônio: diversidades e resistências*. Porto Alegre, editora Fi, 2021. p. 96-107.

SILVA, F. A. B. da (org.) *Patrimônios de práticas na cultura brasileira*. Rio de Janeiro: IPEA, 2019.

LIMA, L. P. B.; ORTELLADO, P.; SOUZA, V. O que são as políticas culturais? Uma revisão crítica das modalidades de atuação do estado no campo da cultura. Anais do IV seminário internacional de políticas culturais, RJ: Casa Rui Barbosa, 2013.

SOUTO, S. Aquilombar-se: insurgências negras na gestão cultural contemporânea. *Revista Metamorfose*, vol. 4, nº 4, jun de 2020. Disponível em:

<https://periodicos.ufba.br/index.php/metamorfose/article/view/34426/21352>

Acesso em: 16 nov. 2021.

TURINO, C. *Pontos de Cultura: o Brasil de baixo para cima*. 2ª ed. São Paulo, editora Anita Garibaldi, 2010.

VICH, V. Desculturalizar a cultura: desafios atuais das políticas culturais. *PragMATIZES - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura*, p.11-21, mar. 2015. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/pragmatizes/article/view/10398>. Acesso em: 22 out. 2021.

VICH, V. O que é um gestor? In: CALABRE, L. REBELLO, C. (orgs.). *Políticas culturais: conjunturas e territorialidades*. São Paulo, editora Itaú Cultural, 2017. p. 49-54. Disponível em: [https://issuu.com/itaucultural/docs/ic-polculturais\\_vol3\\_online\\_af](https://issuu.com/itaucultural/docs/ic-polculturais_vol3_online_af) Acesso em: 14 jul. 2022.

VILUTIS, L. Gestão cultural comunitária em três dimensões: simbólica, cidadã e econômica. In: RUBIM, A. A. C. (org.). *Gestão cultural*. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 169-194.

## ***Pensarsentirfazer* contracolonial em gestão cultural**

**Luciano Simões de Souza<sup>1</sup>**

**Laura Bezerra<sup>2</sup>**

DOI: <https://doi.org/10.22409/pragmatizes.v13i25.57570>

**Resumo:** O texto compartilha a experiência em curso do “LabGestão *pensarsentirfazer* contra-hegemônico em política e gestão cultural”, projeto de pesquisa-ação participante que se volta para os processos de gestão cultural de instituições e coletivos da sociedade civil que desenvolvam projetos voltados para a ampliação dos direitos culturais, sociais, políticos e econômicos de grupos sociais historicamente subalternizados, gerando impacto nos territórios os quais estão vinculados. Na Introdução, discute-se como a Ciência da Administração se confundiu com uma visão empreendedora mercantil inviabilizando uma série de conhecimentos e experiências de gestão vinculadas a uma racionalidade não instrumental e a processos mais coletivos de criar e de produzir. Em seguida, propõe que as experiências de gestão cultural vivenciadas especialmente por grupos populares podem oferecer referências importantes para a construção de uma contra-história da administração. Apresentando o contexto de realização do LabGestão – o Território de Identidade do Recôncavo e a UFRB – compartilha os fundamentos e os primeiros passos do projeto, bem como as ações em curso e as previstas no seu primeiro ciclo (2022-2024). Concluindo, o texto apresenta reflexões sobre os desafios da pesquisa-ação participante no campo cultural, defendendo a importância de se produzir conhecimentos para o campo da administração a partir de experiências que os grupos culturais, coletivos e instituições geram nos seus diferentes contextos, considerando os protagonistas dessas experiências como sujeitos da produção desse conhecimento.

**Palavras-chave:** gestão cultural; pesquisa-ação; colonialidade; gestão contra-colonial.

### ***Pensarsentirfazer* contracolonial en la gestión cultural**

**Resumen:** El texto comparte la experiencia en curso del “LabGestão *pensarsentirfazer* contra-hegemónico en política e gestión cultural”, un proyecto de investigación-acción participante que se centra en los procesos de gestión cultural de instituciones y colectivos de la sociedad civil que desarrollan proyectos dirigidos a la ampliación de derechos culturales, sociales, políticos y económicos de grupos sociales históricamente subalternizados, generando impacto en los territorios a ellos vinculados. En la Introducción se discute cómo la Ciencia de la Administración se ha confundido con una visión empresarial mercantil, haciendo inviable una serie de conocimientos y experiencias de gestión vinculadas a una racionalidad no instrumental y a procesos de creación y producción más colectivos. Propone entonces que las experiencias de gestión cultural vividas

---

<sup>1</sup> Luciano Simões de Souza. Doutor em Cultura e Sociedade pela UFBA. Professor adjunto do Centro de Culturas, Linguagem e Tecnologias Aplicadas (CECULT)/Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Brasil. E-mail: [lucianosimoed@ufrb.edu.br](mailto:lucianosimoed@ufrb.edu.br) - <https://orcid.org/0000-0002-9415-892X>

<sup>2</sup> Laura Bezerra. Doutora em Cultura e Sociedade pela UFBA. Professora adjunta do Centro de Culturas, Linguagem e Tecnologias Aplicadas (CECULT)/Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Brasil. E-mail: [laura.bezerra@ufrb.edu.br](mailto:laura.bezerra@ufrb.edu.br) - <https://orcid.org/0000-0003-0365-6796>

**Recebido em 27/02/2023, aceito para publicação em 27/06/2023 e disponibilizado online em 01/09/2023.**

especialmente por grupos populares pueden ofrecer referencias importantes para la construcción de una contrahistoria de la administración. Introduciendo el contexto del LabGestão – el Territorio de Identidad del Recôncavo y la UFRB - comparte los fundamentos y los primeros pasos del proyecto, así como las acciones en curso y las previstas para su primer ciclo (2022-2024). En conclusión, el texto presenta reflexiones sobre los desafíos de la investigación-acción participante en el campo cultural, defendiendo la importancia de producir conocimiento para el campo de la gestión a partir de las experiencias que los grupos, colectivos e instituciones culturales generan en sus diferentes contextos, considerando a los protagonistas de estas experiencias como sujetos de la producción de conocimiento.

**Palabras clave:** gestión cultural; investigación-acción; colonialidad; gestión contracolonial.

### **Counter-colonial *pensarsentirfazer* in cultural management**

**Abstract:** The text shares the ongoing experience of the "LabGestão *pensarsentirfazer* contra-hegemônico em política e gestão cultural", a participant-action research Project which focuses on the processes of cultural management of institutions and collectives of civil society that develop projects aimed at the expansion of cultural, social, political and economic rights of historically subalternized social groups, generating impact in the territories to which they are linked. In the Introduction, we discuss how the Science of Administration has become confused with a mercantile entrepreneurial vision, making a series of knowledge and management experiences linked to a non-instrumental rationality and to more collective processes of creation and production unviable. It then proposes that the experiences of cultural management lived especially by popular groups may offer important references for the construction of a counter-history of administration. Introducing the context of LabGestão – the Territory of Identity of the Recôncavo and the UFRB - it shares the foundations and the first steps of the project, as well as the actions underway and those planned for its first cycle (2022-2024). In conclusion, the text presents reflections on the challenges of participant-action research in the cultural field, defending the importance of producing knowledge for the field of administration based on experiences that cultural groups, collectives and institutions generate in their different contexts, considering the protagonists of these experiences as subjects of knowledge production.

**Keywords:** cultural management; action research; coloniality; counter-colonial cultural management.

## ***Pensarsentirfazer* contracolonial em gestão cultural**

### **Introdução**

Desde a segunda metade do século XX, o discurso do desenvolvimento movido por instituições educacionais, culturais, políticas e de pesquisa dos Estados Unidos e da Europa ajudou a construir imaginários legitimadores de soluções políticas, econômicas e sociais dos

países do "Primeiro Mundo" como único modelo viável aplicável para todos os países do mundo (ESCOBAR, 2007, p. 23). Este discurso restringiu a noção de desenvolvimento à de crescimento econômico e exaltou os valores modernos. Também criou categorias interpretativas sobre os países

africanos e latino-americanos que passaram a ser classificados como subdesenvolvidos e suas populações percebidas como pobres, necessitadas, carentes, universalizando e homogeneizando as culturas do "Terceiro Mundo" (ESCOBAR, 2007, p. 100).

O modelo de desenvolvimento do século XX, baseado na industrialização, na exportação e na urbanização crescente, não foi concebido como um processo cultural, mas como um sistema de intervenções técnicas aplicáveis de forma universal com o objetivo de levar alguns bens "indispensáveis" às populações alvo. As economias africanas e latino-americanas foram organizadas de cima para baixo, a partir de um modelo tecnocrático, com visões que ignoravam as realidades locais. As administrações moldadas de acordo com os modelos ocidentais do norte do mundo não reconheceram a importância das culturas autóctones no processo de desenvolvimento. Os saberes e a participação dos povos locais em processos decisórios que afetavam suas vidas foram sistematicamente ignorados.

Nesse contexto, a administração se confundiu com a visão empreendedora mercantil difundida no mundo moderno, fundamentada na busca pela maximização produtiva e dos lucros e na ausência de preocupação com o caráter ideológico e epistemológico da gestão. Nesse modelo de gestão, assumido como científico, neutro e técnico, prevalece a racionalidade instrumental baseada no cálculo, na consecução de objetivos técnicos ou de fins vinculados a interesses econômicos ou de poder social, sempre com o intuito da maximização dos recursos disponíveis. As relações sociais, as formas de pensar, as visões de futuro ficaram marcadas indelevelmente por este projeto uniformizante de desenvolvimento.

Segundo o *Dicionário Financeiro*, "Gestão é uma área das ciências humanas que se dedica à *administração de empresas* e de outras instituições visando fazer com que alcancem os seus objetivos de *forma efetiva, eficaz e eficiente*." Fernanda Neves, autora do verbete *Gestão* no *Dicionário de Políticas Públicas*, sublinha que essa perspectiva surgiu

... quando, após a revolução industrial, os profissionais decidiram buscar solução para problemas que não existiam antes, usando vários métodos de ciências para administrar os negócios da época, o que deu início à ciência da administração, pois é necessário o conhecimento e a aplicação de modelos e técnicas administrativas. (CASTRO, GONTIJO, AMABILE, 2012, p. 222).

Apesar da primeira definição citada falar em "administração de empresas e de *outras instituições*", os ensinamentos sobre gestão mantêm uma forte conexão com a esfera empresarial, o que determina sua perspectiva, seus referenciais e seus direcionamentos, muitas vezes restritos "ao lado prescritivo da gestão corrente que permanece norteada pela busca de lucratividade ou da razão custo/benefício" (THIOLLENT, 2014, p. 3). Essa perspectiva costuma refletir (e consolidar) o "ideário gerencialista do neoliberalismo" (idem, p. 6), com a naturalização de uma cultura organizacional reduzida aos princípios e a valores vindos da iniciativa privada, orientada pela racionalidade instrumental e pela competitividade.

Desde a década de 1990 o gerencialismo vem ocupando espaço

também na administração pública, com ênfase no trabalho de "especialistas" e nas competências ditas "técnicas". Marilena Chauí (1997, p. 147) refere-se à pretensa universalidade do discurso competente, apontando para sua perda de "laços com o lugar e o tempo de origem" e sublinhando que ele, a um só tempo, legitima e oculta o exercício de poder que constitui a burocracia:

tem-se a aparência de que ninguém exerce poder por que este emana da racionalidade imanente do mundo organizado ou, se preferirmos, da competência dos cargos e funções que, por acaso, estão ocupados por homens determinados. (CHAUÍ, 1997, p. 147).

Ainda que atualmente haja inúmeras evidências do caráter insustentável do nosso modelo econômico e de desenvolvimento, seja pelos seus impactos climáticos e na biodiversidade, seja em função das desigualdades que provocam, as técnicas de gestão concebidas para o mundo mercantil foram espalhadas para o espaço público e para as administrações governamentais, assumindo nos anos 1970 a forma e o nome da "nova administração pública"

(*new public management*). Esta permanece ainda hoje como referência dominante, "mesmo que as aporias de tais soluções tenham sido demonstradas e que novos modelos tenham agora a necessidade de serem formulados" (FRANÇA FILHO; EYNAUD, 2020, p.16)

Em relação às organizações da sociedade civil nos seus mais diversos campos de atuação (direitos humanos, infância e adolescência, cultura, educação, entre outros), a justificativa da necessidade de maior profissionalização dessas organizações e de seus projetos favoreceram a adoção da racionalidade instrumental e de técnicas características da empresa privada mercantil, gerando um tensionamento entre a defesa de uma identidade própria para tais organizações, de um lado, e a incorporação da lógica empresarial, do outro (FRANÇA FILHO; EYNAUD 2020, p.16).

A Ciência da Administração tem seu mito de origem na obra *Principles of Scientific Management*, de Frederick Taylor, publicada em 1911 e, em que pese os inúmeros avanços nos

estudos organizacionais, ainda prevalece a literatura anglo-saxônica:

Pesquisadores anglo-saxões (CUMMINGS, BRIDGMAN, HASSARD, ROWLINSON, 2017) realizaram uma pesquisa muito interessante a partir das revistas mais conhecidas e mais lidas em matéria de história das ciências da organização e da gestão. Eles coletaram perto de 2 mil artigos publicados ao longo dos 60 últimos anos nessas revistas. Em seguida, eles codificaram esses artigos em função da localização geográfica e do seu terreno de observação. Os resultados são eloquentes. Em todos esses anos, a produção científica dessas revistas de primeiro nível se focalizou quase que essencialmente sobre casos ingleses e norte-americanos. A Europa continental, a Ásia, a África e a América do Sul são praticamente ausentes nos trabalhos publicados. (FRANÇA FILHO; EYNAUD 2020, p. 24).

Ainda sobre os estudos de Cummings, Bridgman, Hassard, Rowlinson (2017), França Filho e Eynaud (2020) destacam que "Os historiadores da gestão começam sua reflexão no início do Século XIX", o que desconsidera as questões organizacionais nas civilizações pré-modernas. Esses reducionismos têm um forte impacto na formação dos quadros técnicos e gestores de



organização de todo o mundo, uma vez que nas universidades e demais instituições de formação adotam uma histórica única da teoria das organizações, apresentada cronologicamente nos manuais.

Essa concentração invisibiliza um enorme conjunto de experiências e reduz o conhecimento sobre os estudos organizacionais a um recorte geográfico e cultural muito estreito, afetando nossa capacidade de pensar novas possibilidades e responder de forma mais inventiva aos desafios contemporâneos. A teoria das organizações, tal como ela vem sendo predominantemente formada, é predominantemente uma expressão da ideologia de mercado (GUERREIRO RAMOS, 1981).

No livro "Colonialidade do Saber", Aníbal Quijano nos mostra como a Modernidade se sustenta na legitimação de um conhecimento dito universal, que opera deslegitimando formas diversas de produção de conhecimento. Seus dispositivos de transmissão ocultam que todo saber surge em um determinado momento e em um determinado contexto geocultural (KUSCH, 2007). Foi o Iluminismo, com sua devoção à

racionalidade e sua crença na objetividade, que criou uma matriz para a produção de conhecimento com dispositivos normatizadores, baseados na razão instrumental, na fragmentação, na separação sujeito-objeto e na criação de hierarquias a partir de um pensar fundamentado em pares binários (civilização-barbárie, cultura-natureza, centro-periferia). Assim, uma perspectiva mono-cultural é transferida para o mundo como "universal", validando uma única forma de produção de conhecimento. Os saberes, fazeres e mesmo as memórias de grupos subalternizados são apagadas das representações dominantes.

Nenhum processo de dominação, no entanto, consegue ser imposto de forma totalizante. O múltiplo está nos fatos, por conta da incapacidade das instituições e dos paradigmas do mercado enquadrarem tudo e da vitalidade das práticas econômicas híbridas e locais. Na periferia das grandes cidades, por exemplo, onde grande parte da população está excluída desse processo de desenvolvimento, múltiplas estratégias de sobrevivência são construídas por famílias e

comunidades, gerando uma realidade bastante heterogênea de atividades produtivas, comerciais e culturais.

Produção para a autossustentabilidade, agricultura familiar, economia solidária, cooperativas locais, turismo cultural comunitário, processos de desenvolvimento que se baseiam em recursos próprios alicerçados em pequenas propriedades, formas não capitalistas de produção e troca entre as comunidades são práticas sociais que estão nas bordas, fora da epistemologia dominante e que demandam pesquisas sobre gestão que se proponha a confrontar e buscar alternativas à lógica instrumental e gerencialista, constituindo as bases possíveis para invenção de novas formas de organização socioeconômicas e de novos marcos para as políticas públicas (FRANÇA FILHO; EYNAUD, 2020).

É preciso desenvolver outros imaginários em ruptura com a ideologia dominante da competição e da performance financeira. "Antes de sermos reais, somos sonhados", diz o filósofo Paul Valéry. Podemos pensar em construir uma contra-história sobre a ciência da administração, a partir da

qual a gestão não se limitaria a ser suporte e apoio a gestores formados nas lógicas de mercado, mas também capaz de inspirar processos a favor da emancipação e do fortalecimento de valores como democracia, participação, justiça, equidade e bem-estar social (FRANÇA FILHO; EYNAUD, 2020).

O campo da cultura dispõe de um amplo e diverso conjunto de experiências de gestão coletiva que são formas insurgentes de co-produzir coletivamente, de cocriar, capazes de lidar com os desafios dos seus projetos e das instabilidades próprias desse campo. Experiências inovadoras, mas que apesar da relevância, estão dispersas, insuficientemente sistematizadas, fragilizando sua contribuição para a produção científica sobre gestão.

### **1. Pode a gestão cultural contribuir para uma outra ciência e prática da administração?**

A política cultural que prevaleceu no Brasil até 2003, correspondia às ações do Estado ou de outras instituições muito frequentemente reduzida apenas à produção e consumo de bens

culturais: artes plásticas, cinema, teatro, literatura, dança, entre outras. Este caminho baseava-se num conceito convencional de cultura como constituída de um conjunto de crenças, representações e artefatos canônicos que representavam certa identidade brasileira e os traços culturais universais que deveríamos ter como repertório. Esta perspectiva contribuiu para tornar invisíveis práticas culturais cotidianas como um terreno para – e fonte de – práticas políticas. (RUBIM, 2007).

A gestão de Gilberto Gil a frente do MINC a partir de 2003 representa o início do rompimento desta tradição, a partir da postura do Ministro em a) reivindicar um conceito de cultura mais alargado, abrindo fronteiras para englobar culturas populares, afro-brasileiras, indígenas, de gênero, das periferias, as culturas tecnológicas b) privilegiar toda a sociedade brasileira como público das políticas culturais, c) retomar o papel ativo do Estado nas políticas culturais e d) associar políticas culturais com democracia e inclusão social.

Ao assumir a gestão no Ministério da Cultura, Gil fez referência à tradição milenar chinesa, que

reconhece e massageia pontos energéticos em benefício do bem-estar do corpo e da mente. O *do in* antropológico, expressão utilizada por Gil, se propôs a identificar, valorizar e dar autonomia às diversas formas de manifestação cultural existente no país e não somente as institucionalizadas e consagradas. Também ampliou o foco das políticas culturais para além das linguagens artísticas, incluindo os saberes, fazeres e modos de vida dos diversos grupos sociais. Nesta mesma ocasião, Gilberto Gil reconheceu e valorizou o que sempre foi produzido pela sociedade, ressaltando no seu discurso de posse que “a criatividade popular brasileira, dos primeiros tempos coloniais até hoje, foi sempre muito além do que permitiam as condições educacionais, sociais e econômicas de nossa existência”, “a multiplicidade cultural brasileira é um fato”, “a diversidade interna é, hoje, um dos nossos traços identitários mais nítidos”. (GIL, 2003)

Um dos caminhos mais impactantes dessa massagem dos pontos de nosso corpo cultural foi o Programa Cultura Viva, que teve como objetivo principal a ampliação do acesso da população brasileira aos

seus direitos culturais, mediante o fortalecimento das ações de grupos culturais atuantes nas comunidades. O conceito de direito cultural que estruturou Cultura Viva articula de maneira indissociável o acesso e fruição à pluralidade de saberes, símbolos, experiências produzidas pelos diversos grupos sociais e a possibilidade de participar fazendo circular seus próprios conteúdos e expressões.

O Ponto de Cultura, iniciativa que compunha o Programa Cultura Viva, permitiu que grupos e iniciativas culturais historicamente excluídos das políticas tivessem acesso aos recursos públicos, criando também oportunidades de intercâmbio e de articulação em rede entre eles. Além das expressões artísticas, estavam incluídas nesta iniciativa o reconhecimento, registro e proteção do patrimônio imaterial, que diz respeito aos nossos saberes, fazeres, tradições, lugares, ritos e linguagens.

Essa política pública contribui largamente para a visibilidade desse conjunto diverso de experiências culturais que sempre foram referências para as suas comunidades, não apenas por suas manifestações,

linguagens e práticas culturais, mas também por suas metodologias de criação em grupo, suas estratégias para existir, seus modos de gestão. A partir dessas experiências podemos vislumbrar a gestão cultural como forma de ação política, que promove a articulação entre cultura, democracia e cidadania. (VICH, 2014)

Pensar na gestão cultural como forma de ação política, como propõe o pesquisador peruano Víctor Vich (2014) significa entender que a gestão cultural não pode ser um processo meramente técnico, de planejamento de projetos, de entregas de produtos e de resultados. Reduzida a isso, a gestão cultural se tornaria puramente uma "administração do existente" (RANCIÈRE, 2005), formas que privilegiam resultados em vez de processos. Uma vez que o papel da arte e da cultura sempre foi também o de imaginar novas possibilidades políticas, novas formas de pensar, narrar e existir, uma outra gestão que possibilite essas práticas, linguagens e manifestações seriam também capazes de enfrentar "o desafio de articular lógicas e modelos de institucionalização e legitimação singulares" (BARROS, 2009, p. 71),

perceptíveis ao olharmos com mais vagar para as diversas formas de gestão dos grupos populares, tradicionais e comunitários

O campo da cultura oferece uma diversidade de experiências de gestão de coletivos, Pontos de Cultura, associações civis sem fins lucrativos, redes, entre outros, que são práticas de gestão coletiva, formas de cocriar e coproduzir criativas e insurgentes gerando forte impacto nos territórios onde atuam. Apesar da heterogeneidade dessas organizações ainda é comum quando se pensa em profissionalização do campo recorrer a padrões, técnicas, modelos de gestão e linguagens que vêm das empresas e de um campo de conhecimento reconhecido como "Administração Científica".

Defendemos a importância de se produzir conhecimentos para o campo da administração a partir de experiências e movimentos concretos que os grupos culturais, coletivos e instituições geram nos seus diferentes contextos e desafios de existência, considerando os protagonistas dessas experiências como sujeitos de produção de conhecimento e não como objetos de pesquisa. Assim,

nasce em 2022 o "LabGestão: *pensarsentirfazer* contra-hegemônico em Política e Gestão Cultural", projeto de pesquisa-ação participante que se volta para os processos de gestão cultural de instituições e coletivos da sociedade civil que desenvolvam projetos voltados para a ampliação dos direitos culturais, sociais, políticos e econômicos de grupos sociais historicamente subalternizados, gerando impacto nos territórios os quais estão vinculados.

O LabGestão pensa de forma colaborativa e dialógica sobre os processos de gestão dessas instituições e coletivos, construindo coletivamente novas metodologias de atuação que poderão ser implementadas, acompanhadas e avaliadas pelo grupo de pesquisadores (as) docentes, discentes, ativistas culturais e gestores(as) envolvidos(as) no projeto, gerando uma espiral contínua de aprendizagens e de práticas de gestão cultural.

Como segundo objetivo, complementar e articulado ao primeiro, o projeto de pesquisa-ação participante LabGestão também se propõe a pensar propositivamente políticas e estratégias de gestão

pública da cultura comprometidas com processos emancipatórios, com a democracia participativa e com o direito cultural de grupos sociais subalternizados.

A pesquisa se fundamenta em uma perspectiva que integra o pensar, o sentir e o fazer, tanto em termos teóricos, quanto metodológicos. Propõe-se a romper com a dicotomia sujeito e objeto de pesquisa ao enfatizar o protagonismo de indivíduos e de coletividades usualmente enquadrados como objetos de estudo.

## **2. Horizontes de busca do LabGestão: pesquisa, extensão e ensino**

### **2.1 O Território de Identidade do Recôncavo, a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e o Campo Cultural**

“Conhecimento para quê? Conhecimento para quem?”, assim inicia Edgardo Lander suas “Reflexões sobre a universidade e a geopolítica dos saberes hegemônicos” (In: PALERMO, 2015, p. 41-68). Essa pergunta, relevante para as instituições de ensino superior na contemporaneidade, adquire ainda

maior relevância na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

O Recôncavo da Bahia é o espaço geográfico que margeia a Baía de Todos os Santos. Entre os principais aspectos que configuram essa região, ressaltamos uma história marcada politicamente pela relação desigual colônia-metrópole e economicamente pelo ciclo da cana de açúcar, monocultura de exportação, com seus engenhos e mão de obra composta por africanos/as escravizados/as.

Pertencentes a diferentes culturas e religiões, os (as) africanos (as) e seus descendentes moldaram e ainda moldam o Recôncavo. Destacamos a presença, atualmente, de 45 comunidades quilombolas, um grande número de terreiros de candomblé, ricas manifestações culturais populares, além um conjunto arquitetônico e paisagístico reconhecido – o que representa um legado cultural vivo e pulsante, atualizado permanentemente por sua população.

As bases históricas da conformação das universidades brasileiras reproduzem modelos



européus, ditos "universais", mantendo as culturas formadoras do país, afastadas de seu interior., excluindo, por exemplo, a população do Recôncavo e seus saberes. Entretanto, as ambiguidades e contradições da modernidade (QUIJANO, 2000) possibilitaram que universidades e movimentos sociais iniciassem a busca de outros modelos de ensino superior.

Uma das 18 universidades surgidas no contexto do REUNI e comprometida com as discussões em torno da "Universidade Nova", a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), primeira universidade federal no interior da Bahia, é parte do movimento de expansão e democratização do ensino superior brasileiro, iniciado no início do séc. XXI. Em uma universidade socialmente referenciada, situada em uma região com população predominantemente negra, a relação cultura-educação foi o fundamento de sua criação, que tem em suas bases processos de territorialização, de reafirmação/ressignificação de identidades locais e de busca pela promoção da diversidade.

Desde seu início, a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) desenvolveu políticas afirmativas para abrir suas portas para grupos tradicionalmente excluídos de espaços de letramento. Dezesesseis anos após sua fundação, a UFRB tem um corpo discente formado em sua maioria por mulheres e negros, oriundos das classes C, D e E, sendo muitos deles os primeiros de suas famílias a ingressar no ensino superior. Assim sendo, a pergunta colocada por Lander, "Conhecimento para quê? Conhecimento para quem?", é uma questão inescapável. Não por acaso, a frase foi pixada na entrada de um de seus *campi*.

Cabe, entretanto, salientar que a busca por mudanças desse quilate no ensino universitário, é parte de um processo ainda incipiente e de uma disputa acirrada. Compete, portanto, à comunidade acadêmica construir diariamente mosaicos contra-hegemônicos e é nesse contexto que se situa o projeto de pesquisa LabGestão:*pensarsentirfazer* contra-hegemônico e o Programa de Extensão LabGestão, ambos vinculados ao Grupo de Pesquisa "Estado, sociedade, democracia:

experiências contra-coloniais”, que, articulados com atividades de ensino, visam conhecer, visibilizar e fortalecer outras formas de gestão vislumbradas no território, articulando diferentes atores sociais, conectando saberes diversos e tecendo um novo caminho, uma senda confeccionada dialógica e colaborativamente a várias mãos.

## **2.2 LabGestão: porque pesquisa-ação no campo da gestão cultural**

Como dito, a partir da década de 1990, o modelo gerencialista, com sua lógica eficientista e ênfase em saberes ditos “técnicos”, passa a ser predominante no campo da administração pública do Brasil. Com a naturalização do discurso neoliberal, esse modelo irradia para a sociedade civil, alcançando os coletivos culturais incluindo os grupos populares e tradicionais..

Contudo, ter o modelo capitalista hegemônico e seus valores de mercado como eixo central da gestão cultural reforça os graves problemas sócio-políticos existentes no território do Recôncavo. A visão tecnocrática induz ao “ocultamento de las desigualdades que determinan la

vida cotidiana de la población.” (YAÑEZ CANAL, 2016, p. 97) e, sendo assim, é necessário que, na disputa ideológica impulsionada pelo neoliberalismo, a gestão cultural assuma uma perspectiva situada e estimule o pensamento crítico e as potencialidades emancipatórias dos sujeitos.

Em busca de um processo coletivo de produção de conhecimento adequado à diversidade de modelos, lógicas e tecnologias disponíveis no território, encontramos um caminho promissor nos métodos participativos, em especial na pesquisa-ação participativa (PAP), desenvolvida a partir dos anos 1970 por Orlando Fals Borda com forte influência de Paulo Freire e atualizada por diversos autores.

Em perspectiva crítica ao colonialismo intelectual, a pesquisa-ação transpõe o molde elitista e polarizador em que foi formulada a ciência ocidental e promove a prática de uma ecologia de saberes, reaproximando pensar e agir, o científico e o popular, o coletivo e o individual, o objetivo e o subjetivo, o masculino e o feminino. (BORDA, *apud* COLETTE, 2021, p. 75).

A PAP nos dá a possibilidade trabalhar a partir das experiências de gestão coletiva disponíveis no Recôncavo; de conectar saberes práticos, emergentes com o conhecimento científico; de realizar ações de incidência política no território promovendo a reflexão crítica sobre elas; de integrar ensino-pesquisa-extensão. Não se trata, entretanto, de “um corpo de conhecimentos único, com fronteiras fechadas” (COLETTE, 2021, p. 82), mas de um leque de modalidades e abordagens com aplicação, no Brasil, principalmente nas áreas de educação, saúde e meio-ambiente. Iniciando a utilização da PAP na gestão cultural será necessário investirmos na construção coletiva de novas metodologias, mais adequadas às experiências e às singularidades do território.

Nos últimos anos, a presença dos inúmeros coletivos culturais das “periferias” do país começa a ser percebida. Em que pese nossas tradições políticas autoritárias e os mecanismos de subalternização vigentes, a potência desses coletivos se impôs evidenciando a existência de outras racionalidades nos processos

de gestão, de outras tecnologias de organização comunitária, de formas outras de convívio. O LabGestão não se contenta em compreender ou explicar esses processos, mas pretende co-criar propostas de ação e reflexão no território com os sujeitos de conhecimento e de ação envolvidos na pesquisa. Somente assim, num esforço de imaginação coletiva, conseguiremos construir caminhos de atuação insurgentes, que radicalizem a democracia, refutando as práticas de dominação vigentes e apontando para a existência de projetos alternativos de sociedade.

### **3. Caminhada**

O LabGestão: *pensarsentirfazer* contra-hegemônico em Política e Gestão Cultural é um projeto de pesquisa-ação participante contínuo, que tem como primeiro ciclo três anos, entre 2022 e 2024. Este primeiro ciclo será desenvolvido através de três processos complementares e articulados entre si, denominados “TECER”, “COCRIAR” e “COLABORAR”. Desde as primeiras ideias que resultaram neste projeto de pesquisa, pensamos o conhecimento

que desejamos produzir como um tecido, produzido a várias mãos. Na tecelagem, os fios longitudinais compõem a *urdidura*, e os transversais formam a *trama*. A etapa do TECER representa o primeiro movimento de confecção deste tecido, em que a urdidura são os conceitos iniciais que inspiram e fundamentam este projeto de pesquisa, e a trama, os saberes que serão agregados pelos outros sujeitos da pesquisa que se integrarão durante o processo.

Iniciando o TECER, o grupo de docentes e discentes da UFRB, participantes de primeira mão e proponentes dessa pesquisa, se dedicaram, em 2022, aos estudos de conceitos, conteúdos e temas que inspiram e formam a base inicial desta proposta, a saber: de(s)colonialidade, políticas públicas emancipatórias, gestão social, metodologias de pesquisa de cunho emancipatório e participativo (*investigación-acción participativa*-IAP, pesquisa participante e sistematização de práticas e de experiências de pesquisa e participação).

Ainda como parte da etapa TECER realizamos nos meses de novembro e dezembro de 2022 dois

Encontros com Gestoras e Gestores Culturais do Recôncavo, no Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas (CECULT), campus da UFRB em Santo Amaro, cujos desdobramentos compartilhamos abaixo.

### 3.1 Escuta do Território

No primeiro encontro, em 16 de novembro de 2022, foi debatido com aproximadamente 50 membros e coordenadores(as) de coletivos culturais e gestores(as) públicos quais formações seriam prioritárias para que os projetos, as instituições, os coletivos e os projetos culturais do Recôncavo se tornassem mais sustentáveis, colaborativos e com maior impacto no território. Também se discutiu como a UFRB poderia realizar parcerias com a gestão pública das cidades do Recôncavo e com as organizações da sociedade civil para que criássemos juntos um Ciclo Permanente de Formação na Área de Política e Gestão Cultural. As reflexões foram sistematizadas, fundamentando as propostas apresentadas no encontro seguinte, realizado no dia 07 de dezembro de 2022, que também levou em conta os temas caros ao

projeto de pesquisa, tais como, participação política, emancipação, autonomia, entre outros.

No segundo encontro, docentes e discentes pesquisadores(as) do projeto LabGestão apresentaram algumas propostas de formação na área da política e da gestão cultural, voltada para gestores(as) de espaços e instituições culturais da sociedade civil, conselheiros(as) de cultura, mestras e mestres da cultura popular, integrantes de coletivos culturais, produtores(as) e artistas em geral. Como resultado dos dois encontros, foram definidas as seguintes prioridades para os anos de 2023 e 2024: a) a realização de encontros de intercâmbio entre coletivos, batizado de TRAMA, b) o desenvolvimento de atividade de formação sobre Cultura, Política e Participação, c) a formação de Agentes Culturais Multiplicadores para Mobilização de Recursos, d) a capacitação sobre Comunicação Estratégica para Projetos e e) consultoria para gestoras e gestores públicos de Santo Amaro sobre elaboração de Editais para a Cultura.

### 3.2 Trama

A Trama é uma atividade de intercâmbio através da qual um grupo anfitrião receberá em seu território um grupo visitante, apresentando sua história, seus fazeres e saberes, seu território e, especialmente, suas práticas e desafios de gestão. Serão encontros de até seis horas de duração, planejados pelas lideranças do grupo anfitrião em diálogo com os docentes e discentes da UFRB, integrantes do Grupo de Pesquisa LabGestão. Na Programação, serão contemplados espaços de fala e outras formas de troca tanto do grupo anfitrião, quanto do visitante. O grupo visitante será o grupo anfitrião no encontro seguinte. Serão realizados ao todo quatro encontros entre março e outubro de 2023 e feita uma avaliação para se pensar as formas de continuidade nos anos seguintes. Tão importante quanto o encontro propriamente dito são seus processos de concepção, planejamento e avaliação. Os participantes da Trama são grupos e coletivos autônomos, não vinculados a grandes instituições, e as bases metodológicas são a escuta, o intercâmbio de experiências e a

construção colaborativa de conhecimento.

Além do apoio estrutural, caberá aos integrantes do Grupo de Pesquisa LabGestão o papel de moderação. Moderar significa atuar no processo e na comunicação interpessoal, contribuindo para que o encontro atenda aos objetivos previamente acordados com os/as participantes, respeitando a autonomia dos grupos e favorecendo um clima de confiança, respeito e transparência. A moderação zela pelo desenvolvimento de processos de aprendizagem e de construção de conhecimento que valorizem e potencializem a participação ativa dos presentes.

A proposta de realizar a Trama surgiu quando no encontro de Gestoras e Gestores do Recôncavo, as lideranças destacaram que cada coletivo, a despeito da falta de recursos financeiros e do pouco apoio do Estado, desenvolve práticas e saberes insurgentes de gestão cultural e que esses conhecimentos deveriam ser compartilhados, gerando novas aprendizagens e possibilidades de ações coletivas no território. Assim, a Trama significa aquilo que será tecido a várias mãos, conjunto de fios que se

entrelaçam, produzindo um tecido-efeito coletivo. Trama também é o enredo, a produção de (novas) histórias. Juntos, tramamos algo, combinamos uma ação, nesse caso, formas de existir e gerir que enfrentam de forma insurgente a colonialidade e criam novos imaginários e formas de viver coletivamente.

Nossa Trama tem como princípios inspiradores a valorização do convívio, o encontro de saberes e o *Ubuntu*. O encontro entre os coletivos, assume a perspectiva da gestão como acontecimento convivial, que deve ser compreendida a partir de sua práxis localizada, territorializada. Encontro com o corpo presente, no espaço físico, na presença física, na materialidade do espaço físico e com a materialidade do corpo físico vivo. Contágio, imersão que favorece a inefabilidade e trocas linguísticas verbais e não verbais, que favorece a comunicação (DUBATTI, 2020). O convívio, a territorialidade, o corpo a corpo como forma de favorecer a ética da alteridade, da escuta do outro, do diálogo. O aprendizado se dá pelo *pensarsentirfazer*, conceito que que condensa a resistência ontológica dos negros com suas filosofias



sistematizadas por Fals Borda (1976-2008), Escobar (2014) e outros intelectuais e militantes integrantes dos processos das comunidades negras e em defesa do Pacífico colombiano. O conceito faz parte de uma virada ontológica relacional que rompe com as divisões normativas entre sujeito e objeto; mente, espírito e corpo; o humano e não humano; o orgânico e o inorgânico: “é a forma como as comunidades territorializadas aprenderam a arte de viver” (ESCOBAR, 2014, p. 16).

Já o Encontro de Saberes reconhece que todas as pessoas presentes na Trama são portadoras de conhecimentos relevantes para o grupo, construídos a partir de diferentes trajetórias. Os saberes tradicionais e populares não são apenas objetos de estudos, mas também referentes de conhecimentos tão válidos quanto os acadêmicos. As cosmovisões indígenas, de matriz africana e populares, presentes em muitos coletivos do Recôncavo da Bahia são fontes de saber que através do intercâmbio poderão potencializar a criatividade coletiva.

Como princípio inspirador da Trama, Ubuntu indica que como

humano, dependemos de outros seres humanos e do cosmos. O humano não é o indivíduo atomizado da tradição ocidental, mas está incorporado em relações sociais e biofísicas. Daí o investimento nos encontros, nas trocas e nas tramas de projetos coletivos como uma maneira afroperspectivista de resistência e de configuração dos valores humanos em prol de uma comunidade que seja capaz de compartilhar a existência e seus projetos futuros, seu dever.

### **3.3 Formação de Agentes Culturais Multiplicadores para Mobilização de Recursos**

Uma das grandes dificuldades para os grupos culturais apontada no Encontro de Gestoras e Gestores é a capacidade de acessar recursos financeiros públicos e privados que viabilizem a realização de suas ações, de forma contínua e com as condições materiais e infraestrutura necessárias. Ao mesmo tempo, foi destacada a habilidade dos grupos de desenvolverem processos colaborativos, acionarem recursos locais não monetários e mobilizarem a participação das pessoas da comunidade nos seus projetos. Dessa

forma, se decidiu como prioridade para o LabGestão desenvolver nos próximos dois anos uma formação de Agentes Culturais Multiplicadores para a Mobilização de Recursos.

Consideramos como Agentes Culturais os estudantes da UFRB que, de uma posição privilegiada entre o ativismo e a universidade, possuem uma atuação profissional, semi-profissional ou amadora no campo cultural e que passam a desempenhar um papel de dinamizador das potencialidades culturais da comunidade onde atua. O caráter Multiplicador diz respeito ao compromisso assumido pelos participantes de compartilhar os aprendizados obtidos na formação com os grupos culturais do território, a partir de Oficinas por eles ministradas e atividade de mentoria de projetos.

A mobilização de recursos é parte das estratégias de fortalecimento da sustentabilidade dos coletivos, envolvendo a captação de recursos financeiros, materiais e técnicos. Um coletivo tem sua sustentabilidade fortalecida quando consegue articular a capacidade de desenvolver ações culturais transformadoras de forma continuada, a credibilidade pública e a

capacidade de acesso a recursos financeiros.

A Formação para Mobilização de Recursos acontecerá a partir da seleção de discentes da UFRB que atuam ou têm a potencialidade de atuar como Agentes Culturais Multiplicadores no Recôncavo. O foco do primeiro ano da formação será a escrita de projetos culturais, competência fundamental para o acesso aos recursos públicos e privados.

A Formação acontecerá em três etapas articuladas: a) Oficinas para Elaboração de Projetos para os Agentes Culturais Multiplicadores, b) Formação no Território para Elaboração de Projetos ministradas pelos Agentes Formados e c) Mentoria para Projetos. Inicialmente serão selecionados (as) cerca de 25 discentes da UFRB e membros das comunidades que atuem ou tenham interesse e potencialidade de atuar como Agente Multiplicador nas comunidades das cidades de Santo Amaro (BA) e Saubara (BA). Esses agentes participarão das Oficinas para Elaboração de Projetos, ministradas por docentes da UFRB. Serão cinco encontros no qual, através de uma

metodologia prático-teórica, os participantes desenvolverão a capacidade de elaborar por escrito projetos mais aptos a acessar os recursos públicos e privados.

Numa segunda etapa, os Agentes Multiplicadores ministrarão Oficinas de Elaboração de Projetos para produtores, artistas e lideranças culturais das cidades de Santo Amaro (BA) e Saubara (BA). Concluindo o ciclo, serão identificados alguns projetos que receberão o apoio de Mentoria por parte dos Agentes Multiplicadores, que irão orientar e acompanhar a escrita de um projeto, a partir de uma oportunidade concreta de concorrer a um recurso público ou privado. O desafio é conquistar parcerias com financiadores, preservando os interesses, a identidade, a criticidade e a autonomia dos coletivos culturais. No decorrer do processo, serão realizadas as avaliações, envolvendo integrantes do LabGestão, os Agentes Culturais Multiplicadores e os (as) gestores (as) culturais beneficiados (as) com a atuação dos Agentes para que se possa definir as prioridades e estratégias do ano seguinte

Vale destacar que o objetivo da escrita do projeto não tem como destinatário apenas os potenciais financiadores, nem apenas a função de apoiar a mobilização de recursos. Escrever um projeto é um processo de aprendizado para o próprio grupo criador e responsável por sua realização. Compreendemos os projetos como processos vivos, em constante mudança, e as organizações realizadoras como comunidades de sentido e de conhecimento, capazes de aprender com a própria experiência e de se autoconstruir durante o processo contínuo de pensar, escrever, realizar, avaliar e reescrever seus projetos. É o *pensarsentirfazer*, princípio do LabGestão.

#### **3.4. Formação em Cultura, Política e Participação**

Um aspecto de destaque no Encontro de Gestoras e Gestores foi a sensação de invisibilidade dos grupos culturais em relação aos poderes públicos. Alguns reportaram a dificuldade de aproximação dos governos e a necessidade de mediação na relação poderes públicos e sociedade. Inicialmente, os grupos sugeriram que a universidade

mediasse essa relação, mas, tendo em vista que na proposta do LabGestão é trabalhar em prol do protagonismo e da autonomia dos grupos, apresentamos uma contraproposta, que conecta esta demanda com dois outros aspectos apresentados na Escuta. Em primeiro lugar, a consciência de que existe um saber nos grupos, mas que eles, mesmo dispondo de uma rica experiência, não “sabem conversar” com os poderes públicos. Em segundo, as dificuldades de mobilização dos grupos para a ação política.

Entendemos que essas dificuldades estão relacionadas, por um lado, com o desafio de compreender os meandros da burocracia estatal. Por outro, pelos diversos mecanismos de subalternização acionados tradicionalmente na relação Estado-Sociedade, com sua democracia liberal, imperfeita, que dificulta o exercício pleno da cidadania por grupos majoritários do Brasil. O precário reconhecimento de sujeitos pobres, pretos, periféricos, de mulheres e da população LGBTQIA+ – grupos que compõem majoritariamente o Recôncavo – como sujeitos de

direito pelo Estado, assim como a falta de reconhecimento de si próprios (dos grupos e ativistas culturais) como sujeitos políticos, impedem a percepção de sua capacidade de interferência no processo público de tomada de decisões, aspecto intrínseco à cidadania cultural (CHAUÍ, 2006).

Assim, nossa contraproposta, aceita pelos grupos no segundo encontro, foi reforçar a autonomia e o protagonismo dos grupos através de uma ação coletiva concreta, que demonstre sua capacidade de agência, a partir da ampliação, por um lado, de um maior conhecimento da burocracia, mas, ao mesmo tempo, acionando as tecnologias sociais disponíveis nos coletivos, estimulando a compreensão do agenciamento, do “processo de conscientização de que é possível alterar as condições ou as políticas por meio da ação coletiva.” (GOHN, 1997, p. 88).

O LabGestão irá, portanto, durante o ano de 2023 promover ações para qualificar o diálogo entre a sociedade civil e os poderes públicos, incluindo ações específicas para os conselheiros(as) de cultura. Em destaque, uma oficina sobre

orçamento público buscando ampliar a participação social na definição da LOA 2024. No centro da oficina, duas questões: Como funciona o orçamento público? Que possibilidades de interferência da sociedade civil existem? Em quatro encontros, trabalharemos, de forma adequada a públicos variados e não profissionais, muitos com pouco letramento, com conceitos básicos, tais com orçamento público, Plano Plurianual, Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO), Lei Orçamentária Anual (LOA), incluindo algumas referências de Políticas de Financiamento da Cultura nos municípios. Finalmente, será planejado com o grupo, uma ação coletiva concreta de incidência na LOA 2024 nos municípios dos participantes.

A ideia é dar início a um processo de aprendizado coletivo na perspectiva de um projeto de radicalização da democracia, na construção de um repertório de articulação entre grupos culturais do Recôncavo, que se percebam (e se coloquem) como agentes de transformação, como atores de um processo de mudança sistêmica, a partir das tecnologias disponíveis nos próprios coletivos e de

formas de atuação situadas no seu horizonte de pertença.

#### **4. Consultoria para gestoras e gestores públicos de Santo Amaro sobre elaboração de Editais para a Cultura.**

Os gestores (as) públicos da Secretaria de Cultura de Santo Amaro presentes nos encontros informaram que pretendem lançar nos próximos anos uma chamada pública para financiamento de projetos culturais da cidade e pediram orientação técnica da UFRB para a sua formatação. A proposta do LabGestão é orientar a formatação do edital e o seu processo de funcionamento de maneira que haja transparência, segurança jurídica e participação social no processo, além da implementação de critérios e procedimentos mais inclusivos..

#### **À guisa de conclusão: futuros possíveis**

A possibilidade é o movimento do mundo.  
(SANTOS, 2002, p. 256).

A proposta do LabGestão é revisitar modelos vigentes de produção de conhecimento a partir de

um diálogo intercultural que valoriza os saberes experienciais dos grupos culturais encontrados no entorno da UFRB, a partir do entendimento que

As políticas, as teorias, as práticas culturais, constituídas pela diversidade, pela multiculturalidade, compõem um campo irradiador de saberes, conhecimentos, epistemologias, etnométodos e também de circulação de informação, diálogo de identidades e ambiente de interação e tensão na sociedade contemporânea [...] (NASCIMENTO; BARATA; ALVES, 2016, p. 28-29).

Considerando os três primeiros anos de trabalho e as ações delineadas anteriormente, temos como visão de futuro para 2024 a constituição de "grupo de aprendizado", um grupo de pesquisadores(as) ampliado com a inclusão de sujeitos não acadêmicos, gestores que desejem vivenciar o processo de construção coletiva de conhecimento e ação. Assim, as(os) ativistas culturais passam a ser pesquisadoras(es) do projeto, assim como as (os) docentes e discentes da UFRB, ultrapassando a dissociação entre sujeitos e objetos de pesquisa.

No horizonte, o desejo que esse grupo produza dois diagnósticos

complementares. O primeiro, sobre os desafios para o desenvolvimento de uma gestão de instituições, projetos e coletivos que seja efetiva na ampliação dos direitos culturais, sociais, políticos e econômicos de grupos sociais subalternizados, gerando impacto nos territórios aos quais estão vinculados. O segundo, sobre os desafios para se desenvolver políticas e estratégias de gestão pública que contribuam com processos de emancipações, com a democracia participativa e com o direito cultural de grupos sociais subalternizados. Também nesta terceira etapa, os objetivos e o próprio percurso metodológico do Projeto LabGestão serão repensados e pactuados pelos integrantes deste grupo ampliado de pesquisadoras (es). Projetamos que, com isso, tenha início um novo ciclo de pesquisa-ação, quando vislumbramos a criação de uma rede de gestores culturais do Recôncavo.

As palavras usadas aqui ("vislumbrar", "ter como horizonte") indicam entregas em aberto, visto que, uma construção efetivamente dialógica implica em processos complexos, com alguma perda de controle sobre as metas e os tempos. Este, entretanto, é



um indicativo que a busca de uma maior integração da universidade com as realidades (e o problemas) locais é algo que esbarra, muitas vezes, com os processos acadêmicos prevaletentes e com as estruturas universitárias. As diferentes visões da universidade produzem divergências sobre suas finalidades, sobre as formas possíveis de relação ciência-sociedade, sobre metodologias, processos e produtos admissíveis.

A ciência não é neutra, as estruturas universitárias induzem a um determinado tipo de trabalho acadêmico. Apesar da indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão ser uma determinação constitucional, extensão e mesmo o ensino são profundamente desvalorizados em relação à pesquisa.

As estruturas universitárias não apenas privilegiam a pesquisa, como também um tipo determinado de investigação. Isso significa também que elas trazem alguns obstáculos à realização de pesquisas que confrontam o "senso comum científico tradicional" (SANTOS, 2002, p. 253), aquelas que se afastam das lógicas positivistas e buscam a resolução de problemas emergentes e transversais,

conectando ciência e prática e/ou lógicas distintas de produção de conhecimento. A relação dialógica com grupos não acadêmicos percebidos como capazes de coproduzir conhecimento, a criatividade e a imbricação entre o pensar, sentir e o fazer são alguns dos desafios metodológicos de uma pesquisa comprometida com processos de transformação social.

Além disso, os critérios de "qualidade acadêmica", os Comitês Técnicos, as agências financiadoras privilegiam pesquisas disciplinares e "seguras" (no sentido de uma maior previsibilidade dos resultados), com pesquisadores (homens brancos de classe média ou alta, em sua maioria) apartados de seus "objetos" e visando prioritariamente a publicação de artigos. Os indicadores vigentes e seus rankings, fundamentados em uma lógica produtivista, estimulam a competitividade entre instituições e pesquisadores. O alinhamento da ciência brasileira ao mercado editorial e mesmo os tão renomados (e importantes) processos de internacionalização por vezes reforçam processos de colonização (AROCENA; GORENSSEN; STUTZ, 2019).

Um projeto como o LabGestão, que na sua base questiona os pares binários tradicionais - pensar e sentir, sujeito e objeto, saberes e fazeres - enfrenta uma série de desafios, começando com o próprio registro de um projeto que conjuga pesquisa/extensão e a obtenção de financiamento. Há também a necessidade criar metodologias e ambientes de trabalho que integrem acadêmicos e não acadêmicos na construção compartilhada de conhecimento, operando com problemas reais, e administrar os riscos de insucesso acadêmico em função dos critérios vigentes de qualidade acadêmica. Além disso, demanda esforço e disposição estabelecer relações de confiança com grupos e instituições não acadêmicas: lidar com suas expectativas e manter o envolvimento de atores tão diversos por um período de tempo mais longo, necessário aos meandros das construções coletivas, bem como "traduzir" a linguagem científica de forma acessível a todos.

Dificuldades significam desafios que precisam ser enfrentados. A ciência é perpassada por relações de poder e é necessário ocupar os

espaços institucionais da universidade e disputar a agenda acadêmica para se construir estruturas mais adequadas aos problemas e vocações da contemporaneidade. No horizonte, um série de conquistas que nos animam nessa senda: a) o grupo ampliado de pesquisadores; b) a formação de gestores culturais mais capacitados tanto em relação aos aspectos técnicos da gestão de projetos, como também com uma visão crítica, humanista e cidadã sobre o papel da cultura para a sociedade; c) projetos e coletivos culturais mais sustentáveis, capacitados tanto a mobilizar recursos de financiamento público e privado, quanto em desenvolver práticas de solidariedade, tais como, mutualização de recursos, contribuições voluntárias, práticas recíprocitárias, entre outros; d) a formação de uma Rede de Gestores Culturais, que passem a atuar colaborativamente tanto no desenvolvimento de seus projetos quanto na participação junto ao poder público para o desenvolvimento de políticas culturais estruturantes nas suas cidades; e) além do próprio amadurecimento do projeto LabGestão.

O Recôncavo é constituído em sua maioria por negros(as), mulheres e pobres, grupos majoritários em termos numéricos, mas econômica e politicamente excluídos dos espaços de poder. A proposta de reforçar o agenciamento desses grupos, criando estratégias que contribuam para sua participação efetiva nas decisões sobre as políticas culturais efetivadas em seu território a partir das tecnologias disponíveis localmente, são pequenos mosaicos de transformação no sentido de ampliar a compreensão e democratizar as práticas da gestão cultural e, assim, construir sentidos mais orgânicos e palpáveis de democracia no Brasil.

## Referências

AROCENA, Rodrigo; GORANSSON, Bo; STUTZ, Judith. Towards making research evaluation more compatible with developmental goals. *Science and Public Policy*, 46(2), p. 210-218, 2019.

BARROS, José Márcio. Processos (trans)formativos e a gestão da diversidade cultural. In: CALABRE, Lia (org.). *Políticas culturais: reflexões sobre gestão, processos participativos e desenvolvimento*. São Paulo: [L] SEP/Itaú Cultural; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2009, p. 60-70.

BEZERRA, Laura. Coletivos populares no Recôncavo da Bahia.

*PragMATIZES - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura*, v. 12, n. 22, p. 29-49, março 2022.

CASTRO, Carmem; GONTIJO, Cynthia; AMABILE, Antônio. (orgs.) *Dicionário de políticas públicas*. Barbacena: EdUEMG, 2012.

CASTRO-GOMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (comp.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

CHAUÍ, Marilena. *Cidadania cultural: o direito à cultura*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006.

CHAUÍ, Marilena. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. São Paulo: Cortez, 1997.

COLETTE, Maria M. *Pesquisa-ação participativa e compromisso social da universidade*. Curitiba: Ed. CRV, 2021.

DUBATTI, Jorge. A pandemia revelou o poder do convívio (entrevista). In: *Revista Continente*, Recife, CEPE Editora. ed.240, dez. 2020.

ESCOBAR, Arturo. *La invención del tercer mundo – construcción y desconstrucción del desarrollo*. Caracas: Fundación Editorial el Perro y la Rana, 2007.

FALS BORDA, Orlando. *1925-2008. Una sociología sentipensante para América Latina*. [Victor Manuel Moncayo Compilador]. Bogotá: Siglo del Hombre Editores y CLACSO, 2009.

FRANÇA FILHO, Genauto; EYNAUD, Philippe. *Solidariedade e*

*Organizações: Pensar uma outra gestão.* Salvador: EDUFBA, 2020.

GIL, Gilberto. *Discurso de posse.* 02 jan. 2003. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/brazil/ult96u44344.shtml>. Acesso: 30 jan. 2023.

GOHN, Maria. *Teoria dos Movimentos Sociais: Paradigmas clássicos e Contemporâneos.* São Paulo: Edições Loyola, 1997.

GUERREIRO RAMOS, A. *A nova ciência das organizações: uma reconceituação da riqueza das nações.* Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1981.

KUSCH, Rodolfo. *Obras Completas.* Rosario: Fundación A. Ross, 2007.

MIGNOLO, W. Colonialidade. O lado mais escuro da modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 32, n. 94, p. 1-18, jun. 2017.

NASCIMENTO, Claudio; BARATA, Danilo; ALVES, Rita. Educação superior no Recôncavo: referenciais político-educacionais do CECULT/BICULT-UFRB. In: GUMES, Nadja Vladi (org.). *Olhares interdisciplinares: fundamentos em cultura, linguagens e tecnologias aplicadas.* Cruz das Almas/BA: Ed. UFRB, 2016. p.13-32.

PALERMO, Zuma (comp.). *Des/decolonizar la universidad.* Buenos Aires: Del Signo, 2015.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo (org). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas*

latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2000, p. 201-246.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). *Epistemologias do Sul.* São. Paulo: Cortez, 2009, p. 73-118.

RANCIÈRE, J. *Sobre políticas estéticas.* Barcelona: Museu d'Art Contemporani de Barcelona, 2005.

RUBIM, Antônio. Políticas culturais do governo Lula / Gil: desafios e enfrentamentos. In: RUBIM, Antônio Albino Canelas; BAYARDO, Rubens (orgs.). *Políticas Culturais na Ibero-América.* Salvador: EDUFBA, 2007.

SANTOS, Boaventura. Para uma Sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, v. 63, p. 237-280, out. 2002.

SIMÕES, L. *Me Conta Universidade Livre do Médio Rio das Contas: cultura, participação e desenvolvimento local.* Teses (Doutorado Multidisciplinar em Cultura e Sociedade). Universidade Federal da Bahia UFBA, Salvador, 2016.

STRECK, Danilo; ADAMS, Telmo. *Pesquisa participativa, emancipação e (des)colonialidade.* Curitiba: Ed. CRV, 2014.

THIOLLENT, Michel. Estudos organizacionais: Possível quadro referencial e interfaces. *Revista Brasileira de Estudos Organizacionais*, n.1, v.1, p.1-14, 2014.

VICH, Víctor. *Desculturalizar la Cultura.* La gestión cultural como

forma de acción política. Buenos Aires:  
Siglo Veintiuno Editores, 2014.

YÁÑEZ CANAL, Carlos. *La identidad del gestor cultural en America Latina*. Un camino en construcción. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2013.

## Política e gestão pública para a diversidade cultural em perspectiva decolonial: um paradigma outro para a Capoeira no Brasil

Alice Pires de Lacerda<sup>1</sup>

DOI: <https://doi.org/10.22409/pragmatizes.v13i25.55457>

**Resumo:** O presente artigo articula-se com o pensamento decolonial e suas reflexões críticas acerca da conjuntura contemporânea de hegemonia do conhecimento moderno-ocidental eurocêntrico, que silencia e invisibiliza culturas de outras matrizes como as negras e indígenas. O texto parte do questionamento sobre o lugar que a diversidade cultural ocupa em nossa sociedade destacando a qualidade da atenção dispensada à mesma pelas políticas e gestão públicas. Para isso, foram problematizadas políticas voltadas para a diversidade cultural durante o Governo Lula, ao tempo em que foi proposto que as mesmas sejam repensadas a partir do paradigma da interculturalidade. A percepção dos mestres de capoeira, entrevistados em pesquisa de campo, corroboram para a qualificação de marginalidade e discriminação que marca o tratamento dado pela sociedade brasileira a esse importante patrimônio imaterial do país, apontando para valores coloniais que ainda orientam a apreciação da questão da diversidade cultural no Brasil.

**Palavras-chaves:** decolonialidade; interculturalidade; diversidade cultural; política cultural; capoeira.

### Política y gestión pública para la diversidad cultural en perspectiva decolonial: otro paradigma para la Capoeira en Brasil.

**Resumen:** Este artículo se articula con el pensamiento decolonial y sus reflexiones críticas sobre la coyuntura contemporánea de la hegemonía de los saberes modernos-occidentales eurocéntricos, que silencian e invisibilizan culturas de otras fuentes, como la negra y la indígena. El texto parte del cuestionamiento sobre el lugar que ocupa la diversidad cultural en nuestra sociedad, destacando la calidad de la atención que le dan las políticas y la gestión pública. Para ello, las políticas dirigidas a la diversidad cultural fueron problematizadas durante el gobierno de Lula, al tiempo que se propuso repensarlas desde el paradigma de la interculturalidad. La percepción de los maestros de capoeira, entrevistados en la investigación de campo, corrobora la calificación de marginalidad y discriminación que marca el trato dado por la sociedad brasileña a este importante patrimonio inmaterial del país, apuntando a los valores coloniales que aún guían la apreciación de la cuestión de la diversidad cultural

**Palabras clave:** Decolonialidad; Interculturalidad; Diversidad cultural; Política cultural; Capoeira

### Public policy and administration for cultural diversity from an decolonial perspective: a different paradigm for Capoeira in Brazil.

---

<sup>1</sup> Alice Pires de Lacerda. Doutora em Comunicação e Sociedade pela UFBA. Professora da Universidade de Salvador, Brasil. E-mail: [alicepireslacerda@gmail.com](mailto:alicepireslacerda@gmail.com) - <https://orcid.org/0000-0002-8689-8303>



**Abstract:** The present article engages with the decolonial thought and its critical reflexions around the contemporary conjuncture of hegemony of the modern-western Eurocentric knowledge, which renders silent and invisible cultures from other origins such as Black and Indigenous. The text starts by questioning the place occupied by cultural diversity in our society, highlighting the quality of attention paid to it by public policies and administration. To this end, the paper problematizes Lula Government's policies towards cultural diversity, while proposing rethinking such policies from the paradigm of interculturality. The perception of capoeira masters, interviewed through field research, corroborates the qualification of marginality and discrimination which characterizes the treatment given by Brazilian society to this important national intangible heritage, indicating colonial values which still guide the appreciation of the cultural diversity matter in Brazil.

**Keywords:** Decolonization; Interculturality; Cultural diversity; Cultural policy; Capoeira.

## **Política e gestão pública para a diversidade cultural em perspectiva decolonial: um paradigma outro para a Capoeira no Brasil.**

### **Introdução**

O presente artigo propõe uma reflexão acerca da necessidade de repensarmos políticas e gestões culturais, especialmente àquelas desenvolvidas na esfera pública, com base no paradigma de decolonialidade político-epistemológica, com recorte para o tema da capoeira. O objetivo do texto é apontar as contribuições teóricas do pensamento decolonial para a projeção de políticas para a diversidade cultural no Brasil.

O caráter relacional das diferenças que a diversidade cultural demanda, encontra nos estudos decoloniais um horizonte crítico que possibilita vislumbrar paradigmas

outros que ajudem a enfrentar o desafio sobrepuesto. A linha de pensamento dos estudos decoloniais apresenta-se como terreno fértil para o desenvolvimento de reflexões e proposições a partir de uma perspectiva intercultural para as políticas e a gestão da cultura, onde exercer os direitos culturais é também exercer o direito de ser e pensar diferente, combatendo-se a hegemonia de uma monocultura moderna colonial, através do progressivo exercício de uma cidadania cultural plena.

Ao trazer para o debate a noção de cidadania cultural, a questão volta-se para a discussão do modelo de Estado do qual dispomos, para

pensar e executar políticas culturais. Por isso, parte deste texto volta-se para uma reflexão sobre a construção de um Estado pluriétnico e pluricultural, capaz de reconhecer a diversidade de etnias e culturas que conforma a nação, tendo em vista as oportunidades de um desenvolvimento equitativo, via políticas e gestões públicas interculturais. O texto traça uma breve análise de como a diversidade cultural foi tratada como objeto de políticas culturais e de gestão pública no Brasil, com ênfase no período de 2003 a 2010 e na esfera federal.

Analisa-se na parte final do trabalho, a partir de informações obtidas através de entrevistas realizadas em pesquisa de campo, a percepção de mestres de capoeira sobre o lugar da capoeira na sociedade brasileira e o tratamento dispensado a ela, a luz de uma reflexão crítica a partir do pensamento decolonial. Percebe-se que a capoeira vem sendo encarada como uma experiência que coexiste com outras epistemes, mas que persiste sendo desqualificadas pela geopolítica da colonialidade do poder, do saber e do ser.

Hoje a capoeira está presente em mais de 150 países, navegando em águas globalizadas, o que demonstra a vivacidade dos conhecimentos que ela agrega em sua prática. Jogo criado por negros escravizados, oriundos de diferentes nações africanas e desenvolvido em território brasileiro, a capoeira, quando objeto de políticas públicas, ainda é pautada por princípios e valores da colonialidade.

### **Estudos decoloniais e o conceito de decolonialidade**

Os estudos decoloniais defendem a tese de que a modernidade é um advento ocidental eurocentrado, que tem sua origem a partir da conquistada América e do controle do Oceano Atlântico por países europeus, no final do século XV e início do século XVI (ESCOBAR, 2003; GESCO, 2012). A localização do momento histórico de surgimento da modernidade é um ponto central para o entendimento da proposta reflexiva defendida por essa corrente de pensamento. Segundo Escobar, essa definição não se explica por uma mera questão de gosto particular, mas porque denota o momento formativo

da criação do “Outro” para a Europa, além de outros aspectos, como sinaliza o autor:

[...] O ponto de origem do sistema mundo capitalista, possibilitado pelo ouro e prata da América; a origem do conceito mesmo europeu de modernidade – e da primeira, Ibérica, modernidade, logo eclipsada pelo apogeu da segunda modernidade –; o ponto de início do Ocidentalismo como o nodal imaginário e a definição mesma do sistema mundo moderno/colonial – o qual subalternizou os conhecimentos periféricos e criou, no século XVIII, o Orientalismo como o outro — [...]. Finalmente, com a Conquista e colonização, América Latina e Caribe emergiram como ‘a primeira periferia’ da modernidade europeia. (ESCOBAR, 2003, p. 60, tradução nossa)

O deslocamento do momento de formação da modernidade do Iluminismo ou da Revolução Industrial, tidos como consensuais, para a colonização da América coloca especial ênfase no colonialismo, assim como faz também com o desenvolvimento e a expansão mundial do sistema capitalista como elemento constitutivo da modernidade. Alguns autores entendem essa atenção persistente no colonialismo

como uma atitude que inclui “uma determinação de não passar despercebida a economia e suas concomitantes formas de exploração” (ESCOBAR, 2003, p. 60, tradução nossa). A proposta dos estudos decoloniais constitui-se em discutir a questão do poder na modernidade, ou melhor, em conceber a modernidade como um padrão de poder.

Destarte, é preciso distinguir no projeto decolonial dois conceitos: colonialismo e colonialidade. O primeiro refere-se ao processo de colonização empreendido pelos europeus em continentes como América, Ásia e África, subjugando esses povos ao seu domínio político, econômico e intelectual, entre os séculos XV e XX, que teve fim a partir da independência dessas colônias. Já por colonialidade entendemos como um processo que legitima a modernidade enquanto um modo de dominação e controle, classificando os povos e qualificando-os de acordo com “seu” grau de “civilização”, tomando como parâmetro os valores culturais europeus, e impondo esse modelo de desenvolvimento àqueles sob seu domínio colonial. Embora distintos, os dois conceitos estão interligados

historicamente e coexistiram cronologicamente, haja vista que:

Colonialidade é um conceito diferente de, ainda que vinculada, Colonialismo. Este último se refere estritamente a uma estrutura de dominação/exploração onde o controle da autoridade política, dos recursos de produção e de trabalho de uma determinada população é detida por outra de diferente identidade e cujas sedes centrais estão em outra jurisdição territorial. Mas nem sempre, nem necessariamente, implica em relações racistas de poder. O Colonialismo é obviamente mais antigo, ainda que a Colonialidade tenha provado ser, nos últimos 500 anos, mais profunda e duradoura que o Colonialismo. Mas sem dúvida foi engendrada dentro deste e, mais ainda, sem ele não poderia ter sido imposta na intersubjetividade do mundo de modo tão enraizado e prolongado. (QUIJANO, 2000, p. 381, tradução nossa)

Nessa linha de pensamento, o Colonialismo foi um fenômeno cronologicamente determinado, iniciado com as colonizações do século XV e que se redefiniu como Imperialismo do século XVIII, tendo fim com as independências das respectivas colônias. Além do mais, a estrutura de dominação do Colonialismo é externa, tanto em termos identitários como territoriais

(colônia x metrópole). Já a Colonialidade é um fenômeno que não se finda com a independência das colônias, embora tenha sua fundação no bojo do Colonialismo. A sua existência prolonga-se por ser mais profunda, já que baseia a relação de dominação pela classificação dos povos (racialização) e das culturas e, sendo naturalizada, justifica a modernidade enquanto um projeto de civilização.

O intuito dessa distinção conceitual é remeter aos caminhos, conseqüentemente, também distintos, que o combate a essas duas formas de dominação aponta. Assim, o enfrentamento do colonialismo toma forma no movimento de descolonização, já a decolonialidade assume para si o encargo de lutar contra a colonialidade, em todas as suas dimensões e expressões. Para Walsh (2005b), a decolonialidade não é totalmente distinta da descolonização, mas assume o caráter de uma estratégia que vai mais além do objetivo de deixar de ser colonizado sendo, por isso mesmo, um movimento que se diferencia do descolonialismo. Entender essa diferença é primordial para um

posicionamento político e epistêmico coerente: o projeto de descolonialismo almeja uma transição, a superação e a emancipação da colônia frente ao colonizador, porém esse movimento se dá no interior do projeto de modernidade, possibilitando projeções, como a modernidade pós-colonial ou a modernidade alternativa. Já a decolonialidade parte de um posicionamento de exterioridade da relação modernidade/colonialidade, como aponta a autora:

A decolonialidade encontra sua razão nos esforços de confrontar a partir do próprio, de lógicas outras e de pensamento outros a desumanização, o racismo, a racialização, a negação e destruição de campos outros de saber. Por isso, sua meta não é a incorporação ou a superação (muito menos simplesmente a resistência), mas a reconstrução radical de seres, do poder e saber, ou seja, a criação de condições radicalmente diferentes de existência, conhecimento e de poder que possam contribuir para a criação de sociedades distintas. (WALSH, 2005b, p. 24, tradução nossa)

Walsh (2005b) e outros autores defendem que o movimento pela decolonialidade, em todas as suas dimensões, deve ser assumido como uma luta contra a modernidade,

enquanto lógica hegemônica de viver e pensar, inculcada no pensamento contemporâneo como a única maneira de compreender e estar no mundo. Logo, combater a modernidade é trabalhar para que formas outras de pensar, ser e sentir existam, mesmo que venham sendo sistematicamente invisibilizadas e silenciadas.

Quijano (2000) defende ser a colonialidade um elemento constitutivo e específico do padrão mundial capitalista de poder, ou seja, umas das formas de colonialidade é aquela que atua na esfera do poder. Esse elemento se estabelece pela imposição de uma classificação racial/étnica e cultural do mundo como princípio fundamental, que passa a operar em todas as dimensões, materiais e subjetivas, da existência social. Por isso, o projeto de modernidade necessita da colonialidade para se constituir e se impor, na medida em que a segunda justifica a primeira:

Desde o século XVIII, sobretudo com o Iluminismo, foi se afirmando no eurocentrismo a mitológica ideia de que a Europa era pré-existente a esse padrão de poder, que já era antes um centro mundial do capitalismo que colonizou o resto do

mundo e elaborou, por sua conta e a partir de si mesma, a modernidade e a racionalidade. E que em essa qualidade, Europa e os europeus eram o momento e o nível mais avançados no caminho linear, unidirecional e contínuo da espécie. Consolidou-se, assim, junto com essa ideia, uma outra de núcleos principais da colonialidade/modernidade eurocêntrica: uma concepção de humanidade segundo a qual a população do mundo se diferenciava em inferiores e superiores, irracionais e racionais, primitivos e civilizados, tradicionais e modernos. (QUIJANO, 2000, p. 343-344, tradução nossa)

Uma das perspectivas que Quijano (2000) privilegia, em sua análise, quanto à categoria **colonialidade do poder**, é a classificação racial e étnica (ESCOBAR, 2003). A dominação da América dá-se em termos raciais pois, ao desenvolver o racismo científico, os europeus produziram e justificaram a ideia de raça como instrumento de colonização. A partir da utilização da teoria evolucionista de Darwin, o racismo científico aplicou, por analogia, a lógica da evolução das espécies aos diferentes grupos humanos, classificando, por exemplo, os negros e suas respectivas culturas

como inferiores, em uma cadeia evolutiva cujo parâmetro era a cultura branca-ocidental.

No interior dos estudos decoloniais, são diversas as abordagens e enfoques que os autores dedicam ao fenômeno da modernidade/colonialidade, diversidade que é fruto de “diferentes enquadramentos, ênfases e metas – economia política para Quijano, uma filosofia da libertação para Dussel, literatura e epistemologia para Mignolo” (ESCOBAR, 2003, p. 61, tradução nossa). Enquanto Quijano (2000) se dedica ao caráter racial dessa engrenagem, Dussel (1994, tradução nossa) enfatiza “a ocultação do não-europeu”, ou seja, o processo de negação da alteridade “latino-americana” instaurado pela violência com que se deu a dominação da América.

A colonialidade opera naturalizando relações de poder estabelecidas por categorias como raça, que passam a ser aceitas como algo dado, preexistente, desconsiderando suas causas historicamente construídas e impostas em nome da modernidade. A violenta colonização europeia, que produziu a



barbárie nos continentes americano, asiático e africano, dizimando povos e catequizando corações e mentes, tornou-se fato histórico irrefutável. Mas os modos como a colonialidade mantém esse padrão de poder, introduzido por essa colonização brutal, e seus efeitos nas sociedades contemporâneas, não são, muitas vezes, tão evidentes.

Um dos modos de atuação desse padrão de poder modernidade/colonialidade está na universalização do Eurocentrismo, um modelo de conhecimento referente a uma experiência localizada (europeia), iniciada no século XVII, que se configurou enquanto uma hegemonia global da **colonialidade do saber**, difundindo e promovendo a experiência histórica, cultural e epistêmica dos europeus à categoria de História universal.

Ao apontar a razão iluminista, sua noção de desenvolvimento baseada na teoria evolucionista, unilinear e unidirecional, como um dos mecanismos criados e utilizados para justificar o poder imperial, Dussel (1994) critica o eurocentrismo epistemológico que legitimou as ações nefastas de colonização no Novo

Continente. Por isso, Dussel (1994) e Mignolo (2003) desenvolvem suas linhas de pensamento, no sentido de provar que o advento do “descobrimento” da América foi um fenômeno constitutivo e determinante do mito da modernidade.

Para esses autores, a razão moderna encobriu a violência e a barbárie empregadas pelas expedições colonizadoras com um discurso de salvação, no qual povos mais “avançados” e “esclarecidos” cumpriam sua missão cristã de civilizar todos os demais. A colonização partiu do princípio de desconsiderar a opção de autodeterminação das populações colonizadas, o que já representou um primeiro ato de violência contra a autonomia desses povos. Por isso, autores decoloniais não acreditam em um projeto de emancipação que seja formulado a partir das bases epistêmicas do projeto que responde pelo binômio modernidade/colonialidade.

Cada vez mais se abrem fronteiras econômicas e se fecham as fronteiras civis. Esse exemplo ilustra a dupla cara da modernidade/colonialidade: a cristianização, a civilização, o progresso, a modernização e o desenvolvimento (cara da

modernidade) necessitam da violência, da barbárie, do atraso, da invenção da tradição e do subdesenvolvimento (a cara da colonialidade). Não há modernidade sem colonialidade, mesmo que se apresente essa última como derivativa da primeira e não como sua constituinte. A grande mentira é fazer crer que a modernidade superará a colonialidade quando, na verdade, ela necessita da colonialidade para instalar-se, construir-se e subsistir. (MIGNOLO, 2003, p. 34-35)

O discurso da modernidade estabelece uma espécie de classificação humana, onde grupos humanos são categorizados como bárbaros, selvagens, incultos ou não civilizados, enquanto outros são identificados como civilizados, cultos, desenvolvidos, numa escala de valoração definida pelo colonizador/dominador, tendo seus valores e sua cultura como referência e modelo.

Segundo Maldonado-Torres (2007), o conceito de **colonialidade do ser** surgiu da necessidade de responder à pergunta de quais seriam os efeitos da colonialidade na experiência vivida dos sujeitos colonizados. O fato desse conceito ter sido o terceiro a ser formulado deveu-

se aos desdobramentos investigativos que essas duas noções proporcionaram, no âmbito dos estudos decoloniais. Ao questionar as implicações da colonialidade do poder em diferentes áreas da sociedade, o intelectual chegou à seguinte conclusão:

Se a colonialidade do poder se refere a interrelação entre formas modernas de exploração, e a colonialidade do saber tem a ver com o rol da epistemologia e as tarefas gerais da produção do conhecimento na reprodução de regimes de pensamentos coloniais, a colonialidade do ser se refere, então, a experiência vivida da colonização e seu impacto na linguagem. (MALDONADO-TORRES, 2007, p.129-130, tradução nossa)

Maldonado-Torres (2007), ao desenvolver o conceito de colonialidade do ser, defende que essa noção está intimamente relacionada com a colonialidade do saber. No desenvolvimento da argumentação em favor de sua tese, o autor creditou a Descartes, e sua célebre formulação, *penso, logo existo*, o fato de ter privilegiado a epistemologia em detrimento da existência, ou seja, o saber sobre o ser. Porém, Maldonado-Torres (2007) destaca que, ao

condicionar a existência do ser à razão, Descartes referiu-se a uma razão em específico, da qual tornou-se referência. Ainda sobre a teoria racionalista, o autor interpretou:

Sob o 'eu penso' podemos ler 'outros não pensam', e no interior de 'existir' podemos localizar a justificativa filosófica para a ideia de que 'outros não existem' ou estão desprovidos de existir. Desta forma descobrimos uma complexidade não reconhecida da formulação cartesiana: de 'eu penso, logo existo' somos levados a noção mais complexa, porém cada vez mais precisa, histórica e filosoficamente: 'Eu penso (outros não pensam ou não pensam adequadamente), logo existo (outros não existem, estão desprovidos de ser, não devem existir ou são dispensáveis)'. (MADONADO-TORRES, 2007, p. 144, tradução nossa)

Como assinalou Maldonado-Torres (2007), ao assumir a lógica cartesiana como centro e parâmetro para qualificar todos os tipos de racionalidade, estamos aceitando que aquele que não pensa – ou melhor, não pensa de acordo com o modelo de racionalidade ocidental – não existe ou não merece existir. Logo, estamos atestando a desumanização de seres humanos que não fundamentam a sua compreensão de mundo nos pilares da

racionalidade moderno-ocidental. Foram teorias como estas que justificaram moralmente a escravidão e a exportação em massa de africanos e o genocídio dos povos indígenas no Brasil, por exemplo.

A colonialidade, como vimos, age sobre as esferas do poder, saber e ser e, na proposta de uma quarta dimensão, Walsh acrescenta a **colonialidade da mãe natureza** que, segundo a autora, “encontra sua base na divisão binária natureza/sociedade, descartando o mágico-espiritual-social, a relação milenar entre mundos biofísicos, humanos e espirituais, incluindo o dos ancestrais, que dá sustentação aos sistemas integrais de vida e à própria humanidade.” (WALSH, 2008, p. 138, tradução nossa). A colonialidade da mãe natureza é tema de reflexões de autores como Escobar (2005) e Coronil (2005) que atestam a necessidade de evidenciar esse tipo de colonialidade como uma forma de combater a modernidade enquanto cosmovisão que subjuga a natureza ao ser humano, já que muitas cosmovisões estabelecem outras relações entre ser humano e natureza, sendo esta última central à

compreensão de mundo de muitos grupos e indissociável da noção de humanidade para outros tantos.

Além de subjugar a natureza, a modernidade opera subjugando grupos humanos ao domínio e ao poder de outros. O ato de classificar grupos humanos ou populações, estabelecendo a inferioridade de alguns grupos em relação a quem os classifica e, conseqüentemente, estabelecendo uma relação de dominação e exploração, é o que Mignolo (2003) chama de diferença colonial. Segundo Mignolo, a diferença colonial legitima o exercício de poder de determinadas "civilizações" sobre as demais. O dispositivo ou força motriz que constituiu, transformou e continua reproduzindo a diferença colonial se chama, seguindo a proposta de Aníbal Quijano (2000), a colonialidade do poder, "o lugar epistêmico de enunciação em que se descreve e se legitima o poder. Neste caso, o poder colonial." (MIGNOLO, 2003, p. 39).

Para fundamentar essa tipificação valorativa da humanidade, o discurso da modernidade precisou colonizar, também, noções como as de tempo e espaço. A ideia de

modernidade foi cunhada sobre uma espécie de colonização do tempo, enquanto uma era próspera, que se sucedeu a uma "idade média", atrasada e obscura, sendo introduzida por movimentos como o Renascimento e, posteriormente, o Iluminismo, e marcada pela racionalidade da ciência, pelo modelo econômico capitalista e pela cultura e moral cristãs. Já em termos espaciais, a modernidade agiu dividindo o mundo entre os hemisférios: Norte e Sul, sendo que o primeiro passou a guiar o segundo, nos parâmetros da colonialidade do poder, assumindo o papel de bússola orientadora das civilizações do Sul. Essa dupla colonização, do tempo e do espaço, produziu nos diferentes grupos humanos a impossibilidade de serem contemporâneos entre si, já que as sociedades do Norte se encontravam anos à frente das sociedades do Sul, que ainda pareciam habitar tempos medievais.

A colonialidade se utiliza do tempo e do espaço como meios para articular as diferenças culturais – como as noções Norte e Sul, por exemplo – e a supremacia do tempo sobre o espaço, no sentido em que populações vivem sob tempos distintos – tomando-

se como referência para essa classificação a modernidade, enquanto critério de valoração – sendo algumas classificadas como mais atrasadas do que outras. Assim, um dos objetivos do projeto decolonial recai na refutação de teorias classificatórias, impostas pela colonialidade do tempo e do espaço, para estudos no campo cultural.

O projeto decolonial entende, portanto, a pós-colonialidade em um primeiro sentido cronológico como a continuidade da colonialidade, sendo que o prefixo pós indicaria uma colonialidade global, integrante do projeto neoliberal, que não se configuraria como a colonialidade cristã ou liberal dos séculos anteriores. A partir desse entendimento, os estudos decoloniais avançam para um segundo sentido de pós-colonialidade, de cunho utopístico, e que indica tanto um espaço de análise quanto os projetos dirigidos a analisar a lógica de ação da colonialidade. É nesse espaço-tempo pós-colonial que emerge a ideia de um paradigma outro.

**Um paradigma outro de pensamento: contemporâneo e pluriversal**

O conceito de um paradigma outro surge em resposta ao esgotamento das críticas ao projeto neoliberal, nascidas dentro da sua própria matriz epistêmica – a modernidade – e se desenvolve no horizonte dos estudos decoloniais. Mignolo define como “[...] ‘paradigma outro’ a diversidade (diversalidade) de formas críticas de pensamentos analíticos e de projetos futuros assentados sobre as histórias e experiências marcadas pela colonialidade mais que por aquelas, dominantes até agora, assentadas em histórias e experiências da modernidade” (2003, p. 20, tradução nossa).

Assim, um paradigma outro consiste na proposta de produção de pensamento crítico e utopístico em todos os lugares nos quais a expansão imperial e colonial silenciou e negou essa possibilidade, relegando a essas colônias o papel de objetos e nunca de sujeitos do conhecimento, tudo isso sendo articulado pelo reconhecimento dessa diferença colonial. Logo, um paradigma outro é uma proposta de ruptura com a tradição clássica, trazida pelos “descobridores” da América às colônias americanas, que criou a

impossibilidade das colônias de ingressarem em um diálogo de pensamento com seus impérios, já que tudo externo a ela não é reconhecido como conhecimento ou saber. Portanto, as colônias passaram somente a ser pensadas e nunca a pensar, nem sobre si mesmas nem sobre seus impérios. Mas isso não quer dizer que se sujeitaram e não produziram, mas que foram relegadas ao silêncio.

Para Mignolo (2009), é necessário descolonizar a erudição e descentrar os lugares de produção epistemológica, mostrando que a Europa ocidental (Inglaterra, França e Alemanha) e os Estados Unidos não são os únicos lugares de enunciação válidos para produzir conhecimento. O autor defende que os estudos decoloniais devem seguir o caminho de desenvolver as possibilidades existentes nos diferentes e legítimos lugares de enunciação teóricos e, dessa forma, relocalizar o sujeito do conhecimento.

Um paradigma outro surge desse pensamento que pensa a decolonialidade não mais como objeto, mas como força de pensamento: como descolonizar-me e ajudar na

descolonização de todos aqueles que, como eu, foram levados a crer que não podemos pensar, se não pensarmos em algumas das variantes das ideologias da modernidade? Um paradigma outro deve ser pensado na interseção das experiências dos sujeitos que não querem estudar a si mesmos como objeto, mas pensar a si mesmos, em projetos libertadores, emancipadores:

[...] o pensamento de um sujeito que não quer *que lhe deem a liberdade, mas que queira tomá-la por si mesmo, construindo seu próprio projeto em um paradigma outro*; não se deixar atar ao paradigma da modernidade, em qualquer de suas variantes libertadoras que são já parciais, na medida em que se esgotam as possibilidades de que as soluções e os projetos futuros só possam surgir das esgotadas possibilidades da modernidade. (MIGNOLO, 2003, p. 31, grifos do autor, tradução nossa).

O colonialismo possibilitou o surgimento de histórias outras, não integradas e absorvidas no super paradigma da civilização ocidental e da modernidade europeia, que emergiram de rupturas e descontinuidades e saíram da tirania do tempo linear, do progresso e da evolução. Essas histórias outras foram



rupturas que se produziram com o processo de descolonização, às quais o projeto decolonial denominou de pensamento fronteiriço: “A ideia de pensamento fronteiriço surgiu para identificar o potencial de um pensamento chicano/latino/a e dentro dele o livro de Gloria Anzaldúa Broderland/Afronteira.” (MIGNOLO, 2003, p. 50, tradução nossa).

Sousa Santos (2010) também aponta para a existência de tipos de conhecimento do outro lado da linha, não ocidentalizados, taxados pela racionalidade científica de crenças, magias, idolatrias, e outros tipos de compreensão intuitiva ou subjetiva, ou seja, tudo aquilo que não seja “o conhecimento real”. Nesse sentido, as reflexões de Sousa Santos (2010) aproximam-se das de Mignolo (2003) sobre o pensamento de fronteira. Para Sousa Santos (2010), essa linha que separa de um lado ciência, teologia e filosofia e coloca no seu oposto as outras formas de conhecimento é traçada levando-se em conta os métodos científicos de verificação da verdade e os critérios que imperam nos reinos da filosofia e da teologia, sendo tudo aquilo que não pode ser mensurado e compreendido, conforme

esses critérios, descartado do horizonte epistêmico

Mignolo (2003) distingue o pensamento fronteiriço ou de fronteira de formas parecidas, como a mestiçagem, por exemplo, pois esta última é uma expressão inventada a partir da perspectiva do poder, ou seja, da colonialidade. Para o autor, o pensamento fronteiriço, a partir da perspectiva da subalternidade colonial, é um pensamento que não pode ignorar o pensamento moderno, mas que também não pode estar subjugado a ele. O pensamento fronteiriço surge do diferencial de poder e contra ele se ergue, não sendo um objeto híbrido, mas um pensamento a partir da subalternidade colonial. Por isso, os estudos decoloniais defendem a necessidade de se pensar o conhecimento como um fenômeno geopolítico, negando a premissa moderna de pensá-lo como um lugar universal ao qual todos têm acesso, embora poucos realmente o consigam.

O projeto proposto por um paradigma outro de pensamento nos conduz às investigações das genealogias das histórias locais que produzam pensamentos de fronteira

oriundos da diferença colonial. São essas genealogias que possibilitarão histórias pluriversais, em contraponto à globalização de uma história universal eurocêntrica.

Por isso, um paradigma outro possibilita vislumbrarmos enfrentamentos ao desafio contemporâneo de pensar políticas e gestões públicas *para* e *com* a diversidade cultural, que garantam a efetivação dos direitos culturais de todos os povos e grupos que conformam uma nação, combatendo a hegemonia de uma monocultura colonialista e permanecendo na luta pela garantia de outras formas e conteúdos, externos ao discurso da modernidade, que sejam reconhecidos e tratados como cultura e conhecimento. Mas, para isso, é preciso discutir o Estado que queremos para atuar de modo pluricultural, reconhecendo a diversidade de etnias e culturas que precisam ser pensadas e desenvolvidas, equitativamente, através de políticas e da gestão pública de cultura.

## **Políticas públicas e gestão da cultura na perspectiva da interculturalidade**

As reflexões sobre políticas culturais, gestão cultural e diversidade cultural vêm se multiplicando e extrapolando o espaço acadêmico, congregando pesquisadores, movimentos sociais, artistas e políticos, expandindo-se para além dos interessados no campo cultural. Uma das questões centrais sobre a qual se debruçam os interessados no debate é a de como delinear políticas públicas de cultura que possam contemplar a diversidade cultural, seja ela de um país, estado ou cidade. Ou ainda, como realizar gestões públicas para a proteção e a promoção da diversidade cultural? Pensadores e pesquisadores do campo cultural desdobram-se em contribuições através de suas análises e críticas, dentre as quais se destacam aquelas voltadas para debater o papel do Estado na formulação e implementação de políticas culturais pautadas na diversidade cultural.

Somam-se ao debate as discussões quanto à esfera pública da gestão cultural, já que o exercício da cidadania cultural compreende a participação da sociedade civil em

instâncias, processos e espaços decisórios. Ou seja, pensar políticas e realizar a gestão cultural não apenas para a diversidade cultural, mas também a partir da diversidade de públicos. A diversidade cultural é objeto e sujeito da política e da gestão cultural pública, já que em uma democracia a participação da sociedade civil em sua diversidade institucional e cultural constitui uma prerrogativa.

Tomando a realidade brasileira como ponto de partida, percebemos o quanto as políticas culturais avançaram no sentido de contemplar a diversidade cultural do país, com destaque para a esfera federal da gestão pública da cultura no Brasil. A primeira década desse século foi especialmente estimulante, tanto para o debate quanto para a implementação de políticas e de gestão pública de cultura, ambas focadas em abarcar a diversidade cultural brasileira. As gestões dos Ministros Gilberto Gil e Juca Ferreira, durante o Governo Lula, foram decisivas para os avanços no projeto de democracia cultural, para que os cidadãos vislumbrassem gozar dos direitos culturais garantidos pela Constituição Federal de 1988.

Exemplos disso foram as investidas do Governo Lula na capoeira que se iniciaram em 2004, com o lançamento do Programa Brasileiro e Mundial da Capoeira, em Genebra, durante cerimônia em homenagem ao diplomata brasileiro Sergio Vieira de Melo, morto em 2003 no Iraque. Duas ações do Programa Brasileiro e Mundial da Capoeira foram efetivadas a partir de 2005: um edital do Programa Cultura Viva exclusivamente para selecionar Pontos de Cultura de Capoeira no estado da Bahia e o Projeto Capoeira Viva, uma ação ampliada de fomento à capoeira.

Ainda no rol das iniciativas do Governo Lula, destaca-se o reconhecimento da capoeira como Patrimônio Imaterial Brasileiro em 2008, ação que proporcionou sua nomeação a Patrimônio da Humanidade pela Unesco em 2014, já que a capoeira é uma das manifestações culturais nacionais mais difundidas pelo mundo - presente em mais de 150 países.

Pesquisadores como Barbalho observaram que durante o Governo Lula um tratamento diferenciado foi dado à questão da diversidade cultural:

a diversidade não se torna uma síntese, como no recurso à mestiçagem durante a era Vargas e na lógica integradora dos governos militares, nem se reduz à diversidade de ofertas em um mercado cultural globalizado. A preocupação da gestão Gilberto Gil está em revelar os brasis, trabalhar com as múltiplas manifestações culturais, em suas variadas matrizes étnicas, religiosas, de gênero, regionais etc. (BARBALHO, 2007, p. 13-14)

A gestão cultural do Governo Lula (2003-2010) posicionou-se em uma contra-corrente ao projeto de integração do Estado-nacional brasileiro através da cultura, iniciado pelo Governo Vargas e que ganhou novos contornos com os governos militares após golpe de 1964. Na primeira década do século XXI, o Ministério da Cultura apostou em políticas que valorizaram e reconheceram a pluralidade cultural brasileira, num esforço para desconstruir a ideia de uma identidade nacional homogênea e isomorfa. Um exemplo emblemático de êxito desse esforço foi o Programa Cultura Viva, que primou pela diversidade de expressões culturais, bem como de suas origens étnicas, geográficas e socioeconômicas, que passaram a ser

apoiadas e estimuladas com recurso público federal (LACERDA, 2010).

O que o Governo Lula propôs, através de políticas como o Programa Cultura Viva, foi uma gestão cultural orientada para o estabelecimento de uma democracia cultural no Brasil, na qual o Estado teria o papel de garantidor de direitos culturais, entendidos em sua plenitude, e não somente direito de acesso aos meios de produção, fruição e divulgação da cultura, mas direito do povo de participar das políticas culturais, com poder de decisão (CHAUÍ, 2006). Porém, o Programa, assim como toda a gestão do MinC, esbarrou em entraves próprios de um Estado classista, cuja estrutura e instituições servem a grupos sociais restritos e a burocracia é utilizada estrategicamente para negar o acesso da população aos serviços públicos.

O Programa Cultura Viva alcançou repercussão dentro e fora do país, sendo apontado como uma referência para as políticas culturais na "América Latina", o que pode ser explicado por diferentes motivos: seu modelo inovador de gestão, pelo aporte direto de recursos públicos ou devido ao alcance nacional do

Programa. Mas um desses motivos pode ser identificado no modo como o Programa geriu a diversidade cultural do país. O Cultura Viva injetou recursos públicos federais em práticas de livre-iniciativa da sociedade civil, ou seja, atendendo a demandas espontâneas da sociedade, sem determinar linguagem, segmento ou formato dos projetos apoiados. Assim, diferentes atores, instituições, produtores, grupos e organizações puderam acessar recursos públicos, para dinamizar suas iniciativas, ações e projetos, da maneira como acharam mais oportuna, dentro das limitações legais.

O nome original do programa era Programa Nacional de Cultura, Educação e Cidadania gerido pela Secretaria de Programas e Projetos Culturais (SPPC) desde 2004, cujo Secretário era Célio Turino, e que passou a se chamar Secretaria de Cidadania Cultural (SCC) em 2009. A presença do termo cidadania na nomeação da política e do seu órgão gestor não é fortuita, pois, em uma análise anterior, constatamos que:

o Programa [Cultura Viva] pode ser entendido enquanto uma política de cultura que se aproxima do paradigma da

democracia cultural, que compreende o direito cultural na sua radicalidade, sendo o Estado responsável por assegurar a todo cidadão o livre exercício da sua cidadania cultural, ou seja, dispor de meios para a produção cultural, fruição e distribuição da cultura. (LACERDA, 2010, p. 75-76)

A dimensão cidadã da cultura foi compreendida e desenvolvida não apenas pelo Programa Cultura Viva, mas também em outras frentes do MinC, nas gestões Gil/Juca. Mas, ainda no intuito de demonstrar algumas das razões para a grande aceitação e reverberação do Programa, principalmente enquanto política e gestão para a diversidade cultural, a aposta na dimensão cidadã da dinâmica cultural foi decisiva. Ao mirar o objetivo de proporcionar as condições materiais e institucionais para o exercício dos direitos culturais dos brasileiros, em sua complexidade, o MinC criou o Programa Cultura Viva como uma política para a diversidade cultural brasileira.

É interessante contextualizar que, nessas mesmas gestões federais, o Ministério da Cultura criou a Secretaria da Identidade e da Diversidade Cultural, inicialmente

gerida pelo secretário Sérgio Mamberti e, posteriormente, assumida pelo secretário Américo Córdula, no intuito de empreender políticas de defesa e promoção da diversidade cultural brasileira. Numa análise pontual da gestão, enfatizamos a articulação entre identidade e diversidade presente na proposta de criação da Secretaria:

O trabalho desenvolvido nesses sete anos de gestão da Secretaria priorizou o investimento em estratos culturais em situação de risco, tais como grupos que sofrem com a desarticulação de seus membros e correm o risco de verem encerradas as suas manifestações culturais; segmentos vítimas de preconceito cultural, a exemplo das comunidades ciganas, e grupos em situação de risco social, tais como quilombolas e indígenas, que requerem políticas públicas específicas e articuladas. (LACERDA, 2010, p. 60)

Além de buscar promover a inclusão de segmentos culturais historicamente excluídos das políticas culturais, a Secretaria da Identidade e da Diversidade Cultural atuou, em parceria com o Ministério das Relações Exteriores, na arena internacional dos debates sobre diversidade cultural, especialmente

naqueles promovidos no âmbito da Unesco. O trabalho do MinC ganhou visibilidade internacional devido ao papel estratégico desempenhado pelo Brasil na promulgação da Convenção sobre a Proteção e a Promoção da Diversidade das Expressões Culturais, em 2005.

Tendo o Programa Cultura Viva despontado como uma potente política de valorização da diversidade cultural do país, a função da Secretaria da Identidade e da Diversidade Cultural passou a ser a de implementar políticas de identidade. Atuando, internamente, em frentes diversas (diversidade, identidade) e, externamente, de forma incisiva (Unesco), as gestões Gil/Juca conseguiram incluir a diversidade não apenas na agenda política e intelectual do país, mas também agregar experiência no delineamento de uma política e modelos de gestão pautados na diversidade cultural do país.

Se no Brasil as políticas e a gestão pública de cultura do Governo Lula contribuíram para a promoção e a proteção da diversidade de manifestações culturais, elas também ajudaram no avanço da esfera política, visto que houve sensível aumento da



participação da sociedade civil nos processos decisórios relativos à cultura. Exemplos disso foram as recorrentes conferências de cultura, a crescente criação de conselhos de cultura pelo país e outras tantas formas de participação e escuta pública. O papel do Estado passou por reconfigurações: de uma atuação historicamente autoritária para uma política cultural mais democrática também no que diz respeito ao funcionamento de suas instituições.

Porém, acima de todas essas questões nas quais a gestão pública avançou, um obstáculo vem sendo interposto: a necessidade de repensarmos o Estado brasileiro. O modo como o Estado foi concebido e a forma como ele se estruturou no Brasil ao longo da história não corresponde mais às demandas da sociedade contemporânea, principalmente no que se refere ao campo cultural. Por isso, defende-se uma reformulação conceitual e estrutural do Estado, para que este deixe de ser um espaço social de exercício de poder de uma classe minoritária, que se utiliza de seus cargos e de sua estrutura para oprimir a população, passando a ser um espaço de empoderamento das

ações e demandas da sociedade, em sua diversidade, potencializando suas vocações e minimizando suas carências, nos diversos segmentos (TURINO, 2009).

Pensar políticas e gestão pública de cultura a partir de uma perspectiva intercultural requer problematizar as estruturas institucionais que mantêm e reproduzem a colonialidade do poder, do saber e do ser e inviabilizam projetos políticos que têm na promoção da diversidade cultural o seu principal objetivo. Um dos desafios de se pensar essas políticas e a gestão cultural passa pela decolonialidade institucional, onde os sujeitos (cidadãos) e os coletivos culturais possam ser considerados capazes de gerir seus processos políticos e participar ativamente da vida pública, promovendo a transformação do Estado em outro, de caráter pluriétnico e pluricultural.

A luta pelo reconhecimento de Estados plurinacionais e pluriétnicos já conseguiu avanços nos países como a Bolívia e o Equador, realidades bem diferentes da brasileira. Para Mignolo (2008a), esses avanços são consequências do que a identidade na

política pode produzir, uma proposta defendida pelo autor em contraponto às políticas de identidade, sendo essas últimas mais comuns na América Latina.

Sob o prisma da opção decolonial, o Estado moderno é monotópico, fundado e perpetuado sob a falsa idéia da neutralidade e da objetividade democráticas. O Estado moderno desenvolve uma política de identidade, sob a tutela de teorias democráticas universais, que se tornam a aparência "natural" do mundo, ou seja: branca, masculina e heterossexual. A partir dessa lógica, outras configurações identitárias são taxadas como essencialistas e fundamentalistas: "a política identitária dominante não se manifesta como tal, mas através de conceitos universais abstratos como ciência, filosofia, cristianismo, liberalismo, marxismo e assim por diante" (MIGNOLO, 2008a, p. 289).

O projeto decolonial propõe que as identidades sejam evidenciadas para que, assim, seja possível combater essa política de identidade "invisível", que só é notabilizada quando assume sua versão reparadora ou compensatória, como é

o caso das políticas culturais de identidade voltadas para as comunidades tradicionais no Brasil, como já nos referimos, direcionadas a grupos étnicos, como quilombolas ou indígenas. Alguns autores reconhecem que a questão da diversidade cultural se confunde com a questão das minorias étnicas, porém alertam que a primeira não pode ficar circunscrita à segunda (RIBEIRO, 2011).

A articulação entre identidade e diversidade durante a Gestão do Ministro Gilberto Gil, proposta a partir da criação da Secretaria da Identidade e da Diversidade Cultural, bem como a opção pelas políticas de identidade, denotaram um não enfrentamento por parte do Estado brasileiro da diferença colonial. Ou seja, se não colocarmos a identidade na política, estaremos tratando a diversidade como exceção e não como regra e continuaremos aceitando a colonialidade como um padrão de poder e subjugando a nossa capacidade de produção, cultural e epistêmica, a esse padrão. Mignolo argumenta que a identidade na política é crucial para a opção decolonial, uma vez que:

sem a construção de teorias políticas e a organização de

ações políticas fundamentadas em identidades que foram alocadas [...] por discursos imperiais [...], pode não ser possível desnaturalizar a construção racial e imperial da identidade no mundo moderno em uma economia capitalista. (2008a, p. 289)

O pensamento decolonial apresenta-se como um caminho para a pluriversalidade como um projeto universal, pensamento este que preconiza um Estado plurinacional, que deve ser reivindicado por movimentos indígenas e afrodescendentes "latino-americanos". Esse horizonte pluriversal se ergue em detrimento de um ideal universal abstrato que foi e é imposto para a humanidade, na tentativa de anular as diferenças. Sendo assim, a identidade na política combate a política de identidade como uma modalidade de colonialidade do poder. Por isso, Mignolo postula ser a identidade na política a melhor maneira de pensar decolonialmente pois, para ele, "todas as outras formas de pensar e de agir politicamente, que não sejam decoloniais, significam permanecer no âmbito da razão imperial; ou seja, dentro da política imperial de identidades" (2008a, p. 290).

A perspectiva democrática de qualquer política pública também precisa passar por uma análise decolonial, ou ainda, como propõe Mignolo (2008a), por uma hermenêutica-decolonial da noção de democracia. A proposta não é negar a contribuição que a civilização ocidental apresentou ao mundo com a reintrodução do conceito de democracia através do Estado moderno, porém, isso não justifica a imposição para o resto do mundo desse modo particular de conceber a democracia, pois "quando o conceito de democracia se converte em um conceito para justificar expansões imperiais deixa já de ser democrático." (MIGNOLO, 2008b, p. 43, tradução nossa).

Essa hermenêutica decolonial pretende distinguir o projeto imperial da diversidade de projetos decoloniais que coexistem sob a alcunha de democracia. Assim, podemos pensar em democracia em termos de projetos decoloniais enquanto um horizonte de justiça e equidade a ser alcançado, sendo diversos os seus caminhos, as suas línguas e variados os interesses de conhecimento, as religiões e as subjetividades.

A diferença colonial epistêmica foi demarcada pelo processo de afirmação e expansão imperial possibilitada pelo projeto de modernidade, portanto, uma tomada de consciência desse processo implica se desprender dos princípios cognitivos e epistêmicos que construíram e ainda constroem a diferença colonial. Esse desprendimento, na proposta de Mignolo, "implica imaginar formas de organização social baseadas em teorias políticas e econômicas pensadas a partir de histórias, experiências, subjetividades e necessidades de países, regiões e gentes que habitam as regiões ex-colonizadas do globo." (MIGNOLO, 2008b, p. 51, tradução nossa). Para o autor, o desafio atual, posto em nível de política de Estado, seria identificar:

Quais caminhos estão abertos ao dilema entre a globalização de práticas e retóricas de crescimento que provém da fundação histórica do capitalismo, com práticas e retóricas que provém da adaptação histórica do capitalismo em histórias, memórias, subjetividades, religiões, línguas, formas de vida alheias aos processos que levaram a fundação histórica do capitalismo. (MIGNOLO, 2008b, p. 52, tradução nossa)

A opção decolonial propõe que pensemos a política, a economia e a cultura a partir de cosmovisões próprias, desvinculando-se da tradição clássica, fundada e disseminada pelos europeus, numa atitude de desobediência epistêmica:

O caminho para o futuro é e continuará a ser a linha epistêmica, ou seja, a oferta do pensamento decolonial como a opção dada pelas comunidades que foram privadas de suas 'almas' e que revelam a seu modo de pensar e de saber. O que estamos testemunhando nos Andes hoje já não é um 'virar à esquerda' dentro das maneiras eurocêntricas de saber, mas um desligar e a abertura a opções decoloniais. Ou seja, estamos testemunhando um ato de desobediência epistêmica que afeta o Estado e a economia. (MIGNOLO, 2008a, p. 323-324)

Trabalhar a partir da desobediência epistêmica é fundamentar-se nos conhecimentos, subjetividades e práticas que foram silenciados e rebaixados por categorias ocidentais como barbárie e primitivismo e reinscrevê-las em um campo epistêmico pluriversal, para que possam suscitar intervenções em projetos democráticos

contemporâneos. O reconhecimento dessa diversidade epistêmica nos mostra que existem outras fontes e valores de conhecimento, outras subjetividades e outras teorias baseadas no acúmulo de experiências que não se fundamentam nas referências clássicas.

As políticas e a gestão cultural no Brasil, em especial na esfera pública, precisam desenvolver-se no sentido de abarcar a cultura em seu sentido ampliado, atentas ao desafio que a diversidade cultural representa no mundo contemporâneo globalizado. Na primeira década do século XXI avançamos no debate da diversidade cultural, caminhando para o amadurecimento de uma perspectiva intercultural. Porém os últimos cinco anos impediram esse desenvolvimento, desestruturando a gestão federal e influenciando negativamente nas gestões estaduais e municipais.

A escolha por uma perspectiva intercultural para as políticas e a gestão da diversidade cultural demanda repensarmos o Estado brasileiro e suas estruturas institucionais, responsáveis pela produção de políticas de identidade

(eurocêntricas, moderno-coloniais) que são invisibilizadas por categorias como universalidade e objetividade. Para tanto, torna-se imprescindível a democratização do Estado brasileiro e a construção de uma cultura política que possibilite vivenciarmos uma política cultural de fato pública e democrática.

O esforço intelectual para desnaturalizar os mecanismos que operam no imaginário social e político brasileiro, como sinalizou Chauí (1995), historicamente construídos e reproduzidos, precisa ser somado ao exercício de identificação de modelos outros de organização e prática política, conectados em uma rede de diálogo permanente, a partir de negociações democráticas. Esse exercício nos permitirá abordar, de forma intercultural, as políticas e a gestão públicas de cultura do país, valorizando nossa diversidade ao promover pensamentos e práticas subalternizados historicamente, a exemplo da capoeira.

**Colonialidade, cultura afrobrasileira e capoeira: contexto histórico e percepção dos mestres**

Identificamos historicamente na organização social brasileira uma recorrência de tipos de conhecimento e pensamento que, longe de gozar da legitimação da ciência, permanecem nas fronteiras e, muitas vezes, nas bordas da legalidade, como foram os casos do candomblé e da capoeira no Brasil.

Ao analisar a dinâmica social baiana do final do século XVIII e início do século XIX, Silveira (2006) chamou a atenção para a política moderada de tolerância aplicada pelo poder colonial, mesmo contestada pela corrente despótica, de fazer "vistas grossas" às organizações sociais dos negros daquela época, que, no longo prazo, resultou na institucionalização dos cultos afro-baianos, dentre outras coisas. A corrente moderada da política colonial ancorou-se no argumento de que apenas a repressão e a violência da política tirânica colonial, além de não conter as sublevações dos negros, eram uma das causas de muitas das revoltas organizadas por eles. O Quilombo dos Palmares aumentava o medo dos colonos de insurreições escravas e, com isso, a opção pela política

moderada ganhou força. Segundo Silveira (2006, p. 154):

Ao encaminharemos tentativas heroicas de institucionalização de sua cultura e de seu modo de viver, ao lutarem pela cidadania, diríamos hoje, os africanos, os crioulos, os mestiços, escravos e libertos, forçaram uma posição mais participativa da corrente moderada e, mesmo contra a atuação do aparelho de Estado, levaram a luta para um outro patamar: agora a alternativa não era mais vida ou morte, passava a ser institucionalização ou semiclandestinidad.

A consequência desse posicionamento de grupos organizados de afrodescendentes, nesse período, foi a prevalência de uma postura de "meio-termo" da corrente moderada, que permitia a alguns candomblés, maiores e com mais prestígio, realizarem suas festas por meio de licença prévia emitida pela polícia. Porém, como assinalou Silveira (2006), a maioria dos candomblés continuou estigmatizada e constantemente vigiada pela polícia, sofrendo com perseguições e opressão.

Podemos observar uma relação semelhante entre as autoridades, a política colonial e a capoeira na Bahia,



no mesmo período estudado por Silveira (2006). Dias (2011), em seu estudo historiográfico sobre a vida dos capoeiras na cidade de Salvador, nas primeiras décadas do século XX e suas relações sociais, nos mostra como eles transitavam “por uma zona de fronteiras tênues ente [...] o lícito e o ilícito, o permitido e o proibido”, adquirindo as características de “indivíduos complexos e ambíguos, nem heróis, nem bandidos, mas sujeitos cuja grande escola foi o universo das ruas onde aprenderam a navegar por dois mundo aparentemente opostos e teoricamente cindidos: o mundo da ordem e o mundo da desordem” (DIAS, 2011, p. 114).

Embora o foco do estudo de Dias (2011) esteja sobre o sujeito – o capoeira – e não no contexto, como faz Silveira (2006), a autora conseguiu reunir indícios da existência de relações entre capoeiristas, instituições governamentais e políticos daquela época. Segundo ela, “capoeiras, indivíduos vistos como ‘valentões’ e ‘afeitos à prática de desordens’ eram incorporados “aos quadros da polícia, que em tese seria o órgão responsável pela repressão à

capoeiragem” (DIAS, 2011, p. 120), já que a prática de capoeiragem era crime previsto no Código Penal de 1890. Além da relação de prestadores de serviços à polícia, os capoeiras trabalhavam como capangas de políticos e autoridades da cidade, desempenhando importante papel nas violentas disputas eleitorais da época. Muitos policiais eram também capoeiristas, já que a maioria do corpo da polícia era formado por pessoas das mesmas classes e condições sociais dos capoeiras (negros e pobres).

Assim como Silveira (2006), que apontou para uma situação de semiclandestinidade dos cultos afro-baianos na cidade de Salvador, no período dos séculos XVII-XX, podemos deduzir, a partir do levantamento realizado por Dias (2011), que a relação entre capoeira e legalidade (Estado) era similar. A criminalização das manifestações de matriz africana, no Brasil, perdurou até recentes décadas do século XX, quando foi revogada a lei que proibia a prática da capoeira, em 1937 (OLIVEIRA; LEAL, 2009), e suspensa a tutela da polícia sobre os cultos afro-

brasileiros, em 1976 (SILVEIRA, 2006).

Criada por negros escravizados oriundos de diferentes nações africanas, a capoeira encontrou no Brasil condições para se desenvolver, foi perseguida e criminalizada pelo Estado brasileiro em diferentes épocas. Além do seu caráter resistente à cultura dominante, a capoeira pode ser entendida como um exemplo de conhecimento subalterno que convive e dialoga, mesmo que em termos desiguais, com a cultura e o conhecimento hegemônico e, por isso mesmo, persiste no tempo e se expande territorialmente.

Mesmo livres do peso da clandestinidade, as produções culturais e epistêmicas afro-brasileiras continuaram marginalizadas e subalternizadas pelo projeto hegemônico eurocêntrico de modernidade e, por isso, habitando as fronteiras (ou bordas) da sociedade. A definição conceitual de Mignolo (2003) sobre pensamento de fronteira ajuda na compreensão da condição de conhecimento subalternizado que a nossa sociedade relegou à capoeira. O autor defende que embora em termos conceituais o habitar, o ser e o pensar

na fronteira só tenham começado a ser formulados em finais do século XX, a condição em si de habitar, de ser e pensar na fronteira é muito anterior, pois se desenvolve juntamente com a formação histórica do mundo moderno-colonial e da economia capitalista.

Foi a partir da exploração comercial no Atlântico que se criaram as condições para a emergência do habitar nas fronteiras, ou seja, do ser e do pensar a partir de uma situação de exterioridade à Europa. Segundo Mignolo, as condições para uma epistemologia de fronteira "se criam fundamentalmente nas Américas, entre os 'índios' e os 'negros': duas categorias inventadas pela epistemologia territorial teológico-cristã, que era a hegemônica na cristandade europeia ocidental." (2007, p. 3, tradução nossa)

Ao nos debruçarmos sobre o estudo e a análise de pensamentos de fronteira, estamos contribuindo para que línguas marginalizadas, religiões, práticas e formas de pensar desqualificadas sejam reinscritas em uma geopolítica do conhecimento e possam, dessa forma, confrontar as categorias do pensamento

hegemônico. Dessa forma, pode-se pensar a capoeira enquanto uma prática e um modo de ser e estar no mundo que é geopoliticamente localizada, produzida por sujeitos marcados pela diferença colonial:

Na América do Sul, na América Central e no Caribe, o pensamento decolonial vive nas mentes e corpos de indígenas bem como de afro-descendentes. As memórias gravadas em seus corpos por gerações e a marginalização sócio-política à qual foram sujeitos por instituições imperiais diretas, bem como por instituições republicanas controladas pela população crioula dos descendentes europeus, alimentaram uma mudança na geo – e na política de Estado de conhecimento.[...] As opções decoloniais e o pensamento decolonial têm uma genealogia de pensamento que não é fundamentada no grego e no latim, mas no quechua e no aymara, nos nahuatl e tojolabal, nas línguas dos povos africanos escravizados que foram agrupadas na língua imperial da região (cfr. espanhol, português, francês, inglês, holandês), e que reemergiram no pensamento e no fazer decolonial verdadeiro: Candomblés, Santería, Vudú, Rastafarianismo, **Capoeira**, etc. (MIGNOLO, 2008a, p. 291-292, grifo nosso)

A capoeira, compreendida enquanto um pensamento de fronteira, é produzida às margens do

pensamento hegemônico por sujeitos marginalizados que foram trazidos forçadamente da África para o Brasil, aqui escravizados e submetidos ao pensamento hegemônico moderno-colonial e à violência física e simbólica. Mignolo ressalta que o pensamento de fronteira (ou decolonial) implica também o fazer decolonial, “já que a distinção moderna entre teoria e prática não se aplica quando você entra no campo do pensamento de fronteira e nos projetos decoloniais” (2008a, p. 291). A proposta de pensar e agir de forma associada, numa totalidade complexa, é também uma característica da Capoeira, enquanto saber e prática cuja cosmovisão não compreende a mente (pensar) dissociada do corpo (fazer).

O conceito de pensamento de fronteira pode ser entendido como modos de ser, saber e existir localizados às margens da eurocentricidade moderno-colonial, que estabelecem diálogos permanentes com outros tipos de pensamento (dominantes, subalternizados e fronteiriços), a partir de uma multiplicidade de fronteiras, marcando um posicionamento estratégico, no sentido de promover

giros epistemológicos nas condições em que se estabelece esse diálogo e se produz o conhecimento.

Embora há mais tempo descriminalizada, se comparada ao candomblé, a capoeira ainda hoje é subestimada pela sociedade e pelo Estado brasileiro e são inúmeros os exemplos que corroboram essa afirmação.

Em pesquisa realizada em 2016, ouvimos 33 mestres de capoeira de cinco estados brasileiros (Bahia, Pernambuco, São Paulo e Rio de Janeiro) e do Distrito Federal. Dentre os objetivos da pesquisa, destacamos aquele que se refere a percepção que esses mestres de capoeira tinham do tratamento dispensado à Capoeira pelo Estado e pela sociedade brasileira. Sobre esse tema, a maioria dos mestres entrevistados disse sentir-se pouco valorizados e seu trabalho também muito pouco reconhecido por ambos. A insatisfação de grande parte dos mestres ouvidos deve-se a muitos motivos; para alguns, o problema da falta de reconhecimento e valorização afeta acultura popular, como um todo, não sendo privilégio da capoeira, como defendeu Mestre Cobra Mansa, em sua fala:

*A outra questão é que a cultura popular, por si só, ela não é valorizada. Então, como é que você pode se valorizar quando você faz uma coisa que não é valorizada? Se você faz uma coisa marginal, você é marginal, não importa o quanto intelectual você seja, o quanto conhecimento que você tenha. Você está fazendo uma cultura que é marginal. (informação verbal)*

Para Mestre Cobra Mansa, a condição de cultura marginal na qual se encontra acultura popular no Brasil condiz com o tratamento que é dispensado aos seus adeptos, muito diferente do tratamento que recebem representantes de outros setores da sociedade. Pode-se associar essa percepção do Mestre de marginalidade daquela cunhada por Mignolo (2008a) como fronteira, sendo a capoeira um conhecimento produzido nas fronteiras do pensamento hegemônico ocidental, nas suas margens e bordas geopistêmicas.

Assim como o conceito de pensamento fronteiro, a capoeira é um pensamento/experiência local formulada a partir de lógicas outras, muitas vezes alheias ou opostas ao pensamento hegemônico, assim como vários outros tipos de conhecimento em diferentes partes do mundo. Retirar

a capoeira desse lugar de marginalidade no Brasil é repensarmos o modo como nos relacionamos com outras localizações históricas e epistemológicas, desestabilizando a ideia de macronarrativa ocidental e de colonialidade do saber.

Mas essa colonialidade do saber atravessa outra dimensão da colonialidade, àquela relativa ao ser, pois além de perceber que o seu conhecimento não é valorizado pela sociedade, existe também o sentimento de ser tratado como uma pessoa de pouco valor, como compartilhou Mestre Boca Rica em sua fala:

*Para eles, qual é o valor que eu vou ter na boca de um político ou de um homem de poder? Eu posso ter o conhecimento que tenho, mas quem vale lá é quem é doutor, quem fez faculdade, que fez universidade. Mestre que não sabe ler, como Bimba e Pastinha, ou Bimba e outros. João Pequeno, João Grande, esses homens não sabem ler, se você vê a assinatura dele, é um garrancho. Para assinar o nome dele é doutor, está vendo? Que valor que têm esses? (informação verbal)*

Assim como Mestre Boca Rica, muitos outros entrevistados idosos revelaram um sentimento de

desvalorização com relação à maneira como são tratados, principalmente pelo poder público. As referências aos Mestres Bimba e Pastinha foram recorrentes nas entrevistas, assim como a outros mestres do passado, como exemplos daqueles que morreram desamparados materialmente, mesmo tendo sido expoentes da capoeira de sua época.

Os mestres demonstraram também um ressentimento por não terem seu valor reconhecido pela sociedade e pelo poder público, os quais estarão sempre em dívida com a capoeira. Os entrevistados disseram achar necessária e justa uma ação de reparação histórica, por parte do Estado e da sociedade brasileira, principalmente voltada para os velhos mestres de capoeira, por considerarem que essas pessoas foram e ainda são vítimas de discriminação.

Para Segato, uma conduta reparatória do Estado tem a função de combater a discriminação de forma ativa, pois promove uma “discriminação positiva”, ao interferir através de ações afirmativas que visam “o ressarcimento por atos lesivos cometidos contra um povo

assim como a noção de 'compensação' pelas perdas ocasionadas" (2006, p. 83).

Segato (2006), ao se referir às cotas para estudantes negros nas universidades públicas brasileiras, elencou as principais eficácias desse tipo de ação afirmativa, dentre as quais, aquela de acusar a existência do racismo na sociedade brasileira, que se esforça por negá-lo sistematicamente. Outro importante efeito das ações afirmativas, ainda segundo a autora, ocorre, pois "a nação aceita publicamente sua responsabilidade pela prática sistemática do racismo ao longo da sua história", acata "a denúncia da existência da discriminação racial na sociedade brasileira e aceita a dívida histórica para com seu componente negro" (SEGATO, 2006, p. 85). Assim, uma ação desse tipo, voltada para a capoeira, resultaria no reconhecimento, por parte do Estado brasileiro, da sistemática discriminação sofrida pelos mestres de capoeira, enquanto representantes da cultura afro-brasileira, lançando as bases para uma política de compensação que poderia, entre outras coisas, assegurar

uma pensão para aqueles em situação de vulnerabilidade social.

Podemos aproximar essa reclamação por reconhecimento de seus saberes, defendida pelos mestres entrevistados, daquilo que Walsh (2005a) denominou de necessidade de revalorização e aplicação dos saberes ancestrais dos mestres, não como saberes localizados e marcados por um tempo passado, mas como conhecimentos que têm contemporaneidade para compreender, aprender e atuar hoje. Para que essa revalorização ocorra, a autora sugere que seja iniciado um "processo de intervenção intelectual e de pedagogia crítica, que ponham em considerações modos outros de pensar, aprender e ensinar que cruzam fronteiras" (WALSH, 2005a, p. 48).

Outro tema colocado pela pesquisa foi como os mestres viam a inserção da capoeira na sociedade e, baseados em suas vivências, se eles percebiam mudanças nessa interação, ao longo dos anos, e como as qualificavam. Os mestres consideraram existir uma gradual aceitação da capoeira no país, mas



destacaram a rejeição que ela ainda sofre de outros setores sociais. Foi em tom de crítica que Mestre Camisa respondeu a essa questão:

*Eu acho que capoeira, hoje, como patrimônio imaterial, essa coisa no papel, as pessoas fora da capoeira passaram a entender melhor, até respeitar. Mas eu acho que é como a liberdade para o negro, ainda falta muito ter um... estar livre... Mas a igualdade, o respeito, não tem. A capoeira passa por esse mesmo processo. Acho que não chegou ainda pra capoeira o reconhecimento, tanto da sociedade como das autoridades, dos órgãos competentes. Já avançou um pouco, mas ainda é muito pouco, em relação ao valor, à importância, o significado da capoeira, o que ela fez por esse país. (informação verbal)*

Interessa-nos na fala de Mestre Camisa ressaltar a relação que ele fez entre o tratamento que a sociedade dispensa à capoeira e ao negro, numa clara associação ao racismo existente no Brasil, que impossibilita um tratamento igualitário para todos os brasileiros, pois manifestações culturais de origem afro-brasileira são discriminadas, a exemplo da capoeira. Encontramos uma impressão semelhante na fala do Mestre Ulisses Cangaia, que também expressou

indignação pela falta de reconhecimento da importância da capoeira, por parte da sociedade brasileira e pelo descaso do poder público:

*Então isso vem... você chega na conversa: capoeira? É coisa de negro ainda, não é? Na visão como se negro não prestasse. Eu sempre digo: se não fosse a capoeira, o Brasil estaria mais violento, porque em toda favela, em toda comunidade tem alguém dando aula de capoeira, de graça, e ela salva vidas. Pode ser uma coisa idiota que estou falando hoje [...]. Mas eu digo pro pessoal parar pra refletir que toda comunidade que você chegar tem capoeira, tem capoeira em todo o canto, tem capoeira e o governo não está bancando nada disso. É o povo que faz. (informação verbal)*

Podemos encontrar na fala de Mestre Ulisses parte de uma explicação para a discriminação sofrida pela capoeira no Brasil, que está associada à sua origem africana. Outros mestres entrevistados concordaram com os Mestres Camisa e Ulisses Cangaia e relataram diversas situações nas quais foram vítimas de discriminação racial, social e cultural, algumas delas vividas em um passado distante, há 20 ou 30

anos atrás, e outras bem mais recentes.

Essas situações de discriminação, que recaem sobre a condição de capoeirista, demonstram a ação do racismo, que avança para a esfera epistemológica, não permitindo que os mestres de capoeira recebam um tratamento compatível com o grau de importância que representam para a diversidade cultural brasileira. Na concepção defendida por Walsh (2005a), a colonialidade do poder produziu esse racismo epistemológico, pois:

Ao estabelecer a raça como algo permanente e fixo e ao promover uma subordinação letrada dos indígenas e afros como não racionais e incapazes de intervir na produção do conhecimento, a colonialidade do poder instalou uma diferença que não é simplesmente étnica e racial, mas colonial e epistêmica. (WALSH, 2005a, p. 42, tradução nossa)

A colonialidade do poder transpassa o campo do saber, descartando a intelectualidade afrodescendente – como no caso dos Mestres de Capoeira e seus saberes –, ao considerar o eurocentrismo como a única perspectiva de conhecimento,

que se encontra entranhada nas instituições da sociedade brasileira.

Ainda sobre o tratamento que a sociedade brasileira dispensa à capoeira na atualidade, Mestre Corisco trouxe em sua fala uma reflexão sobre o reconhecimento da capoeira:

*Houve um tempo em que a capoeira era só marginalizada e não havia reconhecimento. Hoje, existe algum reconhecimento, em algumas áreas, o verdadeiro reconhecimento – como nós capoeirista poderíamos dizer. Em outras áreas um reconhecimento só de que a capoeira é uma graxa que pode fazer aquela máquina funcionar. Então, existe um reconhecimento só estratégico e funcional, a capoeira simplesmente como uma ferramenta e com isso ela... com esse tipo de pensamento e de administração é aonde pode ocorrer a descaracterização, desrespeito, a má condução da capoeira. (informação verbal)*

Mestre Corisco desenhou um cenário onde o reconhecimento da capoeira, por parte da sociedade, ocorre em dois níveis: um primeiro, que ele chama de verdadeiro reconhecimento, protagonizado por alguns setores da sociedade – que ele não especifica – mas que ocorre em uma escala menor; e um segundo tipo

de reconhecimento, que ele chama de estratégico e funcional, que utiliza a capoeira como um meio, ou seja, um instrumento de socialização, uma ferramenta para aplacar a exclusão social. Nesse segundo tipo de reconhecimento, o que está em questão não é a “capoeira pela capoeira”, com um fim em si mesma, mas uma visão utilitarista da cultura – no caso da capoeira – que traz consequências danosas para a mesma, conforme alertou o mestre.

Pensar as relações entre as culturas a partir de uma perspectiva intercultural corresponde ao que Mestre Corisco chamou de “reconhecimento verdadeiro” da capoeira, como de outras matrizes culturais e epistêmicas, na constituição da nossa sociedade.

Segundo Mestre Ulisses Cangaia, a capoeira em Pernambuco é muito mal vista pela sociedade de modo geral e isso se deve à violência das rodas que ocorreram em diversas cidades da região metropolitana de Recife, até meados da década de 1990, uma época que ficou conhecida pelas brigas, rixas e agressões entre os capoeiristas que delas participavam. Talvez esse contexto

passado explique, em parte, o porquê de quase todos os mestres pernambucanos entrevistados relatarem já terem sofrido algum tipo de discriminação. Mestre Shirlei Guerreira, após relatar um caso de discriminação do qual foi vítima, avaliou a postura da sociedade da seguinte maneira:

*Mudou um pouquinho em relação a antes, porque antes era apontado e dizia: ‘lá vai o maconheiro, o desordeiro, o marginal’. Hoje é menos, ou está mais disfarçado? Está mais disfarçado. Porque, assim, você não é obrigado a dizer ‘você é malandro’ pra dizer o sentido da palavra. Então, mudou artificialmente. É como a música que tem, de Boa Voz, que diz que antes agente era escravo, diretamente escravo, levando chicotada, levando tudo. E hoje muitos acham que não, mas somos escravos também, a gente é escravo do ponto, né? Pra você, sempre tem que ter hora pra pegar no trabalho, bater ponto. Se você estiver doente, não chegar com atestado, é falta e é descontado. Então, não deixou de ser escravo, né? Ele está sendo escravo do trabalho. [...] Então, a mesma coisa no termo do preconceito a capoeira. Ele só não aponta diretamente o dedo na sua cara, porque sabe que agora tem lei. Mas que é aceito de coração aberto, não é. (informação verbal)*

A existência de um preconceito velado contra a capoeira e seus praticantes foi apontado por Mestre Shirlei Guerreira, pois seus praticantes são estigmatizados como “marginais”, “malandros” e “maconheiros”. Segundo Segato (2006), as ações discriminatórias mais frequentes de cunho racista são inconscientes – ou disfarçadas, como qualificou Mestre Shirlei Guerreira – o que justificaria a negação do fenômeno racismo e a necessidade de implementação de ações de correção da tendência de privilegiar o branco na sociedade brasileira.

O racismo estruturante, na opinião de Segato (2006), tem origem no sistema de exploração escravocrata, que foi sedimentado pela ideologia e reproduzido pela cultura do povo brasileiro. Para a autora, “a suspensão da ordem jurídica que garantia a exclusão na lei”, durante o período de vigência da escravidão no país, “foi substituída por uma caução ideológica, o racismo, que passou a ser a norma não-jurídica a garantir a permanência da exclusão das pessoas negras” (SEGATO, 2006, p. 81). Assim, as relações sociais da escravidão são marcadas pela

exclusão de grande parcela da população e serviram de base para a sociabilidade brasileira, convertendo-se em costume.

### **Considerações finais**

O pensamento decolonial busca a desmitificação da superioridade do conhecimento moderno-ocidental em relação a outras formas de pensar e compreender o mundo, assumindo um paradigma outro para pensar e agir na diversidade cultural que lastrei as políticas e gestão pública de cultura. Mesmo com o êxito de um projeto hegemônico durante séculos, outros tipos de conhecimentos inferiorizados e desqualificados continuaram existindo através de suas dinâmicas sociais próprias, habitando as bordas da sociedade às quais foram relegados e apontando para uma resistência epistemológica, como foi o caso da capoeira.

Uma política de reparação que promova ações afirmativas com o objetivo de corrigir as injustas condições de vida a que foram relegados os velhos mestres, a exemplo da implementação de pensões vitalícias, atuaria no reconhecimento tardio dos esforços

dessas pessoas que dedicaram suas vidas à preservação e à difusão de uma manifestação cara à cultura brasileira. Ademais, uma política de reparação, além do efeito material, representaria o reconhecimento público dos danos causados por uma atuação, historicamente racista do Estado e da sociedade brasileira, dirigida a esse grupo de pessoas. Dessa forma, ao assumir o racismo enquanto uma prática sistemática enraizada na estrutura social brasileira, estaríamos dando um importante passo para o seu combate, no campo da cultura.

Além do reconhecimento material, o tratamento que os mestres recebem da sociedade brasileira, que não reconhece valor no trabalho que desenvolvem, demanda outros tipos de ações e políticas. Esse tratamento depreciativo não é um privilégio da capoeira – sendo extensivo a outras expressões de culturas subalternizadas. As gestões públicas precisam considerar esse déficit de reconhecimento público do valor dos mestres de capoeira, agindo não apenas na correção material da questão – que se mostra mais urgente – mas também no âmbito simbólico.

A relação entre sociedade brasileira e capoeira vem sendo marcada pelo conflito, imbricada em relações sociais historicamente constituídas, nas quais setores da sociedade vêm lutando por espaços de manifestação e pelo direito de exercício de sua cidadania. Os esforços empreendidos por Mestres Bimba e Pastinha no sentido de descriminalizar a capoeira, resultando na sua exclusão do código penal em 1934, e o reconhecimento do seu valor, enquanto uma manifestação da cultura afro-brasileira, continuam sendo demandados pelos mestres e mestradas na contemporaneidade.

## Referências

BARBALHO, Alexandre. Políticas culturais no Brasil: identidade e diversidade sem diferença. In: RUBIM, Antonio Albino Canelas; BARBALHO, Alexandre. (orgs.). *Políticas culturais no Brasil*. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 37-60.

CHAUÍ, Marilena. *Cidadania cultural - o direito à cultura*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2006.

CHAUÍ, Marilena. Culturapolítica e política cultural. *Revista Estudos Avançados*, São Paulo, v. 9, n. 23, p. 71-84, 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/FKYqvPJS>

[w3ChWVF6dbkBJDv/?lang=pt](http://w3ChWVF6dbkBJDv/?lang=pt). Acesso em: 14 abr. 2015.

CORONIL, Fernando. Natureza do pós-colonialismo: do eurocentrismo ao globocentrismo. In: LANDER, Edgardo (org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Colección Sur-Sur*, CLACSO, Buenos Aires, p. 55-68, set. 2005. Disponível em:

<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar>.

Acesso em: 20 jan. 2013.

DIAS, Adriana Albert. Entre a ordem e a desordem: Pedro Mineiro e o cotidiano dos capoeiras em Salvador na Primeira República. In: OLIVEIRA, Josivaldo Pires de. (org.). *Populações negras na Bahia: ensaios de história social*. Curitiba: Honoris Causa, 2011. p. 113-130.

DUSSEL, Enrique. 1492. *El encubrimiento del outro*. Hacia el origen del mito de la modernidad. La Paz: Plural Editores, 1994.

ESCOBAR, Arturo. O lugar da natureza e a natureza do lugar: globalização ou pós-desenvolvimento? In: LANDER, Edgardo (org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. [Colección Sur-Sur]*, CLACSO, Buenos Aires, p. 69-86, set. 2005. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar>. Acesso em: 20 jan. 2013.

ESCOBAR, Arturo. Mundos y conocimientos de otro modo. El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano. *Tabula Rasa*, Bogotá, n. 1, p. 51-86, out. 2003. Disponível

em: <http://www.revistatabularasa.org/numero-1.php>. Acesso em: 25 out. 2013.

GESCO, Grupo de Estudios sobre Colonialidad. Estudios decoloniales. Un panorama general. KULA, Antropólogos del Atlántico Sur, *Revista de Antropología y Ciencias Sociales*, Buenos Aires, n. 6, p. 8-21, abr. 2012. Disponível em: <http://www.revistakula.com.ar/numeros-antteriores/numero-6/>. Acesso em: 15 dez. 2013.

LACERDA, Alice Pires de. *Políticas públicas de cultura para a democracia cultural: uma análise do Programa Cultura Viva do Ministério da Cultura*. Dissertação [Mestrado em Cultura e Sociedade] – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón. (ed.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos; Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar, 2007. p. 127-169.

MIGNOLO, Walter. 'Un paradigma otro': colonialidad global, pensamiento fronterizo y cosmopolitismo crítico. In: MIGNOLO, Walter. *Historias locales/diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal, 2003. p. 19-60.

MIGNOLO, Walter. Sobre pensamiento fronterizo y representación. [Entrevista cedida a] María Iñigo Clavo e Rafael



Sánchez-Mateos Paniagua. *Bilboquet*. Webzine de estética, creación y pensamiento, [s.l.], n. 8, p. 1-17, nov. 2007. Disponível em: <http://bilboquet.es/>. Acesso em: 2 dez. 2013.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF*, Niterói, n. 34, p. 287-324, 2008a. Disponível em: [http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia\\_epistemic\\_a\\_mignolo.pdf](http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia_epistemic_a_mignolo.pdf) Acesso em: 9 out.2013.

MIGNOLO, Walter. Hermenéutica de la democracia: El pensamiento de los limites y la diferencia colonial. *Tabula Rasa*, Bogotá, n. 9, p. 39-60, jul./dez. 2008b. Disponível em: <http://www.revistatabularasa.org/numero-9/03mignolo.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2013.

MIGNOLO, Walter. El lado más oscuro del Renacimiento. *Universitas humanística*, Bogotá, v. 67, n. 67, p. 165-203, 2009. Disponível em: <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/article/view/2135>. Acesso em: 3 out. 2013.

OLIVEIRA, Josivaldo Pires de; LEAL, Luiz Augusto Pinheiro. Capoeira e identidade nacional: de crime político à patrimônio cultural do Brasil. In: OLIVEIRA, Josivaldo Pires de; LEAL, Luiz Augusto Pinheiro. *Capoeira, identidade e gênero*: ensaios sobre a história social da capoeira no Brasil. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 43-56.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad del poder y clasificacion social. *Journal of World-Systems Research* – Special Issue: Festschrift for Immanuel Wallerstein – Part I, v. 6, n. 2, p. 342-

386, jun./set. 2000. Disponível em: <https://jwsr.pitt.edu/ojs/jwsr/article/view/228>. Acesso em: 11 dez. 2013.

RIBEIRO, Gustavo Lins. Por um projeto intercultural crítico. In: BARROS, José Márcio; KAUARK, Julinana (orgs.). *Diversidade cultural e desigualdades de troca*. Participação, comércio e comunicação. São Paulo: Itaú Cultural; Belo Horizonte: Observatório da Diversidade Cultural ; Editora PUCMinas, 2011. p. 155-162.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para descolonizar Occidente: más alla del pensamiento abismal. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO: Prometeo Libros, 2010.

SEGATO, Rita Laura. Cotas: por que reagimos? *Revista USP*, São Paulo, n. 68, p. 76-87, dez./fev. 2005-2006. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13484>. Acesso em: 11 jul. 2016.

SILVEIRA, Renato da. O candomblé da Barroquinha: processo de constituição do primeiro terreiro baiano de keto. Salvador: Edições Maianga, 2006.

TURINO, Célio. *Ponto de Cultura: o Brasil de baixo pra cima*. São Paulo: Anita Garibaldi, 2009.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. Perspectivas y convergencias. *Signo y Pensamiento*, Bogotá, v. 24, n. 46, p. 39-50, jan./jun. 2005a. Disponível em: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/4663>. Acesso em: 12 fev. 2014.

WALSH, Catherine. Introducción. (Re)pensamiento crítico y (de)colonialidad. In: . WALSH, Catherine. (ed.). *Pensamiento crítico y matriz colonial*. Quito: UASB/AbyaYala, 2005b. p.13-35.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgências político-epistémicas de refundar el estado. *Tabula Rasa*, Bogotá, n. 9, p. 131-152, jul./dez. 2008. Disponível em: <http://www.revistatabularasa.org/numero-9.php>. Acesso em: 22 maio 2013.

## A experiência do Bembé do Mercado na política e na gestão cultural no Recôncavo da Bahia

Murillo Pereira de Jesus<sup>1</sup>

Daniele Canedo<sup>2</sup>

DOI: <https://doi.org/10.22409/pragmatizes.v13i25.55452>

**Resumo:** O presente artigo analisa as conexões entre as políticas culturais nacionais e baianas e o Bembé Mercado, manifestação cultural, artística, política e religiosa organizada no município de Santo Amaro, Recôncavo da Bahia. Ademais, apresenta o modo como a gestão cultural da festa se desenvolve. O texto se baseia em uma pesquisa de cunho qualitativo, realizada com os agentes culturais envolvidos com a organização da festa, bem como se apoia na análise documental. O resultado das discussões englobam as principais áreas de estudo no âmbito da política e da gestão cultural acrescidas de uma perspectiva afirmativa e diversa.

**Palavras-chave:** Bembé do Mercado; Gestão cultural; Festas populares; Comunidades de religião de matriz africana; Recôncavo da Bahia.

### La experiencia del Bembé do Mercado en la política y la gestión cultural en el Recôncavo de Bahia

**Resumen:** Este artículo analiza las conexiones entre las políticas culturales nacionales y baianas y el Bembé do Mercado, una manifestación cultural, artística, política y religiosa organizada en el municipio de Santo Amaro, Recôncavo de Bahia. Además, presenta cómo se desarrolla la gestión cultural del festival. El texto se basa en una investigación cualitativa realizada con agentes culturales involucrados en la organización del festival, así como en el análisis documental. Los resultados de las discusiones abarcan las principales áreas de estudio en el campo de la política y la gestión cultural, complementadas con una perspectiva afirmativa y diversa.

Palabras clave: Bembé del Mercado; Gestión cultural; Festivales populares; Comunidades de religiones afrobrasileñas; Recôncavo de Bahia.

---

<sup>1</sup> Murillo Pereira de Jesus. Doutorando em Cultura e Sociedade pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Pesquisador do Observatório de Economia Criativa da Bahia (OBEC-BA) e do Coletivo de Gestão Cultural (UFBA), Brasil. E-mail: [murillologunede@gmail.com](mailto:murillologunede@gmail.com) - <https://orcid.org/0000-0003-1210-773X>

<sup>2</sup> Daniele Canedo. Doutora em Cultura e Sociedade pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora do Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Brasil. E-mail: [danielecanedo@ufrb.edu.br](mailto:danielecanedo@ufrb.edu.br) - <https://orcid.org/0000-0002-6094-2951>

Recebido em 31/07/2022, aceito para publicação em 27/06/2023 e disponibilizado online em 01/09/2023.

## The experience of Bembé do Mercado in politics and cultural management in the Recôncavo of Bahia

**Abstract:** This article analyzes the connections between national and Bahian cultural policies and Bembé do Mercado, a cultural, artistic, political, and religious manifestation organized in the municipality of Santo Amaro, Recôncavo of Bahia. Furthermore, it presents the developer of the cultural management of the festival. The article is based on qualitative research conducted with cultural agents involved in the organization of the festival, as well as Onofre document analysis. The results encompass the main areas of study in the field of politics and cultural management, supplemented by an affirmative and diverse perspective.

**Keywords:** Bembé do Mercado; Cultural management; Popular festivals; African-rooted religion communities; Recôncavo of Bahia

## A experiência do Bembé do Mercado na política e na gestão cultural no Recôncavo da Bahia

### Introdução

O Bembé do Mercado é uma manifestação cultural, artística, política e religiosa, organizada por mais de 42 comunidades de religiões de matrizes africanas na cidade de Santo Amaro, situada no Recôncavo da Bahia, a 83 km de Salvador. Desde 1889, esses grupos se reúnem para celebrar a abolição da escravidão no Brasil. A celebração foi registrada como Patrimônio Imaterial da Bahia pelo Instituto de Patrimônio Artístico e Cultural da Bahia (Ipac) em 2012, e, em 13 de junho de 2019, foi reconhecida como Patrimônio Imaterial Brasileiro pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), por meio do Conselho Consultivo do Patrimônio Cultural. Desde 2014, está

em trâmite o reconhecimento da festa como Patrimônio Imaterial da Humanidade pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), após solicitação da Associação Ilê Axé Oju Onirê.

Trata-se de uma celebração pública de candomblé, que intercala tanto um caráter afirmativo às comemorações do 13 de Maio, como uma cadeia de aspectos devocionais ligados às religiões de matriz africana, envolvendo aspectos religiosos, culturais e artísticos, conforme consta no processo de instrução de reconhecimento da festa, elaborado pelo Iphan (2019).

O Bembé do Mercado resulta, assim, das atividades cotidianas dos

indivíduos que integram as religiões de matriz africana na cidade de Santo Amaro (JESUS, 2021). Nessa celebração, mesclam-se culturas de diferentes tradições e nações africanas, como jeje, angola e iorubá (SODRÉ, 2017), além de reunir atividades que são comuns em suas práticas cotidianas dentro dos terreiros como os cânticos, saudações aos Orixás, oferendas, comidas, vestimentas, sons, danças e outros.

O presente artigo é fruto da dissertação de mestrado intitulada "Bembé do Mercado em Santo Amaro: Política, Gestão Cultural e a Economia da Cultura e Criativa nas Festas das Religiões de Matriz Africana" (JESUS, 2021), defendida no Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade, na Universidade Federal da Bahia (UFBA). O trabalho teve como objetivo geral identificar os aspectos socioculturais e econômicos, bem como as experiências de criação, de gestão política e econômica nas comunidades de terreiros que integram a organização da celebração do Bembé do Mercado, na cidade de Santo Amaro, Recôncavo da Bahia.

As experiências acumuladas ao longo da pesquisa de mestrado

possibilitaram ainda mais a inserção e imersão nas práticas e representações vivenciadas pelas comunidades de terreiros que integram o Bembé do Mercado, bem como o conhecimento acerca da literatura existente sobre o tema. No entanto, observa-se que ainda há uma carência na bibliografia acadêmica acerca do tema no âmbito da política e da gestão cultural. Assim, o presente estudo tem o intuito de estabelecer conexões entre as políticas culturais nacionais e baianas e as políticas culturais que estão envolvidas com o Bembé Mercado, no município de Santo Amaro, Bahia. Além disso, busca apresentar o modo como a gestão cultural se apresenta na organização da festa.

### **1. Políticas Culturais para a Diversidade Étnico-Racial no Brasil e na Bahia: um breve panorama**

Em 1988, após 100 anos de abolição da escravidão no Brasil com a Lei Áurea, e com o fim da ditadura militar, a sociedade brasileira assistiu a um novo episódio marcante para a história do país: a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988. Com a CF de 1988, o Estado assumiu a responsabilidade de garantir e manter os direitos humanos. Ambas as

leis (a Lei Áurea e a CF), ainda que separadas por 100 anos de história, se assemelham por terem mobilizado diferentes lideranças negras e grupos culturais e artísticos na luta pela reorganização da estrutura social, cultural, econômica e política na democracia brasileira.

Embora a conquista da abolição da escravatura no Brasil tenha acontecido em 1888, o código penal de 1890 tornou crime as manifestações de capoeira, samba de roda, curandeirismo e outras práticas culturais advindas das comunidades negras. Além do Estado, do ponto de vista legal, tivemos a imprensa baiana como fomentadora do discurso de repressão aos cultos de matriz africana. Edmar Ferreira Santos (2009), em seu estudo de caso na cidade de Cachoeira, a partir da análise de fontes de jornais no período pós-abolição e nos anos iniciais da República, salienta que o jornal "identificava o candomblé com a degeneração da família, da sociedade e até mesmo da raça, representando-o como o lugar de bródios [...] também se refere a ele [...], por meio da expressão 'missa negra'" (SANTOS, 2009, p. 28).

O processo de catequização, aniquilação da cultura e escravização dos povos negros desencadeou, no imaginário da sociedade brasileira, narrativas racistas, preconceituosas e discriminatórias aos candomblés e às manifestações culturais dos africanos e de seus descendentes. As raízes dessas narrativas estão fincadas desde uma legislação que proibiu as manifestações religiosas e, até mesmo antes disso, com a formação sociocultural da população brasileira (RIBEIRO, 2006), que colocou os sujeitos de origem negro-mestiça na condição de subalternos durante três séculos de colonização e escravização.

Com a promulgação da Constituição Brasileira de 1988 foi desenhado um novo modelo de mediação entre o Estado brasileiro e a cultura. O Artigo 215 da referida CF ampliou os direitos de cidadania na medida em que garantiu "a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional", atribuindo ao Estado tarefas como apoiar e incentivar a "valorização e difusão das manifestações culturais" (BRASIL, 1988). Como resultado de reivindicações dos movimentos negros



(OLIVEIRA; JUNIOR, 2014), as culturas negras passaram a constar na legislação brasileira como direito: “o Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras” (BRASIL, 1988).

Em razão da promulgação da CF, em 22 de agosto de 1988, foi criada a Fundação Cultural Palmares, vinculada ao Ministério da Cultura, a qual tem o compromisso de reconhecer, preservar e promover os valores culturais, históricos, sociais e econômicos decorrentes da influência africana e afro-brasileira na constituição da formação brasileira (BRASIL, 1988). Em 1989, foi concebida a Lei nº 7.716/1989, conhecida como “Lei CAÓ”, que define os crimes resultantes de preconceitos de raça ou de cor (BRASIL, 1989).

Nesse contexto, o Estado brasileiro passou a participar de fóruns internacionais de discussão sobre os direitos humanos e a cultura. Em 1997, o Brasil participou da “Agenda 21”, documento internacional de promoção da institucionalização da cultura, no qual se busca promover a criação de órgãos específicos responsáveis pela gestão cultural nas administrações estaduais e municipais. O documento

estabelece orientações para a formulação das políticas públicas de cultura e defende que “os direitos culturais fazem parte indissociável dos direitos humanos”, conforme salienta Ana Maria Amorin (2013, p.10).

Em 2001, o Brasil participou da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias correlatas, ocorrida em Durban, África do Sul. Os países participantes do evento elaboraram um documento no qual declaravam que, conforme consta no item 32:

Reconhecemos o valor e a diversidade da herança cultural dos africanos e afrodescendentes e afirmamos a importância e a necessidade de que seja assegurada sua total integração à vida social, econômica e política, visando a facilitar sua plena participação em todos os níveis dos processos de tomada de decisão (DECLARAÇÃO..., 2001, p.10).

No ano subsequente, instituiu-se o Programa Nacional de Ações Afirmativas, por meio do Decreto nº 4.228, de 13 de maio de 2002. Em 2003, após o Decreto nº 4.886, de 20 de novembro de 2003, que criou a Política Nacional de Promoção da

Igualdade Racial (PNPIR) foi fundada a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), a qual atua na transversalidade das questões étnico-raciais, bem como no enfrentamento ao racismo e em defesa da promoção e proteção da igualdade racial no âmbito da Administração Pública nacional (BRASIL, 2016).

Ainda em 2003, foi instituída a Lei nº 10.639, a qual alterou a Lei 9394/1996 – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), estabelecendo a obrigatoriedade do ensino da história da cultura afro-brasileira e das relações étnico-raciais nas escolas. A Lei foi ampliada pela Lei nº 11.645/2008, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena na educação básica, fundamental e superior. A implementação dessas leis foi necessária para ressignificar a educação brasileira sobre a temática da diversidade cultural, e, por conseguinte, das relações étnico-raciais, a fim de explorar outras perspectivas para além de uma visão da escravidão servil e da sub-humanidade das populações negras e afrodescendentes (JESUS, 2021).

Os primeiros anos do século XXI foram, de fato, marcantes para as políticas públicas brasileiras e não foi diferente no âmbito das políticas públicas culturais. A partir de 2003, quando Luiz Inácio Lula da Silva se tornou Presidente da República e indicou para o Ministério da Cultura o artista Gilberto Gil, o órgão, assim como as políticas culturais brasileiras, foram fortalecidos. O conceito de cultura foi ampliado, sendo entendido a partir da tríade: dimensão simbólica, dimensão cidadã e dimensão econômica. Com isso, deu-se início ao desenvolvimento de políticas públicas visando fortalecer a diversidade cultural, ampliar a participação social e democratizar a distribuição de recursos (RUBIM, 2008). O Estado, além disso, assumiu as pautas culturais considerando as ações afirmativas e a inclusão da cultura negra na política de fomento à cultura (QUEIROZ, 2014). Os pontos de cultura são fruto deste novo cenário das políticas culturais que resultaram no Programa Arte, Cultura e Cidadania, conhecido por “Cultura Viva” (TURINO, 2010).

Em 2005, o país assistiu a outro marco histórico para as políticas

culturais: o Brasil se tornou signatário da Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade de Expressões Culturais da Unesco. Trata-se, de acordo com a pesquisadora Giuliana Kauark (2010), de um documento jurídico, de validade internacional, que tem entre os seus objetivos: "orientar e legitimar os países na elaboração e implementação de políticas culturais próprias, necessárias à proteção e à promoção da diversidade cultural".

A partir desse momento, surgiram novos desafios no campo cultural brasileiro. Seguidamente, em 2010, instituiu-se o Plano Nacional de Cultura (PNC) e criou-se o Sistema Nacional de Cultura (SNC) - Lei nº 12.343/2010. Tais instrumentos passaram a vincular ao Estado um papel associado a um conjunto de atribuições práticas e, posteriormente, programáticas, que implicaram no desenvolvimento de ações em direção à valorização do patrimônio cultural brasileiro; à produção, promoção e difusão de bens e serviços culturais; à formação de pessoal qualificado para a produção e gestão cultural em suas múltiplas dimensões; à democratização do acesso aos bens e

serviços de cultura; e à valorização da diversidade étnica e regional (BRASIL, 2010).

O PNC, mais especificamente no capítulo II, tópico 2.1, dedicado à diversidade cultural, propõe como estratégia de enfrentamento ao racismo e em defesa da promoção da igualdade para as culturas negras e comunidades tradicionais:

Realizar programas de reconhecimento, preservação, fomento e difusão do patrimônio e da expressão cultural dos e para os grupos que compõem a sociedade brasileira, especialmente aqueles sujeitos à discriminação e marginalização: os indígenas, os afro-brasileiros, os quilombolas, outros povos e comunidades tradicionais e moradores de zonas rurais e áreas urbanas periféricas ou degradadas; aqueles que se encontram ameaçados devido a processos migratórios, modificações do ecossistema, transformações na dinâmica social, territorial, econômica, comunicacional e tecnológica; e aqueles discriminados por questões étnicas, etárias, religiosas, de gênero, orientação sexual, deficiência física ou intelectual e pessoas em sofrimento mental (BRASIL, 2010, p.1).

Em 2014, a partir de escutas e diálogos da sociedade civil diretamente com a Fundação Cultural

Palmares, foi criado o Plano Setorial para a Cultura Afro-brasileira, no âmbito do Ministério da Cultura (BRASIL, 2014). O plano, conforme Lindivaldo Leite Junior (2019, p. 31-36),

[...] reconhece os povos tradicionais de matriz africana, as comunidades de terreiros de Candomblé e Umbanda, sua diversidade linguística, sua produção intelectual, musical, seus costumes e sua concepção de território, como um patrimônio cultural brasileiro e contínuo civilizatório de povos oriundos de diversas regiões do continente africano, e orienta a transversalidade e intersectorialidade dialógica das políticas e dos órgãos públicos federais, estaduais e municipais e, entre as instâncias de participação social. Desse modo, promove o acesso e intercâmbio da cultura afro-brasileira, igualitariamente, em todo o território nacional e fora dele. [...] figura como um documento que fortalece a perspectiva de políticas de estado para o segmento da cultura afro-brasileira. Contribui com devida legitimidade de quem promoveu um processo amplo de participação, com as políticas culturais nas três esferas de governo e deve ser utilizado como uma ferramenta da sociedade civil para a implementação das políticas para a cultura afro brasileira [...].

Entre os mecanismos legais para a cultura no estado da Bahia, no que tange aos aspectos étnico-raciais, cabe apontar o capítulo II, alínea VIII da Lei Orgânica da Cultura (Lei nº 12.365/2011), que recomenda "valorizar e promover a cultura da paz e do respeito às diferenças étnicas, de gênero e de orientação sexual" (BAHIA, 2011, p. 6). Ademais, o capítulo II da Lei 13.193/2014 (Plano de Cultura da Bahia) assevera que entre suas funções estão:

[...] proteger e promover a diversidade cultural, a criação artística, suas manifestações e as expressões culturais, individuais ou coletivas, de todos os **grupos étnicos e suas derivações sociais** (grifo nosso), reconhecendo a abrangência da noção de cultura em todo o território nacional e garantindo a multiplicidade de seus valores e formações (BAHIA, 2014, p. 2).

Um dos resultados dessa política cultural foi à promulgação da Lei nº. 12.212/2011, que criou o Centro de Culturas Populares e Identitárias (CCPI), na Secretaria de Cultura do Estado da Bahia (Secult). O CCPI tem como objetivo fomentar, proteger, promover e criar políticas de valorização e fortalecimento das

manifestações populares e das identidades étnico-raciais, entre elas as de matrizes africanas, as indígenas, as ciganas, as culturas sertanejas e outras expressões culturais do estado da Bahia (SECULT, 2011).

O conjunto dessas formulações de políticas públicas culturais no Brasil e na Bahia contribuiu diretamente para um novo contexto para a cultura brasileira e, principalmente, para aquelas oriundas das culturas negras e das comunidades de religião de matriz africana. Ao mesmo tempo, exigiu dessas comunidades a institucionalização, novas formas de mobilização e organização para que pudessem acessar os mecanismos de fomento à cultura disponíveis para esse segmento, no âmbito das políticas públicas. A partir deste panorama acerca das políticas culturais voltadas para a cultura afrodescendente pretendemos, a seguir, estabelecer conexões entre as políticas culturais, nas esferas federal, estadual e municipal, e a celebração do Bembé Mercado, no município de Santo Amaro, Bahia.

## **2. A celebração do Bembé do Mercado e as políticas culturais**

A legislação que sustenta a política pública cultural do município de Santo Amaro, Recôncavo da Bahia, está alicerçada na Lei nº 01/1991 – Lei Orgânica Municipal. Em seu capítulo X, art. 206, a Lei afirma que o município deve “[...] preservar a cultura local pelo incentivo e culto à sua história, tradição e patrimônio material e imaterial” (SANTO AMARO, 1991, p. 38-39). O artigo 213 da referida Lei criou o Conselho Municipal de Preservação do Patrimônio Arquitetônico e Cultural da cidade.

Em 2010, a cidade de Santo Amaro instituiu o Sistema Municipal de Cultura por meio da Lei nº 1832/2010. O sistema tem por finalidade “estimular o desenvolvimento municipal com pleno exercício dos direitos culturais, promovendo a economia da cultura e o aprimoramento artístico-cultural”. No mesmo ano, foi publicado o Decreto nº 356/2010, o qual criou o Fundo Municipal de Cultura. Quatro anos após a criação do Fundo, foi publicada a Lei nº 1969/2014, que instituiu o Plano Municipal de Cultura.

Para Mariella Pitombo Vieira (2021), ao tempo em que houve uma

institucionalização dos instrumentos legais no Estado para a cultura, sobretudo de mecanismos de fomento, direcionados para “um público que tradicionalmente pouco dialogou com as ofertas estatais”, houve por outro lado, a necessidade de:

[...] institucionalização por parte da sociedade civil que se viu impingida a responder às demandas suscitadas pelo processo de mediação com os agentes estatais ou privados. Tal condição provocou uma reorganização nas subjetividades que permeavam os fazeres da cultura popular obrigando-as à criação de personalidades jurídicas representativas de determinada coletividade para atender aos requisitos burocráticos (VIEIRA, 2021, p. 5).

Assim, os processos de institucionalização atinentes a cultura no município de Santo Amaro contaram com a participação ativa da sociedade civil e o “povo de santo”<sup>3</sup> se fez presente nas discussões para as suas elaborações e formulações.

Constatou-se a partir da experiência com a festa e com os seus detentores que o Babalorixá José

Raimundo Lima Chave<sup>4</sup>, mais conhecido religiosamente como “Pai Pote”, foi e é um dos protagonistas da história recente de lutas e conquistas do povo de santo em Santo Amaro, no que se refere ao reconhecimento de sua importância e participação para o desenvolvimento local (SANTOS, 2019).

Em entrevista para esta pesquisa, ele nos informou que desde a sua infância participava do Bembé do Mercado e de eventos das religiões de matriz africana. Não conformado com a precariedade sociodemográfica e socioeconômica presente nas comunidades de terreiro da cidade, Pai Pote começou a participar das instâncias políticas buscando ampliar a representatividade dos bens e serviços culturais e do patrimônio imaterial que estava em seu entorno, como a capoeira, o maculelê, o samba de roda e o candomblé. A cada retorno desses encontros, procurava meios para aprimorar suas práticas de gestão e trazia aos terreiros discussões e novas

<sup>3</sup> Expressão relacionada aos integrantes e adeptos das religiões de matriz africana.

<sup>4</sup> Em 1998, após cumprir todas as suas obrigações religiosas, lhe foi outorgado o cargo de Babalorixá, sendo responsável pelo Terreiro Ilê Axé Oju Onirê, pertencente à 4ª geração do Ilê Axé Omim Jarrum, também conhecido por Terreiro Viva a Deus de Santo Amaro.



proposições para as ações do Ilê Axé Oju Onirê, assim como para os demais terreiros da cidade (informal verbal)<sup>5</sup>.

Diante da necessidade de institucionalização dos terreiros de Santo Amaro, em 2001, Pai Pote e seus/suas filhos/as de santo fundaram a Associação Beneficente Ilê Axé Oju Onirê. A instituição é uma organização não governamental que tem por objetivo promover a defesa dos direitos sociais, por meio do desenvolvimento de ações direcionadas ao contexto da religiosidade, da arte e da cultura, assim como assegurar a promoção de capacitação para o trabalho e incentivo à cultura afro-brasileira do Recôncavo da Bahia. Tais objetivos se concretizam com a oferta de cursos e oficinas de idiomas da língua africana, corte e costura, culinária africana e afro-brasileira, economia criativa, bem como de seminários e palestras. Além do povo de santo, as ações desenvolvidas pela Associação beneficiam crianças, adolescentes, jovens, homens e mulheres do

município de Santo Amaro e cidades circunvizinhas (CHAVES, 2019).

Segundo Pai Pote (informação verbal), com a sua participação em atividades como conferências de cultura estaduais e municipais, a Associação Ilê Oju Onirê começou a integrar comissões e a participar mais diretamente da construção da agenda política em defesa do povo de santo e da tradição da celebração do Bembé do Mercado. O modelo de articulação desenvolvido por Pai Pote e seus/suas filhos/as de santo é derivado de um movimento nacional de luta das comunidades de religião de matriz africana. Isso porque, conforme afirma Desirée Tozi:

As formas de gestão dos conselhos e outros espaços de participação social edificadas através da representação de organizações da sociedade civil não abrangem a complexidade e a diversidade das lideranças tradicionais ou mesmo das representações dos povos tradicionais de terreiro surgidas a partir das interfaces socioestatais; **é necessário refletir sobre as formas de requalificação do modelo de representação política do Estado, considerando o processo dialógico como as comunidades tradicionais se adaptam e se apropriam dos contextos onde passam a se**

<sup>5</sup> Pai Pote em entrevista concedida a Murillo Pereira de Jesus em Santo Amaro, março de 2021.

**inserir** (grifo nosso). (TOZI, 2016, p. 36):

A participação social de representantes dos povos de terreiros nestas instâncias políticas, além de se configurarem como alternativa de formação política, também incrementaram conhecimentos técnicos na área cultural e institucional e, a partir deles, alguns encaminhamentos foram tomados, dentre os quais inserir o Bembé do Mercado na agenda da política cultural municipal, estadual, federal e mundial, conforme afirma Pai Pote (informação verbal). Para Martha Queiroz (2014), lutar pela garantia dos direitos culturais é, em suma, parte da jornada pela promoção da igualdade racial e pela democratização cultural.

Um dos primeiros resultados das inquietações de Pai Pote brotou em 2007, quando a Associação submeteu uma proposta do Ponto de Cultura Alafiá I, sendo aprovada pela Secretaria de Cultura do Estado da Bahia. Outro resultado significativo foi a criação e a promulgação da Lei nº 1774/2009, sancionada pela prefeitura municipal, que estabeleceu o Bembé do Mercado como Patrimônio

Histórico, Cultural e Imaterial da cidade de Santo Amaro. Com isso, o babalorixá começou a captar recursos públicos para o fomento da festa a partir de chamamentos públicos (CHAVES, 2019).

A partir de 2009, ao tempo em que o Bembé do Mercado se tornava patrimônio imaterial do município de Santo Amaro, a Associação Ilê Axé Oju Onirê protocolou junto ao Ipac um ofício de solicitação do registro do Bembé do Mercado como patrimônio imaterial da Bahia (CHAVES, 2019). O registro no Livro de Registro Especial dos Eventos e Celebrações da Bahia, após anos de reivindicação da Associação, foi concedido em 14 de setembro de 2012, por meio do Decreto nº 14129/2012, através da Secretaria de Cultura da Bahia e do Conselho de Cultura do Estado da Bahia. O Bembé do Mercado passou assim a ser reconhecido como patrimônio cultural imaterial da Bahia (BAHIA, 2012).

O reconhecimento da festa como patrimônio imaterial do estado da Bahia motivou a articulação da sociedade civil para demandar dos poderes públicos o desenvolvimento de uma política cultural voltada para o

Bembé do Mercado, relatou Pai Pote (entrevista verbal)<sup>6</sup>. Como consequência, a festa passou a ocupar um novo lugar e seus responsáveis contaram com a cooperação do poder público por meio de parcerias firmadas e não mais via favores ou política de balcão, como costumava acontecer previamente quando quem assumia a gestão da festa era o poder público por meio da prefeitura. Isso ocorria após súplicas das comunidades de terreiros da cidade, e o apoio, necessariamente, dependia do interesse da gestão em curso, por conta da política partidária, o que deixava os detentores da festa sempre em uma situação de insegura em relação ao fomento público.

Nota-se que a ampliação da governança da festa representou um aumento de responsabilidade de todos envolvidos com a celebração, bem como uma maior necessidade de articulação entre a organização da sociedade civil e o Estado. Os poderes públicos passaram a ser responsabilizados diretamente pelo que acontece (de bom ou ruim), afinal

sendo a festa patrimônio público, há uma obrigação de fazer, apoiar, organizar, oferecer infraestrutura e outros. Por outro lado, os representantes dos terreiros passaram a ter a obrigação de se articular internamente, promovendo discussões e buscando consensos entre as lideranças dos 42 terreiros detentores da festa para viabilizar o relacionamento com os poderes públicos.

### **3. A gestão e a produção cultural do Bembé do Mercado**

Os 42 terreiros que tradicionalmente participam do processo decisório na realização do Bembé do Mercado são de diferentes nações da religião (Ketu, Angola, Jeje e Umbanda) e de variadas localizações na cidade de Santo Amaro. Assim, para viabilizar a gestão da festa e minimizar conflitos, os terreiros decidiram criar uma Associação. A decisão de constituir um processo organizativo por meio de uma associação teve como objetivo estabelecer os regulamentos, o modo de funcionamento, os direitos e os deveres dos associados.

---

<sup>6</sup> Pai Pote em entrevista concedida a Murillo Pereira de Jesus em Santo Amaro, março de 2021.

Para desenvolver um estatuto para a Associação que integrasse tanto a comunidade de Santo Amaro, quanto outras instituições públicas e privadas, foi necessário contatar outras instituições negras com experiência na área cultural, conforme sinalizou a professora Ana Rita Machado (informação verbal)<sup>7</sup>. Isso feito, os 42 terreiros que integram o Bembé se articularam e, em 03 de maio de 2016, foi instituída a Associação Beneficente Bembé do Mercado, tendo como presidente o Babalorixá José Raimundo Lima Chaves (Pai Pote) e vice-presidente, o Gilson Cruz (Pai Gilson).

A Associação foi constituída como organização da sociedade civil, instituição privada, de interesse público e sem fins lucrativos. A entidade é responsável pela manutenção e preservação das práticas culturais e religiosas do Bembé do Mercado, bem como pela proteção da violação, exploração e profanação da festa.

Em relação à gestão, a Associação se constitui e se organiza

da seguinte forma: Assembleia Geral, Diretoria, Conselho Fiscal e Conselho Consultivo. A Diretoria é composta apenas por integrantes da religião de matriz africana, principalmente, por pessoas que já praticam a religião por longo período de tempo (QUADRO 1). O Conselho Fiscal é composto por associados e ainda não associados representantes de outras áreas da sociedade civil. O Conselho Consultivo, por sua vez, é formado por representantes de instituições públicas do município e do estado.

Cada função e atividade desenvolvida no Bembé do Mercado é distribuída entre os respectivos membros da Diretoria, tendo a colaboração dos demais integrantes da instituição. As funções assumidas por cada membro requerem uma participação ativa, seja por conta das demandas, seja pela responsabilidade religiosa de dar continuidade à realização da festa. As responsabilidades não se restringem apenas àquelas postas no estatuto, a estas são somada uma pluralidade de atividades e obrigações que envolvem práticas já comuns dentro dos terreiros e outras mais que porventura apareçam.

---

<sup>7</sup> Ana Rita Machado em entrevista concedida a Murillo Pereira de Jesus em Santo Amaro, março de 2021.

Quadro 1 – Diretoria Geral da Associação do Bembé do Mercado - 2020-2024

RESPONSÁVEL	FUNÇÃO
José Raimundo Lima Chaves	Presidente
Gilson da Cruz	Vice- presidente
Ideraldo Luiz da Cruz Azevedo	Diretor Administrativo
Mirian Conceição Oliveira	Diretora Secretária
Antonio Carlos de Jesus Cavalcante	Diretor Financeiro
Zilda Pascoal de Jesus	Diretora de Patrimônio
Romilda Gomes de Cintra	Diretora de Religião
Williana da Cruz Araujo	Diretora de Assistência Social
Manuela Pereira da Silva	Diretora Cultural
Sergio Bispo	Diretor de Comunicação

Fonte: Associação Beneficente Bembé do Mercado, 2020.

O Bembé do Mercado é uma festa religiosa e cultural composta por diferentes significados e sentidos que apresenta em suas ações tanto práticas litúrgicas quanto operacionais. A realização da festa requer organizar, planejar e gerenciar produtos culturais e de comunicação, seja de modo institucional, previamente, no planejamento da festa, seja no

andamento das ações desenvolvidas ao longo da realização do festejo, envolvendo aspectos religiosos e a participação das comunidades de terreiro. Para tanto, é necessário investimento de recursos físicos, humanos, materiais, financeiros, técnicos e criativos nas diferentes etapas de produção da festa (Figura 1).

Segundo os relatos de Pai Pote, Ana Rita e Ana Cristina (informação verbal)<sup>8</sup>, a organização das celebrações do Bembé do Mercado tem exigido conhecimentos e saberes do âmbito da gestão e da produção cultural, que envolvem procedimentos administrativos, contábeis e financeiros para saber conduzir os processos de elaboração de projetos, captação de recursos, planejamento, orçamento, compras, pagamentos, prestação de contas, confecção de relatórios e outros. Adicionalmente, também são necessárias habilidades na área da Comunicação para condução dos e-mails e das redes sociais, do mesmo modo, para a divulgação com outros terreiros e nas

<sup>8</sup> Ana Cristina em entrevista concedida a Murillo Pereira de Jesus, via Whatsapp, em maio de 2021.

rádios locais. A estes somam-se os conhecimentos legislativos e políticos que são acionados nas articulações tecidas e os saberes socioculturais e religiosos essenciais para a realização da festa. Portanto, as habilidades e competências necessárias à produção da festa cultural e religiosa se assemelham àquelas que dão suporte à produção e gestão das linguagens artísticas e da cena cultural brasileira, conforme Rômulo Avelar (2010).

Figura 1– Recursos envolvidos no Bembé do Mercado



Fonte: Elaboração própria.

Em relação às etapas do festejo, destaca-se que a fase de pré-produção é o momento que exige mais habilidades, tempo e esforços dos

terreiros para que a festa possa ser realizada. Por sinal, é iniciada a cada final de ciclo festivo. A produção (o evento em si) começa no auge das atividades que já estavam em curso antes, dentro dos terreiros. Já a pós-produção requer a participação de agentes técnicos para a elaboração dos relatórios e prestação de contas. Os convites e agradecimentos vão sendo feitos ao longo do ano com visitas aos terreiros ao tempo que já se programa a próxima edição da festa. Além disso, é nesta etapa que toda a estrutura da festa é desmontada. O ciclo da pós-produção do Bembé do Mercado ainda carece de mais ações de comunicação e publicização das ações que são realizadas, para que viabilizem a continuidade do projeto. O quadro 2 apresenta um resumo das principais ações que foram executadas nas etapas de pré-produção, produção e pós-produção dos festejos do Bembé do Mercado.



Quadro 02 – Etapas da produção do Bembé do Mercado



Fonte: Elaboração própria.

Cada etapa ultrapassa a mera ideia executiva e instrumental da elaboração e gestão de projetos e passa a ocupar um desafio criativo e sagrado. Dentro delas, são utilizadas táticas e competências religiosas e técnicas que viabilizam o

desenvolvimento das ações a serem desenvolvidas no Bembé do Mercado.

Há de se ressaltar que apesar dos roteiros descritos, a festa, conforme já apontado pelo Iphan (2019), não se caracteriza enquanto um evento ou uma festa de largo que

pode acontecer a qualquer momento. Existem, em torno dessa organização, fundamentos, preceitos, datas, horários e conhecimentos que fogem das palavras e, portanto, não se busca limitar a complexidade da festa ao descrito acima, mas apenas reconhecer as práticas de produção e gestão envolvidas na organização do Bembé do Mercado.

A festa se estabelece a partir de uma dinâmica de governança que contempla os 42 terreiros que formam a Associação Beneficente Bembé do Mercado em uma colaboração interorganizacional com os poderes públicos, envolvendo a Secretaria Municipal de Cultura e Turismo de Santo Amaro, a Secretaria de Cultura do Estado da Bahia, e o Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Ainda que de modos diferentes a partir de suas limitações, esses órgãos cooperam de maneira pactuada para possibilitar a realização da festa.

Somado a isso, pode-se constatar também que os terreiros de candomblé integrantes do Bembé do Mercado estão, cada vez mais, inseridos em um modelo de produção de suas atividades cotidianas, no qual

bens e serviços são desenvolvidos a partir do conhecimento e da criatividade nutridos dos saberes afro-brasileiros.

### **Considerações finais**

À luz dos resultados da pesquisa, considera-se que o Bembé do Mercado é, portanto, um evento que promoveu o fortalecimento das redes entre os terreiros, entre as pessoas, e as instituições e personalidades públicas, artistas e visitantes que comparecem anualmente, diversificando e ampliando o público que acede ao evento, ano após ano. A diversidade cultural expressa no Bembé do Mercado é composta por um conjunto de símbolos distintivos (línguas, valores, crenças e práticas), que estão postos em sua constituição festiva e que fazem sentido nas vidas daqueles que compõem a festa e dos que ali estão para apreciar.

Conforme já declarado por Giuliana Kauark e Gisele Nussbaumer (2021), é preciso reconhecer e observar novas práticas de políticas públicas para a cultura e, conseqüentemente, do fazer da gestão cultural, considerando outras

realidades para além daquelas tradicionais. Assim, inscreve-se um novo lugar dentro da gestão cultural com um posicionamento mais engajado e com uma experiência vivida e, como bem nos lembra Setfane Souto (2020), é preciso incrementar um aspecto anticolonial no âmbito da atuação das políticas culturais e da gestão cultural e reconhecer práticas insurgentes no modo de fazer e pensar sobre as mesmas, a partir da experiência negra e do aquilombamento.

A organização do Bembé do Mercado perpassa pelas dimensões simbólica, histórica, cidadã, artística e econômica, mas também perpassa por uma perspectiva da produção e da gestão cultural presente em todo seu fazer festivo e nas atividades desdobradas a partir da festa. Ademais, a celebração do Bembé do Mercado, conforme salienta Ana Rita Machado (2009), insere-se como uma das representações que poderia ser utilizada para a territorialização dos valores de identificação do povo negro na disputa pela memória do emblemático 13 de maio no Brasil. As participações políticas desses grupos vão no sentido de contestar pela

visibilidade da identidade cultural performada no Bembé na educação, no mercado de trabalho e nos lugares de poder, mostrando-se, assim, como um potente aliado na luta contra a discriminação étnica e religiosa (IPAC, 2014; IPHAN, 2019).

Por tudo aludido, considera-se o Bembé do Mercado como uma força social ativa no campo das relações étnico-raciais na cultura da Bahia e do Brasil e que deve, portanto, ter preservada a sua autonomia e também a autogestão de seus bens por seus detentores.

## Referências

AMORIN, Ana. *Legislações culturais*. [Coleção Políticas Culturais]. Salvador: Secult-BA, 2013.

ASSOCIAÇÃO BENEFICENTE BEMBÉ DO MERCADO. *Regimento interno*. Santo Amaro, 2016.

AVELAR, Rômulo. *O Avesso da Cena: notas sobre produção e gestão cultural*. Belo Horizonte: Duo Editorial, 2010.

BAHIA. Governo do Estado da Bahia. Secretaria de Cultura. Instituto do Patrimônio Artístico e Cultural da Bahia. *Bembé do Mercado*. [Cadernos do IPAC, 7]. Salvador: Fundação Pedro Calmon, 2014.

BRASIL. *Lei nº 12.343*, de 2 de dezembro de 2010. Institui o Plano

Nacional de Cultura - PNC, cria o Sistema Nacional de Informações e Indicadores Culturais - SNIIC e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/l12343.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12343.htm).

Acesso em: 20 abr. 2020.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 05 mar. 2021.

BRASIL. *Decreto nº 6.040*, de 07 de fevereiro de 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Brasília, 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm). Acesso em 24 jun. 2021.

CHAVES, José Raimundo L. *Aprendendo com axé: a experiência da Associação Ilê Axé Oju Onire*. Monografia (Especialização em Política e Gestão Cultural) – Universidade Federal do Recôncavo Baiano, Santo Amaro, 2019.

CONFERÊNCIA MUNDIAL DE COMBATE AO RACISMO, DISCRIMINAÇÃO RACIAL, XENOFOBIA E INTOLERÂNCIA CORRELATA. Declaração e Programa de Ação adotados na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata. Durban, África do Sul, 2001. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/2001%20Declaração%20e%20Programa%20de%20Ação%20adotado%20pela%20Terc>

eira%20Conferência%20Mundial%20contra%20o%20Racismo,%20Discriminação%20Racial,%20Xenofobia%20e%20Formas%20Conexas%20de%20Intolerância.pdf Acesso em: 25 jun. 2021.

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES (Brasil). *Plano Setorial para as Culturas Afro-Brasileiras*. Brasília: Fundação Cultural Palmares, Minc, 2014. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2017/04/Plano-Setorial-para-Cultura-Afro-Brasilira-para-PUBLICA%C3%87%C3%83O-EM-MAR%C3%87O-2017.pdf>. Acesso em: 18 jun.2021.

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. *Estrutura Organizacional*. Disponível em: [http://www.palmares.gov.br/?page\\_id=95](http://www.palmares.gov.br/?page_id=95). Acesso em: 24 jun. 2021

IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. *Dossiê para Instrução de Registro Bembé do Mercado*. Brasília: IPHAN, 2019. Disponível em: [http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Dossi\\_e\\_Bembe\\_do\\_Mercado.pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Dossi_e_Bembe_do_Mercado.pdf). Acesso em: 20jul. 2020.

JESUS, Murillo Pereira. *Bembé do Mercado em Santo Amaro: política, gestão cultural e a economia da cultura e criativa nas festas das religiões de matriz africana*. Dissertação (mestrado em Cultura e Sociedade) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.

KAUARK, Giuliana. Participação e Interesse do MinC na Convenção sobre a Diversidade Cultural. In: RUBIM, Antonio Albino Canelas (org.). *Políticas culturais no governo Lula*. Salvador: Edufba, 2010.

LEITE JUNIOR, Lindivaldo Oliveira. Políticas Culturais Afro-Brasileiras: os Desafios de Participação e Continuidade. Monografia (Especialização em Políticas e Gestão Cultural) - Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas, UFRB, Santo Amaro, 2019. Disponível em: <http://www.repositoriodigital.ufrb.edu.br/bitstream/123456789/2377/1/Lindivaldo%20Oliveira%20Leite%20Junior.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2021.

MACHADO, Ana Rita de Araújo. *Bembé do Largo do Mercado: Memórias do 13 de maio*. Salvador, 2009. 133f. Dissertação (Mestrado em Estudos étnicos e africanos) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

MACHADO, Ana Rita de Araújo. Introdução; Metodologia; Santo Amaro no contexto do Recôncavo baiano; O bembé e suas especificidades. In: BAHIA. Secretaria de Cultura. Instituto do Patrimônio Artístico e Cultural da Bahia. *Bembé do Mercado*. [Cadernos do IPAC, 7]. Salvador: Fundação Pedro Calmon, 2014, p. 21-102.

NUSSBAUMER, Gisele Marchiori; KAUARK, Giuliana. Formação e prática em gestão cultural: entre o tecnicismo e o engajamento. *Extraprensa*, v. 14, p. 197-210, 2021.

RUBIM, Antonio Albino Canelas. Políticas culturais do governo Lula / Gil: desafios e enfrentamentos. *Intercom – Revista Brasileira de Ciências da Comunicação*, São Paulo, v.31, n.1, p. 183-203, jan./jun. 2008.

SANTOS, Edmar Ferreira. *O poder dos candomblés: perseguição e*

*resistência no Recôncavo da Bahia*. Salvador: EDUFBA, 2009.

SANTOS, Luiz Cláudio dos. *Políticas públicas municipais direcionadas ao Bembé do mercado: estudo de campo em Santo Amaro -Ba*. 2019. Monografia (Bacharelado em Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas – Bicult) - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Santo Amaro, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/123456789/2148>. Acesso em: 28 jul. 2020.

SODRE, Muniz. *Pensar Nagô*. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

SOUTO, Stéfane. Aquilombar-se: Insurgências negras na gestão cultural contemporânea. *Metamorfose Arte, Ciência e Tecnologia*, v. 4, p. 133-144, 2020.

TOZI, Desirée Ramos. *Representação Tradicional e Representatividade Socioestatal de Comunidades Tradicionais de Matriz Africana – O I Plano Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais de Matriz Africana (2013-2015)*. Escola pública de Administração: Brasília, 2016. Disponível em: [desiree\\_artigo.final\\_05.09.16.docx](http://enap.gov.br) (enap.gov.br). Acesso em: 20 mai. 2021.

TURINO, Célio.- *Ponto de Cultura – O Brasil de Baixo para Cima*. 2.ed. - São Paulo: Anita Garibaldi, 2010.

VIEIRA, Mariella Pitombo. *Personas festivas: os trabalhadores da cultura nas festas e folguedos populares*. In: *Anais do XVII Enecult*. Salvador: CULT/UFBA, 2021. v. 01. p. 1-15.



## Experiencias de gestión cultural desde el ámbito universitario: dispositivos itinerantes para el trabajo educativo con lo audiovisual

Elizabeth Vidal<sup>1</sup>

DOI: <https://doi.org/10.22409/pragmatizes.v13i25.55737>

**Resumen:** Este artículo aborda un "objeto" de análisis: la Feria Interactiva Itinerante Veo Veo — llevada a cabo en la ciudad de Córdoba, Argentina— en su calidad de experiencia disruptiva en la enseñanza del lenguaje audiovisual de niños y niñas, desde una asignatura universitaria y en la línea de intervenciones culturales. Nos interesa exponer particularmente la manera en que este "objeto" se adecua a contextos institucionales diversos, escolares en una primera instancia y luego en no escolares. A los efectos de elaborar este trabajo, consideramos la Feria Interactiva Itinerante Veo Veo como un dispositivo comunicacional y educativo que se constituye en la práctica en una innovación y que por sus características es también una propuesta de mejora significativa en relación con los cotidianos educativos en distintos ámbitos. Por último, este trabajo es resultado de nuestro interés por "pensar" la propia práctica en relación con la formulación y ejecución de la Feria Interactiva Itinerante Veo Veo por un lado, y por otro, compartir una experiencia de gestión cultural desde una institución universitaria con las oportunidades y dificultades que ello implica.

**Palabras clave:** audiovisual; experiencias; tecnologías; dispositivos; gestión cultural

### Experiences of cultural management from the university environment: itinerant devices for educational work with the audiovisual

**Abstract:** The present text works with an "object" of analysis: the Interactive Itinerant VeoVeo Fair — carried out in the city of Córdoba, Argentina— as a disruptive experience in the teaching of audiovisual language for children, from a university subject in the line extension activities and cultural management. With it we are particularly interested in exposing the way in which this "object" is adapted to diverse institutional contexts, school in the first instance and then non-school. For the purposes of preparing this work, we consider the VeoVeo Itinerant Interactive Fair as a communicational and educational device that constitutes an innovation in practice and that, due to its characteristics, is also a proposal for significant improvement in relation to educational daily activities in different scopes. Lastly, this work is the result of our interest in "thinking" about the practice itself in relation to the formulation and execution of the Itinerant Interactive Fair VeoVeo, on the one hand and, on the other, offering management experience and teaching based on which a communicational and educational device is constituted in practice, in an innovation.

**Keywords:** audiovisual; experience; technologies; devices; cultural management

---

<sup>1</sup> Elizabeth Vidal. Doutora em Ciências de la Comunicación. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. E-mail: [elizabeth.vidal@unc.edu.ar](mailto:elizabeth.vidal@unc.edu.ar) - <https://orcid.org/0000-0003-0220-160X>

Recebido em 30/09/2022, aceito para publicação em 27/06/2023 e disponibilizado online em 01/09/2023.



## Experiências de gestão cultural a partir do ambiente universitário: dispositivos itinerantes para o trabalho educativo com o audiovisual

**Resumo:** Este artigo trata de um "objeto" de análise: a Feira Interativa Itinerante VeoVeo —realizada na cidade de Córdoba, Argentina— como experiência disruptiva no ensino da linguagem audiovisual para crianças, de uma disciplina universitária na linha de atividades de extensão e gestão cultural. Com ele interessa-nos particularmente expor a forma como este "objecto" se adapta a diversos contextos institucionais, primeiro escolares e depois não escolares. Para efeitos da elaboração deste trabalho, consideramos a Feira Interativa Itinerante VeoVeo como um dispositivo comunicacional e educativo que constitui uma inovação na prática e que, pelas suas características, é também uma proposta de melhoria significativa em relação às atividades educativas diárias em escopos diferentes. Por fim, este trabalho é fruto do nosso interesse em "pensar" a própria prática em relação à formulação e execução da Feira Interativa Itinerante VeoVeo, por um lado e, por outro, oferecendo experiência de gestão e ensino baseado em qual se constitui na prática um dispositivo comunicacional e educativo, numa inovação.

**Palavras-chave:** audiovisual; experiências; tecnologias; dispositivos; gestão cultural

## Experiencias de gestión cultural desde el ámbito universitario: dispositivos itinerantes para el trabajo educativo con lo audiovisual

Gestión cultural, activismo cultural, mediación cultural. Se reconoce una polifonía de términos para nombrar las infinitas acciones culturales que se despliegan en nuestros territorios, a la vez que éstas son abordadas también desde distintas perspectivas epistemológicas. Se constata, además, cierta inestabilidad e imprecisión porque la categoría debe ser comprendida de manera situada, contextual y está en permanente construcción.

Las diversas denominaciones evidencian, en muchos casos, las múltiples maneras de comprender la cultura. Desde los escritos de Gramsci

en relación a la hegemonía y el lugar de la cultura, pasando por los desarrollos de los estudios culturales de la escuela de Birmingham hasta estos días, es difícil cuestionar el lugar estratégico de la dimensión cultural para comprender, reproducir o disputar sentidos socialmente aceptados.

La investigadora y gestora cultural ecuatoriana Paula de la Vega Velastegui (2016) señala que a partir de los noventa en América Latina la tendencia dominante ha sido gestionar la cultura desde una matriz asociada a la planificación, eficacia y sostenibilidad. A pesar de este imperativo, persistieron y se

desarrollaron múltiples iniciativas que “operaron con autonomía política o en algunos casos se situaron en una posición fronteriza” (p. 98 ).

En Argentina, desde la instauración de gobiernos progresistas luego de la crisis de 2001 se comienzan a desarrollar políticas culturales que reconocen como interlocutores la diversidad de territorios, poblaciones y colectivos a la vez que identifican a las instituciones universitarias como agentes fundamentales para sumar a la tarea. A partir de 2006, el gobierno nacional, desde la Secretaría de Políticas Universitarias, pone en marcha acciones que conecten a las universidades con sus territorios, estimulando el desarrollo del Programa Universitario de Voluntariado , Puntos de cultura (algunas de estas inspiradas en el programa Cultura Viva de Brasil) entre otras iniciativas, en los que convergen docentes, investigadores, estudiantes y graduados de múltiples disciplinas.

Desde la Universidad Nacional de Córdoba, en particular desde el Programa *Programa de Asistencia Digital* (PAD- Res. 427-2007) bajo la dirección de la autora del presente

trabajo, se propuso aportar al proceso de ampliación de derechos de distintos colectivos (docentes del sistema público, poblaciones rurales, personas mayores, niños, niñas y adolescentes) facilitando el acceso de los sectores más vulnerados a bienes culturales enmarcando las diversas propuestas en la perspectiva de lo que Boaventura dos Santos denomina *diálogo de saberes*. Este proceso implicó acciones que focalizaron las actividades de extensión -desde el equipo docente de la asignatura *Taller de Lenguaje III y Producción Audiovisual*- en disminuir las barreras -materiales y simbólicas- en el “acceso” a productos y bienes de la cultura mediante procesos de alfabetización tecnológica, producción de materiales, co-producción y otras maneras de articular con los territorios, con las organizaciones de la sociedad civil, con los entes gubernamentales de distintos niveles (locales, provinciales y nacionales). Elaboramos proyectos en búsqueda de financiamiento. Es importante destacar que fue un período en el que la institución universitaria decidió poner en valor las actividades de extensión. Se dictaron normativas en la Facultad

de Ciencias de la Comunicación, en cierto punto de vanguardia en la propia UNC, que permitieron consolidar y fortalecer líneas de trabajo a partir desarrollo de normativas específicas que jerarquizaban la extensión a la par de la docencia y la investigación. Este gesto institucional permitió articular y capitalizar esfuerzos y conocimientos que constituyeron antecedentes para respaldar futuras intervenciones y también competir en convocatorias nacionales por financiamiento. Este fue el origen de los recursos (institucionales, legales y económicos) que permitieron en parte el desarrollo de la Feria Itinerante Interactiva Veo Veo entre otros muchos proyectos. Fue el contexto que posibilitó el desarrollo del mencionado dispositivo, objeto del presente trabajo.

### **La Feria Itinerante Interactiva Veo Veo**

Desde sus orígenes, la Feria Interactiva Itinerante Veo Veo tuvo como uno de sus objetivos fundamentales provocar una *experiencia* — en el sentido en que lo plantea Larrosa (2014) — de acción y reflexión frente a ciertos elementos

constitutivos de lo audiovisual: el espacio, el tiempo, la imagen y el movimiento. Mediante pequeñas secuencias planificadas, los participantes experimentan situaciones que tienen la finalidad de deconstruir y develar los mecanismos y la lógica que componen el lenguaje de la imagen (CEBRIÁN HERREROS, 1978). La FIIIV actualiza la idea de *aprendizaje pleno* (PERKINS, 2010) en tanto supone una invitación a los niños y niñas a ensayar con lo audiovisual, donde disfrutar y aprender no son experiencias contradictorias. Con Larrosa (2014), sostenemos que una experiencia es algo que transitamos y que nos transforma, que está cargada de sentido y que debería poder ponerse en palabras, en lenguaje, y no pasar como un imperativo más del cotidiano. A modo de ejemplo, traemos aquí el comentario de un niño que, en su segunda visita a la FIIIV luego de tres años, nos dijo: “Te traigo a mi hermanito para que haga una animación como la que yo tengo en mi casa, de la otra vez que vine acá...” La fuerza de su recuerdo nos muestra que el dispositivo, sin ser un proceso duradero en el tiempo y a pesar de su carácter en apariencia efímero, es

capaz de dejar una huella que se transfiere a otros.

La FIIVV fue concebida a partir de la convicción de que una propuesta metodológicamente innovadora y pedagógicamente significativa, podía ser potenciada a partir de un abordaje interdisciplinario que articulara el uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación, los fundamentos de la comunicación/educación y el aporte de las disciplinas artísticas, generando una ruptura en el modo de intervenir en situaciones educativas. En este artículo mostraremos que la maleabilidad del formato del dispositivo lo hace altamente replicable a otras temáticas, contextos y públicos, y que la tecnología utilizada y las competencias requeridas son socialmente "accesibles" (BURBULES; CALLISTER, 2002). Por otro lado, este texto se desprende de un estudio cualitativo (próximo a un estudio de caso) donde trabajamos con observaciones participantes y algunos aspectos de investigación acción.

La FIIVV puede describirse mediante la aplicación de una constelación de conceptos o matrices de pensamiento diversas que, juntas, hicieron posible su armado y puesta en

funcionamiento. Una constelación permite situar en el centro nuestro objeto de atención alrededor del cual se ubican otros elementos con los que guarda estrecha relación para describir el conjunto. Todo esto es iluminado a través de categorías teóricas distintas que actúan como llaves, cuya combinación libera la historia encerrada en las relaciones entre ese objeto y otros que lo transforman a lo largo de un proceso acumulativo, con tensiones y contradicciones que surgen en el devenir y en toda su complejidad. Utilizamos este concepto de Buck-Morss (2011) que ella despliega en relación a la dialéctica negativa de la Escuela de Frankfurt, porque el dispositivo Veo Veo es una experiencia práctica fundada en teorías que es importante explicitar. Sostenemos lo anterior porque la práctica no puede ser entendida como mera puesta en juego de construcciones teóricas, y por lo tanto quedar subsumida a ella, sino como una instancia en la que se reconocen todos los procesos transformativos que genera la puesta en acción.

Podríamos empezar diciendo que la FIIVV es un ejercicio de simulación de producción audiovisual

con propósitos educativos y estrategias lúdicas. Sin embargo, para ser más precisos, este dispositivo se define como un conjunto de estrategias que persigue una intencionalidad de innovación pedagógica para el trabajo con niños, tendiente a deconstruir con ellos el lenguaje audiovisual de una manera lúdica y situada. Cuando nos referimos al lenguaje audiovisual estamos hablando de la articulación técnico-retórica del sistema visual y el sistema sonoro. Para la deconstrucción de la experiencia en particular, nuestra atención ha sido puesta en las dimensiones espacial, temporal y cinética de lo audiovisual.

Desde su origen, en el año 2009, los objetivos de la FIIVV fueron:

- a. Provocar en sus participantes una 'experiencia' (Larrosa, 2014) de acción y reflexión, frente a los elementos constitutivos de lo audiovisual en su faceta visual: el espacio, el tiempo y el movimiento.
- b. Fortalecer y complementar otras líneas de trabajo relativas a fomentar el acceso a TIC en instituciones educativas públicas del territorio.
- c. Promover la utilización de TIC disponibles en escuelas primarias públicas, posibilitando un trabajo directo

entre los niños y un grupo de jóvenes universitarios.

d. Diseñar un dispositivo fácilmente trasladable y de bajo costo.

e. Generar un espacio institucional en el que estudiantes universitarios realicen un trabajo de voluntariado de alta calidad técnica, desde una perspectiva de derechos humanos, que priorice el trabajo persona a persona.

f. Acercar a la experiencia con TIC a directivos, docentes y padres, como otra forma de familiarizarlos con las potencialidades de los recursos tecnológicos disponibles en las escuelas.

g. Acercar simbólica y materialmente la universidad a los niños, cualquiera sea su situación de origen, como una vía de futuro posible.

La FIIVV se propuso que los niños y niñas, mediante secuencias planificadas de acción, experimentaran situaciones con la finalidad de deconstruir y develar los mecanismos y la lógica propios del lenguaje de la imagen en movimiento, actualizando la idea de *aprendizaje pleno*, es decir, un aprendizaje con sentido que no posterga su utilidad y comprensión a futuro (PERKINS, 2010). A la par, suponía una invitación a los niños y niñas a experimentar situaciones en

las que disfrutar y aprender no resulten contradictorios.

Un acercamiento descriptivo a la FIIVV podría partir de su propia denominación. El dispositivo recibe el nombre de *feira itinerante* por su carácter nómade, que remite a pensar en un trabajo en los barrios, en las plazas y también por fuera de los ámbitos académicos. Por eso feria y no muestra, por ejemplo. La feria es un lugar que propicia intercambios sin jerarquías, aunque estas existan; que procura encuentros entre alguien que tiene algo para ofrecer y otro que circula, se detiene, observa, atiende y toma o no lo que se le ofrece. Es *itinerante* porque va de lugar en lugar, no requiere de ni está pensada para un sitio fijo y es el productor quien se mueve buscando las personas, como en las ferias francas los vendedores encuentran a sus consumidores. En este caso, el equipo productor (la universidad) va hacia donde están los participantes (inicialmente niños y niñas de escuelas públicas primarias, centros vecinales, bibliotecas, clubes) y no al revés.

Por su parte, es *interactiva* porque se propone promover al máximo los intercambios. Aquí el

concepto trasciende la operación mecánica de realizar un clic con un mouse, es decir, que no refiere a operar tecnología para hacer efectiva la relación hombre/máquina, sino a propiciar un intercambio de saberes. Entre los saberes previos de los participantes está todo aquello que forma parte de su cotidiano: conocen de dibujos animados y los disfrutan; conocen y operan juegos porque su mundo está rodeado por ellos, por pantallas, por videos; y finalmente conocen y operan celulares que les permiten producir pequeños relatos audiovisuales y compartirlos en redes. Los estudiantes universitarios, por su lado, saben de lenguaje, de la imagen y particularmente de la imagen audiovisual, siendo a la vez usuarios permanentes de TIC.

Se trata, entonces, de compartir un trabajo intenso con los niños y niñas en el que, a partir de estrategias previstas y sistemáticas, puedan experimentar, descubrir, formularse preguntas y que en ese intercambio las respuestas sean posibles, accesibles en términos lingüísticos, adecuadas en relación con su universo. Hay, como sucede en la televisión, una puesta en escena tan



especialmente cuidada y estimulante en lo visual como lo permita el contexto, que habilita un trabajo libre, creativo y participativo en el que los visitantes exploran los mecanismos que permiten que el movimiento de la imagen sea posible y construyan un espacio que implica otro tipo de realidad. Esa puesta supone un conjunto de estrategias/procedimientos que integran lo que llamamos a los efectos de este trabajo, *el dispositivo*. Esto implica que hay reglas pautadas para que suceda lo que esperamos que suceda, más allá de que cada experiencia pueda traer aparejada, en diversos grupos, situaciones imprevistas que se abordan y resuelven en cada ocasión. Por eso decíamos más arriba que se trata de un ejercicio de simulación, con el propósito de acercar y familiarizar a los niños en un lenguaje a través de estrategias lúdicas. La puesta en marcha de todo el dispositivo recae en la existencia de una serie de estaciones, en cada una de las cuales se propone a los niños una actividad que les permite deconstruir lo audiovisual a partir de juegos interactivos.

Inicialmente se pensó en presentar a los niños de la franja etaria de entre 8 y 10 años (cursantes del segundo ciclo del nivel primario) y de entre 4 y 5 años, dos de las dimensiones que integran lo audiovisual, sin agotarlo: el espacio y el movimiento. Pero aquellas franjas etarias se ampliaron en el devenir de la feria. Se fue constatando en la práctica misma de la FIIVV que, si bien los niños viven en un mundo rodeado de imágenes, toman a este ecosistema mediático como 'dado', sin detenerse a pensar cómo se logran esas imágenes. Cómo es que la televisión, el cine o los videojuegos construyen espacios que no son reales — aunque lo parezcan — sino sus representaciones; es decir, espacios contruidos donde se generan ficciones, historias que, aun tomando referencias de la realidad, no lo son.

Una representación de lo real logra ser percibida como real si en la reproducción logra captar la esencia de lo representado y si el receptor — con las herramientas que tiene, con aquello del mundo externo que le resulta familiar, es decir bajo sus propias condiciones de posibilidad— logra percibir en esa imagen

representada, no una coincidência exacta sino un grado suficiente de imitación de manera tal que esa combinatoria de diversos signos visuales puedan ser reorganizados por cada subjetividad como una unidad parecida a lo real.

En última instancia la reproducción es una conjunción de signos realizada por el artista o comunicador con el fin de despertar en el receptor la idea correspondiente a la realidad a reproducir. Lo que aquí importa es que la intención sea captada por el receptor. (DOELKER, 1982, p. 51-52)

La FIIVV parte de esa capacidad ya desarrollada en los niños de reconstruir la realidad en su representación para, ofreciéndole unas nuevas y pocas herramientas que utilizan durante su paso por la feria, puedan utilizar aquellas condiciones de posibilidad para transformar su rol de receptores en productores. A partir de la realización de esa práctica pueden potencialmente revisar sus propias experiencias de recepción y, por qué no, abrir la posibilidad a la producción.

Entonces, se pone a disposición de los participantes una serie de herramientas mínimas con las cuales

contar sus propias historias para que elaboren pequeños relatos visuales, a la manera de quienes pensaron esas historias para ellos. Entendemos por relato “un discurso verbal, visual o verbo-visual conformado por los signos utilizados por ‘alguien’ (...) para comunicar una historia a otros” (BETTENDORF ; PRESTIGIA, 2002, p. 13). Se trata, en definitiva, de iniciar un camino que va desde la recepción en su faceta menos activa —el reconocimiento de los signos y la comprensión lectora— hacia la recepción crítica y la producción, mediante la elaboración de relatos sencillos a través de la manipulación de elementos **también** sencillos.

Imagen1 [Niños productores]



Todo esto tiene un enorme impacto para que el niño y la niña

pueda construirse como sujeto y como ciudadano desde el paradigma de la alfabetización múltiple. Roldán, cuando se refiere al Veo Veo, destaca:

La idea interesante entonces, es concebir la integración de las imágenes como puertas para narrar nuevas historias, contar algo que no se ha contado aún, vincularse con el relato desde las emociones que provocan y permitir la expresión de la imaginación en la construcción de versiones de mundo capaces de transformar nuestro entorno. (ROLDÁN, 2015, p. 17-18)

Y, citando a Augustowsky (2012), Roldán advierte que

[...] mirar es una vivencia subjetiva que se produce cuando a partir de un estímulo visual, activamos significados, al percibir otorgamos una significación a un estímulo y lo incluimos en nuestro mapa de conexiones conceptuales y afectivas. Así la identificación de un objeto implica reconocer es decir, volver a conocer y recurrir a un saber acumulado en el pasado. En la percepción se confronta lo nuevo con los conocimientos viejos. (ROLDÁN, 2015, p. 18)

Antes de avanzar en un relato histórico sobre la trayectoria de la FIIVV, nos parece importante aludir a otra breve descripción relativa a su dinámica. En general, desde la propia coordinación del Veo Veo se ha

procurado llegar a aquellas instituciones cuyos directivos se muestren más permeables a la experiencia. Esta relación institucional con diversos actores sociales es lo que a lo largo del tiempo garantizó la continuidad del montaje de la FIIVV en cada uno de los lugares donde se desarrolló.

### ¿Cómo surgió la FIIVV?

La inquietud por armar la FIIVV comenzó en 2008, en el marco del trabajo de las cátedras del Taller de Lenguaje III y Producción Audiovisual (Taller III) de la Licenciatura en Comunicación Social y otras cátedras de la Licenciatura en Cine de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina en articulación con otras organizaciones sociales. Este trabajo conjunto, como ha sucedido en otros proyectos en los que hemos venido participando en los últimos treinta años, se originó en acciones de Extensión Universitaria, algo muy propio de la dinámica de trabajo en las casas de altos estudios argentinas, pues las universidades del país exigen, dentro de la labor docente, desplegar actividades en tres grandes ejes: Docencia, Investigación y

Extensión. Esta última en nuestro caso ha sido abordada desde un paradigma de "diálogo de saberes" (SANTOS, 2011) al reconocer que todos tenemos algo que aportar en una relación dialógica, y que cuando nos proponemos el trabajo en un "territorio" (CARBALLEDA, 2012) — entendido este como la trama de relaciones subjetivas y simbólicas que establecen los diversos actores que lo conforman —, reconocemos los saberes de dichos actores y nuestras intervenciones son el resultado de ese diálogo. Por lo tanto, se trata de intervenciones situadas que llevan consigo negociaciones, acuerdos y consensos. En ese sentido, a través de ese intercambio, reconocemos que el lugar de la Extensión se constituye en el ámbito más permeable desde donde reconocer nuevas necesidades y campos disciplinarios, que permiten trasladar/adecuar, de un modo más versátil a como lo harían las modificaciones de planes de estudio, algunas de estas preocupaciones a nuestras currículas de formación. En este entorno, son imprescindibles las labores de estudiantes y docentes extensionistas, lo cual en el caso de nuestro trabajo implicó la capacitación

de becarios extensionistas a partir del programa denominado "La Mirada de los (nos) otros".

Como veníamos exponiendo antes, en 2008, momento en el que se inició la FIIVV, todos los que participaron — escuelas, organizaciones barriales, niños, etc. — fueron invitados a un 'Festival de Videos' que no cumplió sus objetivos porque cada uno vino a ver proyectar su producción sin interesarse en las otras ni concretar un intercambio de las experiencias. Aquella primera muestra fue larga, aburrida y hasta cierto punto un fracaso desde la perspectiva de la intención de capitalizar las experiencias de diferentes grupos, en buena medida porque la calidad de los videos no resultaba atractiva para sostenerse durante varias horas como público. Se verificaban así problemas desde la recepción de la propuesta.

Fue entonces que se pensó una variante para el 2009 en la que los chicos que fueron parte del 2do Festival de Video pudieran llevarse algo de su participación en ese encuentro, más allá de exhibir su corto audiovisual. Surgió la idea de convocarlos para que compartieran

actividades previas, como por ejemplo jugar con el zootropo o elaborar una secuencia en *stop motion*, pero siempre en el espacio de la propia universidad. La acción estuvo plagada de dificultades, desde lo espacial, lo tecnológico y también desde nuestra propia participación. De hecho, el proyecto no recibió el beneplácito de todo el equipo porque algunos docentes integrantes lo consideraron caótico, difícilmente controlable y se apartaron. Asimismo, se objetó el carácter de evento y la necesidad de trabajar en procesos.

La iniciativa se reformuló nuevamente y en 2010 se obtuvo financiamiento a través de una convocatoria del Programa de Voluntariado Universitario de la Secretaría de Políticas Universitarias, asumiendo la FIIVV desde ese entonces las características que hemos descrito en el apartado anterior. El *compromiso extensionista* del equipo impulsó el trabajo hacia afuera de la universidad, hacia las escuelas PIIE, por lo cual tuvo que diseñarse un dispositivo móvil, fácilmente trasladable. Se redefinió el formato y los sucesivos ajustes fueron producto

de una reflexión sobre la práctica por parte del equipo a lo largo del tiempo.

Postulamos y obtuvimos financiamiento en dos convocatorias del Programa de Voluntariado Universitario de la Secretaría de Políticas Universitarias (2010 y 2012) lo que nos permitió un importante número de recorridos, en los cuales hicimos modificaciones y adecuaciones. Durante la implementación de 2010 se realizaron ocho ferias en localidades de la provincia de Córdoba debido a que se contó con el interés y apoyo del Ministerio de Educación de Córdoba que garantizó acceso a las escuelas primarias y el medio de movilidad.

Se contó, asimismo, con el préstamo de los equipos por parte de la Universidad Nacional de Córdoba y se amplió el número de voluntarios que participaron. La condición era que hubieran cursado y aprobado materias sobre audiovisual o que acreditaran experiencia en el trabajo comunitario. Así, se integraron algunos de los becarios de extensión que participaron en las becas ya mencionadas. El hecho de que los voluntarios vinieran de distintas áreas disciplinares (teatro, trabajo social, comunicación, cine,

entre otras) promovió la formación de equipos que suponían una convergencia de miradas y esto potenció el propio trabajo y también a cada uno de los integrantes. "Todos nos quedamos con algo más de lo que llevamos", observó uno de ellos.

El criterio de selección de las sedes era que fueran escuelas bajo el Programa Integral de Igualdad Educativa (PIIE) y que, por lo tanto, fueran representativas de sectores socialmente vulnerables y distribuidos territorialmente en forma más o menos equilibrada (Norte, Sur, Este y Oeste). Estas escuelas habían recibido la capacitación a través del Programa de Fortalecimiento a las Escuelas PIIE (FOPPIE) el año anterior. Entonces, se apuntaba a fortalecer procesos que ya estuvieran en marcha y llegar a instituciones cuyos maestros habían recibido capacitación en audiovisual, alfabetización digital y en el uso de TIC en procesos educativos, a la vez que disponían de cámaras, televisores y computadoras.

Las localidades que participaron fueron: Malvinas Argentinas, Villa Dolores, Villa de Soto, San Francisco del Chañar, Villa María, Alta Gracia y Unquillo, todas de la provincia de

Córdoba, Argentina. Se puede observar un video-síntesis en la página web de la FIIVV que describe con imágenes el montaje, el recorrido y los destinatarios involucrados. También se encuentra allí un documental narrado desde el punto de vista de los voluntarios y su trabajo, que buscaba capitalizar estas modalidades de acciones extensionistas para proyectarlas en el tiempo ([www.feriaveoveo.unc.edu.ar](http://www.feriaveoveo.unc.edu.ar)).

En paralelo, en 2010, la FIIVV despertó el interés de otros ámbitos e instituciones, como el Centro Cultural España Córdoba (CCEC), institución que reviste una doble dependencia: de la Municipalidad de Córdoba y del Gobierno de España. Este centro tiene diversidad de propuestas, entre las cuales se encuentran las que se realizan con escuelas primarias municipales con fines educativos. En aquel momento debían resolver una actividad para las 36 escuelas con muy poco presupuesto y tiempo escaso. Allí, en respuesta a un pedido del CCEC, montamos una feria durante cinco días, en un horario extendido, duplicamos el número y tipo de estaciones, y nos asociamos con otro proyecto extensionista que



trabajaba el tema de los parásitos y la elaboración de cortos de animación con intencionalidad educativa (*Valentín y los pequeños invasores*). En esta ocasión, la FIIVV demostró otra de sus condiciones: la maleabilidad o flexibilidad para adecuarse a diferentes escenarios y objetivos.

Como señalamos en párrafos anteriores, fue un primer intento que, con el paso de los años y presentaciones posteriores, seguimos explorando al replicarla con otras temáticas. En todos los casos la FIIVV demostró ser efectiva por su flexibilidad para adecuarse a diferentes propósitos. Así ocurrió en la presentación de la Expo Estudiar y Trabajar (2015, Córdoba); en el Observatorio Astronómico Córdoba (aniversario 400° de la UNC, junio de 2013); en la presentación de la Feria Telescópica, articulándose con otros equipos que trabajaban la familiarización de los niños con la robótica (Noche de los Museos, mayo de 2015); en 'Museos + Democracia cultural' en el Museo de la Universidad, en la Biblioteca Jesuítica (Noche de los Museos, noviembre 2016) y la Plaza parque Cielo y Tierra

(Noche de los Museos, noviembre 2017).

Imagen 2 [Readecuación del Veo Veo en la Expo *Estudiar y Trabajar*, stand "Entrá en Escena"]



Imagen 3 [Readecuación del Veo Veo en la Plaza Cielo y Tierra junto a familias]



En relación con la experiencia vivida en la presentación de la FIIVV en la sede del Centro Cultural España Córdoba, debemos decir que también contó con una novedad respecto del recorrido previo que resultó muy fructífero para las escuelas:

incorporamos el registro visual de cada grupo que visitó la Feria con el propósito de que esos testimonios pudieran ser compartidos luego por los niños y sus maestros con el resto de la población escolar que no había asistido al evento, y/o con la idea de que pudieran recuperar la experiencia para fortalecerla luego en el aula. La feria fue en septiembre y los videos editados fueron entregados en octubre.

Este registro visual capturó el paso de cada uno de los niños con sus respectivos grupos. Estamos hablando de unos 1500 niños de 4° y 5° de las escuelas primarias municipales de la ciudad de Córdoba, Argentina. Aunque se trataba de una práctica que habíamos usado en ocasiones anteriores, ahora —en acuerdo con maestros, autoridades y preservando la identidad de los menores— realizamos ese archivo visual con un alto nivel de detalle en lugar de registrar el hecho en general, como en bloque. Para entonces habíamos venido observando que los niños reaccionaban de otra manera al verse directamente involucrados por la cámara mientras participaban de la experiencia, como si de pronto ellos

pudieran sentirse 'dignos de ser registrados'. Esto, que no fue más que una intuición inicial, se corroboró a lo largo de estos años no solo trabajando con grupos de niños, sino con adultos mayores u otros públicos destinatarios de las acciones de extensión que desarrollamos habitualmente

Imagen 4 [Niños de primaria fuera de la escuela, en el Centro Cultural España Córdoba]



Nos preguntamos, entonces, ¿Cuál es el denominador común de estos grupos sociales en la vida cotidiana? Nuestra hipótesis es que se trata de su invisibilidad habitual. Son grupos poblacionales anónimos, no representados, que habitualmente no son objeto de registro más allá de lo doméstico y solo en aquellos casos en que existieran los recursos tecnológicos para concretar esa operación. Así las cosas, inferimos que

en un mundo en el que 'ser' es ser visible, reconocido por 'el otro' —en los medios tradicionales, en los nuevos medios, en las redes sociales— y aun al costo de que esa visibilidad se relacione con hechos confusos o socialmente negativos, como las páginas de policiales de los diarios, estos grupos poblacionales de alguna manera también desean y —por lo observado en las ferias— disfrutan de sentirse objeto de la mirada de otros, cercanos o ajenos a sus contextos, ligados en este caso a experiencias positivas. Un uso no muy diferente a las pretensiones que llevan a muchas personas que integran otros grupos sociales de sectores con mejor posición en la escala social, a buscar ese mismo reconocimiento, tal vez motivados por similar ilusión de trascendencia aunque sea de manera efímera.

### Imagen 5 [Ejemplos de la diversidad de participantes]

Los distintos participantes de la FIIVV a lo largo del tiempo: 2017. Noches de los museos y expo carreras.





## Imagen 6 [Ejemplos de puestas del Veo Veo en espacios y participantes diversos]

Participantes en la feria interactiva itinerante Veo Veo



Durante octubre de 2011, y a solicitud de un evento académico de divulgación de la ciencia (COPUCI), realizado en la ECI-UNC —actual Facultad de Ciencias de la Comunicación— montamos el dispositivo en un aula. Para que el montaje que se hizo en esa oportunidad y con un objetivo concreto de divulgación tuviera sentido, invitamos a niños de una escuela PIIE a visitarnos durante esa mañana. La acción despertó el interés de muchos asistentes al congreso. Por ejemplo,

captó la atención de una investigadora del LABJOR de Campinas, Sao Pablo, Brasil, y de docentes de la Sede Bolsón de la Universidad Nacional de Río Negro (UNRN).

Este interés posibilitó el armado de la Red Interuniversitaria para la Comunicación de la Ciencia y el Arte entre la Universidad Nacional de Córdoba, la Universidad Nacional de Río Negro y la Universidad de Campinas, con el financiamiento del Programa REDES de la Secretaría de Políticas Universitarias, que pretende promover acciones entre universidades para su internalización. Durante los años en que funcionó la Red la FIIVV ha ocupado un lugar importante porque ha podido responder cada vez a la motivación que despertó, pese a haberse realizado en distintas oportunidades y ámbitos. En ese marco fue que obtuvimos tres financiamientos en REDES V (2011), VII (2013) y IX (2016 aún en ejecución en 2018), lo que permitió que la experiencia del Veo Veo se extendiera en el tiempo, alcanzara nuevos públicos y contextos y se enriqueciera, abriéndose a otros contenidos.

Contenida en el programa REDES V, hacia 2012 la FIIVV logró generar una cierta autonomía de trabajo en relación con las escuelas, lo que sobrevino con la invitación a participar en la Feria Empírka, un evento de Ciencia, Arte y Tecnología itinerante que nació en la Universidad de Salamanca (España) en 2010, con el objetivo de circular por distintas ciudades latinoamericanas cada dos años, por lo cual la Universidad de Campinas - UNICAMP - (San Pablo, Brasil) nos invitó a exponer. Lo más significativo que le ocurrió a la FIIVV en esa oportunidad fue experimentar con gran cantidad de público adolescente en poco tiempo —20.000 visitantes en tres días ([https://www.youtube.com/watch?v=5ebWBMZ2lg&list=PLMB39TEdVfIEz7NAwQlpnP3E2F\\_ITs6xU](https://www.youtube.com/watch?v=5ebWBMZ2lg&list=PLMB39TEdVfIEz7NAwQlpnP3E2F_ITs6xU)).

El interés residió, fundamentalmente, en la diferencia que planteó un grupo mínimo de expositores que no seguía los lineamientos comunes a toda feria de ciencias. La FIIVV integró el 20% de propuestas, en medio de una mayoría de grupos de estudiantes que mostraban sus experimentos y relataban sus experiencias. En ese

sector más pequeño, las universidades — como la de Campinas, la de Salamanca y la de Córdoba, con el Veo Veo — intentaron acercarse de otra manera a los docentes y estudiantes secundarios que la recorrían, interpelándolos. La FIIVV, nunca antes pensada para el nivel secundario, llamó la atención de ese público, del resto de las universidades e incluso de un equipo de la cadena televisiva Red O Globo. Para nosotros fue una serie sucesiva de pruebas que superamos con excelentes resultados pese a que no manejábamos la lengua, a que estábamos frente a un público no previsto, a que contraponía una propuesta casi artesanal sin gran despliegue tecnológico a lo que habitualmente se encuentra en espacios similares, en un contexto distinto y que sin embargo convocó la participación activa de los visitantes. Nunca como entonces advertimos el potencial y la ductilidad de la FIIVV. Ese fue en sí mismo un aprendizaje respecto de que esa puesta en escena, que proponía una singular estrategia pedagógica y que dependía de las personas que allí estaban — todos estudiantes universitarios en el

rol de animadores— pudiera lograr tal intensidad de respuesta.

La experiencia FIIVV completa fue sistematizada a través de la realización de tres documentales y 15 videos con una secuencia de registros que incluía una muestra de lo que fue cada presentación, que están disponibles en un sitio de internet que reúne toda la experiencia en tres idiomas

([www.feriaveoveo.unc.edu.ar/es/galeria-multimedia-2](http://www.feriaveoveo.unc.edu.ar/es/galeria-multimedia-2)). En lo sucesivo, cada uno de esos procesos, por escuela, quedó filmado en videos a través de la cámara registro, y fueron entregados a cada establecimiento, editados, junto a la devolución, para que quedara como testimonio de la intervención, haciendo visible el protagonismo de los niños, que se potencia al ser visualizados como tales a nivel de la escuela. Para nosotros, una clave del buen derrotero del FIIVV a lo largo de los años siguientes tiene que ver con la selección de los integrantes del equipo que participaban del Programa de Voluntariado.

Como declarábamos antes, en general, eran jóvenes de unos 30 años, recién recibidos o estudiantes avanzados en las carreras de teatro,

trabajo social, cine y comunicación, entre otros, que, si bien no lograron establecer vínculos de colaboración con los docentes de las escuelas primarias por las que itineramos, tuvieron buena predisposición para comunicarse con los niños y un excelente dominio de las técnicas y las herramientas que se utilizaban en la experiencia. Una cuestión no menor en esta selección del equipo ha sido la necesidad de interpelar a los niños y jóvenes desde la universidad como un camino posible para ellos, instalando el deseo, a la manera de un acercamiento mediante la posibilidad de pensar un futuro profesional aun entre quienes viven en contextos sociales desfavorables. Los voluntarios eran capacitados en el proceso mismo, primero como observadores y luego como animadores en actividades de menor a mayor complejidad.



Imagen 7 [Animadores que forman parte de la FIIVV desde sus inicios. Las imágenes refieren distintas presentaciones: Centro Cultural EspañaCórdoba, 2010; Feria EMPIRIKA, San Pablo, Brasil, 2012; Río Negro y El Bolsón, 2014]

Los distintos animadores de la FIIVV a lo largo del tiempo



En los años 2013, 2014, 2015, 2016 y 2017 se realizaron ediciones de la FIIVV en el marco de la Noche de los Museos. En esas oportunidades, se decidió priorizar la estación del Croma por los propios requerimientos del contenido en términos de una mayor visualización de aquello de lo que se hablaba por parte de los estudiantes.

Concretamente, en un caso se trató de acercar a los niños a la realidad que vivían estudiantes en los monasterios de cuatro siglos atrás y, en el otro caso, de familiarizarlos con los ámbitos de trabajo de los biólogos, químicos, geólogos y astrónomos actuales. Para ello se utilizaron estrategias de personificación en contexto con disfraces, accesorios y escenarios *ad hoc* y lo más interesante que se observó fue cómo al 'juego' propuesto se adherían tanto los niños como sus padres o acompañantes adultos. También fue significativo observar cómo hubo casos de familias muy humildes que concurrían varias veces al *stand*, hasta que se animaban a participar, como si se fueran aproximando gradualmente.

Por último, resultó una prueba de la ductilidad del dispositivo el hecho de poder ensamblarse cómodamente a la dinámica que sigue la Noche de los Museos y que supone convertir un hecho social tradicionalmente de elite —la concurrencia a los museos— en un hecho social de carácter masivo, donde nuevos públicos se sienten habilitados a participar, como una excepción.

## Conclusiones

Luego de haber participado de estas experiencias casi como una observadora privilegiada, pensamos en Walter Benjamin cuando dice que "la fotografía no busca gustar y sugerir, sino ofrecer una experiencia y una enseñanza" (en Didi-Huberman, 2008, p. 8) en la medida en que "desmaquilla lo real". Y explica Didi-Huberman:

Una marca fundamental de 'autenticidad', debida a una extraordinaria facultad para fundirse en las cosas (...) Estar en el lugar, indudablemente. Ver sabiéndose mirado, preocupado, implicado. Y todavía más: quedarse, mantenerse, habitar durante un tiempo en esa mirada, en esa implicación. Hacer durar esa experiencia. Y luego, hacer de esa experiencia una forma, desplegar una obra visual (Engler V., 19 de junio de 2017. Las imágenes no son solo cosas para representar. *Página/12*).

La FIIVV entonces se ha convertido en un dispositivo comunicacional y educativo que, en la práctica, se constituye en una innovación. Es una estrategia educativa de ruptura, con características identitarias: efímera, itinerante, interactiva, interpela el cuerpo, lo sensible, a través del juego

por manipulación de objetos y tecnologías, en relación a los cotidianos institucionales que ha visitado y visita, como escuelas, museos, ferias de ciencia, entre otros. Y por ende es también una propuesta de mejora significativa en el ámbito de las interacciones con fines educativos.

Por otro lado, el entramado de múltiples mediaciones que emergió como de importancia singular a través del trabajo de análisis realizado sobre el dispositivo FIIVV hace referencia a la concepción de comunicación que se materializa en la interrelación entre instituciones de diverso tipo, con sus propias lógicas de funcionamiento, normas, tiempos y espacios; en las características distintivas que vienen asumiendo los 'animadores voluntarios'; en el conocimiento que se pone en juego a través de las actividades, la manipulación de objetos y de tecnologías utilizadas; en el atractivo que despierta la puesta en escena del dispositivo entre los destinatarios.

Todos los elementos, actores e instituciones actúan desde sus propias condiciones de posibilidad. En el campo que construye la FIIVV en cada edición y en cada escenario, se

subvierten las posiciones esperables de los agentes. Entonces, el animador voluntario no se posiciona desde el conocimiento, aunque lo tenga, para 'enseñar' al que no sabe, sino que acompaña la experiencia que vive el que manipula los objetos para hacer su propio montaje, para producir algo desde lo que sabe y lo que está aprendiendo en ese momento, mientras a la vez ambos toman el riesgo. Y es en ese juego que las posiciones se mueven, característica generalmente inusual si uno considera las prácticas educativas en torno a lo audiovisual — y también de lo no audiovisual. La fuerza de este cambio es tal que convierte al dispositivo en una estrategia educativa disruptiva, mínima y efímera, a través de una micropráctica, por cierto, pero ruptura al fin del modo de hacer habitual.

En su despliegue e itinerancia, podemos afirmar que la FIIVV pone en evidencia la faceta productiva de la cultura. No solo reproduce un saber, una manera legitimada de hacer las cosas, como suele ocurrir en muchos ámbitos educativos. La FIIVV monta una puesta, constituye un espacio, interrumpe un tiempo rutinario, selecciona libremente tecnologías,

técnicas y procedimientos históricamente heterogéneos, en la búsqueda de generar condiciones de mayor acceso y apropiación de los contenidos que pretende compartir y, en este sentido, es también que sostenemos que el dispositivo surge como una innovación desde el punto de vista del campo educativo formal. Por último demostró ser un dispositivo privilegiado para la motivación y formación de animadores, educadores y gestores culturales, tal como las trayectorias desarrolladas por muchos de los miembros de los equipos constituidos a los largo de una década lo demuestran.

## Referencias

BETTENDORFF, Elsa; PRESTIGIACOMO, Raquel. *El relato audiovisual*. La narración en el cine, la televisión y el video. Buenos Aires: Longseller, 2002.

BUCK-MORSS, Susan. *Origen de la dialéctica negativa*. Theodor W. Adorno, Walter Benjamin y el Instituto de Frankfurt. Buenos Aires: Editorial Eterna Cadencia, 2011.

BURBULES, Nichollas; CALLISTER, Tomas. *Educación: Riesgos y Promesas de las Nuevas Tecnologías de la Información*. Buenos Aires: Gránica, 2002.

CEBRIÁN HERREROS, Mariano. *Introducción al lenguaje de la televisión*. Madrid: Pirámide, 1978.

DE LA VEGA VELASTEGUI, Paola. *Gestión Cultural y Despolitización: Cuando nos llamaron gestores*. 2016.

DIDI-HUBERMAN, George. *Cuando las imágenes tocan lo real*. Museo de Arte contemporáneo de Barcelona. 2008. Disponible en:  
[https://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiSkpLG1eL5AhXnSLgEHVynAL8QFnoECAUQAQ&url=https%3A%2F%2Fimg.macba.cat%2Fpublic%2Fuploads%2F20080408%2FGeorges\\_Didi\\_Huberman\\_Cuando\\_las\\_imagenes\\_tocan\\_lo\\_real.pdf&usg=AOvVaw2cl1to1i0Vo06T2yksj7jK](https://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiSkpLG1eL5AhXnSLgEHVynAL8QFnoECAUQAQ&url=https%3A%2F%2Fimg.macba.cat%2Fpublic%2Fuploads%2F20080408%2FGeorges_Didi_Huberman_Cuando_las_imagenes_tocan_lo_real.pdf&usg=AOvVaw2cl1to1i0Vo06T2yksj7jK)

DOELKER, Christian. *La realidad manipulada*. Radio, televisión, cine, prensa. Barcelona: Gustavo Gilli, 1982.

ENGLER, Verónica. *Las imágenes no son solo cosas para representar*. Disponible en:  
<https://www.pagina12.com.ar/45024-las-imagenes-no-son-solo-cosas-para-representar>.

*Feria Itinerante Interactiva Veo Veo*, Disponible en:  
<https://www.feriaveoveo.unc.edu.ar/es/que-es-el-veo-veo/>

GALLEGO, Henao. *Participación infantil*. Historia de una relación de invisibilidad. Disponible en:  
<https://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjcvq->

2OL5AhWruZUCHYotDuEQFnoECAwQAQ&url=http%3A%2F%2Fbiblioteca.clacso.edu.ar%2FColombia%2Falianza-cinde-umz%2F20150512123924%2FAdrianaMariaGallego.pdf&usg=AOvVaw3uxbv-intl9Dva\_r\_l8CrS.

LARROSA, Jorge. La experiencia y sus lenguajes. In: *Encuentros y Seminarios en La Formación Docente entre el siglo XIX y el siglo XXI*. Disponible en:  
<https://es.scribd.com/document/138403573/Larrosa-La-Experiencia-y-Sus-Lenguajes-Conferencia>

PERKINS, David. *El aprendizaje pleno*. Buenos Aires: Paidós, 2010.

ROLDÁN, Paola. *Creando imágenes*. (Tesis de la Especialización en Didáctica), Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Epistemologías del Sur*. [http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/EpistemologiasDelSur\\_Utopia%20y%20Praxis%20Latinoamericana\\_2011.pdf](http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/EpistemologiasDelSur_Utopia%20y%20Praxis%20Latinoamericana_2011.pdf)

VIDAL, Elizabeth; DI SANTO, María Rosa. *La comunicación educativa y el uso de nuevas tecnologías en Recursos virtuales para problemas reales?* Córdoba: Editorial Brujas, 2007.

*Videos producidos* Disponible en:  
[https://www.youtube.com/watch?v=Oxa-IOc1N\\_w&list=PLMB39TEdVfIEz7NAwQlpnP3E2F\\_ITs6xU](https://www.youtube.com/watch?v=Oxa-IOc1N_w&list=PLMB39TEdVfIEz7NAwQlpnP3E2F_ITs6xU)

## Enecult 18 anos: reflexões sobre os itinerários e desafios da gestão do maior evento de estudos em cultura no Brasil<sup>1</sup>

Gleise Cristiane Ferreira de Oliveira<sup>2</sup>

Delmira Nunes<sup>3</sup>

Renata Rocha<sup>4</sup>

Natalia Coimbra de Sá<sup>5</sup>

DOI: <https://doi.org/10.22409/pragmatizes.v13i25.56055>

**Resumo:** As análises presentes no texto são parte do itinerário do Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura. Desse modo, buscamos contribuir para o exercício da auto reflexividade na gestão cultural, a partir da construção do maior e mais tradicional evento dedicado aos estudos em cultura do país. Nesse sentido, além de expressar as teorias da cultura que nos provocaram a refletir sobre o Enecult, em suas inter-trans-multidisciplinaridades, nos colocamos em movimento a partir da *escrevivência* sobre os processos que tocam o pensar e gerir este encontro, em especial suas XVII e XVIII edição, com foco em sua programação. Esta escolha metodológica, em consonância com o que propõe Conceição Evaristo, vem sendo progressivamente utilizada como instrumento de construção de conhecimento, considerando que não é possível dissociar o registro do que se vive do que se escreve. Assim, ao tempo em que pesquisamos e produzimos conhecimento sobre a cultura, vivenciamos e refletimos coletivamente sobre este encontro, a partir de nossas singularidades.

**Palavras-chave:** gestão cultural; escrevivências; Enecult; evento; teoria e prática.

---

<sup>1</sup>O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

<sup>2</sup> Gleise Cristiane Ferreira de Oliveira. Doutoranda no programa de pós-graduação em Cultura e Sociedade da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Brasil. E-mail: [gleise.cultura@gmail.com](mailto:gleise.cultura@gmail.com) - <https://orcid.org/0000-0002-4467-9188>

<sup>3</sup> Delmira Nunes. Mestranda no PPGEISU – Programa de Pós-graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade, UFBA, Brasil. E-mail: [delmيرانunes@gmail.com](mailto:delmيرانunes@gmail.com) - <https://orcid.org/0000-0002-3206-4266> UFBA,

<sup>4</sup> Renata Rocha. Doutora em Cultura e Sociedade pela UFBA. Professora da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Brasil. E-mail: [renataprocha@gmail.com](mailto:renataprocha@gmail.com) - <https://orcid.org/0000-0001-9968-012X> UFBA.

<sup>5</sup> Natalia Coimbra de Sá. Doutora em Cultura e Sociedade pela UFBA. Professora adjunta no Departamento de Ciências Humanas I, campus Salvador, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Brasil. E-mail: [natalia.coimbra@gmail.com](mailto:natalia.coimbra@gmail.com) - <https://orcid.org/0000-0001-9922-6584> UNEB..

Recebido em 30/09/2022, aceito para publicação em 27/06/2023 e disponibilizado online em 01/09/2023.



## **Enecult 18 años: reflexiones sobre los itinerarios y desafíos de la gestión del mayor evento de estudios en cultura en Brasil**

**Resumen:** Los análisis presentes en el texto forman parte del itinerario del Enecult - Encuentro de Estudios Multidisciplinarios en Cultura - que ocurre anualmente. De esta forma, buscamos contribuir al ejercicio de la autorreflexividad en la gestión cultural, a partir de la construcción del más grande y más tradicional evento dedicado a los estudios culturales en Brasil. En ese sentido, además de expresar las teorías de la cultura que nos incitaron a reflexionar sobre el Enecult, en su intertransdisciplinariedad, nos ponemos en marcha desde el proceso de escritura sobre los procesos que inciden en pensar y gestionar este encuentro, en particular su XVII y XVIII edición, centrándose en su programación. Esta elección metodológica, en línea con lo que propone Conceição Evaristo, ha sido progresivamente utilizada como instrumento para la construcción del conocimiento, considerando que no es posible disociar el registro de lo que se vive de lo que se escribe. Así, al mismo tiempo que investigamos y producimos conocimiento sobre la cultura, experimentamos y reflexionamos colectivamente sobre este encuentro, a partir de nuestras singularidades.

**Palabras clave:** gestión cultural; *escrevivências*; Enecult; evento; teoría y práctica.

## **Enecult 18 years: reflections on the itineraries and challenges of the management of the largest event of studies in culture in Brazil**

**Abstract:** In this paper we present part of the itinerary of Enecult - *Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura*, the Annual Meeting of Multidisciplinary Studies in Culture. We seek to contribute to the exercise of self-reflexivity in cultural management, speaking from the experience of promoting the largest and most traditional event dedicated to the studies of culture in Brazil. In this sense, in addition to expressing the theories of culture that inspired us to reflect on Enecult, with its inter-trans-multidisciplinarity, we departure from the *escrevivências* on the processes of imagining and managing this event, especially its XVII and XVIII edition, focusing on its program. This methodological choice, aligned with Conceição Evaristo proposal, has been progressively used as an instrument for the construction of knowledge, considering that it is not possible to dissociate what is lived from what is written. Thus, while we research and produce knowledge about culture, we experience and reflect collectively on this event, based on our singularities.

**Keywords:** cultural management; *escrevivências*; Enecult; event; theory and practice.

## **Enecult 18 anos: reflexões sobre os itinerários e desafios da gestão do maior evento de estudos em cultura no Brasil**

### **1. Sobre mapas, guias e sapatos**

"Em alguns momentos a sabedoria está em não calçar os sapatos errados"  
Lívia Natália (2020, s/p)

Configurando-se como o maior evento de estudos sobre cultura no Brasil, e provavelmente da América Latina, o Encontro de Estudos

Multidisciplinares em Cultura (Enecult) atingiu em 2022 o marco de realização de sua décima oitava edição. O Encontro é realizado pelo Centro de Estudos Multidisciplinares em Cultura (CULT) da Universidade Federal da Bahia, com a participação do



Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade (Pós-Cultura) do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos (IHAC) e da Faculdade de Comunicação (Facom), todos da UFBA.

A reflexão sobre um evento como este pode partir de múltiplos interrogantes e distintas perspectivas. O Enecult vem sendo alvo de pesquisas e estudos, seja como objeto central de investigação, como em Souza (2014) e Rubim, Vieira e Souza (2014), seja como base informacional, em especial no intuito de compreender a produção de conhecimento em áreas como a gestão cultural, como em Ramos (2015), Ramos e Lustosa da Costa (2019), Oliveira (2019); e as políticas culturais, como em Calabre (2014), Vieira *et al.* (2016), Oliveira (2018), Vieira *et al.* (2021) e Rocha *et al.* (2021).

Tal profusão encontra correspondência na temática, porte, persistência e abrangência do Enecult. Desde 2005, o Encontro acontece anualmente de forma ininterrupta, envolvendo o trabalho de professores, servidores, colaboradores e estudantes que atuam de forma

voluntária, além da participação de uma reduzida equipe profissional, contratada de forma temporária. Sob tal perspectiva, e como preparação para o percurso, cabe salientar a atuação implicada das autoras deste texto, em funções e papéis distintos e, ainda, ao longo de diversas edições do Enecult.

Considerando as várias possibilidades de refletir sobre este encontro, apostamos na necessidade de destacar a indissociabilidade entre os papéis ora desempenhados pelas autoras deste texto. Assumimos como ponto de partida que não há distanciamento entre o idealizar, planejar, produzir e gerir o Enecult. A produção deste texto envolve, portanto, para além da reflexão teórico-metodológica, da sistematização de dados do evento e da análise documental, o relato pessoal das autoras, ou “escrevivências”, como define Conceição Evaristo (2020), pois trata-se de um registro da vida cotidiana e memórias recentes que nos permitem contar a história enquanto participantes do momento histórico.

O uso de “escrevivências” tem sido utilizado “como método de

investigação, de produção de conhecimento e de posicionalidade implicada”, como definiram Lissandra Soares e Paula Machado (2017, p. 206): “A escrevivência, em meio a diversos recursos metodológicos de escrita, utiliza-se da experiência do autor para viabilizar narrativas que dizem respeito à experiência (...)”. Essa vivência passa pelo individual e avança para um coletivo. Sob tal perspectiva, a adoção do escrever implica contar histórias da intimidade, mas sempre acionar o que pode estar no coletivo.

Escrever significa, nesse sentido, contar histórias absolutamente particulares, mas que remetem a outras experiências coletivizadas, uma vez que se compreende existir um comum constituinte entre autora e protagonista, quer seja por características compartilhadas através de marcadores sociais, quer seja pela experiência vivenciada, ainda que de posições distintas. (SOARES; MACHADO, 2017).

Nossa escrevivência traz a experiência, a vivência de nossa condição de pessoa brasileira de origem africana, uma nacionalidade hifenizada, na qual me coloco e me pronuncio para afirmar a

minha origem de povos africanos e celebrar a minha ancestralidade e me conectar tanto com os povos africanos, como com a diáspora africana. (...). Mas, ao mesmo tempo, tenho tido a percepção que, mesmo partindo de uma experiência tão específica, a de uma afro-brasilidade, consigo compor um discurso literário que abarca um sentido de universalidade humana. Percebo, ainda, que experiências específicas convocam as mais diferenciadas pessoas. (EVARISTO, 2020, p. 30-31).

A partir desta perspectiva, portanto, assumimos, não sem problematizações, a metodologia reivindicada para este texto, que possui dentre suas autoras duas pós-graduandas negras não retintas e duas professoras doutoras, ambas brancas. Assim reivindicamos, por um lado, a universalidade proposta por Evaristo e, por outro, ressaltamos a impossibilidade da submissão deste texto sem a presença das autoras brancas, devido às regras de titulação impostas para a submissão neste e em tantos outros periódicos, que por sua vez reproduzem as hierarquias das agências de fomento à pesquisa e pós-graduação do país.

Assim, a epígrafe escolhida para esta introdução nos parece uma

metáfora adequada para a reflexão sobre o lugar, ou os sapatos, que nos cabe enquanto pesquisadoras, intelectuais e profissionais envolvidas com o campo da gestão e produção culturais, em uma universidade pública do nordeste do Brasil. Pretendemos, portanto — ao narrar e refletir sobre as interfaces entre o Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura e nossos itinerários pessoais-coletivos — contribuir para o exercício da auto reflexividade sobre a gestão cultural e a produção de conhecimento no campo, sob a perspectiva dos estudos em cultura.

*Gleise Oliveira - No exercício de escrever tenho me empenhado em estar presente nas minhas produções sejam elas acadêmicas ou laborais. Essa presença se conecta com o método à medida que é possível relacioná-lo com outras experiências, grupos e contextos.*

*Neste sentido fundamental me apresentar como tenho me traduzido nos tempos atuais: uma mulher cisgênero, negra de pele não retinta e socialmente aceita, mãe de duas meninas pequenas, Maria com quatro e Bia com quase dois anos, pesquisadora das políticas culturais, doutoranda em Cultura e Sociedade e atravessamentos diversos.*

Acreditamos que assumir a escrevivência como método para a trajetória proposta possibilita incluir na produção intelectual as fissuras sociais a partir do lugar da experiência e trajetória de vida.

*Delmira Nunes - Enquanto servidora lotada no CULT, me envolvia direta ou indiretamente nas atividades acadêmico-culturais e demais iniciativas e ações desenvolvidas pelo Centro e, especialmente, trabalhando na produção e organização de todas as edições do Enecult desde 2005 até a atual em 2022.*

*Foi despertado o interesse pelo campo da cultura e constatado que esta é uma importante fonte para aprofundamento dos estudos, além de uma perspectiva de ampliar os conhecimentos e poder colaborar para futuras pesquisas, trazer contribuições nos processos de gestão universitária e ainda na formação e desenvolvimento de pessoas. Após anos de troca de experiências, execução de atividades, participação em pesquisas e convivência permanente no ambiente qualificado de reflexão sobre a cultura, pude tornar-me também pesquisadora, mestranda em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade na UFBA, desenvolvendo uma pesquisa sobre a presença da cultura na programação dos seus Congressos de Pesquisa, Ensino e Extensão.*

Escrever o que se vive faz parte do contar a história de pontos de vista

diferentes. Pretendemos ao longo deste relato acionar uma série de acontecimentos que têm sido vividos enquanto nossa prática intelectual é maturada e, adicionalmente, implicar as escolhas e conceitos que entrarão em diálogo ao longo deste texto com as histórias de vida e seus impactos na intimidade das pesquisadoras-autoras-viventes mas que também ajudam a documentar vivências amplas.

Nossas experiências, portanto, se distanciam e se entrelaçam.

*Renata Rocha - Quando ingressei na Faculdade de Comunicação da Universidade Federal da Bahia em 2001 me senti, a princípio, uma outsider. Nasci e vivi toda a minha infância no interior do estado da Bahia, vim morar em Salvador com treze anos e embora seja de uma família de classe média, não costumava frequentar espaços culturais, não imaginava seguir carreira acadêmica, e o campo científico, na acepção de Bourdieu, era para mim um grande mistério. Talvez por conta dessa sensação de deslocamento, me senti tão representada quando, ao ingressar na iniciação científica, travei contato com os estudos da cultura, em especial em sua vertente latinoamericana a partir de autores como Ortiz, García-Canclini e Martín-Barbero. A percepção da importância das estruturas sociais e políticas*

*no campo cultural e das imbricações entre cultura e poder foi quase uma epifania. Isso fez de mim uma pesquisadora. E a busca por ampliar a compreensão sobre tais processos segue me movendo hoje em minha produção intelectual.*

Partimos de lugares e vivências bastante distintos, mas com diversos aspectos comuns, entre os quais é possível destacar uma constante e profícua imbricação entre atuação profissional, produção intelectual e prática política inserida no campo da cultura. A fim de nos debruçarmos sobre tal relação, em especial a partir das duas edições mais recentes do Encontro, dividimos o texto em quatro seções, além desta breve introdução. Na primeira, realizamos uma reflexão sobre a cultura e a imbricação da teoria e da prática, o que nos auxilia a defender a metodologia escolhida para contar a história e avaliar a gestão do Enecult, enfocando sua programação. Na segunda, o evento é apresentado, de forma a tornar explícitos seu histórico, seus pressupostos, suas dinâmicas de gestão e produção e os principais resultados alcançados ao longo dos anos. Na terceira seção é elaborado um breve panorama sobre

os processos que subsidiaram a construção da programação do evento, em meio ao contexto de grave crise que o Brasil atravessa, aprofundada pela pandemia da covid-19. Por fim, iremos discutir os principais desafios e perspectivas para este evento, que nesta edição alcança sua maioria.

## 2. Preparando o farnel

"[...] não quero a faca nem o queijo, eu quero a fome"  
Adélia Prado (1991, p.157)

Dado que "[...] somente a prática pode se pronunciar sobre a validade teórica; no entanto, sem uma validade teórica nenhuma prática pode ser avaliada" (BAL, 2009, p. 25), esta seção propõe elucidar, por meio da problematização e, ao mesmo tempo, operacionalização da complexa noção de cultura como provisão necessária para nutrir nossa travessia. Cabe salientar que, em uma análise multi/inter/transdisciplinar como a que ora iniciamos, é impossível cobrir todos os clássicos, períodos e séculos, bem como todas as principais teorias utilizadas. Assim, por sua complexidade e seu caráter intersubjetivo, propomos assumir

marcos comuns a fim de explicitar as perspectivas e métodos adotados. Como sugere Mieke Bal (2009, p. 23), "concordar não significa concordar com o conteúdo, mas sim concordar com as regras básicas do jogo: se você usar um conceito, estará usando-o de uma certa maneira para que sua discordância com o conteúdo faça sentido." (tradução nossa) Além de enfatizar a importância dos conceitos, ressaltamos a importância de se conhecer também o contexto, marcos e concepções teóricas que o sustentam e envolvem.

Partiremos da explicitação da noção de cultura acionada, fundamental não apenas como revisão teórica, mas como pressuposto que embasa e orienta as ferramentas metodológicas acionadas. Atualmente, há uma predominância da reivindicação de um conceito de cultura no sentido antropológico nos diversos campos científicos, disciplinares ou não, que se debruçam sobre a cultura, na prática profissional em cultura e mesmo nas políticas culturais, como atesta o paradigmático discurso de posse de Gilberto Gil como Ministro da Cultura, em 2003 (GIL, 2013). Com isso, busca-se



afirmar que a cultura não será pensada apenas como belas artes ou alta cultura, mas num sentido mais ampliado: cultura seria então tudo que o ser humano elabora e produz, simbólica e materialmente. No entanto, no seio da antropologia, e não apenas nesta disciplina, tal conceito é foco de um agudo dissenso.

Em que pesem as contribuições metodológicas e ético-políticas advindas da antropologia, no senso comum a cultura segue sendo identificada com alta cultura, belas artes, civilidade. Apesar disso, é inegável a contribuição que a antropologia traz para o pensamento contemporâneo, ao relativizar e colocar em xeque os colonialismos, o etnocentrismo e o racismo. Assim, mesmo que seja difícil precisar todas as suas características, a noção antropológica de cultura pode ser bastante produtiva conceitual, metodológica e politicamente.

Neste sentido, amparados no pensamento produzido sobre a cultura no contexto latino-americano, nos estudos culturais de origem anglo saxã e no pensamento do italiano Antonio Gramsci, os pesquisadores Alejandro Grimson e Pablo Semán (2005)

propõem a compreensão de um conceito de cultura que parte de uma perspectiva processual e relacional. Nele, tomam relevo as questões relativas ao poder e seus efeitos nas lutas simbólicas pela construção e interpretação dos significados. Cultura não representa uma dimensão dentre outras na luta social, mas se refere aos “[...] modos específicos como os atores se enfrentam, se aliam ou negociam”. (GRIMSON; SEMÁN, 2005, p. 8, tradução nossa). Cultura é, portanto, “sempre história, agência e poder, disputa e alteração. A vida social é uma condição processual, não uma causa automática, dos modos de pensar e agir.” (GRIMSON; SEMÁN, 2005, p. 9, tradução nossa).

Pensar a cultura sob tais perspectivas é de extrema relevância diante das constantes tensões, pressões e, principalmente, desigualdade de forças inerentes ao campo cultural. Mas para produzir um conhecimento científico que contribua para uma atuação contra hegemônica, necessário se faz articular e contextualizar os conceitos já assinalados e a prática política.

*Gleise Oliveira - Tais implicações ficam evidentes*



*quando o Enecult é desafiado a ampliar o diálogo com outras esferas sociais e de conhecimento que extrapolam os acadêmicos. Isso se deu de forma mais estreita, ao meu ver, com a criação dos "Relatos de Experiência". Nessas sessões eram priorizadas atividades do campo da cultura sem relação com pesquisadores como intermediário ou voz protagonista. Foi o espaço criado para os fazedores que antes eram objeto de análise e/ou convidados para partes comemorativas do Encontro. Essa mudança fez para mim total sentido como a frase que ressoa das experiências que vivi na gestão da rede estadual da Bahia do Programa Cultura Viva e dos Pontos de Cultura "Nada sobre nós, sem nós" era permitir a voz daqueles que estavam efetivamente promovendo as ações.*

Isaura Botelho (2001), no texto *Dimensões da cultura e políticas públicas*, já clássico para o estudo das políticas culturais, explicita a existência de duas dimensões – antropológica e uma sociológica – do ponto de vista de uma política pública. Segundo a autora, ambas são igualmente importantes, mas exigem estratégias diferentes.

Na dimensão antropológica, a cultura se produz através da interação social dos indivíduos, que elaboram

seus modos de pensar e sentir, constroem seus valores, manejam suas identidades e diferenças e estabelecem suas rotinas. Por sua vez, a dimensão sociológica não se constitui no plano do cotidiano do indivíduo, mas sim em âmbito especializado: é uma produção elaborada com a intenção explícita de construir determinados sentidos e de alcançar algum tipo de público, através de meios específicos de expressão. Refere-se, portanto, a um conjunto diversificado de demandas profissionais, institucionais, políticas e econômicas, tendo, portanto, visibilidade em si própria.

Em nossa prática cotidiana na produção, gestão e políticas culturais, lidamos de modo mais palpável com a dimensão sociológica da cultura. A dimensão antropológica fica, portanto, relegada ao plano do discurso, visto que, para atingi-la, se faz necessário uma reorganização das estruturas sociais e uma redistribuição de recursos econômicos. As transformações que permitem interferir no estilo de vida das pessoas ocorrem de forma lenta e dependem de um processo que exige mudanças radicais e uma articulação ampla.

É necessário, porém, que a dimensão antropológica penetre este circuito organizado, característico da dimensão sociológica. Trata-se, pois, de incluir o questionamento como diretriz global de construção, contribuindo para a geração de processos de redefinição tanto do sistema político como das práticas econômicas, sociais e culturais que resultem em um ordenamento social democrático, justo e inclusivo. Estão em jogo, neste processo, a circulação das várias formas de conhecimento, o uso de linguagens diversificadas e a promoção de formas de cultura que permitam avançar, não apenas artisticamente, mas também em qualidade de vida.

Nesse sentido, devemos inserir o conceito antropológico de cultura como projeto político em nossa atuação. Mas como fazê-lo?

Precisamos, mais do que nunca, questionar e politizar nossa prática cultural cotidiana. Acreditamos que nós, como parte do sistema cultural – seja como criadoras, gestoras, produtoras, comunicadoras, pesquisadoras, críticas, ou mesmo como público – precisamos assumir, nesse caso sem medo de tomarmos

uma atitude intervencionista, a necessidade de se construir uma nova cultura no Brasil e na América Latina que leve em conta o nosso contexto de imensas desigualdades sociais, exclusão econômica e marginalização das diferenças culturais.

As perspectivas teóricas acionadas, em maior ou menor grau, servem de baliza para a realização, e em especial na definição da programação, dos Encontros de Estudos Multidisciplinares em Cultura, visto que

Um fenômeno a destacar são os efeitos não programados que se desdobraram a partir da consolidação do evento. Ao longo das suas edições, o Enecult extrapolou seu papel de simples encontro acadêmico sobre temas ligados ao campo de estudos da cultura e tornou-se uma espécie de sementeira que se desdobrou em iniciativas distintas, mas correlacionadas ao campo da produção acadêmica, uma vez que ajudou a fazer brotar cursos de pós-graduação (Pós-Cultura), articulou rede de pesquisas (...), inspirou a criação de tantos outros eventos similares (com destaque para os Seminários Internacionais de Políticas Culturais, organizados pela Fundação Casa de Rui Barbosa), gerou publicações de referência para estudiosos da cultura, com especial ênfase para a Coleção CULT.

Ademais, o ENECULT extrapolou sua dimensão acadêmica ao imprimir também um caráter político em suas reflexões, pois muitas das ideias ali debatidas tornaram-se fundamento para que estudiosos da cultura que ali transitaram pudessem contribuir para formulação de políticas culturais não só para a Bahia, como também para outros lugares do Brasil (VIEIRA *et al.*, 2021, p. 111-112).

Ou seja, a realização do Enecult, ao longo dos anos, possui como propósito manter o diálogo com os diversos contextos políticos atravessados pelo país ao longo de suas dezoito edições, assumindo as diversas dimensões da cultura e acentuando aspectos diversos que “[...] atravessam o campo das teorias e estudos culturais que se encarregam de analisar seus deslocamentos e transformações. das complexas mutações econômicas e sociocomunicativas, mas também acadêmico-disciplinares, deste final de século” (RICHARD, 2005, p. 457, tradução nossa).

### 3. A estrada que nos trouxe até aqui

"E da história que me resta  
estilhaçados sons esculpem  
partes de uma música inteira.

Traço então a nossa roda gira-gira  
em que os de ontem, os de hoje,  
e os de amanhã se reconhecem  
nos pedaços uns dos outros.  
Inteiros."  
Conceição Evaristo (2017, p. 12).

Eric Hobsbawm nos lembra que é “olhando para trás, vemos a estrada que nos trouxe até aqui” (2012, p. 25-26). Nesse percurso, iremos descrever o Enecult e suas trajetórias, adotando como ponto de partida uma breve descrição do CULT, entidade responsável pela realização do Encontro.

O CULT foi instituído pela Congregação da Facom em maio de 2003, como órgão complementar da UFBA. Posteriormente, com a criação do IHAC, em 2008, o Centro foi transferido para a nova unidade acadêmica, devido ao seu caráter multidisciplinar. Desde sua criação, docente de várias unidades da UFBA e de outras universidades públicas; estudantes de graduação e pós-graduação, pesquisadores e servidores técnico-administrativos vinculados ao CULT realizam atividades de formação, pesquisa e extensão. Para além da gestão do Enecult, o CULT se destaca por produções como a Coleção CULT, em

parceria com a Editora da Universidade Federal da Bahia (Edufba) e o periódico Políticas Culturais em Revista, em parceria com o Pós-Cultura e a Edufba.

O CULT mantém intercâmbio acadêmico-cultural, no Brasil e no exterior, com entidades, instituições, associações, universidades, centros de pesquisa e extensão, publicações, estudiosos e profissionais de cultura. O Centro é filiado ao Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (CLACSO) e membro da Cátedra Unesco de Políticas Culturais e Gestão da Fundação Casa de Rui Barbosa/Secretaria Especial de Cultura.

Ao analisar o desenvolvimento recente dos estudos em políticas culturais no Brasil, a partir da produção de conhecimento e da prática profissional dos principais pesquisadores vinculados ao Centro de Estudos Multidisciplinares em Cultura, Mariella Pitombo Vieira et al. (2021, 126-127) assevera que

O trânsito estreito que os pesquisadores estabelecem entre o campo acadêmico e o político confere-lhes um caráter bifronte na sua atuação. Ou seja: ao tempo em que são agentes que se

ocupam em refletir sobre o tema das políticas culturais através de uma produção científica profícua, atuam, por outro lado, como agentes nativos da esfera das políticas culturais ao ocuparem postos de gestão, colaborando assim para a constituição de práticas e discursos sobre o "fazer" das políticas culturais. Tal dinâmica (...) confere uma especificidade na epistemologia gerada por esses estudos, qual seja: um alinhamento de ideologias entre o campo político e o campo intelectual.

Tal constatação encontra, na prática cotidiana do CULT, um duplo lastro. Desde os primeiros níveis de formação, pesquisadoras e pesquisadores do Centro aderem a este caráter bifronte de atuação, que também acaba por envolver servidores e docentes. Tais profissionais e estudantes, entre bolsistas e voluntários, além de suas atividades rotineiras atuam na organização e apoio às diversas atividades de extensão, pesquisa, consultorias e formação em cultura promovidas, com destaque para o Enecult. Ademais, à medida em que há um trânsito entre os pesquisadores do Centro e a gestão pública, é possível verificar diversos exemplos de atuação em cargos na gestão pública e, certamente, na

docência universitária. Esse duplo olhar, nos parece, é fundamental para uma atuação qualificada.

*Gleise Oliveira - Avalio que a minha trajetória é marcada pela prática e reflexão em torno das políticas culturais sob diferentes aspectos, o que evidencia a multidisciplinaridade. A oportunidade que o Enecult me dá de me aproximar e contribuir com pesquisas e nos bastidores da gestão para proporcionar espaços de diálogo sobre culturas e suas diversas transversalidades contemporâneas é instigante e me põe em movimento e em contato com um vasto universo de pesquisas e culturas nas suas distintas dimensões.*

Frente à relevância deste evento para o Centro e para os estudos da cultura no Brasil cabe colocar em suspenso, inclusive sua classificação enquanto evento, conforme anotado por Albino Rubim (2014, p. 58):

A crítica correta e sempre acionada assinala o caráter eventual do evento. Ou seja, ele é vento que passa e por vezes refresca, mas que não deixa nada de mais substantivo para a cultura. O caráter eventual do evento torna-se deste modo o grande inimigo de uma atuação cultural mais consistente, porque orientada pela busca de impactos culturais mais permanentes e persistentes.

A distinção que o autor propõe, parece dar conta de caracterizar o Enecult a partir de outra categoria de evento. Seria o Encontro, um evento-programa uma vez que assume a perspectiva de, mesmo sendo um evento, ter a característica de mover outras estruturas e para além dele, deixar um legado e promover uma abertura para políticas de cultura, por exemplo.

A potência do evento-programa, deste segundo tipo, necessita ser ampla, desde o início. Dificilmente um evento-programa frágil terá possibilidade de realizar esta mutação. Ele igualmente deve possuir condições de se desenvolver e de ganhar ainda mais potência, pois ela aparece como condição para a própria transformação. Neste sentido, o evento-programa precisa, desde seus primórdios, estar bem inserido em uma teia social que possibilite articulações, sem as quais o processo corre enorme risco de ser interdito (RUBIM, 2014, p. 61)

Sob tal perspectiva é que nos debruçamos sobre o Enecult. Conforme já mencionado, o Enecult é voltado para os estudos sobre cultura sob uma perspectiva multidisciplinar e transversal, por meio de uma



programação que engloba (ou englobou) diversas modalidades de participação. Em quase todas elas, à exceção da fruição nos momentos festivos, são apresentadas pesquisas, estudos científicos em cultura, debates nos mais variados campos dos saberes.

Em seus dezoito anos, o Enecult possui como atividade central a apresentação de trabalhos com submissão, avaliação e seleção de artigos para apresentação oral e publicação em anais. Estudantes em diversos níveis de formação, a partir da graduação, podem submeter artigos ao evento. Embora as atividades sejam abertas ao público, para confirmar a apresentação oral dos trabalhos e para obter certificação é necessário o pagamento em valores diferenciados para graduandos, pós-graduandos (*stricto* e *lato sensu*) e profissionais, pesquisadores e professores. Ouvintes que desejem receber a certificação também pagam, desde a XVII edição, um valor mais acessível.

*Natalia Coimbra – Uma das grandes questões para o CULT, tanto na atuação do Centro, quanto na organização do Enecult, é garantir a diversidade de interlocução*

*cotidiana nas suas ações, na programação do evento e nas redes que são estabelecidas. Desse modo, buscando ativamente trazer para seus espaços de diálogo e decisão pessoas de diversas origens e instituições, que atuem a partir das suas múltiplas vivências, experiências e perspectivas. E não apenas pesquisadores/as, mas também artistas, fazedores/as da cultura, ativistas, participantes dos movimentos sociais, gestores/as, profissionais dos mais diversos campos de atuação etc.*

Assim, além da apresentação de trabalhos, a programação inclui relatos de experiências subjetivas e práticas de gestão, atividades para articulação de redes, exposições, práticas artísticas e espaços de discussão, de modo a diversificar a programação do evento. Além disso, a difusão de pesquisas, diagnósticos e mapeamentos articulados com instituições públicas e privadas, a publicização de manifestos e eventos paralelos, tem como propósito interferir na realidade cultural do país. Não é fácil garantir, e nem sempre o fazemos com efetividade, a interlocução com a imensa diversidade de linguagens e circuitos desse complexo campo.



A trajetória do evento, a partir explicitada no quadro 1, a seguir. de seus principais números, está

Quadro 1: Principais números do Enecult

Edição do evento	Ano	Inscritos	Trabalhos submetidos	Trabalhos apresentados e publicados	Pareceristas
I ENECULT	2005	270	132	113	20
II ENECULT	2006	280	122	99	15
III ENECULT	2007	318	312*	170	12
IV ENECULT	2008	333	318*	227	11
V ENECULT	2009	444	397*	238	16
VI ENECULT	2010	623	557*	291	74
VII ENECULT	2011	763	576*	403	115
VIII ENECULT	2012	665	630*	289	78
IX ENECULT	2013	445	431*	260	96
X ENECULT	2014	493	375	246	91
XI ENECULT	2015	622	524	287	114
XII ENECULT	2016	692	600	311	194
XIII ENECULT	2017	678	540	300	217
XIV ENECULT	2018	642	659	325	225
XV ENECULT	2019	766	736	373	359
XVI ENECULT**	2020	1477	0	0	0
XVII ENECULT**	2021	652	408*	346	330
XVIII ENECULT***	2022	573	371*	328	271

Fonte: elaboração das autoras com base em dados do Encontro.

\* Edições que consideraram como modalidade de submissão artigos individuais e mesas coordenadas.

\*\* Edições em formato online

\*\*\* Edição em formato híbrido

Para que se tenha uma ideia da dimensão deste evento-programa, em sua mais recente edição realizada em 2022, em formato híbrido, entre os dias 9 e 12 de agosto de 2022, contou com uma vasta programação que envolveu 17 mesas coordenadas, 59 sessões de apresentação de artigos submetidos aos 22 grupos de trabalho, quatro mesas especiais de Diálogos Emergentes, duas mesas redondas, mesas de abertura e de encerramento e ainda lançamento de 13 livros com confraternização presencial. Nesta edição foram 573 inscritos, resultando na apresentação oral de 328 trabalhos cujos artigos, por fim, compuseram os anais.

Como qualquer outro evento cultural, o Enecult passa pelas três etapas para sua realização: pré-produção, produção propriamente dita e pós-produção (RUBIM, L., 2005, p. 25). Na pré-produção, a equipe elabora o planejamento do que vai ser executado, definindo: calendário, formato, comissões, entre outras. Uma das primeiras etapas é a chamada para submissão de artigos e a sua consequente seleção pela Comissão Científica. A partir do resultado desta seleção, é elaborada a programação

completa do encontro, prosseguindo com as demais atividades relacionadas ao encontro.

Desde sua primeira edição, o Enecult é gerido por diversas Comissões. Atualmente o Encontro é organizado estruturalmente a partir das Comissões Organizadora, Científica e de Programação. Além das coordenações Geral, de Secretaria e Comunicação.

As decisões de cunho mais abrangentes sobre o encontro são tomadas coletivamente nas reuniões do Conselho Consultivo do CULT, formado por coordenadores e ex-coordenadores do órgão. É essa plenária que, a partir de parâmetros e diálogos, decide pela data de realização, formato, estrutura e tema geral do Encontro. Algumas dessas decisões estão pautadas em questões pragmáticas, como a realização do evento durante o período de férias da UFBA, considerando a necessidade de espaços físicos para comportar a realização de diversas atividades simultâneas. Já as decisões sobre tema, convidados e formato têm variado ao longo dos anos. Para citar um exemplo recente, em 2020, devido à pandemia de covid-19, o Encontro

aderiu à modalidade online e, adicionalmente, considerando as condições desiguais de produção acadêmica, resolveu-se por não realizar os Grupos de Trabalho temáticos. Ainda observando o contexto adverso, que no Brasil foi atenuado pela gestão irresponsável da pandemia pelo executivo federal, o Enecult naquela edição foi totalmente gratuito.

Em cada edição do evento foram ocorrendo diferentes formas de organização e especialmente quando se refere aos eixos temáticos, estes não seguem uma padronização e foram se atualizando e alterando em cada ano conforme avaliação de demanda e temática: foram feitas junções, exclusões ou inclusões de novos Grupos de Trabalho (GTs), mudando as abordagens ou ganhando novas nomenclaturas, adaptando-se às necessidades ou à própria conjuntura.

A cada ano, a coordenação geral também elabora projetos de captação de recursos para participação em editais de diversas agências de fomento e instituições de apoio à cultura. Ao longo de sua trajetória o evento já recebeu apoio de

instituições como: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB), Instituto Itaú Cultural, Agência Espanhola de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento (AECID), Petróleo Brasileiro S.A. (PETROBRAS), Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), etc.

Obviamente, a relação entre um evento que propõe pensar a cultura de forma crítica e implicada com a diversidade de financiadores como a exemplificada não se dá sem atritos e disputas.

*Gleise Oliveira - Um dos momentos chave para entender o posicionamento do CULT diante as exigências e ideologias de apoiadores foi, sem dúvida, a retirada de um apoio considerando os interesses do patrocinador que estavam ideologicamente contrários às discussões que o evento resolveu travar em uma das edições. Do ponto de vista da produção/captação de recursos esse é um relevante ponto a se verificar. Existe interdição de algum posicionamento ou convidado? Neste impasse, restou evidente a posição do Centro de Estudos que seguiu*

*“perdendo” um apoio mas reforçando a sua definição crítica diante o contexto em análise. Ou seja, o Enecult não estava disposto a negociar interdições ao pensamento crítico e isso ficou evidente com essa vivência.*

Quanto à produção propriamente dita, além do envolvimento das comissões, é necessário a contratação de profissionais para as atividades de comunicação e produção cultural. Estes últimos, conforme Linda Rubim (2005, p. 26) “devem saber lidar com números, recursos financeiros, orçamentos, cronogramas de produção, tabela de custos etc”. Estabelecem também relações com distintas instâncias e órgãos na Universidade a exemplo da Produtora Júnior, Agenda de Arte e Cultura e Laboratório de Fotografia da Faculdade de Comunicação, além de alunos bolsistas dos cursos de graduação em Produção e Jornalismo da Facom, Bacharelados Interdisciplinares e pós-graduandos do Programa em Cultura e Sociedade do IHAC que atuam na monitoria do Encontro.

Ao longo do tempo, a programação ganhou novos formatos,

adaptando-se à realidade, dado que pode ser exemplificado pelo contexto de pandemia. Mas, mesmo em edições anteriores, experimentamos, com frequência, diferentes questões que nos impulsionaram a ampliar os espaços de discussão e interação.

*Delmira Nunes - A realização do Minicurso Acessibilidade Cultural – Políticas Culturais e Formação Acadêmica, como parte a programação da XI edição em 2015 foi o pontapé inicial para a inclusão em todas as edições subsequentes da tradução em libras das palestras, e da impressão da programação em braille e em fonte ampliada. A acessibilidade para pessoas com deficiência é executada com o apoio do NAPE - Núcleo de Apoio à Pessoa com Deficiência da UFBA e para mapear a demanda do Encontro, utilizamos os dados dos relatórios de inscrições. Mesmo sem uma demanda ampla, sobretudo na programação que fica de legado no canal do CULT no youtube, temos feito a escolha política de traduzir a maior parte possível da programação.*

Este é um, dentre outros, exemplos de aplicação dos pressupostos teóricos acionados na prática cotidiana da produção e da articulação, no Enecult, entre forma e conteúdo.

Por fim, a etapa de pós-produção fica a cargo da Coordenação Geral, que assume as prestações de contas e demais atividades, inclusive com reuniões de avaliação do evento. E, por óbvio, por se tratar de um evento que não se esgota na eventualidade, já se inicia o planejamento para a próxima edição.

#### 4. Fazendo o caminho ao caminhar

"[...] a invenção do hoje é o meu único meio de instaurar o futuro."  
Clarice Lispector (1998, p.12),

Considerando a programação um elemento que transversaliza toda a gestão do Enecult escolhemos adotá-la como enfoque central da reflexão proposta. Para nós, quando olhamos para a programação do encontro fica evidente as nossas escolhas enquanto gestoras, organizadoras e produtoras do Enecult e também os limites para ousar, se considerarmos o financiamento, como uma variável. Como aspectos a serem pontuados, por exemplo, existe uma posicionalidade entre o recebimento de proposta (mesas coordenadas e artigos) que compõem a parte acadêmica do evento e que

acontecem por via de submissão mas também a parte da programação que prescinde de uma curadoria da organização e implica uma relação direta com escolhas, temas e também valores que estão relacionados diretamente com as discussões que estejam em evidência no campo e entre os temas de pesquisa dos fazedores mais diretamente relacionados com as temáticas. Ademais, a definição da programação do Enecult se relaciona também com limitações que dizem respeito à agendas, recursos, ou, de forma mais ampla pelo contexto que o atravessa.

Nos dois últimos anos, para nos atermos às duas mais recentes edições, o mundo e por consequência o Encontro foi impactado pela covid-19. No Brasil, a pandemia foi conjugada com um contexto adverso político-institucional determinante para os campos da cultura e da ciência. Conforme atestam pesquisadores:

A conjuntura foi atingida pela pandemia, que infestou o mundo e o país. O pandemônio no maltrato da pandemia matou, de modo criminoso, mais de 650 mil pessoas no país, até março de 2022, além de atingir milhões de brasileiros(as). O pandemônio não ficou restrito à desastrosa gestão da

pandemia. Ele se disseminou por todo governo e por toda sociedade: *caos econômico*, pela ausência de projeto econômico e descontrole da inflação; *caos social*, com índices enormes de desemprego e volta do Brasil ao mapa da fome; *caos político*, com tentações autoritárias contra instituições e pessoas e agressões à vida democrática; *caos educacional-universitário*, com cortes de verbas e ataques à autonomia das universidades; *caos científico*, com redução de recursos e de bolsas de pesquisa; *caos cultural(...)*. (RUBIM; OLIVEIRA; TEÓFILO, 2022, p. 14, grifos dos autores)

A conjunção entre neoliberalismo, neofascismos e covid-19 tem efeitos funestos para a vida em sociedade. Há que se observar que se comprova o papel paradoxal da pandemia para a construção do Enecult se observarmos os impactos da mesma para a cultura em seus diversos modos de fazer.

Seu impacto no campo cultural é enorme e paradoxal. A cultura presencial ao vivo foi uma das primeiras áreas a ter as atividades suspensas e será uma das últimas a retornar à vida, sofrendo profundamente com a pandemia, pois tem como seiva vital a convivência. Já a cultura virtual, mediada por aparatos sociotecnológicos, demonstrou-se companheira inseparável das multidões

solitárias aprisionadas em quarentena, quando as condições sociais e econômicas permitiam. A cultura midiaticizada se tornou imprescindível à saúde emocional e mental das pessoas submetidas a situações limite de intensa solidão, dado o rompimento das suas relações sociais e afetivas. Com a longa duração da pandemia, a cultura midiaticizada também afetou e deprimiu a cultura mediada, pois seus estoques precisam ser renovados por novas obras, que requerem fabricação convivencial ao vivo. (RUBIM; VILUTIS; OLIVEIRA, 2021, p. 13).

A pandemia provocou mudanças profundas no dia-a-dia: distanciamentos sociais, uso de máscaras, paralisações de atividades, *lockdown*, sobrecarga dos serviços de saúde e inúmeras mortes.

*Renata Rocha - Em janeiro de 2021 foi realizada a eleição para a coordenação do Centro. Eu estava bastante reticente em assumir essa empreitada, não pelo trabalho em si, mas diante de todo o meu contexto pessoal. Eu estava em isolamento social, em um momento de absoluta incerteza sobre o que estávamos vivenciando, cuidando de um bebê de dois anos sem rede de apoio. Manter o ritmo necessário para a construção de um Enecult não parecia viável e por esse motivo Natália assumiu a coordenação da XVII edição*



*com a minha contribuição eventual, em especial nos processos relativos à comissão científica e também no acompanhamento da parte burocrática e de gestão dos recursos.*

Somaram-se a este fato, constantes ataques às ciências, a falta de recursos para a educação, a defasagem dos orçamentos das universidades, tornando ainda mais difícil a realização de eventos acadêmicos. Assim, o Enecult sofreu sucessivas reduções de aportes financeiros, seja no que diz respeito aos recursos necessários à sua organização, seja quanto aos programas de apoio à participação de pesquisadores, docentes e estudantes em eventos acadêmicos. Em 2020 e 2021, por exemplo, o Enecult não contou com quaisquer apoio e/ou financiamento. Na edição de 2022, o evento foi contemplado com um edital da CAPES e recebeu o apoio da Deputada Estadual Neusa Cadore, por meio de emenda parlamentar.

*Natalia Coimbra - Fazer essas duas edições mais recentes do Enecult foi um trabalho verdadeiramente coletivo. Não tínhamos como desconsiderar o difícil momento vivido, diante da pandemia que assolou todo o planeta e que, em nosso país, escancarou uma crise*

*que ainda abarca tantas dimensões: sanitária, política, econômica, social, ambiental, cultural... Mas, mesmo em tempos tão difíceis, é importante destacar a alegria que foi compartilhar, primeiro exclusivamente no remoto e depois no formato híbrido, o nosso lugar, a partir do contexto da universidade pública, e sua importância incontestável, principalmente, diante desse complexo contexto.*

“Trocar o pneu com o carro em movimento” é como fazer ao sabor do tempo e do momento. Assim tem se movido o Enecult sem ser descontinuado para se posicionar diante de tantos contextos paralisantes. Na edição de 2021 o tema “A cultura na encruzilhada” fazia referência às possibilidades de caminhos e questionava sobre quais as possibilidades para sobreviver a esses difíceis tempos. O ano ainda estava fortemente marcado pelos impactos da pandemia (ainda não medidos em sua plenitude) então, o Enecult mais uma vez se realiza para ressaltar que “cultura é vida” e se contrapõe à irresponsabilidade, no âmbito das políticas públicas no país, no trato de uma crise sanitária sem precedentes e as numerosas perdas

humanas, vítimas da infecção viral e do descaso político quanto às suas consequências socioeconômicas.

*Renata Rocha - Um aspecto que considero de muita relevância que, nas duas edições mais recentes, foi o fato de que as comissões eram formadas em sua imensa maioria por mulheres. Embora em estágios diferentes em suas vidas pessoais, o nível de qualificação da equipe era muito alto, inclusive partindo dos parâmetros tradicionais de titulação, mas também de experiência profissional. Esta condição trouxe muita qualidade para a gestão do evento e para as discussões de âmbito teórico e, sem dúvidas, foi um impulsionador para a problematização das condições enfrentadas por pesquisadores, e em especial pesquisadoras frente à pandemia. No entanto, esta também foi uma circunstância limitadora, diante dos entraves e condicionantes que enfrentávamos todas pela frequente imposição social das atividades de cuidado ao gênero feminino. Mesmo considerando as diferenças interseccionais, não foram poucas as vezes que nos alternamos na assunção de funções diversas frente às restrições impostas pelos cuidados domésticos e, em especial, de familiares.*

Nesta edição o Enecult se aproxima da casa legislativa e se coloca em diálogo com artistas. Esse setor, primeiro a ser interdito e

último a retomar à sua normalidade, necessitava ter políticas e aporte de recursos. Pois, subvertendo a canção, a fome de cultura e arte estava sendo suplantada pela ausência da comida. O Encontro também se solidariza com as famílias que perderam seus entes vítimas da covid-19 e se aproxima de fazedores de cultura que estavam sofrendo com as ausências de políticas. Com isso, nasce a Campanha Abraço Solidário na Cultura realizada em parceria com os Artistas Solidários da Bahia e que arrecadou recursos para colaborar com artistas e grupos de fazedores da cultura que estavam desassistidos e em situação de grande vulnerabilidade.

Graças ao avanço das pesquisas que tiveram como alvo o coronavírus e a tentativa de contenção, aliado ao desenvolvimento de vacinas capazes de colaborar com a retomada gradual das atividades.

*Renata Rocha - Coordenar o CULT e fazer o Enecult é sempre um trabalho denso, complexo, articulado, fecundo, coletivo. O Enecult é um lugar de reflexões e de trocas de experiências e estudos no campo da cultura, mas não é apenas isso. É também um ambiente de produção de cultura, vem se tornando um corpus substantivo para quem*

*quer entender os estudos da cultura do Brasil, e é também um lugar de encontro, de afeto. É ainda uma iniciativa acadêmica que busca dialogar com o seu tempo, com todos os imensos desafios que este propósito traz. Quando começamos a pensar em como seria o evento de 2022, em conjunto com o conselho consultivo do CULT, ainda no ano anterior, ideias como as de mudança, renovação, utopias, esperança foram recorrentes. A maioria que o Enecult alcança se realiza também a partir dessa necessidade de rejuvenescer, como propunha Belchior, na canção velha roupa colorida, uma das grandes inspirações desta edição.*

Com a retomada da programação acadêmica de submissão de trabalhos, foi possível recorrer novamente a editais de fomento. Se por um lado abre-se um leque de possibilidades para a realização do Encontro a partir dos recursos captados, por outro a programação tem que atender aos requisitos acionados pela ideia de produção intelectual com base nos contextos do produtivismo moderno, que vem se impondo de forma cada vez mais feroz nas ciências sociais e humanidades. Pontuada por intelectuais como o baiano Milton Santos (1992) e como o venezuelano

Daniel Mato (2004), essas lógicas, ainda que tragam alguns avanços, em especial no âmbito das ciências duras, contribuem para o empobrecimento da crítica e para a desvinculação do trabalho intelectual de uma atuação ética e política.

De qualquer forma, sempre que falamos de cultura temos que falar de mudança, hibridismo, diferenciações internas, habitus herdados e relações de poder, mas também de uma agência humana que pode ser capaz de transformar tudo isso. Como dispositivo de controle e poder social ou ferramenta para transformar um modo de vida, os objetos culturais estão diretamente relacionados à desigualdade, discriminação e dominação social. Entendida como domesticação de pulsões, progresso social ou, ao contrário, usada como crítica a uma forma particular de entender o progresso, a cultura é uma instância estratégica para qualquer projeto político (VICH, 2014, p. 28)

No caso de um evento acadêmico, há uma tendência a definir a programação com base na hierarquização, os convidados são categorizados, muitas vezes tomando como base titulação, quantitativo de produção e origens territoriais e econômicas. Simultaneamente, é

relegada a segundo plano a participação de intelectuais e pesquisadores oriundos de grupos populares, da gestão e produção cultural, gestores culturais, de movimentos sociais e até mesmo o público.

*Natália Coimbra - Uma das maiores dificuldades relativas à programação, todos os anos, é o real desejo de incluir fazedores culturais nas mesas e atividades destacadas. Mesmo que reconheçamos a relevância da contribuição das práticas intelectuais não acadêmicas, nos esbarramos em dificuldades como agenda desses agentes, ausência de interesse em participar de um evento acadêmico e, por fim, os entraves para a remuneração deste tipo de participação.*

Assim, em sua XVIII edição, o Enecult buscou promover, ainda que de forma limitada, devido às imposições do contexto de crise sanitária e econômica, o compartilhamento de experiências de gestão e produção cultural associadas a práticas contra-hegemônicas e buscando atender, na programação de curadoria do próprio evento, a diversidade racial, territorial, de gênero e de perspectiva. Certamente, tais escolhas buscaram dialogar, em simultâneo, com titulação, experiência

acadêmica e posições já legitimadas no campo científico (BOURDIEU, 2011). Além de dar ênfase à diversidade da atuação nos diversos contextos, com a presença (ou tentativa) de convidados das diversas regiões do país e da América Latina, buscamos debater também os processos de formação (sejam eles formais ou não), a atuação profissional e/ou militância e a pesquisa na política e gestão cultural.

## 5. Mirando o futuro

"O fogo queimou sinuoso o campo  
Hoje sua cicatriz é a língua mais  
verde."  
Ida Vitale (2020, p. 61)

Acreditamos que os dados corroboram a relevância de levantamentos como o então empreendido, dado o papel dos eventos enquanto espaço qualificado de debate e reflexão, contribuindo para o intercâmbio acadêmico e para a formação de novos pesquisadores.

*Delmira Nunes - Durante esse longo percurso em que atuo no Enecult, e lá se vão dezoito anos, foram criados vínculos e laços, tanto profissionais quanto de amizade e afetos. Por conseguinte, me tornei cada vez mais vinculada ao*

*campo dos estudos em cultura e totalmente envolvida nos mais diversos aspectos da realização do Enecult.*

Atravessando conjunturas políticas díspares no país ao longo de suas trajetórias, e enfrentando atualmente um momento particularmente crítico, tais iniciativas representam uma relevante parcela do profícuo desenvolvimento da produção científica sobre a cultural, nos anos recentes, mas também, reiteradamente um lugar de afeto.

*Natália Coimbra - O Enecult então se tornou para mim, e acredito que para todas nós da organização e que esperamos que também tenha sido assim para os/as participantes, não apenas um lugar de reflexões e de trocas de experiências e estudos no campo da cultura, mas um ambiente de resistência, de construção de afetos, de acolhimento, de inclusão e de fortalecimento do esperar, como nos ensinou Paulo Freire. Um lugar de onde desejamos, também, abraçar coletivamente a cultura.*

No vasto campo da cultura, além de questionarmos as fronteiras disciplinares, precisamos colocar em xeque as fronteiras existentes entre as práticas realizadas no âmbito acadêmico e as práticas que o

transcendem e se desenvolvem em outros contextos. Se por um lado, para nós pesquisadoras é difícil prescindir dos recursos aportados pelas agências, é necessário se pensar formatos que articulem práticas diversas e não apenas as caracterizadas como acadêmicas. Por isso nos apropriamos aqui da perspectiva de Daniel Mato (2019), ao utilizar o termo "práticas intelectuais em cultura e poder" e não simplesmente estudos em cultura. Nossa atuação intelectual deve buscar, diante da impossibilidade imediata de alterar essa lógica, mesclá-la com outras práticas.

*Gleise Oliveira - Os desafios para seguir contribuindo com futuras discussões em cultura estão sempre em disputa. Os temas e atravessamentos socioculturais se apresentam na rotina e não estão dissociados do fazer pesquisa. Avalio que o jovem Enecult com seus 18 anos tem para o futuro enormes inflexões. Com "pedras" no meio do caminho que podem ser relacionadas com o financiamento, como evidenciam os cortes provenientes da crise multissistêmica, e também uma urgência em ser sustentável, mas também dos conceitos, discussões e pertencimentos. Mas diante da sua trajetória sabemos que ele é sagaz e atento às transformações.*



Cabe salientar que, sob os pressupostos agências de fomento, há um formato de produção – eventos acadêmicos, periódicos, livros e atividades de pesquisa e extensão – que privilegia a produção intelectual em moldes tradicionais em articulação entre pares, relegando a segundo plano a interação com os agentes que são, via de regra, objetos de estudos das humanidades e ciências sociais. É necessário elevar, portanto, esses objetos à categoria de sujeitos e buscar um modo de fazer que garanta, ao mesmo tempo, o necessário financiamento à promoção da diversidade pretendida.

*Renata Rocha - Há, obviamente, uma constante tensão entre o idealizar e o executar e estar entre estas duas funções pode ser uma limitação e uma potência. A limitação acontece na autocensura, na perspectiva de que o inovar quase sempre resulta numa atenção redobrada quanto à sua plena consecução. Por outro lado, há a potência de produzir uma prática refletida. Nesse sentido, o fazer, no Enecult, é resultado de uma reflexão coletiva acerca das escolhas, das terminologias e dos processos adotados. A determinação acerca de formatos, peças e textos da comunicação, taxas, modelos de programação, temas*

*abordados resultavam de (e em alguns momentos em) debates profícuos que dialogavam com os aportes teóricos acionados em nossos projetos de investigação, bem como com a realidade brasileira, em especial no campo cultural.*

Ou seja, assumir, como propõe Victor Vich (2014, p. 33), "(...) a heterogeneidade e a diferença como categorias básicas de políticas culturais implica a opção de observar antagonismos sociais para tornar visíveis, a partir daí, as relações de poder que se reproduzem entre as diversas culturas" (tradução nossa). Em outras palavras, se a cultura, em seu sentido antropológico, é história, agência, poder e disputa, ela precisa inundar a dimensão sociológica, em seus circuitos, e contribuir para a promoção de mudanças em prol de uma cultura cidadã, participativa, plural, democrática.

#### Referências:

- BAL, Mieke. *Conceptos viajeros en las humanidades: una guía de viaje*. Tradução de Yaiza Hernández Velázquez. Murcia: CENDEAC, 2009.
- BOTELHO, Isaura. *Dimensões da cultura e políticas públicas*. São Paulo



*em Perspectiva*, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 73-83, abr.-jun. 2001.

BOURDIEU, Pierre. O mercado de bens simbólicos. In: MICELI, Sérgio (org.). *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2007. p. 99-135.

CALABRE, Lia. Estudos acadêmicos contemporâneos sobre políticas culturais no Brasil: análises e tendências. *PragMATIZES: Revista Latino Americana de Estudos em Cultura*, ano 4, n. 7, p. 109-129, 2014.

EVARISTO, Conceição. A escrevivência e seus subtextos. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (orgs.). *Escrevivência: a escrita de nós. Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020, p. 26-46.

EVARISTO, Conceição. *Poemas da Recordação e outros movimentos*. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

GIL, Gilberto. 2 de janeiro de 2003, Solenidade de transmissão do cargo. Brasília. Discurso. In: ALMEIDA, Armando; ALBERNAZ, Maria Beatriz; SIQUEIRA, Maurício (org.). *Cultura pela palavra*. Coletânea de artigos, entrevistas e discursos dos ministros da Cultura 2003-2010. Rio de Janeiro: Versal, 2013. p. 229-234.

GRIMSON, Alejandro; SEMÁN Pablo. Presentación: La cuestión "cultura". *Etnografías contemporâneas*, Bogotá, año 1, n. 1, p. 11-22, abr. 2005.

HOBBSAWM, Eric. *Era dos extremos: o breve século XX*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

LISPECTOR, Clarice. *Água viva*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MATO, Daniel. Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder. *Ciências Sociais Unisinos*, v. 55, n. 2, p. 139-162, maio/ago. 2019.

NATÁLIA, Livia. *Correntezas e outros estudos marinhos*. Salvador: Edição da autora [e-book], 2020.

OLIVEIRA, Gleise Cristiane Ferreira de. *Institucionalidade cultural: o programa cultura viva da criação até a Lei nº 13018/2014*. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

OLIVEIRA, Gleise. Gestão Cultural enquanto objeto de estudo: uma breve catalogação. In: RUBIM, Antonio Albino Canelas (org.). *Gestão Cultural*. [Coleção Sala de Aula, v. 13]. Salvador: Edufba, 2019. p. 49-66.

PRADO, Adélia. *Poesia reunida*. São Paulo: Arx, 1991.

RAMOS, Bárbara Heliodora Andrade. *A especificidade da gestão cultural no Brasil: uma leitura crítica dos Anais do ENECULT (2005-2014)*. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015.

RAMOS, Bárbara Heliodora Andrade; LUSTOSA DA COSTA, Frederico José. A produção acadêmica sobre Gestão Cultural no Brasil: reflexões a partir dos Anais do Encontro dos Estudos Multidisciplinares em Cultura-Enecult (2005-2014). *Anais do XLIII Encontro da ANPAD 2019*.

RICHARD, Nelly. Globalización académica, estudios culturales y crítica latinoamericana. In: MATO, Daniel. *Cultura, política y sociedad Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires, Argentina: Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO). 2005. p. 455-470.

ROCHA, Renata; BRANDÃO, Gustavo de Oliveira; SOUZA, Delmira Nunes de. Estudos em políticas culturais em dois eventos nacionais: contribuições e desafios de uma pesquisa bibliométrica. In: COSTA, Leonardo; ROCHA, Renata (orgs.). *Cultura e Ciência de Dados*. Salvador: Edufba, 2021, p. 137-168.

RUBIM, Antonio Albino Canelas. *Políticas culturais na Bahia contemporânea*. Salvador: EDUFBA, 2014.

RUBIM, Antonio Albino Canelas; OLIVEIRA, Gleise; TEÓFILO, Tony. Políticas culturais e seus agentes em tempo sombrios 2016-2022. In: COLLING, Leandro; SAMPAIO, Adriano (orgs.). *A cultura em tempos sombrios*. Salvador: Edufba, 2022. p. 11-42.

RUBIM, Antonio Albino Canelas; VILUTIS, Luana; OLIVEIRA, Gleise Cristiane Ferreira de. Gestão cultural nos próximos dez anos. *Revista Extraprensa*, v. 14, n. 2, p. 9-26, 2021.

RUBIM, Linda (org.). *Organização e produção da cultura*. Salvador: Edufba, 2005.

RUBIM, Linda; VEIRA, Mariella; SOUZA, Delmira (orgs.). *Enecult 10 anos*. Salvador: EDUFBA, 2014.

VICH, Victor. *Desculturalizar la cultura: La gestión cultural como forma de acción política*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2014.

VIEIRA, Mariella Pitombo *et al.* O perfil dos estudos sobre políticas culturais a partir do Enecult. *Anais do XII ENECULT*. Salvador: UFBA, 2016.

VIEIRA, Mariella Pitombo; BARBOSA, Frederico; NASCIMENTO, Leonardo F.; SOUZA, Laercio. Intérpretes e produções sobre políticas culturais no Brasil: a radiografia de uma elite hegemônica. In: COSTA, Leonardo; ROCHA, Renata (orgs.). *Cultura e Ciência de Dados*. Salvador: Edufba, 2021, p. 107-135.

SANTOS, Milton. 1992: a redescoberta da Natureza. *Estudos avançados*, 1992, p. 95-106.

SOARES, Lissandra Vieira; MACHADO, Paula Sandrine. "Escrevivências" como ferramenta metodológica na produção de conhecimento em Psicologia Social. *Rev. psicol. polít.*, vol.17, n.39, p. 203-219, 2017

SOUZA, Delmira Nunes. *O ENECULT: Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura e suas contribuições para os estudos no campo da cultura na Universidade Federal da Bahia*. Monografia (Especialização em Gestão de Processos Universitários) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

VITALE, Ida. *Não sonhar flores*. Rio de Janeiro: Editora Roça Nova, 2020.

Resenha: WILLIAM, Rodney. *Apropriação Cultural*. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.

DOI: <https://doi.org/10.22409/pragmatizes.v13i25.55759>

Rodolfo Alves de Macedo<sup>1</sup>



O uso de turbantes por pessoas não negras, pode ou não pode? É apropriação cultural ou não? Antes de responder a essas perguntas, primeiro se faz necessário saber o que se entende por “cultura”. Aliás, o que é cultura? Indo além do “pode ou não pode”, essas e outras perguntas serão respondidas por Rodney William ao longo do livro *Apropriação Cultural* (2020). A obra foi publicada

<sup>1</sup> Rodolfo Alves de Macedo. Mestrando em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). E-mail: [rodolfo.macedo95@gmail.com](mailto:rodolfo.macedo95@gmail.com) - <https://orcid.org/0000-0001-8013-3994>

Recebido em 31/08/2022, aceito para publicação em 27/06/2023 e disponibilizado online em 01/09/2023.

originalmente em 2019, republicada em 2020 pela Editora Jandaíra, e é o sétimo livro da Coleção Feminismos Plurais, coordenada pela filósofa Djamila Ribeiro.

Rodnei William Eugênio, ou apenas Rodney William, é graduado em Ciências Sociais, mestre em Gerontologia e doutor em Ciências Sociais com ênfase em Antropologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), atuando na área de Antropologia da Religião, pesquisando relações raciais e religiões de matrizes africanas, além de ser colunista do jornal Carta Capital. Dentre suas publicações, William também é autor do livro *A bênção aos mais velhos: poder e senioridade nos terreiros de Candomblé* (2017). No meio religioso do Candomblé, William é babalorixá, conhecido como Pai Rodney de Oxóssi.

O livro em questão possui, na segunda capa, um texto elaborado por Ana Lúcia Silva Souza, da Universidade Federal da Bahia, e outro na quarta capa, por Acácio Almeida, da Universidade Federal do ABC. Possui também uma breve apresentação escrita por Djamila Ribeiro. Além disso, o livro é dividido em introdução e mais quatro capítulos. Nesta obra, William perpassa pela complexidade de abordar a temática da apropriação cultural, sem cair em reducionismos simplistas de “pode ou não pode”. Para isso, faz uma análise do colonialismo, lembrando o processo de aculturação pelo qual passaram os povos escravizados. Em seguida, estabelece um paralelo com as práticas mercadológicas capitalistas, em que um aspecto cultural de um povo é utilizado como mercadoria, esvaziando de significado um símbolo cultural identitário.

A história da humanidade é marcada por múltiplas formas de organização da vida social. Cada sociedade, a depender de seu tempo-espço, desenvolveu formas de organizar a coletividade e de conceber a realidade de tal maneira que não outra. Tendo em mente a variação no tempo-espço, podemos conceber a noção de variações culturais, isto é, diferentes manifestações culturais relativas a seu meio social. Essas variações culturais podem ser observadas na nossa própria sociedade brasileira. A cultura do Sul não é a mesma do Norte ou Nordeste, por exemplo.

Partindo de uma analogia com Exu (seu objeto da fé) e em diálogo com uma definição antropológica de cultura fundamentada em Clifford Geertz e Kabengele Munanga, William busca responder, já na introdução, a questão sobre o conceito de cultura, tema ligado à antropologia, a fim de estabelecer um fio-condutor para

compreender a apropriação. Diz o autor que “[...] cultura pode ser compreendida sob vários ângulos: ideias, crenças, valores, normas, atitudes, padrões, abstrações, instituições, técnicas etc. Tudo isso, inserido na cultura de um povo, possui significados e história” (WILLIAM, 2020, p. 27). Logo, a cultura (material e imaterial) é parte constituinte da identidade de um indivíduo e de um povo. Em seguida, busca indicar a existência de uma distinção entre os conceitos de apropriação e aculturação. Aculturação trata-se de um processo de modificação na cultura de um povo por meio da fusão de elementos culturais externos. Ainda na introdução, começa a definir o conceito de apropriação, que será melhor trabalhado no primeiro capítulo.

No primeiro capítulo, “À procura de um conceito”, o autor retoma um aspecto abordado na introdução da obra: o de conceitualizar o que é cultura. William (2020, p. 45) cita uma definição antropológica, que diz que “[...] apropriação cultural ocorre quando uma pessoa pertencente a determinado grupo social dominante ou ao próprio grupo utiliza ou adota hábitos, vestuários, objetos ou comportamentos específicos de outra cultura”. Entretanto, diz ele que essa definição, por mais que esteja correta, não abarca a devida proporção para a questão da dominação. Portanto, não se trata simplesmente de um uso inofensivo de artefatos culturais. Na apropriação, conta-se com uma forte estratégia de dominação, em que um grupo dominante se apodera de uma cultura inferiorizada, destituindo-a de seus elementos identitários de pertencimento e representatividade. Essa estratégia também possui um caráter racista à medida em que traços negros ou indígenas são esmaecidos para serem “palatáveis” por uma sociedade de consumo.

Seguindo nessa linha, no segundo capítulo, ‘Sobre apropriação cultural e racismo’, William disserta sobre como o racismo deve ser sempre levado em consideração ao tratar de apropriação cultural. O autor afirma que “[...] o racismo alimenta no imaginário coletivo as noções de superioridade branca e inferioridade de outros grupos étnicos [...]” (WILLIAM, 2020, p. 71). Sendo assim, por qual outro motivo, senão o racismo, justamente os elementos culturais africanos e indígenas são apagados? Adiciona-se a isso uma indústria cultural com práticas predatórias de mercado. Dessa forma, o racismo que permeia a nossa sociedade brasileira faz-se presente, mesmo que inconscientemente não se percebe na vida cotidiana.

A fim de aprofundar o entendimento sobre apropriação, em “Capitalismo e sociedade de consumo”, William aborda um ponto importantíssimo: como as relações econômicas devem ser analisadas juntamente com os aspectos sociais e antropológicos da apropriação cultural. Neste capítulo, William nos aponta alguns exemplos de sociedades africanas e indígenas e suas formas de organização econômica. No que pese nossa sociedade de consumo e o modelo capitalista (termos estes indissociáveis), definido pela exploração, devemos levar em consideração sua relação intrínseca com o colonialismo. Como foi abordado, para que determinados itens culturais possam ser transformados em mercadorias para serem produzidas e consumidas em massa, a indústria cultural procura torná-las “palatáveis” pela sociedade de consumo. Para isso, os traços e origens são apagados; a cultura agora torna-se mera mercadoria sem qualquer significado original. Os exemplos dessa forma de apropriação podem ser vistos em múltiplos campos, da moda à gastronomia, como bem aponta William neste capítulo.

No último capítulo, “Pode ou não pode?”, William aborda questões relativas ao uso de determinados objetos culturais, e afirma que o conceito de apropriação cultural em si não diz respeito ao que pode ou não ser usado, e sim sobre uma estrutura de poder. Tendo em mente o exposto acima sobre os determinantes da apropriação cultural, William (2020, p. 128) afirma que “Entender as culturas negra e indígena como culturas de resistência é um parâmetro importante para saber o que pode ou não ser usado por pessoas de outras origens”. Isto posto, tem-se um bom ponto de partida para sabermos como sermos mais inclusivos. Continuando, relembra alguns episódios que viralizaram nas mídias anos antes. Para delimitar essa discussão, William cita como exemplos “Turbantes e afins”, “Samba e Bossa Nova”, “Capoeira gospel”, “Bolinho de Jesus” e “Sobre brancos no terreiro”, e em cada um deles discorre seus elementos de representatividade e resistência.

Na obra resenhada, em diálogo com sua visão religiosa pessoal, o antropólogo Rodney William discorre sobre os mecanismos pelos quais a apropriação cultural ocorre, não somente por uma questão de fusão de diferentes culturas, mas por uma lógica de dominação que invisibiliza e esvazia de significados elementos culturais que marcam as identidades negras e indígenas, colocando em risco sua existência. Associando as definições antropológicas de cultura e



apropriação ao modo capitalista e à sociedade de consumo, delimita-se um conceito de apropriação cultural pertinente às pautas contemporâneas.

Apesar da escrita bastante fluída e sem pedantismos, aspectos conceituais do esquema argumentativo do autor podem soar ligeiramente repetitivos ao leitor em alguns momentos. No entanto, essas incursões conceituais formam um todo coeso, em termos de estrutura textual, e dão conta de compreender as complexidades do fenômeno da apropriação cultural. Desta forma, a obra *Apropriação Cultural* se mostra de grande relevância para a compreensão de um tema de tal complexidade, não somente pelo conceito, mas pela contribuição para os debates contemporâneos e por seu potencial de conscientização e desconstrução de preconceitos arraigados, e por isso deve ser lido sem demora. Por se tratar de uma resenha, foi necessário abordar cada capítulo apenas em forma de síntese. Entretanto, recomendamos fortemente a leitura da obra na íntegra, a fim de melhor compreensão e maior profundidade. A leitura é recomendada não somente a pesquisadores do campo da cultura, mas a todos aqueles interessados e envolvidos em pautas identitárias contemporâneas.

## Imagens reflexas sobre os Encontros de Saberes no ensino superior

Daniel Bitter<sup>1</sup>

Wagner Chaves<sup>2</sup>

DOI: <https://doi.org/10.22409/pragmatizes.v13i25.59374>

**Resumo:** O texto contextualiza e apresenta os artigos e entrevistas que integram o dossiê "Imagens reflexas sobre os encontros de saberes no ensino superior". Procuramos articular as ricas experiências relatadas nos artigos com algumas categorias de análise mais gerais, tais como "encruzilhada", "oralitura", "confluência", "escrevivência", dentre outras. Pretendemos, assim, contribuir para a reflexão e problematização desse relevante movimento de aproximação entre as universidades e demais instituições de ensino superior com os mestres e mestras dos saberes e fazeres populares e tradicionais.

**Palavras-chave:** encontro de saberes, ensino superior, universidades, conhecimentos tradicionais

### Imágenes reflexivas sobre Encuentros de Saberes en la educación superior

**Resumen:** El texto contextualiza y presenta los artículos y entrevistas que componen el dossier "Imágenes reflexivas sobre los encuentros de saberes en la educación superior". Intentamos articular las ricas experiencias relatadas en los artículos con algunas categorías de análisis más generales, como "encruzilhada", "oralitura", "confluência", "escrevivência", entre otras. Pretendemos, por tanto, contribuir a la reflexión y problematización de este relevante movimiento de aproximación entre universidades y otras instituciones de educación superior con maestros y maestras de saberes y prácticas populares y tradicionales.

**Palabras claves:** encuentro de saberes, educación superior, universidades, saberes tradicionales

---

<sup>1</sup> Daniel Bitter. Doutor em Antropologia pelo Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro (IFCS-UFRJ). Professor Associado do Departamento de Antropologia da Universidade Federal Fluminense - UFF e do Programa de Pós-graduação em Cultura em Territorialidade PPCULT-UFF, Brasil. E-mail: [danielbitter@gmail.com](mailto:danielbitter@gmail.com) - <https://orcid.org/0000-0003-2080-9926>

<sup>2</sup> Wagner Chaves. Doutor em Antropologia Social pelo Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professor do departamento de Antropologia Cultural e do Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro (IFCS-UFRJ), Brasil. E-mail: [wagnerchaves03@gmail.com](mailto:wagnerchaves03@gmail.com) - <https://orcid.org/0000-0003-0479-4445>

Recebido em 28/07/2023, aceito para publicação em 31/07/2023 e disponibilizado online em 01/09/2023.

## Reflective images on the Meetings of Knowledge in higher education

**Abstract:** The text contextualizes and presents the articles and interviews that make up the dossier "Reflective images on the encounters of knowledge in higher education". We tried to articulate the rich experiences reported in the articles with some more general categories of analysis, such as "encruzilhada", "oralitura", "confluência", "escrivência" among others. We intend, therefore, to contribute to the reflection and problematization of this relevant movement of approximation between universities and other higher education institutions with masters and masters of popular and traditional knowledge and practices.

**Keywords:** meeting of knowledge, higher education, universities, traditional knowledge

## Imagens reflexas sobre os Encontros de Saberes no ensino superior

Um bom modo de iniciar uma apresentação para este dossiê, talvez seja sugerindo que no atual estágio civilizatório em que nos encontramos, marcado por graves crises em múltiplos planos, que parecem se aprofundar a cada dia, não haja outra saída a não ser nos voltarmos com atenção especial para os saberes, conhecimentos, fazeres e modos de vida de longa tradição que se desenvolveram nas margens das modernidades ocidentais. Enfrentamos hoje, como consequência desse projeto civilizatório ocidental, incomensuráveis desigualdades sociais, econômicas, raciais, geopolíticas, talvez sem precedentes. Para além desses e de outros tantos desequilíbrios, assistimos a uma exacerbação acentuada de princípios do individualismo possessivo, com a

financeirização e dessacralização generalizada de quase tudo, com um significativo impacto nas subjetividades existenciais.

A despeito do diagnóstico sombrio dessa paisagem é preciso reconhecer que estamos, também, diante de oportunidades importantes de produzir dobras e transformações na construção de um mundo menos hostil para toda forma de vida, em que pese aqui, o caráter utópico dessa visão. Um dos horizontes possíveis parece ser exatamente reconhecermos a necessidade de aprendermos com aqueles que souberam desenvolver modos de vida a partir de uma outra ética relacional, mais generosa, que une as pessoas, comunidades, coletivos e seus ambientes e territórios existenciais. Grupos e coletivos, estes, que tiveram, muitas vezes, de resistir

ao poder dos grandes impérios coloniais, reafirmando suas especificidades culturais, às custas de muita luta e suor. Podemos dizer que, fundamentalmente, é urgente que aprendamos com essas comunidades a lidar com o cosmos como um ser vivo e que a vida, - dos rios, das matas, dos astros, das rochas, das pessoas, dos animais, dos espíritos -, é em si mesma, um valor.

Pois, tudo se passa como na bela fabulação de Ailton Krenak (1999) sobre o eterno retorno do encontro, ao sugerir que o contato dos brancos com os povos originários das Américas já havia sido profetizado em narrativas antiquíssimas. Algumas dessas velhas narrativas falam de um outro irmão que havia se afastado do convívio original e que já não se sabia onde e como se encontrava, o que pensava e o que queria. Mas, ao mesmo tempo, são essas mesmas narrativas ancestrais que sugerem o retorno desse irmão como um visitante, já desconhecido. O ponto importante, aqui, é que esse reencontro é frequentemente revivido na forma de um paradoxo: como uma ameaça ou como uma possibilidade de um convívio pautado no genuíno respeito

às diferenças culturais. Segundo Krenak, em sua desventura, os brancos aprenderam muitas coisas, mas se esqueceram de outras tantas, de sua origem, de sua ancestralidade. Talvez tenham perdido, afinal, o sentido de humanidade, a direção de seu futuro. Krenak, portanto, apela para o bom senso sobre o benefício mútuo que uma reformulação desses encontros e aproximações poderia lograr com uma abertura efetiva por parte da sociedade abrangente.

A abertura para vivenciar os encontros, portanto, em alguma medida, requer disponibilidade para se relacionar com a diferença, aceitando seus riscos, encantos e armadilhas. Se, como nos alerta Krenak, o encontro é inevitável e se dá a todo momento, um dos maiores desafios, que certamente perpassa as experiências e reflexões narradas neste dossiê, é como gerar bons encontros. A priori, nada garante que o encontro com a diferença, com o diferente, seja profícuo, equânime e respeitoso. Muito pelo contrário, a história da civilização ocidental é marcada pela dificuldade (e incapacidade) em se relacionar e pensar a diferença sem reduzi-la a um

espelhamento ou projeção de si. O contato com diferentes povos, saberes e culturas foi (e ainda é) motivado e motivador de intolerâncias, silenciamentos e das mais diferentes modalidades de violência.

Pierre Clastres, em um sugestivo texto intitulado "Entre Silêncio e Diálogo" (1968), ao constatar que a doença da civilização ocidental é sua "intolerância diante de civilizações diferentes, sua incapacidade de reconhecer e aceitar o Outro como tal, sua recusa em deixar subsistir aquilo que não lhe é idêntico" (p. 87), formula uma questão que nos parece central: como é possível se estabelecer diálogo com o "outro"? Para ele, um caminho possível é oferecido pela própria antropologia, desde que ela deixe de produzir discursos e julgamentos sobre o "outro" e experimente dialogar, conversar e aprender com o "outro".

Outro caminho possível para pensarmos modos de relacionamento e articulação entre diferenças, é oferecido pelas filosofias religiosas afro-brasileiras, como já havia observado José Carlos Gomes dos Anjos (2006) em suas reflexões sobre os sentidos e potências das

encruzilhadas (ou linhas cruzadas). De acordo com ele, nas cosmologias afro-brasileiras, o território da linha cruzada é onde acontecem os encontros e contatos com a diferença (e com o diferente). As coisas, pessoas, entidades e forças que se cruzam nesses caminhos, todavia, "não se fundem numa unidade, mas seguem como pluralidades".

Marcio Goldman (2021), ao considerar a teoria da linha cruzada, ampliando seu escopo etnográfico para compreender o chamado pensamento afroindígena, diz que ela nos "permite pensar um espaço de agenciamento de diferenças enquanto diferenças, sem a necessidade de pressupor nenhum tipo de síntese ou fusão. As diferenças são aí intensidades que nada têm a ver com uma lógica da assimilação, mas sim com uma organização de forças que não envolve nenhum tipo de escolha binária, mas uma modulação analógica para o estabelecimento de conexões e disjunções múltiplas" (p. 10).

O exercício de pensar o encontro com a diferença sem reduzi-la à lógica da fusão, mistura, integração ou englobamento também vem norteando as formulações de

Nego Bispo (Antonio Bispo dos Santos), lavrador, pensador e liderança quilombola da comunidade Saco do Curtume, em São João do Piauí (PI). Entre as muitas e provocativas reflexões levadas adiante por Bispo, podemos salientar as derivadas da noção de "confluência", que ele compreende não como um conceito (ou categoria) e sim como uma "palavra germinante", viva, cosmológica, reeditável e com trajetória - "confluência é a lei que rege a relação de convivência entre os elementos da natureza e - sublinho - nos ensina que nem tudo que se ajunta se mistura, ou seja, nada é igual" (BISPO DOS SANTOS, 2015, p. 89).

São precisamente esses encontros entre visões de mundo, epistemes, o tema deste dossiê. Aqui abordamos uma variedade de experimentos nessa direção, particularmente no campo do ensino formal superior. A introdução de saberes tradicionais e de seus sujeitos em espaços formais de ensino-aprendizagem, especialmente em países do chamado Terceiro Mundo ou do Sul Global, onde estes não foram completamente varridos, pode

representar um modelo de transformação. Pois é justamente no espaço escolar e universitário que temos a oportunidade de exercitar a imaginação de um mundo melhor, de experimentar, arriscar e promover encontros inusitados, inesperados e fundamentais para o desenvolvimento das pessoas. Se é verdade que as universidades cumprem um papel indispensável e que elas têm nos legado um patrimônio maravilhoso de conhecimentos e técnicas, é necessário, também, fazer a sua crítica e reconhecer que, enquanto instituições coloniais, estas promoveram um processo radical de exclusão de saberes e cosmologias tradicionais.

A situação destas instituições em países periféricos em que a maior parte da população é afro-descendente e/ou indígena, como é o caso do Brasil, é ainda mais crítica, uma vez que, em geral, suas universidades são reproduções fidedignas dos modelos oriundos dos países centrais, todas feitas por brancos para brancos. Talvez seja possível dizer que a construção das universidades verdadeiramente brasileiras, ainda está em curso, em



ritmo lento, mas contínuo e só realmente alcançará esse estatuto com a plena inclusão da diversidade étnica, racial e cultural que caracteriza nossa sociedade, por meio de uma revolução contra-colonial, sem dúvida, já iniciada. Algumas universidades, é claro, aceleraram o passo nessa direção, como é o caso da Universidade Federal do Sul da Bahia que já nasce como uma universidade popular, pluri-epistêmica e enraizada em seu território (TUGNY; GONÇALVES, 2020), sendo apenas um exemplo notável entre outros.

Nesse contexto, foram importantíssimos os movimentos sociais populares que se organizaram a partir da redemocratização do país, lutando pela defesa de direitos fundamentais e pelo reconhecimento do valor patrimonial dos saberes e fazeres das diversas comunidades tradicionais brasileiras, o que se consolidou na forma de lei na Constituição de 1988. A luta pela defesa de ações afirmativas, entre as quais, as cotas de ingresso de negros, indígenas e estudantes de escolas públicas nas universidades, foi um passo crucial neste processo, promovendo transformações jamais

vistas nestas instituições. Todas essas conquistas, é preciso não esquecer, permanecem em constante ameaça de desmonte por parte de forças que poderíamos qualificar de conservadoras. A inclusão de corpos negros e indígenas nas universidades, entretanto, tornou evidente que seria, ainda, necessário promover uma ampla reforma curricular, introduzindo-se os saberes e conhecimentos próprios dos territórios de onde estes estudantes provinham, de modo a tornar as universidades mais inclusivas e diversas.

Dentre essas ações e projetos, vale destacar o movimento iniciado na Universidade de Brasília (UnB) a partir de 2010, no âmbito do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa (INCTI), coordenado pelo Prof. José Jorge de Carvalho e que tem se expandido significativamente para diversas universidades e institutos superiores brasileiros e estrangeiros. Seu objetivo principal é a incorporação de mestres das artes e ofícios dos saberes tradicionais como professores colaboradores em atividades de ensino e pesquisa, em parceria com docentes das

universidades. Iniciativas como esta e outras tantas, vêm também desafiando e provocando a universidade a repensar seus protocolos administrativos de modo a permitir acolher e remunerar mestres e mestras de tradições, contribuindo para a construção de um ambiente acadêmico mais diversificado e inclusivo, em que as práticas orais e vocais, o conhecimento sensível, os afetos, as corporalidades e as espiritualidades ganhem espaço. Percebe-se ainda que os estudantes e professores que tomam parte desses encontros frequentemente passam por uma transformação subjetiva e existencial importante, envolvendo reconhecimentos identitários, de gênero e étnico-raciais.

O Encontro de Saberes, portanto, já tem uma história de pelo menos treze anos de institucionalização. Um balanço desse processo é apresentado por Letícia Vianna no artigo ***Encontro de Saberes: o espírito do tempo e o estado da arte de uma proposta de transformação social***, com o qual abrimos o dossiê. Neste texto a autora mostra que ao longo da formação e expansão deste movimento,

desenvolveu-se uma prática pedagógica original e descolonizadora, assim como uma teoria própria. Vianna sinaliza o potencial transformador e mesmo revolucionário do Encontro de Saberes, num profícuo diálogo com as ideias de Álvaro Garcia Linera. A autora se apoia na perspectiva deste autor sobre a existência de um movimento crescente por parte de diversos coletivos do continente latino-americano, em busca de um destino comum, livre dos efeitos perniciosos do capitalismo tardio que precarizou suas vidas no contexto dos estados nacionais. Para a autora, o Encontro de Saberes compartilha esse espírito revolucionário e libertário, promovendo a inclusão de saberes tradicionais e cosmologias no ensino superior.

Em seguida, José Jorge de Carvalho, desenvolve uma discussão sobre o uso de uma inovadora ferramenta teórico-metodológica para a realização de um diagnóstico epistemológico dos currículos e cursos superiores. No artigo ***Epistemômetro. Uma Metodologia para a Descolonização e Transformação do Currículo das Universidades Brasileiras***, o autor apresenta os fundamentos do epistemômetro,

argumentando que a meta dos currículos universitários brasileiros deveria estar na busca de uma relação mais equilibrada e dialógica entre os conhecimentos ocidentais, indígenas e afro-brasileiros. O artigo apresenta um quadro comparativo das disciplinas e conteúdos já estabelecidos pelo Encontro de Saberes nas universidades brasileiras, o que lança luzes sobre o grande potencial descolonizador dessas iniciativas. Podemos ainda pensar a partir da proposta dessa ferramenta, nas formas como o epistemômetro poderá acompanhar os usos das teorias e dos métodos que compõem os currículos ou como avaliar a tensão política que a inclusão de outras epistemes geram.

O debate sobre inclusão epistêmica e curricularização é, também, tema de outro artigo desta coletânea, ***Encontros e desencontros de saberes: culturas populares+, teatro e universidade***, de Alexandra Dumas. O texto analisa os currículos de cursos de Teatro de universidades nordestinas e conclui que há uma predominância de conteúdos e referências europeias e uma insuficiente inclusão de conteúdos dos universos cênicos afro-

brasileiros nos seus currículos. As reflexões e conclusões sugeridas se baseiam na análise da legislação vigente, dos projetos pedagógicos e currículos dos cursos de graduação de onze universidades federais nordestinas (UFRN, UFC, UFMA, UFPI, UFRN, UFC, UFPB, UFPE, UFAL, UFS e UFBA), bem como na trajetória e vivência da autora como pesquisadora e docente universitária.

A relação entre o encontro de saberes e as universidades é plural e, no limite, cada instituição constrói (ou faz germinar) espaços institucionais próprios para o florescimento das sementes. O caso da SuperSaberes (Superintendência de Saberes Tradicionais), fruto de um movimento de articulação das múltiplas iniciativas até então dispersas no âmbito da UFRJ, é descrito por Marcia da Costa, Samira Lima, Eleonora Gabriel e Frank Wilson Roberto no artigo **SuperSaberes - a construção da Superintendência de Saberes Tradicionais na UFRJ**. Resultado de um esforço coletivo de registrar o processo vivo e dinâmico de criação da superintendência, o texto apresenta os fundamentos epistemológicos da proposta e descreve os percursos

históricos das lutas que resultaram na Supersaberes. Ao final, temos um interessante relato da construção coletiva, democrática e participativa de inclusão dos saberes tradicionais nas políticas de pesquisa, ensino e extensão da maior universidade brasileira.

A extensão é uma encruzilhada! A força desse enunciado é desenvolvido no texto ***O “Encontro de Saberes” na encruzilhada da extensão: uma política com a pedagogia dos territórios***, de Lucia Cavalieri, Flávia Salgado e Johnny Alvarez. Fruto de uma experiência imersiva dos(as) estudantes no território Caiçara de Paraty-RJ, o artigo oferece uma contribuição importante ao refletir sobre o processo de curricularização da extensão no ensino superior. As autoras argumentam que a extensão pode tornar-se um instrumento relevante de transformação das universidades através da inclusão de saberes oriundos de territórios tradicionalmente ocupados. Nessa perspectiva, normas, leis, decretos e outros documentos que institucionalizam a extensão como importante eixo de sustentação das universidades, para além de meras

formalidades burocráticas e protocolares, se tornam verdadeiras “brechas” e “dobras” através das quais outras pedagogias, mais próximas dos territórios tradicionais e dos saberes locais, podem ser imaginadas e vivenciadas.

Ainda no âmbito da extensão, merece destaque o artigo de Alexandre Pimentel e Affonso Pereira, intitulado ***Ciclos de formação: a extensão e a formação político pedagógica junto a povos e comunidades tradicionais na experiência do IFRJ Nilópolis***. Trata-se de uma proposta inspirada no “Encontro de Saberes” e que promove encontros com mestres, mestras e lideranças comunitárias no campus do Instituto Federal do Rio de Janeiro de Nilópolis, localizado na região da Baixada Fluminense. O interessante do projeto é que seu público não se restringe à comunidade acadêmica, mas abrange um amplo e diversificado espectro de sujeitos - agentes públicos, gestores, moradores da região, professores, pesquisadores e estudantes de outras diferentes instituições de ensino - que se beneficiam do contato e convivência com os mestres das tradições e dos

saberes populares e periféricos. A questão das fronteiras bem como os fluxos e passagens que atravessam e conectam os territórios onde acontecem os encontros (e onde está situada a instituição sede), são tematizadas nos ciclos de formação descritos.

Como os textos que integram essa coletânea sugerem, encontros de saberes devem ser necessariamente heterogêneos, polifônicos e dialógicos e visam transformar as universidades e institutos superiores em espaços mais plurais, representativos e democráticos. Tais experimentos vêm tensionando os modelos eurocêntricos de ensino-aprendizagem fortemente alicerçados na atomização do conhecimento, na hipertrofia da escrita, na separação entre corpo e mente, na dicotomização entre sujeito e objeto, na meritocracia, na exclusão da espiritualidade, etc.

Um dos grandes desafios desse dossiê é como representar e comunicar através da escrita, experiências, encontros e trocas multisensoriais e polifônicas propiciadas pela presença de mestres e mestras em salas de aula. Como transcrever, traduzir, narrar e inscrever

vivências que se dão através dos corpos, das falas, escutas, dos cantos, das performances, em um texto escrito? Como animar a escrita com a potência viva dos encontros? Estamos cientes dessa limitação que a escrita nos impõe, mas por isso mesmo, somos instigados a buscar formas criativas de usá-la. Nesse sentido, é sempre bom lembrar que há várias formas de escrita e de literariedade, algumas mais próximas do código da escrita culta, outras, ao contrário, mais próxima das formas literárias populares, do fluxo do discurso cotidiano e, portanto, profundamente marcadas pela comunicação oral.

Nessa direção, vale destacar o modo como o conceito de "oralitura", cunhado pelo haitiano Ernst Mirville, foi apropriado pelos escritores das Antilhas, nos anos 1980, para criar um espaço para a produção de literatura local e tradicional, a partir do *créole*, falado pela população afro-descendente. No caso das Antilhas, houve um importante movimento, a partir dos anos 1930, de valorização do *créole*, que havia sido apagado e silenciado frente ao francês, a língua do colonizador. Para estes escritores interessava o problema da relação

entre o oral e o escrito e a perspectiva de que a criouldade abria uma perspectiva inteiramente nova “de fazer literatura, de escrever a história e suas variações, executar o papel de criador de novos termos e grafias (SANTOS, 2011, p. 6)”.

Leda Martins, por sua vez, nota que não há culturas ágrafas, no sentido em que todas elas elaboram algum tipo de inscrição, nem sempre na forma de livros, mas muitas vezes, através de performances rituais, por exemplo. Para a autora a noção de “oralitura” tem um sentido singular. Sobre este conceito ela escreve, “A oralitura é do âmbito da performance, sua âncora; uma grafia, uma linguagem, seja ela desenhada na letra performática da palavra ou nos volejos do corpo (2003, p.77)”.

Outra noção que repercute em algumas discussões desenvolvidas neste dossiê, é a noção de “escrevivência” elaborada pela escritora Conceição Evaristo (2009). A autora sinaliza a importância de se perceber que a escrita deve estar imbricada com a vida e que isso é particularmente importante para as categorias sociais e culturais historicamente subalternizadas, como

os sujeitos negros e negras. A autora clama pela criação de uma literatura negra singularizada pelas experiências subjetivas e memórias destes sujeitos e que venha confrontar a literatura produzida pela cultura hegemônica de matriz européia.

Estas questões e inquietações reverberam em diversos textos que compõem este dossiê e permitem refletir sobre este tema tão importante, a partir de algumas destas noções brevemente discutidas acima. Desse modo, em ***A vida acontece no encontro com o outro. diários da experiência pedagógica dos encontros de saberes***, Elaine Monteiro, Daniel Bitter, Edilberto Fonseca, Andressa Figueira, Gabriela Pimenta e Milena Pereira, exploram a experiência do Encontro de Saberes realizada na Universidade Federal Fluminense, a partir da organização e oferta de uma disciplina intitulada Saberes Negros e Indígenas, em 2022. O texto focaliza, particularmente, o que chamam de “pedagogia do encontro”, observando o modo como o(a)s estudantes são afetados no contato com mestres e mestras e seus saberes. O aspecto inovador do artigo está em sua tentativa de produzir um



texto polifônico, através dos relatos registrados por estudantes em diários pessoais elaborados durante o curso, como parte do processo de avaliação, sob inspiração da prática pedagógica libertária de bell hooks (2013) e do método da pesquisa-ação de Orlando Fals-Borda (2015). O resultado é um interessante experimento em que a noção moderna de autoria é questionada e em que, escrita, oralidade e literariedade se imbricam, através de um emaranhado de vozes e enunciados de grande poder de expressão sobre as transformações subjetivas vividas a partir da pedagogia dos encontros.

A abertura e disponibilidade para a convivência entre mundos, bem como para a experimentação com a escrita, também está presente no artigo ***Ape tipo ijoja ñande ñe'ê. Aqui colocamos juntas nossas palavras***, de Luciana de Oliveira, Genito Gomes e Jhonn Gomes, fruto de uma colaboração e convivência duradoura entre duas lideranças indígenas do povo Kaiowá do Mato Grosso do Sul e uma professora universitária. O diálogo e a multivocalidade, nesse caso, se dá através de um experimento que articula oralidade,

escrita, som, imagem, poética, performance, política e resistência. O resultado é um texto polifônico, com ritmo, sonoridade e cadência que o aproxima da palavra falada, cantada e rezada. A aproximação entre as falas indígenas e não indígenas e o desejo mútuo de comunicação, diálogo e convivência intermundos é o que permite, na acepção dos autores, inspirados nas ideias de Nego Bispo, às diferentes palavras, estarem juntas sem, todavia, se misturarem.

Outra contribuição relevante nessa direção é apresentada por Samira Lima, Eliana Ribeiro, Geraldo Bastos, Margareth Pontes, Itamara de Almeida Santos e Janete Baptista do Nascimento no artigo ***Ciranda de saberes e cuidados: Rabiscos sobre os Saberes Tradicionais nos cuidados com o corpo potente da Universidade***. O texto é resultado de reflexões desenvolvidas pelo comitê organizador do encontro pluri-epistêmico "Ciranda de Saberes e Cuidados" promovido no âmbito do Programa EICOS, de Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social, do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), no ano de 2022. Trata-se de uma

experiência genuína de Encontro de Saberes propiciada pela participação de mestres e mestras de tradições, detentores de conhecimentos no campo da saúde e do cuidado. O artigo apresenta um bom exemplo dos processos de ampliação cognitiva e vivencial na universidade, num processo de trazer para dentro o "outro" e assim transformar o nós. Quando há o encontro, a confluência, o que se gera? Novas escritas, vivências e trocas. Os autores, através da noção de "rabiscos aos do outro lado" estão, aqui, preocupados em apresentar uma experiência-conhecimento produzida de forma colaborativa, comunitária, multi-vocal, envolvendo não apenas as pessoas, mas também, os animais, plantas, os astros, as águas, o tempo e as entidades espirituais.

As potencialidades e riscos dos encontros entre saberes são abordadas no artigo ***Lá nas matas tem: a experiência de criação compartilhada de cenas fílmicas com mestras e mestres dos Saberes Tradicionais na UFMG*** de César Guimarães, Pedro Aspahan e André Brasil. O artigo relata a experiência colaborativa de construção de uma

narrativa fílmica a partir de determinadas performances afro-brasileiras. A construção das performances e dos registros foram pensados e realizados junto com os mestres e mestras, em um processo colaborativo e dialógico que, como sublinham os autores, esteve sempre aberto aos imponderáveis e negociações, atravessado por perigos, riscos e mistérios. O exercício de filmar as performances, criadas especialmente com esse propósito, aconteceu em um espaço liminar (de fronteira) no campus universitário - a mata pertencente à estação ecológica da UFMG. O resultado é um texto autorreflexivo, que problematiza as diferentes vozes, perspectivas, agenciamentos e desejos postos em cena durante as situações (performances) de gravação.

Nessa direção, outra colaboração relevante é o artigo ***Educando com mel e dendê: saberes dos terreiros, crianças e educação antirracista*** de Paula Ferreira dos Reis e Elaine Monteiro. O texto é um desdobramento de um trabalho de conclusão de curso de graduação em Pedagogia realizado na UFF, como resultado de uma efetiva

colaboração entre orientanda e orientadora. As autoras discutem uma variedade de questões relativas ao racismo em contextos educacionais, focalizando o terreiro de candomblé como espaço de educação, formação e fortalecimento de identidades de pessoas negras. Paula, uma mulher preta de Oxum, estabelece um generoso diálogo com a mãe de santo Rosiane Rodrigues de Yemanjá, cujo discurso, em torno dos saberes de terreiro, é incorporado ao texto, na forma de uma voz ativa, resultando numa narrativa plenamente dialógica e polifônica.

Finalizamos o dossiê com duas entrevistas. A primeira, ***A propósito de um encontro de saberes na UFPB***, com Cacique Caboquinho (Antônio Pessoa Gomes), realizada em março de 2023 na Aldeia Forte, Terra Indígena Potiguara - PB, por Oswaldo Giovannini Junior, professor da UFPB. Caboquinho e Oswaldo construíram uma relação de confiança e parceria no contexto do desenvolvimento de uma pesquisa sobre a Festa de Nossa Senhora dos Navegantes, envolvendo a comunidade e a UFPB. A conversa trata de questões envolvendo a

militância política de Caboquinho, seu percurso biográfico, conhecimentos tradicionais, ancestralidade, espiritualidade sua vivência no movimento indígena e seu trânsito pela academia, onde obteve uma formação superior na Universidade Federal de Campina Grande, sendo, ainda, laureado com o título de Doutor Honoris Causa pela Universidade Federal da Paraíba em 2016. Giovannini propõe pensar este trânsito entre saberes tradicionais, o movimento indígena nordestino e a academia como um encontro de saberes, em sentido amplo.

A entrevista com José Jorge de Carvalho intitulada ***Por uma Outra Universidade***, foi escolhida para encerrar o dossiê. Foi realizada em 2014, num momento em que a política de cotas para estudantes das escolas públicas, negros e indígenas nas universidades federais brasileiras se consolidava, reconhecendo-se o papel fundamental que teve o Coordenador do Instituto Nacional de Ciência, Tecnologia e Inclusão no Ensino Superior - INCTI/UnB/CNPq, José Jorge de Carvalho e de Rita Segato que o acompanhou.

Nesta icônica entrevista, Carvalho, que é professor do departamento de Antropologia da UnB, descortina alguns marcos, ideias e conceitos que o moveram e aos seus vários parceiros, no sentido de pensar e implementar uma política de cotas epistêmicas nas universidades brasileiras, que resultaria no Encontro de Saberes. Aspectos de sua trajetória biográfica são explorados e dão relevo à sua rica experiência de pesquisador de campo, à sua profunda erudição sobre diversas tradições culturais não exclusivamente ocidentais e ao seu agudo senso de justiça. É particularmente elucidativa a convivência que Carvalho teve com John Blacking, seu orientador, em Belfast e que marcou profundamente sua percepção do racismo nas universidades brasileiras. Blacking, vale notar, foi um etnomusicólogo engajado na luta antiapartheid na África do Sul. O texto é, por fim, uma longa trama de ideias e reflexões sofisticadas sobre transdisciplinaridade, espiritualidade, racismo acadêmico, sensibilidade, estudos culturais e folclore, oralidade, entre tantos outros, tão fundamentais

para a construção de universidades mais diversas e inclusivas.

Esperamos que esse dossiê possa contribuir para o compartilhamento de reflexões e experiências fecundas em torno de pedagogias dialógicas mais inter e transdisciplinares, e para que o cuidado e o respeito pela diversidade seja uma base ética para a formulação de novas veredas nas práticas de pesquisa, extensão e ensino das universidades.

### Referências

ANJOS, José Carlos Gomes dos. *Território da Linha Cruzada: a Cosmopolítica Afro- -Brasileira*. Porto Alegre: UFRGS. 2006.

BISPO DOS SANTOS, Antônio. *Colonização, Quilombos: Modos e Significados*. Brasília: INCTI. 2015.

CLASTRES, Pierre. Entre silêncio e diálogo. In: *Lévi-Strauss - L'Arc Documentos*. São Paulo: Ed. Documentos, 1968. p. 87-90.

DORNELES, Dandara. Palavras germinantes: entrevista com Nego Bispo. *Identidade*, v. 26, n. 1-2, p. 14-26, 2021.

EVARISTO, Conceição. Literatura negra: uma poética de nossa afro-

brasilidade. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 17-31, 2o sem. 2009.

FALS BORDA, Orlando. *Una sociología sentipensante para América Latina*. México, D. F. : Siglo XXI Editores ; Buenos Aires : CLACSO, 2015.

GOLDMAN, Marcio. 'Nada é igual': variações sobre a relação afroindígena. *Mana - Estudos de Antropologia Social*, v. 27, n. 2, p. 1-39, 2021.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir. A educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

KRENAK, Ailton. O eterno retorno do encontr". In: NOVAES, Adauto (org.). *A Outra Margem do Ocidente*. São

Paulo: Companhia das Letras, 1999. p 23-32.

MARTINS, Leda. Performances da oralitura: corpo, lugar da memória. *Letras*,v. (26, p. 63–81, 2003.

SANTOS, Margarete Nascimento dos. Entre o oral e o escrito: a criação de uma oralitura. *BABEL: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras*, n.1, dez. 2011.

TUGNY, Rosângela Pereira de; GONÇALVES, Gustavo. *Universidade popular e encontro de saberes*. Salvador : EDUFBA; Brasília : Instituto de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa, 2020.

## Encontro de Saberes: o espírito do tempo e o estado da arte de uma proposta de transformação social

Letícia C. R. Vianna<sup>1</sup>

DOI: <https://doi.org/10.22409/pragmatizes.v13i25.58015>

**Resumo:** Este artigo traz uma atualização do estado da arte do movimento Encontro de Saberes – um movimento de descolonização e contracolonização, visando a pluralidade epistêmica no ambiente da universidade brasileira, através da inclusão de mestras e mestres dos saberes tradicionais populares, oriundos de sociedades indígenas, comunidades de terreiro, quilombolas, agroextrativistas, grupos urbanos de diferentes culturas e demais povos tradicionais para atuarem como docentes e pesquisadores nas universidades. Por um lado, observa-se o *estado da arte* do Encontro de Saberes enquanto movimento de inclusão epistêmica e inovação curricular, complementar e integrado à política de inclusão étnico-racial por meio de cotas na discência, docência, pesquisa e administração da universidade. Por outro lado, observa-se este movimento integrado ao *espírito do tempo* de processo revolucionário à luz da teoria da revolução de Álvaro Garcia Linera.

**Palavras-chave:** Encontro de Saberes; universidade pluriepistêmica; revolução

### Encuentro de Saberes: el espíritu de la época y el estado del arte de una propuesta de transformación social

**Resumen:** Este artículo trae una actualización del estado del arte del movimiento Encuentro de Saberes – un movimiento de descolonización y contracolonización, que apunta a la pluralidad epistémica en el entorno de la universidad brasileña, a través de la inclusión de sabedores del conocimiento popular tradicional, provenientes de sociedades indígenas, comunidades de religiones afrobrasileñas, marrones, agroextractivistas, grupos urbanos de diferentes culturas y otros pueblos tradicionales para actuar como docentes e investigadores en las universidades. Por un lado, observamos el estado del *arte* del Encuentro de Saberes como un movimiento de inclusión epistémica e innovación curricular, complementario e integrado a la política de inclusión étnico-racial a través de cuotas para estudiantes, profesores, investigadores y administración universitaria. Por otro lado, se observa este movimiento en el contexto del *espíritu del tiempo* del proceso revolucionario, a la luz de la teoría de la revolución de Álvaro García Linera.

**Palabras clave:** Encuentro del Saberes; universidad pluriepistémica; revolución

---

<sup>1</sup> Letícia C. R. Vianna. Doutora em Antropologia Social pelo Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Antropóloga, pesquisadora do INCTI/UnB/CNPq. E-mail: [viannaleticia@hotmail.com](mailto:viannaleticia@hotmail.com) - <https://orcid.org/0000-0002-7146-3921>

Recebido em 07/04/2023, aceito para publicação em 27/06/2023 e disponibilizado online em 01/09/2023.



## Meeting of Knowledges: the spirit of the time and the state of the art of a proposal for social transformation

**Abstract:** This article offers an update of the state of the art of the Meeting of Knowledges movement – a movement of decolonization and counter colonization, aiming at the epistemic plurality in Brazilian universities, through the inclusion of masters of popular traditional knowledges, coming from indigenous societies, Afro-Brazilian communities, marrons, agroextractivists, urban groups of different cultures and other traditional peoples to act as teachers and researchers in the universities. On the one hand, we observe the state of the art of the Meeting of Knowledges as a movement of epistemic inclusion and curricular innovation, complementary and integrated with the ethnic-racial inclusive policy through quotas for students, professors, researchers, and university administration. On the other hand, this movement is observed in the context of the spirit of the time of revolutionary process in the light of the theory of revolution of Álvaro Garcia Linera.

**Keywords:** Meeting of Knowledges; pluriepistemic university; revolution.

## Encontro de Saberes: o espírito do tempo e o estado da arte de uma proposta de transformação social

### O Encontro de Saberes

O Encontro de Saberes é um movimento iniciado em 2010 a partir da Universidade de Brasília. É uma proposta de reflexão e construção de conhecimentos teóricos-conceituais e práticos com vistas à transformação concreta das estruturas do pensamento científico e da estrutura burocrática administrativa que têm regido o mundo acadêmico-universitário. Conforme José Jorge de Carvalho<sup>2</sup>, idealizador do Encontro de

Saberes, a universidade brasileira é bastante empobrecida, limitada, dependente do modelo eurocêntrico de ciência e universidade – que é em essência mono-epistêmica, monocultural, mono-étnico-racial, monolíngue; adoecida por relações competitivas e tóxicas; subserviente ao imperialismo e capitalismo na sua forma contemporânea do neoliberalismo. Esta realidade da academia científica limita a expansão do conhecimento sobre a complexa realidade brasileira; bem como impede os equacionamentos,

---

<sup>2</sup> Para a crítica ao modelo universitário e teoria do Encontro de Saberes e as suas propostas de superação do eurocentrismo, ver CARVALHO (2018,2019,2020c,2023); CARVALHO e FLÓREZ, 2014; CARVALHO e VIANNA 2020; ALBERNAZ e CARVALHO,

---

2022. Sobre adoecimento do ambiente acadêmico ver CARVALHO, KIDOALE, COSTA, 2020.

encaminhamentos e soluções para que possamos alcançar soberania e um pacto civilizatório baseado na pluralidade e equidade em nosso país. A proposta do Encontro de Saberes é proporcionar a presença de mestres e mestras das tradições populares, quilombolas, povos e comunidades tradicionais, de terreiro, nações indígenas, como docentes e pesquisadores nas universidades para transformar o ambiente mono, ou uni, em um ambiente pluri: pluriversidade étnico-racial-epistêmica-cultural – um lugar onde se cultiva a convivência, interlocução, transdisciplinaridade, criação, experimentação, inovação e transformação das estruturas excludentes, desiguais, limitantes intelectualmente e impeditivas da soberania intelectual e política em nosso país.

Nesse sentido, o movimento realiza e concretiza um processo de descolonização do pensamento e práxis acadêmicas a partir da experiência de ensino, aprendizagem, pesquisa científica e gestão administrativas por meio do fundamental, porém difícil, exercício da convivência com a diferença, com o diverso, com o plural. Trata-se, pois,

de uma práxis descolonizadora que se dá a partir da universidade pública; mas que nos médio e longo prazos trará efetividade na transformação da sociedade como um todo. Pois a universidade é o lócus da formação de docentes, pesquisadores e técnicos que servirão ao Estado e à iniciativa privada – e que, então, terão tido a formação para uma mentalidade pluriépistêmica, aberta à interlocução intercultural e inovação na pesquisa e na prática profissional. Nestes termos, o Encontro de Saberes é um movimento confluyente com as lutas e os processos revolucionários em nosso continente, tal como enunciados por Álvaro García Linera (2020). Processos estes que vão se dando no sentido da transformação do aparato estatal com a gestão compartilhada entre diferentes povos, comunidades e segmentos que habitam os territórios/países; processo em estado avançado na Bolívia.

### **O Estado da Arte**

O Encontro de Saberes foi inicialmente implementado em 2010 pelo INCTI/UnB/CNPQ – idealizado e coordenado pelo professor José Jorge de Carvalho em parceria com o

Ministério da Cultura (MinC), por meio de uma experiência piloto na UnB. Os INCTs compõem um programa do CNPQ e são centros de excelência em pesquisa e inovação científica em várias áreas do conhecimento. O INCTI é o Instituto de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa, que está à frente de estudos e ações no âmbito da inclusão étnico-racial e inclusão epistêmica no ensino superior nas universidades brasileiras. Esta parceria inicial com o MinC foi, então, instituída para atender às demandas de representantes de diversos segmentos das culturas populares, para que seus saberes fossem valorizados e ensinados nos ambientes da educação formal por meio da transmissão direta dos mestres e mestras. Esse pleito foi colocado, junto com outros, na Conferências Setoriais de Culturas Populares e nos I e II Seminários de Culturas Populares (2005 e 2006); e foi estabelecido no plano de metas para o MinC, na gestão de Gilberto Gil durante o governo de Lula da Silva.

Os mestres e mestras e os representantes das culturas populares presentes nos seminários denunciavam a expropriação,

canibalização e espetacularização de suas expressões culturais pela indústria do entretenimento e, também, a expropriação de seus saberes durante os séculos de colonialismo e as décadas de vida republicana mais recente. Eles mostraram a determinação na expressão da tomada de consciência da importância e valor de seus conhecimentos e mostraram que deveriam levar seus saberes ao ensino formal sem intermediários. Os referidos seminários proporcionaram uma escuta do Estado, que deu encaminhamento a esta demanda específica, dentre outras verificadas, através da implementação do Projeto Encontro de Saberes com o apoio do MinC. No decurso do tempo foram estabelecidas parcerias do INCTI também com o Ministério da Educação (MEC) e Fundação de Amparo à Pesquisa do Distrito Federal (FAP/DF). E houve uma significativa expansão, ainda em curso, por muitas universidades brasileiras, em diferentes departamentos que buscaram os meios de realização da proposta.

Desde então o termo "mestre" adquiriu potência para o estabelecimento de interlocução entre

Estado e os diversos segmentos e povos e comunidades que constituem a sociedade brasileira. O termo mestre passou a ser, então, considerado uma categoria das políticas públicas federais no âmbito da cultura – como por exemplo as edições do Prêmios para Mestres das Culturas Populares, a Lei de Mestres, em tramitação no Parlamento; e dentre essas políticas, o Encontro de Saberes.

Mestre e Mestra no Programa Encontro de Saberes é uma categoria central, descritiva e analítica – sinônimo de outros termos usados no mesmo sentido entre povos e comunidades tradicionais, para designar aquele que é reconhecido nas comunidades como pessoa que detém e desenvolve amplo e denso saber; tem autoridade local por esse saber e é responsável pela transmissão formal e informal dos conhecimentos tradicionais de cada cultura<sup>3</sup>.

Em 2010 foi, então, inaugurada a disciplina Encontro de Saberes no Departamento de Antropologia da Universidade de Brasília, coordenada e produzida pelo INCTI e patrocinada

pela então Secretaria da Identidade e Diversidade Cultural/ SID/ Minc. Foram trazidos mestres e mestras de comunidades indígenas, quilombolas, das culturas populares tradicionais de diferentes regiões do país; e junto com professores e professoras de diferentes áreas do conhecimento e departamentos (Antropologia, Arquitetura, Artes Cênicas, Música, Ciências Ambientais, Enfermagem) elaboraram ementas, programas, cronogramas e dividiram a sala de aula trazendo aos estudantes a experimentação da perspectiva intercultural, pluriépistêmica, pluriétnica, transdisciplinar.

Desde o INCTI/UnB, com o apoio do MinC houve uma significativa expansão, concretizada em 2015 quando foi realizado em mais cinco universidades. Desde então, o movimento foi se expandindo territorial, conceitual e pragmaticamente em diferentes frentes, catalisando demandas e articulando ideias e iniciativas em várias universidades brasileiras. A partir da experiência inicial na Universidade de Brasília, o Encontro de Saberes foi se conformando como movimento e hoje já totalizam 18

<sup>3</sup>Ver Carvalho 2020d; Carvalho e Vianna 2020.

universidades brasileiras que implementaram a experiência: Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal do Vale do Vale do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG); Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Roraima (UFRR), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal do Cariri (UFCA); Universidade Estadual do Ceará (UECE), Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB); Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Universidade Federal de Tocantins (UFT) e Universidade Federal de Goiás (UFG). No plano internacional, foram oferecidas disciplinas na Universidade da Música de Viena, Áustria e na Pontifícia Universidade Javeriana de Bogotá, na Colômbia. E várias outras

universidades estão em diferentes estágios de implementação.

O Encontro de Saberes está em franca expansão como um movimento no Brasil e, também, no exterior. E verifica-se a formação espontânea de uma ampla rede de professores (as), mestres(as), pesquisadores (as) e estudantes. São várias universidades nas 5 regiões do país, 147 professores/as parceiros/as; 243 mestres e mestras; cerca de 3.500 estudantes formalmente matriculados nas disciplinas. Para além das 18 universidades que já implementaram efetivamente a proposta, pelo menos mais 20 já estabeleceram interlocução com o INCTI e estão em diferentes estágios da implementação da proposta.

Nos últimos 3 anos, observou-se expansão do Projeto Encontro de Saberes nas Universidades, não obstante a situação de exceção causada pela pandemia de COVID 19 que assolou o mundo desde março de 2020. Foram grandes os desafios na adaptação do planejado para a realidade que se impôs. E necessária uma invenção ou adaptação ao trabalho domiciliar/remoto tendo em vista a restrição de circulação;

adaptação ao aprendizado; apropriação das tecnologias e habilidades de interação virtual da rede de professores, mestres e alunos nas diferentes universidades. Foi, assim, avaliada a viabilidade, possibilidades e, também, os limites do formato virtual para o Encontro de Saberes – posto que é imprescindível que se gere o impacto da relação presencial com os mestres/as para docentes e estudantes, bem como o impacto para os mestres (e suas comunidades) do seu deslocamento e presença na universidade.

Além de ministrarem disciplinas, cada vez mais mestres e mestradas estão atuando em grupos de pesquisa, participando de bancas, palestras, seminários e orientações. A proposta do projeto mantém afinidades com as perspectivas transdisciplinares, o que não é corrente nas grades curriculares e nos procedimentos dos diversos cursos das nossas universidades eurocêntricas, de formato humboldtiano, baseado nas especialidades disciplinares. A construção de cada encontro, em cada disciplina e atividade acadêmica, demanda um esforço do professor em

romper com as suas fronteiras disciplinares de modo a construir uma interlocução produtiva com o mestre como seu parceiro de curso e com os estudantes.

Os mestres e mestradas que participam do projeto são, em geral, ao contrário dos especialistas acadêmicos, polímatas – detêm conhecimentos em diferentes áreas do saber. E atuam junto com professores/as parceiros/as, que em geral detêm conhecimentos acadêmicos especializados em áreas com fronteiras bem demarcadas. Assim, cada edição do Encontro de Saberes coloca para os professores/as parceiros/as o desafio de construir a interface dos saberes tradicionais com algumas áreas dos conhecimentos acadêmicos. E o desafio posto à academia é superar o nível disciplinar e alcançar ou, ao menos, vislumbrar a perspectiva inter/transdisciplinar e polímata do/a mestre/a; que mesmo na condição de professor/a substituto ou visitante – portanto, temporário – coloca-se como referência para um rearranjo epistêmico do funcionamento do nosso ensino superior.



## Encontro de Saberes nas Universidades 2010-2022

2010	2012	2014	2015	2017	2019	2020	2021	2022
UnB	PUJ (Pontifícia Universidade Javeriana - Colômbia)	UFMG UFJF UFSB UFPA UECE UFCA	UFRGS	UFF	UFRR UFRJ UFVJM	UNILAB	UNIRIO UEMG UNIFESP	UFG UFT

### 18 Universidades Brasileiras:

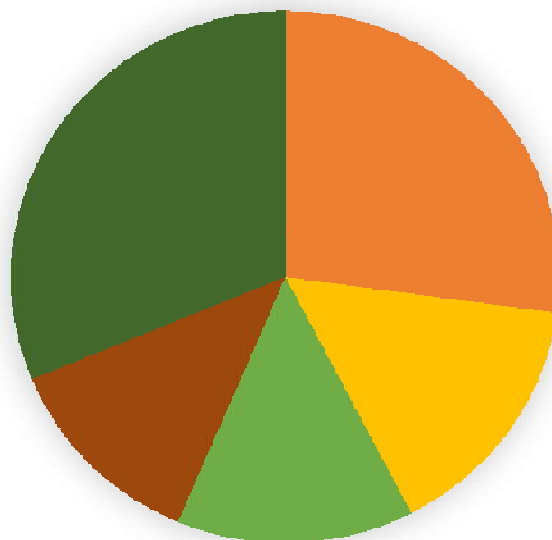
UnB,  
UFMG, UFJF, UFMG, UEMG,  
UNIFESP, UFRGS,  
UFF, UNIRIO, UFRJ,  
UFRR, UFPA, UFSB  
UFCA, UECE, UNILAB, UFT e UFG.

243 Mestres/as  
147 Professores/as  
3.500 Alunos



## COMUNIDADES DE PERTENCIMENTO DOS 243 MESTRES E MESTRAS

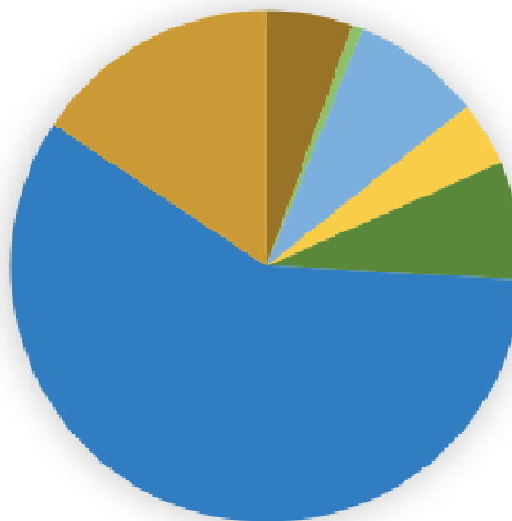
- **Indígenas:** Ashaninka, Pancararú, Guaraní Mbyá, Huni Kuin, Kanindé, Ka'apor, Kaçowa, Kamayurá, Krahô, Matipú, Maxacali, Pataxó, Pitaquary, Tremembé, Tukano, Kubeo, Xavante, Yanomami, Yawalapiti, Ye'kuana 66 (27%)
- **Comunidades de Terceiro:** Candomblés Kato, Jeje, Nagô, Angola; Umbandas 37 (15%)
- **Quilombolas:** Saco Curtume (PI) Cuzlaneira (PI), Itacaré (BA), São José (RJ), Namastê (MG), Carrepatos de Tabatinga (MG), Luízes (MG), Mato do Tição (MG), Cedro (GO), Kalunga (GO), Alpes (RS) 34 (14%)
- **Comunidades de agricultores, extrativistas e pescadores:** 30(12%)
- **Agrupamentos rurais e urbanos em torno de tradições populares:** Reisado, Folias, Bumbas, Cavalo Marinho, Congado, Cantorias, Repente, Cordel, Pássaros, Jongos, Sambas, Carimbó, Capoeira, Maracatu, Pastoril, Coco 76 (31%)



### COMUNIDADE DE PERTENCIMENTO DE 147 PROFESSORES E PROFESSORAS \*

\*conforme classificação do CNPq

- Ciências Exatas: Matemática (1); Física (1), Ciências Biológicas(6) = 8 (5%)
- Engenharia: Engenharia aeroespacial; 1 (1%)
- Ciências da Saúde: Educação Física (7); Enfermagem(4); Nutrição(1) = 12 (8%)
- Ciências Agrárias: Agronomia(1); Veterinária(1); Zootecnia; Ciências ambientais(1) = 6 (4%)
- Ciências Sociais Aplicadas: Arquitetura; Ciência da informação; Museologia; Comunicação; 11 (7%)
- Ciências Humanas : Antropologia (29); Estudos culturais(1); Etnomusicologia (14); História (9); Geografia (8); Psicologia (7); Educação (14) = 86 (59%)
- Linguística (2), Letras (6) e Artes (13)= 23 (16%)



No processo de expansão e desenvolvimento da proposta ocorreram alguns desdobramentos significativos da presença de mestras e mestres ao lado de professores e professoras nas disciplinas, tais como: **a)** inovação curricular: criação de disciplinas, ementas de programas na graduação, pós graduação e extensão; **b)** publicação de livros de mestres e mestras; **c)** ampliação dos espaços de

participação de mestres e mestras nas esferas públicas de produção e difusão de conhecimento, como congressos, conferências, seminários, oficinas; bancas; **d)** a conformação do Encontro de Saberes como campo de estudos, para além de uma política específica no ensino superior – o que é verificado nas publicação de artigos e dossiês; bem como a elaboração de teses, dissertações e monografias sobre o

movimento; e) desenvolvimento de instrumentos, procedimentos e métodos no âmbito da burocracia da administração universitária para viabilizar a inclusão de mestres e mestradas no ambiente acadêmico em posições equivalente ao do docente; como por exemplo: e.1) Epistemômetro – um método de avaliação do grau e qualidade da inclusão epistêmica nos currículos acadêmicos; e.2) Mapeamento de mestres e mestradas; e.3) implementação do instrumento de titulação do Notório Saber aos mestres e mestradas dos saberes tradicionais – já implementado em algumas universidades.

A outorga do título de Notório Saber se dá quando um Conselho Universitário admite que o saber dos mestres tradicionais seja equivalente ao de um doutor acadêmico. E é um dos meios mais eficazes e efetivos de reconhecimento e contratação daqueles que não são portadores de diploma de mestrado e doutorado no âmbito da estrutura universitária. Até o momento da escrita deste texto temos o seguinte panorama da implementação do instrumento do Notório Saber de Mestres e Mestradas

na Rede do Encontro de Saberes: 04 Universidades já têm o Notório Saber Aprovado: UECE, UFMG, UFSB, UFRGS; 06 Universidades federais estão com o Notório Saber em processo de aprovação: UFF, UFRJ, UFVJM, UEPB, UNILAB, UFRB; 15 mestres titulados na UFMG até o momento; 146 Mestres Titulados na UECE - 96 vivos no momento; 45 *in memoriam* (o notório saber de mestradas e mestradas na UECE é vinculado à titulação de mestres e mestradas por política estadual de reconhecimento)<sup>4</sup>.

Na realização da proposta do Encontro de Saberes é fundamental que seja proporcionado o lugar de equivalência entre mestres/as e professores/as. Assim, é fundamental que mestres e mestradas sejam remunerados como professores visitantes, conforme as tabelas da CAPES e CNPq, pelo tempo de dedicação e trabalho em cada edição da disciplina; levando-se em conta que o trabalho vai além das aulas propriamente, pois previamente às aulas, elaboraram com os professores

<sup>4</sup>Sobre o Notório Saber ver CARVALHO 2020; GOULART 2021.

(as) parceiros (as) dos diferentes departamentos, os programas dos módulos de aula específicos que irão ministrar.

Na dimensão operacional, a realização dos módulos das disciplinas do Encontro de Saberes exige uma produção *sui generis*, tendo em vista a estrutura da administração universitária corrente – tanto em termos de remuneração dos mestres/as, quanto em termos de espaços e logísticas. E, não fosse pela estrutura administrativa-financeira própria do INCTI, não teriam sido viáveis as primeiras experiências até 2014. Sabemos que na norma vigente não é possível, ou fácil, remunerar como professor visitante mestres e mestras sem diploma; justificar passagens e diárias para os mesmos e seus assistentes; adquirir materiais pouco comuns na rubrica “instrumentos pedagógicos”. A realização do Encontro de Saberes só se torna plenamente viável, então, com um rearranjo dos procedimentos institucionais para que pessoas não diplomadas, muitas analfabetas, também possam lecionar ao lado dos professores doutores. De fato, não é simples trazer os mestres e mestres,

sem titulação e muitas vezes com nenhum ou pouco letramento, para dentro da universidade em posição equivalente à de professores e professoras. Assim, para essa presença acontecer e se estabelecer como processo descolonizador da ciência e da academia, é condição alterar o *modus operandi* da administração universitária – isto é, transformar o aparato burocrático da instituição.

A transformação da universidade se dá, então, em duas frentes: epistêmica e administrativa. E muito esforço deve ser continuamente empreendido na direção da formulação de instrumentos normativos para garantir a viabilidade de realização do Encontro de Saberes enquanto uma política de Estado – tanto em garantias de recursos quanto em termos da formulação das normativas e marcos legais que sustentem a presença dos mestres e mestras na docência e pesquisa.

Enquanto essa inovação no plano burocrático administrativo ainda não se consolida como uma formulação da política de Estado, estruturada no plano do ordenamento jurídico federal, as universidades que

vêm implementando o Encontro de Saberes têm encontrado suas próprias estratégias e táticas de execução; tanto na garantia de orçamento, quanto na gestão administrativa de cada edição. Os recursos podem vir de dotações da própria universidade, em programas de extensão por exemplo; ou também via emendas parlamentares. A gestão administrativa financeira pode ser no âmbito da própria universidade/departamento; ou via fundações universitárias, por exemplo. Cada universidade tem criado o seu próprio arranjo interno; e em algumas já foram consolidados meios de institucionalização e continuidade efetiva da proposta ao longo dos anos, como é o caso da UFMG, UFSB, UFRGS, UFF, UFVJM, que criaram condições básicas da gestão no âmbito das Pró-Reitorias e da administração central, e continuam desenvolvendo experiências e mecanismos que proporcionem a realização da disciplina.

A experiência concreta do Encontro de Saberes consolidou uma perspectiva para a inclusão de mestres e mestras dos saberes tradicionais populares, indígenas, de matrizes africanas; complementando, de modo

específico, as políticas de educação intercultural, inclusão nos currículos do ensino fundamental dos temas das histórias e culturas indígenas e afro-diaspóricas. E é complementar às políticas de inclusão étnico racial por meio dos sistemas de cotas na discência, docência e serviço público. A proposta responde ao *espírito do tempo*, no qual é premente não só uma inovação científica, mas uma verdadeira revolução na instituição universidade; que pela opção histórica pela exclusividade do pensamento e ciência ocidental moderna, eurocentrada e integrada ao projeto imperialista neoliberal, está extremamente limitada e com um horizonte estreito, pois é essencialmente monoepistêmica, monoétnico-racial, monológica, empobrecida tendo em vista a pluralidade epistêmica e étnico-racial verificada em nosso país, continente e planeta<sup>5</sup>.

\*

Numa primeira mirada, o Encontro de Saberes é aparentemente um movimento de generosidade tranquila dos professores/as com os

---

<sup>5</sup>Ver CARVALHO, 2011.



mestres/as – no sentido de convidar e dividir espaço; fazer valer e demonstrar o paradigma do relativismo cultural; e dar a conhecer a diversidade cultural do país. Entretanto, genuinamente há um movimento individual e idiossincrático do professor/a que é mais denso e tenso. Implica em um reconhecimento de uma incompletude de seu saber especializado, focado e unidisciplinar, no máximo interdisciplinar – que, não obstante ser de grande dimensão e complexidade, é incompleto e insuficiente para as demandas por conhecimentos que se impõe nesses tempos. E a sua insuficiência leva a se posicionar de modo diferente: não é mais um/a sábio/a orientador/a onisciente pleno/a em autoridade, mas também aprendiz e parceiro/a do mestre/a – que também é um aprendiz/parceiro/a. Reconhecer a deficiência e incompletude de seu ser e seu saber diante de mestre/a detentor/a de outra epistême – de tradição oral, com outros paradigmas possivelmente incomensuráveis até – implica em grande esforço intelectual para apreender, apreender, produzir novos conhecimentos juntos, por meio

do encontro de paradigmas distintos, do diálogo interepistêmico.

E, há, ainda, a árdua luta junto aos pares acadêmicos, nas várias áreas do conhecimento e do debate acadêmico, no sentido de expor, explicar, legitimar e assegurar o espaço e o lugar do Encontro de Saberes no âmbito da produção científica em cada universidade em nosso país. Uma luta que exige a coragem de fazer a crítica explícita aos pares, ao lugar de acadêmico/a, ao *modus operandi*, ao empobrecido ambiente monológico e excludente que tem sido a universidade no Brasil. Porque, por um lado, a grande maioria dos acadêmicos/as e ambientes de ensino e pesquisa podem ser caracterizados pelo racismo, na medida em que são totalmente refratários aos conhecimentos não eurocêntricos e à presença de seus mestres – na grande maioria, não brancos. Retomando Garcia Linera (*op. cit.*, 2020), estes são os reacionários à inclusão, convivência e pluralidade epistêmica. São estes que tradicionalmente colocam a distância entre pesquisador com autoridade científica e pesquisado/informante sem autoridade científica; e se sentem

ameaçados por uma possível desvalorização do seu capital étnico-racial-cultural-intelectual quando colocados diante da proposta da equivalência entre os saberes de epistêmes distintas. A perspectiva reacionária é individualista, racista, competitiva – e se opõe, então, ao que vai sendo construído e apresentado no Encontro de Saberes como experiências de comensalidade e compartilhamento, pensamento e prática contra capitalista, antirracista, cooperativa.

Por outro lado, no ambiente acadêmico existem pares dos professores/as parceiros/as do Encontro de Saberes que não são reacionários, mas justamente progressistas que fizeram escolhas e construíram trajetórias junto aos movimentos sociais, se engajaram, à esquerda, em movimentos antirracistas, lutas por direitos de povos e comunidades, grupos e segmentos sociais distintos, por direitos e equidade social, política e econômica; e somaram esforços nas conquistas progressistas do aparato legal do Estado. A maioria destes ainda não conhece o Encontro de Saberes. E é preciso o esforço dos/as

professores/as parceiros/as para interlocução sistemática na busca do apoio; pois todos os professores/as são potenciais aliados/as, não necessariamente no engajamento à proposta, mas na luta para a garantia da possibilidade e efetividade do Encontro de Saberes no ambiente acadêmico, suplantando a posição reacionária ainda dominante.

E professores e professoras parceiras no Encontro de Saberes têm, ainda, empreendido grande esforço para além da dimensão acadêmica, propriamente – que é movimentar a estrutura da administração universitária: a busca de caminhos, táticas de encaminhar o projeto nas brechas das normativas e burocracias que são impeditivas da entrada de pessoas muito provavelmente sem titulação acadêmica na condição de pesquisadores docentes. E não é incomum que para solucionar ou cortar o longo e complexo caminho dos trâmites, os próprios/as professores/as ainda tenham que bancar parte ou integralmente o projeto, pagando, trasladando e hospedando mestres.

Nesses 13 anos da implementação e consolidação do projeto nas universidades brasileiras,

algumas saídas e soluções institucionais foram implementadas de modo independente e criativos em cada caso, a partir da introdução do Encontro de Saberes como componente curricular estabelecidos e instrumentos e normativas específicas. E todos os esforços envidados, caso a caso, confluem para subsidiar a necessária ação sistemática junto ao Estado, ao Ministério da Educação, Ministério da Ciência e Tecnologia, no sentido de que sejam estabelecidas plenas condições orçamentárias e burocráticas, de forma contínua, para o alcance à todas as universidades que queiram se engajar – um esforço que vai além dos “muros” da administração de cada universidade e deve atingir a estrutura da administração pública.

\*

Os professores e professoras parceiras do Encontro de Saberes são mobilizados por relações prévias com mestres e mestres e suas comunidades; e têm a vontade comum de construir experiências, vivências e possibilidades de outras formas de convivência que permitam encontros, cooperação, aliança, troca, afeto,

compromissos recíprocos de generosidade na busca do bem viver no âmbito da universidade – que nos médio e longo prazos vão reverberar para todos os habitantes no território comum chamado Brasil, pelo resultado de uma educação diferenciada e transformadora dos docentes e técnicos do Estado. O processo é de construção de alternativas ao modo de vida no capitalismo – ao modo de exaurir, explorar, matar e morrer no capitalismo. Por um lado, os professores/as parceiros/as e o ambiente acadêmico com seus laboratórios, bibliotecas, acervos, dispõem de todo um conhecimento acumulado de imensa magnitude, embora monológico; contraditório pois complexo, revelador dos mistérios, maravilhas e barbáries de um mundo construído sob seus próprios paradigmas – conhecimento que, paradoxalmente, encanta, deslumbra e desenvolve o mundo; mas, a um só tempo, desencanta, transforma e destrói este mesmo mundo.

Os/as mestres/as indígenas, quilombolas, de terreiro, assentamento e periferias urbanas trazem os conhecimentos ancestrais, tradicionais, desenvolvidos em seus

territórios, comunidades e grupos – conhecimentos que são construídos e transmitidos sob outros paradigmas, outras epistemologias que certamente trarão grandes ensinamentos sobre suas epistemologias, sobre complexidade e transdisciplinaridade<sup>6</sup>; sobre relações interespecíficas e manejos ambientais conservacionistas; sobre a espiritualidade e intervenção no mundo.

E os estudantes trazem o frescor da confiança na esperança, vontade da experimentação de outras possibilidades que não a apresentada pela universidade. Os/as estudantes trazem a crítica formulada ao ambiente acadêmico e a esperança de um tempo e um mundo não ameaçador e aterrador; onde se pode experimentar, conhecer e conviver com a diferença de forma harmônica e criativa. E levam a experiência para suas atuações profissionais como pesquisadores/as, docentes e técnicos/as no âmbito da política pública e iniciativa privada; e, assim, vão levando adiante as ações inter-relacionadas no movimento revolucionário, crescente e potente de

transformar as estruturas de Estado e do pacto civilizatório a partir da transformação do ambiente acadêmico.

Os triálogos entre professores/as, estudantes e os mestres/as dos conhecimentos tradicionais indígenas, quilombolas, dos assentamentos, dos povos e comunidades tradicionais e de terreiro trazem ao ambiente da sala de aula as bases para a criatividade, produção de conhecimento, inovação ou revolução científica, nos termos de Kuhn (2013). A partir da diversidade de paradigmas inspiradores trazidos pelos mestres e mestras, é possível ter esperança de construção das bases teóricas e práticas de um passo importante no processo de transformação social no sentido do Bem Viver – o qual é fundamentado em relações com a natureza de forma não destruidora, mas conservadora e respeitosa; de economia não geradora e mantenedora de pobreza e desigualdade social, mas com métodos desenvolvidos de produção de riqueza, compartilhamento e equidade econômica e política; não geradora de tristeza e depressão, mas de esperança, vitalidade e alegria.

<sup>6</sup> Sobre transdisciplinaridade no Encontro de Saberes ver: CARVALHO 2020a; 2017.

O Encontro de Saberes demanda uma mútua e generosa escuta e troca entre mestres/as e professores/as, e destes com os/as estudantes, que implica em relação de profundo respeito e afeto entre os/as participantes. Trata-se de uma experiência de grande intensidade onde o tempo é aproveitado ao máximo, e muitas vezes para além da carga horária oficial. Não se mata o tempo, mas vive-se intensamente cada momento dos encontros – que promovem transformações objetivas e subjetivas em quem participa.

### **O Espírito do Tempo**

A sociedade brasileira, enquanto projeto nacional, está fraturada e agonizante pela desigualdade brutal, violência e conflito permanentes; bem como pela predação e comprometimento do substrato territorial - refém do imperialismo e de um Estado que não incorpora e não reflete a diversidade e complexidade de nações indígenas, povos e comunidades tradicionais, segmentos e grupos sociais urbanos em sua estrutura e políticas de gestão do meio ambiente. Vivenciamos na América Latina a hegemonia de um

específico modo de vida que se sustenta pelo aniquilamento e silenciamento da pluralidade epistêmica, pela opressão à diversidade sociocultural; pelo prejuízo intenso à biodiversidade; pela produção da pobreza e desigualdade, de maneira a manter a subserviência ao capitalismo, imperialismo e neoliberalismo<sup>7</sup>.

Garcia Linera (2020:153) observa, entretanto, que não obstante a precarização da vida gerada pela produção da pobreza imposta pelo capitalismo em nosso continente, existem movimentos na América Latina que expressam vontade e esperança de destino comum diferente, que estão postos em marcha e são organizados e confluentes em lutas e conquistas em relação ao modo de composição cultural, política e material dos Estados nacionais. O Encontro de Saberes conforma-se como um movimento que responde ao espírito do tempo dos processos

---

<sup>7</sup>Sobre capitalismo, imperialismo e neoliberalismo na América Latina ver: Sobre capitalismo, imperialismo e neoliberalismo ver: 9 tesis sobre el capitalismo y la comunidad universal; in Garcia Linera ¿Qué es una revolución? y otros ensayos reunidos. 2020. p. 137-147.

revolucionários contemporâneos, cada um com suas dinâmicas próprias, nos países de nosso continente – tal como enuncia Álvaro Garcia Linera (op. cit.) ao definir e teorizar o que é uma revolução e nos apresentar o resultado do processo revolucionário que levou a alcançar a viabilidade do Estado Plurinacional da Bolívia que está em processo de construção. Nesse sentido, conforme CARVALHO e VIANNA (2020, p. 37):

[...] o Encontro de Saberes conecta-se com a crise epistêmica profunda, presente em todo o mundo, do modelo acadêmico eurocêntrico moderno e expressa o espírito do nosso tempo, marcado pelas iniciativas, em todos os continentes, de retomada dos saberes tradicionais, ancestrais, originários, indígenas – encarnados, no caso das nossas universidades, nos seus mestres e mestras.

O movimento Encontro de Saberes concretiza, assim, a proposta de descolonização da práxis acadêmica com experiência de ensino, aprendizagem, pesquisa científica e gestão administrativas por meio do fundamental e difícil exercício da convivência respeitosa com a diferença, com o diverso, com o plural.

É um movimento que, nos curto e médio prazos, vai induzindo a transformação da universidade em pluriversidade; na medida em que promove a necessária transformação epistêmica, dos currículos e da formação, por meio da presença de mestres e mestras das culturas tradicionais em posição equivalente à de professores e professoras. E promove também a transformação na gestão política e técnico-administrativa na universidade para viabilizar a transformação epistêmica/curricular. A **meta** é a expansão do movimento para as e nas universidades em sua diversidade de institutos, departamentos, cadeiras de maneira eficiente e criativa. E o **objetivo** é transcender as fronteiras da universidade, posto que na medida em que a universidade é o lócus de formação de professores que transmitem os valores fundamentais da sociedade vinculada ao Estado-nação e, também, lócus de formação dos quadros técnicos e de pesquisadores que servirão ao Estado-nação, mesmo na iniciativa privada. Espera-se, então, que nos médio e longo prazos sejam transformadas as estruturas e *modus operandi* do



Estado e do pensamento social acerca do novo pacto nacional que tem que ser construído em nosso país.

É alvissareiro perceber o fluxo de transformações que tendem a acontecer na direção de uma revolução e um novo pacto civilizatório em nosso país; e refletir como o Encontro de Saberes está integrado a este processo. Entretanto, é proporcionalmente preocupante e digna de atenção a força dos movimentos reacionários contrarrevolucionários que também se observam na nossa história enquanto país – sobretudo recentemente. Vislumbrando este quadro, a rede do Encontro de Saberes – conformada por professores/as, mestres/as, estudantes de diferentes universidades – tem convicção, empenho e esperança no processo de transformação posta em marcha por este movimento.

Segundo Álvaro Garcia Linera no livro *¿Que és una revolución? y otros ensayos reunidos* (2020), a revolução é um processo permanente de lutas, rupturas e transformação das estruturas estatais para o atendimento das demandas dos segmentos sociais que conformam a nação; e em

especial, nos caso dos países da América Latina, da inclusão dos saberes e das pessoas dos diversos grupos étnicos-raciais, classes, segmentos e culturas, na idealização e gestão das políticas no interior do próprio Estado. Como se dá em Bolívia, a revolução alcançada é o esforço permanente da construção e manutenção de um Estado pluriétnico-racial, pluricultural, plurinacional, conformando uma “identidade nacional composta”. Implica na transformação da mentalidade da sociedade plurinacional como um todo e transformação em toda a estrutura da ,máquina de Estado; de modo que o Estado não mais reproduza e assegure a hegemonia étnico-racial-nacional-cultural eurocêntrica coadunada com o neo-liberalismo capitalista, mas reflita a pluralidade em sua estrutura e *modus operandi*.

A revolução descolonizadora, segundo Garcia Linera (*op. cit.*), se dá com a participação igualitária da pluralidade de povos, nações e cosmologias na formulação e gestão das políticas e estrutura do Estado, para consolidar a luta comum contra o capitalismo – que coloniza e homogeneíza o mundo, transformando

tudo e todos em força produtiva e mercadoria. Essa transformação não é fácil e tranquila, pois não se trata de trazer meramente representações de povos e comunidades não brancas para assumir cargos e funções no Estado; mas transformar o aparato e lógica operacional de Estado de acordo com as perspectivas civilizatórias de cada cosmologia distinta. Esse processo causa abalos análogos aos movimentos tectônicos de grande amplitude no interior da Terra, que transformam sua superfície estruturalmente, de dentro para fora. E tais abalos, no campo social, geram resistências e movimentos contrarrevolucionários/reacionários, tal como se deu em Bolívia e, também, aqui em nosso país.

No Brasil, apesar de incontestáveis avanços nas lutas dos movimentos sociais e algumas mudanças no aparato estatal, não chegamos ainda à conformação de estrutura estatal de base plural voltado ao Bem Viver como em Bolívia. E nos últimos anos, pudemos testemunhar a virulência reacionária. Daí a necessária e permanente mobilização, atenção e habilidade política no movimento das pessoas que compõem

a Rede do Encontro de Saberes. Sob essa perspectiva, podemos compreender o movimento do Encontro de Saberes como um microcosmo integrado a um processo revolucionário em marcha.

\*

Garcia Linera observa que as revoluções, tal como a boliviana, não acontecem abruptamente; se dão em processos históricos de tomadas de consciência, mobilização e lutas em diferentes dimensões da vida social. A revolução acontece, por um lado, na perspectiva que ele chama de gramsciana, de mudança de mentalidade e paradigmas na ordem da cosmovisão da sociedade; e, por outro lado, na perspectiva que ele chama de leninista, de tomada de espaços estratégicos no território – no caso, dentro do Estado, pela ocupação e transformação do aparato político-burocrático estatal.

No nosso caso, a história da conformação do Estado-nação no Brasil, desde a colonização à instauração da república, foi vivida em processos extremamente violentos, racistas, de intensa exploração e subordinação de povos e comunidades

originários e povos da diáspora africana por uma elite política e econômica branca, de ascendência e cultura europeia, integrada à manutenção do modo de produção capitalista. E a resistência e os movimentos sociais, indígenas, negros, de povos e comunidades tradicionais, bem como da classe trabalhadora organizada como um todo, se mostraram presentes e constantes na luta por justiça social, equidade econômica e reconhecimento cultural. Ocorreram inúmeros genocídios e epistemicídios; entretanto, a diversidade étnica e cultural, bem como a luta de classe, persistiu como resistência e questionamento da hegemonia da elite branca-eurocêntrica-capitalista.

Os movimentos sociais e os episódios da história marcantes desses processos de constituição do Estado-nação mostram que, não obstante a elite dominante opressora que controla o aparato do Estado ser branca-eurocêntrica racista, nem todas as pessoas brancas da população coadunam inteira e incondicionalmente com essa elite. E os movimentos progressistas em defesa de direitos sociais em geral, foram, também,

compostos por segmentos de indivíduos brancos anticapitalistas e na maioria antirracistas (que se dizem de esquerda) que lutam ao lado dos segmentos das populações de negros e indígenas. O contexto do final do século XX e início do século XXI no Brasil foi profícuo e fértil – em termos desses movimentos transformadores do aparato de Estado, em torno de reconhecimento da diversidade cultural, definição de direitos e espaços de participação dos segmentos sociais junto ao Estado – para que chegássemos em 2010 com a formulação e implementação de uma proposta como a do Encontro de Saberes. Destacamos, nesse sentido, o amplo debate – realizado por povos e comunidades indígenas, quilombolas dentre outros, segmentos e movimentos sociais diversos, intelectuais e políticos – promovido em torno da Assembleia Nacional Constituinte e promulgação da CF/88 – na qual estão estabelecidos os direitos sociais e culturais com base na valorização e respeito aos diversos povos e suas culturas presentes no território brasileiro.

Nesse processo, no âmbito da Educação, podemos observar um

grande esforço de regulamentação da CF/88 com a formulação e aplicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação/LDB em 1996; na qual já são apontados alguns instrumentos de abertura para outras cosmologias que não a de matriz europeia fossem minimamente incluídas nas grades curriculares do ensino formal, como se observa no Artigo 26.A – o qual trata da inclusão das referências das culturas afro-brasileiras na educação formal ; Artigo 43, em especial os Parágrafos III, IV,VII, que trata da inovação curricular; e no Artigo 78 relativo à educação intercultural e bilíngue para povos indígenas. Os princípios constitucionais e os princípios da LDB foram sendo aprimorados, regulamentados e implementados por meio de legislação de regulamentação e complementação – as quais também respondem à dinâmica dos movimentos sociais e aos embates reacionários. A proposta do Encontro de Saberes encontra nos artigos 215 e 216, dentre outros, da CF/88, na Lei de Diretrizes e Base da Educação/LDB/96 (Lei n. 9.394/1996) e nas leis de regulamentação subsequentes (como as Leis 10.639/03, 11.645/08; bem como o

Decreto 3551/2000) a base legal para ancorá-la e justificar a necessidade de ampliação dos horizontes epistêmicos no ensino formal com a presença ativa de mestres e mestras das tradições culturais indígenas, afro-brasileiras e populares<sup>8</sup>. Entretanto, ainda há necessidade de um desenvolvimento e aprimoramento do aparato legal no âmbito do Estado, no sentido de garantir o desenvolvimento da proposta do Encontro de Saberes na plenitude e dinâmica.

\*

Observamos que o Encontro de Saberes é implementado e expandido no Século XXI, no âmbito da formulação e gestão de política de Estado no Governo Popular – nos mandatos eletivos do Presidente Lula da Silva (2003-2010) e de Dilma Rousseff (2011-2016). O Encontro de Saberes conflui com outros movimentos que são causa e consequência da dinâmica histórica da “sociedade brasileira”. Destaco que o Encontro de Saberes é movimento do século XXI que conflui com dois outros processos na luta antirracista e de

---

<sup>8</sup>Ver VIANNA 2020.

transformação da universidade (e da sociedade): os sistemas de cotas raciais nos processos de seleção na discência e docência (nos bacharelados e licenciaturas da graduação e nos programas de pesquisa e pós-graduação), e para os cargos administrativos do serviço público. Por um lado, os sistemas de cotas trazem estudantes e professores indígenas e negros; por outro lado, o Encontro de Saberes traz cosmologias indígenas, de matrizes afro-brasileiras e populares sincréticas. Esses processos de inclusão étnico-racial e epistêmica são distintos e complementares.

José Jorge de Carvalho (2022b) observa muito bem que a inclusão de quadros técnicos e docentes negros/as e indígenas não corresponde, necessariamente e em geral, à inclusão de epistemologias dos diversos povos e comunidades de diferentes tradições culturais de matrizes indígenas e afro-brasileiras nos procedimentos, nos currículos e nas pesquisas cultivados nos ambientes universitários. Historicamente, a universidade brasileira se constituiu na perspectiva colonizada, subordinada e dependente

da episteme e estrutura eurocêntrica – resultado do processo colonizador imperialista e à serviço do capitalismo. Desse modo, mesmo as pessoas indígenas e negras que ingressam na universidade nas diferentes posições têm sido formadas no modelo monoepistêmico; e o sistema de cotas, por si, não garante a inclusão epistêmica – que é possível apenas com a presença dos mestres e mestras nas diversas tradições culturais em nosso país.

O Encontro de Saberes é, assim, proposta de elaboração e amadurecimento de métodos e instrumentos de realização pragmática das ideias formuladas acerca da necessidade da descolonização do pensamento nos ambientes acadêmicos – sobretudo nos países que historicamente foram colonizados e integrados à geopolítica do imperialismo capitalista. Carvalho observa que o Encontro de Saberes promove uma transformação no âmbito dos agentes que fundamentam a academia. Por um lado, a agência por trás da revolução científica de Isaac Newton se sustentou em três bases: as corporações mercantis – na escala intercontinental, as instituições

estatais – que controlavam a universidade e foram fortemente influenciados pelas corporações mercantis, e os acadêmicos, como o próprio Newton – fortemente influenciado pelas duas instâncias anteriores. Estas são bases da ciência moderna que perduram na academia científica desde então – que se fechou no eurocentrismo e exclusão epistêmica. No caso do Encontro de Saberes, as condições que o fazem possível não se baseiam em uma perspectiva intelectual abstrata, teórica, de descolonização propalada entre intelectuais, mas é em si agência concreta de superar o monologismo epistêmico, não em três, mas em quatro bases: o Estado, a universidade, as comunidades, os mestres (CARVALHO, 2021, p. 202).

À luz da teoria da revolução de Garcia Linera, – e guardando as devidas proporções e especificidades dos processos (um país, a Bolívia; e uma instituição do Estado Brasileiro, a universidade) – no caso do movimento Encontro de Saberes vemos o processo revolucionário se dar no âmbito da mudança de paradigma na universidade: 1) de uma universidade mono para uma universidade

pluriepistêmica com a inclusão de mestres tradicionais na docência; 2) no âmbito da ocupação dos espaços físicos pelos indígenas, quilombolas, pessoas oriundas dos povos e comunidades tradicionais e de terreiro, e da classe trabalhadora das periferias urbanas pelo sistema de cotas ; 3) bem como pela pressão constante para a transformação (inicial e difícil) do aparato da burocracia da administração universitária, monológica, engessada e refratária à presença de não brancos/as e de não possuidores de letramento científico como mestres e mestras na docência e pesquisa em posição equivalente à de professor/pesquisador.

\*

O Encontro de Saberes é um movimento de inovação crítica do pensamento e da práxis acadêmica na direção de universidade pluriepistêmica – ou pluriversidade acadêmica – que abarca a significativa diversidade de epistemologias, para além das ocidentais eurocentradas tradicionais e modernas dominantes que limitam os conhecimentos, as compreensões e soluções para a vida no território extremamente complexo, de grande diversidade biológica,



ecológica e de povos e culturas humanas. Pressupõe-se que a proposta trazida pelo Encontro de Saberes para a implementação de universidade pluriépistêmica nos bacharelados, licenciaturas, pós-graduação e pesquisa formará profissionais que atuarão com horizontes bem mais amplos e complexos de saberes e possibilidades criativas para as soluções e inovações políticas e nas ciências em nosso país.

A convivência dos estudantes, professores e pesquisadores com mestres e mestras de notório saber em outras tradições epistêmicas é um meio de legitimação da autoridade e competência que estes sábios e sábias têm para participar da elaboração, aplicação e avaliação das políticas públicas. Isto é: o reconhecimento do notório saber de mestres e mestras dos diversos povos e culturas no âmbito na academia científica deve dar segurança e subsidiar ações análogas de inclusão epistêmica nos ambientes da gestão das políticas de Estado em geral. Se os mestres e mestras trazem muitos e densos saberes (e podem ensinar sobre meio ambiente, manejos e produção sustentável de alimentos

orgânicos, saúde, ciências exatas como matemática, engenharia, tecnologias, técnicas, artes diversas, filosofia, psicologia e tanto mais) podem e devem, também, participar da formulação, gestão, acompanhamento e avaliação de políticas públicas nas tantas áreas de conhecimento, de acordo com os paradigmas de suas próprias cosmologias. Devem estar presentes nas diferentes áreas do saber nas políticas públicas, atuando em diferentes ministérios e instituições de Estado; em diferentes posições da formulação e gestão: como conselheiros/as, consultores/as, pesquisadore/as, professores/as e gestores/as.

A proposta do Encontro de Saberes de inclusão epistêmica no ensino e na pesquisa tem como meta a transformação da universidade e como objetivo a transformação da sociedade. A transformação da universidade é a base para a proposta conseguinte e consequente de inclusão étnico-epistêmica nas políticas de Estado, por meio da participação direta destes sábios e sábias em todas as instâncias do arcabouço da máquina de Estado. Pretende-se que o país possa chegar

mais próximo da consolidação de soberania política, técnica e científica; e da justiça/equidade social, do Estado do Bem Viver.

\*

Sabemos que as Ciências Naturais e Humanas sempre se valeram dos conhecimentos dos povos e comunidades tradicionais para o desenvolvimento de estudos, teses e acervos que alimentam e subsidiam o Estado em várias dimensões. Entretanto, há o aproveitamento desses saberes como mero recurso produtivo – dá-se uma expropriação, subordinação ao ponto de vista e interesse da elite dominante que controla o capital e aparato estatal. Os conhecimentos gerados pela ciência ocidental, bem como os conhecimentos gerados nas comunidades tradicionais, não passam de produtos que sustentam e implementam o colonialismo, o imperialismo, o capitalismo e o neoliberalismo contemporâneos. Segundo Garcia Linera (*op. cit.*, p. 128), o capitalismo se apropria de uma força produtiva ilimitada – que é a produção de conhecimento tanto dos povos e comunidades originárias e tradicionais, quanto o conhecimento

produzido na academia científica. E, nesse sentido, observa que os intelectuais cientistas, embora não se pensem enquanto classe trabalhadora, de fato a ela pertencem, na medida em que produzem conhecimento para o uso do Estado e das Empresas.

As universidades, os centros de produção de conhecimento nos países capitalistas, ao longo do século passado não proporcionaram a produção dos conhecimentos que dessem conta de controlar minimamente e mesmo reverter a catástrofe que é a subordinação da natureza, dos conhecimentos, da sociedade, da vida, ao capital. As universidades se desenvolveram no modelo monológico, monoepistêmico, monoétnico-racial, monocultural – excluindo e/ou destruindo paradigmas, modos de viver, vidas; ou canibalizando-os enquanto mera matéria de *acumulação primitiva perpétua* (GARCIA LINERA, *op.cit.*, p. 128, 131) engendrada pelo capitalismo contemporâneo; ou, dito de outro modo, o processo de canibalização dos conhecimentos tradicionais, segundo Carvalho (2004, 2010b). O que se observa é que o capitalismo atualizado no neoliberalismo dos

países europeus e Estados Unidos, chegou ao século XXI sem entregar o Estado de Bem Estar Social, prometido, garantido e propalado. A proposta neoliberal sustentada pela academia científica está falida e sem saída, e se sustenta pela inércia cínica e irresponsável de governantes e empresários que promovem a catástrofe da desertificação ambiental e a miserabilidade da humanidade e do planeta.

A mudança só pode ser feita pela revolução; pela transformação das estruturas do Estado a partir dos movimentos internos e externos, de modo que se abra para outras epistêmes, modos de gestão sociopolítica-ambiental, e a presença efetiva dos indivíduos pertencentes às comunidades tradicionais para que bem apliquem os conhecimentos delas oriundos na configuração e políticas de Estado. Trata-se de alcançar um estado de *isomorfismo social*, nos termos de Garcia Linera (op.cit:p 46): quando o Estado abarca, compreende em sua estrutura e *modos operandi*, a pluralidade sociocultural da sociedade com equidade. Nesse sentido, podemos pensar que, uma vez integrado ao sistema de cotas na

docência, discência, pesquisa, e administração da universidade, o Encontro de Saberes segue o sentido revolucionário do que poderíamos chamar de *estadoisomorfismo acadêmico/epistêmico*.

\*

Os mestres e mestras dos saberes tradicionais, como observa Carvalho (2020d por exemplo) em geral são polímatos – elaboram, detêm e transmitem conhecimentos em várias áreas do saber sem os limites disciplinares comuns às ciências modernas. Na prática de aprendizado, cultivo, aplicação e transmissão de seus saberes exercitam a transdisciplinaridade. A transdisciplinaridade tem sido observada como um importante e necessário passo para o desenvolvimento da ciência moderna, tal como enunciado, por exemplo, por Edgar Morin (1998; 2001; 2005), Basarab Nicolescu (2000), Humberto Maturana (2000) e na Carta da Transdisciplinaridade (2000). Os mestres e mestras trazem à universidade o exercício da convergência de saberes das áreas que nós distinguimos como diferentes

disciplinas: Biologia, Ecologia, Geografia, Antropologia, Sociologia, Filosofia, Psicologia, dentre outras disciplinas. Entretanto, há uma imensa riqueza dos seus conhecimentos; e o capitalismo sob aquiescência da academia científica, os condiciona à situação de pobreza imposta pelo ordenamento do Estado – que é excludente, racista, e que coloca os povos e comunidades tradicionais na “perpétua” posição de geradores da acumulação primitiva para o capitalismo se desenvolver na expansão técnico-industrial.

Segundo Garcia Linera, o capitalismo se apropriou de uma força produtiva ilimitada – que é o conhecimento humanos, tanto do conhecimento produzido pelos povos originários, comunidades tradicionais, quanto do conhecimento produzido pela academia científica (*op.cit.*, p 128...). O Encontro de Saberes é a disposição manifesta para a escuta atenta, e produção de conhecimentos que ampliem o universo epistêmico para um pluriverso, transdisciplinar, amplo e inovador, que traga questões e soluções para a reversão e desaceleração dos processos ecocidas, etnocidas, geradores de

pobreza, miséria, conflito e tristeza em nosso país, perversamente apresentado com Estado de Bem Estar Social . O capitalismo gera pobreza – e o movimento do Encontro de Saberes, por outro lado é integrado ao movimento revolucionário, anticapitalista na direção do Estado de Bem Viver.

No caso do curso da Revolução Boliviana e constituição do Estado Plurinacional, Garcia Linera conta que um dos movimentos mais fundamentais foi a tomada dos bens comuns usurpados pelo capitalismo na concretude corporal das elites não indígenas; e a formulação pragmática de modo de gestão compartilhada pelas diferentes etnias, mestiços e brancos no modo tradicional indígena do *Bem Viver*<sup>9</sup> – perspectiva conservacionista e distributiva.

*Cómo comenzamos nosotros em Bolivia? Por temas básicos de sobrevivencia, agua; y en torno al agua, que es una riqueza común que estaba siendo expropiada, el pueblo llevó a cabo una guerra, la recuperó para la población y luego recuperamos no solamente el agua, hicimos otra guerra social y nos*

<sup>9</sup>Sobre Estado de Bem Viver ver: Socialismo comunitário del vivir bien; in Garcia Linera ¿Qué es una revolución? y otros ensayos reunidos. 2020. p. 153-158

*lanzamos a recuperar el gas, el petróleo, las minas y las telecomunicaciones. Y falta mucho más por recuperar, pero, en todo caso, este fue el punto de partida, la creciente participación de los ciudadanos en la gestión de los bienes comunes que tiene una sociedad y una región. [...] Estaban usando lo común para salvar lo privado. El mundo está al revés, tiene que ser al revés: usar los fondos privados para salvar y ayudar a los bienes comunes, no los bienes comunes para salvar los bienes privados. Los bancos deben tener un proceso de democratización y de socialización de su gestión, porque si no los bancos les van a quitar no solamente su trabajo sino su casa, su vida, su esperanza y todo, y eso es algo que no se puede permitir.* (op. cit., p. 146)

Na perspectiva do Encontro de Saberes, Carvalho<sup>8</sup> observa também que além da polimatia/transdisciplinaridade, que por si deve ser conhecida e ensinada a partir de diferentes paradigmas, os mestres e mestras trazem à universidade as *epistemologias dos cosmos vivo*<sup>10</sup> – as quais compreendem conhecimentos que contrastam com a *epistemologia do cosmos inerte* próprio à ciência

cartesiana-humboldtina-capitalista: o cosmos passivo e transformado em recurso a ser infinitamente explorado. Segundo Carvalho, as epistemologias dos povos e comunidades populares tradicionais, guardando a singularidade de cada cosmovisão, têm algumas características comuns, tais como o desenvolvimento de integração e comunicação com os entes da natureza, animais, plantas, fenômenos como ventos, tempestades, marés... e, também, muitas vezes, com entes sobrenaturais, em todos os planos da vida cotidiana-ordinária e ritual- extraordinária. O cosmos vivo engendra relações em que o antropocentrismo é inexistente ou bem atenuado, pois não há os limites entre natureza e cultura, corpo e mente; e as relações interespecíficas se dão no âmbito da fenomenologia das relações em *comunidades híbridas* (Lestel et. al. 2006) de diferentes espécies e entes dos Reinos Animal, Vegetal, Mineral, Espiritual.

Nesse sentido, para além da transdisciplinaridade (tão importante de ser ensinada pelos mestres e mestras aos pesquisadores/as professores/as e estudantes, tendo em vista o desenvolvimento científico e

<sup>10</sup>Sobre epistemologias do cosmos vivo ver CARVALHO: 2020b, 2022b; 2022c.

tecnológico), também é da máxima importância que mestres e mestras nos ensinem a viver e trabalhar na perspectiva das epistemologias do cosmos vivos, de modo a restaurar a ruptura do metabolismo do planeta provocada pelo capitalismo, como explicado por Marx nos *Manuscritos económicos y filosóficos de 1844* (2021), conforme Carvalho (2022b, p. 36, 37) e Garcia Linera (*op. cit.*, p.131). O Encontro de Saberes carrega a esperança e luta pela concretização do Bem Viver em nosso país, por meio de um pacto civilizatório baseado na convivência na pluralidade com equidade, respeito, autodeterminação; e geração de prosperidade, paz e felicidade para todos os seres vivos que habitam o nosso território.

\*

O movimento revolucionário anticapitalista, antirracista, pluricultural, pluriepistêmico, segue em avanços, contra reacionarismos, percalços, revezes. O fluxo de transformações revolucionárias vai se dando lentamente em nosso país. Como mencionado anteriormente, a Constituição Federal de 1988, após décadas de ditadura militar a serviço

do imperialismo estadunidense, é um marco nesse processo; bem como a eleição e gestão consecutiva do governo de Lula da Silva no Partido dos Trabalhadores (2003-2016); e a retomada do governo em 2023 também foi outro marco importante. O reacionarismo sempre esteve vívido e forte na defesa dos princípios e valores racistas, ecocidas, capitalista. Sofremos, em 2016, um grave revés com o golpe parlamentar/judiciário que destituiu a presidente Dilma Rousseff, prendeu o então ex-presidente Lula da Silva; e elegeu a ultra-direita em 2019 – que desconstruiu toda a estrutura de Estado que vinha sendo construída paulatinamente, no fluxo do processo revolucionário. A luta é árdua. Por muito pouco Lula da Silva, com os processos que o condenaram tornados nulos, venceu a eleição em 2022. Seu governo, até a escrita deste texto, tem mostrado a manutenção pelo compromisso da inclusão étnico-racial nos cargos e políticas de Estado. O Encontro de Saberes, com a proposta de transformação pluriepistêmica, segue enquanto movimento em rede, fluindo, confluindo, buscando as brechas, os caminhos e encaminhamentos para que seja



efetivado enquanto ação estratégica de Estado, na luta anticapitalista, antirracista, para alcançar o Bem Viver de todos e todas que nasceram, vieram e vivem em nosso país.

## Referências

ALBERNAZ, Pablo de Castro; CARVALHO, José Jorge de. Encontro de Saberes: Por uma Universidade Antirracista e Pluriepistêmica. *Horizontes Antropológicos*, ano 28, n. 63, p. 333-358, maio/ago. 2022.

CARTA DA TRANSDISCIPLINARIDADE. Comitê de Redação: Lima de Freitas, Edgar Morin e Basarab Nicolescu. In: *Educação e transdisciplinaridade*. USP/Unesco. 2000. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf000127511>. Acesso em: 30 mar. 2023.

CARVALHO, José Jorge de. "Espetacularização" e "Canibalização" das Culturas Populares na América Latina. *Revista Antropológicas*, ano 14, v. 21, n. 1, p. 39-76, 2010b.

CARVALHO, José Jorge de. El encuentro de saberes en las artes y las epistemología del cosmos vivo. In: *Virus, revueltas y crisis: lecturas de la pandemia COVID-19 desde las epistemología del cosmos vivo* / José Jorge de Carvalho ... [et al.]; editado por Javier Tobar. Buenos Aires: CLACSO; Popayán: Universidad del Cauca, 2022c. p.101-146

CARVALHO, José Jorge de. Encontro de Saberes e Descolonização: Para uma refundação étnica, racial e

epistêmica das universidades brasileiras. In: COSTA, Joaze Bernardino; TORRES, Nelson Maldonado; GROSSFOGUEL, Ramón (orgs.). *Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 79-106.

CARVALHO, José Jorge de. Encontro de Saberes, Descolonização Transdisciplinaridade. Três Conferências Introdutórias. In: TUGNY, Rosângela Pereira de; GONÇALVES, Gustavo Gonçalves (orgs.). *Universidade Popular e Encontro de Saberes*. Brasília: INCT de Inclusão ; Salvador: EDUFBA, 2020a. p.13-56.

CARVALHO, José Jorge de. Encuentro de Saberes y Descolonización. Una Refundación Étnica, Racial y Epistémica de las Universidades Latinoamericanas. In: ORTEGAS, Antonio; TOBAR, Javier (orgs.). *Saberes Bioculturales*. En Pie de Re-Existencias Bioculturales en el Sur Global, Granada: Editorial Universidad de Granada, 2020c. p. 107-129.

CARVALHO, José Jorge de. Ethnomusicology and the Meeting of Knowledges in Music: The Inclusion or Masters or Traditional Musics as Lectures in Higher Education Institutions. In: *Transforming Ethnomusicology – Political, Social and Ecological Issues* (185- 206). Ed. Diamond B. & Castelo Branco S. Vol II. Oxford University Press, 2021.

CARVALHO, José Jorge de. Introducción. De la Epistemología Occidental a las Epistemologías del Cosmos Vivo. In: *Virus, revueltas y crisis: lecturas de la pandemia COVID-19 desde las epistemología del cosmos vivo* / José Jorge de Carvalho

... [et al.]; editado por Javier Tobar. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Popayán: Universidad del Cauca, 2022b. p. 21 - 78)

CARVALHO, José Jorge de. Los Estudios Culturales en América Latina: Interculturalidad, Acciones Afirmativas y Encuentro de Saberes. *Tabula Rasa*, n. 12, p. 229-252, 2010a.

CARVALHO, José Jorge de. Metamorfoses das Tradições Performativas Afro-Brasileiras: de Patrimônio Cultural a Indústria de Entretenimento. In: *Celebrações e Saberes da Cultura Popular*. Rio de Janeiro: Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular/IPHAN, Série Encontros e Estudos, 2004. p. 65-83.

CARVALHO, José Jorge de. Notório Saber para os Mestres e Mestras dos Povos e Comunidades Tradicionais: Uma Revolução no Mundo Acadêmico Brasileiro. 52º Festival de Inverno da UFMG, Belo Horizonte. *Ensaíos Mundos Possíveis*, Belo Horizonte: DAC/UFMG, 2020d. p. 1-18. Disponível em: <https://issuu.com/culturaufmg> Acesso em: 30 mar. 2023.

CARVALHO, José Jorge de. Notório Saber para os Mestres e Mestras dos Cotas étnico-raciais e cotas epistêmicas: bases para uma antropologia antirracista e descolonizadora. *Mana*, PPGAS/MN, Rio de Janeiro v. 28, n. 3, 2022a. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1678-49442022v28n3a0402> Acesso em: 30 mar. 2023.

CARVALHO, José Jorge de. O Encontro de Saberes nas Artes e as

Epistemologias do Cosmos Vivo. In: TUGNY, Rosângela Pereira; GONÇALVES, Gustavo (orgs.). *Universidade Popular e Encontro de Saberes*. Brasília: INCT de Inclusão ; Salvador: EDUFBA, 2020b. p. 475-507.

CARVALHO, José Jorge de. The Meeting of Knowledges in the Universities. A movement to decolonise the Eurocentric academic curriculum in Latin America. In: *Routledge Companion to Architectural Pedagogies of the Global South*, 69-78. New York: Routledge, 2023.

CARVALHO, José Jorge de. Transculturality and the Meeting of Knowledges. In: HEMETEK, Ursula; HINDLER, Daliah; HUBER, Harald; KAUFMANN, Therese; MALMBERG, Isolde; SAGLAM, Hande (orgs.). *Transkulturelle Erkundungen. Wissenschaftlich-künstlerische Perspektiven*. Viena: BöhlauVerlag, 2019. p. 79-94.

CARVALHO, José Jorge de. Uma Proposta de Estudos Culturais na América Latina: Inclusão Étnica e Racial, Transdisciplinaridade e Encontro de Saberes. In: ALMEIDA, Júlia; PATROCÍNIO, Paulo Roberto Tonani do (orgs.). *Estudos Culturais: Legado e Apropriações*. Campinas: Pontes Editores, 2017. p. 157-189.

CARVALHO, José Jorge de. Universidades Empobrecidas de Conhecimento. Entrevista concedida por José Jorge de Carvalho à Revista de História da Biblioteca Nacional. Cadernos de Inclusão 3. Brasília. INCTI/UnB/CNPq, 2011. Disponível em: [http://www.academia.edu/29536690/Universidades\\_empobrecidas\\_de\\_conhe](http://www.academia.edu/29536690/Universidades_empobrecidas_de_conhe)

[cimento.pdf](#). Acesso em: 21 abril 2021.

CARVALHO, José Jorge e VIANNA, Letícia. O Encontro de Saberes nas Universidades. Uma Síntese dos Dez Primeiros Anos. In: Encontro de Saberes; Transversalidades e Experiências. *Revista Mundaú*, UFAL, v. 1, n. 9, 2020.

CARVALHO, José Jorge; COSTA, Samira Lima da. Processos de transmissão: o ensino universitário e o encontro com mestras e mestres dos saberes tradicionais. In: MONTEIRO, Ana Claudia Lima. *Processos Psicológicos: Perspectivas Situadas*. Niterói: EDUFF, 2020. p. 26-55.

CARVALHO, José Jorge; FLÓREZ, Juliana. Encuentro de Saberes: Proyecto para decolonizar el conocimiento universitario eurocéntrico. *Nómadas*, v. 41, p. 131-147, 2014.

CARVALHO, José Jorge; FLÓREZ, Juliana. The Meeting of Knowledges: A project for the decolonization of universities in Latin America. *Postcolonial Studies*. Special Issue: Decoloniality, Knowledges and Aesthetics, v. 17, n. 2, p. 122-139, 2014.

CARVALHO, José Jorge; KIDOIALE, Makota; COSTA, Samira Lima da; CARVALHO, Emílio Nolasco de. Sofrimento psíquico na universidade, psicossociologia e Encontro de Saberes. *Sociedade & Estado*, v. 35, n. 1, p. 135-152, 2020.

FIGUEIREDO, Ana Flávia; VIANNA, Letícia C. R. O Encontro de Saberes e a Salvaguarda do Patrimônio Imaterial. *Cadernos Naui: Núcleo de Dinâmicas*

Urbanas e Patrimônio Cultural, v. 9, n. 17, p. 90-104, 2020.

Garcia Linera, Álvaro. ¿Qué es una revolución? y otros ensayos reunidos. Buenos Aires: CLACSO ; Prometeo, 2020.

GOULART, Bruno. Notório Saber para os(as) mestres(as): caminhos para o reconhecimento institucional dos saberes tradicionais. In: Encontro de Saberes; Transversalidades e Experiências. *Revista Mundaú*, v. 2, n. 9, 2021.

KUHN, Thomas. *A Estrutura das Revoluções Científicas*. São Paulo: Perspectiva, 2013.

LESTEL, Dominique; BRUNOIS, Florence; GAUNET, Florence. Towards etho-ethnology and an ethno-ethnology. *Social Sciences Information*, 45, p. 155-177. 2006

MARX, Karl. (2001). *Manuscritos econômicos y filosóficos de 1844*. Juan Fajardo (coord.). Biblioteca Virtual Espartaco.

MATURANA, Humberto. Transdisciplinaridade e Cognição. *Educação e transdisciplinaridade*, USP/Unesco, p. 9-26, 2000

MORIN, E. *A Religação dos Saberes – o desafio para o século XXI*. Rio de Janeiro: Bertrand, 2001.

MORIN, E. *Ciência com Consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1998.

MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2005.

NICOLESCU, Basarab. Um novo tipo de conhecimento – transdisciplinaridade. *Educação e*

*transdisciplinaridade*, USP/Unesco, p. 9-26, 2000.

SEMINÁRIO NACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA AS CULTURAS POPULARES. São Paulo: Instituto Pólis ; Brasília: Ministério da Cultura, 2006.

VIANNA, Leticia C. R. O projeto Encontro de Saberes: Educação Patrimonial e inclusão epistêmica. *Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal*, Brasília, v. 7, n. 3, p. 202-207, 2020.

## Epistemômetro. Uma Metodologia para a Descolonização e Transformação do Currículo das Universidades Brasileiras

José Jorge de Carvalho<sup>1</sup>

DOI: <https://doi.org/10.22409/pragmatizes.v13i25.57921>

**Resumo:** O artigo apresenta um instrumento metodológico novo, denominado Epistemômetro, que visa avaliar o grau de (des)colonização epistêmica vigente nos currículos e nos projetos de curso das universidades brasileiras. O Epistemômetro se conecta com a teoria do Encontro de Saberes, movimento que visa a inclusão dos saberes indígenas, afro-brasileiros e dos demais povos tradicionais como caminho para a construção de uma universidade brasileira pluriepistêmica. O modelo da pluralidade epistêmica é plasmado na imagem dos três círculos borromeanos, com seus nós de interseção, representando os três troncos principais formadores da diversidade epistêmica brasileira: o ocidental, o indígena e o afro-diaspórico. É apresentado também o modelo das sete variáveis e dimensões interdependentes que compõem a abordagem do Epistemômetro.

**Palavras-chaves:** Epistemômetro; eurocentrismo; Encontro de Saberes; descolonização; universidade pluriepistêmica.

### Epistemómetro. Una Metodología para la Descolonización y Transformación del Currículo de las Universidades Brasileñas.

**Resumen:** El artículo presenta un nuevo instrumento metodológico denominado Epistemómetro, concebido para evaluar el grado de (des)colonización epistémica presente en los currículos y los proyectos de cursos de las universidades brasileñas. El Epistemómetro es derivado de la teoría del Encuentro de Saberes, movimiento dedicado a la inclusión de los saberes indígenas, afrobrasileños y los demás pueblos tradicionales como camino para la construcción de una universidad brasileña pluriepistémica. El modelo de la pluralidad epistémica es presentado con el imagen de los tres círculos borromeanos, los cuales pasan a representar los tres troncos principales formadores de la diversidad epistémica brasileña: el tronco occidental, el tronco indígena y

---

<sup>1</sup> José Jorge de Carvalho. Doutor em Antropologia Social por The Queen's University of Belfast com pós-doutorados pela Rice University e pela University of Florida. Professor Titular no Departamento de Antropologia da Universidade de Brasília, Pesquisador 1-A do CNPq e Coordenador do INCT - Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia e Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa, do Ministério de Ciência e Tecnologia e do CNPq. E-mail: [jorgedc@terra.com.br](mailto:jorgedc@terra.com.br) - <https://orcid.org/0000-0003-3415-3534>

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

el tronco afro-diaspórico. Es presentado también el modelo de las siete variables y dimensiones interdependientes que componen el método del Epistemómetro.

**Palabras clave:** Epistemómetro; eurocentrismo; Encuentro de Saberes; descolonización; universidad pluriépistémica.

### **Epistemometer. A Methodology for the Decolonization and Transformation of the Curriculum of Brazilian Universities**

**Abstract:** The article presents a new methodological tool, called Epistemometer, designed to evaluate the degree of epistemic (de)colonization present in the curriculum and in the courses offered by Brazilian universities. The Epistemometer is derived from the theory of the Meeting of Knowledges, a project dedicated to the inclusion of the knowledges of Indigenous, Afro-Brazilian and other traditional peoples as a way of building a new pluriépistemic Brazilian university. The model of epistemic plurality is presented by the image of the three Borromean circles, used to represent the three main trunks that shaped Brazilian epistemic diversity: the Western, the Indigenous, and the Afro-diasporic. It is also presented the model of the seven variables and dimensions which forms part of the method of the Epistemometer.

**Keywords:** Epistemometer; Eurocentrism; Meeting of Knowledges; decolonization; pluriépistemic university

### **Epistemômetro. Uma Metodologia para a Descolonização e Transformação do Currículo das Universidades Brasileiras**

#### **Descolonizando a Academia Eurocêntrica**

A ideia de construir um Epistemômetro foi retirada da observação das disciplinas ofertadas pelo Encontro de Saberes, movimento dedicado à inclusão de mestres e mestradas dos saberes tradicionais (indígenas, afro-brasileiros, quilombolas, das culturas populares e dos demais povos tradicionais) como docentes nas universidades<sup>2</sup>. Desde a

sua primeira edição, que teve lugar na Universidade de Brasília em 2010, foi possível constatar que os mestres e mestradas traziam para suas aulas temas de conhecimento inteiramente novos, os quais eram apresentados e discutidos a partir de ângulos epistêmicos distintos da episteme ocidental moderna. Com o Encontro de Saberes, o momento presente é certamente de transformação

<sup>2</sup>Apresentei uma primeira versão do Epistemômetro em uma conferência na Universidade Federal Fluminense em 2016. A presente versão se conecta com uma proposta

que formulei recentemente para WanguiWa Goro, do *King's College*, Londres, de um esforço conjunto para a descolonização das universidades de Nairobi, Londres e Brasília (CARVALHO, 2023a).



descolonizadora: estamos partindo de um modelo acadêmico monocultural, monolíngue e monoepistêmico e nos propomos construir agora um novo modelo multicultural, poliglota e pluriepistêmico capaz de refletir a diversidade de tradições de conhecimento, em todas as áreas, que estão vivas e florescentes em nosso país.

Na medida em que a inclusão dos mestres na academia como docentes se enraíza, o passo seguinte será defender o seu lugar no mundo da pesquisa, propondo sua entrada no CNPq como bolsistas de produtividade em pesquisa, através de uma política que chamamos de cotas epistêmicas. Um dos desafios presentes, quando efetuamos a tríade inclusivadocência-pesquisa-extensão (que também constitui agora o Encontro de Saberes), é discutir como os saberes trazidos pelos mestres, até recentemente ausentes da academia, encaixarão no quadro de posturas epistemológicas estabelecidas. Por exemplo, nos termos de Paul Boghossian, ou as epistemes indígenas e afro-brasileiras serão absorvidas pelo universalismo epistêmico, ou elas contribuirão para

acentuar um quadro de relativismo epistêmico. Por outro lado, Paul Feyerabend abre-nos outras portas de acolhimento ao defender o anarquismo epistemológico: se o quadro já era anárquico nos confins do saber eurocêntrico, os saberes indígenas e afro-brasileiros farão ampliar ainda mais a anarquia geral de validação do conhecimento acadêmico instituído.

Para além do relativismo e do anarquismo, minha resposta provisória é defender inicialmente um ambiente de pluralismo epistêmico, que nos permitirá iniciar uma agenda de diálogos dos saberes indígenas e afro-diaspóricos com todas as posições epistemológicas eurocênicas estabelecidas, incluindo, por exemplo, discutir os limites dos critérios de falseabilidade e demarcação de Karl Popper, ou a rigidez na aplicação do programa de pesquisa de Imre Lakatos, entre outras posições vigentes no campo.<sup>3</sup>De fato, a descolonização da episteme

---

<sup>3</sup> Para os dilemas entre universalismo e relativismo epistemológico de Paul Boghossian, ver (2012); sobre a lógica do método científico segundo Karl Popper, ver (2013); sobre a metodologia do programa de pesquisa de Lakatos, ver (1989); sobre o anarquismo epistemológico de Feyerabend, ver (2011).

hegemônica acadêmica é a outra face da construção de uma nova instituição acadêmica pluriépistêmica. Por outro lado, a crescente campanha pela outorga do Notório Saber para os mestres e mestras é um passo importante na direção da certificação ou reconhecimento dos seus saberes. Contudo, a discussão com o campo da epistemologia tornou-se inadiável devido ao amplíssimo universo de saberes trazidos pelos mestres, o que exige protocolos para atender às áreas das ciências, das artes e das humanidades. E todas essas áreas enfrentam as questões de validação do conhecimento ensinado nos currículos. Assim, essa realidade epistêmica que se torna extremamente plural com o Encontro de Saberes exigiu a construção de dimensões de inovação epistêmica com suas respectivas variáveis que constituem o núcleo da metodologia do Epistemômetro, sobre as quais oferecerei uma primeira versão no final deste artigo.

Uma linha alternativa às discussões epistemológicas estabelecidas (a maioria delas centradas nos casos exemplares da moderna revolução científica), e que

mostra afinidades com nosso projeto, é a proposta do desenvolvimento de um campo novo de “epistemologia comparada de formas divergentes de conhecimento”, proposta, entre outros, por Hub Zwart (2004 e 2008). Seu escopo é apenas eurocêntrico, porém é inspirador na medida em que embaralha a ainda estabelecida divisão entre as “duas culturas” de C. P. Snow e com isso mostra como é plural o campo do que se chama de cientificidade, questionando também o que seu oposto aparente, isto é, o campo das Humanidades. No caso do Encontro de Saberes, como veremos da leitura atenta da lista de disciplinas, nem sequer a divisão entre as duas culturas, que já é problemática por si mesma, faz sentido, dada a polimatia constitutiva do saber dos mestres.

Em vários países africanos está em curso um grande debate sobre como descolonizar os currículos e as epistemologias eurocentradas a eles impostos, do mesmo modo com que foram impostos, por processos históricos distintos, em toda a América Latina. Em um trabalho recente, Tosin Adeata e Anusharani Sewchurran, ambos da África do Sul, oferecem um “quadro de referências

epistemológicas, para a descolonização do currículo na África (2023.1), sendo sua meta a construção de um "currículo afrocentrado" (id:2). Em Moçambique, José Castiano e Severino Ngoenha têm formulado uma tentativa de descolonizar a filosofia como uma disciplina acadêmica; e Castiano coloca a questão de uma epistemologia própria, ainda debatida apenas em termos conceituais, sem intervenção concreta, tal como na sua obra *Os Saberes Locais na Academia. Condições e Possibilidades de sua Legitimação* (2013).

Com base na África do Sul, Sabelo Ndlovu-Gatsheni tem produzido obras sobre a descolonização acadêmica africana, e em um de seus trabalhos mais recentes enumera um programa de descolonização epistêmica geral em seis dimensões, a ser aplicado para o conjunto das universidades africanas (2018). A inspiração maior das formulações de Ndlovu-Gatsheni é a obra de Ngũgĩwa Thiong'o, a quem considero o precursor geral e mais antigo da luta pela descolonização do currículo eurocentrado das universidades de todo o Sul global. Destaco seu manifesto intitulado *Sobre*

*a Abolição do Departamento de Inglês*, apresentado em 1968 à Universidade de Nairobi, em que ele propôs, em lugar do Departamento de Inglês, existente em praticamente todas as universidades africanas, um Departamento de Línguas e Literaturas Africanas (Wa Thiong'o 1972). Mais ainda, seu livro *A Descolonização da Mente* (1981) sintetiza magistralmente os dilemas da colonização acadêmica no continente africano.

Também a formulação de epistemologias especificamente africanas tem crescido nos últimos anos, e um bom exemplo é o panorama geral produzido por Didier N. Kaphagawani e Jeanette G. Malherbe (1998) e as obras do filósofo nigeriano Jonathan Chimakonam e seus colegas da chamada Escola do Calabar. Chimakonam tem desenvolvido uma lógica nova, derivada do pensamento tradicional Igbo, chamada *ezumezu*, ou trivalente, marcada por um terceiro incluído complementar (distinto do modelo de terceiro incluído presente na lógica da transdisciplinaridade de Basarab Nicolescu), pensada a partir do contexto africano, porém que pode contribuir para a fundamentação de

um campo de pluralismo epistêmico ao qual nos dirigimos com o Encontro de Saberes.<sup>4</sup>

Além dos africanos, outra fonte de inspiração para a superação da monoepisteme eurocêntrica é o campo de estudos do pensamento oriental (chinês, japonês, indiano, tailandês e outros) que também exercitam esse espaço novo de comparação entre as suas epistemologias próprias e a episteme ocidental. Destaco, dentro do grande universo de diálogos interepistêmicos China-Occidente, as obras recentes de Jana Rosker (2021) e Mingjun Lu (2020), ambas discutindo métodos comparativos e leituras epistemológicas cruzadas; e também a leitura crítica da epistemologia kantiana, a partir de uma perspectiva que ele chamou de confucionista-marxista, de Zehou Li (2018), um dos mais criativos filósofos e epistemólogos chineses do século XX.

Colocando nosso esforço de descolonização epistêmica nos termos intercontinentais, observo uma diferença significativa das posições assumidas pelas universidades asiáticas para as posições das

universidades da África e da América Latina. Ambas podem ser entendidas como dualistas (enquanto defendo que a posição brasileira deve ser pluralista), porém as africanas e latino-americanas expressam o dualismo em termos de uma polarização, ou de rejeição da episteme eurocêntrica de um lado e de afirmação das epistemes africanas, originárias e afro-diaspóricas de outro; enquanto as asiáticas optam por um princípio de complementaridade.<sup>5</sup>

Uma explicação possível para essa diferença é que as universidades da China e do Japão se constituíram em meio à sua ocidentalização no final do século XIX e operaram com um modelo de convivência, e não de repúdio, em relação à sua base epistêmica que foi forçada a transformar-se. Um exemplo particularmente inspirador é o da modernização da Universidade de Beijing em 1898, cujo currículo foi reformado segundo o lema desenvolvido por Zhang Zhidong:

---

<sup>5</sup>Nesta proposta de superar os dualismos do tipo nós versus europeus, já ofereci o que chamei de um triálogo entre a episteme da Escola de Kyoto (especialmente Nishida Kitaro), a episteme ocidental e a episteme plasmada nas artes indígenas brasileiras (CARVALHO, 2019b).

---

<sup>4</sup> Ver Chimakonam (2019 e 2020) e Chimakonam e Ogbonnaya (2021).

*zhongxuewei ti*, *xixueweiyong*, que podemos traduzir aproximadamente como: “conhecimento chinês (*zhongxue*) por sua essência, conhecimento ocidental (*xixue*) por sua utilidade” (WESTON, 2004). Vale notar que Zhong lançou mão de um par de conceitos da ontologia chinesa clássica, em uso há mais de dois mil anos: *ti-yong*, em que *ti* é normalmente traduzido por essência e *yong* por função. Assim, operou-se com uma acomodação e uma absorção do elemento forâneo: a episteme ocidental traz uma utilidade dentro de um plano de sinificação (tornar-se chinesa) da episteme moderna, porém mantendo um lugar secundário ou instrumental diante da episteme fundante chinesa que continuou no seu lugar central.<sup>6</sup>

O lema de Zhang Zhidong pode ser uma referência para nós, porque os pensadores tidos como progressistas da época advogavam por uma modernização total das instituições chinesas (e foi este o modelo inicial brasileiro, qual seja,

ocidentalização absoluta do currículo); e Zhang foi visto como um conservador ao defender a convivência biepistêmica, porém com a precedência do saber chinês (o *ti*), que continuou no seu lugar central face o saber novo vindo da Europa (o *yong*). Em uma breve comparação, o Manifesto de Ngugi pela eliminação do Departamento de Inglês é frontalmente descolonizador. Já a solução de Zhang não foi exatamente descolonizadora, na linha do confronto defendido pelos africanos e hispano-americanos, mas uma sorte de passo atrás repactuador diante do perigo de uma modernização totalizante, impedindo assim a colonização epistêmica eurocêntrica da China.

Dos estudos japoneses, uma obra que representa uma afirmação da absorção intercultural da episteme ocidental sem perder sua raiz tradicional é *A Estrutura do Iki*, de Kuki Shuzo (1997), filósofo que pertenceu de um modo marginal à Escola de Kyoto. Termo altamente polissêmico, *Iki* é uma dessas “palavras civilizacionais”, tão difíceis de traduzir e assimilar em sua integralidade como o termo *axé* do iorubá falado no candomblé brasileiro, o *agujyé* do

<sup>6</sup>Para uma análise histórica da proposta de Zhang Zhidong no contexto da reforma de 1898 e do seu ensaio famoso (e ainda polêmico) “Exortação ao Conhecimento”, ver Hon (2002).

Guarani Mbyá e Kaiová, ou *Dao* do pensamento chinês clássico. O ensaio de Shuzo, calcado inteiramente na episteme japonesa, foi por ele acionado já numa era de ocidentalização do Japão, construindo uma resposta silenciosa às categorias ocidentais que conformam o pano de fundo, sem citações diretas, de sua afirmação integradora (porém indiretamente descolonizadora) das epistemes ocidental e oriental. Ou seja, por um movimento implícito, distinto do da Universidade de Beijing, e na mesma época, a Escola de Kyoto também realizou uma síntese intercultural a partir da qual a episteme ocidental não conseguiu colonizar a episteme japonesa.

Uma proposta descolonizadora contemporânea muito bem articulada do continente asiático é a da Universidade da Tailândia, que transformou integralmente seu currículo para que ele possa refletir o quadro de saberes de uma universidade epistemicamente moderna, no sentido ocidental do termo, e ao mesmo tempo epistemicamente budista, posto que enraizada nas tradições do budismo tailandês (RHEA, 2017). Podemos nos

inspirar também na longa e rica tradição de posições epistemológicas da Índia, desde as sofisticadas elaborações das escolas Nyaya e Vaisheshika até às epistemologias budistas (TUSKE, 2019), todas elas ativadas em diálogos horizontais com a episteme ocidental. Próxima também da nossa abordagem é a proposta da intelectual Maori Linda Tuhiwai Smith (2019), de descolonizar os procedimentos eurocêntricos de pesquisa e as metodologias, substituindo-os por abordagens epistêmicas Maori.

Assumindo que o Epistemômetro não é apenas uma teoria da descolonização, mas uma práxis descolonizadora, esta somente se efetiva de fato em um conjunto articulado de ações, com destaque entre elas para uma reforma curricular completa e integrada. E essa reforma curricular exige a construção de um ambiente plurepistêmico. Por outro lado, trazer as epistemes não-ocidentais para a universidade requer um deslocamento, um rearranjo e uma redução do espaço quase absoluto que foi conferido à episteme ocidental. O primeiro passo para formular um currículo pluriepistêmico é realizar um



diagnóstico epistemológico do currículo vigente. Se os autores, as teorias e os temas eurocêtricos reinam quase sozinhos, é preciso observar como negam, silenciam ou representam os saberes não-ocidentais excluídos. Esse olhar analítico que põe atenção tanto no que está presente como no que está ausente é característico do Epistemômetro. Esta ferramenta olha para o que está recomendado e tornado obrigatório como referência de saber acadêmico; e olha também para o que deveria formar parte, e ainda não o faz, para a construção de um novo campo plural de saber universitário em todas as áreas e capaz de fazer justiça à diversidade epistêmica da sociedade brasileira. Dito de outro modo, é somente quando vislumbramos pela primeira vez a imagem de um ambiente acadêmico pluriépistêmico que se torna possível avaliar, criticar ou medir (mesmo que se trate de uma mensuração muito mais qualitativa que quantitativa) o grau de colonização epistêmica a que ainda estamos submetidos. No caso das universidades brasileiras, o Encontro de Saberes permitiu-nos esse vislumbre nítido e a mobilização

consequente para formular uma transformação descolonizadora do currículo.

A primeira aplicação do Epistemômetro realizada pelo INCTI de Inclusão foi uma análise da aplicação da Lei 11.645 (e da sua antecessora, a Lei 10.639), desenvolvida para o Ministério da Educação. Tratou-se de observar a introdução das culturas indígena e afro-brasileira em um ambiente escolar antes inteiramente eurocêntrico do ponto de vista cultural; e a introdução de discursos e narrativas próprias dos indígenas e dos afro-brasileiros que produzem as suas próprias representações de si mesmos. Produzimos as leituras de Letícia Vianna (2016), Raoni Jardim (2018) e Alexandra Dumas (2023). Realizei ainda um exercício coletivo de aplicação do Epistemômetro propondo-o como tarefa para os estudantes do curso "Diálogos de Civilizações e Encontro de Saberes" da Pós-Graduação de Antropologia da UnB em 2018, quando levantamos análises dos cursos de Ciências Sociais e Antropologia de várias universidades, entre elas a UFT, UNILAB, UFRB, UFOPA, a Pós-

Graduação de Estudos Latino-Americanos da UnB e o Núcleo Intercultural Insikiran da UFRR.

O que procuro detectar, desde então, é a intensidade com que a cultura ocidental é difundida nas universidades, como modelo de identificação, não somente intelectual e política, mas também estética, simbólica e afetiva. Essa identificação forçada, ou pelo menos programada e em grande parte irrefletida, é resultado da unilateralidade e da exclusividade com que as disciplinas acadêmicas representam e objetificam as nações indígenas, quilombolas, as comunidades negras, as culturas populares e os demais povos tradicionais. Neste contexto, a primeira pergunta que devemos fazer para avaliar a diversidade epistêmica e cultural das instituições de ensino é: quantos e quais saberes não-ocidentais e tradicionais são ensinados? E se são ensinados, com que grau de detalhe, profundidade e compromisso com as comunidades detentoras desses saberes? A presença, maior ou menor, ou a ausência dos saberes tradicionais não-eurocêtricos condiciona todas as perguntas seguintes. Se eles não são

ensinados significa que não existe ainda um movimento alternativo em direção a outros tipos de pensamento e outras epistemes. Se eles são ensinados, há que investigar a tensão epistêmica e política gerada com sua presença.

Uma vez identificada a riqueza e a diversidade das nossas tradições de conhecimento, faz-se necessário observar se sua presença é justificada pela episteme dominante. O eurocentrismo pode sobreviver na operação de traduzir o saber não-ocidental condicionalmente incluído; no movimento contrário, a diversidade epistêmica consiste na convivência de saberes diferentes sem a necessidade de serem traduzidos, ou às vezes reduzidos aos termos da episteme ocidental. À presença dominante, no currículo, da episteme ocidental, devemos contrapor a crítica descolonizadora, que funcionará como um filtro acerca dos aspectos que poderão continuar e aqueles cujo potencial de racismo e desqualificação contra os povos indígenas e afro-brasileiros tornam-nos inaceitáveis para a nova convivência epistêmica equânime e plural que estamos no caminho de construir. E se chamamos

de eurocentrismo a episteme básica organizadora da nossa academia, podemos chamar de euroexclusivismo à precedência incondicional da episteme ocidental por sobre qualquer outro tipo ou origem de saber, inclusive sem nenhum filtro antirracista e anti-discriminador. Para além do eurocentrismo, nosso combate descolonizante, portanto, deve dirigir-se prioritariamente a superar o euroexclusivismo. Enquanto o eurocentrismo foi a episteme ocidental implantada na fundação das nossas universidades, o euroexclusivismo é a sua prática contínua e absolutizada.

Reiterando o argumento anterior, o Epistemômetro visa captar o momento inicial de um processo de mudança no padrão estabelecido de produção e reprodução do conhecimento acadêmico e de ensino no Brasil. Ao longo de todo o século XX, não houve praticamente nenhuma proposta concreta de revisão nessa área. O esforço foi basicamente de ampliação da oferta de vagas, cursos e de ampliação do número de universidades. Paralelamente, ocorreu um aprofundamento das relações da comunidade acadêmica brasileira, tanto nas Ciências Exatas quanto nas

Humanas, com as comunidades acadêmicas europeia e norte-americana. De fato, com a ampliação dos programas de Pós Graduação, intensificou-se ainda mais a importação de teorias e métodos desenvolvidos nos Estados Unidos e na Europa para serem aplicados no ensino e na pesquisa no Brasil. Ao observar mais de perto a aplicação das duas leis subsequentes à LDB, a saber, a Lei 10.639 e a Lei 11.645, podemos ser levados a concluir que talvez sua mais importante contribuição para a superação do eurocentrismo seja a abertura temática que elas provocaram. O campo interdisciplinar aparece quase automaticamente no seu horizonte, pois as expressões culturais e científicas não-ocidentais a serem ensinadas não se organizam segundo a lógica disciplinar humboldtiana, exigindo, portanto, a articulação de abordagens próprias de várias disciplinas para dar conta de uma área de saber específica.

A seguir apresento algumas ferramentas metodológicas descolonizadoras básicas já adotadas no Brasil em uma linha temporal:

- 1996- LDB-Educação escolar

indígena bilíngue

- 2003-Lei 10.639 – Obrigatoriedade do ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira
- 2008 – Lei 11.645 – Obrigatoriedade do ensino da Cultura Indígena
- 2008 - Início do Prolind (Licenciatura Intercultural Indígena)
- UFABC-Lei 11.145.20/7/2005
- UFOPA-Lei 12.085/2009
- UNILAB Lei 12.289-2010
- UNILA Lei 12.189/12/1/2010
- UFSB Lei 12.818/2013

Estas cinco universidades foram construídas já com modelos acadêmicos interdisciplinares; e em termos dos parâmetros do Epistemômetro, elas já formularam suas grades curriculares mais pluriépistêmicas, com a presença significativa de temas e abordagens africanas, latino-americanas e dos povos tradicionais. A UFSB, em particular, já formulou essa convivência interépistêmica em um livro coletivo de grande peso intelectual, que acredito poderá servir de referência

para as outras quatro em particular, e para as demais em geral.<sup>7</sup>

Na seção abaixo, extraímos os marcos de referência epistêmica das ementas das disciplinas do Encontro de Saberes ministradas até agora pelos mestres e mestras em dezoito universidades<sup>8</sup>. A riqueza dos temas e das abordagens não-ocidentais é um parâmetro concreto e eficaz da incompletude, do silenciamento, das representações parciais e distorcidas que caracterizam o currículo eurocentrado vigente nas nossas universidades. A lista descreve a imensa diversidade de saberes (e a diversidade epistêmica) trazida para as universidades nos últimos treze anos. Lembremos aqui um ponto ao qual voltaremos ao discorrer sobre as dimensões analíticas do Epistemômetro: todas as disciplinas abaixo foram ministradas por mestres e mestras que pertencem às comunidades onde circulam os saberes ensinados. Ou seja, essa diversidade de saberes chega, pela primeira vez na história do nosso

<sup>7</sup> Ver Tugny e Gonçalves (2020)

<sup>8</sup>Para um quadro geral da expansão do Encontro de Saberes, ver Carvalho e Vianna (2020).

ensino superior, e integralmente, através das vozes e dos corpos dos mestres e mestras que são seus representantes primeiros, sem mediação da classe acadêmica eurocêntrica branca. Apesar de extensa, julgamos imprescindível apresentar a inovação epistêmica completa para que possamos comparar nossa situação com a das universidades dos outros continentes, principalmente da América Latina, da África, da Ásia e da Oceania. É bem provável que já tenhamos feito emergir, na nossa rede de universidades, um quadro de diversidade epistêmica, incluindo as tradições de saberes de transmissão oral, dos mais amplos entre as universidades do mundo.

### **Ampliação Epistêmica nas Disciplinas do Encontro de Saberes - 2010-2022**

#### **1- UnB**

- Arquitetura Tradicional Xinguana. Amary Yawalapiti / Maniwa Kamayurá.
- Diálogos com o Xamã. Davi Kopenawa.
- Educação Ambiental. Benki Ashaninka.
- Política e espiritualidade Tukano. Álvaro Tukano e Casimiro Tukano

- Mito e Cosmologia Indígena. Álvaro Tukano.
- Saberes sobre Cosmologias, Narrativas, Artes e Biografias. Gilberto Kubeo e Álvaro Tukano.
- Saberes e práticas: cantos e artes das Nações do Alto Xingu. Arifirá Matipu.
- Plantas Medicinais. Mestra Lucely Pio.
- Farmacopeia e Medicina Quilombola. Lucely Pio.
- Saberes Quilombolas. Mestre Antônio Bispo dos Santos.
- Política e Gestão da Terra. Antônio Bispo.
- Cultura Kalunga. Procópio dos Santos Rosa; Natalina dos Santos Rosa / Daínda; Fiota Kakunga / Deuzami F. Conceição.
- A tradição Nagô e o Candomblé de Recife. Mãe Lu de Yemanjá / Maria Lúcia Costa.
- Cosmologia do Candomblé - Vestimentas Sagradas. Mãe Dora de Oyá / Dora Barreto.
- Cosmovisão da Nação Congo Angola. Tata Mutá Imê / Jorge Barreto dos Santos.
- O Reinado e a tradição dos Arturos. José Bonifácio da Luz (Bengala) e Geraldo Bonifácio da Luz (Bingueiro).
- Congado. Eli Benedito.
- Congado e Moçambique. Zé Jerome.
- Bumba-meu-boi: Corpo, performance e artesanato. Gilvan do Vale e Tamatatúia Freire.
- Bumba-meu-boi: Canto e composição de toadas. Tamatatúia Freire.
- Cacuriá. Oficineiros-Brincantes: Cristiano Olímpio e Eliane.

- Carimbó. Lucas Bragança.
- Cavalo Marinho. Biu Alexandre.
- Folia do Divino e Catira. Oficineiro-Brincante John Meirelles.
- Viola e catira. Badia Medeiros.

## 2-UFMG

- A Cosmociência Guarani e Kaiowá. Valdomiro Flores.
- *OjuhuÑe'é / MbopajeÑe'e*. Nhanderu Valdomiro Flores.
- Saberes na Aldeia *Yynn Morothi Wherá* Alcindo Wherá Tupã.
- Saberes na Aldeia Velha. Jaçanã/Maria D'Ajuda Alves da Conceição.
- O livro vivo Huni-Kuin: narrativas, plantas e imagens. Maria Carlos Kaxinawa, Joaquim Maná Kaxinawa, Osmar Kaxinawa, Zezinho Yube.
- Cosmociências: Arte da Miçanga. Lira HuniKuín e Maria HuniKuín; Creuza Prumkwjy Krahô e Leila Jôxa Krahô, Sueli Maxakali e Eliane Maxakali.
- Arquitetura e cosmociência Xacriabá. Lourdes Evaristo, Libertina Ferro.
- Saberes Tradicionais: Cosmociência-culinária e construção Xacriabá. Lourdes Seixas Evarista; Rosa Seixas Ferro Bezerra; Isabel Cavalcante Bezerra; Domingas dos Santos Aquino Oliveira, Nicolau Gonçalves Alquimim, Telvina Moura Bezerra Alkimim, Senhorinha Dias de Sousa Franco, Vanginei Leite Silva.
- Territórios do Barro. Dalzira Xacriabá e Manoel Xacriabá.
- Saberes Tradicionais: construção da Casa Maxacali. Sueli e Isael Maxacali

- Cinema e Pensamento Xavante. Benjamin Wa'Aiho; Paixão Wa'umhi; Divino Tserewahú.
- Cinema e Pensamento Kino Maxakali. Sueli Maxakali (Xoeni Maxakani) e Isael Maxakali (Yaet Maxakani).
- Artes e Ofícios dos Saberes Tradicionais: Políticas da Terra. Cacique Babau / Rosivaldo Ferreira da Silva, Maria da Glória de Jesus e Glicéria Jesus da Silva Tupinambá; Dona Teresa Amarília Flores Guarani-Kaiowa; Maria Luzia Sidônio; Joelson Ferreira de Oliveira; Makota Valdina Pinto.
- Dinâmica das Manivas do Médio. Solimões. Maria Eugênia e Margarida Meireles.
- Cultura e Cultivo dos Quilombos. Badu / Silvio Siqueira e Sebastiana de Oxossi / Sebastiana G. R. Silva.
- Confluências quilombolas contra-colonização. Antônio Bispo dos Santos, Maria Luíza Marcelino.
- Curas e cuidados. Saberes no Quilombo do Mato do Tição. Badu / Silvio da Siqueira.
- Curas e cuidados Saberes no Quilombo do Cedro. Lucely Moraes Pio.
- Artes e ofícios dos saberes tradicionais: curas e cuidados. Lucely Moraes Pio, Badu / Silvio da Siqueira, Aparecida Arruda.
- Catar folhas: saberes e fazeres do povo de axé. Mãe Efigênia Maria da Conceição / Mametu Muiandê; Pedrina Lourdes dos Santos, Iyanifalfadara / Nilsia dos Santos, Ricardo de Moura, Makota Kidoiale / Cássia Cristina da Silva.



Chamando o Mato de Volta. Mestres: Makota Valdina Pinto; Pedrina Lourdes Santos;

- Pensamento e ação comunicacional em comunidades tradicionais. Makota Kidoiale / Cássia Cristina da Silva.

- Cantos Afro-brasileiros: brincando e resistindo na tradição. Jorge Antônio dos Santos e José Bonifácio.

- Ingira de Ingoma: Africanias Fagundes. Júlio Antônio Filho.

- Ingira de Ingoma: Africanias Arturos. Jorge Antônio dos Santos, João Batista da Luz, José Bonifácio da Luz, Geraldo Bonifácio da Luz – Bingueiro.

- Ingira de Ingoma: Africanias Tabatinga. Maria Aparecida Silva Martins

- Ingira de Ingoma: Africanias Jatobás. Expedicto da Luz Ferreira.

- Danças, cantos, toques e instrumentos tradicionais. Antônio Luiz de Matos; Arnaldo de Lima; João do Pife; José Bonifácio da Luz; Lazineho / Nilton Lázaro.

- Saberes da capoeira angola. João Bosco Alves da Silva. Professores: José Alfredo Bertoli .

- Artes e Poéticas Ancestrais – Capoeiragem e memória nas Gerais. Dunga - Amadeu Martins; Jurandir - Jurandir Francisco do Nascimento; Primo - Edson Moreira da Silva; Mão Branca - William Douglas Guimarães; Índia Itatiaia - Tânia Mara dos Santos Borges.

- Cosmociências: Saberes e Fazeres da Terra. Cacique Babau; Cacique Nailton Pataxó; Dirceu Pereira; Isael Maxakali ; Japira Pataxó ; Joelson Ferreira

José Bonifácio da Luz (Bengala); Primo (Edson Moreira da Silva); Mametu Kitaloyá; Maria Muniz; Sueli Maxakali; Valdemar Xakriabá

### 3-UFJF

- Agroecologia ainda que tardia. A experiência da Casa de Sementes da comunidade Barra do Touro - Serranópolis, MG - e a agroecologia em Araponga - MG. Geraldo Gomes Barbosa; Gilmar de Oliveira; Sebastião Estêvão, Sebastião Barbosa, Sebastiana dos Santos, Maria Madalena da Silva.

- Agroecologia: os caminhos, saberes e possibilidades da agroecologia. Gilmar de Oliveira; Joselino Anacleto da Silva; Gilberto F. Corrêa .

- Cultura Quilombola, Resistência em Festa. Tiana (Sebastiana de Oxóssi); Paulo Rogério dos Santos; Jeferson Alves de Oliveira (Quilombo do Tamandaré-Guaratinguetá/SP).

- Sabedoria Quilombola: conhecimentos ligados ao corpo, à cura, à natureza, cultura e história. Sebastiana de Oxóssi (Carrapatos da Tabatinga, MG); Paulo Rogério dos Santos (Miracema, RJ); Jeferson Alves de Oliveira (Quilombo do Tamandaré-Guaratinguetá/SP).

- Cultura Indígena na Brisa da Cura. A resistência e as cosmociências Krenak, Tukano e Ashaninka. Ailton Krenak (MG), Álvaro Tukano (AM) e Benki Ashaninka (AC).

- Sabedoria Indígena: saberes, cosmologias, perspectivas filosóficas, políticas, artísticas e medicinais.

Mestres: Ailton Krenak (MG); Álvaro Tukano (AM); Dauá Puri (RJ).

#### **4-UFVJM**

- Farmacopeia do Cerrado. Dalci José de Carvalho e Dona Maria do Rosário.
- Cosmologias Pataxó e Pankarau. Gesilene Braz da Conceição e Maria Aparecida da Conceição de Matos.
- Arte de partejar. Maria da Conceição Carvalho.
- Cheiros do Mato: Saberes tradicionais no cuidado com a terra. Côca, e Mestre João Domingos.
- Ancestralidade, Saúde e Resistência: Saberes Pankararu / Pataxó. Geo Pataxó e Cida Pankararu
- Espiritualidade, Corpos Brincantes e Sonoros. Antônio Bastião, Geni, Andrezinho.

#### **5-UEMG**

- Saberes das Danças, Cantos e Músicas Tradicionais. Amadeu Martins
- Capoeira; Dirceu Ferreira Sérgio: Quilombola; Régis Moreira Pinto - Tata Kitanji - Pai de Santo.
- Saberes e Fazeres Tradicionais de Cura e Cuidado. Altino Ferreira da Silva; Maria Catarina de Souza; Pedrina de Lourdes Santos.
- Saberes das Lutas pela Terra. Argemiro Graciano de Jesus; Terezinha Sabino de Souza; Miriam Aprigio; Tatiane Oliveira Pereira; Clarindo Pereira dos Santos; Babalorixá Everton de Iyemonjá.

#### **6-UFF**

- Saberes do Corpo e Aprendizagem Mbyá. Augustinho, Silva e Marciana. Para Mirim.
- Guarani: Nhandereko Mbya. Agostinho da Silva e Marciana Oliveira- Pajé Mbya-Guarani da aldeia Araponga em Parati. Professores Abrahão de Oliveira Santos –
- Saberes indígenas. Félix, Marise, Lana. Professora Mariana Paladino.
- Saberes do Corpo e Aprendizagem Caiçaras. Altamiro dos Santos e Benedita dos Santos / Dica
- Modos de Viver, de Ensinar e Aprender na Natureza e no Conflito. Altamiro dos Santos; Benedita Maurício dos Santos Rodrigues / Dona Dica.
- Saberes do Corpo e Aprendizagem no Jongo. Manoel Seabra.
- Cantos e Toques nos Jongos e Quilombos. Jeferson Alves de Oliveira / Jefinho; Paulo Rogério da Silva / Rogério de Oxossi.
- Cantos e Toques nos Jongos e Quilombos. Toninho Canecão e Fatinha.
- Oralidade e as Expressões Rítmicas no Terreiro. Ogã Kotoquinho – Osvaldo Sena.
- Ritmos e Performances do Terreiro. Ogã Kotokino/Osvaldo Sena.
- Saberes de Terreiro. José Roberto Braga Alves, Tata Ia. Nkisi Luazemi; Marcia Regina Vital da Silva, Nagbo Vodúnnòn Mejitó – Marcia de Sàkpáta.
- A Oralidade e as Expressões Rítmicas no Terreiro. Antônio do Nascimento Fernandes.

- Educação, Corpo e Espiritualidade - Saberes De Terreiro. Roberto Braga Alves, Tata la Nkisi Luazemi.
- Educação, Corpo e Espiritualidade Saberes De Terreiro. Marcia Regina Vital da Silva, Nagbo Vodúnnòn Mèjító Marcia de Sàkpáta.
- Formas de Expressão e Saberes Negros. Fatinha e Fatinha (Jongo de Pinheiral) e Suellen Tavares (Jongo da Serrinha); Ogã Kotoquinho (Filhos de Gandhi e Ilé Àṣẹ Alá Korowo) e Caio (Ilé Àṣẹ AláKorowo).
- Encontro de Saberes: Ritmos e Performances no Reizado e na Palhaçaria. Expedito Do Pifo e do Reizado (Palhaço Mateu).
- Encontro de Saberes: Ritmos e Performances do Cordel. Edmilson Santini.
- Cantos e Toques no Repente. Miguel Bezerra e Ednaldo Santos.
- (Re)existências: Culturas urbanas e suas relações com saberes tradicionais. Vogue -Mestra Idra Maria (KikiHouseofMamba Negra); Poetas do Vagão e Dudu do Morro Agudo.

#### **7-UFRJ**

- Saberes e Ocupações Tradicionais. Felix, Catarina e Miguel.
- Cultura Brasileira e Dança - Maracatu, Coco, Reisado, Frevo, Samba. Maurício Soares; Marcos Gomes do Maracatu; Júlia Muniz da Aldeia Maracanã; Patrão Neilton Santana de Sergipe ; D. Aurinha; Negadeza; Leonor de Moraes; Katia Juliana; Matheus Marcos; Otacílio Cabral de Arruda; Manoela Dionísio.

#### **8-UNIRIO**

- Laboratório de Dança Popular: Sotaques do Bumba-meu-boi do Maranhão. Nadir Olga Cruz; Florinaldo Silva, Maria José Lima.

#### **9-UNIFESP**

- Encontro de Saberes em Saúde. Lucely Moraes Pio; Carlos Papá; Catarina Santos; Makota Kidoialê.
- Cosmociências: Saberes do Batuque. Mestres: Cica de Oyó ; Michele de Oxum; Rodrigo do Bará; Iyá Sandrali ; Nina Fola .

#### **10-UFRGS**

- Artes Aplicadas: poéticas, performances e imagens nos territórios negros de Porto Alegre. Jorge Domingos.
- Sociedades e Cosmovisões: memórias e histórias afro-brasileiras em Porto Alegre. Eliane Rodrigues Espíndola.
- Artes Aplicadas: samba e carnaval em Porto Alegre. Paraquedas e Eliane Rodrigues Espíndola.
- Plantas e Espírito: o uso de plantas e os fundamentos da vida. Iracema Rã-Nga Nascimento – Xamã Kaingang.
- Alimento e rito: os alimentos sagrados e as sementes doadas por Nhanderu. Cacique Maurício Messa de Oliveira.
- Sociedades e Cosmovisões. Janja / Rosângela da Silva; Ellias; Leci Matos; António Matos; Cacique Cirilo Morinico; Iara Deodoro.
- Plantas e espírito: o uso de plantas e os fundamentos da vida. Iracema Rã-Nga Nascimento.

### **11-UFPA**

- Música, Cultura Sociedade: Boi-Bumbá em Belém. Gilberto Mello – Beto.
- Música, Cultura e Experiência Pássaro Junino Tucano. Iracema Oliveira, Rosa Silva.
- Saberes e Fazeres Musicais: Oficina de percussões do Carimbó. Lucas Bragança.
- Diversidade e Diferença - Festa da Moça Nova e Festa do Mingau. Tixnair Tembê.
- Artes e ofícios do ato de nomear em KA'APOR. Mariuza Ka'apor e Piriha Ka'apo.

### **12-UECE**

- Terra Toré: Tradição e Espiritualidade dos Índios Pitaguary. Raimundo Carlos da Silva (Pajé Barbosa).
- Torém e Espiritualidade Tremembé. Luís Manuel do Nascimento (Pajé Luís Caboclo; Francisco Marques do Nascimento (Cacique João Venâncio).
- Tradições Musicais da Cura: Cantigas e Rezas no Cariri Cearense. Maria de Fátima Monteiro Cosmo.
- Plantas que Curam: o Conhecimento das Mezinhas no Sertão do Ceará. Lúcio Eufrásio de Oliveira.

### **13- UFCA**

- Epistemologia do Encontro de Saberes: Contextualização da disciplina e da Tradição do Coco no Cariri. Marinez Pereira do Nascimento.

- Saberes da cura, cantigas e rezas no Cariri cearense: plantas medicinais e tradição oral de rezas. Maria de Fátima Cosmo. Assistente: Francisco de Freitas.

- Terreiros de Candomblé e Umbanda: A música sagrada. Isaac de Oliveira Kassy.

- Repentes e violeiros: música e poesia oral. Ivan Granjeiro.

- Reisados no Crajubar: os saberes e fazeres musicais da região do Crajubar. Maria de Fátima Cosmo.

-Benditos e Incelências em Juazeiro do Norte: A tradição dos cortejos fúnebres. Neusa de Oliveira.

- Banda Cabaçal: os instrumentos, a música e a performance. Raimundo Aniceto.

- Instrumentos da música tradicional do Cariri: rabeca, pife, zabumba. Francisco de Freitas, Antônio Barroso, José Barroso, Gil Chagas.

### **14- UNILAB**

- Saberes Tradicionais e as Universidades. Jorge dos Santos.

- Saberes Indígenas e o Encontro de Saberes. Cacique Sotero.

- Mestres da Cultura e Políticas Culturais. Dylla Costa Marques Almeida. Gestores Públicos Emmanuel Lopes, Henrique Rocha.

- Saberes Indígenas e Quilombolas. Cacica Pequena; Lucely Moraes Pio.

- Saberes Sagrados e Saberes da Vida. Mãe Zimá Ferreira da Silva, Mestra Maria de Tiê,

### 15-UFSB

- Tecnologia da cerâmica na tradição do Rio Jequitinhonha. Dagmar Muniz de Oliveira.
- Cartografias da cerâmica: trajetórias familiares e migração das técnicas. Fernando.
- Saberes dos manguezais. Pedrinho.
- Construção naval no Extremo Sul da Bahia. Louro: Lourival Bernardino dos Santos.
- O conhecimento popular da Mata Atlântica. Seu Beca.
- A vida na floresta. Oziel.
- O homem e a floresta: conhecimento tradicional e modos de vida Pataxó e quilombola; ancestralidade quilombola de Itacaré e Marambaia; estratégias de organização política. Otilia Maria Nogueira.
- Técnicas, tradições e escolas da terra: Tradições quilombolas. Seu Edi.
- O universo da cura indígena e a transmissão do saber. Japira Pataxó.
- Tradições e saberes dos Pataxó Hã Hã e Tupinambá. Maria Muniz.
- O Candomblé: práticas da saúde e cura. Eliomar de Jesus Almeida.
- Candomblé Angola: história, mitos e rituais. Mãe Ilsa / Mameto Mukalê.
- Introdução à cultura da Capoeira Angola. Virgílio.
- Fundamentos da Capoeira. Alan.

### 16-UFRR

- Artes e ofícios dos saberes tradicionais de matrizes africanas. Mestres: Vera Aparecida de Souza / Mutalê / Ifaseyji. Maria da Graças Pereira Bahia/ Mãe Yatylyssa. Carlos Alberto de Souza Fournier Filho / Tata

Bokulê; Jaqueline Michele Larre Guterres / Mãe Michele de Oxum; Vicente Castro Ihuruana.

- Plantas e Espíritos. Vera Aparecida de Souza Mutalê / Ifaseyji; Maria da Graças Pereira Bahia / Mãe Yatylyssa.
- Plantas e Espíritos. Maria da Graças Pereira Bahia/ Mãe Yatylyssa; Carlos Alberto de Souza Fournier Filho / Tata Bokulê.
- Sociedade e Cosmovisão. Guterres / Mãe Michele de Oxum.
- Linguagens e Narrativas. Vicente Castro Ihuruana.

### 17-UFT

- Encontro de Saberes: Artes e Ofícios dos Saberes Tradicionais Quilombolas e Indígenas: Saúde e Meio Ambiente. Isaías; Roxão; Dainda; Antônio Nrômekma Xerente – Pajé do povo Xerente (Tocantins-TO); Pai Gil; Miró.

### 18- UFG

- Encontro de Saberes na UFG – Artes Populares. Durval Martins Mestre Goyano; Carlos Cesar Nascimento Mendes; Peixinho; Gilvan do Vale.

Ao olharmos para as inovações pedagógicas acima descritas podemos concluir que praticamente nenhuma desses temas ou abordagens estavam contemplados nem nas disciplinas nem nas ementas dos cursos vigentes nessas universidades. A razão para isso é simples, porém quase nunca refletida e nem sequer enunciada: com

raríssimas exceções, nenhum projeto político-pedagógico de qualquer curso aberto até hoje em nossas universidades foi realizado em diálogo com os povos tradicionais, com atenção para seus anseios de formação da sua juventude<sup>9</sup>. Como veremos nas dimensões do Epistemômetro descritas abaixo, o interesse epistêmico dos cursos antes da chegada dos mestres refletiu exclusivamente o interesse da classe acadêmica branca eurocêntrica e predominantemente burguesa metropolitana.

### **Epistemômetro: Dimensões e variáveis da descolonização epistêmica**

Partindo de um quadro original construído segundo um padrão exclusivamente eurocêntrico, a proposta do Epistemômetro é registrar as mudanças institucionais, tais como aberturas de cursos e programas, criações de disciplinas, alterações das ementas das disciplinas existentes,

---

<sup>9</sup>Uma exceção digna de nota é a iniciativa da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), que construiu seu projeto acadêmico em diálogo com os povos e comunidades da região, inovação que foi relatada e teorizada detalhadamente em um livro recente (TUGNY; GONÇALVES, 2020).

criações de revistas acadêmicas, grupos de pesquisa, contratação de professores, que ampliem e contribuam para o estabelecimento de uma universidade pluriepistêmica, com espaço intelectual para abrigar os conhecimentos afrocêntricos, indigenocêntricos, quilombocêntricos, das culturas populares e dos demais povos tradicionais brasileiros.

O exercício do Epistemômetro pode começar com a análise das referências bibliográficas contidas nas ementas das disciplinas. Nelas buscaremos identificar a variedade dos temas a ser ensinados, a partir de que interesses dos grupos comunidades e povos da sociedade, refletindo ou repercutindo que vozes e a quem representam, baseados em que métodos e teorias, sustentados por quais epistemes, defendendo que modos de viver e formando parte de que proposta civilizatória. As ementas são textos escritos, porém elas deverão registrar não apenas as referências escritas, mas também as referências orais que serão trazidas para os cursos e as disciplinas pelos mestres e mestras do Encontro de Saberes. Partimos do princípio de que a ementa e o currículo são a arena



onde sucede o embate descolonizador que permitirá a construção de um espaço acadêmico pluriépistêmico.

A aplicação do Epistemômetro se concentra na observação de sete dimensões que permitem avaliar o processo de passagem de uma academia monoépistêmica para uma academia pluriépistêmica; e um número maior e ainda aberto de variáveis que ainda poderemos identificar no currículo que vai se transformando com a chegada crescente dos saberes não-ocidentais. Obviamente, o termo "epistemômetro" é uma metáfora para definir uma ferramenta analítica crítica, onde "metro" não é apenas quantificação ou contagem numérica, mas também qualificação, proporção, relação e mesmo mera identificação de uma presença nova do que sempre esteve ausente.

#### a) temas

Identificar os cursos, temas e bibliografia sobre culturas indígenas, afro-brasileiras, quilombolas, das culturas populares e das demais tradições historicamente excluídas do cânon acadêmico eurocêntrico. Analisar o elenco das disciplinas

ofertadas, observando os tipos de disciplinas: obrigatórias; seletivas; optativas do elenco das obrigatórias; optativas suplementares; de módulo livre.

A diversidade epistêmica será maior quanto mais ampla e multicultural for a temática; e será mais intensa a depender do tipo de disciplina que incorpore os saberes não-ocidentais modernos. Visto por outro ângulo, dimensionar a variedade de temas nos permite avaliar o grau relativo de reprodução do cânon acadêmico eurocêntrico das disciplinas. Como em todas as demais variáveis, o cânon influencia e é influenciado pelas demais dimensões de organização do currículo universitário.

Atenção a essas várias dimensões nos permite abordar a tarefa da descolonização como uma acumulação de ações de distintas intensidades. Sobre a primeira variável, resta claro que aumentar a oferta temática, incluindo temas indígenas, afro-brasileiros, quilombolas implica em um grau de descolonização, pois a episteme eurocêntrica não priorizou inúmeros temas ligados aos saberes não-

ocidentais. Um exemplo dessa descolonização temática é a Lei 10.639, de 2003, que obriga o ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira<sup>10</sup>. De fato, se por um lado podemos considerar a Lei 10.639 como a primeira lei federal deveras descolonizadora no Brasil, ela também suscita a aplicação do Epistemômetro inspirado no Encontro de Saberes: afinal, quem ensinará a cultura afro-brasileira (e a cultura indígena também, após a Lei 11.645) e com que abordagem? Ou seja, as duas Leis obrigam a ampliação dos temas para além do eurocentrismo, porém não garantem necessariamente a ampliação dos interesses, das perspectivas, das abordagens e das teorias. Essa ressalva, de não associar a ampliação temática com o processo completo de descolonização, foi colocada com grande ceticismo por Sabelo Ndlovu-Gatsheni, que também incluiu a inclusão temática como a terceira das suas seis dimensões da descolonização epistêmica (2018:81)

<sup>10</sup> A Lei 10.639 completa este ano duas décadas, com o passivo de que a maioria das universidades federais ainda não a implementou.

## **b) interesses**

Os interesses apontam para o conjunto de fatores – sociais, políticos, econômicos - que condicionam a escolha dos temas considerados relevantes e o bloqueio ou a indiferença face os outros. Além disso, eles influenciam também a disputa pelas vozes e representações e os paradigmas e teorias. Nas dimensões sociais estão incluídas, além dos interesses de classe, os interesses raciais, étnicos, de gênero, comunitários, regionais, linguísticos e espirituais, entre outros. Por exemplo, uma educação indígena deve responder originalmente aos interesses dos povos e comunidades indígenas e a elas deve responder. Analogamente, a promoção dos saberes afro-brasileiros deve atender (ainda que não exclusivamente) aos interesses da comunidade negra brasileira.

Os interesses plasmados no currículo permitem-nos fazer uma radiografia da instituição universitária colonizada em todo o Sul global. Qualquer leitura internalista do desenvolvimento da ciência como resultado exclusivo das dinâmicas de um espaço de “conhecimento puro”

(como o Mundo 3 de Karl Popper) mostra-se insuficiente diante dos evidentes condicionantes de classe econômica, raça, gênero e região que o capitalismo impôs nas universidades para reproduzirem a prática da produtividade empresarial, com sua influência evidente nos direcionamentos dos projetos de pesquisa e nos projetos dos cursos oferecidos e o imperialismo global exercido pelas universidades hegemônicas dos países ocidentais centrais, controladores dos índices e "rankings" por sobre nossas universidades.<sup>11</sup>

Uma referência aqui é o conceito de "intelecto geral" formulado por Karl Marx no famoso "Fragmento sobre as Máquinas" dos *Grundrisse*: "...o saber social geral, conhecimento, deveio força produtiva imediata e, em consequência, até que ponto as próprias condições do processo vital da sociedade ficaram sobre o controle do 'intelecto geral' e foram reorganizadas em conformidade com

<sup>11</sup> Em síntese, os três mundos de Popper são: Mundo 1, da matéria física, inerte; Mundo 2, da vida subjetiva, as paixões e a dimensão moral; Mundo 3, do conhecimento puro objetivado, mundo das ciências e das artes (POPPER, 1975, 1978 e 1997).

ele" (2011, p. 589). Podemos resumir-lo em uma pergunta simples: de quem é o interesse e de quem é o controle sobre o poder do conhecimento acadêmico hoje?

Em suma, a diversidade de interesses epistêmicos (de classe, raça, etnia, região, gênero) trazida pelas cotas e pelo Encontro de Saberes passa a refletir agora a disputa pelo controle epistêmico na instituição universitária, que antes atendia exclusivamente aos interesses do grupo acadêmico elitizado. Enfim, com o "intelecto geral" podemos articular, de um modo inseparável, as dimensões sociais (de classe), política, econômica e epistêmica em uma academia sob o regime capitalista. Se Marx inaugurou a leitura externalista da episteme acadêmica, talvez sua aplicação mais rica e que nos serve de modelo de estudo até hoje tenha sido o estudo de Boris Hessen (1971) apresentado em 1931, dos condicionantes sociais, econômicos e políticos da própria concepção e criação dos famosos *Princípios* de Isaac Newton.<sup>12</sup>

<sup>12</sup> Para uma atualização da epistemologia marxista de análise dos condicionantes sociais e econômicos da ciência, ver Freudenthal e

Significativamente, no lado oposto do espectro da teoria marxista, atenção à variável do interesse foi afirmada também por Karl Popper, epistemólogo sempre associado ao lado mais internalista, objetivista e realista da ciência: “a objetividade da ciência natural e social não está baseada num estatuto imparcial da mente dos cientistas, mas meramente no fato do caráter público e competitivo da empresa científica e isso, em certos aspectos sociais dela” (2004, p. 40).

### c) vozes e formas de representação

A pluralidade temática e a pluralidade de interesses presentes nas dezenas de disciplinas dos mestres e mestras acima listadas foram expressas em várias vozes e várias línguas. A experiência do Encontro de Saberes até agora aponta (ou simplesmente exemplifica) para uma correlação básica entre diversidade linguística e diversidade epistêmica. Conseqüentemente, um passo importante é a identificação das línguas indígenas, africanas, asiáticas e de outras famílias linguísticas não-

ocidentais e não hegemônicas ensinadas. Simultaneamente, há que incluir sem restrição os modos de fala e os discursos não limitados pela norma culta portuguesa acadêmica.

Além da língua, a pluriepistemia dos mestres amplia também os regimes de fala. Enquanto a fala acadêmica é majoritariamente racional, os mestres exercitam outros regimes: a fala poética, comum a muitos mestres da performance; as narrativas, formais ou criadas na ocasião; a associação livre e o fluxo de consciência; a fala mítica, comum a muitos pais e mães de santo e xamãs; a fala revelada, como a dos pajés guaranis.

Observamos aqui também o impacto epistêmico dos *loci* de enunciação e sua complexa influência na afirmação de identidades. Um exemplo de enunciação não canônica é o “pretuguês” expresso na escrita de Lélia Gonzalez, com a qual enfatizamos que nossa medida não é mais o monolinguismo coloquial eurocêntrico, mas a polifonia – e mais ainda, a heteroglossia bakhtiniana: todas as vozes, com todos os seus léxicos particulares, suas inflexões retóricas próprias. Ou seja, com as

---

Grossmann (2009), que inclui uma nova tradução do ensaio antológico de Hessen.

múltiplas vozes superamos o pressuposto cartesiano ainda hegemônico de um sujeito vazio da ciência.

Outra referência nesta dimensão das vozes e representações é a teoria da interseccionalidade, marcada pela epistemologia da complexidade, desenvolvida por Kimberlé Crenshaw (2002) e Carla Akotirene (2019), e que complexifica a noção isolada de identidade de classe, racial, de gênero, entre outras. Stuart Hall também teorizou a articulação identitária e a formação do sujeito moderno (HALL, 2006); e por meu lado, ofereci um modelo de quatro dimensões da identidade racial (CARVALHO, 2020c).

Empregamos o termo de vozes no sentido metafórico, enfatizando que elas não significam apenas a palavra falada, mas os conteúdos e abordagens que são transmitidas pelos corpos, com todas as suas dimensões expressivas; ou seja, os signos produzidos e expressos incluídos nas corporalidades e todas as demais formas de expressão possíveis. Faz parte também dessas variáveis a leitura dos espaços onde acontecem os processos de

transmissão com a sua variedade semiótica, visto que a manufatura dos espaços é parte dos modos e meios específicos de representação dos povos, etnias e grupos sociais.

Mudanças de vozes, representações, corporalidades e espaços conduzem a mudanças pedagógicas, não apenas para o ensino dos temas, mas para a definição mesma do que seja o conjunto de temas trazidos pelos mestres.<sup>13</sup>

#### **d) paradigmas e teorias**

Aqui entramos em uma dimensão mais complexa e abstrata da articulação dos saberes plurais na academia: observamos as abordagens teóricas, os conceitos e as metodologias, todos ligados aos saberes propriamente ditos, notadamente dos indígenas e afro-brasileiros, sobre os quais nem sequer temos ainda uma taxonomia adequada. Partimos do conceito já canônico de paradigma cunhado por Thomas Kuhn n'A *Estrutura das Revoluções Científicas*. Apesar da

<sup>13</sup> Sobre os desafios pedagógicos do Encontro de Saberes, ver Carvalho e Águas (2015) e Carvalho e Costa (2020).

flexibilidade e a abertura presentes nas formulações de Kuhn, elas analisam dinâmicas intrínsecas e exclusivas da revolução científica moderna, e neste sentido, apesar de úteis, são insuficientes para servir como metalinguagem de um campo de pluralismo epistêmico novo em que a episteme ocidental passa a ser apenas uma entre várias. Outra referência advinda do campo clássico da Epistemologia seria associar essa dimensão dos paradigmas e teorias, variados como são ao somar saberes indígenas, afro-brasileiros e ocidentais, com o Mundo 3 de Karl Popper, por ele definido como o mundo do saber objetivado: é o campo do saber que se amplia ocupando o mesmo mundo já constituído pelo saber acadêmico ocidental.

Retiramos de Popper o seu pluralismo temático e teórico, ao admitir que o Mundo 3 é dinâmico e em perpétua expansão e transformação, tendo ainda a característica de englobar ao mesmo tempo as ciências e as artes. Com o Encontro de Saberes, a partir de agora esses dois domínios dever ser acolhidos no plural: ciências e artes ocidentais, ciências e artes indígenas

e ciências e artes afro-diaspóricas. Podemos identificar dezenas de exemplos desses saberes abstratos objetivados do Mundo 3 na lista das disciplinas acima apresentada. No caso do Encontro de Saberes, a dimensão transdisciplinar toma uma feição nova, não mais eurocêntrica, porque está tingida pelo princípio mais dinâmico e menos essencializado da polimatia dos mestres, que aprendem, pesquisam e transmitem o que sabem segundo princípios que agrupam os tipos variados de conhecimento e unificam os seus modos de conhecer em várias epistemes.

Em várias disciplinas, os mestres elaboram teorias e conceitos próprios das suas comunidades. Aqui podem entrar exemplos da pluralidade de ontologias (o que se costuma chamar na Antropologia de virada ontológica), específicas das várias nações indígenas, lembrando do que já tivemos mestres e mestras de 25 nações, falando 13 línguas distintas. Outros mestres trazem as ontologias das diferentes nações de candomblé, da jurema, dos encantados, de tambor de mina, entre outras tradições.

Vemos nas disciplinas ainda as variáveis das narrativas e as



cosmogonias das diferentes nações indígenas.

#### **e) epistemes;**

Aqui chegamos à dimensão catalisadora do ciclo interdependente das sete dimensões e variáveis do Epistemômetro. Partimos da episteme ocidental moderna, que influencia, entre outros fatores, a organização geral da universidade em unidades acadêmicas: faculdades, institutos, departamentos, centros, com seus sistemas específicos de legitimação científica. Nos casos em que as unidades sejam inter ou transdisciplinares, podemos observar se a inter ou a transdisciplinaridade proposta é construída com a combinação de disciplinas eurocêtricas ou se incluem abordagens ou temas derivados das epistemes não-ocidentais, tais como as indígenas, afro-brasileiras ou outras. Nesses casos, avaliaremos também a relação entre a transdisciplinaridade acadêmica e a polimatia dos mestres e mestras.

Uma marca de diferença radical a ser observada em relação à episteme ocidental moderna é a ativação do que chamo de

epistemologias do cosmos vivo, presente nos povos indígenas, nas religiões de matriz africana e em praticamente todos os demais povos tradicionais (CARVALHO, 2020 e 2023). Com elas devidamente ativadas, descolonizamos o espaço acadêmico eurocêntrico.

O protocolo de diálogo dessas epistemes com a episteme ocidental deverá incluir aqueles aspectos tidos como dissidentes da Epistemologia disciplinar hegemônica. Enuncio três áreas que exigirão protocolos novos de convivência interepistêmica, surgida com a contribuição do Encontro de Saberes.

Em primeiro lugar, há que promover o conhecimento tácito, modo dominante de validação dos saberes dos mestres e mestras dos povos tradicionais. Thomas Kuhn menciona o conhecimento tácito como um componente relevante, ainda que marginal, de um processo formalizável de alcance do conhecimento válido (isto é, o conhecimento explícito), no Posfácio de 1969 ao seu famoso *A Estrutura das Revoluções Científicas*, publicado originalmente em 1962.

Kuhn retirou a importância do conhecimento tácito da obra de

Michael Polanyi, que dele fez uma defesa extremamente elaborada, colocando-o no centro de sua tarefa epistemológica de fundamentação do conhecimento científico (e também humanístico) em pelo menos duas densas obras: *Conhecimento Pessoal* (1962) e *A Dimensão Tácita* (2009). Desta segunda obra reiteramos um lema básico do conhecimento tácito que abre a possibilidade de diálogos interepistêmicos com os saberes dos mestres e mestras: "...nós sabemos mais do que somos capazes de dizer" (*id*, p. 4). Mais ainda, o caminho do conhecimento explícito pressupõe o conhecimento tácito: "o processo de formalizar todo o conhecimento a expensas de excluir qualquer conhecimento tácito é autodestrutivo" (*id*, p. 20).

O que retiramos da lista das disciplinas é uma espetacular expansão de tradições de conhecimento que deverão inspirar o trabalho acadêmico correlato de expansão de conhecimento explícito. Para dar apenas alguns poucos exemplos, pensemos no saber dos pescadores artesanais de divisarem cardumes no mar exclusivamente pelo olhar, sendo capazes, inclusive, de

identificar as espécies pelo borbulhar das ondas; o saber dos caiçaras sobre os regimes das chuvas e dos ventos; a pesca em Laguna, Santa Catarina, com ajuda dos botos, que se comunicam com os pescadores e passam informações precisas para a captura dos peixes. O enriquecimento do saber acadêmico brasileiro, o reconhecimento dos saberes dos povos tradicionais e os benefícios trazidos para todos os envolvidos nesses diálogos é o horizonte atual da descolonização do currículo através da expansão epistêmica.

Além do conhecimento tácito, os mestres e mestras manipulam e transmitem conhecimento explícito não matematizável. Aqui abrimos um outro campo de expansão epistêmica que atravessa várias áreas do saber, das tecnologias e do artesanato, tais como a concepção da forma e a precisão de alguns artefatos indígenas que parecem quase impossíveis de serem realizados sem o apoio de máquinas e computadores. Vale a pena retomar aqui um lema da epistemologia goetheana, sobre a qual discorri em outro trabalho: "existem coisas exatas que não podem ser calculadas e muitas coisas que não podem ser

levadas a um experimento decisivo” (GOETHE, 2002, p. 51).

Ressaltar a centralidade da transmissão oral, conectada com as duas variáveis anteriores. Um novo protocolo se fará necessário para a convivência dos dois tipos de validação do saber: o do letramento acadêmico altamente especializado; e o da oralidade plena, baseada na presença irrepitível e insubstituível do mestre em sala de aula. Em suma, deveremos desenvolver as ferramentas epistêmicas necessárias para validar não apenas os documentos de saber acadêmico escritos (ciência e arte) como os documentos de memória viva, da qual contamos com a defesa magistral da tradição viva de Amadou Hampaté Bâ (2010).

#### f) **modos de viver**

Apesar da abstração constitutiva da episteme e sua função de fundamento para o conhecimento acumulado por um determinado povo em uma determinada época, os diversos povos privilegiam princípios epistêmicos que são compatíveis com seu modo de viver. Os povos indígenas, os povos de terreiros, as

caixaras, os quilombolas, os extrativistas e todos os demais povos tradicionais vivem em uma relação de troca e diálogo com o meio ambiente, ou seja, em uma relação sujeito-sujeito com a natureza. Não faria sentido para eles, portanto, abraçar uma epistemologia de base cartesiana-newtoniana que trataria as florestas, os rios, a terra e o mar como mera coisa extensa e inerte, desprovida de sentimento e expressão, e que pudesse ser manipulada e destruída segundo as leis da ciência ocidental moderna objetivada em tecnologia.

A questão do modo de viver foi (re)colocada na academia ocidental no final do século passado por Pierre Hadot, na sua interpretação do saber dos pensadores antigos (gregos e romanos), equivalentes aos nossos mestres e mestras, chamando a atenção para a perda do cultivo da vida na sociedade ocidental que se globaliza (HADOT, 2009 e CHASE; CLARK; MCGEE, 2013). Hadot trouxe a mensagem, afim com a posição externalista marxista, de que a episteme moderna é influenciada pelo modo de viver ocidental gerado antes (obviamente, sem negar que a recíproca também é verdadeira).

Realizando o que o pensador francês apenas pôde enunciar, diversos modos não-ocidentais de viver já foram apresentados por mestres e mestras indígenas e quilombolas, tais como Álvaro Tukano (2015), Davi Kopenawa (2019) e Antônio Bispo (2019) na UnB, Maria Muniz (2021) na UFMG, entre outros.

#### g) propostas civilizatórias

Finalmente, em um nível mais alto de abstração, este conjunto de dimensões que giram em torno de uma episteme configura uma proposta civilizatória. Neste momento, a episteme hegemônica serve de fundamento para um processo civilizatório capitalista produtor de desigualdade social crescente e destruidor do meio ambiente sem limites, ambos processos em escala planetária. Tal projeto é também denominado ecocídio e/ou capitaloceno e em suas referências argumentativas a palavra "civilização" sói ser precedida das palavras "declínio" ou "decadência".<sup>14</sup>O Mestre

<sup>14</sup>Evito o termo antropoceno porque os povos tradicionais de todo o mundo resistem e se opõem ferozmente a tal projeto; neste sentido, o termo não os representa e os silencia, na medida em que eles também são "antropos".

quilombola Antonio Bispo chama essa atitude de cosmofofia.

O Epistemômetro propõe identificar o currículo dos cursos que formam os jovens que darão continuidade a essa distopia. Por outro lado, vários projetos civilizatórios não cosmidados continuam vivos e em expansão, inclusive nas universidades. Eis alguns deles:

- a) Ubuntu ou Utu. O lema "Eu sou porque nós somos"; ou "Eu sou porque você é" é uma proposta civilizatória comum a várias nações bantos e que atualmente se difunde em um movimento de unificação de todos os habitantes da África e também da Diáspora Africana nas Américas.
- b) O termo *Tianxia* (Tudo sobre o Céu) é uma proposta civilizatória chinesa antiga que foi reformulada recentemente por Zhao Tingyang, que a oferece como um novo modelo para as relações internacionais e governança global baseada na cooperação irrestrita e na postura radicalmente inclusiva no conceito de *wu wai* (nada

fora).

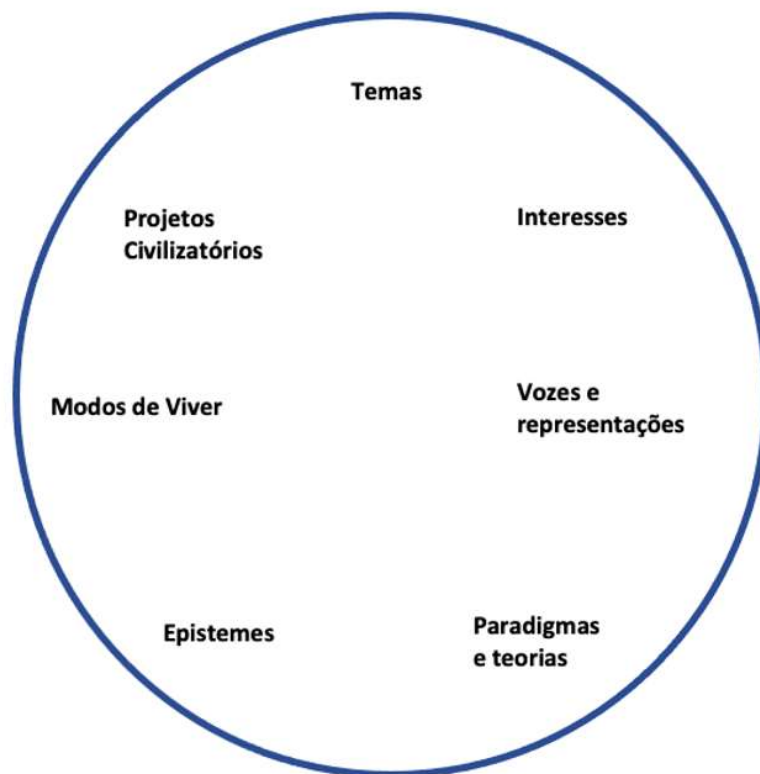
axé-ori-orixá-egun.<sup>15</sup>

- c) O *Sumaq Kausay* (Bem Viver) é uma proposta civilizatória formulada nos países andinos, servindo de fundamentação até para a Constituição do Equador. É formulado também em aimará como *Suma Qamaña* e em guarani (especialmente da Bolívia) com o termo *Teko Porã*.
- d) Aguyjé – Também os povos Guaranis Mbyáe Kaiowá do Brasil expressam esse projeto de vida pacificada e unificada espiritualmente com a vida solidária em comunidade com o termo aguyjé, traduzido às vezes, de um modo parcial, como uma expressão de gratidão.
- e) A perspectiva do axé do candomblé, tomado como o coletivo dos povos de terreiro em escala nacional, é uma proposta civilizatória análoga ao *Ubuntu* e ao *Tianxia* por transcender as diferenças entre estilos e nações e assim unificar os seres humanos com os ancestrais e o cosmos, desdobrando-se no quatérnio

---

<sup>15</sup>Para a perspectiva do Ubuntu, ver Mugo (2021) e Ngoenha (2011); para o modelo do Tianxia, ver Tingyang (2016); para o Bem Viver e o Teko Porã, ver Acosta (2016); para a perspectiva do axé, ver (CARVALHO, 2023d).

## Dimensões interdependentes do Epistemômetro



As variáveis surgem da análise das inovações curriculares do Encontro de Saberes. O círculo delinea um sistema de retroalimentação: cada uma delas forma e é por sua vez formada por todas as outras. Essa cadeia interdependente, contudo, não gira com uma velocidade estável, porque algumas dimensões são mais suscetíveis a mudanças rápidas que outras. Os temas certamente sofrem um ritmo mais veloz de mudança que os paradigmas e as epistemes, por

exemplo; e estas, por sua vez, podem mudar antes que os modos de viver e as propostas civilizatórias.

Todavia, podemos observar as variáveis a parte de qualquer uma, independente do seu ritmo mais provável de mudança. De fato, diferentes edições do Encontro de Saberes podem favorecer mais umas que outras, a depender das circunstâncias e/ou das preferências de cada mestre ou mestra. Comentando brevemente o conceito de "programa de pesquisa" criado por



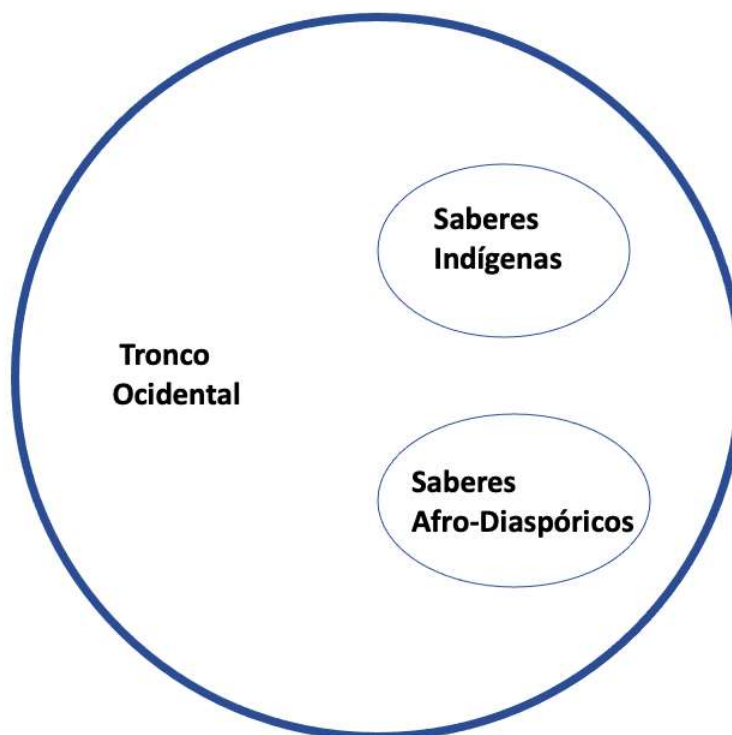
Imre Lakatos para funcionar como alternativa ao conceito de paradigma de Thomas Kuhn, talvez fosse possível nomear o próprio movimento do Encontro de Saberes como um novo programa de pesquisa em construção. Em tal caso, ele não seria um programa específico, pois essa empresa textocêntrica excluiria obviamente os mestres e faria o Encontro de saberes retornar ao monologismo acadêmico que justamente queremos superar. Se fôssemos fraseá-lo nos termos de Lakatos, aparentemente o que temos até agora são embriões de vários novos programas de pesquisa - das raizeiras, das sementes crioulas, das arquiteturas do barro e da palha, entre outros, todos condicionados por uma multiplicidade de interesses e representações, teorias e abordagens, modos de viver e projetos civilizatórios trazidos pelos mestres e mestras das

dezenas de povos tradicionais brasileiros.

Por isso, estamos diante de um primeiro momento de uma afirmação potente da pluralidade epistêmica sem precedente na história das universidades brasileiras. Obviamente, essa afirmação da pluriepistemia acadêmica é ainda pequena diante da escala absolutamente avassaladora dos conteúdos eurocêntricos que são ensinados e utilizados como referência única de saber válido em todos os nossos cursos. Apesar desse contraste quantitativo ainda favorável à episteme eurocêntrica, as disciplinas do Encontro de Saberes afirmam uma revolução qualitativa provavelmente sem retorno: a tendência é que mais e mais saberes não eurocêntricos sejam incluídos com base nas epistemes indígenas e afro-diaspóricas.

Uma representação possível desse modelo colonizado monoepistêmico é o gráfico a seguir.

## Universidade Monoepistêmica



Duas dimensões ressaltam neste gráfico: a primeira delas, a redução ou negação dos troncos das epistemes indígenas e afro-brasileiras, pois o único modo em que esses saberes apareciam era pela sua tradução ao paradigma eurocêntrico; a segunda, é a escala simplificada em que apareciam, pois 95% do conteúdo ensinado e reproduzido estava concentrado no tronco eurocêntrico. Por mais de um século de vida universitária, contávamos apenas com um tronco epistêmico, o eurocêntrico, e todos os saberes indígenas, afro-brasileiros, populares e dos demais

povos tradicionais eram raramente representados (e ainda assim de uma forma breve e incompleta) com os parâmetros da episteme ocidental moderna.

A Lei 10.639 de 2003 marcou o primeiro momento de expansão da diversidade temática; ensinar a História da África e a Cultura Afro-Brasileira. Contudo, o modelo epistêmico eurocêntrico não foi diretamente questionado. Mais ainda, não ficou clara a necessidade de se apresentar os conteúdos da Lei segundo o paradigma epistêmico afro-diaspórico, isto é: se deveríamos

ensinar as culturas afro-brasileiras vendo-as do mesmo modo como são vistas pelos negros que vivem nas comunidades afro-brasileiras. A Lei 11.645, de 2008, também significou uma segunda expansão da diversidade temática, ao tornar obrigatório o ensino das culturas indígenas (e por culturas indígenas leia-se a gama completa dos saberes indígenas). Porém, assim como a Lei 10.639, ela não deixou explícito se as culturas indígenas deveriam ser ensinadas na perspectiva epistêmica dos povos indígenas. Na medida em que esse debate não apareceu, a monoepisteme eurocêntrica propriamente dita continuou organizando o ensino superior e a inovação das duas Leis ficou restrita ao plano curricular, e ainda mantido o padrão letrado de ampliar a bibliografia sobre os saberes indígenas e afro-brasileiros. Resumindo, o círculo monoepistêmico acima representa o modo como as duas Leis propuseram o avanço curricular, com ênfase quase exclusiva na dimensão temática, duas décadas atrás. De fato, nossa realidade epistêmica, desde a fundação das universidades até o início de 2003, seria representada por

um único círculo, do tronco epistêmico ocidental, com alguns pequenos pontos internos representando as eventuais menções ou os poucos temas indígenas ou afro-brasileiros que despertavam o interesse de alguns pesquisadores

O quadro epistêmico se transforma radicalmente nas universidades após a expansão do Encontro de Saberes, que traz os saberes indígenas e afro-brasileiros para a sala de aula pela voz dos seus mestres e mestras. Essa nova realidade epistêmica pode ser representada pelos três círculos borromeanos seguintes.<sup>16</sup>

---

<sup>16</sup>Elaborei o modelo dos troncos epistêmicos nos círculos borromeanos com mais detalhes em Carvalho (2023b).

## Universidade Pluriepistêmica

-  Tronco Ocidental
-  Tronco Afro-Diaspórico
-  Tronco Indígena



A lista de disciplinas do Encontro de Saberes nos permite visualizar o processo de ampliação e diversificação dos troncos epistêmicos no interior do nosso mundo acadêmico. Os três círculos borromeanos expressam o processo novo de cruzamento, fusão, complementaridade, confronto ou coexistência pacífica da episteme eurocêntrica com as epistemes indígenas e afro-diaspóricas. Recapitulando, a primeira imagem expressa a redução à condição de meros objetos de estudo na perspectiva eurocêntrica, que reinava

absoluta. Ou seja, as epistemes não-eurocêntricas eram (e ainda continuam sendo em grande medida) subsumidas aos parâmetros teóricos, metodológicos e conceituais da episteme eurocêntrica. A segunda imagem, dos nós borromeanos formados pelos três círculos, pode ser visualizado como um processo de crescimento, autonomização e diferenciação epistêmica, em que os saberes indígenas e afro-diaspóricos finalmente transcendem e rompem com sua condição de subordinação e confinamento no interior do círculo autorreferente do tronco eurocêntrico,

que se representava, não como eurocêntrico e monoepistêmico, mas como universal.

Façamos ainda um pequeno exercício de reconhecimento e localização dos conteúdos dos saberes - ocidentais, indígenas ou afro-brasileiros - ensinados nos cursos do Encontro de Saberes, tanto no modelo monoepistêmico como no pluriépistêmico. Por exemplo, podemos identificar o módulo de arquitetura Kamayurá ou o gênero musical da flauta xinguana Jacuí como pertencente à parte exclusivamente indígena dos três círculos; o módulo sobre a tradição Nagô, ou iorubá, como a parte afro-diaspórica; o módulo sobre a cantoria nordestina caberia no espaço dos saberes ocidentais; o módulo sobre Congado encaixaria no nó superior dos círculos que une os saberes ocidentais com os saberes afro-diaspóricos; e o módulo sobre os encantados dos Pataxós e Tupinambás estaria na parte central, onde os três troncos se entrecruzam. Este é apenas um esboço para ilustrar a complexidade epistêmica que começa agora a se estabelecer nos nossos cursos de currículo até agora

cristalizado pelo tronco puramente ocidental.

Na mesma medida em que as duas epistemes iam saindo do seu aprisionamento do círculo eurocêntrico, iam também se desvencilhando da sua condição de objeto a ser interpretado e representado na perspectiva exclusiva da monoepisteme eurocêntrica. Os diferentes espaços de interseção gerados pelos três nós podem indicar os sincretismos, hibridismos e fusões interepistêmicas várias que foram se manifestando ao longo de nossa história; e essas interseções podem conviver com as perspectivas exclusivas de cada um dos três troncos, vistos cada um deles em suas configurações históricas singulares. Por outro lado, na imagem dos círculos borromeanos não vemos apenas um (como na primeira imagem), mas três sujeitos.

A lógica Igbo do Ezumezu desenvolvida por Chimakonam, isto é, do terceiro incluído complementar, presta-se a representar o mundo que começa a surgir com o Encontro de Saberes como um novo espaço pluriépistêmico: os padrões eurocêntricos que serão rejeitados; os

que continuarão como sempre estiveram; e os que serão transformados a partir do filtro poliepistêmico colocado pelos saberes indígenas e afro-brasileiros.

Com o pluralismo epistêmico do Encontro de Saberes entramos em uma esfera nova de questões epistemológicas, praticamente sem precedentes na história da ciência moderna. Pela primeira vez nesses últimos trezentos anos de debate, as questões e pretensões de conhecimento válido foram colocadas por sábios situados fora da comunidade científica letrada ocidental. Até mesmo a refutação dos saberes ditos esotéricos, como a astrologia, a alquimia, a numerologia, entre outros, foi um movimento iniciado e mantido no interior daquela comunidade letrada. Ou seja, tanto os defensores desses saberes ditos espirituais quanto seus críticos estavam inseridos nesse grande arquivo escrito; e o que mudou, em parte, na postura dos críticos e rejeitadores das ciências esotéricas foi (também) uma mudança do regime de escrita, tema frequentado nos debates epistemológicos e em suas adjacências, como no livro de Michael

de Certeau *A Fábula Mística*, sobre a mudança do regime discursivo logo após Santa Teresa de Ávila, com a passagem de uma escrita mística visionária para uma escrita racionalizada, na mesma época da constituição da revolução científica moderna (CERTEAU, 1992).

Apesar das diferenças às vezes radicais entre os debatedores, o tipo de pluralismo acadêmico vigente, mesmo com suas significativas tensões internas, mantém uma unidade argumentativa – em outras palavras, um regime de linguagem - dada por um campo disciplinar eurocêntrico perfeitamente estabelecido e estável, que é o campo da Epistemologia acadêmica, obviamente muito anterior e agora ainda à margem do Encontro de Saberes. Contudo, já contamos com um novo pluralismo epistêmico, em que já surgiram os primeiros diálogos interepistêmicos em algumas disciplinas acadêmicas.

Ainda que não nos seja possível, por agora, divisar os contornos dessa futura Epistemologia Comparada, ela muito provavelmente deverá tomar em conta fortemente a variável do interesse na construção do



conhecimento válido, colocada por Joseph Agassi ao invocar a responsabilidade social (a qual podemos estender aos interesses dos povos tradicionais, das comunidades negras, das mulheres etc.) como um fator a influenciar a noção de racionalidade científica (AGASSI, 1974).

Finalmente, no momento futuro em que chegarmos à situação de equanimidade plena entre os três troncos, todas as relações interepistêmicas geradas na e pela nossa academia serão relações sujeito-sujeito, e não mais relações sujeito-objeto, em que invariavelmente o lugar de sujeito era ocupado pelo grupo branco monoepistêmico eurocêntrico, e o lugar de objeto ocupado apenas pelos indígenas e afro-diaspóricos. Assim, o Epistemômetro recolhe todas as inovações trazidas pelo movimento do Encontro de Saberes para projetar nossos esforços para a co-existência epistêmica equânime no ensino superior e na pesquisa. Ou melhor, o Epistemômetro nos indica o caminho que devemos percorrer para a construção de uma universidade do comunismo epistêmico, em que todos

os saberes públicos de todos estejam disponíveis para todos sob o controle de todos.

## Referências

ACOSTA, Alberto. *O Bem Viver*. São Paulo: Autonomia Literária, Elefante Editora, 2016.

ADEATE, Tosin; SEWCHURRAN, Anusharani. African Epistemologies and the Decolonial Curriculum. *Acta Academica*, v. 55, n. 1, p. 1-19, 2023.

AGASSI, Joseph. Modified Conventionalism is more Comprehensive than Modified Essentialism. In: SCHILP, Paul Arthur (org.). *The Philosophy of Karl Popper*. Vol. II. La Salle, Ill: Open Court, 1974. p. 693-696.

AKOTIRENE, Carla. *Interseccionalidade*. São Paulo: Pólen, 2019.

AMIR, Samir. *Eurocentrism*. London: Monthly Review Press, 2010.

BOGHOSSIAN, Paul. *Medo do Conhecimento*. Contra o Relativismo e o Construtivismo. São Paulo: Editora Senac, 2012.

CARVALHO, José Jorge de. A Escola de Kyoto, a Filosofia Ocidental e as Artes Indígenas Amazônicas. Triálogo para a Construção de um Encontro de Saberes Filosóficos. In: FLORENTINO NETO, Antonio; GIACOIA JR., Oswaldo (orgs.). *Ciência e Arte na Escola de Kyoto*. Campinas: Editora PHI, 2019b. p. 105-126.

CARVALHO, José Jorge de. A Perspectiva do Axé como Episteme

Afro-Brasileira e como Proposta Civilizatória. *Cadernos de Inclusão*, Brasília, INCT de Inclusão, 2023d.

CARVALHO, José Jorge de. A Proposal to Transform the Curriculum of Universities. Towards a Multilingual, Multicultural, and Pluriepistemic Academic Institution. *Cadernos de Inclusão*, Brasília, INCT de Inclusão, n. 21, 2023a.

CARVALHO, José Jorge de. Autodeclaração Confrontada e Punição de Fraudes. Os Avanços da Igualdade Racial na Era das Cotas. *Revista Ensaios e Pesquisa em Educação e Cultura*, v. 5, n. 9, 2020c.

CARVALHO, José Jorge de. De la Epistemología Occidental a las Epistemologías del Cosmos Vivo. In: TOBAR, Javier (org.). *Virus, revueltas y crisis*. Lecturas de la pandemia COVID-19 desde las epistemologías del cosmos vivo. Buenos Aires: CLACSO ; Popayán: Universidad del Cauca, 2022b. p. 21-77.

CARVALHO, José Jorge de. Encontro de Saberes e Descolonização: Para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSSFOGUEL, Ramón (orgs.). *Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 79-106.

CARVALHO, José Jorge de. Encontro de Saberes e Filosofia Intercultural. Tradições de Pensamento Ocidentais, Asiáticas e Indígenas em Diálogo. *Modernos & Contemporâneos*, v. 5, n. 3, p. 6-26, jul./dez. 2021.

CARVALHO, José Jorge de. Encontro de Saberes, Descolonização e Transdisciplinaridade. Três Conferências Introdutórias. In: TUGNY, Rosângela Pereira de; GONÇALVES, Gustavo (orgs.). *Universidade Popular e Encontro de Saberes*. Brasília: INCT de Inclusão ; Salvador: EDUFBA, 2020a. p. 13-56.

CARVALHO, José Jorge de. Notório Saber para os Mestres e Mestras dos Povos e Comunidades Tradicionais. In: RIBEIRO Mônica Medeiros; MENCARELLI, Fernando (orgs.). *Mundos Possíveis*. Culturas em Pensamento. Belo Horizonte: Incipit, 2022a. p. 69-101.

CARVALHO, José Jorge de. O Encontro de Saberes nas Artes e as Epistemologias do Cosmos Vivo. In: TUGNY, Rosângela Pereira de; GONÇALVES, Gustavo (orgs.). *Universidade Popular e Encontro de Saberes*. Brasília: INCT de Inclusão ; Salvador: EDUFBA, 2020b. p. 475-507.

CARVALHO, José Jorge de. The Meeting of Knowledges in the Universities. A movement to decolonise the Eurocentric academic curriculum in Latin America. In: HARRISS, Harriet; SALAMA, Ashraft M.; LARA, Ane Gonzalez (eds.). *Routledge Companion to Architectural Pedagogies of the Global South*. New York: Routledge, 2023b. p. 69-78.

CARVALHO, José Jorge de. Transculturality and the Meeting of Knowledges. In: HEMETEK, Ursula; HINDLER, Daliah; HUBER, Harald; KAUFMANN, Therese; MALMBERG, Isolde; SAGLAM, Hande (orgs.). *Transkulturelle Erkundungen*. Wissenschaftlich-künstlerische

Perspektiven. Viena: BöhlauVerlag, 2019a. p. 79-94.

CARVALHO, José Jorge de. Universidade Aberta para Novos Saberes, Sujeitos e Epistemologias. Um Modelo para a Refundação das Universidades Brasileiras. *Ciência & Cultura*, v. 75, n. 1, p. 01-12, maio 2023c.

CARVALHO, José Jorge de; ÁGUAS, Carla. Encontro de Saberes: Um Desafio Teórico, Político e Epistemológico. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; CUNHA, Teresa (orgs.). *Colóquio Internacional Epistemologias do Sul. V. 1: Democratizar a Democracia*. Coimbra: Universidade Coimbra/Centro de Estudos Sociais, 2015. p. 1017-1027.

CARVALHO, José Jorge de; ALBERNAZ, Pablo. Encontro de Saberes: Por uma Universidade Antirracista e Pluriepistêmica. *Horizontes Antropológicos*, ano 28, n. 63, p. 333-358, maio/ago. 2022.

CARVALHO, José Jorge de; COSTA, Samira Lima da. Processos de transmissão: o ensino universitário e o encontro com mestras e mestres dos saberes tradicionais. In: MONTEIRO, Ana Claudia Lima (org.). *Processos Psicológicos: Perspectivas Situadas*. Niterói: EDUFF, 2020. p. 26-55.

CARVALHO, José Jorge de; FLÓREZ, Juliana. Encuentro de Saberes: Proyecto para decolonizar el conocimiento universitario eurocêntrico. *Nómadas*, Universidad Central, Bogotá, v. 41, p. 131-147, out. 2014b.

CARVALHO, José Jorge de; FLÓREZ, Juliana. The Meeting of Knowledges: A

project for the decolonization of universities in Latin America, *Postcolonial Studies*. Special Issue: Decoloniality, Knowledges and Aesthetics, v. 17, n. 2, p. 122-139, June 2014a.

CARVALHO, José Jorge de; FLÓREZ, Juliana; RAMOS, Máncel. El Encuentro de Saberes: Hacia una Universidad Pluriepistémica. In: CABRA AYALA, Nina Alejandra; ASCHNER RESTREPO, Camila (orgs.). *Saberes Nómadas: Derivas del Pensamiento Próprio*. Bogotá: Ediciones Universidad Central, 2017. p. 183-208.

CARVALHO, José Jorge de; VIANNA, Letícia C. R. Encontro de Saberes: Indicadores 2010-2020. *Cadernos de Inclusão*, Brasília, INCT de Inclusão, n.13, 2020.

CERTEAU, Michel de. *The Mystic Fable*. Volume One. The Sixteenth and Seventeenth Centuries. Chicago: University of Chicago Press, 1992.

CHASE, Michael; CLARK, Stephen; MCGHEE, Michael (orgs.). *Philosophy as a Way of Life*. Ancients and Moderns. Essays in Honor of Pierre Hadot. Londres: Blackwel, 2013.

CHIMAKONAM, Jonathan Ezumezu. *A System of Logic for African Philosophy and Studies*. Switzerland: Springer, 2019.

CHIMAKONAM, Jonathan O. (org.). *Logic and African Philosophy*. Seminal Essays on African Systems of Thought. Delaware: Vernon Press, 2020.

CHIMAKONAM, Jonathan O.; UCHENA OGBONNAYA, L. *African*

*Metaphysics, Epistemology and a New Logic*. Switzerland: Springer, 2021.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero. *Revista Estudos Feministas*, ano 10, v. 1, p. 171-188, 2002.

DUMAS, Alexandra. Encontros e desencontros de saberes: culturas populares+, teatro e universidade. *PragMATIZES – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura*, Niterói, UFF, ano 13, n. 25, n. 13, set. 2023.

FERREIRA, Rogério. Matemática Interepistêmica para uma Formação Libertadora. In: TUGNY, Rosângela Pereira de; GONÇALVES, Gustavo. (orgs.). *Universidade Popular e Encontro de Saberes*. Brasília: INCT de Inclusão ; Salvador: EDUFBA, 2020. p. 383-409.

FEYERABEND, Paul. *Contra o Método*. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

FREUDENTHAL, Gideon; GROSSMANN, Henryk (orgs.). *The Social and Economic Roots of the Scientific Revolution*. Heidelberg: Springer, 2009.

GOETHE, Johann Wolfgang von. *Goethe y la Ciencia*. Madri: Siruela, 2002.

HADOT, Pierre. *La Filosofía como Forma de Vida*. Madrid: Alpha Decay, 2009.

HALL, Stuart *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HAMPATÉ BÂ, Amadou; A Tradição Viva. In: ZERBO, Joseph-Ki (org.). *História Geral da África*. [Vol. 1]. Brasília: UNESCO, 2010.

HESSSEN, Boris The Social and Economic Roots of Newton's "Principia". In: NEEDHAM, Joseph (org.). *Science at the Crossroads*. Londres: Frank Cass Ltd, 1971. p. 149-229.

HON, Tze-ki. Zhang Zhidong's Proposal for Reform: A New Reading of the Quanxue Pian. In: KARL, Rebecca E.; ZARROW Peter (orgs.). *Rethinking the 1898 Reform*. Political and Cultural Change in Late Qing China. Cambridge: Harvard University Press, 2002. p. 77-98.

JARDIM, Raoni Machado Moraes. *Educação Intercultural e o Projeto Encontro de Saberes: Do Giro Decolonial ao Efetivo Giro Epistêmico*. Tese de Doutorado. Departamento de Estudos Latinoamericanos. Brasília: Universidade Brasília, 2018.

KAPHAGAWANI, Didier N.; MALHERBE, Jeanette G. Epistemology and the Tradition in Africa. In: COETZEE P. H.; ROUX, A. P. J. (orgs.). *The African Philosophy Reader*. Londres: Routledge, 1998. p. 259-319.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. *A Queda do Céu*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LAKATOS, Imre. *The Methodology of Scientific Research Programs*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

LI, Zehou. *A New Approach to Kant. A Confucian-Marxist's Viewpoint*. Singapura: Springer, 2018.

LU, Mingjun. *Chinese-Western Comparative Metaphysics and Epistemology*. Lanham: Lexington Books, 2020.

MARX, Karl. *Grundrisse*. São Paulo: Boitempo, 2011.

MAYÁ, Maria Muniz Andrade Ribeiro. *A Escola da Reconquista*. Arataca: Teia dos Povos, 2021.

MUGO, Micere Githae. *The Imperative Utu/Ubuntu in Africana Studies*. Canada: Daraja Press, 2021.

NDLOVU-GATSHENI, Sabelo J. *Epistemic Freedom in Africa. Deprovincialization and Decolonization*. Londres: Routledge, 2018.

NGOENHA, Severino. Ubuntu: Novo Modelo de Justiça Global? In: NGOENHA, Severino E.; CASTIANO, José P. *Pensamento Engajado*. Ensaios sobre Filosofia Africana, Educação e Filosofia Política. Maputo: Universidade Pedagógica, 2011. p. 63-74.

POLANYI, Michael. *Personal Knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy*. Londres: Routledge, 1958.

POLANYI, Michael. *The Tacit Dimension*. With a new foreword by Amartya Sen. Chicago: The University of Chicago Press, 2009.

POPPER, Karl. *A Lógica da Pesquisa Científica*. São Paulo: Cultrix, 2013.

POPPER, Karl. Epistemologia sem um Sujeito Conhecedor. In: *Conhecimento Objetivo*. Belo Horizonte: Itatiaia ; São Paulo: EDUSP, 1975. p. 108-150.

POPPER, Karl. *Lógica das Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2004.

POPPER, Karl. *O Conhecimento e o Problema Corpo-mente*. Lisboa: Edições 70, 1997.

POPPER, Karl. *Three Worlds*. The Tanner Lecture on Human Values. Michigan: The University of Michigan, 1978.

RHEA, Zane Ma. *Wisdom, Knowledge, and the Postcolonial University in Thailand*. New York: Palgrave Macmillan, 2017.

ROSKER, Jana. *Interpreting Chinese Philosophy. A New Methodology*. Londres: Bloomsbury Academic, 2021.

SANTOS, Antonio Bispo. *Colonização, Quilombos*. Modos e Significações. Brasília: INCT de Inclusão ; UnB, 2019.

SHUZO, Kuki. *The Structure of Iki*. Sydney: Power Publications, 1997.

SMITH, Linda Tuhiwai. *Descolonizando Metodologias: Pesquisa e Povos Indígenas*. Curitiba: Editora UFPR, 2019.

TINGYANG, Zhao. *All Under Heaven. The Tianxia System for a Possible World Order*. Oakland: University of California Press, 2016.

TUGNY, Augustin. Descolonizar as Artes na Universidade. In: TUGNY, Rosângela Pereira de; GONÇALVES,



Gustavo (orgs.). *Universidade Popular e Encontro de Saberes*. Brasília: INCT de Inclusão ; Salvador: EDUFBA, 2020. p. 509-529.

TUGNY, Rosângela. Conhecimentos Tradicionais e Território na Formação Universitária. In: TUGNY, Rosângela Pereira de; GONÇALVES, Gustavo (orgs.). *Universidade Popular e Encontro de Saberes*. Brasília: INCT de Inclusão ; Salvador: EDUFBA, 2020. p. 439-461.

TUGNY, Rosângela; GONÇALVES, Gustavo (orgs.). *Universidade Popular e Encontro de Saberes*. Brasília: INCT de Inclusão ; Salvador: EDUFBA, 2020.

TUKANO, Álvaro *O Mundo Tukano Antes dos Brancos*. Brasília: INCT de Inclusão ; UnB, 2015.

TUSKE, Joerge. *Indian Epistemology and Metaphysics*. Londres: Bloomsbury Academic, 2019.

WA THIONG'O, Ngugi. *Decolonising the Mind*. Londres: Heineman, 1986.

WA THIONG'O, Ngugi. On the Abolition of the English Department. In: *Homecoming. Essays on African and Caribbean Literature, Culture and Politics*. Londres: Heineman, 1981. p. 145-150.

WESTON, Timothy. *The Power of Position*. Beijing University, Intellectuals, and Chinese Political Culture, 1898-1929. Berkeley: University of California Press, 2004.

ZEHOU, Li. *A New Approach to Kant*. New York: Springer, 2018.

ZWART, Hub. *Understanding Nature. Case Studies in Comparative Epistemology*. New York: Springer, 2008.



## Encontros e desencontros de saberes: culturas populares+, teatro e universidade

Alexandra Gouvêa Dumas<sup>1</sup>

DOI: <https://doi.org/10.22409/pragmatizes.v13i25.57945>

**Resumo:** O texto versa sobre as ausências e presenças das culturas populares nos currículos de teatro em nível de graduação. Através da análise dos projetos pedagógicos e das grades curriculares de cursos de graduação em Teatro de universidades federais localizadas no Nordeste brasileiro, chega-se a uma constatação de que há uma predominância de conteúdos e referências europeias e uma ausência ou baixa inserção de conteúdos dos universos cênicos afro-brasileiros nos currículos de licenciaturas e bacharelados em Teatro dos onze cursos analisados.

**Palavras-chave:** Graduação Teatral e Currículo; Racismo Epistêmico; Culturas Populares; Culturas Afro-Populares.

### Encuentros y desencuentros de saberes: culturas populares+, teatro y universidad

**Resumen:** El texto trata de las ausencias y presencias de las culturas populares en los currículos de teatro en el nivel de graduación. A través del análisis de los proyectos pedagógicos y de los currículos de los cursos de graduación en Teatro de universidades federales localizadas en el Nordeste de Brasil, es posible concluir que hay un predominio de contenidos y referencias europeas y una ausencia o baja inserción de contenidos de los universos escénicos afrobrasileños en los currículos de los cursos de graduación y posgrado en Teatro de los once cursos analizados.

**Palabras clave:** Graduación y Currículo de Teatro; Racismo Epistémico; Culturas Populares; Culturas Afro-Populares.

### Meetings and mismatches of knowledge: popular cultures+, theater and university

**Abstract:** This paper discusses the absence and presence of popular cultures in undergraduate theater curricula. Through the analysis of the pedagogical projects and curriculums of undergraduate theater courses of federal universities located in the Northeast of Brazil, it is possible to conclude that there is a predominance of European contents and references and na absence or low insertion of

---

<sup>1</sup> Alexandra Gouvêa Dumas. Doutora em Artes Cênicas pela UFBA. Professora do Departamento Fundamentos do Teatro da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora e cofundadora do Programa de Pós-Graduação em Culturas Populares da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Professora do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFBA, Brasil. E-mail: [adumas@ufba.br](mailto:adumas@ufba.br) – <https://orcid.org/0000-0001-8622-9591>

Recebido em 02/04/2023, aceito para publicação em 27/06/2023 e disponibilizado online em 01/09/2023.

contents from the Afro-Brazilians cenic universes in the undergraduate and graduate theater curriculums of the eleven courses analyzed.

**Keywords:** Undergraduate Theatre and Curriculum; Epistemic Racism; Popular Cultures; Afro-Popular Cultures.

## Encontros e desencontros de saberes: culturas populares+, teatro e universidade

### Introdução

O estudo da presença (ou da ausência) de manifestações de caráter popular<sup>2</sup> nas universidades brasileiras serve para nos apresentar uma faceta

do racismo epistêmico<sup>3</sup> e social que ainda impera nesses espaços de produção e difusão de conhecimento. Para ilustrar essa afirmação, este artigo se sustenta nas análises da legislação vigente, de projetos pedagógicos e de currículos de cursos de graduação em Teatro de universidades federais nordestinas, além da reflexão sobre algumas experiências de inserção das culturas populares em meio acadêmico<sup>4</sup>.

---

<sup>2</sup> Os termos folclore, cultura popular, culturas populares, saberes tradicionais, entre outros, são denominações que, de certa forma, se voltam para práticas culturais gestadas em matrizes dos povos originários e nas matrizes africanas. No decorrer dos tempos, o termo folclore tornou-se desgastado, porém ainda se faz presente em ementas de graduação em Teatro, mas não nas denominações das disciplinas, e sim o termo cultura popular ou cultura brasileira. Neste texto, o termo escolhido foi culturas populares, mesmo sabendo que o termo em si não é satisfatório. Contudo, a pluralidade aplicada ao termo pode sugerir um estranhamento ou uma desconstrução. O acréscimo do sinal + (mais) está referenciado nos estudos de gênero LGBTQIPN+ que, ao incluírem tal marca, evidenciam a possibilidade permanente de inclusão de outros e novos termos e suas respectivas siglas. Em concordância, evidencio o pensamento da historiadora Martha Abreu ao conceituar cultura popular: "O fundamental, no meu modo de ver, é considerar cultura popular como um instrumento que serve para nos auxiliar, não no sentido de resolver, mas no de colocar problemas, evidenciar diferenças e ajudar a pensar a realidade social e cultural, sempre multifacetada, seja ela a da sala de aula, a do nosso cotidiano ou a das fontes históricas." (2003, p. 84).

---

<sup>3</sup> Termo bastante difundido na atualidade que é assim definido por Ramón Grosfoguel: "El racismo epistémico se refiere a una jerarquía de dominación colonial donde los conocimientos producidos por los sujetos occidentales (imperiales y oprimidos) dentro de la zona del ser es considerada a priori como superior a los conocimientos producidos por los sujetos coloniales no-occidentales en la zona del no-ser. (GROSFOGUEL, 2011, p. 102).

<sup>4</sup> Esse recorte corresponde ao campo de atuação da autora do texto, que teve formação da graduação, do mestrado e do doutorado na Escola de Teatro da UFBA, onde atua como docente. Teve experiência de ensino, de 2010 a 2018, como professora do Departamento de Teatro da UFS, universidade com a qual continua com vínculo como docente do PPGCULT desde a fundação do programa, em

Detectamos, no espaço universitário, afirmações colonizadoras, assim como algumas raras ações pedagógicas que se caracterizam como resistência a uma centralização epistêmica caracterizada pela predominância de matriz branco europeia. O texto em tela baseia-se em pesquisa realizada em documentos de tramitação e de implementação curricular, em projetos pedagógicos de cursos, em revisão de literatura sobre os temas folclore, cultura popular, saberes tradicionais, bem como na experiência pessoal da autora do texto, que atua como docente e pesquisadora a respeito do recorte anunciado.

Inicialmente, faz-se necessário apresentar um breve percurso histórico acerca dos termos folclore e cultura popular e algumas de suas inserções no campo universitário. Temos, por ora, como consenso histórico que a palavra folclore surgiu como um

---

2018, até os dias atuais. Quanto à UnB, esta é a universidade onde desenvolveu o seu segundo pós-doutorado (fevereiro de 2022 a fevereiro de 2023), voltado para o estudo de currículo, questões raciais e o projeto Encontro de Saberes, este coordenado pelo professor José Jorge de Carvalho.

neologismo no ano de 1846, numa publicação inglesa de autoria do britânico William John Thoms (1803-1885), significando, na tradução literal, "saber do povo". Esse amplo campo relacionado ao vocábulo nos conduz a uma reflexão complexa que passa pelo próprio conceito em destaque. No caso dos estudos de folclore, essa definição envolve relações de poder, incluindo o de determinar quem e o que compõe o povo, em geral definido por um outro grupo que emerge de um poder intelectualizado, representado por pesquisadores, aqui, no caso, os chamados folcloristas. Um dos pesquisadores da temática, Roberto Benjamin, apresenta um trajeto histórico do conceito de povo como sendo este portador de "muitas acepções. Originalmente, o sentido do termo em destaque, no conceito de folclore, indicava os integrantes das camadas sociais mais baixas das sociedades camponesas tradicionais." (BENJAMIN, s/d).

O que se faz importante salientar para este percurso textual é que prevalece, nessa conceituação, uma estrutura como dominante no campo dos estudos do folclore que passa pela produção e gestão das

narrativas produzidas, em grande parte por intelectuais, no formato escrito, sobre práticas culturais e pessoas que, na maioria, têm seus conhecimentos grafados no corpo, sem, necessariamente, ter a escrita como veículo primeiro de elaboração e comunicação. A filósofa Marilena Chauí eleva a discussão, destacando que "[...] os produtores dessa cultura – as chamadas classes ‘populares’ – não a designam com o adjetivo ‘popular’, designação empregada por membros de outras classes sociais para definir as manifestações culturais das classes ditas ‘subalternas’” (1986, p. 10). A fala da historiadora Martha Abreu (2020) amplia o debate, questionando:

A cultura tá sempre envolvida em relações de poder: quem diz que aquela expressão é importante ou não? Então, acho que você viveu desde pequena essa hierarquização do campo cultural que a gente tem que refletir sobre ela. Como que essas expressões culturais são qualificadas? Como elas são significadas, valorizadas ou não? Em que caixa são colocadas essas expressões? Quem define quem é o quê? Não é o artista popular. Quem define em geral é quem tá na academia ou quem tá na indústria fonográfica ou quem tá no Ministério da Cultura...

O historiador Roger Chartier problematiza tal questão afirmando que “A cultura popular é uma categoria erudita”. Para tanto, destaca que:

[...] os debates em torno da própria definição de cultura popular foram (e são) travados a propósito de um conceito que quer delimitar, caracterizar e nomear práticas que nunca são designadas pelos seus atores como pertencendo à “cultura popular”. Produzido como uma categoria erudita destinada a circunscrever e descrever produções e condutas situadas fora da cultura erudita, o conceito de cultura popular tem traduzido, nas suas múltiplas e contraditórias acepções, as relações mantidas pelos intelectuais ocidentais (e, entre eles, os scholars) com uma alteridade cultural ainda mais difícil de ser pensada que a dos mundos “exóticos” (CHARTIER, 1995, p. 179).

A segunda questão salientada aqui diz respeito à vinculação de estudiosos brasileiros nesse campo com os estudos provenientes do contexto europeu, sobretudo com as formulações intelectuais advindas do século XIX. Para o contexto europeu, coletar, sistematizar e divulgar dados como sendo próprios de um determinado espaço dialoga com a imposição da demarcação formal do

território, o que implica propriedade espacial em nome de uma nação e a afirmação de uma identidade. Dessa forma, com esses propósitos, os estudos acerca do folclore se sedimentam e da Europa chegam a alcançar outros continentes, outros países, a exemplo do Brasil, sem, no entanto, perder seus vínculos originais.

A historiadora Martha Abreu afirma:

O folclore no Brasil [...] seguiu um caminho semelhante ao da Europa. Em geral, serviu para formar as novas nações, no final do século XIX e início do XX, resgatar a identidade do passado e os sentimentos populares diante do cosmopolitismo liberal do período. (2003, p. 86).

O registro em formato escrito de conhecimentos gestados no fazer, no contar, no dançar (entre outras formas de produção e grafias de conhecimento) passou a ser uma ação recorrente nos estudos do folclore que coletava e classificava práticas culturais grafadas no corpo de grupos que não necessariamente tinham o domínio da escrita e da própria pesquisa. A sistematização dos dados coletados acerca do "povo", no Brasil, esteve em larga escala associada a uma noção de nacionalismo com um

uso, muitas vezes, político e identitário que intentava uma homogeneização da pluralidade de culturas tanto dos povos originários da nossa terra quanto de outras origens que passaram a povoar e "construir" o Brasil, advindas, sobretudo, do processo escravocrata e de processos migratórios outros que aconteceram com a chancela governamental.

Aplicar referências e metodologias europeias para o estudo de práticas brasileiras sem considerar efetivamente suas particularidades demonstra um tipo de relação com um ideal de cunho dominador que atravessa as universidades brasileiras, inclusive os cursos de graduação em Teatro.

### **A cientificação dos saberes do povo: a legitimação pelo crivo da universidade**

O conceito de folclore veio se modificando no decorrer dos tempos. A sua organização como campo de estudo esteve atrelada a intelectuais não necessariamente acadêmicos, mas agrupados em associações, espaços de pesquisa e exposição, órgãos, a exemplo da Campanha de

Defesa do Folclore Brasileiro<sup>5</sup>, criada em 1958, subordinada ao Ministério de Estado da Educação e Cultura, com respaldo do governo federal. Mesmo tendo uma vinculação com áreas de conhecimento que se estabeleceram no meio acadêmico, como as Ciências Sociais e a Antropologia, a “institucionalização dos estudos de

---

<sup>5</sup> Decreto nº 43.178, de 05/02/1958/PE - Poder Executivo Federal (D.O.U. 04/02/1958). Institui a Campanha de Defesa do Folclore Brasileiro. Art. 2º Caberá à Campanha promover, em âmbito nacional, o estudo, a pesquisa a divulgação e a defesa do folclore brasileiro.

Art. 3º A Campanha terá por finalidades precípuas:

- a) promover e incentivar o estudo e as pesquisas folclóricas;
- b) levantar documentação, relativa às diversas manifestações folclóricas;
- c) editar documentos e obras folclóricas;
- d) cooperar na realização de congressos, exposições, cursos e festivais e outras atividades relacionadas com o folclore;
- e) cooperar com instituições públicas e provadas congêneres;
- f) esclarecer a opinião pública quanto à significação do folclore;
- g) manter intercâmbio com entidades afins;
- h) propor medidas que assegurem proteção aos folguedos e artes populares e respectivo artesanato;
- i) proteger e estimular os grupos folclóricos organizados;
- j) formar o pessoal para a pesquisa folclórica.

Disponível em:

<https://www.diariodasleis.com.br/legislacao/federal/91013-institui-a-campanha-de-defesa-do-folclore-brasileiro.html>. Acesso em: 27 jan. 2023.

folclore, em especial a partir da década de 1950, seguiu rumos diversos”, como afirma a professora e pesquisadora Maria Laura Viveiros de Castro Cavalcanti. Segundo ela: “O Movimento Folclórico foi bem sucedido na constituição de comissões, museus, institutos, órgãos governamentais, mas não obteve sucesso em seus esforços em favor da introdução de disciplinas específicas nas universidades, também tão almejadas pelos folcloristas” (CAVALCANTI, 2012, p. 75).

Essa linha de pensamento funcionou como um guia, instituindo na academia certa “valorização” da produção de conhecimentos do povo, porém numa perspectiva impositiva de validação, promovendo o “abandono do amadorismo e a conquista da cientificidade”, como assinala Maria Laura Cavalcanti (2012, p. 86). A autora traz ainda outro dado: “A preocupação com a cientificidade e a busca da nacionalidade convergiam: o povo, definido pelo projeto intelectual do folclore, estabelecia ao mesmo tempo um campo de conhecimento e um campo político de ação.” (CAVALCANTI, 2012, p. 92).



A legitimação social dos estudos de folclore pela via da cientificação teve nas universidades um alvo na realização desse intento. A professora Cáscia Frade afirma que "Mesmo tendo apresentado um projeto de lei propondo a criação de uma cadeira de folclore na Faculdade de Filosofia, os folcloristas não conseguiram assegurar espaço na vida universitária." Dentre as tentativas de introduzir os estudos do folclore no meio acadêmico, o intelectual negro, folclorista, baiano Edison Carneiro traz a seguinte informação:

Desde 1951 se discute, publicamente, a necessidade de organização do ensino de folclore em nível universitário. Chegou-se a falar na criação de uma cátedra de folclore nas Faculdades de Filosofia, mas o movimento nesse sentido, que já se esboçava até mesmo no Parlamento, arrefeceu ante a consideração (sem dúvida prudente) de que a nova cadeira traria consigo, inevitavelmente, a improvisação de cinquenta e tantos professores por esse Brasil afora... (2008, p. 119)

Entre ter a inclusão curricular de disciplinas relacionadas ao folclore ou cursos específicos de graduação na área, Carneiro elaborou e tornou pública, em 1963, uma proposta assaz

abrangente para o Ensino Superior brasileiro com foco nos estudos do folclore. Algumas matérias estariam no campo das artes, por exemplo: Artes e Técnicas, Danças Folclóricas, Música Popular e Folclórica (CARNEIRO, 2008, p. 120-121). Em se tratando da "inclusão de pontos de interesse folclórico nos programas das escolas superiores", o autor propõe o seguinte roteiro, aqui destacado para as áreas artísticas:

- Escola de Belas – Artes – cerâmica, escultura, pintura e gravura populares, decoração de interiores;
  - Conservatórios e escolas de Música – música popular e folclore musical;
  - Escolas de Educação Física, Escolas de Dança e Escolas de Teatro – danças, cortejos e representações populares;
- (CARNEIRO, 2008, p. 124).

Em outros centros universitários, a proposição de inserção do folclore nos cursos de graduação também foi discutida. Em correspondência enviada para o pesquisador Bráulio Nascimento<sup>6</sup>,

<sup>6</sup> "Naturalidade: João Pessoa-PB. Nascimento: 22 de março de 1924 // Falecimento: 26 de setembro de 2016. Atividades artístico-culturais: Professor, jornalista, crítico literário e folclorista, especialista em romances e contos populares. [...] Na Campanha de Defesa do Folclore Brasileiro, atuou como chefe da Divisão de Proteção ao Folclore e secretário

datada de 27 de junho de 1976, quando ele exercia a direção executiva da Campanha de Defesa do Folclore Brasileiro, a antropóloga sergipana e professora da Universidade Federal de Sergipe Beatriz Gois Dantas informa:

Quanto à criação da disciplina Folclore no Brasil a funcionar como uma disciplina regular na Universidade, o Departamento já aprovou o projeto, que foi também aprovado por um outro órgão colegiado da Universidade, faltando agora o pronunciamento do Conselho de Ensino e Pesquisa da UFS. Estou aguardando o resultado, que espero seja positivo, e neste caso faremos o anúncio na Semana que estamos promovendo juntamente com a Comissão Sergipana de Folclore, a realizar-se em Agosto. (Acervo da Biblioteca Amadeu Amaral, do Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular/RJ, Fundo documental Comissões de Folclore – Ficha Técnica de Descrição Arquivística – Fundo CNFCP/CDFB INF/IPHAN -

---

da Revista Brasileira de Folclore. Em 1974, assumiu a direção executiva, onde permaneceu até 1982, sendo o responsável pela conquista da primeira sede própria desta instituição, bem como pela sua transformação, em 1979, em Instituto Nacional do Folclore, no âmbito da então recém-criada Fundação Nacional de Arte – Funarte. Foi ainda vice-presidente e presidente da Comissão Nacional de Folclore, do Instituto Brasileiro de Educação Ciência e Cultura, no período 1981 a 2000, mandatos que o conduziram ao cargo vitalício de Presidente de Honra daquela Comissão." (Fonte: Paraíba Criativa.

Disponível em:

<https://www.paraibacriativa.com.br/artista/braulio-do-nascimento/>. Acesso em: 12 dez. 2022).

Estante 01, Módulo 02, Caixa 009, Pasta 13/14)

A legitimação dos estudos do folclore, por volta da década de 1950, teve como alvo também o ambiente escolar, não só o acadêmico. Nesse caso, o público almejado era formado sobretudo por crianças, o que sugeria uma intenção de afirmação e propagação dos conhecimentos voltados para lendas, brincadeiras, danças, conteúdos localizados prioritariamente no campo atrativo do divertimento. Além do intuito de homogeneização cultural e unificação da nação, a historiadora Martha Abreu atenta para a infantilização como elemento de desqualificação desses saberes e dos/das seus/suas detentores/as:

Na perspectiva dos folcloristas, como Renato Almeida, Amadeu Amaral e Cecília Meireles, os estudos folclóricos deveriam participar do processo educativo como um conteúdo curricular e como orientador da ação pedagógica socializadora dos professores. Eles precisavam ser vivenciados nas escolas, principalmente no ensino primário, como estratégia de valorização do que os folcloristas consideravam como "nossas tradições nacionais", uma espécie de "ensino cívico", mas vinculado

ao estímulo de um "sentimento comum" de pertencimento, como demonstrou Luís Rodolfo Vilhena. Sentindo e vivendo o que os folcloristas consideravam como as tradições populares — base para a formação da identidade nacional brasileira —, as crianças poderiam enraizar-se na cultura de seu país, valorizando-o e respeitando-o. As festas e os folguedos, por mobilizarem toda a comunidade escolar — especialmente as de São João, uma das mais difundidas devoções no Brasil —, tornaram-se uma excelente oportunidade para a aplicação desta estratégia no ensino. (ABREU, 2003, p. 97).

Voltando para o campo universitário, entre os anos de 1961 e 1964 registramos na história universitária brasileira mais um encontro entre a intelectualidade hegemônica e os "saberes do povo", desta vez através da atuação do Centro Popular de Cultura – CPC, criado pela União dos Estudantes – UNE, uma das principais representações estudantis do Ensino Superior brasileiro. Gestado por um grupo de intelectuais de esquerda, tinha como propósito a junção das artes ao popular com uma ideologia pretensamente revolucionária. Ligado ao Partido Comunista Brasileiro, o

grupo efetivou práticas engajadas através da criação de departamentos voltados para o teatro, o cinema, a literatura, a arquitetura, as artes visuais que se resvalaram em produções como shows musicais, peças de teatro, publicações, eventos etc. As atividades que marcaram as ações universitárias ligadas ao CPC não alcançaram, de forma direta, a formalidade curricular, porém o conjunto de pensamentos coordenados pela instituição estudantil promoveu um fazer artístico engajado com base no nacional/popular muito determinante para o período político brasileiro, assim como para a política acadêmica. O propósito centrava-se em:

[...] falar do povo, pelo povo, dar a palavra ao próprio povo, as variantes e debates eram muitos, mas o centro continuava sendo a busca das raízes do autêntico homem do povo, cuja identidade nacional seria completada verdadeiramente no futuro, no processo da revolução brasileira (RIDENTI, 2014, p. 83).

Assim como os estudos e ações em torno do folclore, a cultura popular do CPC voltou-se para a categoria "povo" na busca de uma construção e

afirmação de uma identidade nacional. Reconhecida como manifestação de um “romantismo revolucionário” que idealizava utopicamente um devir brasileiro, distante das contaminações imperialistas estadunidenses, a cultura do povo do CPC vinha prenhe de uma idealização voltada para a “a integração do intelectual com o homem simples do povo” (RIDENTI, 2014, p. 24).

Após o golpe militar dado em 1964 e a ditadura que o seguiu, organizações como a UNE foram perseguidas e eliminadas oficialmente da política pública brasileira. Porém, as ações promovidas pelo CPC continuam sendo relevantes, seja pelo legado fincado numa arte engajada, seja pelas reflexões decorrentes dessa experiência. Das observações relacionadas ao pensamento de uma proposição atual, em perspectiva crítica, seria interessante rever pontos como a questão do pertencimento dos gestores desse movimento cultural e seu entendimento como uma classe de poder intelectual e uma revisão da criação e difusão das narrativas feitas pelo representante desse poder em relação a esse outro, o povo, pois no CPC eram intelectuais lidando com

conteúdo popular, mas sem, necessariamente, incluir os/as detentores/as dos conhecimentos como protagonistas de ações e decisões.

Essa questão encontra no projeto Encontro de Saberes<sup>7</sup> uma oposição de pensamento. Trata-se de uma proposição pedagógica vigente criada em meio universitário, originada na Universidade de Brasília – UnB, no ano de 2010, voltada para o “popular”, mais efetivamente para mestres e mestradas de saberes tradicionais que são convidados/as a exercerem a docência em formato de disciplina curricular, respeitando e valorizando a natureza de suas formações e seus conhecimentos. No entanto, em relação ao CPC, a perspectiva é de outra ordem, pois é condição elementar que o/a mestre/a seja não só o/a protagonista da sua narrativa pedagógica, mas também o/a seu/sua emissor/a direto/a, pois, segundo seu idealizador, o professor José Jorge de Carvalho,

---

<sup>7</sup> Para maiores informações, existe uma considerável produção textual sobre o Encontro de Saberes. A *Revista Mundaú* produziu um dossiê sobre o tema que está disponível no link que segue: <https://www.seer.ufal.br/index.php/revistamundaú/article/view/11128>.

[...] os professores capacitados para transmiti-los com maior autoridade e legitimidade intelectual são justamente os mestres e mestradas que os reproduzem, recriam e transmitem para os demais membros das suas comunidades, seguindo tradições seculares (que são, na maioria das vezes, mais antigas que a própria tradição universitária brasileira). (2021, p. 57-58).

### **Culturas populares+ em experiências de encontros com a academia**

Nesse item serão destacadas duas experiências envolvendo culturas populares + e a academia, trabalhadas numa perspectiva mais emancipatória, em propostas que se estabelecem em diálogo com conceitos decoloniais, voltadas para uma prática pluriépistêmica. O recorte está na inserção de mestres e mestradas populares como docentes em ações pedagógicas, assim como o reconhecimento de seus saberes através da titulação de Notório Saber. São ações, apartadas mais diretamente do meio teatral, mas que aqui são referendadas pelo caráter de respeito epistêmico que podem

iluminar cenas a serem desenvolvidas no meio cênico universitário.

A Universidade Federal de Sergipe (UFS), atualmente, tem entre os seus programas de pós-graduação um mestrado acadêmico interdisciplinar destinado para as Culturas Populares – o Programa de Pós-Graduação em Culturas Populares/PPGCULT, criado em 2017 –, no qual o campo das artes compõe, em evidência, uma das suas duas linhas de pesquisa, sendo esse a Linha 1, nomeada Artes Populares: processos analíticos, pedagógicos, criativos. O programa em questão inaugurou, na universidade onde está localizado, a inserção de mestradas/es de “saberes tradicionais” como membros avaliadores de dissertação em defesa pública.

Na primeira delas, do trabalho *A Festa da Retomada: uma celebração identitária de ser Xokó na Ilha de São Pedro – Porto da Folha/SE*<sup>8</sup>, no ano de 2020, o cacique Bá, Lucimário Apolonio Lima, foi examinador externo,

---

<sup>8</sup> Trabalho orientado pelo professor Fernando Aguiar (PPGCULT/UFS) e de autoria de Angelita Queiroz. A banca foi composta também pelos professores Roberto Lacerda (PPGCULT/UFS) e José Adelson Lopes Peixoto (UNEAL).

sendo anteriormente titulado pela própria universidade como Mestre dos Saberes e Fazeres da Comunidade Indígena Xokó. No ano de 2022, duas das mestras protagonistas de uma das pesquisas realizadas no PPGCULT compuseram a banca examinadora da defesa do trabalho intitulado *Entre Josefas, rezas e rodas: a práxis do cuidado em saúde e o empoderamento da mulher quilombola*<sup>9</sup>, sendo elas Josefa Maria da Silva Santos e Josefa Santos de Jesus. A primeira Josefa é conhecida como Zefa da Guia, referência no território serrano e quilombola onde vive. Nascida em Poço Redondo, em uma comunidade chamada Risada, no dia 7 de setembro de 1944, ela é parteira e rezadeira com uma longa trajetória de formação e atuação como mestra, construída com conhecimentos transmitidos pela sua avó Flebona e pela sua mãe Maria e desenvolvidos numa extensa prática que, segundo ela, conta com mais de cinco mil

partos realizados. “Aos 11 anos de idade Dona Zefa já vestia morto, rezava terço e novena. Foi também nessa idade que ela realizou o seu primeiro parto.” (SANTOS, 2022, p. 127). Pela UFS, recebeu o título de Mestra dos Saberes e Fazeres.<sup>10</sup>

Já Josefa Santos de Jesus, liderança da comunidade quilombola Sítio Alto, em Simão Dias, Sergipe, conhecida como Dona Finha, é mestra de Dança de Roda, guardiã de sementes crioulas, além de outras ações mobilizadoras que ela realiza em sua comunidade. Nasceu em 8 de agosto de 1957 e tem uma história de vida dedicada à agricultura familiar, às cantigas e danças tradicionais da sua comunidade. É mestra das Artes e Cultura Popular pela UFS.<sup>11</sup>

São duas mulheres afroindígenas com alto grau de conhecimentos elaborados na experiência coletiva e ancestral, portadoras de grande sabedoria relacionada numa via direta à vida das

<sup>9</sup> Trabalho de autoria de Maria Taíres dos Santos, orientado pelo professor Roberto Lacerda (UFS), sendo membros da banca, além das mestras citadas, as professoras Clarice Mota (UFBA), Alexandra G. Dumas (UFBA/UFS) e Raphaela Schiassi Hernandez (UFS). A defesa ocorreu em 17 de maio de 2022 em meio digital.

<sup>10</sup> Para maiores informações, ver o documentário “Zefa da Guia, parteira do sertão”, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RjL6c0dF4QA>.

<sup>11</sup> Para maiores informações, ver “Dona Josefa - Quilombo Sítio Alto-SE”, disponível em: [https://youtu.be/-VWT0ql-S\\_Y](https://youtu.be/-VWT0ql-S_Y).



peças e dos seus respectivos cotidianos, seja na saúde, na educação, na arte, na mediação de conflitos etc. Elas não são alfabetizadas no letramento que constitui a escrita da dissertação que foram convidadas a avaliar. Contudo, o orientador, professor Roberto Lacerda, conduziu o processo avaliativo de forma a possibilitar a contribuição das mestras ao solicitar os seus relatos acerca da pesquisa de campo realizada pela autora do trabalho, a mestranda Maria Taíres dos Santos. Dessa forma, as mestras puderam trazer suas observações vividas unicamente por elas a respeito de uma parte essencial da pesquisa. Os relatos foram relevantes na avaliação da mestranda, sendo singulares e complementares às falas das demais membras da banca. Essa conduta metodológica do professor Lacerda pode ser vista como uma interessante estratégia de inclusão epistêmica, pois, ao explorar uma linguagem comum às mestras envolvidas no processo, possibilitou a avaliação de uma etapa da pesquisa vivenciada apenas pelas mestras Josefa que compuseram a banca. A realização da defesa do mestrado em questão

ocorreu em consonância com uma prática metodológica pluriepistêmica ao adotar, de forma equânime, tanto a leitura da dissertação escrita como via de avaliação, feita por professoras universitárias, como a "leitura" direta do trabalho de campo realizada pelas mestras envolvidas na pesquisa.

A possibilidade de inclusão de mestras "populares" em bancas de defesa de mestrado tem uma relação direta com uma outra iniciativa, que é o lançamento de um edital que regulamenta a concessão de Grau de Mérito Universitário Especial no âmbito da Universidade Federal de Sergipe, através da Resolução nº 14/2019/CONEPE, de 3 de junho de 2019, que já concedeu, até janeiro de 2023, 64 títulos entre 2019 e 2021<sup>12</sup>. No que tange à ampliação das possibilidades de ação voltadas ao/a detentor/a do Grau de Mérito Universitário Especial, o artigo 8 da referida Resolução explicita que ele/a pode:

- I. ser convidado a participar de programas e projetos de ensino, pesquisa ou extensão

<sup>12</sup> Dados consultados na PROEXT (Pró-Reitoria de Extensão)/UFS, que também informa que um edital se encontra aberto, o que ampliará o quantitativo de mestres/as titulados/as através da Resolução citada.

na Universidade, podendo o convite ser feito pela Gestão da UFS, ou coordenador de Centro, Campi ou do programa ou projeto, recebendo o mesmo tratamento dispensado a um consultor, sem implicar vínculo empregatício com a instituição;

II. ser eventualmente chamado a colaborar com a Universidade em deliberações que digam respeito a Saberes Práticos, Artes da Docência, Artes e Ofícios Tradicionais e Populares, diálogos interculturais ou matéria pertinente a sua particular perícia;

III. encaminhar às autoridades universitárias projetos que digam respeito a sua área de conhecimento e tê-los apreciados por instância acadêmica competente, e,

IV. ser recomendado por esta Universidade a outra instituição com fins educativos e/ou culturais a que se dirija, com o propósito de difundir seu conhecimento, saber, arte ou perícia.<sup>13</sup>

O professor José Jorge de Carvalho traz relevantes contribuições nas discussões que cercam a concessão de titulação a mestres e mestradas pelas universidades, a exemplo do Notório Saber, considerando o conhecimento de

pessoas formadas em outras epistemes por vezes distintas das dominantes nos meios acadêmico e social. Para ele:

[...] a fundamentação do Notório Saber para os mestres tradicionais propõe um encaminhamento para a validação, não somente de docentes com letramento acadêmico pleno e sem diploma de pós-graduação, mas também dos mestres tradicionais, cujo tipo de transmissão de saber pode ser denominado de oralidade acadêmica plena sem diploma. (CARVALHO, 2021, p.60)

O seu pensamento crítico eleva a discussão epistêmica para um campo propositivo que incita a inclusão de saberes tradicionais, quilombolas, indígenas, afroreferenciados em currículos e demais práticas pedagógicas acadêmicas, assim como defende a inserção de mestres e mestradas como docentes de seus próprios conhecimentos, pois, para o estudioso,

[...] mestre ou mestra não é apenas quem domina uma determinada área de conhecimento (e na universidade é isso que justamente define um docente), mas alguém que foi colocado na condição de transmissor do conhecimento que encarna, colorindo-o com uma conotação de

<sup>13</sup> Artigo 8º da Resolução 14/2019/CONEPE, da UFS, disponível em: [https://daffy.ufs.br/uploads/page\\_attach/path/16887/informativo\\_14\\_2019.pdf](https://daffy.ufs.br/uploads/page_attach/path/16887/informativo_14_2019.pdf).

singularidade – e por isso mesmo, insubstituível. É intrínseca ao mestre, portanto, a condição de maturidade do saber, o que o coloca no lugar de um patrimônio vivo da sua comunidade e mesmo da nação. E é desse lugar de tesouro vivo que o mestre se torna irrepresentável: nem o docente universitário que atua como seu parceiro e nem o seu discípulo podem ensinar aquilo que o mestre tradicional ensina. O saber trazido pelo mestre é sempre transmitido em presença, no aqui e agora da sua relação com os estudantes, sem a mediação necessária de livros, manuais ou réplicas virtuais do seu encontro direto com eles na situação de transmissão que sucede principalmente na sala de aula. (CARVALHO, 2021, p. 61).

Destarte, a inclusão de mestres e mestradas em bancas examinadoras em pós-graduação, especialmente em se tratando de pesquisas referentes aos seus próprios meios e conhecimentos, constitui uma ação subversiva, academicamente falando, na medida em que valida o conhecimento gestado por outros meios e por diversas culturas e corpos em equivalência aos status proferidos pelos diplomas e certificações emitidos convencionalmente pela própria universidade, representativa do conhecimento socialmente dominante.

Ter as Josefa avaliando, juntamente com docentes efetivos da universidade, em pesquisa que as inclui, numa metodologia de avaliação respeitosa e inclusiva, é algo a ser pensado como inspiração para demais programas e práticas universitárias que se pretendem pluriepistêmicas e mais condizentes com a diversidade cultural e histórica brasileira. Afinal, como expõe o professor Carvalho: “[...]a exclusão dos mestres e mestradas dos saberes tradicionais do quadro de docentes das nossas universidades não ocorre por razões de incapacidade epistêmica, científica ou humanística, mas por razões estritamente políticas (sociais, étnicas e raciais)” (2021, p. 58). A inclusão desses mestres e mestradas como docentes no PPGCULT tem como um dos referenciais o Encontro de Saberes, projeto que há mais de uma década vem experienciando essa relação respeitosa e dialógica envolvendo saberes acadêmicos e saberes gestados em outras epistemes, especialmente as afro-indígenas.

## **Teatro e currículo: o racismo epistêmico em cena**

Para além dos recortes históricos e experienciais destacados até agora no que tange a relação universidade e culturas populares +, os currículos de graduações em Teatro entram em cena como foco de observação. O recorte recai sobre os currículos de graduação de universidades federais do Nordeste brasileiro. Em todos os nove estados que compõem a região, há graduação em Teatro nas universidades federais, totalizando onze cursos, dos quais oito são licenciaturas e três são bacharelados<sup>14</sup>. Desse contingente, cinco cursos não têm disciplinas obrigatórias voltadas para as culturas populares, sendo eles localizados na UFBA, na UFRN e na UFC.

É importante destacar o imaginário cultural formado em torno das culturas populares dessa região, o que torna a invisibilização ao seu

constructo pelos cursos de Teatro algo revelador do racismo epistêmico. O pensamento de Stuart Hall ilumina essa questão quando afirma que “A escola e o sistema educacional são exemplos de instituições que distinguem a parte valorizada da cultura, a herança cultural, a história a ser transmitida, da parte ‘sem valor’” (2003, p. 257). Mesmo tendo a obrigatoriedade do ensino de cultura afro-brasileira nos Ensinos Fundamental e Médio, através da determinação legal de número 10.639, do ano de 2003, muitos currículos do Ensino Superior ainda ignoram a relevância da inclusão desse item vinculado ao aspecto afirmativo da “contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil” (Lei nº10.639/2003/MEC).

A quantidade e qualidade de fenômenos populares de caráter cênico, assim como a existência de mestres e mestras de relevantes saberes atestado pelo respeito adquirido em suas comunidades, é algo bastante expressivo, inclusive explorado, quando convém, pelas instâncias governamentais e mercadológicas. A indagação torna-se

---

<sup>14</sup> UFMA – Licenciatura em Teatro, UFPI – Licenciatura em Educação Artística, habilitação em Artes Cênicas, UFRN – Licenciatura em Teatro, UFC – Licenciatura em Teatro, UFPB – Bacharelado em Teatro, UFPE – Licenciatura em Teatro, UFAL – Licenciatura em Teatro, UFS – Licenciatura em Teatro, UFBA – Licenciatura em Teatro, Bacharelado em Direção Teatral e Bacharelado em Interpretação Teatral.

inevitável: o que poderia promover o descarte dos conhecimentos populares nos currículos em cursos de graduação em Teatro mediante suas territorializações em espaços culturais tão pujantes em manifestações cênicas de natureza popular e, mais especificamente, afropopular? A professora Nilma Lino Gomes afirma que "Currículo é seleção. O currículo é escolha intencional. Nós selecionamos uma série de elementos para entrar no currículo e apartamos outros. Então, o quê que nós temos apartado? E o quê que nós temos selecionado? [...] Que currículo é esse? A quem ele serve?" (2023, s/p).

Apesar de a resposta parecer óbvia, mensurar e apresentar as razões dessa ausência pode fugir das exigências convencionais que ainda predominam nos moldes hegemônicos de se fazer pesquisa nas universidades brasileiras. O ponto de partida para análise é o Projeto Pedagógico dos Cursos – PPC, documento com diretrizes comuns aos cursos e que serve como um dispositivo revelador e orientador da formação profissional. Sua relevância vem por sua amplitude justamente por conter o propósito político e

pedagógico e constarem itens exigidos como: contextualização histórica, grade curricular e ementário, perfil de egressos, carga horária especificada, sistema de avaliação, entre outros itens.

Dessa forma, apresentaremos alguns dados, tendo como foco de observação a presença/ausência do conteúdo Culturas Populares nas grades curriculares dos cursos de graduação em Teatro das universidades federais nordestinas. Partimos do entendimento do "currículo como um território em disputa", como afirma Miguel Arroyo (2013, p. 15). Essa disputa tem uma relação direta com o papel central que esse documento ocupa, hoje, no cotidiano escolar, universitário.

Dessa centralização e relevância surge a normatividade que chega a determinar nos cursos de Teatro, por exemplo, em consonância com as diretrizes curriculares aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação<sup>15</sup>, a obrigatoriedade de uma formação profissional que revele o

<sup>15</sup> Resolução nº 4 de 8 de março de 2004, que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Teatro, pelo Conselho Nacional de Educação, da Câmara de Educação Superior.

ensino de “competências e habilidades” em determinados conteúdos como: “conhecimento da história do teatro, da dramaturgia e da literatura dramática” (Artigo 4, Resolução 4/2004/ CNE). Não há, no entanto, alguma indicação explícita que indique a obrigatoriedade da inserção de conteúdos e saberes do que poderia ser da ordem do popular. O que podemos notar na resolução citada são indicações amplas em denominações como: “integrar o indivíduo na sociedade e tornando-o participativo de suas **múltiplas manifestações culturais**”(grifo nosso) e “trabalho educacional direcionado

para o teatro e suas **diversas manifestações**”(grifo nosso)(Artigo 4, Resolução 4/2004/CNE).

Dessa forma, dos currículos analisados dos onze cursos de graduação em Teatro de universidades públicas federais nordestinas, todos abordam conteúdos relacionados à história do Teatro com perfis aproximados em disciplinas obrigatórias, e, quanto à dramaturgia, mesmo não sendo totalitária, é ensinada na maioria dos cursos, conforme apresentação no quadro que segue.

Quadro 1 – Dados coletados dos Projetos Pedagógicos dos cursos citados

Universidade/Curso	Disciplinas História	Disciplinas Dramaturgia
* Entre parênteses está o ano de implementação do currículo vigente até a última data de consulta, janeiro de 2023		
UFBA – Licenciatura em Teatro (2020), Bacharelado em Interpretação Teatral (2014), Bacharelado em Direção Teatral (2014)	1. História do Teatro Ocidental: da antiguidade clássica ao romantismo (68 horas); 2. História do Teatro Ocidental moderno e contemporâneo (68 horas); 3. História do Teatro no Brasil e na Bahia (68 horas).	Análise de texto (68 horas)
UFS – Licenciatura em	1. História do Teatro I (60 horas); 2. História do Teatro II (60 horas);	Texto Teatral I



Teatro (2020)	3. História do Teatro Brasileiro (60 horas); 4. História do Teatro III (60 horas); 5. História do Teatro em Sergipe (60 horas); 6. Teatro latino americano (30 horas).	(60 horas)
UFRN – Licenciatura em Teatro (2018)	1. História do Teatro I (60 horas); 2. História do Teatro Brasileiro I (60 horas); 3. História do Teatro II (60 horas); 4. História do Teatro Brasileiro II (60 horas); 5. História do Teatro III; 6. História do Teatro Brasileiro III.	1. Dramaturgia I (60 horas); 2. Dramaturgia II (60 horas).
UFPI – Licenciatura em Educação Artística/Habilitação Artes Cênicas (2012)	1. Evolução do Teatro e da Dança I OBS: O programa não se encontra disponível no site institucional do curso. A escolha de inseri-la nesse item teve como base o programa de componentes similares.	1. Dramaturgia (75 horas)
UFPE – Licenciatura em Teatro (2019)	1. História do Teatro Mundial (60 horas).	Não há componente curricular específico.
UFPB – Bacharelado Teatro (2015)	1. Teatro antigo, medieval e renascentista (60 horas); 2. O drama burguês e o teatro do século XIX (60 horas); 3. O século XX e as bases para o teatro contemporâneo (60 horas).	Não há componente curricular específico.
UFMA – Licenciatura em Teatro (2015)	1. História do Teatro I (75 horas); 2. História do Teatro II (75 horas); 3. História do Teatro III (75 horas).	Não há componente curricular específico.
UFC – Licenciatura em Teatro (2020)	1. Prototeatro e teatro greco-romano (48 horas); 2. Teatro medieval ao romântico (48 horas); 3. Teatro moderno ao contemporâneo (48 horas).	1. Estudos de dramaturgia e análise de texto (48 horas)
UFAL – Licenciatura em Teatro (2019)	1. História do Teatro I (54 horas); 2. História do Teatro II (54 horas); 3. História da Arte I (54 horas); 4. História da Arte II (54 horas); 5. História do Teatro Alagoano (54 horas).	1. Literatura Dramática I (54 horas); 2. Literatura Dramática II (54 horas); 3. Literatura Dramática III (54 horas); 4. Literatura Dramática IV

(54 horas).

OBS: No site do curso, constam 45 horas, já no Projeto Pedagógico constam 54 horas para os componentes citados.

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Se tomarmos como ponto de observação o conteúdo História do Teatro em disciplinas obrigatórias, podemos aferir que as graduações em Teatro das universidades federais no Nordeste brasileiro têm uma perspectiva monoepistêmica, visto que o referencial europeu impera na sua composição curricular máxima e nas indicações bibliográficas. Essa constatação dialoga com o que o professor Arroyo afirma: “[...] os currículos favorecem que os rostos de alguns coletivos apareçam na história, e que os rostos de outros coletivos humanos segregados se apaguem, se percam” (2013, p. 262).

Dentro do aspecto legislativo, os currículos de graduação em Teatro cumprem a indicação da Resolução nº 4/2004/CNE, obedecendo à sinalização voltada para a formação do/da profissional da área com competências ligadas a conteúdos da história do teatro e da dramaturgia. Porém, grande parte desses cursos

negligencia o indicativo referente ao seu artigo 3º, que diz:

O curso de graduação em Teatro deve ensejar, como perfil desejado do formando, capacitação para a apropriação do pensamento reflexivo e da sensibilidade artística, compreendendo sólida formação técnica, artística, ética e cultural, com aptidão para construir novas formas de expressão e de linguagem corporal e de propostas estéticas, inclusive como elemento de valorização humana e da auto-estima, visando a integrar o indivíduo na sociedade e tornando-o participativo de suas **múltiplas manifestações culturais**. (Resolução no 4/2004/CNE, grifo nosso).

Tomando como base o que se denomina “múltiplas” e “diversas”, a questão da pluralidade epistêmica poderia ser contemplada, porém se percebe uma predominância do conhecimento teatral europeu em detrimento de expressões cênicas de matrizes africanas e indígenas, mesmo em se tratando de culturas populares,

como se pode observar no recorte exposto no quadro a seguir.

Quadro 2 – Instituições e disciplinas voltadas para as culturas populares

UNIVERSIDADE/CURSO	DISCIPLINA OBRIGATÓRIA VOLTADA PARA AS CULTURAS POPULARES Nome e ementa
UFBA – Licenciatura em Teatro (2020), Bacharelado em Interpretação Teatral (2014), Bacharelado em Direção Teatral (2014)	Não há componente curricular específico em nenhum dos seus três cursos.
UFS – Licenciatura em Teatro (2020)	Manifestações cênicas da cultura brasileira (60 horas) Ementa: Abordagens interdisciplinares a propósito das manifestações cênicas da cultura brasileira. Discussão de matrizes culturais do povo brasileiro a partir de manifestações cênicas. Processos artísticos e/ou pedagógicos referenciados nas culturas populares. Relações entre tradição e contemporaneidade nas práticas cênicas.
UFRN – Licenciatura em Teatro (2018)	Não há componente curricular específico.
UFPI – Licenciatura em Educação Artística/ Habilitação Artes Cênicas (2012)	Cultura popular (60 horas) Ementa: 1. Teoria do folclore. 2. Pré-História da Cultura Popular do Brasil. 3. Caracterização do folclore piauiense. 4. Fronteiras da Cultura Popular. 5. Observação do comportamento e de criação da Arte popular. 6. Aplicação da Cultura Popular na Educação. Genealogia do conceito de Cultura. Etnografia dos eventos da cultura popular brasileira. Relação entre cultura popular, erudita e de massa. Influências da formação cultural brasileira e piauiense. Estudo das contribuições dos elementos étnico-raciais negro e indígena na cultura brasileira.
UFPE – Licenciatura em Teatro (2019)	Processos Culturais no Brasil (60 horas) Ementa: Introdução a teorias culturais contemporâneas aplicadas ao processo histórico do Brasil: nação, tradição, identidade, diferença. Os cruzamentos culturais: equivalências e divergências. Identidade nacional e culturas no Brasil. Diversidade cultural: abordagens antropológicas, políticas e pedagógicas, contemplando-se conteúdos exigidos para cumprimento da Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003.
UFPB – Bacharelado em Teatro (2015)	Prática de interpretação de origem popular (90 horas) Ementa: A Commedia Dell'Arte; o Circo; o Clown; o Bufão; o Teatro do Improviso. A diferença entre tipo e personagem. O Tempo e o Ritmo da cena cômica. A Comédia. O estabelecimento de códigos. Abordagem de práticas curriculares que visem o ensino dos conteúdos da disciplina.
UFMA – Licenciatura em Teatro (2015)	Práticas espetaculares da cultura brasileira (60 horas) Ementa: Estudo da cultura e história afro-brasileira, africana e indígena a partir das práticas

UFC – Licenciatura em Teatro (2020)  
UFAL – Licenciatura em Teatro (2019)

espetaculares, seguindo pressupostos da etnocologia e dos estudos culturais em articulação com o ensino de Teatro. Enfoque na espetacularidade, analisando e experimentando os aspectos gestuais, sonoros, espaciais e estéticos das manifestações culturais, considerando os processos de aprendizagem e transmissão do conhecimento.

Não há componente curricular específico.

Não há componente curricular específico, porém ocorre uma transversalização do tema em vários componentes curriculares, como: Fundamentos da Encenação, Teatro na comunidade, Jogo Teatral I e II, entre outros.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados dos Projetos Pedagógicos dos cursos, 2023.

Do total dos onze cursos de graduação em Teatro do Nordeste brasileiro, apenas seis têm componente curricular nomeado e voltado diretamente para a cultura popular, sendo que, mesmo sem haver o componente, a UFAL mantém conteúdos de caráter popular transversalizando algumas disciplinas.

Através da ementa e dos referenciais bibliográficos, entramos um pouco mais no perfil dos cursos. Além de chamarem atenção as ausências de conteúdos de caráter popular em universidades como a UFBA, a UFC e a UFRN, numa análise geral, destacamos o fato de o “popular” trabalhado na UFPB se basear em expressões europeias como a *Commedia Dell’Arte*, mesmo sendo o curso localizado em um estado com fortes expressões cênicas de caráter popular, afropopular. Tal

situação confirma que a inspiração europeia foi basilar tanto na implementação das universidades em solo brasileiro quanto nos estudos do folclore, até quando este adentra as universidades. O professor Augustin de Tugny problematiza a formação de artistas no Ensino Superior no Brasil, dizendo que ela “[...] se estabeleceu historicamente pela absorção de diversas tradições de formação específicas a cada uma das artes canônicas: pintura, desenho, gravura, escultura, música, dança, teatro, todas herdadas das belas-artes europeias, filhas das musas da Antiguidade grega.” (2020, p. 509). Na sua reflexão crítica, ele também assinala:

De fato, em quais dessas categorias oriundas as belas- artes podemos considerar um bumba meu boi do Maranhão ou um cavalo marinho de Pernambuco: teatro, dança, música, ópera, artes visuais,

poesia? Nenhuma dessas abordagens, isolada ou tomadas em conjunto, dará conta da força e da riqueza da experiência artística do evento, porque elas respondem fundamentalmente a outros modelos de fazer e vivenciar as artes; porque elas foram elaboradas em outras bases epistemológicas. (TUGNY, 2020, p. 511).

No entanto, se percebe que ocorre a inserção das culturas populares no currículo paraibano da graduação em Teatro, porém está condicionada a uma hierarquização em que o popular europeu é colocado em condição primeira de atenção em relação à gama de manifestações populares que circundam o meio universitário paraibano. Além do descarte, nas demais situações, podemos perceber um outro emprego da hierarquia em que o popular brasileiro fica subjugado ao constructo epistêmico europeu, a exemplo da UFBA, num componente curricular já extinto, como veremos posteriormente.

Partimos agora para um segundo elemento advindo da observação dos currículos cênicos de graduação em solo nordestino, especificamente localizado no campo nomeado majoritariamente como

Bibliografia Básica. Consta nesse item, como o próprio nome sugere, uma produção exclusivamente concentrada em livros. Essa escolha por material estritamente produzido em livros evidencia a seleção de conhecimentos estruturados numa forma muito associada ao universo europeu, descartando epistemes corporais registradas em vídeos, fotografias, áudios, documentários, *lives*, podcasts, depoimentos e até outras formas de escrita gestadas fora do domínio europeu. A professora e pesquisadora Leda Maria Martins escreve que “[...] a escrita como lugar de memória, é um dos instrumentos de expressão mais enaltecidos e habita os lugares de memória privilegiados no Ocidente” (2021, p. 29). Tendo como ponto de observação a prioridade dada à expressão discursiva da escrita no Ocidente, Martins afirma que esse modo:

[...] se realiza, como pensamento, pelo quase absoluto domínio da escrita alfabética como plataforma de grafias de fixação de sua narratologia e de suas escrituras, ignorando ou preterindo outros modos de fixação dos saberes, dentre eles os que se perfazem pela voz em suas ressonâncias nas corporeidades. (2021, p. 32).

A escolha por um determinado dispositivo de ensino diz também da sua associação com um tipo de conhecimento. Trazer não só as temáticas raciais, mas também as epistemes negras em toda a sua potencialidade para os currículos de graduação em Teatro, pode, em certa medida, promover rupturas na própria estrutura curricular, pois esta também funciona como um veículo de pensamento, no caso associado a um modelo europeu, brancocentrado.

Mais um terceiro elemento se destaca na leitura geral do quadro exposto. Trata-se da associação direta do popular com as questões étnico-raciais, como observamos em trechos das ementas de disciplinas que tratam da cultura popular: "Estudo das contribuições dos elementos étnico-raciais negro e indígena na cultura brasileira" (UFPI); "Estudo da cultura e história afro-brasileira, africana e indígena a partir das práticas espetaculares" (UFMA); "cumprimento da Lei 10.639/ 2003" (UFPE). Entretanto, não há proposição no ementário que toque nos tensionamentos e aprofundamentos referentes ao racismo, sobretudo o

racismo epistêmico que promove ausências e/ou equívocos no plano curricular. Como afirma a professora Abreu, de forma geral, "As fronteiras entre as categorias 'tradicional' e 'moderno', 'popular' e 'negro' ou 'afro-brasileiro' são embaraçadas e pouco precisas" (2018, p.27).

A dominância de matrizes africanas nas culturas populares brasileiras é flagrante. No entanto, em muitos casos, ocorre a inserção do popular como conteúdo por vezes até em intersecção com a cultura negra, mas sem colocar em evidência discussões que tocam o racismo e seus temas subsequentes como: apropriação cultural, universalização, branquitude, hierarquização. Dessa forma, a inclusão da cultura popular em currículos acadêmicos pode até caracterizar uma suposta pluriepistemia, mas não necessariamente ser uma ação antirracista, com embasamento no enfrentamento às violências voltadas para povos e culturas negros. Ao falar do termo cultura popular, a historiadora Abreu afirma que tratar desse tema



[...] seria remeter ao conflito, ao conflito social e quando você acrescenta o negro você está discutindo o racismo. Você está discutindo como dentro dessas expressões culturais... temos que trazer o problema do racismo e da presença, da herança e do legado africano no Brasil. Esse é um longo problema no conceito de cultura popular, pois em um longo tempo ele foi confundido com mestiçagem. E a mestiçagem no sentido do branqueamento. (2020, s/p).

Ela segue problematizando essa questão, afirmando:

O uso de "cultura negra" é um conceito de afirmação e de reparação por uma herança africana tão esquecida, tão colocada como sobrevivência, como coisa do passado, guetificada... Então, tratar de cultura negra, eu acho que é uma forma de afirmação, de reparação e de luta contra o racismo. Então, aí a gente tem um outro ingrediente a acrescentar na cultura popular. Ela é uma cultura popular e negra também, porque afirma uma história e um passado brasileiro de luta por direito a exercer a sua cultura. (ABREU, 2020, s/p).

Ao considerar as instâncias de poder que marcam a nossa história colonial, que resvala inclusive na área acadêmica, o apagamento, a dominação e o descarte do povo

representado nas culturas subalternizadas como as negras e as indígenas são ações que referendam a afirmação branco-dominadora. O professor Arroyo explicita:

Em nossa formação histórica a apropriação-negação do conhecimento agiu e age como demarcação-reconhecimento ou segregação da diversidade de coletivos sociais, étnicos, raciais, de gênero, campo, periferias. Não apenas foi negado e dificultado seu acesso ao conhecimento produzido, mas foram despojados de seus conhecimentos, culturas, modos de pensar-se e de pensar o mundo e a história. Foram decretados inexistentes, à margem da história intelectual e cultural da humanidade. Logo, seus saberes, culturas, modos de pensar não foram incorporados no dito conhecimento socialmente produzido e acumulado que as diretrizes curriculares legitimam como núcleo comum. (2013, p. 14-15).

A obrigatoriedade da inserção de conteúdos étnico-raciais, mais especificamente nas licenciaturas em Teatro, veio com maior força através da Resolução nº 2, de 2015/CNE<sup>16</sup>,

<sup>16</sup> Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de

que prevê que o projeto de formação em todas as áreas da licenciatura deve contemplar, dentre outras coisas, “o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial”. A exigência legal advinda de reivindicações dos movimentos negros gerou a força promotora para a realização da reformulação curricular em muitos cursos de licenciatura em Teatro, de modo a dar conta das determinações contidas na resolução citada. A licenciatura em Teatro da UFBA, por exemplo, incluiu a temática racial em ementas<sup>17</sup>, assim como criou um componente curricular obrigatório e específico, Teatro Negro<sup>18</sup>. Já os seus

---

segunda licenciatura) e para a formação continuada.

<sup>17</sup> Exemplo: Laboratório de Práticas Pedagógicas I, em que consta: “Aplicação articulada em práticas laboratoriais dos conteúdos didático pedagógicos e específicos do fazer teatral [...]”. “No contexto escolar, com ênfase na abordagem de temas relacionados à educação para relações étnico-raciais”. Teatro em Comunidades.

<sup>18</sup> Ementa (2020): Estudo teórico-prático dos modos de transmissão e produção de saberes afrocentrados tradicionais e/ou contemporâneos e o ensino do teatro. Pesquisas e análises de experiências pedagógicas voltadas para o ensino de teatro e da história e cultura afrobrasileira, com base em referenciais teóricos e metodologias afrocentradas. Realização de prática de natureza extensionista através da oferta de cursos, oficinas ou produtos artísticos para a comunidade. Conteúdo programático: Corpo, discurso de raça e poéticas diaspóricas. Lei 10.639/2003 e sua aplicabilidade no ensino de

dois bacharelados, não havendo uma determinação da instância governamental, continuam descartando a produção teatral negrorreferenciada, assim como a pluralidade epistêmica de práticas cênicas populares afrodiáspóricas e indígenas.

No entanto, no tocante à existência de disciplinas obrigatórias de abordagem das culturas populares nos cursos de Teatro da UFBA, existiu uma designada Expressões Dramáticas do Folclore Brasileiro, que, diante da reforma e implementação curricular realizada em 2004, foi retirada da grade sem haver uma reintrodução com atualizações nas reformas subsequentes. O componente curricular citado obedecia aos pressupostos políticos da época e demonstrava uma afinidade com as diretrizes nacionais dos “estudos do folclore” que condicionava a sua legitimação pelo crivo da cientificação acadêmica. Na sua ementa original, referia-se a “modalidades folclóricas” e

---

teatro. O saber afrocentrado tradicional e contemporâneo e o ensino de teatro. Experiências pedagógicas para o ensino com referencial na história e cultura afrobrasileira. Metodologias de ensino e criação cênica negrorreferenciadas.

ao “teatro popular”, evidenciando como fim a “transposição dessas formas populares para o teatro de nível erudito”<sup>19</sup>. Ou seja, o conhecimento popular, marcadamente negro e indígena, só seria legitimado, no caso, se passasse pelo crivo do teatro ocidental-branco-europeu. Isso porque, como afirma Abreu, “O (termo) cultura popular foi usado durante muito tempo como símbolo de uma brasilidade mestiça branqueada, embranquecida, onde a herança africana iria desaparecer. Os intelectuais folcloristas apostaram no desaparecimento da herança africana no Brasil” (2020, s/p). O professor André Lázaro corrobora tal reflexão:

Quando o Brasil quer se apresentar pra fora do país, ele vai recorrer a todos os elementos da cultura negra: é o carnaval como festa, é a feijoada como comida, é o samba como expressão cultural e outras variáveis dessa mesma matriz africana. Então, é curioso que quando

<sup>19</sup> Ementa: “A disciplina tem como objetivo transmitir conceitos e informações sobre as modalidades tradicional-populares de teatro do Brasil, sejam aquelas usualmente denominadas ‘folclóricas’, sejam as denominadas ‘teatro-popular’ em bibliografias mais recentes. Aos estudantes de teatro tais informações capacitarão na transposição dessas formas populares para o teatro de nível erudito, com o seu aproveitamento na dramaturgia, na interpretação, na direção e na cenografia.” (Pesquisa em acervo pessoal).

queremos nos mostrar exóticos pra capturar interesses turísticos e outros, nós trazemos o movimento negro, a criação da população negra. Mas, quando queremos nos reconhecer como nação, continuamos como nação que quer embranquecer. (2023, s/p).

De todo modo, quando há a promoção do cruzamento da racialização dos conhecimentos da cultura afro-popular brasileira com os conhecimentos validados pela universidade, se nota um mascaramento dos seus tensionamentos intrínsecos. Entretanto, numa observação atenta, fica evidente a rejeição e/ou o controle da produção epistêmica gestada pela cultura afro-popular em espaços acadêmicos. Para o pensador e artista Abdias Nascimento:

[...] o sistema educacional funciona como aparelhamento de controle nessa estrutura de discriminação cultural. Em todos os níveis do ensino brasileiro – primário, secundário, universitário o elenco das matérias ensinadas [...] constitui um ritual da formalidade e da ostentação das salas da Europa e, mais recentemente, dos Estados Unidos. Se consequência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da consciência brasileira, no

currículo escolar? Onde e quando a história da África, o desenvolvimento de suas culturas e civilizações, as características do seu povo, foram ensinadas nas escolas brasileiras? Ao contrário, quando há alguma referência ao africano ou negro, é no sentido do afastamento e da alienação da identidade negra. (2016, p. 113).

O currículo é um recorte valioso para a leitura do universo didático-pedagógico do teatro acadêmico. Para uma perspectiva transformadora, a professora Gomes traz um conjunto de indagações que podem orientar uma elaboração curricular mais emancipatória:

Onde estão os diferentes sujeitos, onde está a diversidade, onde estão as lutas em prol da educação realizadas pelos mais diversos grupos, povos, etnias, raças, nos nossos currículos? Onde é que isso está? Nossos currículos expressam isso? Os nossos currículos de formação inicial de professores e professoras formam as nossas professoras, os nossos professores, hoje, para essa realidade pujante que é a brasileira? Pra essa escola pública brasileira que é uma escola cada vez mais diversa e que cada vez mais recebe vidas que são tão marcadas pela pobreza, pela desigualdade, pelo racismo? [...] Quando nós olhamos nossos currículos [...] nós encontramos quais respostas

para essas perguntas? [...] Então, se o currículo no qual eu faço parte, ou que eu organizo como gestora, como professora, não me dá respostas emancipatórias diante dessas questões, desses questionamentos, então ele é colonial. (2023, s/p).

O currículo não é um retrato estático, tampouco exato, do cotidiano didático de aprendizados, porém se constitui um valioso documento orientador voltado para a formação de licenciados/as e bacharéis em Teatro. Apesar do processo burocrático e frequentemente lento de elaboração e tramitação administrativa, é preciso compreendê-lo no diálogo permanente com as demandas sociais. Afinal,

A emancipação dos currículos é mais do que a inserção de novos conteúdos ou de conteúdos sobre a questão racial, sobre a África... Isso faz parte! Mas, ela diz respeito a uma postura, uma mudança de postura e uma mudança de concepção de educação, de concepção de currículo e de concepção de aprendizagem. (GOMES, 2023, s/p).

A propósito, intrinsecamente à necessária revisão de grande parte dos currículos no que tange às questões étnico-raciais e à inclusão da diversidade cênica brasileira, é

importante promover a formação continuada de servidores da educação para que os corpos discentes sejam

[...] orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnicoraciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas. (PARECER CNE/CP 003/2004).

Compreendendo o currículo como mais um elemento constitutivo da cadeia didático-pedagógica, faz-se importante destacar a necessidade de efetivação da transversalização da educação étnico-racial e da pluriepistememia cênica na formação dos quadros docentes das universidades brasileiras e suas respectivas graduações em Teatro e Artes Cênicas. Essa compreensão de currículo faz com que a sua revisão seja detonadora de uma série de outras revisões, o que implica, por exemplo, em uma avaliação das formas e conteúdos usuais de seleção docente.

Por fim, vale destacar que perceber o universo pluriepistêmico cultural brasileiro no qual os cursos estão mergulhados, assim como se engajar nas demandas sociais, deve ser uma meta na ação de docentes negros e não negros na condução de revisões e reformulações curriculares no campo das graduações em Teatro.

### Referências

ABIB, Pedro Rodolpho Jungers; SILVA, Lucas Gesteira Ramos da. Culturas populares na universidade: uma proposta de educação decolonial. *Revista História Oral*, v. 23, n. 1, p. 139-160, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.51880/ho.v23i1.998>

ABREU, Martha. Cultura popular: um conceito e várias histórias. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (orgs.). *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003. p. 83-102.

ABREU, Martha. *Live nos passos da nossa História*. Maria Eugenia conversa com Marta Abreu e Matthias Assunção. Tema: Cultura Popular: um conceito e várias histórias. Realização Instituto Brincante. Setembro de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/live/t-IJBM0YLK8?feature=share>. Acesso em: 12 dez. 2022.

ABREU, Martha; ASSUNÇÃO, Matthias. Da cultura popular à cultura negra. In: ABREU, Martha; XAVIER, Giovana; MONTEIRO, Livia; BRASIL,



Eric. (orgs.). *Cultura negra*. vol. 1: festas, carnavais e patrimônios negros. Niterói: Eduff, 2018. p.15-28.

ARROYO, Miguel Gonzales. *Currículo: território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2013.

BENJAMIM, Roberto. *Conceito de Folclore*. 2022. Disponível em: [https://www.unicamp.br/folclore/Material/extra\\_conceito.pdf](https://www.unicamp.br/folclore/Material/extra_conceito.pdf). Acesso em: 20 dez. 2022.

CARNEIRO, Edison. *Dinâmica do folclore*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2008.

CARVALHO, José Jorge. Epistemômetro: uma metodologia para a descolonização do currículo das universidades brasileiras. *Cadernos de Inclusão*. Brasília: Instituto de Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa, 2020.

CARVALHO, José Jorge. Notório Saber para os mestres e mestras dos povos e comunidades tradicionais: uma revolução no mundo acadêmico brasileiro. *Revista UFMG*, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 54-77, jan./abr. 2021.

CAVALCANTI, Maria Laura Viveiros de Castro (org.). *Reconhecimentos: antropologia, folclore e cultura popular*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2012.

CAVALCANTI, Maria Laura Viveiros de Castro. *Entendendo o Folclore e a Cultura Popular*. Rio de Janeiro: Setor de Difusão do Museu de Folclore Édison Carneiro, s/d. Disponível em: [http://www.cnfcp.gov.br/pdf/entendend\\_o\\_o\\_folclore\\_e\\_a\\_cultura\\_popular.pdf](http://www.cnfcp.gov.br/pdf/entendend_o_o_folclore_e_a_cultura_popular.pdf). Acesso em: 20 dez. 2022.

CHARTIER, Roger. "Cultura popular": revisitando um conceito historiográfico. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 16, p.179-192, 1995.

CHAUÍ, Marilena. *Conformismo e Resistência: Aspectos da Cultura Popular no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

FRADE, Cásia. *Universidade e cultura popular*. Textos escolhidos de cultura e arte populares, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 7-15, 2006.

GOMES, Nilma Lino. Formação de professoras e professores: racismo e branquitude. *Podcast Educação e Relações Étnico-raciais*. Fundação Santillana, março de 2023. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/2db4AI3fvesh9x005Jw4Th?si=O9FZk-VuRUCprJo3SgTzxA>. Acesso em: 10 mar. 2023.

GOMES, Nilma Lino. *Revista Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

GROSFOGUEL, Ramón. *La descolonización del conocimiento: diálogo Crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanon y la sociologia descolonial de Boaventura de Sousa Santos*. p. 97-108, 2011. Disponível em: <https://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Ramon%20Grosfoguel%20CIDOB%202011.PDF>

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representações da UNESCO no Brasil, 2003.

LÁZARO, André. Formação de professoras e professores: racismo e



branquitude. *Podcast Educação e Relações Étnico-raciais*. Fundação Santillana, março de 2023. Disponível em:

<https://open.spotify.com/episode/2db4AI3fv9x005Jw4Th?si=O9FZk-VuRUCprJo3SgTzxA>. Acesso em: 12 mar. 2023.

MARTINS, Leda Maria. *Performances do tempo espiralar, poéticas do corpo-tela*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

MINC - Ministério da Educação (Brasil). *Parecer CNE/CP 003/2004*, Resolução N° 1, de 17 de junho de 2004. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp\\_003.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf). Acesso em: 11 jan.2023.

MINC - Ministério da Educação (Brasil). Resolução CNE/CES 4/2004. *Diário Oficial da União*, Brasília, 15 de março de 2004, Seção 1, p. 24. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0404teatro.pdf> Acesso em: 13 mar.2023.

NASCIMENTO, Abdias. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. São Paulo: Perspectiva, 2016.

RIDENTI, Marcelo. *Em busca do povo brasileiro: Artistas da revolução, do*

CPC à era da TV. São Paulo: UNESP, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortês, 2005.

SANTOS, Maria Taíres dos. *Entre Josefas, rezas e rodas: a práxis do cuidado em saúde e o empoderamento da mulher quilombola*. (Mestrado em Culturas Populares- PPGCULT). Universidade Federal de Sergipe (UFS), São Cristóvão, 2022.

SILVA, Jocrédson Teles da. *Cultura popular e a Universidade: A Universidade Estadual de Feira de Santana e sua relação com a cultura popular*. Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em História da Universidade Estadual de Feira de Santana, 2010.

TUGNY, Augustin de. Descolonizar as artes na universidade. In: TUGNY, Rosângela de; GONÇALVES, Gustavo (orgs.). *Universidade e Encontro de Saberes*. Salvador: EDUFBA; Brasília: Instituto de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa – UNB, 2020. p. 509- 529.

## SuperSaberes - a construção da Superintendência de Saberes Tradicionais na UFRJ

Frank Wilson Roberto<sup>1</sup>

Marcia Cabral da Costa<sup>2</sup>

Samira Lima da Costa<sup>3</sup>

Eleonora Gabriel<sup>4</sup>

Katya de Souza Gualter<sup>5</sup>

Janete Nascimento<sup>6</sup>

DOI: <https://doi.org/10.22409/pragmatizes.v13i25.57933>

**Resumo:** Este artigo é uma cartografia do processo de construção da Superintendência de Saberes Tradicionais da UFRJ, localizada no Fórum de Ciência e Cultura, órgão que coordena as políticas de difusão cultural e de divulgação científica da UFRJ com objetivos de promover ações transversais entre as diversas áreas do conhecimento e estreitar os laços entre a Universidade e a sociedade civil.

<sup>1</sup> Frank Wilson Roberto. Doutor em Memória Social pela UNIRIO, professor adjunto do Departamento de Arte Corporal da EEFD/UFRJ, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: [frank@eefd.uff.br](mailto:frank@eefd.uff.br) - <https://orcid.org/0000-0002-9282-1644>

<sup>2</sup> Marcia Cabral da Costa. Doutora Psicologia pela UFF, professora adjunta do Departamento de Terapia Ocupacional da Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). E-mail: [marciacabralto@gmail.com](mailto:marciacabralto@gmail.com) - <https://orcid.org/0000-0002-4864-4310>

<sup>3</sup> Samira Lima da Costa. Doutora em Psicologia Comunitária e Ecologia Social pela UFRJ. Professora associada III do Departamento de Terapia Ocupacional (Faculdade de Medicina) e do Programa de Pós Graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social (Instituto de Psicologia) da UFRJ. E-mail: [biasamira@medicina.uff.br](mailto:biasamira@medicina.uff.br) - <https://orcid.org/0000-0003-4891-0436>

<sup>4</sup> Eleonora Gabriel. Doutora em Artes pela UERJ. Professora associada III do Departamento de Arte Corporal da EEFD/UFRJ. E-mail: [lolafole@gmail.com](mailto:lolafole@gmail.com) - <https://orcid.org/0000-0002-6786-6330>

<sup>5</sup> Katya de Souza Gualter. Doutora e Professora associada do Departamento de Arte Corporal da EEFD/UFRJ. E-mail: [katyagualter@gmail.com](mailto:katyagualter@gmail.com) - <https://orcid.org/0000-0002-6971-4330>

<sup>6</sup> Janete Nascimento. Mestre pelo Programa de Pós-graduação de Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social - EICOS, Instituto de Psicologia, na UFRJ, Professora da Rede Municipal de Nova Iguaçu –RJ. E-mail: [netinhabaptista@gmail.com](mailto:netinhabaptista@gmail.com) - <https://orcid.org/0009-0005-9905-3405>

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

Conhecida como SuperSaberes, esse espaço de gestão é fruto da luta pelo reconhecimento dos saberes tradicionais e das culturas populares na Universidade, coordenada por pesquisadores que ao longo de mais de três décadas vem desenvolvendo trabalhos na UFRJ com grupos pertencentes a essas comunidades. Uma construção tecida pelas partilhas amigas e bordadas coletivamente pelas mãos de mestras e mestres de tradição e de acadêmicos da UFRJ inspirados e contagiados por experiências de inclusão de mestres de saberes tradicionais nas universidades públicas brasileiras. A relevância deste manuscrito se contextualiza ao fato de reconhecer a criação da SuperSaberes como parte das conquistas de grupos historicamente violados de seus direitos frente a uma sociedade estruturada pelo racismo e pelas lógicas coloniais ainda presentes no país. É importante contextualizar que a origem da UFRJ é ligada à formação superior para atender a uma elite social e econômica, mas ao longo de sua trajetória, ela foi sendo atravessada por movimentos sociais, políticos e epistemológicos diversos, impulsionando transformações. Uma dessas conquistas foi a democratização do acesso através da implantação da Lei nº 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas, que tornou as universidades públicas mais plurais e diversificadas. A lei impulsionou mudanças substanciais nas políticas institucionais, em conteúdos, programas, ementas e referências, bem como a entrada de discentes oriundos de comunidades pretas e indígenas colocando para a universidade um novo desafio: a permanência. Nas narrativas desses estudantes dentro da academia, ecoa o clamor pela presença de docentes e bases referenciais próprias a seus povos, ao invés de serem forçados a deslocarem-se para dentro de uma base referencial euro-cristã, que muitas vezes figuram como o lugar do colonizador em suas marcas, histórias e memórias comunitárias. É assim, embora tardia em relação à implantação de políticas e ações afirmativas relacionadas às cotas e à inclusão de saberes tradicionais na UFRJ, que esse brado nos convoca à institucionalização desse tema e dessa pauta reivindicatória. Por fim, almeja-se apresentar os importantes passos caminhados, e ainda em francas caminhadas, na direção da construção e fortalecimento desse importante espaço institucional de gestão dos saberes tradicionais e das culturas populares na UFRJ. Um artigo-convite à construção de novas alianças teóricas, institucionais, comunitárias e espirituais que possam auxiliar nesse momento ímpar na UFRJ, orientando as próximas etapas de enfrentamento dos desafios e do encontro com as alegrias de justas vitórias que se apontam no horizonte.

**Palavras-chaves:** Encontro de saberes; Saberes tradicionais; Universidade Federal do Rio de Janeiro.

### **SuperSaberes - la construcción de la Superintendencia de Conocimientos Tradicionales en la UFRJ**

**Resumen:** Este artículo pretende relatar la trayectoria de construcción de la Superintendencia de Conocimientos Tradicionales de la UFRJ – SuperSaberes y, para ello, busca presentar ejemplos de las aproximaciones de la universidad con los conocimientos tradicionales y las culturas populares a lo largo de su historia. Teniendo su origen originalmente vinculado a la educación superior que servía a una élite social y económica, la UFRJ a lo largo de su trayectoria se transformó impulsada por diversos movimientos sociales, políticos y epistemológicos. Uno de los logros de uno de estos movimientos fue la democratización del acceso a través de la implementación de la Ley de Cuotas, haciendo que las universidades públicas fueran más plurales y diversas, lo que impulsó cambios sustanciales en las políticas institucionales, contenidos, programas, menús, referencias, etc. Aunque tardía en relación con la implementación de políticas y acciones relacionadas con las cuotas y la inclusión de los conocimientos tradicionales en la UFRJ, se pretende presentar los pasos importantes construidos para la construcción de un espacio institucional para la gestión del conocimiento tradicional y las culturas populares en la UFRJ, así como un panorama histórico de las acciones que ayudaron a solidificar esta construcción de diálogo entre el conocimiento académico, popular y tradicional en la UFRJ.

**Palabras clave:** Encuentro de conocimientos; conocimientos tradicionales; Universidade Federal do Rio de Janeiro.

## SuperSaberes - the construction of the Superintendence of Traditional Knowledge at UFRJ

**Abstract:** This article is a cartography of the construction process of the Superintendence of Traditional Knowledge at UFRJ, located in the Forum of Science and Culture, the body that coordinates policies for cultural diffusion and scientific dissemination at UFRJ with the objective of promoting cross-cutting actions between the various áreas of the knowledge and strengthening between the University and civil society. Known as SuperSaberes, this management space is the result of the fight for the recognition of traditional knowledge and popular cultures at the University, coordinated by researchers who, over more than three decades, have been developing work at UFRJ with groups belonging to these communities. A construction woven by friendly sharing and collectively embroidered by the hands of masters of tradition and UFRJ academics inspired and infected by experiences of inclusion of masters of traditional knowledge in Brazilian public universities. The relevance of this manuscript is contextualized to the fact that it recognizes the creation of SuperSaberes as part of the achievements of groups historically violated of their rights in the face of a society structured by racism and the colonial logic still present in the country. It is important to contextualize that the origin of UFRJ is linked to higher education to serve a social and economic elite, but through out its history, it has been crossed by various social, political and epistemological movements, driving transformations. One of these achievements was the democratization of Access through the implementation of Law nº 12,711/2012, known as the Quota Law, which made public universities more plural and diversified. The Law boosted substantial changes in institutional policies, content, programs, menus and references, as well as the entry of students from Black and indigenous communities, posing a new challenge to the university: permanence. In the narratives of these students within the academy, there is an echo of the clamor for the presence of professors and referential bases specific to their peoples, instead of being forced to move within a Euro-Christian referential base, which many times appear as the place of colonizer in its marks, histories and community memories. It is thus, although late in relation to the implementation of policies and affirmative actions related to quotas and the inclusion of traditional knowledge at UFRJ, that this cry calls us to the institutionalization of this the meand this agenda of demands. Finally, we aim to present the important steps taken, and still in franksteps, towards the construction and strengthening of this important institutional space for the management of traditional knowledgeand popular cultures at UFRJ. An invitation article to build new theoretical, institutional, community and spiritual alliances that can help in this unique moment at UFRJ, guiding the next stages of facing the challenges and meeting the joys of fair victories that are pointed out on the horizon.

**Keywords:** Knowledge encounter; Traditional Knowledges; Federal University of Rio de Janeiro

## SuperSaberes - a construção da Superintendência de Saberes Tradicionais na UFRJ

### A UFRJ e as confluências de saberes

Neste artigo propomos dialogar com novas amigas e amigos, leitoras e leitores, sobre a trajetória e as amizades que nos acompanharam (e nos acompanham) no processo de

construção e implantação da Superintendência de Saberes Tradicionais na UFRJ. O percurso histórico de construção da Superintendência de Saberes Tradicionais da Universidade Federal do Rio de Janeiro (SuperSaberes-

UFRJ), remonta à trajetória de trabalhos já desenvolvidos por docentes, técnicos e discentes em ações de ensino, pesquisa e extensão na Universidade por mais de três décadas. Esses trabalhos junto a comunidades tradicionais já vinham sendo realizados por docentes, discentes e técnicos da UFRJ, não como eixo central da instituição, mas girando pelas margens. São experiências que inventam e expressam diferentes formas de construir linhas de diálogos, ou como afirma o nosso mestre quilombola Antônio Bispo (SANTOS, 2019), manifestando as confluências entre o saber acadêmico, predominantemente eurocentrado, sintéticos, e os saberes orgânicos, isto é, saberes constituídos por povos e comunidades tradicionais (PCT) e das mais diversas tradições populares, verdadeiros alicerces culturais da população brasileira.

A dureza das políticas apresentadas pelo governo ultraconservador que o país viveu nos últimos anos levou a universidade a acelerar o processo de abertura a diferentes saberes e flexibilização de currículos, metodologias e processos avaliativos. Reconhecemos

rapidamente, enquanto instituição, que era necessário unirmos forças para afirmarmos a vida.

Foi nesse contexto que o tema dos saberes tradicionais foi saindo dos campos periféricos para alcançar, no auge da pandemia, o lugar de reconhecimento institucional, culminando com a constituição da superintendência de saberes tradicionais do Fórum de Ciência e Cultura da UFRJ.

Ainda que, assim como outras universidades, a UFRJ tenha feito um caminho próprio, movido por questões pulsantes em nossa universidade e em nosso estado, este não foi um caminho solitário. Inspiramo-nos, apoiamo-nos e aprendemos muito com muitas outras experiências. O caminho para a constituição da Superintendência de Saberes Tradicionais da UFRJ foi tecido e bordado por muitas mãos, vias e com muitas aproximações de amizade.

Afinados a perspectiva de que cartografar é sempre compor com o território existencial, engajando-se nele (Alvarez & Passos, 2009, p. 135), a cartografia aqui apresentada testemunha algumas rodas de amizade que nos alimentaram e

impulsionaram até o momento presente.

### **Roda de inspiração teórica - amigas e amigos que nos ajudam a repensar o chão**

Além das experiências dessas universidades, trouxemos também para o diálogo grandes amizades teóricas, que nos deslocaram do ponto em que estávamos - contraditoriamente, o ponto que deixava a universidade ao mesmo tempo na zona de conforto e no ponto morto, quando não mortífero - e nos apontaram caminhos.

Cientes de que estamos fazendo uma ponte entre duas epistemes, invocamos a nossa grande mestra e dama do samba, Dona Ivone Lara. Ela, ciente de estar adentrando territórios masculinos, se apresenta como mulher sambista *obediente*, e pede licença para chegar *devagarinho*. Dona Ivone também fez a ponte entre o terreiro/samba e a academia/hospital, onde estudou e atuou na assistência social e na saúde mental. Ao adentrar o samba - território conhecido como masculino - e depois os territórios conhecidos como "brancos", a universidade e o

hospital, ela reflete sobre essa chegada em um lugar que reconhece como um lugar outro.

Eu vim de lá, eu vim de lá pequenininho. Mas eu vim de lá pequenininho. Alguém me avisou pra pisar nesse chão devagarinho. Alguém me avisou prapisar nesse chão devagarinho (LARA, 1992).

Foi assim, pisando devagarinho nesse chão da academia, trazendo mitos, ritos, saberes e seus próprios corpos pretos, indígenas, caiçaras, de festejos, que as comunidades tradicionais foram chegando para essa conversa e transformando nosso caminhar. Aos poucos fomos nos aproximando de amizades que nos impulsionavam, ao mesmo tempo em que nos desafiavam a ousar, em nosso fazer-sentir-pensar. E assim, nos inspirando em experiências de amigas e amigos das comunidades acadêmicas e de povos tradicionais, nos vimos a girar com novas possibilidades. Da mesma forma, as amizades teóricas se apresentaram em crescente aprofundamento e em cronologia circular. Foram muitas amizades teóricas que generosamente se apresentaram nessa trilha.



Lembrando o aprendizado com a circularidade do terreiro Yorubá, reunimos forças principalmente porque nos acompanharam nessa jornada algumas importantes amizades teóricas. Assim, para nossa roda de conversa entre amigas e amigos, convidamos Leda Maria Martins, Beatriz Nascimento, Neusa Santos Souza, Grada Kilomba e Maria Stella de Azevedo Santos (Mãe Stella de Oxóssi), Antônio Bispo Dos Santos, Luiz Antônio Simas, Luiz Rufino, Paulo José Reis (Babalorixá do Ilé Asé Ògún Àlákòró), Rafael Haddock-Lobo, Sidney Nogueira e Silvio de Almeida.

Iniciamos nossa roda com a colaboração de Martins (2021), que nos traz a importância da religiosidade, da vivência do sagrado como ícone de resistência e sobrevivência dos povos africanos em diáspora, afirma a autora que “A história dos negros nas Américas escreve-se numa narrativa de migrações e travessias, nas quais a vivência do sagrado, de modo singular constituiu um índice de resistência cultural e de sobrevivência étnica, política e social”. (MARTINS, 2021, p. 30).

Para apoiar nossa busca de novos modos de pensar e agir,

contamos com as narrativas da psicóloga e ativista Mãe Stella em seu livro "O que as folhas cantam" (Santos, 2021), que nos ajuda a refletir sobre a urgência de uma universidade plural, que possa florescer em diversidades, refletir muitos corpos e ecoar muitas vozes.

Saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas. Mas é também e sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades (SANTOS, 2021, p.46).

Como estratégia inventiva de resistência ativa e como prática de afirmação, Beatriz Nascimento (2021) nos traz importantes reflexões. A autora nos ensinou que quilombo não se resume a um lugar de refúgio, quilombo é um território de reconstrução dos modos de vida para negros e indígenas. Nascimento (2021), mostra a importância do aquilombar-se, da possibilidade da criação de novas estruturas coletivas de vida, de luta e de resistência. Assim nos fala a autora:

Agindo nos seus locais, seja no "terreiro" místico, nas comunidades familiares, nas favelas, nos espaços recreativos (manifestando música de origem africana, afro-americana ou afro-brasileira), os povos africanos da América provocam mudanças nas relações raciais e sociais. Ocupando espaços com seu corpo físico (território existencial), eles apoderam-se da cidade, reproduzindo o modo dos antigos quilombolas, tornando-se, como aqueles, visíveis ao regime. Fazendo deste um espaço descontínuo no tempo, em que as "frinchas" provocam linhas de fuga e são elementos de dinamização que geram um meio social específico. Assim se dava com os quilombos e seus similares ao longo da história da América. Assim se dá hoje com os grupos negros ou afro-americanos (NASCIMENTO, 2021, p. 251).

Em nossa roda de mulheres sábias, chega também a Grada Kilomba (2019), embora fora do contexto afro-brasileiro, pertencente a uma matriz comum - África, o grande berço da humanidade. Kilomba nos provoca profundamente, convidando a refletir sobre a própria arte de produzir escritos - tão central em nossos ritos acadêmicos. Nos desafia a pensar modos de produção de conhecimento que não excluam a produção de si, e

propõe a ideia de que todas as narrativas são situadas.

(...) demandando uma epistemologia que inclua o pessoal e o subjetivo como parte do discurso acadêmico, pois todas/os nós falamos de um tempo e lugar específicos, de uma história e uma realidade específicas - não há discursos neutros. Quando acadêmicas /os brancas/os afirmam ter um discurso neutro objetivo, não estão reconhecendo o fato de que eles também escrevem de um lugar específico que naturalmente, não é neutro nem objetivo ou universal, mas dominante. É um lugar de poder. Desse modo, se esses ensaios parecem preocupados em narrar as emoções e a subjetividade como parte do discurso teórico, vale lembrar que a teoria está sempre posicionada em algum lugar e é sempre escrita por alguém (KILOMBA, 2019, p.58).

Nesse giro da roda que nos trouxe saberes femininos, fechamos com Mãe Stella Santos (2020), importante mestra do Encontro de Saberes na UnB, que nos deixou um grande legado de ensinamentos, lições que ela mesma aprendeu em sua vivência no terreiro e que generosamente nos disponibiliza através de suas publicações.

Mãe Stella, a lalorixá escritora, com sua sabedoria, foco, coragem e ousadia,

características próprias de uma caçadora, faz a travessia da oralidade para a escrita, preservando em sua escrita rastros de suas memórias, rastros esses que também se tornaram norteadores desta pesquisa (NASCIMENTO, 2023, p. 58).

De sua obra “O que cantam as folhas”, colhemos cantigas, Itán, de seus artigos, reflexões que compõem as bases dos saberes dos povos de terreiro, das tradições afro-brasileiras. A *griotte* diaspórica e escritora nos remete com seus escritos as tradições culturais afro-brasileira.

Quando os meus filhos me pediram para fazer este livro, eu achei a coisa mais difícil do mundo (...) algum tempo depois, resolvi falar sobre o meu Òrisà (...), pois entendi que a tradição passada de maneira oral é primordial, pois só através dela o Àse é transmitido, mas que a linguagem escrita é um instrumento colaborador de transmissão de conhecimento (...) pensando assim, recorri às minhas anotações, lembrei de conversas que tive com os mais velhos e resolvi fazer este livro (OXOSSI, 2006, p. 9).

Passando para uma segunda rodada de nosso giro teórico, chamamos agora para a roda os amigos, homens sábios que nos inspiram e direcionam. Começamos

com o quilombola Antônio Bispo dos Santos (2019), mestre amigo do projeto Encontro de Saberes presente hoje em várias universidades do Brasil, que contribuiu de forma significativa na fundamentação das reflexões sobre práticas de resistência na universidade e sobre a importância da validação dos saberes orgânicos pertencentes aos povos tradicionais. O amigo e Mestre afirma:

O termo quilombo que antes era imposto como uma denominação de uma organização criminosa reaparece agora como uma organização de direito, reivindicada pelos próprios sujeitos quilombolas. O mesmo ocorre com o termo povos indígenas, que também foi ressignificado por esses povos como uma categoria de reivindicação de seus direitos. Ao acatarmos essas denominações, por reivindicação nossa, sabendo que no passado elas foram impostas, nós só o fizemos porque somos capazes de ressignificá-las. Tanto é que elas se transformaram do crime para o direito, do pejorativo para o afirmativo. Isso demonstra um fluxo filosófico que é o resultado direto da nossa capacidade de pensar e elaborar conceitos circulantes (SANTOS, 2019, p.72).

A compreensão sobre a ressignificação enquanto prática

inventiva de resistência nos levou a dialogar também com Simas e Rufino (2018), que nos conduziram pelos caminhos do encantamento na busca de fundamentação argumentativa para a proposição de uma iniciativa institucional capaz de fazer convergir as experiências com saberes tradicionais. Os autores fortaleceram, com suas obras, uma episteme que nasce no chão dos terreiros e das rodas de capoeira e chega à academia trazendo a possibilidade de aprendizados curativos, baseados nos saberes tradicionais e contribuindo para que outras epistemes também possam ser acolhidas neste espaço de produção de conhecimentos.

Na epistemologia das macumbas um dos principais desafios a ser encarado, tanto na ordem das problematizações acerca dos conhecimentos quanto na feitura das pesquisas, é a capacidade de se lançar em uma espécie de rodopio. O rodopio configura-se como giro que desloca os eixos referenciais, fazendo com que aqueles princípios que comumente são compreendidos como objetos a serem investigados e que por uma série de relações de saber/poder são mantidos sobre uma espécie de regulação discursiva sejam credibilizados como potências emergentes e transgressivas.

Falamos de amarrações versadas, balaios, pontos riscados que enigmatizam e anunciam outros princípios explicativos do mundo, orientados por outras lógicas de saber que revelam experiências que emergem como outros referenciais (SIMAS; RUFINO, 2018, p. 35).

Chegando para compor a roda, convidamos o filósofo Haddock-Lobo (2022), abrindo caminhos e criando possibilidades para uma nova metodologia de pesquisa. Assim como diz o autor:

Essa primeira digressão sonha com uma Grécia, um potente lugar de cruzamento e que, berço da filosofia, assumiria só ter alcançado essa potência de pensamento justo por não ser nada “pura”, mas ter o privilégio de ser a encruzilhada entre Europa, Áfricas e Ásias. Essa outra Grécia é, em nossa contrametodologia ou nesse descarrego do método, o encontro de Ogum, dono dos caminhos, com seu irmão Exu, o dono das encruzilhadas. (...) O conceito de cruzo é fundamental para uma metodologia macumbeira (HADDOCK-LOBO, 2022, p.132).

Essa nova metodologia nos abre os olhos, escancara o principal recurso de silenciamento de saberes plural, na universidade: o racismo. Para nos auxiliar no estudo sobre racismo em nossa sociedade,

contamos com a colaboração de Almeida (2020), hoje nosso Ministro de Direitos Humanos no Governo Federal. Nos apoiamos em seus estudos para melhor compreender as artimanhas do racismo, suas manobras e seus efeitos devastadores em nossas vidas em todos os aspectos.

Em uma sociedade que se apresenta como globalizada, multicultural e constituída de mercados livres, "o racismo já não ousa se apresentar sem disfarces". É desse modo que o racismo passa para a destruição das culturas e de corpos com ela identificados para a domesticação de cultura e de corpos. Por constituir-se da incerteza e da indeterminação, é certo que o racismo pode, a qualquer momento, descambar para a violência explícita, a tortura e o extermínio (ALMEIDA, 2020, p. 72,73).

O racismo que se constitui em violência cotidiana é nossa experiência de país e, portanto, de universidade. O racismo que "descamba para violência explícita, tortura e extermínio" (Op. Cit) se tornou também nossa experiência de país, em especial e com maior evidência ao longo dos últimos anos no Brasil, governados por uma política de ultradireita, violenta, dominadora e exterminadora.

Essa experiência radical pediu de nós também movimentos radicais. Em busca de caminhos de cura e abertura da universidade, recorremos a uma reflexão de Ailton Krenak em "Pensando com a cabeça na terra" (2019), que coloca algumas provocações para as Instituições de Ensino Superior e propõe pensarmos com cabeça na terra. Ele baseia sua crítica no fato das mesmas continuarem mantendo práticas conservadoras mesmo após a instituição das cotas, com a Lei nº 12.711/12 incluindo negros e indígenas. Para atravessar essas questões, Krenak afirma que é preciso se deparar com uma pergunta inevitável: "qual o meu lugar?" (KRENAK, 2019, p. 85). O modelo colonial europeu e racional presente nas Universidades incide uma enorme fenda na relação com corpos racializados que entram na Universidade pelo sistema de cotas, fazendo com que muitos se sintam menores perante o universalismo científico e não se reconhecendo nesse sistema de saber.

Em suas provocações, Krenak nos incita a lembrar que esse lugar, "o meu lugar", não se separa do território.

Desse modo, um saber ancorado no “meu lugar”, lugar de origem, espaço originário, aponta inevitavelmente para a pluriversidade. As paisagens do mundo são diversas, assim como seus corpos-territórios. Assim, para Krenak, o “meu lugar” instaura uma perspectiva de saber ligado ao corpo, ao território e à ancestralidade. Ele nos lembra como, em países que foram colonizados como o Brasil, as Universidades constituem saberes através de “vozes estranhas”, estrangeiras, “vozes de outros lugares” que insistem em tentar reduzir as diferenças locais, as subjetividades e saberes de cada bioma.

Essa redução nos levou, ao longo dos séculos, à equivocada percepção de que existem corpos que podem e devem ser dominados, por serem *menores*. Com esse triste olhar reducionista, nos colocamos a dominar seres e a possuir terras (LOUREIRO; COSTA, 2003). A esse respeito, o Mestre Guarani Mbya Cacique Miguel, falecido em 2022 aos 120 anos, amigo-integrante do Encontro de Saberes da UFRJ em 2019, comenta: "não existe 'minha terra' porque sou eu que pertenço ao lugar. Eu sou da terra, não é a terra que é minha" (Miguel,

2019). É, então, a busca de superação desse mortífero exercício de reduzir e dominar, que nos mobiliza em direção a um outro modo de existir no mundo e de pensar a universidade.

### **Amizades e inspirações institucionais para fazer florescer nosso ilê, nosso tekoa - a universidade**

Algumas experiências na UFRJ e em outras universidades do país foram parte importante dessa caminhada, pois nos demonstram que é tanto possível quanto inadiável a reformulação de nossas instituições. Algumas dessas experiências vêm rompendo com a centralidade de saberes constituídos como acadêmicos e abrindo o caminho aos saberes tradicionais e populares nas universidades ao longo das últimas décadas.

#### **a) Amizades de dentro da comunidade UFRJ**

Muitos projetos que chegaram antes, firmaram o ponto e abriram caminhos. A UFRJ vem, ao longo de sua história, estabelecendo diferentes contatos com a comunidade externa, viabilizando projetos de pesquisa e extensão que



contam com a participação dessas comunidades - incluindo-se aí muitas comunidades tradicionais. Nos últimos 30 anos, um giro epistêmico tem aproximado a universidade dos saberes tradicionais a partir de uma outra perspectiva: aos poucos essas comunidades foram deixando o lugar de "público-alvo da extensão" ou de "objeto da pesquisa", passando a ser convidadas a compor, em parceria, o lugar de proponentes das ações. Tem sido um longo caminho.

Algumas dessas experiências fazem parte da base de construção da SuperSaberes. A partir da aproximação entre duas docentes - Eleonora Gabriel, coordenadora da Companhia Folclórica da UFRJ, e Samira Costa, coordenadora do Programa Saberes e Ocupações Tradicionais, se confirma a intenção de tecer caminhos "junto-com", evidenciando a necessidade de construção de espaços institucionais de convergência para tais iniciativas. A articulação entre elas e o professor da UnB José Jorge de Carvalho, coordenador do Programa Encontro de Saberes, promoveu o desejo de convidar mais amigas e amigos para este movimento.

A professora Katya Gualter, que naquele momento criava o grupo Ancestralidades em Rede, foi convidada para a roda, e trouxe consigo o professor Frank Wilson, também integrante da Companhia Folclórica e do grupo Ancestralidades em Rede. A convite da professora Samira, chegaram também na roda o professor Emerson Merhy, coordenador do estudo com parteiras do norte, o professor Gustavo Melo, coordenador de estudos com pescadores artesanais, e a professora Marcia Costa, coordenadora do Laboratório de Estudos Africanos integrados às atividades e a Terapia Ocupacional -Lab-Isé, a partir do interesse pelos saberes dos povos Yorubá no Brasil, mais especificamente do candomblé.

Chegaram também à nossa roda o professor Samuel Araújo, coordenador do Laboratório de Etnomusicologia na Escola de Música, e Wagner Chaves, do Departamento de Antropologia Cultural do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, indicados pelo professor José Jorge como grandes parceiros nos estudos com grupos de festejos populares.

Além disso, nos aproximamos desde o início da Pró-reitoria de Extensão, representada pela professora Ivana Bentes, que nos apoiou e acompanhou boa parte do tempo, tendo também indicado a professora Ana Inês Sousa - Substituta Eventual da Pró-Reitora, para seguir no apoio ao grupo.

Completando o primeiro giro, a necessária aproximação também com a Pró-reitoria de pós graduação nos levou à formalização de participação dos Programas de Pós Graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social - EICOS (IP), do qual fazem parte Samira, Emerson e Marcia, e Mestrado Profissional do NIDES, do qual faz parte o professor Carlos Henrique, último integrante a chegar nessa primeira rodada de nossa espiral.

Esse grupo chegou a essa composição no início de 2020, e se reuniu assiduamente ao longo de todo o período da pandemia, entre 2020 e 2022, trabalhando com afinco na proposição que levaria à institucionalização de nosso projeto, cuja proposição é pretensiosa: contribuir para a abertura irretornável da universidade aos saberes e aos

mestres e mestras tradicionais, e construção de uma pauta acadêmica junto com as comunidades de tradição.

Ao mesmo tempo em que o grupo se consolidava, suas iniciativas se aprofundavam. A Companhia Folclórica trouxe a possibilidade da oferta da disciplina Encontro de Saberes de forma remota. O Grupo Ancestralidades em Redes cresceu em número e força, gerando propostas de pesquisas, eventos e artigos, além de ampliar a adesão para pessoas de muitos lugares e instituições diferentes, independente de suas vinculações acadêmicas. Os estudos com as parteiras do Norte trouxeram a possibilidade de acolhimento de pesquisas no EICOS voltados para saberes tradicionais e comunitários.

O Programa Saberes e Ocupações Tradicionais criou o grupo de pesquisa Laboratório de Memórias, Territórios e Ocupações, que passou a receber pesquisas de graduação, mestrado e doutorado desenvolvidas por pessoas de pertencimento a grupos e comunidades de tradição.

Esses movimentos de expansão dos projetos foram simultâneos e potencializam o nascimento da SuperSaberes, trazendo muitas outras

peças para a segunda rodada de nossa espiral. E é nessa segunda rodada que a mestre e Ebomi Janete Nascimento se junta ao grupo, compartilhando a escrita desse texto.

### **b) Amizades em vizinhança: outras universidades como companheiras de jornada**

Muitas universidades vêm propondo e, algumas, efetivamente realizando este deslocamento. É preciso aqui dar destaque ao poder e potencial aglutinador dessas iniciativas todas, gerado pelo Programa Nacional Encontro de Saberes, uma proposta pioneira no país de inclusão de mestres e mestras tradicionais nas disciplinas regulares de cursos de graduação e pós-graduação. O Encontro de Saberes é uma iniciativa do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa (INCTI) que assim reflete sobre esse desafio<sup>7</sup>:

Trata-se de um desafio de grandes proporções devido ao verdadeiro abismo que separa os dois mundos que pretendemos colocar em diálogo: o mundo acadêmico, altamente letrado e centrado

exclusivamente nos saberes derivados das universidades ocidentais modernas; e o mundo dos saberes tradicionais, centrado na transmissão oral e que preserva saberes de matrizes indígenas e africanas e de outras comunidades tradicionais, acumuladas durante séculos no Brasil.

O programa *Encontro de Saberes*, coordenado por José Jorge de Carvalho, que o dinamiza a partir do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa (INCTI) tem servido de aporte teórico e conceitual nessa relação entre as universidades e os saberes tradicionais e suas experiências servido como inspiração para outras propostas. Esse programa integra uma rede de universidades brasileiras e diversas comunidades e seus mestres e mestras de saberes tradicionais.

A meta do projeto é propiciar um espaço de experimentação pedagógica e epistêmica no ensino capaz de inspirar resgates de saberes e inovações que beneficiem a todos os envolvidos – estudantes, mestres e professores.

Nesse contexto, a aproximação com o *Encontro de Saberes* visa

<sup>7</sup> <https://inctinclusao.com.br/encontro-de-saberes/encontro-de-saberes>

atender a um anseio pela transformação nos modelos epistêmicos da tradição universitária brasileira. Essa demanda vem se apresentando em processo construído de forma longitudinal, em sequências de fluxos, num processo que poderíamos chamar de *encadeado*, mas preferimos chamar de processo *em-cachoeira*.

Em 2003 o Brasil aprovou a lei 10.639, inserindo história e cultura afro-brasileira nos currículos básicos, fundamentais e médios. Pouco tempo depois, em 2008, essa lei foi reformulada incluindo também a cultura indígena (11645). Esse foi o início do processo de escolarização pluriversa, criando possibilidades para crianças e adolescentes estudarem dentro de um currículo que abrangesse nossa diversidade cultural. Não foi rápido nem simples, mas muitos desses adolescentes, ao acessarem essa transformação no ensino, buscaram a formação universitária.

Para superar a experiência histórica de pretos e indígenas continuamente esbarrarem nos portões da academia, dez anos depois da Lei 10639 o Brasil aprovou a Lei

das Cotas (12.711/2012), na qual a democratização das formas de acesso permitiu a uma parcela historicamente distanciada do ambiente universitário a entrada e vivência acadêmica no ensino superior (GOMES, 2019). Isso ampliou de forma aguda, inequívoca e irretornável os questionamentos sobre que universidade queremos. Para esses jovens, entrar já não era fácil, permanecer também não é simples, especialmente em um território que não apresenta referências de suas bases. Emerge com força, então, a demanda por docentes advindos dos diferentes Territórios culturais e de pertencimento.

Uma das principais questões diz respeito à presença das diferentes culturas e saberes no ensino superior. Com o aumento da presença de estudantes negros (pretos e pardos) e indígenas nas universidades, tornou-se necessário repensar e reorganizar os currículos para que estes reflitam de maneira mais adequada a diversidade cultural e étnica do Brasil. Assim, a adequação dos componentes curriculares, ementas e programas de curso tornou-se um desafio ao corpo social, visando atender a uma demanda emergente e representativa

da sociedade brasileira. É importante ressaltar que essa demanda não se restringe apenas aos saberes específicos das diferentes culturas, mas também a uma revisão crítica dos próprios conceitos, teorias e metodologias das diversas áreas do conhecimento.

Um eixo fundamental do processo vem sendo estruturado a partir da ideia de desconstruir um modelo ligado às tradições acadêmicas eurocentradas. Entra em cena o debate sobre estratégias para descolonizar os caminhos metodológicos e conceituais, promovendo o encontro com os conceitos de decolonialidade e contracolônização. Este último defendido e ilustrado por Antônio Bispo<sup>8</sup>, durante uma experiência marcante de construção de uma disciplina oferecida na Escola de Educação Física e Desportos/UFRJ.

Esse Programa Nacional tem apoiado, incentivado e provocado profundas reflexões no meio acadêmico brasileiro, tendo sido importante fonte de inspiração e base

referencial para o caminho trilhado na UFRJ.

Inspiramo-nos também nas experiências de outras universidades, como a forma descentralizada como a Federal Fluminense – UFF conduziu esse processo, pioneira em trazer o Encontro de Saberes para o Estado do Rio de Janeiro; e na ousadia da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, que criou um percurso transversal aos currículos de graduação com os saberes tradicionais.

### **Encontro de um coletivo em construção: o nascimento da SuperSaberes**

O nascimento desta Superintendência não foi um movimento de projetos isolados que planejavam se juntar. Ao contrário, foi a força da ancestralidade - presente, convicta e inarredável - que, ouvindo os gritos dos sobreviventes aos contínuos ataques em todos os níveis (físico, mental, espiritual, político e moral) nos fazia entender a urgência de se partilhar a SuperSaberes. E foi essa força que nos reuniu. Partindo de ações isoladas e dos desejos comuns que partilhávamos, e principalmente

<sup>8</sup> Pensador e liderança quilombola, parceiro das ações do Encontro de Saberes

convocados pela força que nos reivindicava urgência, colocamo-nos a caminhar, confiantes nos passos, embora ainda não houvesse trilha aberta.

Recuperando rastros, vemos novamente que foi *em-cachoeira* que os acontecimentos fluíram. Lembramo-nos que em 2015, por meio de uma outra iniciativa do Fórum de Ciência e Cultura (a UPMS - Universidade Popular dos Movimentos Sociais), fizemos contato com muitas mestras e mestres do Brasil. Porém, uma iniciativa que dependia de parcerias externas e que, por isso mesmo, não se manteve. Nessa UPMS conhecemos mestres que nos falaram sobre o Encontro de Saberes da UnB. Em 2016 fizemos uma primeira conversa com o Encontro de Saberes/ INCTI (UnB), mas sem frutos institucionais. Em 2017, uma das professoras da UFRJ foi fazer o pós doutoramento no INCTI e, em 2018, fizemos nossa roda para fundar o Encontro de Saberes na UFRJ. Em 2019 fizemos nossa primeira disciplina do Encontro de Saberes na UFRJ, e esse parecia ser o caminho que seguiríamos: aos poucos constituiríamos pequenos grupos, por

unidades, que pudessem criar e desenvolver a disciplina. Isso daria conta, lentamente, dos muitos sofrimentos apontados por Cássia Kidoiale em seu artigo escrito junto com José Jorge Carvalho, Samira Costa e Emílio Nolasco, sobre esse sofrimento acadêmico (Carvalho et al, 2020).

Porém, o ano de 2020 nos reservava grandes surpresas, e a demanda de caminhos mais radicais. O isolamento físico e as mortes por COVID fizeram agigantar o sofrimento que já estava latejando nos corpos acadêmicos. Surgiu então a lembrança de que o cuidado e a cura poderiam vir desses lugares outros, até então caminhantes da longa margem da universidade: os saberes tradicionais. Com isso, emerge a necessidade e o desejo de agregar outros docentes e técnicos-administrativos para pensar na efetivação de uma coletividade que pudesse elaborar uma estrutura de organização que atendesse ao caráter de integração entre as diferentes unidades e diferentes projetos e ações realizados com povos de tradição.

Partimos para a elaboração de uma minuta que seria apresentada em diferentes instâncias administrativas



que contemplassem os objetivos propostos. Houve um longo debate por mais de dois anos envolvendo as Pró-reitorias de Extensão, de Pós-Graduação e de Graduação. Entendíamos que essas Pró-reitorias seriam parcerias imprescindíveis, mas sabíamos também que a localização institucional não poderia estar em apenas uma delas, uma vez que a inserção e a transformação deveria se dar em todos os âmbitos e níveis da UFRJ. Chegamos à conclusão de que o espaço que melhor atenderia ao propósito do projeto seria o Fórum de Ciência e Cultura, por ser uma entidade transversal e em igualdade com as Pró-reitorias, no fluxograma da universidade. Na relação com o Fórum, o projeto foi convidado a compor uma das superintendências já existentes, mas sabíamos que isso não seria suficiente. Propusemos então a criação de uma nova superintendência, a Superintendência de Saberes Tradicionais da UFRJ - a SuperSaberes, aprovada em reunião do Conselho Universitário em 23 de março de 2022, tendo sua efetiva implantação em fevereiro de 2023.

A criação da Superintendência intenciona reunir todos os projetos de

extensão, ensino e pesquisa, grupos, docentes, discentes, técnicas e técnicos, pesquisadoras e pesquisadores que dialogam com os conhecimentos tradicionais, e assim criar uma rede institucional para fomentar a política de inclusão dos saberes tradicionais na UFRJ e difundir-los dentro e fora do ambiente acadêmico. A Superintendência também propõe centralizar o debate e as análises de pedidos de diplomação por Notório Saber advindos de mestras e mestres de tradição, criando a categoria "Notório Saber Tradicional", e compor - junto com a câmara de políticas raciais e o NEABI da UFRJ - o Observatório Nacional das Cotas, coordenado pelo INCTI/UnB.

### **A contínua chegada e a Rede de Saberes Tradicionais**

Depois de instituída e instalada fisicamente no Fórum de Ciência e Cultura, partiu-se para uma chamada a outros grupos, projetos e ações com iniciativas em comum. Nessa primeira rodada de gestão, Marcia Costa, foi indicada pelo colegiado que gestou e pariu a SuperSaberes a ocupar o lugar de Superintendente em dezembro de 2022. Foram realizadas três reuniões

até o momento. Com a proposta de encontros mensais, a primeira com a presença de 26 pessoas apresentando a comunidade acadêmica a nova Superintendência e seus objetivos; na segunda com 48 pessoas, integrantes/representantes de diferentes ações das mais variadas unidades da UFRJ com intuito de criação do Museu Vivo de Saberes Tradicionais da UFRJ; e na terceira com a formação dos Grupos de Trabalhos para a construção coletiva e compartilhada entre acadêmicos da UFRJ e mestres tradicionais, da política de inclusão de mestres e saberes tradicionais na UFRJ.



Imagem 1 - I Reunião da Superintendência de Saberes Tradicionais com a comunidade acadêmica da UFRJ. Fotógrafo Everaldo Carneiro



Imagem 2 - III Reunião com a comunidade acadêmica da UFRJ e com pertencentes às comunidades tradicionais parceiras da SuperSaberes. Fotógrafo Luiz Oliveira

A superintendência abriu suas atividades criando um grande chamado a toda comunidade acadêmica, independente de nível de ensino, campus, modalidade de ação ou pertencimento a comunidades de tradição.

Com intenção de fazer um encontro por mês, o primeiro chamado foi despretensioso e tinha como objetivo apresentar-se à comunidade acadêmica e a expectativa de sondar, verificar e reunir as primeiras pessoas interessadas. Vieram muitas pessoas, de muitos lugares e campi diferentes, e muitas fizeram contato declarando interesse de participar, apesar de impossibilidades momentâneas. Com isso, nos mostraram a necessidade de termos encontros em espaços

maiores, com mais tempo, em diferentes lugares.

Os encontros seguintes foram marcados sempre por novas chegadas, criando assim a Rede de Saberes Tradicionais da UFRJ, uma rede em amplo crescimento tanto em tamanho quanto em potência, na qual muitas realizações são ativadas e mobilizadas.

Lembrando Nego Bispo (SANTOS, 2015), reconhecemos nesses encontros a alegria dos corpos ao sentirem o cheiro do solo fecundo, pronto a acolher e gestar novas possibilidades.

*De repente um cheiro  
Um cheiro vadio  
Um cheiro de cio  
Cheiro de tesão  
De repente um cheiro  
Um cheiro úmido  
De corpos fecundos  
Choveu no Sertão*

Assim seguimos com encontros mensais, em contínuo crescimento, e com a intenção de ao mesmo tempo enraizar o que já existe, partejar o que está em nascimento, ensaiar novos amores, novas gestações.

## O Museu Vivo de Saberes Tradicionais da UFRJ

Coordenado pela Superintendência de Saberes Tradicionais (SuperSaberes) do Fórum de Ciência e Cultura da UFRJ, o Projeto Museu Vivo de Saberes Tradicionais da UFRJ (MVST-UFRJ), surge a partir da constatação da lacuna sobre os conhecimentos oriundos de povos tradicionais, tanto na UFRJ quanto em outras instituições de ciência, cultura e tecnologia do país. O Projeto alinhado à política da SuperSaberes, se estruturou envolvendo grupos e instituições ligados à cultura de povos tradicionais e populares, à ciência e à tecnologia. Sua proposta é tensionar as bases dos campos da ciência e da tecnologia, com intuito de incorporar de forma responsável e compromissada, políticas de reparação histórica de grupos violados de seus direitos nessas instituições. Sua criação também se pauta na necessidade de romper com os modelos coloniais de pesquisar sobre esses povos, determinando sobre eles a condição de objetos de estudo. Propõe-se uma virada epistemológica, ou seja, o de incluir nessas instituições, em

agências de fomentos, mestres tradicionais como agentes dos processos de pesquisar, fazer e difundir ciências, a partir de referenciais culturais, onto e epistemológicos próprios. Inclusão que reivindica condições de reconhecimento enquanto pesquisadores acadêmicos, inclusive com remuneração condizente.

Enquanto Museu de Território, sustentado pela concepção Sociológica de Museu, o MVST-UFRJ não se restringe à ideia de um edifício que abriga uma coleção, mas que valoriza, sobretudo, as comunidades como agentes dos processos de patrimonialização. O orientado pela filosofia de histórias vivas, se propõe a preservar o patrimônio imaterial referente aos saberes e fazeres dos povos e comunidades tradicionais. Como museu de território seu objetivo é implantar, em diferentes partes do país, Praças de Ciências indígenas, quilombolas, de terreiro, entre outros, em parceria com pesquisadores da UFRJ, Secretária Municipais e equipamentos culturais como Museus.

Seu objetivo com a implantação dessas Praças, é congregar ações que irão compor o MVST-UFRJ, e com ele

produzir um polo de formação, produção e difusão de conhecimento ancorado na sabedoria e na participação desses povos como agentes. Assim, além das ações desenvolvidas em cada território, a cada 12 meses um encontro de culminância com todas as Praças de Ciências dos Povos Tradicionais acontecerá no Fórum de Ciência e Cultura da UFRJ, contando com a parceria dos Museus dos municípios de Niterói e Rio de Janeiro, como o Museu de História e Cultura Afro-brasileira (MUHCAB) e o Museu de Cultura Popular Janete Costa.

Vale dizer que a escolha dos museus foi no sentido de ampliar a rede de ação dos saberes tradicionais na UFRJ e fora dela. O MUHCAB, por exemplo, como um museu de tipologia híbrida: museu de território, museu a céu aberto, de responsabilidade social e museu histórico, situado na Pequena África, e que recentemente participou do Acordo de Cooperação Internacional firmado entre a Prefeitura do Rio, pela Secretaria Municipal de Cultura, e a Unesco, em dezembro de 2017, contribuindo com a conservação e a gestão compartilhada do Sítio Arqueológico Cais do Valongo, porto

que teve o maior desembarque de africanos escravizados no mundo, e que recebeu o título de Patrimônio Histórico da Humanidade pela UNESCO; e pela Fundação de Arte de Niterói com Museu Janete Costa, com acervos de artistas e movimentos culturais de todo o Brasil, ligado a Arte Popular, único museu de arte popular da cidade de Niterói-RJ, apresentando o lema de ser “um espaço do povo, para o povo”.

Por fim, o MVST-UFRJ, através dos encontros anuais, pretende difundir a implantação e circulação das epistemologias desses povos com mestres das tradições indígenas, de terreiro, quilombolas, jongueiros, Ternos Reis, entre outros não só na UFRJ, mas junto à outras experiências em curso no país. O Projeto de criação do Museu Vivo de saberes Tradicionais da UFRJ tem sido uma importante ferramenta de adesão de novas ações da UFRJ, bem como de novos aliados, amigos e parceiros pertencentes às comunidades tradicionais que vêm se aproximando a cada dia da SuperSaberes. Novas aproximações que já compõem as atividades da Superintendência, ampliando e fortalecendo a Rede que

hoje compõe mais de 80 integrantes, entre acadêmicos da UFRJ, outras instituições parceiras e membros de comunidades de terreiro, indígenas, ciganas e quilombolas.



Imagem 3 - Roda de Conversa: As águas, o meio ambiente e os saberes do Povos Tradicionais de matrizes africanas-Casa da Ciência-UFRJ

### **Notório saber aos/às mestres/as**

A SuperSaberes compõe atualmente o comitê que debate a proposta de alteração do texto do Notório Saber da UFRJ, criando a categoria do Notório Saber Tradicional e diferenciando os critérios para tal. Isso destaca o alinhamento que a superintendência tem com a missão institucional da UFRJ. Dentre os itens que compõem essa missão<sup>9</sup> estão:

valorizar as múltiplas formas de conhecimento e expressão,

<sup>9</sup> <https://ufrj.br/aceso-a-informacao/institucional/missao-visao-e-valores/>



técnicas e científicas, artísticas e culturais; exercer a cidadania; refletir criticamente sobre a sociedade em que vive; participar do esforço de superação das desigualdades sociais e regionais; assumir o compromisso com a construção de uma sociedade socialmente justa, ambientalmente responsável, respeitadora da diversidade e livre de todas as formas de opressão ou discriminação de classe, gênero, etnia ou nacionalidade; lutar pela universalização da cidadania e pela consolidação da democracia.

O Notório Saber Tradicional está em fase de ajuste de texto, para tramitação em instâncias decisórias.

### **Sonhos para adiar o fim do mundo e, quem sabe, suspender a Queda do Céu**

Enquanto caminha por solos de cura, a SuperSaberes segue sonhando outros amanhã. Ouvimos ideias e conselhos valiosos dos Mestres Ailton Krenak (2019) e Davi Kopenawa (2015), que nos indicam a importância de cultivar o chão e olhar o céu.

Assim, na SuperSaberes aos poucos foram chegando apoios técnicos necessários, como bolsistas de graduação e de pós-graduação. Mas ainda faltam forças institucionais,

embora as forças comunitárias não nos faltem.

Além disso, existem ainda outras ações desta superintendência são, em longo prazo, (a) criar redes estaduais e nacionais de saberes tradicionais entre as Superintendências da UFRJ e de outras universidades e o poder público, (b) participar da cartografia de saberes tradicionais do Brasil, coordenada pelo INCTI/UnB e (c) estar à disposição do Ministério dos Povos Originários e do Ministério da Igualdade Racial para futuras interlocuções.

### **Confluindo**

Embora seja comum fechar um texto acadêmico com o subtítulo *Concluindo*, optamos por fechar esse texto utilizando a expressão *Confluindo*, uma vez que temos a expectativa e a esperança de que estejamos realmente apenas no início de algo grandioso, muito maior do que nós, e que - como lembra o Mestre Miguel (2019) - não nos pertence.

Utilizamos a concepção de confluência em reverência (não apenas referência) a Nêgo Bispo, que nos ajuda a compreender que é



possível fluir como as águas, convergir para múltiplas zonas de encontros, e que tais zonas não precisam ser muros que nos impeçam nos juntar. As fronteiras podem ser lugares de confluência, de encontro, de diálogo - não precisam ser trincheiras, onde se planejam extermínios de corpos e posses da terra alheia.

A trajetória aqui relatada, na verdade, celebra conquistas importantes que se apresentam como caminhos abertos.

Nos últimos anos, as universidades públicas brasileiras vêm atravessando momentos muito difíceis, onde foi posta à prova a capacidade de resistência e resiliência de seu corpo social. Um panorama econômico desfavorável, associado a um contexto político dos mais perversos já vividos, colocando projetos, programas e ações em desafio constante.

O que podemos destacar após conseguirmos afastar as ameaças que nos assombraram durante esse tempo foi o papel e a força da coletividade como instrumento de luta. Foi na busca do apoio do outro que tinha aproximações de ideias que foi possível ganhar fôlego e criar propostas ainda não tentadas, alianças

ainda não firmadas e recursos impensados.

*A Superintendência de Saberes Tradicionais - SuperSaberes* é resultado desse momento histórico. Em contraposição às barreiras impostas através de um retrocesso em conquistas nos campos social, cultural, educacional, entre outros, aponta-se agora para a potencialização das relações da UFRJ com os saberes tradicionais através da solidificação de uma estrutura que se pretende permanente, integrada ao sistema organizacional da universidade, com apoio institucional na forma de financiamento, pessoal de apoio, construção de programas e projetos e permanente busca por uma relação dialógica com a sociedade.

A SuperSaberes é composta em seu comitê gestor por docentes de diferentes unidades e campos de saber e se ramifica através de outras conexões com uma impensada rede de outros tantos docentes, servidores-técnicos, estudantes de graduação e pós-graduações e colaboradores externos. Isso a torna potencialmente mais forte, colorida e vibrante.

Assim, findamos esse relato, saudando o início de um trabalho que

almejamos que seja bastante duradouro e exitoso.

## Referências

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. *Racismo Estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro; Jandaíra, 2020.

ALVAREZ, J.; PASSOS, E. Cartografar é habitar um território existencial. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (orgs.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 131-149.

BASTOS, Geraldo da Silva. *Mulheres Que Rezam e Curam: Narrativas e Resistências em Nova Iguaçu, Baixada Fluminense (RJ)*. Dissertação [Mestrado em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social]. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2020.

BISPO, Antônio dos Santos. *Colonização, Quilombos: Modos e Significações*. Brasília: Ayó, 2019.

CAMPOS, Yussef; KRENAK, Ailton. *Territórios indígenas como lugares de origem - Lugares de Origem*. São Paulo: Jandaia, 2021.

CARVALHO, José Jorge de. *O lugar da cultura tradicional na sociedade moderna*. In: Seminário Folclore e Cultura Popular: as várias faces de um debate. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Folclore- IBAC-RJ, 1992.

GOMES, Nilma Lino. *Cotas étnicas*. Seminário Ampliação do acesso à universidade pública: uma urgência democrática, 09 de maio de 2003.

UFMG, p. 1-9. Disponível em: <https://silo.tips/download/cotas-etnicas-1-nilma-lino-gomes-2>. Acesso em: 10 out. 2019.

HADDOCK-LOBO, Rafael. *Abre-caminho – Assentamentos de metodologia cruzada*. Rio de Janeiro: Ape'S, 2022.

KILOMBA, Grada. *Memórias da Plantação - episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. *A queda do céu: Palavras de um xamã yanomami*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, Ailton. *Pensando com a cabeça na terra*. In: *Ailton Krenak - Coleção Tembetá*. Lisboa: Oca Editorial, 2019.

LARA, Ivonne. 1992. *Letra de Alguém me Avisou* © Warner/chappell Edições Musicais Ltda.

MACHADO, Vanda. *Irê Ayó: uma epistemologia afro-brasileira*. Salvador: EDUFBA, 2019.

MARTINS, Leda. *Afrografias da memória: O Reinado do Rosário no Jatobá*. 2ª. ed., rev. e atual. São Paulo: Perspectiva; Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021.

MIGUEL, Xeramöi (2019). *O Arandu de Nhanderu*. Vídeo documentário, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=RgPf5rZNHhk>

NASCIMENTO, Beatriz. *Uma história feita por mãos negras: Relações raciais, quilombos e movimentos*; [Organização Alex Ratts]. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

NASCIMENTO, Janete. *O que nos ensinam os itan? A mitologia Yorubá como forma de enfrentamento ao racismo religioso*. Dissertação [Mestrado em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social]. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2023.

REIS, Paulo José. *Narrativas de Itán*. Rio de Janeiro: 2023.

ROBERTO, Frank Wilson; GABRIEL, Eleonora; SANTOS, Alexandre Carvalho dos. Encontro de Saberes na UFRJ – Cultura Popular e Decolonialidade na formação Universitária. In: *Anais do Encontro de Saberes - PPGAC-UFBA*. Salvador: UFBA, 2023. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/encontrodesaberesppgacufba/477000-ENCONTRO-DE-SABERES-NA->

UFRJ--CULTURA-POPULAR-E-DECOLONIALIDADE-NA-FORMACAO-UNIVERSITARIA . Acesso em: 31 maio 2023.

RUFINO, Luiz. *Pedagogia das Encruzilhadas*. Rio de Janeiro: Maroula, 2019.

SANTOS, Maria Stella de Azevedo; DOMINI, Graziela. *O que as folhas cantam (para quem canta a folha)*. Rio de Janeiro: Autorale, 2020.

SIMAS, Luiz Antônio; RUFINO, Luiz. *A ciência encantada da macumba*. Rio de Janeiro: Mórula, 2018.

SIMAS, Luiz Antônio; RUFINO, Luiz. *Flecha no tempo*. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

SIMAS, Luiz Antônio; RUFINO, Luiz; HADDOCK-LOBO, Rafael. *Arruaças- Uma filosofia popular brasileira*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

SOUZA, Neusa Santos. *Torna-se negro*. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

## 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

---

<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 desprendermos del patrón colonial de poder, es decir, de la colonialidade del poder. A partir de es momento cada uno eligió de acuerdo a sus preferencias" (MIGNOLO, 2015, p. 10).

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

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 caíçara 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 Cairuçu 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 prenuncia 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.



## Ciclos de formação: a extensão e a formação político pedagógica junto a povos e comunidades tradicionais na experiência do IFRJ Nilópolis

Alexandre de Oliveira Pimentel<sup>1</sup>

Affonso C. Thomaz Pereira<sup>2</sup>

DOI: <https://doi.org/10.22409/pragmatizes.v13i25.57936>

**Resumo:** Desde meados de 2018, vimos realizando no âmbito dos programas institucionais de extensão do IFRJ campus Nilópolis uma série de projetos, cursos e eventos que lidam com o tema de povos e comunidades tradicionais – indígenas, caiçaras, quilombolas, grupos e coletivos de periferia. Nossa proposta, inspirada no Encontro de Saberes, visa promover o trânsito entre o espaço formal da academia e os múltiplos espaços de saberes, práticas e experiências observados como cultura. Tradicional aqui é tomado como uma forma, e menos como conteúdo: é um fazer, viver, ocupar, produzir tradicionalmente desses povos e comunidades. Como projeto de extensão, temos a intenção de fazer a ponte entre o local em que a instituição está inserida, a Baixada Fluminense, e essas formas de saberes não acadêmicos. Assim, professores de escolas locais, professores universitários, estudantes, pesquisadores, ativistas de movimentos sociais tornaram-se o público recorrente dos diferentes projetos desenvolvidos nesse período, com relevante aceitação e impacto. Neste artigo, abordaremos princípios epistemológicos, temas e experiências desenvolvidas em nossos projetos nestes anos.

**Palavras-chave:** IFRJ Nilópolis; extensão universitária; povos e comunidades tradicionais; diálogo de saberes

### Ciclos de formación: la extensión universitaria y la formación político pedagógica junto a pueblos y comunidades tradicionales en la experiencia del IFRJ Nilópolis

**Resumen:** Desde mediados de 2018, venimos realizando, en el ámbito de los programas de extensión institucional del IFRJ campus Nilópolis, una serie de proyectos, cursos y eventos que abordan la temática de los pueblos y comunidades tradicionales – indígenas, caiçaras, quilombolas, y grupos y colectivos de periferias. Nuestra propuesta, inspirada en el “Encontro de Saberes”, pretende promover el tránsito entre el espacio formal de la academia y los múltiples espacios de saberes, prácticas y experiencias observadas como cultura. Tradicional aquí se toma como forma, y menos como contenido: es un hacer, vivir, ocupar, producir tradicionalmente de estos pueblos y comunidades. Como proyecto de extensión, pretendemos hacer una puente entre el local de la institución, la Baixada Fluminense, y estas formas de conocimiento no académico. Así, docentes de

<sup>1</sup> Alexandre de Oliveira Pimentel. Mestre em Geografia – Ordenamento Territorial e Ambiental pela UFF. Professor do Bacharelado em Produção Cultural, IFRJ/ Campus Nilópolis, Brasil. E-mail: [alexandre.pimentel@ifrj.edu.br](mailto:alexandre.pimentel@ifrj.edu.br) – <https://orcid.org/0009-0006-2845-8285>

<sup>2</sup> Affonso Celso Thomaz Pereira. Doutor em História Social – FFLCH/ USP. Professor de História, IFRJ/ Campus Nilópolis, Brasil. E-mail: [affonso.pereira@ifrj.edu.br](mailto:affonso.pereira@ifrj.edu.br) – <https://orcid.org/0009-0003-5610-7843>

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

escuelas locales, profesores universitarios, estudiantes, investigadores, activistas de movimientos sociales se convirtieron en el público recurrente de los diferentes proyectos desarrollados durante este período, con relevante aceptación e impacto. En este artículo abordaremos principios epistemológicos, temas y experiencias desarrolladas en nuestros proyectos en estos años.

**Palabras clave:** IFRJ Nilópolis; extensión universitária; pueblos y comunidades tradicionales; diálogos de saberes.

### **Formation cycles: university extension and the political pedagogical formation aside traditional peoples and communities at the IFRJ Nilopolis experience.**

**Abstract:** Since mid-2018, we have been carrying out, within the scope of the institutional extension programs of the IFRJ campus Nilópolis, projects, courses and events that deal with the theme of traditional peoples and communities – indigenous, caçaras, quilombolas and periphery groups and collectives. Our proposal, inspired by the Meeting of Knowledge, aims to promote the transit between the formal space of the academy and the multiple spaces of knowledge, practices and experiences conceived as culture. Traditional here is taken as a form, and less as a content: it is a doing, living, occupying, producing traditionally by these peoples and communities. As an extension project, we intend to build a bridge between the institution's territory, the Baixada Fluminense, and these forms of non-academic knowledge. Thus, teachers from local schools, professors, students, researchers, social movement activists became the recurring public of the different projects developed during this period, with relevant acceptance and impact. In this article, we will discuss the epistemological principles, themes and experiences developed in these years in our projects.

**Keywords:** IFRJ Nilópolis; university extension; traditional peoples and communities; knowledge dialogues.

## **Ciclos de formação: a extensão e a formação político pedagógica junto a povos e comunidades tradicionais na experiência do IFRJ Nilópolis**

Encontros são fronteiras em que ficam por um tempo em suspenso o que será ponte, o que será fluxo, o que será passado. De nosso ponto de vista, nos despedimos de muitos anos de silêncio dentro de uma instituição de ensino, e ajudamos a abrir pontes, a pavimentar o caminho de dentro para fora, e de fora para dentro, em relação aos sujeitos de povos e

comunidades tradicionais contemporâneas.

Inspirados pela experiência pioneira do **Encontro de Saberes**<sup>3</sup>,

<sup>3</sup> Projeto estruturante do Instituto de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa (INCTI), resultado de uma parceria entre a Universidade de Brasília, o CNPq e os ministérios de Ciência Tecnologia (MCTI) e Inovação (MCTI), da Educação (MEC) e da Cultura (MinC), que visa uma formação intercultural para o ensino formal que incluía, duplamente, as artes e saberes tradicionais na grade curricular e os mestres e mestradas tradicionais na docência (Carvalho e Flores, 2014; Carvalho e Águas, 2015)

buscamos desenvolver no campus Nilópolis do Instituto Federal do Rio de Janeiro uma prática político-pedagógica denominada "Ciclos de Formação", cujos princípios visam não apenas trazer a temática de povos e comunidades tradicionais para dentro da academia, mas também os próprios sujeitos e suas vozes, promovendo encontros com o público. Um público que, estrategicamente, não se restringe somente à comunidade interna acadêmica, mas se estende a estudantes e professores de outras instituições (universitários e secundaristas), pesquisadores, agentes públicos, membros de comunidades ou periferias e interessados em geral, conforme a proposta da extensão universitária deve ser.

É importante esclarecer que não se trata, portanto, de uma implementação integral da metodologia do Encontro de Saberes, tal como em experiências realizadas em outras universidades do país (como na UFMG, UFPA, UECE, UFJFUFBS, UFF, entre outras) ou mesmo do exterior (como na Pontifícia Universidad Javeriana, na Colômbia). Trata-se do desenvolvimento de uma

experiência pedagógica pluriépistêmica e interdisciplinar, inspirada em alguns princípios e aspectos do Encontro de Saberes – como a inclusão e validação das artes e saberes tradicionais como conteúdos centrais abordados; a presença de mestres e mestras como sujeitos do processo pedagógico; a crítica aos limites do modelo universitário monoépistêmico e monodisciplinar – mas desenvolvida no âmbito de ações de extensão, e não por meio de uma disciplina regular, ou da integração mais orgânica de mestras e mestras com a instituição.

Entre 2018 e 2021, realizamos três grandes projetos de extensão no campus Nilópolis do Instituto Federal do Rio de Janeiro: I e II Ciclo de Formação em História, Memória e Culturas Indígenas (2018-2019 e 2021, respectivamente) e o Ciclo de Extensão Territórios e Culturas: Diálogos dos Povos e Comunidades Tradicionais com as Periferias Urbanas no RJ (2020)<sup>4</sup>. O território

---

<sup>4</sup> É fundamental destacar o financiamento recebido da instituição para a realização destes eventos. Ainda insuficientes que sejam, permitiram seja o transporte de convidados, seja a infraestrutura para transmissão e posterior tradução para libras dos encontros virtuais. Ao mesmo tempo, destaca-se a

onde se encontra o campus pode ser entendido como mais uma fronteira<sup>5</sup> a ser considerada. Tradicionalmente associada às páginas policiais e a narrativas que enfatizam a precariedade, miséria e todo tipo de problemas urbanos, a Baixada Fluminense, no entanto, se apresenta como um lugar dinâmico do ponto de vista econômico, cultural e acadêmico. De modo que, torná-la palco e atrator de debates e projetos desta natureza provoca uma inflexão na percepção e afecção em geral envolvendo a região, mas também ajuda a promover

---

concessão de bolsas de extensão para estudantes que foram decisivos para a realização dos projetos em todos os momentos.

<sup>5</sup>A ideia de fronteira é central para a concepção de nosso trabalho. Por um lado, fronteiras físicas como lugares e territórios bem estabelecidos e reconhecidos, que são ocasionalmente forçados em suas brechas e se reorganizam. Por outro lado, fronteiras entre saberes e práticas consideradas exóticas ou normais. O que se propõe ao leitor é a tentativa de pensar a todo momento por sobre a linha de fronteira em que os territórios se movem, se fundem, se descolam, e que interferem e transformam o olhar de quem vê e de quem é visto. Falaremos sobre a fronteira entre estar na Baixada Fluminense (espaço marginal) e o centro (capital Rio de Janeiro), fronteira entre uma instituição acadêmica voltada para as ciências duras e as humanidades; fronteira entre dentro e fora dos muros da universidade; fronteira do saber formal, cartesiano, compartimentado e os múltiplos saberes; fronteira, enfim, que permite reconhecer e experimentar justamente o encontro e o encontro de saberes.

positivamente sua inserção em um circuito avançado de discussões acerca de culturas, comunidades e povos tradicionais no estado do Rio de Janeiro. Avançar sobre esse tema é fundamental se quisermos desenvolver uma prática transformadora que comece por dentro da academia (nosso espaço institucional de atuação) mas se dirija para fora dela, e que tenha como finalidade deixar essa porta aberta, de modo a estabelecer esse trânsito de maneira permanente.

Outro nível de fronteira, de encontro e desencontro, são os próprios Institutos Federais, instituídos em 2009 com a finalidade de expandir a rede federal de ensino para todo o território nacional, em especial como ferramenta de interiorização do ensino de qualidade. Projeto ousado, pretende estabelecer uma relação de verticalidade entre níveis de ensino, isto é, ensino médio-técnico integrado, graduação e pós-graduação, e manter o tripé fundamental de ensino-pesquisa-extensão em todos estes níveis. Em tese, os cursos de ensino médio-técnico integrado dialogariam com os cursos oferecidos de graduação e pós-graduação, estabelecendo um encadeamento de

formação profissional associado aos arranjos produtivos e sociais locais. Alguns IFs tiveram origem em instituições que já existiam, como escolas técnicas, centros tecnológicos, escolas agrícolas; outros surgiram do zero, construindo suas diretrizes, estabelecendo linha de atuação e criando uma cultura a partir daquele momento.

O caso do IFRJ Nilópolis merece um destaque nesse sentido, pois, ele surge da transformação da Escola técnica Federal de Química do Rio de Janeiro, uma das instituições mais antigas de ensino técnico, criada por Getúlio Vargas em 1936, e Nilópolis era justamente a sede, a reitoria, tendo o campus Maracanã, na zona norte da capital, como o outro campus. O IFRJ, então, herda, além dos cursos que já existiam, a tradição de ser uma escola, uma escola técnica, uma escola técnica de disciplinas das ciências duras (química). Conseguir inserir uma nova lógica (a dos IFs: ensino politécnico, formação cidadã, trabalho como princípio educativo e pesquisa como princípio pedagógico, em espaços formais e não formais) nesse cenário de educação voltada para o mercado

de trabalho e impregnado de perspectivas pragmáticas do tempo pedagógico, em contexto de ideologia neoliberal, não é tarefa das mais simples. Esse breve relato deixa claro quanto periférico, institucionalmente falando, estão não apenas os temas que abordamos, mas o próprio lugar da extensão dentro desta lógica. Neste sentido, os projetos aqui abordados<sup>6</sup> imprimiram uma nova marca dentro da instituição, de reconhecimento entre os pares, como projetaram a instituição no espaço regional de circulação acadêmica e política no debate de temas relacionados às culturas de povos e comunidades tradicionais, especialmente os povos indígenas.

Feitas estas considerações, fundamentais para o leitor não familiarizado com este ambiente geográfico ou acadêmico, e que condicionam tanto a percepção do público como seus efeitos sobre todo o sistema envolvido (público participante

---

<sup>6</sup>I e II Ciclo de Formação em História, Memória e Culturas Indígenas e Ciclo de Extensão "Territórios e Culturas: Diálogos dos Povos e Comunidades Tradicionais com as Periferias Urbanas no RJ": ver respectivamente: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLOPY0VOJMmtz7XVbqVvOmsKy75kwE-gzJ> ; <https://www.youtube.com/playlist?list=PLOPY0VOJMmtxlpQnwrhYE4teNrxplowV8> ; e <https://www.youtube.com/playlist?list=PLOPY0VOJMmtz2rqPiO2XgFAsGBJ1n4jue>

dos projetos, palestrantes, debatedores, convidados, instituição, comunidade externa), seguiremos com algumas reflexões acerca da relevância dessa perspectiva, bem como dos olhares e efeitos que somente essa configuração pode trazer para o debate político e acadêmico, a partir da experiência percebida em nossos projetos.

Procuramos marcar uma fronteira também em relação às segmentações e individualidades muito presentes no ambiente acadêmico, de modo a promover uma entrada e novos encontros de atores externos, sob a forma de parcerias desenvolvida do modo mais horizontal quanto nos foi possível. O Ciclo de Extensão "Territórios e Culturas: Diálogos dos Povos e Comunidades Tradicionais com as Periferias Urbanas no RJ" foi realizado pelo NEABI/ IFRJ-Nilópolis(Núcleo de Estudos Afrobrasileiros e Indígenas), e co-realizado com o Fórum de Comunidades Tradicionais (FCT) Angra-Paraty-Ubatuba e com o Observatório de Territórios Sustentáveis e Saudáveis da Bocaina - OTSS – parceria do Fórum com a Fiocruz. O Ciclo teve ainda as

parcerias do Movimento dos Pequenos Agricultores - MPA e do espaço Raízes do Brasil. Já os I e II Ciclo de Formação, contaram com Consultoria do renomado professor José Ribamar de Bessa Freire, realização do NEABI, co-realização do Pró-Índio – UERJ e parceria do Armazém Memória (coordenado, à época, pelo importante pesquisador e ativista Marcelo Zelic, falecido recentemente) e do Coletivo Pluriverso (plataforma digital que hospeda movimentos sociais, coletivos, cursos populares, artistas, entre outras iniciativas que visam formas compartilhadas de produção de conhecimento). Internamente, no âmbito do IFRJ, contamos também com a parceria preciosa de dois laboratórios: NUCA (Núcleo de Criação Audiovisual) e LPG (Laboratório de Produção Gráfica), ambos do curso de Bacharelado em Produção Cultural do IFRJ/Campus Nilópolis. Em todos os casos, contamos com o apoio financeiro seja por parte da Direção do Campus, ou pela Pró-Reitoria de Extensão, por meio de editais para fomento de projetos de extensão.



### **Breve descrição dos projetos.**

Chamamos nossas ações de Ciclos de Formação devido à intenção de tornar este evento uma prática regular em nosso instituto, de modo a considerar a formação, nossa e dos extensionistas, um trabalho continuado, ao qual voltamos permanentemente para atualização e para a conformação de espaços de luta política, institucional, em diferentes níveis, que envolvem as comunidades tradicionais, povos indígenas e seus territórios no Brasil. Do mesmo modo, como projetos de extensão eles se desdobram em pesquisa e ensino, na medida em que as palestras e debates são disponibilizados para consulta, como material didático e como fonte de pesquisa. Dando continuidade a um processo de formação que se move em espiral: nós, mediadores; os convidados, que também ajudam a pensar e têm uma participação ativa na concepção do evento; o público participante, que se repete e se renova e aponta, em suas intervenções e nas comunicações conosco, novas demandas; nós, organizadores, pesquisadores, professores e extensionistas que, junto com as/os

bolsistas, desenvolvemos leituras, pesquisas, aproximações com outras instituições, grupos, coletivos, comunidades; o efeito sobre a comunidade local, e assim por diante...

Os ciclos foram pensados em um formato de debates temáticos. Em geral, há um momento de preparação prévia, direcionado aos organizadores e bolsistas visando a formação, atualização e concepção inicial do projeto, com a leitura de textos clássicos e acesso a pesquisas, documentários, vídeos atuais sobre os temas eleitos. Um segundo momento é o da aproximação com os convidados, quando buscamos estabelecer uma conversa na qual se possam expor as propostas para ajustar e sempre revisar as ideias originais, em um trabalho de permanente movimento e crítica. Uma vez estabelecido o programa é feita a divulgação, parte fundamental para um projeto de extensão: contamos além de nossas redes de contatos pessoais, com uma importante difusão pelas redes de ensino públicas de Nilópolis e de municípios vizinhos da Baixada Fluminense, como Caxias, São João de Meriti, Mesquita e Belford Roxo, cidades que abrigam campi do IFRJ,

além de Faculdades e Universidades que possuem campi na Baixada Fluminense, como a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Outro elemento fundamental é o contato com o público inscrito, de modo a disponibilizarmos, através de canais previamente estabelecidos, materiais de referência fornecidos pelos convidados e complementados por nossa equipe como meio de introdução aos debates.

Os encontros podem ser entendidos, então, como culminância de uma preparação coletiva: dos convidados, que dispuseram materiais diversos sobre o tema em tela, do público que tem acesso a esses materiais previamente e acesso a todo o material já produzido pelos ciclos e demais projetos anteriores. Concebido como um momento de troca horizontal e de contato direto entre o público interessado e os debatedores: indígenas, ribeirinhos, quilombolas, educadores populares, produtores rurais, caiçaras, artistas, escritores, produtores culturais, ativistas políticos, comunicadores comunitários, que trocam e expõem suas experiências entre si e/ou com algum representante

da academia ou da esfera pública que serve de mediador e debatedor.

Abaixo apresentamos um quadro com os convidados e convidadas que tivemos nesses três anos de Ciclo:

### **I Ciclo de Formação em História, Memória e Culturas Indígenas**

(agosto de 2018 a junho de 2019)

#### Convidados(as):

- José de Ribamar Bessa Freire (UERJ/UNIRIO – Pro-Índio)
- Alberto Álvares (cineasta indígena guarani e professor de guarani)
- Aline Rochedo Pachamama (editora e escritora indígena puri)
- Anapuaka Tupinambá (Rádio Yandê - web rádio indígena)
- Júlio Garcia e Ivanildes Kerexu Pereira da Silva (lideranças guarani, integrantes do Fórum de Comunidades Tradicionais Angra dos Reis / Paraty / Ubatuba)
- Domingos Nobre (professor UFF/IEAR - Angra dos Reis/RJ)
- Algemiro Silva Karai Mirim (professor da Escola Guarani -

Aldeia Sapukai, Angra dos Reis/  
RJ)

- Sandra Benites (pesquisadora da UFMG/FAE e doutoranda no Museu Nacional UFRJ)
- Emílio Nolasco (professor UFF /Encontro de Saberes da/na UFF)
- Jonas Sansão (liderança da etnia Gavião e mestrando no Museu Nacional-UFRJ)
- Emerson Guerra (professor e pesquisador IM-UFRRJ)
- Antonio Carlos de Souza Lima (professor e pesquisador PPGAS/Museu Nacional-UFRJ)
- Renata Curcio Valente (Museu do Índio/FUNAI)
- Cristiane Julião Pankararu (Doutoranda PPGAS/Museu Nacional-UFRJ)
- Regina Celestino (professora e pesquisadora Programa de Pós-graduação em História da UFF)
- Ondemar Dias (Instituto de Arqueologia Brasileira – IAB)
- Nielson Bezerra (professor e pesquisador UERJ-FFP D. de Caxias / Museu Vivo do São Bento)

## **II Ciclo de Formação em História, Memória e Culturas Indígenas**

(julho de 2019)

### Convidados(as):

- Ailton Krenak (pensador e ativista)
- José Bessa (professor e pesquisador UERJ / Pró-Índio)
- Vincent Carelli (Produtor, cineasta e criador do projeto Vídeo nas Aldeias)
- Patrícia Ferreira Pará Yxapy (cineastaguarani)
- Júnia Torres (criadora e coordenadora do festival forumdoc.bh)
- Keyla Pataxó (advogada)
- Marcelo Zelic (Centro de Referência Virtual Indígena do Armazém Memória)
- Sandra Benites (Curadora adjunta - MASP)
- Denilson Baniwa (Artista visual / Curador)
- Ana Kariri (Professora e arte-educadora)

## **Ciclo de Extensão Territórios e Culturas: Diálogos dos Povos e Comunidades Tradicionais com as Periferias Urbanas no RJ**

(setembro a novembro de 2020)

### Convidados(as):

- Vagner do Nascimento (Coordenador do Fórum de Comunidades Tradicionais Angra-Paraty-Ubatuba/FCT e coordenador geral do Observatório dos Territórios Sustentáveis e Saudáveis da Bocaina/OTSS)
- Santiago Bernardes, Ana Carolina Barbosa, Luisa Vilas Boas e Júlio Garcia (FCT/OTSS)
- Beto Palmeira (Espaço Raízes do Brasil e Coordenação Nacional do MPA - Movimento de Pequenos Agricultores)
- Fransérgio Goulart (Iniciativa Direito à Memória e Justiça Racial – IDMJR)
- Fabiana Ramos (Coletivo de Educação Diferenciada - FCT/OTSS)
- Jadson dos Santos (Coletivo de Educação Diferenciada - FCT/OTSS)
- Dudu de Morro Agudo (RapLab/Instituto Enraizados)

- Daniele Elias (Rede Nhandereko - FCT/OTSS)
- Cosme Felippsen (Rolé dos Favelados/Morro da Providência)
- Adriana Lima (Fórum dos Povos e Comunidades Tradicionais do Vale do Ribeira – SP)

A lista sistematizada apresenta, como se pode ver, uma diversidade geográfica, etária, de gênero e de área de atuação, que possibilita oferecer ao público um quadro bastante complexo acerca de diferentes aspectos de questões e presenças das comunidades tradicionais e povos indígenas.

Se, por um lado, havia a preocupação em criar um espaço de debate dos principais problemas enfrentados atualmente e de denúncias, por outro, igualmente esteve presente a proposta de se criar espaços de realização de suas presenças, isto é, daquilo que é produzido – seja na arte, cinema, literatura, turismo, agricultura, pensamento... – como múltiplas formas de existência, de resistência e de continuação da vida comunitária. O

público, em grande parte não especialista no tema, pôde contar com uma programação de altíssima qualidade, com pessoas que atuam na linha de frente em seus campos e representam o que há de mais contemporâneo e progressista em termos políticos, estéticos e pedagógicos. Foi possível captarmos essa reação e resposta dos extensionistas na medida em que a cada encontro, e também ao fim do projeto, dispúnhamos uma ficha de avaliação, e as respostas foram as mais animadoras. Muitos professores e estudantes mencionaram o impacto que ocorreu em suas vidas profissional a partir dos Ciclos, reorientando ou reafirmando suas pesquisas e trabalhos<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> Em síntese, já que para cada projeto havia propostas particulares, podemos afirmar que entre 40 a 50 por cento do público era composto por estudantes, entre 20 e 30 %, por professores, universitários e escolares, e entre 10 a 20%, por pessoas ligadas a movimentos sociais, interessados em geral, funcionários da administração pública e pesquisadores. Os eventos realizados de forma remota, por consequência da pandemia, permitiram ampliar o alcance do público – e dos convidados. Se no evento presencial de 2018-19, a maioria, cerca de 80%, dos inscritos eram da Baixada Fluminense, nos eventos remotos o público residente na capital fluminense chegava a 50%. Qualitativamente, procuramos captar a satisfação do público em relação à expectativa do tema, do debate, da interação dos convidados com o público, ao material disponibilizado previamente para

Os resultados desses encontros foram todos registrados, tanto os que foram realizados 'ao vivo'<sup>8</sup>, quanto os encontros remotos, devido à pandemia. O fato de os encontros terem que ser feitos de forma remota, como sabemos, trouxeram diversos aspectos negativos do ponto de vista acadêmico, porém, isso possibilitou que se ampliasse a abrangência geográfica de nossos convidados, muitos residentes em outros estados ou municípios mais distantes, em vista das restrições financeiras do financiamento. Sobretudo, considerando também que muitos vivem em regiões de difícil acesso. Deste modo, conseguimos produzir um acervo notável de debates, palestras, conversas que permitirão a todos os interessados e

---

debate, de modo a aproximar o público do projeto e poder mensurar acertos e ajustes.

Após cada mesa de debate, percebíamos a busca do público por estender as conversas, trocar informações entre si e conversar com os convidados em busca de referências sobre suas pesquisas. Não foram poucas as pessoas que reiteradamente fizeram parte dos diferentes projetos, bem como as mensagens que recebemos sobre a influência em suas pesquisas.

<sup>8</sup> Devido ao restrito financiamento que tivemos, as gravações ao vivo não estão com qualidade de áudio conforme gostaríamos.

interessadas nestes temas conhecer e se aprofundar nas diferentes frentes.

### **Aspectos teóricos e metodológicos norteadores.**

A concepção e o desenvolvimento dos projetos partiam de alguns posicionamentos teóricos e metodológicos que serviam de fio condutor, sempre em diálogo, contudo, com os demais participantes. Queríamos com isso deixar clara a importância de abrir espaços institucionais acadêmicos para serem ocupados pelos próprios sujeitos que iriam apresentar a temática proposta. Com isso, acreditamos incentivar a desobjetivação destes povos e indivíduos e o olhar não-exótico por parte do público leigo; abrir espaço de fala possibilita encarar esses indivíduos como agentes no presente de sua história e de suas lutas, dando uma dimensão de contemporaneidade ao tema; por fim, a experiência do encontro e do debate livre, aberto e direto favorece à produção do estranhamento, do desconforto intelectual, a partir do afetamento do público com suas presenças que, na maior parte das vezes – e isso ficava

claro nos depoimentos, perguntas e no levantamento –, jamais havia tido contato com indígenas, quilombolas, pequenos produtores...E mesmo quando havia tido algum contato prévio com essas temáticas, na maior parte das vezes isso se deu através da mediação estranha, exotérica, na academia. Ou pior, nas páginas de jornais, em programas de TV.

Por uma preocupação ao mesmo tempo política e pedagógica, buscamos recusar a prática do consumo acadêmico (i.e., o convite a personalidades de fora do mundo da academia, notadamente de setores das camadas populares, ou ligados a determinada manifestação da cultura popular ou tradicional, para absorver certo conhecimento, servir de objeto de observação e curiosidade ou ainda prestigiar determinado grupo na academia), parte do jogo de “espetacularização” e “canibalização”, apontado por José Jorge de Carvalho (CARVALHO, 2010). Daí nossa permanente preocupação em construir o projeto *junto* com os convidados, e procurar estabelecer parcerias que se desenrolassem em outros eventos ou vínculos que fossem expressão do interesse daqueles sujeitos e



comunidades. Em consonância com as preocupações expressas por Paul Little na construção do Relatório decorrente do "Mapeamento Conceitual e Bibliográfico das Comunidades Tradicionais do Brasil", "os representantes das comunidades tradicionais colocaram suas próprias perspectivas sobre o conceito, as quais foram incorporadas neste relatório" (LITTLE, 2006), em nosso caso, nos projetos desenvolvidos.

Entendíamos que trabalhávamos, ao mesmo tempo, em um processo de construção e de desconstrução ao selecionar os temas, os convidados e ao propor uma determinada linha, sem com isso impor aos convidados limites ou acordos prévios em relação às suas vozes. Ainda que não seja o objetivo aqui fazer uma história da relação dos povos indígenas e das comunidades tradicionais no Brasil, é importante ter claro esse recorte temporal, no sentido de compreender, ainda que sucintamente, elementos que foram produzindo essa subjugação na narrativa e o apagamento de sua memória.

Se é verdade, como afirma Alfredo Wagner de Almeida em obra

fundamental para o campo, que "o reconhecimento jurídico-formal dos povos e comunidades tradicionais, reivindicado por diferentes movimentos sociais e afirmado no texto constitucional de outubro de 1988, conheceu um incremento neste início do século XXI" (SHIRAIISHI, 2007), é verdade também que o reconhecimento social e político está longe de ser um assunto pacificado entre nós.

O governo Bolsonaro (2019-2022) deixou à mostra, verbalizado, em carne viva para quem quisesse ver, toda a sorte de violências, abusos, roubos, assassinatos, desprezo, patrocinados explicitamente pelo governo e seus representantes (civis e militares), o que as comunidades tradicionais e povos indígenas vêm sofrendo há séculos<sup>9</sup>. A diferença é que desde a Constituição de 1988, como mencionado, os movimentos sociais vêm conquistando espaço jurídico, político e simbólico, com avanços e retrocessos. Este último período representou uma imensa

---

<sup>9</sup> A tragédia dos Yanomamis exposta no início desse ano de 2023 talvez seja uma síntese cruel do que ocorre em diferentes níveis em todo o país.

marcha a ré, dada a sistematicidade com que, materialmente, essas populações foram atacadas seja em terras, verbas, vidas ou leis.

O próprio uso da categoria povos e comunidades tradicionais aponta para essa tentativa de reconhecimento em geral na sociedade brasileira, pela via de uma marca de identidade entre povos que, por distintos pertencimentos geográficos, tradições, origens, mantêm em comum modos de vida ligados às formas de uso e ocupação do território. Entendidos como *unidades de mobilização*, esses povos e comunidades tradicionais vêm conquistando espaço no debate público através dos movimentos sociais urbanos e rurais, que incorporam suas demandas; da academia, que amplia não apenas a pesquisa o ensino e a extensão no sentido desses grupos sociais, mas efetivamente passam a ser ocupadas por seus membros; e da opinião pública, que se manifesta na imprensa, nas redes sociais e personalidades que mediam e externalizam a existência e relevância destas comunidades e sujeitos.

Ao mesmo tempo, outro elemento que convém destacar é que há uma disparidade de visibilidade, organização, organicidade, reconhecimento entre essas comunidades tradicionais, povos indígenas, quilombolas, de modo que, por um lado, grupos mais solidificados temem perder sua identidade ao se diluir em conceitos e nomenclaturas amplas demais,

Por outro lado, as comunidades tradicionais agro-extrativistas e ribeirinhas que, em relação aos povos indígenas ou aos quilombolas, têm processos organizativos e identitários relativamente fracos e não contam com reconhecimento formal do Estado enquanto grupos diferenciados, só têm para ganhar com a inclusão na nova categoria "de comunidades tradicionais" (LITTLE, 2006, p. 7-8)

Deste modo, constatamos a atualidade da interseção entre povos e comunidades tradicionais – e, incluímos, da periferia – como pertencentes a um modo específico de lidar com o território: tradicionalmente ocupado, trabalhado, gerido, pensado, vivido. Isto é, sem a menor pretensão de interferir na classificação estabelecida publicamente e através

de longos debates, conforme apontado no Relatório, Pudemos, assim, trazer para dentro do espaço da academia essa tensão que já reverberava entre os próprios elaboradores originais dos documentos norteadores de políticas públicas, ou seja, entre as próprias comunidades e povos tradicionais. Ressalte-se o entrosamento das propostas das discussões, uma vez mais, previamente conversadas e concebidas com os próprios representantes, homens e mulheres, que participaram da concepção dos projetos, com a dinâmica nacional da organização política destas comunidades

A importância da questão conceitual e da nomenclatura se apresenta já na instituição do Decreto de 27 de dezembro de 2004 da Presidência da República, que cria a Comissão Nacional de Desenvolvimento Sustentável das Comunidades Tradicionais, cujas tarefas prioritárias consistiam na “definição de quem são as comunidades tradicionais” e “determinar os melhores mecanismos para garantir o desenvolvimento sustentável dessas comunidades” (LITTLE, 2006).

Posicionados no interior deste debate, sabemos que a resistência – histórica – se intensifica na mesma medida em que conquistas avançam. Através de uma muito bem sedimentada tradição de narrativas e símbolos que ao longo de nossa história, desde a colonização até os dias atuais, localiza o indígena, o quilombola, o camponês, populações caiçaras e ribeirinhas em posições subalternas, propiciando a desumanização de sua figura. Como na declaração do ex-presidente da república de que os “índios estão se tornando seres humanos”<sup>10</sup> ou, de que quilombolas e negros seriam pesados em arrobas<sup>11</sup>.

Sabemos que a desumanização é o primeiro passo para o extermínio<sup>12</sup>.

---

<sup>10</sup> Disponível em <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/01/24/cada-vez-mais-o-indio-e-um-ser-humano-igual-a-nos-diz-bolsonaro-em-transmissao-nas-redes-sociais.ghtml>. Acessado em 20 abr 2023

<sup>11</sup> "Conseguiram te levantar, pô? Tu pesa o quê, mais de sete arrobas, não é?", disse o presidente a um apoiador que aparece brevemente na gravação no Palácio da Alvorada. Folha de São Paulo, 22/05/2022. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2022/05/bolsonaro-volta-dizer-que-negro-e-pesado-em-arrobas-e-ironiza-sua-condenacao.shtml>. Acessado em 20 abr 2023.

<sup>12</sup> Entre tantas referências sobre o assunto, ficamos com Primo Levi, *É isto um homem?*. Rio de Janeiro: Rocco, 2013; Judith Butler,

Não é nosso objetivo nesse momento avançar sobre a história longa ou recente de violações contra povos tradicionais. Mas uma das formas de perpetrar esse extermínio também se deu pela descaracterização das formas de vida tradicionais, organização familiar, formas de trabalho e de uso da terra. Isto é, a imposição de um uso, consumo, sujeição do espaço a um único aspecto da vida *ocidental capitalista*: a mercantilização, a capitalização de todos os aspectos do território, seja da terra propriamente dita, seu subsolo, a água, a praia, o mar, vegetação, animais... o que for possível de se tornar mercadoria. De modo que essa morte (física e simbólica) torna-se facilitada, e até desejada, devido ao fato de que o senso comum enxerga exclusivamente a economia – a ideologia neoliberal - como a única referência e critério para tomadas de decisão administrativa, política ou jurídica do Estado, das empresas e dos indivíduos.

Por isso, Alfredo Wagner resalta a relevância do uso do conceito de “territórios tradicionalmente ocupados” (ALMEIDA, 2004), isto é, explorados de forma tradicional. O tradicionalmente, então, se expande para a forma de trabalho, quem trabalha, a finalidade do trabalho, mas também os diferentes usos do território, como moradia, espaços do sagrado, dos rituais, da festa, da contemplação, a que tradicionalmente o território servia em complementação com os sujeitos.

Na medida em que, como visto, a Constituição Federal de 1988, os movimentos sociais, os acordos internacionais, como a Convenção da Organização Internacional do Trabalho, ou a Convenção Internacional de Biodiversidade, apontam para caminhos distintos daquele e buscam não apenas salvaguardar direitos, mas expandir sua atuação na sociedade, as forças sociais interessadas na manutenção de formas capitalistas de vida e de uso do território e da população mobilizam esses valores da ideologia neoliberal para se impor – ladeados pela

---

*Quadros de Guerra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015; e Achilles Mbembe, *Necropolítica*. São Paulo: N -1, 2018.

violência extrema oficial ou para-oficial.

Nestes momentos de tensão, logo são mobilizados pelos mediadores na opinião pública – imprensa, políticos, acadêmicos, ‘especialistas’ – valores como a civilização, os costumes, a urbanidade, a modernidade, o cristianismo, história, tradição, higiene, saúde, conforto, liberdade.... como avalizadores éticos ou científicos para uma subordinação simbólica e material, dos povos e comunidades tradicionais e indígenas. Assim, torna-se quase uma obviedade, do ponto de vista do senso comum, que o modo de vida daqueles sujeitos está errado (a partir de quaisquer dos itens acima) e que, portanto, seria correto civilizá-los. Nesse processo, as consequências sociais pouco importam, desde que as terras e seus elementos naturais sejam incorporados à economia, isto é, à racionalidade ocidental.

Do ponto de vista histórico e filosófico, podemos dizer que essa percepção atual do senso comum em relação a povos e comunidades tradicionais está ancorada em uma narrativa que se desenvolveu durante o século XIX em termos de filosofia da

história ocidental, de um discurso que se pretendia sustentar na verdade da ciência – não mais da religião, como nos séculos anteriores. Remontando brevemente esse percurso, o Brasil cumpriria seu destino ao unir-se à civilização (ocidental, cristã, racional-científica), isto é, superar (aniquilar) as características nacionais que não se submetessem. O ingresso no concerto das nações se daria submetendo-se a uma lógica de homogeneização dos valores, das ideias, das instituições sintetizadas no ideal de progresso e civilização sintetizadas na Europa Ocidental / EUA como modelos de homem e sociedade.

O processo civilizatório se daria por uma evolução através do maior controle do espírito sobre o corpo, do homem sobre a natureza e do capital sobre o trabalho, tal qual o modelo desenvolvido pelo cristianismo, cartesianismo e capitalismo. Nessa narrativa, aqueles povos e culturas que não estivessem adequados ao padrão europeu eram considerados povos sem-história, não-civilizados, portanto, atrasados, inferiores e, no limite, desumanos (selvagens, animais). Assim, outros povos contemporâneos coexistiam em um

regime anacrônico de tempo à margem da história.

Vejamos uma breve reflexão, apoiados no antropólogo Pierre Clastres em seu clássico estudo "A sociedade contra o Estado", de 1979 (CLASTRES, 2011), no qual analisa a linguagem que os colonizadores europeus tratavam as sociedades indígenas nas Américas e como as ciências sociais contemporâneas também sofrem alguns embaraços ao lidar com essa temática.

Clastres verifica que nos escritos e correspondências dos colonizadores, as sociedades locais eram chamadas de primitivas e consideradas sociedades sem Estado. Para o autor, a sentença continha um juízo de valor marcado por uma teleologia: as sociedades deveriam ter Estado. Sua ausência denotaria uma série de carências, precariedades materiais e culturais, como ausência de escrita, ausência de comércio, ausência de propriedade. Para além da época da colonização, essa foi a visão dominante nas ciências humanas e econômicas ao se tratar da história e da cultura já avançado no século XX. Clastres observa a incidência de um etnocentrismo

analítico quando historiadores, economistas, antropólogos insistem em expressões como "sociedades da subsistência", pois, emergiria com essa expressão o critério da *falta*, da *precariedade*, de uma existência inferior (*sub*), diante de uma existência plena do modelo do mercado capitalista.

Podemos inferir daí a renitente dificuldade da academia, da ciência branca ocidental, de renunciar a seus princípios e paradigmas e tentar capturar e entender o funcionamento da lógica de povos indígenas e de comunidades tradicionais, por exemplo, em relação a questão do compartilhamento dos conhecimentos – e seu impacto na organização da vida em geral. Para os indígenas, bem como para sociedades antigas, a grega por exemplo, não se pode separar a religião, da economia e da política: seus símbolos, práticas e rituais estão necessariamente envolvidos e não possuem sentido separadamente. Para a ciência ocidental a segmentação e compartimentação dos saberes, ao contrário, é sinal de evolução do conhecimento em que o olhar desvenda a natureza em seus



aspectos cada vez mais específicos como se fossem fins em si mesmos – negligenciando, portanto, sua conexão com fenômenos mais complexos, desde a economia, passando pelo meio-ambiente e à medicina<sup>13</sup>.

A crença ocidental da compartimentação dos saberes é o que torna aceitável pensar a economia separado do meio-ambiente, a administração separada da saúde, arquitetura separada da religião.... Quando decidimos cortar árvores das cidades para “não sujar o chão” abrimos mão de controle da temperatura e retenção da água da chuva; quando decidimos produzir alimentos em regime de *plantation* intervimos no bioma local, na qualidade do solo, e temos que utilizar cada vez mais produtos químicos para suprir nutrientes ou pragas que seriam controlados pela diversidade natural do solo e do ambiente. Para ficarmos em alguns exemplos de como os

---

<sup>13</sup>Notamos que determinado campo da antropologia pautada pela cibernética vem desmontando essas segmentações em favor de estudos dos sistemas complexos dinâmicos (cf. CESARINO, Leticia; BATESON, Gregory). Ao mesmo tempo, a maior divulgação de narrativas de “sábios” indígenas, quilombolas, de terreiro vêm ampliando a visão ocidental (academia e opinião pública) para a análise destas e de nossa sociedade (p.e. Ailton Krenak, Davi Kopenawa).

saberes tradicionais podem intervir no cotidiano e na organização da sociedade “não-tradicional”

Na mesa em que foi discutido o tema “Agroecologia e economia solidária: diálogos na construção de territórios sustentáveis e saudáveis”<sup>14</sup>, pôde-se observar essa confluência de maneira mais contundente, nas relações de produção e relações produtivas tanto nas áreas rurais como em áreas urbanas voltadas para a produção de alimentos saudáveis. Ana Carolina Barbosa e Santiago Bernardes, representantes do Fórum de Comunidades Tradicionais Angra-Paraty-Ubatuba / Observatório de Territórios Sustentáveis e Saudáveis da Bocaina – OTSS, e Beto Palmeira, organizador do espaço Raízes do Brasil e membro da Coordenação Nacional do MPA - Movimento dos Pequenos Agricultores, apontaram para uma necessária reformulação completa da questão do trabalho/propriedade da terra/ produção e circulação de alimentos.

---

<sup>14</sup>

<https://www.youtube.com/watch?v=modCFHc9X6U&list=PLOPY0VOJmmtz2rqPiO2XgFAsGBJ1n4jue&index=5&t=3271s>

Chamou-nos atenção o fato de que o MPA concentra boa parte de sua atuação na região metropolitana do Rio de Janeiro, na Baixada Fluminense, organizando a produção de pequenos agricultores que já trabalhavam na terra, mas em condições subalternas explorados por grandes atravessadores e sem a preocupação com o manejo da terra. Após um intenso trabalho de conscientização e de fornecer apoio material para esses produtores, o MPA expandiu sua produção de modo a criar uma rede de produtores e fornecedores em áreas com graves problemas sociais, aumentando a renda e a qualidade de vida de produtores e suas famílias. Assim, a produção agroecológica, bem como pela propriedade da terra, conforme nota Beto Palmeira, não é uma luta exclusiva dos pequenos agricultores, mas de todos interessados em uma alimentação saudável e sustentável, e acessível, para toda a população, que a produção sirva aos interesses da população, conforme ele aponta.

A trajetória do MPA, comum a outros movimentos sociais, revela um ponto central para o entendimento e a organização das lutas dos povos e

comunidades tradicionais: sua ação independente do Estado. O Estado, como arena de disputas dos campos de força, pode, sim, eventualmente, dar suporte – material, jurídico, político – aos movimentos sociais, mas isso não é uma garantia. Os últimos quatro anos puseram às claras essas relações, e mesmo os governos progressistas demonstraram grande aliança com os interesses do capital em detrimento do avanço das políticas públicas de garantia dos direitos das comunidades tradicionais e indígenas. De todo modo, o exemplo trazido por Palmeira reforça a percepção de que a interseção do trabalho acadêmico no sentido de desconstruir os preconceitos e barreiras seculares para se criar um novo entendimento do papel desses atores na sociedade deve ser a linha central que a academia deve ocupar principalmente para fora de seus muros, daí nossa opção sistemática pela Extensão, como caminho para a realização desse papel político e pedagógico em torno de temas nem sempre publicizados e, principalmente, com seus próprios agentes em corpo e voz nesse contato direto com o público.

A partir das intervenções de Santiago e Ana Carolina o público pôde ter contato com uma experiência bastante tensa em relação às disputas violentas de terra naquela região da Costa Verde. Seja pela especulação financeira, seja pela pressão de empresas de turismo de explorar territórios de uso das comunidades quilombola, caiçara ou indígena locais. Um exemplo forte foi a questão da circulação de embarcações turísticas em épocas de defeso dos peixes, ou de especulação imobiliária para a construção de grandes hotéis e resorts em áreas quilombolas, indígenas ou caiçaras.

Por isso, também, compartilhamos da ideia de "territórios ocupados tradicionalmente", pois ela expande a noção de um "sujeito tradicional" – ribeirinho, quilombola, indígena -, como se fosse uma essência e que por si só carregaria elementos intrínsecos ao uso e ocupação do território, trabalho, cultura. Ao contrário, essa ideia transfere para a ação, isto é, a categoria, enfatizando a centralidade do trabalho, da relação de produção, da divisão da terra, dos saberes que carregam um modo tradicional de

realização, voltado para a conservação e autorreprodução do povo no território.

Cabe destacar que esse conceito poderia ser estendido ao ambiente urbano e aos modos locais de ocupação do território. Essa preocupação, inclusive, repercute o debate trazido por Paul Little conforme os seguintes termos:

Nas discussões nas reuniões e encontros listados na Introdução, detectou-se uma tendência de deixar fora os grupos sociais urbanos que poderiam pleitear entrada na categoria, como os catadores de lixo ou os favelados, porém ressaltando que há exemplos de grupos urbanos que podem ser classificados como tradicionais, tais como comunidades de quilombos que foram engolidas por processos de expansão urbana, ou bairros de pescadores que continuam ganhando sua subsistência com a pesca artesanal. Outros grupos que ficaram fora nessas discussões foram os camponeses, os pequenos agricultores e os trabalhadores rurais sem-terra, com a ressalva, novamente, que certas comunidades pertencentes a essas categorias poderiam ser consideradas como tradicionais na medida que acrescentem características ambientais (p.ex. agro-extrativismo), culturais (p.ex. uma identidade étnica) ou territoriais (p.ex. ocupação histórica de uma área específica) que os diferenciariam dos outros produtores rurais. (LITTLE, 2006)

Deste modo, por exemplo, quando Cosme Phillipsen apresenta a ideia do “Rolé dos Favelados”<sup>15</sup> – um projeto de turismo de base comunitária nas favelas cariocas concebido e realizado por moradores das favelas –, estão presentes os seguintes elementos: concepção do trabalho (roteiro, narrativa, objetivos), realização (quem faz o tour com os turistas, quem se comunica, quem os recebe), manejo cultural (moradores locais apresentam aspectos históricos, culturais e sociais do território), economia (manutenção da renda no local com os idealizadores e trabalhadores, incentivo ao consumo do comércio local de restaurantes, bares, souvenirs), de modo que a noção exploratória do turismo como um desagregador (cultural, laboral, social, natural) do ambiente se converte em um uso controlado – econômica e culturalmente – pela comunidade local. A favela não é o local da selva, do exótico, do povo bárbaro conforme vendido pelo senso comum e pelas empresas de turismo que exploravam e ainda exploram

esse serviço, transformando a chegada dos turistas numa pequena guerra local em busca do seu dinheiro.

O mesmo fenômeno observa-se também na experiência da Rede Nhandereko, conforme relatado por uma de suas organizadoras, Daniele Elias, também parte integrante do Fórum de Comunidades Tradicionais Angra-Paraty-Ubatuba/ Observatório de Territórios Sustentáveis e Saudáveis da Bocaina – OTSS. Nesse caso, além de todos os elementos presentes acima, entram em cena tanto a questão da ocupação de terras e da exploração ambiental por parte da especulação imobiliária e turística na região da Costa Verde, uma das áreas mais tensas em termos de conflitos fundiários e especulativos do estado do Rio de Janeiro; como também a presença de aldeamentos indígenas e quilombos na região, o que torna ainda mais sensível a questão da exploração do trabalho e do uso sustentável – do ponto de vista natural e cultural – do território.

## Conclusão

Deve estar claro que projetos desta natureza, em um contexto – mais amplo ou mais específico – como

<sup>15</sup><https://www.youtube.com/watch?v=UNMjGQxcaMk&list=PLOPY0VOJmmtz2rqPiO2XgFAsGBJ1n4jue&index=2>

o que vivemos no Brasil dos últimos <sup>16</sup> é uma afirmação de um lugar político, pedagógico e acadêmico que consideramos necessário ocupar a partir do princípio da integração entre ensino, pesquisa e, principalmente, extensão. Encaramos esses projetos como a tentativa de construção de um espaço de debate, de circulação de informações e de experiências que pudessem qualificar o público interessado bem como a nós mesmos, coordenadores, e que esse tipo de ação de extensão tivesse uma reverberação para fora dos muros da academia, inclusive no espaço em que nosso Instituto se encontra (Baixada Fluminense). Quer dizer, é distinto quando estudantes e professores têm contato com algum aspecto da história, memória ou cultura indígena e comunidades periféricas ou tradicionais via os tradicionais meios acadêmicos, isto é, pesquisas de historiadores, antropólogos, críticos literários, e quando têm a chance de ouvir, ver e sentir a fala, a música, a imagem a experiência através das

diversas camadas de linguagens, de comunicação que circularam nestes encontros.

Para deixar claro, não queremos repetir, de maneira escamoteada o exotismo antes criticado. Ao contrário, queremos é chamar atenção para uma forma de acesso a determinados saberes que não estão necessariamente dados ou claros para acesso pelos caminhos tradicionais da linguagem acadêmica-científica e que talvez requeiram algo a mais do que uma tradução para se fazer comunicar. Em um dos encontros do I Ciclo de Formação em História, Memória e Culturas Indígenas, com a presença do professor Emilio Nolasco, da UFF, um dos coordenadores do projeto Encontro de Saberes, e da indígena Sandra Benites Guarani Nhandeva, à época doutoranda do Museu Nacional-UFRJ, essa questão da tradução, mediação, fronteiras e pontes ficou bem desenhada.

Nos valeremos de uma imagem criada por Sandra Benites para explicar as dificuldades de sua chegada e de sua presença no ambiente universitário - mais ainda, na pós-graduação do Museu Nacional. Benites dizia que ela havia

---

<sup>16</sup> O projeto foi realizado entre 2018 e 2019, e segue em seus desdobramentos ainda hoje em diferentes frentes, como os seminários Presença Indígena na Baixada Fluminense (2020 e 2022).

desenvolvido uma forma de relacionamento com aquele meio na qual ela buscava contato e integração, mas mantendo seu lugar epistemológico e afetivo, que ela realizava um movimento de inclinar-se, podendo assim chegar até o outro, permitir o acesso do outro, mas sem perder sua referência.

A metáfora parece-nos extremamente fecunda se considerarmos que ela ajuda a resolver um problema grande que surge ao lidarmos com esse tema desde a perspectiva que apresentamos: como apresentar saberes sem deformá-los pela tradução e homogeneização epistêmica. Claro está que não se trata de simplesmente verter uma linguagem e idioma para línguas ocidentais a partir de uma construção narrativa e semiótica ocidentais; na verdade, o problema que se coloca é como esses saberes tradicionais chegam e como chegamos a esses saberes por um caminho distinto da pretensão da colonização da linguagem ocidental.

Esse caminho, nos parece, apresentou-se pela metáfora da inclinação, uma forma de

aproximação, incorporação, concessão e manutenção dos saberes em relação a um Outro que não se reduz e não deve ser reduzido a qualquer síntese. De modo que também o público pôde inclinar-se e ter contato diretamente com os saberes ali desenvolvidos sem a necessidade de transcrição ou mediação, possibilitando assim a incorporação dessas experiências de distintas formas em sua prática profissional, acadêmica, política ou cultural.

A expectativa que se abre para nós é buscar uma forma de inserção destes saberes na academia, da incorporação dos chamados saberes e práticas de comunidades tradicionais, que estão previstos em legislação específica<sup>17</sup>, dentre os quais incluem-se aqueles referentes às comunidades indígenas, quilombolas, caiçara, ....

Para além das preocupações conceituais, éticas e epistemológicas, conforme já descritas, uma nova e importante frente se coloca: trata-se de criar formas de reconhecimento destes

---

<sup>17</sup>Cf. Legislação coligida em Shiraishi Neto, Joaquim. *Direito dos povos e das comunidades tradicionais no Brasil: declarações, convenções internacionais e dispositivos jurídicos definidores de uma política nacional*. Joaquim Shiraishi Neto, org. Manaus: UEA, 2007.



saberes, bem como de remuneração destes mestres que vêm à universidade, de modo a garantir a sua plena legitimidade e reconhecimento no meio acadêmico mantendo as prerrogativas próprias destas tradições. Na definição dos elaboradores do projeto Encontro de Saberes,

trata-se de uma intervenção teórico-política transdisciplinar”, um projeto amplo, permanente e com muitos pontos de tensão que pode ser compreendido “como uma proposta concreta de formação intercultural para o ensino formal capaz de promover uma dupla inclusão: das artes e saberes tradicionais na grade curricular e, simultaneamente, dos mestres e mestras tradicionais na docência<sup>18</sup>.

## Referências

ALMEIDA, Alfredo W. B. Terras tradicionalmente ocupadas: processos de territorialização, movimentos sociais e uso comum. *Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais*, ANPUR, v. 6, n. 1, maio 2004

ASCELRAD, Henri (org.). *Cartografias sociais e território*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Pesquisa e

Planejamento Urbano e Regional, 2008.

CARVALHO, José Jorge de. ‘Espetacularização’ e ‘canibalização’ das culturas populares na América Latina. *Revista Antropológicas*, ano 14, vol.21, n. 1, p. 36-76, 2010.

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

CARVALHO, José Jorge de; ÁGUAS, Carla L.P. Encontro de Saberes: um desafio teórico, político e epistemológico. In: CUNHA, Teresa; SANTOS, Boaventura de S. *Colóquio internacional Epistemologias do Sul: aprendizagens globais Sul-Sul, Sul-Norte e Norte-Sul*. Atas: Coimbra. Centro de Estudos Sociais, 1017-1027, 2015.

CARVALHO, José Jorge de; FLÓREZ, Juliana. Encuentro de Saberes: proyecto para decolonizar el conocimiento universitario eurocéntrico. *Nômadias*, n. 41, p. 131-147, 2014;

CLASTRES, Pierre. *A sociedade contra o Estado*. São Paulo: Cosac & Naify, 2011.

DIEGUES, Antonio Carlos. *O mito moderno da natureza intocada*. São Paulo: HUCITEC, 2008.

LITTLE, Paul. *Mapeamento conceitual e bibliográfico das comunidades tradicionais do Brasil*. Brasília: Universidade de Brasília, 2006.

SHIRASHI NETO, Joaquim (org.). *Direito dos povos e das comunidades tradicionais no Brasil: declarações, convenções internacionais e dispositivos jurídicos definidores de uma política nacional*. Manaus: UEA, 2007.

<sup>18</sup> Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa (INCTI/UnB/CNPq). “Encontro de Saberes: Bases para um diálogo interepistêmico”, coord. José Jorge de Carvalho. Brasília, 2015, p. 2.

## **“A vida acontece no encontro com o outro”. Diários da experiência pedagógica dos Encontros de Saberes**

**Elaine Monteiro<sup>1</sup>**

**Daniel Bitter<sup>2</sup>**

**Edilberto José de Macedo Fonseca<sup>3</sup>**

**Andressa Fouraux Figueira<sup>4</sup>**

**Gabriela da Silva Pimenta<sup>5</sup>**

**Milena Leão Pereira<sup>6</sup>**

DOI: <https://doi.org/10.22409/pragmatizes.v13i25.57915>

**Resumo:** O Encontro de Saberes é um amplo movimento presente em várias universidades, cujo objetivo consiste em incluir saberes tradicionais de comunidades afro-brasileiras, indígenas, quilombolas, urbanas, agro-extrativistas, etc., nestas instituições, através da participação de mestres e mestras de tradições como docentes convidados. Seu propósito é tornar a universidade mais diversa e inclusiva, multirracial, multilinguística e pluriespistêmica, por meio da reformulação de currículos, pedagogias e protocolos administrativos. Neste artigo abordamos a experiência do Encontro de Saberes realizada na UFF, a partir da oferta da disciplina *Saberes Negros e Indígenas* oferecida em 2022, e exploramos aspectos da pedagogia dos encontros identificados por estudantes, especialmente, a partir dos relatos que produziram em diários pessoais ao longo do curso, nos quais

---

<sup>1</sup> Elaine Monteiro. Doutora em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora Associada do Departamento Sociedade, Educação e Conhecimento da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói, Brasil. E-mail: [elainemonteiro@id.uff.br](mailto:elainemonteiro@id.uff.br) - <https://orcid.org/0000-0001-6122-3281>

<sup>2</sup> Daniel Bitter. Doutor em Antropologia pelo IFCS-UFRJ. Professor Associado do Departamento de Antropologia da Universidade Federal Fluminense - UFF e do Programa de Pós-Graduação em Cultura em Territorialidade PPCULT-UFF, Niterói, Brasil. E-mail: [danielbitter@gmail.com](mailto:danielbitter@gmail.com) - <https://orcid.org/0000-0003-2080-9926>

<sup>3</sup> Edilberto José de Macedo Fonseca. Professor Adjunto do curso de Produção Cultural da Universidade Federal Fluminense em Rio das Ostras, Brasil. E-mail: [edilbertofonseca@id.uff.br](mailto:edilbertofonseca@id.uff.br) - <https://orcid.org/0000-0003-0947-4440>

<sup>4</sup> Andressa Fouraux Figueira. Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal Fluminense E-mail: [andressafouraux@id.uff.br](mailto:andressafouraux@id.uff.br) - <https://orcid.org/0000-0001-9509-0018>

<sup>5</sup> Gabriela da Silva Pimenta. Graduanda em Antropologia pela Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, Brasil. E-mail: [gabrielap@id.uff.br](mailto:gabrielap@id.uff.br) - <https://orcid.org/0009-0001-8560-9020>

<sup>6</sup> Milena Leão Pereira. Graduanda em Antropologia pela Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, Brasil. E-mail: [mileao@id.uff.br](mailto:mileao@id.uff.br) - <https://orcid.org/0009-0001-6164-1835>

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

registraram suas impressões e experiências. Procuramos mostrar o potencial disruptivo desta pedagogia contra e anti-colonial e seu efeito transformador sobre as pessoas envolvidas.

**Palavras-chaves:** Encontro de Saberes; mestres de tradição, universidade, pedagogia dos encontros.

### **“La vida pasa en el encuentro con el outro”. Diarios de la experiencia pedagógica de Encuentros de Saberes**

**Resumen:** El Encuentro de Saberes es un amplio movimiento presente en varias universidades, cuyo objetivo es incluir los saberes tradicionales de comunidades afrobrasileñas, indígenas, quilombolas, urbanas, agroextractivistas, etc., en estas instituciones, a través de la participación de maestros y maestras de las tradiciones como docentes invitados. Su propósito es hacer la universidad más diversa e incluyente, multirracial, multilingüe y multiepistémica, a través de la reformulación de currículos, pedagogías y protocolos administrativos. En este artículo abordamos la experiencia del Encuentro de Saberes realizado en la UFF, a partir de la oferta del curso Saber Negro e Indígena ofrecido en 2022, y exploramos aspectos de la pedagogía de los encuentros identificados por los estudiantes, especialmente a partir de los relatos que estos produjeron en diarios personales a lo largo del curso, en los que registraron sus impresiones y experiencias. Buscamos mostrar el potencial disruptivo de esta pedagogía contra y anticolonial y su efecto transformador en las personas involucradas.

**Palabras claves:** Encuentro de Saber; maestros de tradición, universidad, pedagogía de los encuentros.

### **“Life happens in the encounter with the other.” Diaries of the pedagogical experience of Meetings of Knowledge**

**Abstract:** The Meeting of Knowledges is a broad movement present in several universities, whose objective is to include traditional knowledge of Afro-Brazilian, indigenous, quilombola, urban, agro-extractivist communities, etc., in these institutions, through the participation of people with acknowledged higher knowledge (mestres e mestras da cultura popular) as guest lecturers. Its purpose is to make the university more diverse and inclusive, multiracial, multilingual and multi-epistemic, through the reformulation of curricula, pedagogies and administrative protocols. In this article, we address the experience of the Meeting of Knowledges held at UFF, based on the offer of the *Black and Indigenous Knowledge* course offered in 2022, and we explore aspects of the pedagogy of the meetings identified by students, especially from the reports they produced in personal diaries along the course, in which they recorded their impressions and experiences. We seek to show the disruptive potential of this counter and anti-colonial pedagogy and its transforming effect on the people involved.

**Keywords:** Meeting of Knowledge; tradition masters, university, pedagogy of encounters.

### **“A vida acontece no encontro com o outro”. Diários da experiência pedagógica dos Encontros de Saberes**

#### **Apresentação**

*O Encontro de Saberes é acalanto, mas pode ser também bastante desconfortável. Um desconforto que nos bota diante dos*

*nossos preconceitos, diante do senso comum, diante das nossas limitações em relação às outras pessoas, diante da nossa própria zona de conforto. É um desconforto bom. Um desconforto que faz a gente se*

*mover na direção de sermos pessoas mais íntegras, esclarecidas, empáticas.*  
(Gabriela da Silva Pimenta. Diário pessoal)

*Na disciplina do Encontro dos Saberes descobri que a vida acontece no encontro com o outro. Como uma estudante do curso de Antropologia, o contexto do estudo de um dos principais insumos para a prática do nosso trabalho é a "alteridade", mas acredito que foi de fato cursando essa disciplina que pude entender do que se trata de fato a "alteridade". Digo isso pois foi com os mestres, mestras, colegas e professores que pude perceber a alteridade saltar sobre os olhos no contexto da academia, pois foi nessa conjuntura que, aprender com os outros e ensinar, foi real pra mim.*  
(Miriam Soares Dias. Diário pessoal)

O Encontro de Saberes é um amplo movimento disseminado por várias universidades brasileiras, cujo objetivo consiste em incluir saberes tradicionais de comunidades afro-brasileiras, indígenas, quilombolas, urbanas, agro-extrativistas, etc., nestas instituições, através da participação de mestres e mestras de tradições como docentes convidados. Seu propósito é tornar a universidade mais diversa, multirracial, multilinguística e pluriespistêmica.

Tal como tem se estabelecido em diversas universidades, o Encontro de Saberes é, de certo modo, um desdobramento da política de cotas que instituiu, além da reserva de vagas

para estudantes de escolas públicas e para estudantes em situação de vulnerabilidade sócio-econômica (as chamadas "cotas sociais"), a reserva de vagas para negros, indígenas e deficientes em universidades e em institutos federais de educação. O projeto propõe a inclusão epistêmica dos saberes daquelas comunidades, assim como de seus sujeitos, por efeito de sua própria mobilização e desejo de inclusão. Tal pedagogia almeja colocar em diálogo distintas epistemologias, de forma a assinalar eventuais convergências, divergências, contraditoriedades, complementaridades, etc. (BITTER, 2022). A inclusão de sujeitos negros e indígenas e seus saberes na universidade significa a valorização de conhecimentos baseados na oralidade, na memória coletiva, na intuição, na sensibilidade, na corporeidade, na ancestralidade, na circularidade, na espiritualidade, no afeto e em cosmologias singulares. O Encontro de Saberes é, portanto, um projeto de intervenção antirracista, anti-colonial e contra colonial nas universidades com o propósito de renovar seus currículos, seus modos de ensinar e de aprender.

Está respaldado por um conjunto diversificado de normas nacionais e internacionais que regulamentam a Lei 12.343/2010, que institui o Plano Nacional de Cultura (PNC). Esse conjunto de normativas visa a proteção e difusão dos saberes tradicionais e da diversidade cultural e está em plena consonância com as leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que prescrevem o ensino das culturas negras e indígenas na educação básica.

Sua forma de atuação mais importante é a oferta de disciplinas em que mestres e mestras de comunidades e coletivos tradicionais atuam lado a lado com docentes parceiros da instituição de ensino superior. Foi iniciado na Universidade de Brasília (UnB), a partir de 2010, sob direção do Professor José Jorge de Carvalho, no âmbito do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa (INCTI/UnB), expandindo-se gradualmente para outras instituições brasileiras e estrangeiras.

Vale registrar ainda que o desejo de mestras e mestres de terem seus saberes transmitidos em instituições de ensino, como escolas e

universidades, assim como as conquistas desses direitos no âmbito da legislação, refletem relações, visões e valores da educação em comunidades tradicionais. Visões essas diferentes, diversas, carregadas de valores ancestrais insistentemente ignorados pela concepção predominante de educação inculcada em estudantes nos bancos de escolas e universidades. A concepção de educação "bancária" e de uma "história única", que ensina que a educação no Brasil se deu a partir da chegada dos jesuítas. Como se as populações negras e indígenas não tivessem conhecimentos acumulados e processos educativos, o que contribuiu sobremaneira para a perpetuação do racismo e para o racismo epistêmico. Ao contrário, a educação, os processos de transmissão de saberes e a escola foram e são valores fundamentais para as comunidades tradicionais e se constituíram em bandeiras de luta por direitos na sociedade. É Mestra Fatinha, dos saberes negros jongueiros e quilombolas, quem entra na conversa, participa do Encontro, se apresenta, e nos fala sobre a importância de estar aqui:



*Todos me conhecem como Fatinha e é um prazer estar retornando aqui [à universidade] para falar da nossa comunidade, falar do movimento jongueiro, que é um movimento de resistência. O Jongo foi para os negros lá atrás, na época da escravidão, uma forma de luta, uma forma de expressão, e é para nós, até hoje, uma forma de luta, uma forma de resistência. Então, a gente estar em espaços como esse, buscando a nossa valorização, colocando os nossos jovens na universidade... Porque a sociedade brasileira sempre negou tudo para o nosso povo. E nega até hoje. As coisas para as comunidades jongueiras são muito difíceis. A gente mantém a tradição mesmo porque é a nossa vida, é a nossa história, é por amor, porque é muita luta, muita desigualdade mesmo. Estar em um espaço como esse, para nós, assim, é tudo! É uma conquista porque é uma forma da gente mostrar que nós sempre existimos e que precisamos ser valorizados enquanto cidadãos brasileiros que somos. Até hoje a gente tem pouco reconhecimento. Então, muito obrigada por vocês estarem aqui!* (Maria de Fátima da Silveira Santos – Mestra Fatinha do Jongo de Pinheiral-RJ)

Na UFF o Encontro de Saberes começou a ser desenhado em 2016 a partir da reunião de docentes que já tinham algum tipo de vínculo com comunidades tradicionais, tanto na

pesquisa quanto na extensão, e estudantes de vários departamentos e áreas de conhecimento, impulsionada pela visita do professor José Jorge de Carvalho. Em 2017 foram oferecidas as primeiras disciplinas em caráter experimental e, desde então, o projeto de ensino, vinculado à Pró-Reitoria de Graduação, tem atuado regularmente em cursos de graduação, excetuando-se o período da pandemia de Covid-19.

Cerca de 250 estudantes já passaram pela experiência do Encontro de Saberes em alguma das disciplinas oferecidas pelo Projeto na UFF. O que temos notado é que a vivência dentro e fora da sala de aula com mestres e mestras das tradições, oriundos de comunidades negras, indígenas, quilombolas, urbanas, entre outras, tem promovido uma transformação significativa em subjetividades de estudantes e docentes, desencadeando processos de reconhecimentos identitários, étnico-raciais, de gênero, e promovendo, ainda, mudanças qualitativas em percepções de mundo e tomada de consciência do estado atual das práticas universitárias no campo do ensino/aprendizagem.



Nessa direção, o Encontro de Saberes é uma proposta sempre em construção, que valoriza múltiplas dimensões do ser humano, da educação como prática da liberdade, como nos ensinaram Paulo Freire (1987) e bell hooks (2013), que também participam desta conversa:

A educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender. Esse processo de aprendizado é mais fácil para aqueles professores que também creem que sua vocação tem um aspecto sagrado; que creem que nosso trabalho não é o de simplesmente partilhar informação, mas sim o de participar do crescimento intelectual e espiritual de nossos alunos. Ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo. (HOOKS, 2013, p. 25)

Observamos, como quando escutamos Mestra Fatinha, que os mestres e mestras envolvidos no Projeto também são impactados pela experiência, sentindo-se reconhecidos e valorizados no ambiente acadêmico que historicamente os excluiu, assim como aos seus saberes e aos seus descendentes.

Nessa direção, o objetivo deste artigo é apresentar alguns aspectos da implementação deste Projeto na UFF, de sua pedagogia, e refletir, especialmente, a partir dos relatos de impressões e experiências que estudantes registraram em diários pessoais elaborados como um produto destinado à avaliação da disciplina. Busca-se perceber em que condições dá-se a troca de saberes e como essa pedagogia dos encontros afeta as subjetividades de seus participantes em seus processos formativos (HOOKS, 2013)

De saída, notamos que esse artigo é uma produção coletiva, envolvendo em sua escrita/elaboração, docentes parceiros do Projeto e estudantes monitores que participaram da disciplina. Estão incluídos, ainda, todos aqueles cujos enunciados escritos ou falados podemos aqui ler e escutar. Nosso objetivo foi produzir uma narrativa a mais polifônica possível, observando que a ideia de autoria individual e de univocidade de sentidos, tributárias da modernidade ocidental, são estranhas ao nosso propósito (GUMBRECHT, 1998). Partimos, então, do pressuposto de que este texto é uma tentativa de

estabelecer uma interlocução dialógica interdiscursiva entre os diversos agentes envolvidos (BAKHTIN, 2011). Assim, procuramos o diálogo e a escuta atenta de estudantes que participaram da disciplina no segundo semestre de 2022, para identificar possíveis impactos do Encontro de Saberes em sua formação inicial e/ou continuada. No desafio de produção de uma narrativa polifônica, então, não só "demos ou daremos ouvidos aos estudantes", mas também vamos incorporar suas falas na construção coletiva do texto.

### **O Encontro de saberes UFF**

O Encontro de Saberes é um Projeto de Ensino da Pró-Reitoria de Graduação da UFF (Prograd/UFF) cujo objetivo consiste em incluir saberes tradicionais de comunidades afro-brasileiras e indígenas, convidando mestres das artes e ofícios como docentes colaboradores, em atividades de ensino e pesquisa, em parceria com docentes da universidade. Se inicia com a formação, em 2016, de um grupo de estudos (GE) de docentes e estudantes dos mais diversos *campi*, institutos e departamentos; entre os quais,

Antropologia, Educação, Produção Cultural, Psicologia, Letras, Ciência Ambiental, Artes e História. O grupo começou a se reunir regularmente, a partir de uma primeira visita do Prof. José Jorge de Carvalho a esta universidade, após a qual se seguiram muitas outras. Este grupo elaborou diversas ações integradas na universidade produzindo articulações junto ao Centro de Artes UFF e à Pro-Reitoria de Graduação.

Esse processo culminou com a parceria formalizada entre a Prograd/UFF e o INCTI/UnB em 2018, o que foi fundamental para concretizar a oferta de disciplinas nos cursos de graduação da UFF. O coletivo formado por professores e estudantes, alguns dos quais bolsistas, além de mestres e mestradas, mantém reuniões semanais dedicadas a diversas atividades, incluindo estudos, pesquisas, avaliação, edição de material audiovisual, planejamento dos cursos, entre outras.

Em 2017 o GE propôs uma primeira experiência do Encontro de Saberes UFF, com a oferta de duas disciplinas optativas vinculadas a quatro departamentos, envolvendo docentes de oito departamentos,

vários Institutos e seis mestres de distintos territórios de existência. A experiência foi considerada amplamente exitosa e, assim, em 2018 e 2019, o GE ofereceu, no segundo semestre, mais duas disciplinas para a graduação: Encontro de Saberes: Corpo e Espiritualidade e Encontro de Saberes: Toques e Cantos das Culturas Populares. Somente em 2022, após o período pandêmico, em uma fase ainda de adaptação do ensino remoto para o presencial, o grupo voltou a oferecer a disciplina, desta vez denominada Encontro de Saberes: Formas de Expressão e Saberes Negros, Indígenas. A maior parte das reflexões elaboradas neste artigo se referem mais estritamente à experiência desta disciplina e, em especial, aos procedimentos relativos à sua avaliação. Desde o início, portanto, o Encontro de Saberes se desenvolve em estreita parceria com mestres e mestradas, com os quais, os docentes participantes já mantinham uma longa relação estabelecida no campo da pesquisa e das lutas políticas

Sobre a oferta da disciplina na UFF, duas estudantes de Ciências

Sociais nos falam de sua percepção do projeto e de sua vivência:

*A trajetória na disciplina foi um ponto fora da curva dentre as experiências acadêmicas que tive, por principalmente me mostrar na prática novas formas didáticas de construir uma relação de aprendizagem através de mestres que muitas vezes são objeto de estudo na universidade mas não tem o protagonismo de transmitir seus conhecimentos e estudos através de si mesmos, ganhando o devido reconhecimento, valor e crédito por suas dedicações também científicas. (Ciana Lopes Godoy e Silva. Diário pessoal)*

*Por conta da formação de ciências sociais ser muito focada em autores europeus e estadunidenses, sempre tentei puxar matérias que fugissem disso. Tive conhecimento da existência do Encontro de Saberes através de um professor de Antropologia. (...) O professor passou o texto "Encontro de Saberes e Descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras", do José Jorge de Carvalho, para discussão sobre as relações entre colonialidade e conhecimento acadêmico e as possibilidades de articulação dos saberes acadêmicos com outros modos de conhecimento. Por conta disso, já sabia como a disciplina funcionava e já tinha expectativa em cursá-la. No primeiro encontro, algumas coisas me chamaram atenção, como o entusiasmo dos estudantes para as aulas, que os fez até pegar matéria em uma sexta-feira por livre e espontânea vontade. E o interesse/expectativa que os encontros fossem um espaço amoroso e acolhedor, e as*

*conversas da importância de se ter um ensino com essas características. Durante as aulas de Saberes dos Terreiros com o Mestre Kotoquinho, apesar de ter me empenhado para acompanhar, a bagagem que eu tinha não foi suficiente para me fazer compreender as aulas da forma que eu gostaria. Mas, ter uma aula regada de música, tambor, dança, espiritualidade e ancestralidade foi mais significativo do que o pleno entendimento das palavras do mestre. O módulo indígena foi uma dose de esperança de uma outra forma de educar as crianças, com atenção, afeto, respeito e materiais lindos. Ademais, é urgente a necessidade de debater questões indígenas, de ter conhecimento dos povos originários desta terra, de sua diversidade e de sua existência por todo esse país, em aldeias ou em contexto urbano. Para que se possa somar na luta por território e outros direitos. E, enquanto futuros professores (como muitos da turma são de licenciatura), poder ensinar de forma decolonial e antirracista. E formar uma geração que não perpetue estigmas e violências. E que tenha sabedoria, pois, como o Professor Vanderlei disse "muito conhecimento sem sabedoria não adianta, e sabedoria é saber ouvir o tempo". (Ana Carolina Cario Peixoto. Diário pessoal)*

Ambas as estudantes fazem considerações epistemológicas, problematizando a relação que a universidade estabelece com mestres das culturas tradicionais como objetos de estudo e não como sujeitos do conhecimento, a colonialidade dos

saberes acadêmicos, as possibilidades de formas diversas de ensino e aprendizagem e a importância da formação profissional decolonial e antirracista. Os mestres e mestras de tradições são detentores de saberes vivos integrados aos seus territórios. A transmissão desses conhecimentos dá-se de forma variada envolvendo a oralidade, o corpo, os gestos, a escuta e tem, como suporte, a emoção, a intuição e a sensibilidade. Nessa direção a estudante Ciana Lopes Godoy Silva expressa sua percepção sobre a pedagogia dos mestres e mestras,

*Para mim, o que tem sido mais marcante no curso com os mestres que nos deram aula são os infinitos formatos de aprendizagem, que correspondem de forma mais coerente com expressões humanas de linguagem como a festa, alegria, prazer e música. Percebo que me sentir afetada por essas linguagens através de experiências como dançar em roda, aprender e cantar cantigas juntamente com os colegas, sentar no chão, rir alto e complementar discussões com experiências de vida e memória que remetem a temas mencionados ali faz com que os conceitos trazidos estejam para além de uma memorização de teoria. (Diário pessoal).*

Esse ensinar e aprender que é circular, em roda, horizontal, que

canta, dança e que é carregado de experiências e de vida, como nos lembra bell hooks, é a educação como prática da liberdade. Pressupõe aprendizados do corpo, da mente, do espírito, emoção, afeto e abertura também de docentes para correr riscos, para se expor, expor suas experiências, falar da vida e dos limites de nosso conhecimento.

Os professores que esperam que os alunos partilhem narrativas confessionais mas não estão eles mesmos dispostos a partilhar as suas, exercem o poder de maneira potencialmente coercitiva. [...] Quando os professores levam narrativas de sua própria experiência para a discussão em sala de aula, elimina-se a possibilidade de atuarem como inquisidores oniscientes e silenciosos. É produtivo, muitas vezes, que os professores sejam os primeiros a correr o risco, ligando narrativas confessionais às discussões acadêmicas para mostrar de que modo a experiência pode iluminar e ampliar nossa compreensão do material acadêmico. (HOOKS, 2013, p.35)

A referência da autora é o ensino superior, que não está, de forma alguma, apartado da vida que ressignifica o conhecimento acadêmico em seus modos de ensinar e de aprender. Quando se abre a porta da sala de aula e se deixa sentimentos e afetos entrarem na forma de

vivências e de experiências diversas que dialogam com conhecimentos acadêmicos, aponta hooks, docentes sentem medo. Porque podem correr riscos, porque podem perder o controle da sala de aula, porque podem ter conflitos. Do diálogo e das relações estabelecidas em sala de aula emergem sujeitos que têm distintos pertencimentos de classe, de raça e de gênero. Como ela mesma afirma, se tivermos medo de errar, de nos enganar, nunca transformaremos a academia num lugar culturalmente diverso, (HOOKS, 2013, p.49)

Além disso, a presença de sujeitos diversos na universidade, as possibilidades de diálogo, de escuta e de produção de novos conhecimentos exigem mudanças nem sempre aceitas por boa parte dos docentes. Isso é bastante evidente no caso da crescente presença de estudantes negres. A permanência de estudantes no ensino superior não significa apenas a fundamental inserção em programas de assistência estudantil. Permanência implica reconhecer que estudantes negres, maioria desde o ano de 2019 em universidades públicas, estão a "sacudir" a universidade em seu racismo



institucional, afirmando sua negritude e fazendo emergir a branquitude em majoritária parcela do corpo docente, expressa em seus modos de ser, de saber, de poder. Sua presença confronta a colonialidade presente nos modos de ensinar e de aprender no espaço acadêmico.

### **A disciplina Encontro de Saberes: Formas de Expressão e Saberes Negros e Indígenas**

Em 2022 retomamos as atividades do Encontro de Saberes após o período pandêmico. Propomos, no segundo semestre, uma disciplina não obrigatória/eletiva, oferecida pelo Departamento de Antropologia e chamada "Encontro de Saberes: Formas de Expressão e Saberes Negros e Indígenas". A disciplina de caráter interdisciplinar, foi criada com docentes em colaboração com mestres/mestras, estudantes (bolsistas e voluntários que colaboram com o desenvolvimento do projeto) e comunidades e coletivos participantes.

Para o desenvolvimento da proposta, é absolutamente necessário que as fases de planejamento, execução e, posteriormente, avaliação

da disciplina ocorram sempre em um estreito e constante diálogo entre os mestres, mestras e docentes proponentes, tendo ainda participação dos estudantes bolsistas e voluntários. Nesse sentido, a proposta do Encontro de Saberes guarda afinidade com aquelas da chamada *Pesquisa-Ação-Participativa* (FALS-BORDA, 2015; FREIRE, 1987; CAMBRIA; FONSECA; GUAZINA, 2015), todas as atividades são concebidas em conjunto com os integrantes, seja no que diz respeito aos temas a abordar, aos procedimentos de ensino e aprendizagem a serem adotados, como quanto às formas de avaliação, recursos materiais necessários ou às atividades externas que irão ser implementadas. A disciplina requer procedimentos e negociações institucionais para a sua realização, como a viabilização de transporte e alimentação para mestras e mestres, e hospedagem, quando necessário. Para que cada encontro aconteça, há todo um trabalho que acontece no período de planejamento e a cada dia de aula.

Os mestres e mestras participaram do planejamento da disciplina com sugestões relativas ao



cronograma, número de aulas, conteúdo, indicação dos aprendizes para acompanhá-los e vários outros aspectos. Nesta fase são planejadas, também, as visitas de campo da turma de modo a oferecer aos estudantes um contato direto com os territórios de tradição referenciados na disciplina.

A participação de estudantes bolsistas de graduação no grupo de estudo e de trabalho do Encontro de Saberes é fundamental para o desenvolvimento da disciplina. Em geral, são estudantes que cursaram a disciplina em períodos anteriores. Não é incomum o fato da disciplina provocar transformações na vida e na formação desses estudantes, seja no âmbito da espiritualidade, da afirmação de suas identidades e do compromisso militante com questões de raça, de gênero, de classe, assim como com questões ambientais. A integração entre docentes e estudantes e entre estudantes entre si na elaboração e desenvolvimento da proposta de cada semestre, na realização de cada encontro e nos processos avaliativos, se dá de forma colaborativa e faz parte da formação de todos, docentes e estudantes, não

sem tensões e sem conflitos, mas sempre com muito aprendizado.

O segundo semestre de 2022 foi, após o período de distanciamento social, o primeiro semestre totalmente presencial na universidade. No primeiro semestre daquele ano, tínhamos retornado presencialmente à universidade, mas ainda sem a presença obrigatória dos estudantes e com muita cautela. A pandemia afetou toda a sociedade e, conseqüentemente, as comunidades e condições de vida e de saúde de mestras e mestres que fazem parte de nosso grupo, com quem trabalhamos regularmente desde o início do projeto na UFF. Comunidades indígenas, caiçaras e quilombolas se mantiveram "fechadas" por questões sanitárias, evitando as visitas e a saída de pessoas muito idosas por um longo período. Campanhas, organização da comunidade e participação em lives e em pequenos editais para a realização de projetos (Lei Aldir Blanc) garantiram o enfrentamento de dificuldades financeiras no período da pandemia.

Nesse contexto, para a oferta da disciplina no semestre proposto, procuramos privilegiar mestras e mestres geograficamente mais

próximos da universidade e poupar tanto as/os mais idosos quanto as/os que vivem em locais mais distantes. Além disso, temáticas debatidas no grupo no período pandêmico e a euforia do retorno aos encontros presenciais entre docentes e estudantes bolsistas, facilitaram a escuta atenta de nós, docentes, para demandas e proposições das/dos estudantes.

Organizamos os conteúdos da disciplina em três módulos distintos: o primeiro abordou as manifestações da oralidade e das expressões rítmicas presentes nos terreiros de matriz afrodescendente, tendo como docente Osvaldo José de Sena Filho, conhecido como "Mestre Ogã Kotoquinho", acompanhado de Victor Moraes de Oliveira, como seu aprendiz. Nessa mesma linha, foram ministradas aulas sobre os saberes ligados aos Jongos e Quilombos, com a Mestra Fatinha do Jongo de Pinheiral/RJ (Maria de Fátima da Silveira Santos), acompanhada de suas duas irmãs, Maria das Graças e Maria Amélia e de integrantes da comunidade. Suellen Tavares, liderança do Jongo do Morro da Serrinha, em Madureira, município do

Rio de Janeiro/RJ, também participou do encontro. O segundo módulo, Saberes Indígenas, trouxe questões relacionadas ao multiverso dos povos originários por meio da presença da liderança indígena e doutoranda em Educação Marise Vieira, e da artista visual e graduanda em Pedagogia Lana Potiguara, além de Maria Martinha Barbosa (Guajajara) e Vanderlei da Silva (Guarani), ambos docentes de uma das Escolas Indígenas de Maricá-RJ. A professora Mariana Paladino da Faculdade de Educação da UFF foi a docente da universidade parceira deste módulo.

Já o terceiro e último módulo, "(Re)existências: culturas urbanas e suas relações com saberes tradicionais" foi resultado da escuta atenta dos estudantes bolsistas e de um dos possíveis desdobramentos do Encontro de Saberes há muito debatido e acalentado. Nos limites da organização da disciplina naquele período, concretizamos a ideia de trazer coletivos/grupos jovens urbanos que representassem interesses, identidades e lutas de estudantes e, ao mesmo tempo, guardassem memórias e formas de organização de comunidades tradicionais. Foi assim

que conhecemos, por meio de um dos estudantes bolsistas, Mestra Idra Maria, da Casa de Mamba Negra, que trouxe para o centro da experiência um tipo de prática cultural ainda pouco vivenciada no projeto Encontro de Saberes no Brasil: a cultura urbana, jovem e transgênero com marcas de formas de organização e de resistência de comunidades tradicionais. E são estudantes que nos falam sobre essa nova frente aberta no Encontro de Saberes, para que sobre elas possamos refletir:

*A aula do módulo (Re)existência me apresentou um universo que já tinha conhecimento de sua existência, mas sabia pouco a respeito. Foi fantástica a aula sobre suas formas de organização, resistência, arte e cultura. Mostrando a criação de uma comunidade e de uma cena que aumenta as perspectivas de vida dos que a compõem, e constrói um legado e uma ancestralidade. (Ana Carolina Cario Peixoto, Diário pessoal)*

*No último módulo apresentado, Cultura urbana: Vogue – a mestra Idra Maria demonstrou, junto às suas filhas..., que a ancestralidade pode ser composta de diferentes formas. A mãe (e o mais raro o pai), dentro da cultura Ballroom são concebidos pelo acolhimento e admiração de seus filhos. Diferente de outras definições*

*para ancestral, as implicações cronológicas como idade não são um fator determinante. Nos exercícios propostos à turma, ficou evidente conhecimento perpassado pelo corpo. Há um forte letramento baseado na oralidade em Vogue. Os tipos ideais representados, assim como a realização obrigatória de determinadas coreografias, nas disputas realizadas em seus bailes, são claros elementos rituais. (Juliana Gomes Silva do Nascimento. Diário pessoal)*

*Não posso, e nem quero, deixar de falar do nosso último módulo: (Re)existências, com Idra Maria. Fiquei muito feliz de ver a universidade abrindo as portas não apenas para saberes tradicionais, mas para saberes contemporâneos, urbanos, marginalizados, que resistem com a cultura Ballroom. O que o Encontro de Saberes está fazendo na esfera educacional é lindo de ver. Convidar quem está à margem da sociedade e nunca foi visto como prioridade para ocupar esses espaços e dar aula, é gigante. Eu nunca escutei alguém falar sobre uma aula com pessoas LGBTQIA+ da cena Ballroom, acredito, inclusive, que nunca antes foi considerado fazer esse convite. A aula é simplesmente de uma força imensurável. Saí esse dia pensando em tantas coisas, como existir e resistir em um sistema que quer te matar. E como não falar disso tudo na universidade? Precisamos falar! (Manuela Grandi Carregal. Diário pessoal)*

No encontro em que realizamos em função do terceiro e último módulo: "(Re) existências: Culturas Urbanas e suas relações com Saberes Tradicionais" talvez tenha sido o encontro no qual eu mais me encontrei, sendo guiada pela Mestre Idra Maria e suas filhas, tivemos uma pequena amostra do universo Ballroom e da dança Vogue em que pudemos compreender que estar na cena do Ballroom significa um jeito de existir no mundo que se manifesta através da arte, já que essa cultura está presente e surgiu no meio LGBTQIA+ como uma forma de resistência/sobrevivência das pessoas e também como uma forma de explorar identidades oprimidas. (Miriam Soares Dias. Diário pessoal)

Todos os encontros foram muito marcantes para mim, mas esse último foi de fato o mais marcante de todos. Primeiro que eu nunca imaginei estudar dentro de uma sala de aula da faculdade a cultura LGBTQIA+, principalmente o Ballroom, poder dizer para outras pessoas que tive uma aula ministrada por 3 mulheres trans, foi algo que me deixou tão feliz, saí contando para todes à minha volta. A cultura urbana marginalizada se mostrou com um grande cenário antropológico, ouvindo sobre os termos dados pela comunidade, o sistema que ali existe, inclusive de parentesco, só pensava "porque não vimos isso antes em algum texto etnográfico"?

Novamente, uma cultura urbana marginalizada, tanto na sociedade como dentro da Academia, mas depois dessa aula me deu uma esperança de ver esse cenário se revertendo, de poder ver um calouro lendo um texto etnográfico sobre a cultura Ballroom, a ressignificação dos sistemas de parentesco quando esses corpos são excluídos dos seus próprios núcleos familiares. Poder ampliar o olhar antropológico sobre grupos que ali existem, que possuem uma imensidão cultural, histórica e social construídas sobre um contexto particular, mas que ao mesmo tempo são ressignificadas a todo momento. (Nayra de Oliveira Martins. Diário pessoal)

As aulas ocorreram uma vez por semana em sessões de quatro horas ao longo de dezesseis semanas e não as chamamos de aulas, mas de "encontros". Após a realização de cada um desses módulos, foram feitas rodas de conversa com os/as estudantes com intuito de avaliar o percurso de cada módulo. A disciplina recebeu cerca de 60 inscrições de estudantes, das mais diversas áreas das Humanidades, tais como Artes, Educação, Antropologia, Cinema, Psicologia, Produção Cultural, Ciências Sociais, Letras, entre outras. São majoritariamente jovens entre 20

e 25 anos, muitos dos quais ingressantes na universidade através de cotas sócio-econômicas e étnico-raciais.

Por fim, é importante assinalar que mestres e aprendizes envolvidos na disciplina são remunerados em reconhecimento ao seu trabalho e em concordância com princípios básicos do Encontro de Saberes. Viabilizar a remuneração dos mestres e mestras é um dos entraves maiores do desenvolvimento do projeto que demanda reformular, também, protocolos administrativos para o reconhecimento de mestres e mestras de comunidades tradicionais como docentes.

### **Processos avaliativos e transformações subjetivas**

Em termos metodológicos, a avaliação da disciplina se constituiu em um dos maiores desafios do Encontro de Saberes para o nosso grupo de trabalho. Negociamos e adotamos diversas ações com os estudantes durante os semestres em que a disciplina foi oferecida. Em 2022, obtivemos um retorno de grande significância para o aprimoramento do processo de avaliação. Inspirados nas

ideias de bell hooks (2013), propusemos aos estudantes que escrevessem diários pessoais com observações sobre os encontros com os mestres e mestras. Ao final do semestre, estudantes apresentaram, por escrito, uma síntese das anotações realizadas ao longo da disciplina e, no mesmo texto, uma autoavaliação a partir das reflexões anotadas. Cerca de 38 relatos indicaram a escrita sistemática dos diários. Eles foram reunidos na forma de um caderno de avaliações da disciplina e é a partir dele que a maior parte dos discursos mobilizados neste artigo, provém.

A dificuldade com relação à avaliação talvez seja um dos principais exemplos da encruzilhada do Encontro de Saberes. Encruzilhada (MARTINS, 2021) compreendida como "cruzo" (SIMAS, 2018). Encruzilhada que não exclui, não mata saberes, mas que permite que saberes coexistam, dialoguem e se completem. Como aprendemos com um dos mestres do Encontro de Saberes ao abordar a história única contada na região conhecida como o Vale do Café no estado do Rio de Janeiro, "nós não queremos tirar a foto do barão da

parede, queremos apenas colocar a nossa foto ao lado da dele”.

Em uma instituição marcada por princípios pedagógicos e por currículos eurocêntricos, promover encontros de saberes diversos, deixar afetos e emoções entrarem na sala de aula e, ao mesmo tempo, dialogar com textos, autores e saberes acadêmicos, cumprir orientações e regras institucionais que garantam a legitimidade e a possibilidade da disciplina na universidade muitas vezes são ações que colocam as pessoas que estão à frente do projeto em situações limítrofes, de fronteira. Desenvolver um projeto como o Encontro de Saberes, criar uma disciplina com mestras e mestres dos saberes tradicionais e cumprir, por exemplo, o que está previsto para a avaliação no regulamento dos cursos de graduação, que é a realização de pelo menos duas avaliações no semestre nos coloca na fronteira entre dimensões muito diversas de ensino e de aprendizagem e do que seria a avaliação nesse processo. Nos perguntamos muitas vezes que tipo de avaliação caberia em uma disciplina como o Encontro de Saberes. Apostamos na livre escolha e

expressão de estudantes, com o incentivo de que produzissem individualmente, em duplas ou em grupos (a proposta variou nos semestres) um trabalho que expressasse os aprendizados e/ou o significado do Encontro de Saberes. Junto com este trabalho, no último encontro, solicitamos um texto livre para acatarmos a regulamentação das duas avaliações. Recebemos poemas, músicas, performances, filmes, objetos confeccionados por estudantes, relatos, trabalhos em formato acadêmico, entre outros.

Agora, em 2022, encontramos em proposições de bell hooks a escrita dos diários. A autora propõe o diário como uma das possibilidades de transformar a sala de aula em uma comunidade, como possibilidade de expressão, de ouvir a voz de cada estudante individualmente e de todas/os. A concepção da sala de aula como comunidade se relaciona também com o papel do/a professor/a. O desapego do controle da segurança e a abertura para a sala de aula como comunidade é essencial para a pedagogia transformadora, para a produção de conhecimento e para o pensamento crítico:



Trabalhando com uma pedagogia crítica baseada em minha compreensão dos ensinamentos de Freire, entro na sala partindo do princípio de que temos de construir uma "comunidade" para criar um clima de abertura e rigor intelectual. Em vez de focar a questão da segurança, penso que o sentimento de comunidade cria a sensação de um compromisso partilhado e de um bem comum que nos une. Idealmente, o que todos partilhamos é o desejo de aprender - de receber ativamente um conhecimento que intensifique nosso desenvolvimento intelectual e nossa capacidade de viver mais plenamente no mundo. Segundo minha experiência, um dos jeitos de construir a comunidade na sala de aula é reconhecer o valor de cada voz individual. Cada aluno das minhas turmas tem um diário. Muitas vezes, eles escrevem parágrafos durante a aula e os leem uns aos outros. (...) Ouvir um ao outro (o som de vozes diferentes), escutar um ao outro, é um exercício de reconhecimento. Também garante que nenhum aluno permaneça invisível na sala. (HOOKS, 2013, p. 58)

Encontramos na concepção da sala de aula como comunidade, uma referência que se coaduna com as disciplinas do Encontro de Saberes na universidade e, na escrita dos diários, uma das possibilidades de criação da comunidade em sala de aula. De

saída, notamos que, embora tenham sido apresentados de forma escrita, entendemos que as narrativas têm um caráter constitutivamente oral, uma vez que foram produzidas a partir de modelos literários deliberadamente não acadêmicos e mais livres. Esses relatos são registros escritos de vivências, experiências, reflexões, impressões, sentimentos e emoções, muitos dos quais foram verbalizados durante as aulas. Ao longo do curso mantivemos constantes diálogos com os estudantes, a partir dos quais puderam expressar sua percepção. Nessa direção a fala da estudante Ana Carolina Cario Peixoto é significativa e nos deu a sensação de que caminhamos no sentido de criação de uma comunidade em sala de aula:

*Durante a graduação há alguns modelos de trabalho que são mais frequentemente cobrados e que permitem pouca ou nenhuma criatividade, mas é sempre interessante assistir as apresentações dos outros alunos e reparar a forma de apresentar, de organizar as ideias, quais pontos do texto achou importante ressaltar etc. O encontro de apresentação dos trabalhos posso dizer que foi uma das minhas aulas preferidas. Ver Poemas, artesanatos, colagens, relato falado, pinturas e tantos outros tipos de trabalhos dentro de*

*uma universidade sendo feito com tanta criatividade foi possivelmente uma das minhas aulas favoritas. Foi como uma chuva de possibilidade de absorção e elaboração de aulas de forma "não acadêmica. (Diário pessoal)*

Como já foi assinalado, a disciplina realizou-se num período ainda de transição do ensino remoto, adotado durante a pandemia de Covid-19, para o regime presencial, em que muitas adaptações estavam em curso. Esse dado é altamente relevante para as narrativas que apresentamos neste texto. A experiência do período transitório com toda sua liminaridade implicada foi sentida de forma crítica por muitos estudantes e docentes. A estudante Daiara da Conceição Genuino Pereira relata em seu diário que se inscreveu na disciplina atraída pelo nome, sem dispor de maiores informações naquele momento. Ela nota que,

*No entanto, ter vindo quase que às cegas para a disciplina foi o que a fez se tornar ainda mais significativa para mim. Entrei no mundo acadêmico com expectativas, afinal, era um mundo novo. Após três longos e dolorosos períodos, fui de encontro ao Encontro e recebi o abraço que precisava para me reconectar comigo e*

*voltar a sentir sede por trilhar os meus caminhos (Diário pessoal).*

*Esse ano foi extremamente intenso, saímos de um confinamento torturante, voltamos com as aulas presenciais e parecia tudo muito novo e diferente do que a havia vivido durante minha graduação, apesar de estar próxima a me formar, me senti iniciando o curso e tenho convicção de que essa disciplina tem um grande peso para essa sensação. Além de voltarmos ao presencial, tivemos eleições, cortes orçamentários que afetaram imensamente a vida acadêmica, tudo junto de milhares de questões pessoais que passei nesse segundo semestre do ano. Estar nessa disciplina foi muito importante para que eu desse conta de lidar com todo esse turbilhão! (Bianca Monteiro Alves. Diário pessoal)*

Através deste relato, tomamos conhecimento do sofrimento pelo qual as estudantes Daiara e Bianca passaram ao longo do período remoto de ensino, assim como da importância do retorno presencial do ensino e do contato com os mestres e mestras do Encontro de Saberes. Notamos que as estudantes referem-se, também, ao sofrimento mais geral experimentado com relação aos processos pedagógicos e acadêmicos

implementados rotineiramente pelas universidades canonizadas pelo processo colonial. Trata-se tradicionalmente de um ensino muitas vezes marcado pela hierarquia, meritocracia, hipertrofia da escrita, monoepistemologia, racionalidade cartesiana, etc. Tal pedagogia, - ou talvez possa-se dizer, anti-pedagogia -, tem produzido grande sofrimento psíquico com seu caráter produtivista, competitivo e com seu foco exacerbado no acúmulo de conhecimentos, na exigência de conformação a modelos canônicos de escrita, além de frequentemente inibir a expressão de sentimentos interiores em favor de uma objetividade e neutralidade (CARVALHO; FLÓREZ 2014).

Desse ponto de vista, o relato de Gabriel Teixeira de Oliveira Dantas é significativo,

*Quando a pandemia começou, eu me senti na obrigação de chafurdar em livros e teorias complexas. Eu dizia para mim mesmo que não ia me formar parecendo que eu achei meu diploma no lixo. O valor para mim tinha a ver (e ainda tem bastante a ver), com ter, possuir o conhecimento que é valorizado dentro da academia. Eram amarras das quais eu já vinha tentando me liberar desde o período*

*passado, mas que estava sendo pouco possível pois aquilo ainda ocupava um espaço central na minha ideia de formação, a qual, diga-se de passagem, ocupava a maior parte dos meus pensamentos. Adoeci (Diário pessoal).*

O relato de outra estudante sinaliza o potencial disruptivo do Encontro de Saberes para uma educação descolonial. Isadora Mendonça de Araújo escreve que "O Encontro de Saberes não é só uma desconstrução necessária de toda fórmula acadêmica que molda os espaços universitários. É também a desconstrução necessária da nossa noção de mundo e realidade (Diário pessoal)". Interessante é, também, a observação que a estudante elabora sobre uma experiência pessoal que entende ser compartilhada por outros estudantes dentro da sala de aula. Assim, Isadora nota que "vi muitos alunos serem atingidos em seu íntimo nas aulas. A identificação com os módulos foi importante para que os alunos pudessem ter contato em uma sala de aula, por exemplo, com a sua espiritualidade e ascendência (Diário pessoal)". A estudante chama a atenção para o impacto que o

Encontro de Saberes provoca nas pessoas, promovendo transformações significativas em suas subjetividades, reconhecimentos e descobertas. Ao se referir às aulas do mestre Kotoquinho, Nayra de Oliveira Martins relata em seu diário que,

*Ao falar sobre os saberes tradicionais do terreiro senti uma enorme potência na sua fala, uma força tamanha que fez com que eu repensasse muitas questões e conceitos na minha vida. Comecei a observar isso nos meus amigos também, na influência simbólica dos orixás, como na filosofia do terreiro no nosso dia a dia (Diário pessoal).*

A dimensão de autoconhecimento, liberdade criativa e até mesmo terapêutica, frequentemente são externalizadas pelos estudantes. Assim Samara Gonçalves Duarte fala que,

*Ser uma mulher preta na sociedade é difícil, o que talvez não seja novidade para ninguém, mas quando se cresce em um ambiente predominantemente de convivências de pessoas brancas é uma luta um pouco mais densa. Eu entendo hoje que na minha vida, até aquele momento do encontro, eu não tinha nenhuma representação de mulheres pretas (exceto meus familiares) na minha vida, e ainda mais mulheres pretas que levavam adiante a cultura do nosso povo. Eu*

*precisei crescer sufocando muito de minhas vontades. - "adore a esse Deus", - "não vista essas roupas", - "não fale desse modo", foram coisas que escutei enquanto crescia. Até o ponto que eu precisava fazê-los se sentirem confortáveis com a minha presença. Sinceramente eu não sei nem ao certo o número de vezes que precisei concordar que o ensino de religiões de matrizes africanas seria de certa forma "doutrinador". Então quando eu chego ao Encontro de Saberes e tenho o encontro, a apresentação e valorização de tudo aquilo que [por] muito tempo em minha vida foi proibido (por viver em um ambiente extremamente católico) é atordoante. É a única palavra que consigo descrever (Diário pessoal).*

Um pouco mais adiante em seu diário, a estudante narra de forma contundente e emocionada,

*Foi incrível poder chegar novamente e ver aquela sala cheia de sedentas por conhecimentos de uma cultura que por muito tempo foi e, em certos lugares, ainda é marginalizada e vítima de preconceito. A minha cultura, a cultura dos meus antepassados, acho que foi a primeira vez que senti tanto orgulho da minha origem, pois ali era um lugar onde eu não receberia olhares mal encarados nem cochichos pelos cantos. A minha cultura ali era exaltada e nada poderia me fazer mais feliz. A semana após o quarto*

*encontro foi uma semana diferente, eu estava completamente fascinada, eu escutava músicas sobre vídeos sobre a história e qualquer mínimo resquício de dança, minha mente automaticamente me levava a pensar novamente no Jongo. O quarto encontro foi onde eu fui tomando mais afinidade com a cultura afro. Eu não a chamava mais de cultura deles. Ela havia se tornado ou, bem dizendo, eu havia a reconhecido como a minha cultura, a cultura que corria por minhas veias, que brilhava sobre minha pele e acelerava meu coração. A minha cultura (Diário pessoal).*

Entre os vários relatos que ouvimos e recebemos dos estudantes, através de suas falas e dos diários, destaca-se de forma reiterada o modo como o corpo participa ativamente do aprendizado num processo em que os sentidos são protagonistas da experiência. Nayra de Oliveira Martins nota que,

*A partir do momento em que ensinaram os passos de dança do Jongo, fechei meus olhos e deixei que o ritmo do tambor conduzisse meu corpo, e vivi um breve momento de plenitude naquele momento, mas que até hoje ressoa na minha memória (Diário pessoal).*

A estudante Daiara da Conceição Genuino Pereira, por sua vez, comenta que,

*Dessa forma, volto a afirmação do saber estar no sentir. Acredito que para saber algo, é necessário viver esse algo. Não basta o domínio da teoria. Entendi que quando você sabe de uma coisa, o seu corpo automaticamente responde a esse estímulo, ou seja, quando se começa a fazer uma determinada atividade, o corpo responde quase que de forma natural, o saber é intrínseco. Quando o corpo responde por ele mesmo, é exatamente nesse momento que mora o saber. (Diário pessoal)*

Interessante também a forma com que Gabriela da Silva Pimenta destaca a afetividade e o cuidado dos encontros e o modo como essa ética facilita o aprendizado reduzindo sentimentos de vergonha e timidez que poderiam bloquear a experiência corporal. Assim ela relata:

*E essas vivências também levam o aprendizado para o corpo. Através da dança, seja nos movimentos de cada orixá, seja sambando, seja sensualizando no ballroom, todas as estruturas do convencional, do formal, do lugar que performamos dentro da academia são remexidos (Diário pessoal).*

*Perceber que o conhecimento do dia a dia, o conhecimento da vida, é tão poderoso e*



*importante quanto os livros que nos são passados ao longo da extensa bibliografia dos cursos feitos por nós, estudantes, acendeu uma luz na minha mente e me fez voltar a enxergar possíveis formas de conectar e de aprender. A aprendizagem não está só na leitura e na escrita. Não quero dizer que ela não está nessas coisas, pois está sim, mas quero dizer que além desses lugares, a aprendizagem também está nas trocas de olhares, no toque, na diálogo, no contar histórias e causos. (Daiara Da Conceição Genuino Pereira. Diário pessoal)*

Durante o processo, a disciplina teve um impacto significativo não apenas nos estudantes inscritos, mas também em toda a equipe de professores e monitores que atuaram como agentes produtores e se permitiram ser afetados e completamente envolvidos com o projeto. Assim, a monitora Milena Leão relata sua vivência:

*Participar como monitora de audiovisual na disciplina Encontro dos Saberes foi uma experiência transformadora para mim como mulher, fotógrafa, estudante, monitora, antropóloga e pesquisadora. Foi significativo exercer a fotografia dentro de uma proposta que uniu educação, ancestralidade e a reconhecer cada vez mais a minha ascendência indígena. Fazer parte da nossa história sendo*

*contada do nosso ponto de vista e ocupar espaços políticos que antes nos eram vedados é crucial para reconhecer a importância da diversidade e construir um ambiente mais respeitoso, em que as diferenças sejam valorizadas e celebradas. Acredito que essa valorização das diferenças é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A disciplina Encontro dos Saberes me emocionou profundamente, mostrando como a união entre educação, ancestralidade e decolonialismo pode ser uma ferramenta poderosa na construção educacional do nosso povo, me dando a esperança de que é possível construir um futuro mais equitativo e imparcial. Ademais, a disciplina ensejou um diálogo direto com minha pesquisa acerca da antropologia da sobrevivência indígena em trabalhos artísticos, a exemplo do impar trabalho de Claudia Andujar em A Luta Yanomami, instigando-me a reflexionar sobre a imprescindibilidade do diálogo transdisciplinar e da construção de um conhecimento abarcador das múltiplas perspectivas e saberes. Acredito que por meio dessa abordagem, podemos cooperar na edificação de uma sociedade mais justa e impar, que demonstre respeito e apreço pelas diversas expressões culturais presentes em nosso país. Em resumo, a minha participação como monitora de audiovisual na disciplina Encontro dos Saberes e a prática da fotografia nesse*



*âmbito foram cruciais para o meu crescimento pessoal e profissional. Muitas vezes, não percebo o quão embranquecido é o nosso sistema como um todo, especialmente quando a minha ancestralidade é de alguma forma apagada. Mesmo quando estou em uma graduação que tem como viés a compreensão da sociedade, ainda assim não consigo perceber a real dimensão da necessidade de decolonizar. Foi somente quando vivenciei a disciplina Encontro dos Saberes que isso ficou claramente evidente para mim. Embora saibamos que a base teórica vem da Europa, que é proveniente do colonizador, somente quando passamos pela disciplina é que podemos experimentar uma dinâmica oposta, que valoriza a diversidade cultural e a pluralidade de perspectivas. É preciso descolonizar para construir um conhecimento mais plural, que leve em consideração a diversidade de saberes e experiências presentes em nosso país e no mundo. Somente assim poderemos avançar rumo a uma sociedade mais justa e igualitária, em que todos os povos e culturas sejam valorizados e respeitados (comunicação oral).*

### **Considerações finais**

Apresentamos neste artigo a experiência do Encontro de Saberes na Universidade Federal Fluminense, com ênfase na escuta atenta de estudantes que participaram da

disciplina no segundo semestre de 2022. Buscamos ainda a sua participação ativa na construção deste texto, por meio do compartilhamento das sínteses de seus diários, organizadas por nós em um Caderno de avaliações.

O Encontro de Saberes, por seu histórico e por sua inserção nas universidades, já conta, pode-se dizer, com ampla produção bibliográfica que valoriza, apresenta e problematiza diferentes aspectos e sujeitos envolvidos em sua realização. Neste artigo, a partir da experiência na UFF, procuramos trazer reflexões sobre o impacto do Encontro de Saberes em estudantes, em especial de graduação, e contribuir para a construção do que talvez possamos chamar de uma "pedagogia dos encontros".

Colocamos em diálogo a nossa experiência na disciplina e a contribuição que educadores como bell hooks e Paulo Freire nos trazem sobre a produção de conhecimentos sobre nossas práticas, na perspectiva de uma pedagogia crítica, transformadora e da educação como prática da liberdade. Como também apontamos, a produção acadêmica no campo da

Educação Popular tem contribuído para nossas ações e reflexões sobre a metodologia do Encontro de Saberes.

Especificamente, ao partilharmos nossas reflexões sobre os processos de avaliação, esperamos ter contribuído com a experiência dos diários e com a concepção da sala de aula como comunidade. A abertura e a atitude de docentes em sala de aula, com portas abertas para a diferença, sentimentos, emoções e para afirmação de identidades, nem sempre tranquila e segura, não sem conflitos, mas com vida, também, se apresentou como uma necessidade para o desenvolvimento da disciplina Encontro de Saberes.

Nossa opção por trazer para este artigo as impressões de estudantes e pensar em propostas que contribuam para o desenvolvimento da metodologia de uma pedagogia dos encontros, expressa o nosso reconhecimento do papel desempenhado pelo Encontro de Saberes na formação profissional na universidade. Nossa esperança é que docentes formados por universidades públicas que tenham passado pela experiência do Encontro de Saberes levem seus aprendizados e vivências

para sua prática profissional. Da mesma forma, esse é um passo necessário para os demais profissionais que se formam na universidade.

A amplificação e a ampliação do Encontro de Saberes nas universidades e nas escolas, atingindo diretamente a educação institucionalizada em nosso país, poderá contribuir para o enfrentamento do racismo, do machismo e da heteronormatividade que marcam as políticas que estruturam a sociedade capitalista, patriarcal imperialista e supremacista branca, como afirma bell hooks. Então, poderemos provocar transformações tão necessárias em todas as esferas da vida social. Como ensinou Paulo Freire, a educação não muda o mundo; ela transforma as pessoas e as pessoas mudam o mundo. O Encontro de Saberes em universidades e em escolas é, por fim, necessário para transformar as pessoas e para mudar o mundo!

## Referências

ABREU, Martha Campos e MONTEIRO, Elaine. Patrimônio Imaterial e Afirmação Negra: caminhos e encontros para uma educação

antirracista. *Cadernos Nauj*, v. 9, n. 17, jul-dez. 2020.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BENTO, Maria Aparecida Silva. A.; CARONE, Iray (orgs.). *Psicologia Social do Racismo*. São Paulo: Vozes, 2002.

BITTER, Daniel. Encontro de Saberes. A inclusão de mestres da cultura popular e seus saberes no ensino superior. *Revista Páginas*, año 14, n. 34, enero-abril, 2022.

CAMBRIA, Vincenzo; FONSECA, Edilberto; GUAZINA, Laize. "With the People": Reflections on Collaboration and Participatory Research Perspectives in Brazilian Ethnomusicology. *The World of Music* (new series), University of Göttingen, German, v. 4, n. 2, 2015.

CARDOSO, Lourenço. *O branco "invisível": um estudo sobre a emergência da branquitude nas pesquisas sobre as relações raciais no Brasil (Período: 1957-2007)*. Dissertação [Mestrado]. Faculdade de Economia e Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, 2008.

CARVALHO, José Jorge de. *A política de cotas no ensino superior*. Ensaio descritivo e analítico do Mapa das Ações Afirmativas no Brasil. Brasília: Instituto de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa, CNPQ, Universidade de Brasília, MEC. 2016.

CARVALHO, José Jorge de. Encontro de Saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades

brasileiras. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (orgs.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

CARVALHO, José Jorge de. *O confinamento racial no mundo acadêmico brasileiro*. [Série Antropologia, 395]. Brasília: UnB, 2006. Disponível em <http://www.dan.unb.br/images/doc/Serie395empdf.pdf> Acesso em: 07 fev. 2022.

CARVALHO, José Jorge de; FLÓREZ, Juliana Flórez. Encuentro de saberes: Proyecto para decolonizar el conocimiento universitario eurocéntrico. *Nómadas*, Universidad Central de Colombia, n. 41, 2014.

CARVALHO, José Jorge de; VIANNA, Letícia. O encontro de saberes nas universidades, uma síntese dos dez primeiros anos. *Revista Mundaú*, Maceió, UFAL, n.9, p.23-49, 2020.

DIANGELO, Robin J. *Não basta não ser racista: sejamos antirracistas*. São Paulo: Faro Editorial, 2018.

FALS BORDA, Orlando. *Una sociología sentipensante para América Latina*. México,: Siglo XXI Editores ; Buenos Aires: CLACSO, 2015.

FERNANDES, Lygia de Oliveira. *"Não falo do lugar dos derrotados": o Encontro de Saberes e suas possibilidades emancipatórias*. Tese [Doutorado. em Educação]. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2019.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOMES, Nilma Lino. *O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. *Modernização dos Sentidos*. São Paulo: Editora 34, 1998.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir. A educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

MARTINS, Leda Maria. *Afrografias da memória: O Reinado do Rosário da Jatobá*. [S. l.: s. n.], 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática* [vol. 4]. Porto: Edições Afrontamento, 2006

SCHUCMAN, Lia Vainer. *Entre o "encardido", o "branco" e o "branquíssimo": Raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana*. Tese [Doutorado em Psicologia Social]. Universidade de São Paulo, 2012.

SOVIK, Liv. *Aqui ninguém é branco*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2009.

VIANNA, Letícia. O Projeto Encontro de Saberes: Educação Patrimonial e inclusão epistêmica. *Revista Com Censo*, Brasília, vol. 7, n. 3, p. 202-207, ago. 2020.

## Ape tipo ijoja ñande ñe'ë. Aqui colocamos juntas nossas palavras.

**Genito Gomes<sup>1</sup>**

**John Nara Gomes<sup>2</sup>**

**Luciana de Oliveira<sup>3</sup>**

DOI: <https://doi.org/10.22409/pragmatizes.v13i25.57930>

**Resumo:** O artigo reúne três vozes, duas do Povo Indígena Kaiowá e outra de uma professora universitária brasileira. As três vozes estão unidas por causa da guerra pela terra em Mato Grosso do Sul e têm se erguido juntas em projetos de extensão e pesquisa compartilhados, além da parceria em encontros de saberes na universidade desde 2012. Tanto os projetos de co-criação, sobretudo no campo de produção de imagens, quanto esse texto apontam para dois elementos importantes para a comunicação entre os mundos indígena e não-indígena: por um lado, a falta de protocolos para que esse encontro de mundos e de saberes aconteça traz à presença a urgência de sua criação; por outro lado, o desejo de que o encontro de saberes seja uma prática concreta de reparação da violência colonial epistêmica. Ambos elementos reiteram a possibilidade de que os nossos mundos convivam como as nossas palavras neste artigo.

**Palavras-chave:** Encontro de Saberes; Saberes Tradicionais Kaiowá; Território Tradicional; Comunicação Intermundos; Imagens.

### Ape tipo ijoja ñande ñe'ë. Acá ponemos juntas nuestras palabras.

**Kuatiá ñe'e mbyky:** Mbohapy ñe'ë oñembyaty ko kuatiápe, peteĩ ava kaiowa, peteĩ kuña kaiowa ha peteĩ kuña karai mbo'ehárava. Ha'e kuera oñembyaty pe ñorairõ oikóva yvýre Mato Grosso do Sulpe

<sup>1</sup> Genito Gomes. Liderança política da retomada Tekoha Guaiviry Yvy Pyte Y Jere e membro do conselho Aty Guasu (Grande Assembleia Guarani-Kaiowá). Atualmente é estudante do Teko Arandu/Formação Intercultural de Professores Indígenas na FAIND/UFMG. E-mail: [anetetekaiowa@gmail.com](mailto:anetetekaiowa@gmail.com) - <https://orcid.org/0009-0007-5386-6886>

<sup>2</sup> Jhonn Nara Gomes. É liderança política no movimento de jovens dos povos Guarani-Kaiowa na Retomada Aty Jovem (RAJ), na Aty Guasu e na Kuñague Aty Guasu. É estudante do Curso Ára Verá - Curso Normal em Nível Médio de Formação de Professores Guarani e Kaiowá. E-mail: [dionaraq3@gmail.com](mailto:dionaraq3@gmail.com) - <https://orcid.org/0009-0007-2066-7813>

<sup>3</sup> Luciana de Oliveira. Professora do PPGCOM/UFMG, Doutora em Ciências Sociais: Sociologia e Política pela UFMG. Pós-Doutora em Antropologia Social UnB/Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão de Saberes no Ensino Superior e na Pesquisa. E-mail: [luciana.lucyoli@gmail.com](mailto:luciana.lucyoli@gmail.com) - <https://orcid.org/0000-0002-7063-7811>

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

ha ojapo oñondive projeto de extensão ha projeto de pesquisa, ha oparticipa heko arandúva kuéra Universidadepigua ndive iñomongetápe, 2012 guive ko'anga peve. Ko'ã iprojéto kuéra, ojapoma hina ta'anga, ha ko ijehai pyre kuéra ohechauka mokõi mba'e iñimportánteve oñomongeta haguã Kaiowa kuéra ha mbaíry kuéra iñarandu rehe. Peteñha, ndaipóri gui protokólo pe ñomongeta oñemboguata haguã tekotevê pya'e oñemopu'ã umi protokólo. Mokõiha, oñeikotevê teko arandu eta oñemboguata ñomongeta rupive, anive violéncia epistémica jevy rupive. Upéicha, umi mokõi mba'e omombarete tekotevêha tekove kuéra oiko oñondive teko jojápe ñande ñe'ë oikoháicha ko kuatiére.

**Ko Kuatia Ñe'ë Mbarete Rehegua:** Arandu kuéra ñomongeta rehegua; Kaiowa arandu rehegua; Tekoha; Mbaíry reko ha Kaiowa reko rehegua; Ta'anga.

### Ape tipo ijoja ñande ñe'ë. Here we put together our words.

**Abstract:** The article presents three voices, two from the Kaiowá Indigenous People, and another one from a Brazilian professor. Gathered by the war for land in Mato Grosso do Sul/Brazil, they have been running university extension programs, research projects in collaboration as well as being partners in meetings of knowledges at the university since 2012. Both the co-creation projects and this text point out to two important dimensions of the interworld communication between the indigenous and non-indigenous worlds: on the one hand, the lack of protocols for this meeting of knowledges highlights the urgency of its creation; on the other hand, the desire that the meeting of knowledges be a concrete practice of repairing the epistemic colonial violence. These dimensions reinforce the possibility that our worlds live together as our words live in this paper.

**Keywords:** Meeting of Knowledges; Kaiowa Traditional Knowledges; Traditional Territory; Interworlds Communication; Images.

### Ape tipo ijoja ñande ñe'ë. Aqui colocamos juntas nossas palavras.

#### Introdução

Escrevemos esse texto de muitos jeitos e com muitos anos de convivência, mas ele surge de forma específica a partir da experiência na disciplina Direito à Existência, ofertada pela Formação Transversal em Saberes Tradicionais da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) no ano de 2021.

Escolhemos, como forma de apresentar o artigo, juntar nossas palavras sem, no entanto, misturá-las.

Tal como o pensador quilombola Antônio Bispo dos Santos (2015, p. 19), acreditamos que "o tom do diálogo revela a distância entre os interlocutores e que a história é formada pela interlocução entre os fatores e as ações desenvolvidas pela humanidade, sem ignorar os termos presente, passado e futuro". Do mesmo modo, como os *rappers* Guarani-Kaiowá Bro MC's costumam dizer, ao falar de suas letras em Guarani e Português, "a gente não



mistura. A gente coloca junto” (Peixoto *apud* OLIVEIRA, 2016, p. 211).

Genito Gomes e Jhonn Nara Gomes vivem na retomada de Guaiviry Yvy Pyte Y Jere na qual incidem o município de Aral Moreira, o estado de Mato Grosso do Sul e o Brasil. Fizemos a retomada e agora cuidamos da auto-gestão do nosso território, após termos feito a auto-demarcação de um pequeno pedaço do que reivindicamos. Sustentar uma retomada não é nada fácil. Perdemos muitos guerreiros e guerreiras de nossa família extensa e gostaríamos de começar registrando seus nomes: Odúlia Mendes, Nísio Gomes, Jaidi Flores, Valdomiro Flores, Francisco Benites, Ludinaldo Ortiz, Xaveli Ortiz, Vander Flores, Bareilly Ortiz, Josefa Vilhalva, Elvira Ortiz, Ricardo Gomes. Nossa fala aqui é verdadeira e viva. Falamos em aula no encontro de saberes da Universidade Federal de Minas Gerais, no ano de 2021. A professora Luciana de Oliveira, nossa parceira, passou a nossa palavra para o papel, com a nossa autorização. E colocou as palavras dela ao lado das nossas. Luciana de Oliveira participa como gestora e parceira nos encontros de saberes da Universidade Federal

de Minas Gerais. Acreditamos que podemos viver bem assim, do mesmo jeito que vivem nossas palavras nesse papel.

Eu, Genito Gomes, sou liderança no tekoha e no movimento Aty Guasu Guarani-Kaiowa, faço parte de seu conselho. Sou também cineasta e estudante de graduação na Faculdade Intercultural Indígena (FAIND) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

Eu, Jhonn Nara Gomes, sou liderança no movimento Retomada Aty Jovem - RAJ e da juventude no tekoha Guaiviry. Sou cineasta, escritora, desenhista, narradora e estudante no curso de formação intercultural em nível médio *Ara Vera* em Mato Grosso do Sul. Recentemente, fui aprovada para cursar a Licenciatura Intercultural Indígena *Teko Arandu* na UFGD.

Eu, Luciana de Oliveira, cheguei ao território de *Guaiviry Yvy Pyte Y Jere* em 2012. Morei lá em 2018 com minha família, realizando um pós-doutorado vinculado ao Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa (INCTI-UNB), quando co-organizamos um livro que traz uma pequena parte do monumental

conhecimento do Ñanderu Valdomiro Flores e da Ñandesy Tereza Amarília Flores (FLORES; FLORES; OLIVEIRA; 2020). Ele e ela ministraram cursos de cosmologia Kaiowá na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), onde trabalho, em 2014 e 2016 (Valdomiro) e 2018 (Tereza), nos quais fui professora parceira. Em 2021, em plena pandemia da Covid-19, Genito Gomes e Jhonn Nara Gomes também ministraram um curso no mesmo contexto institucional que Valdomiro e Tereza. Antes disso, porém, passei algumas temporadas menores no *tekoha* produzindo oficinas de cinema para formação de jovens e lideranças pelo Programa de Extensão Imagem Canto Palavra no Território Guarani e Kaiowá (2014-2022). Cuido ainda de uma parte da assessoria dos filmes realizados, da circulação dos livros e de contar as histórias do povo Kaiowá que sei e vivenciei no *tekoha*, a pedido de Valdomiro e Tereza, da melhor forma que posso.

Sendo os encontros entre os mundos indígenas e não-indígenas marcados pela violência, tanto nas dinâmicas racistas e genocidas do contexto Moderno-Colonial e suas diversas formas de colonialidade,

quanto nas condições de desigualdades econômicas, existenciais e étnicas de contextos nacionais como o brasileiro, pode-se inferir também que são encontros para os quais não há protocolos. Como enfatiza Carvalho (2018), é de suma importância e urgência, a criação de protocolos não universais mas específicos para cada área de conhecimento, capazes de conduzir a diálogos interepistêmicos no que tange à dimensão pedagógica da experiência de encontro de saberes nas universidades. No caso do presente artigo e das ações em colaboração que o precedem, estamos buscando construir protocolos na área de comunicação intermundos e produção de imagens.

Encontro de Saberes é o nome de um projeto que começou em 2010, na Universidade de Brasília (CARVALHO, 2010; CARVALHO; FLOREZ, 2014a; 2014b; CARVALHO; ÁGUAS, 2014). A iniciativa parte do gesto político pedagógico de alargamento do horizonte epistemológico que delineia o papel social da universidade, qual seja, o de guardar, produzir e compartilhar conhecimentos. Não se trata apenas,

portanto, de resguardar um único tipo de conhecimento, aquele de matriz europeia, mas de admitir a multiplicidade de ciências e formas de produção e validação dos conhecimentos. Sob inspiração da experiência exemplar da UNB, na UFMG, aconteceram, primeiramente, uma disciplina experimental de Artes e Ofícios dos Saberes Tradicionais em 2014 e, a partir de 2015 até os dias atuais, um conjunto de disciplinas de Formação Transversal em Saberes Tradicionais, com oferta regular na graduação e pós-graduação, buscando promover a interlocução entre diferentes saberes e práticas de mestres e mestras indígenas, quilombolas, de povos e comunidades tradicionais com os saberes já presentes na universidade. Nesse texto, encontro de saberes deixa de ser o nome próprio de um projeto para atuar como inspiração a uma sensibilidade formal e metodológica que, por sua vez, como experiência concreta, qualifica um experimento de pensamento em co-autoria<sup>4</sup>.

<sup>4</sup> Outro experimento formal de co-autoria similar ao que propomos aqui está presente em Oliveira e Vasquez (2018).

-----

### **Genito Gomes - Ava Apyka Vera Rendy<sup>5</sup>**

A gente nasceu pelo nosso território, cresceu pelo nosso território. Os nossos ancestrais indígenas nasceram nesse território, nasceram pelo *Yvy Pyte*, ou seja, nasceram pelo Coração da Terra. Nasceram pela reza, aqui em cima da terra. Nós, Kaiowá e Guarani, lutamos pelo nosso território, pelo nosso direito. Mas não é que a gente lute. Quem está lutando contra nós é o homem branco que está lutando para tomar o nosso território. Porque nós não cortamos os rios para chegar ao nosso território, nós nascemos aqui. Não fomos nós que chegamos em barcos e depois em aviões. Se fosse assim eu concordaria que somos nós que estamos lutando. Se nós tivéssemos chegado para invadir os Estados Unidos ou a Europa. Se tivéssemos cortado o oceano e os rios para chegar a um lugar que não é nosso, eu concordaria que os indígenas fizeram invasão. Mas, ao contrário, nós é que sempre

<sup>5</sup> Esse texto é uma transcrição da oralidade em aula ministrada por autor em 02/06/2021 na Universidade Federal de Minas Gerais.

vivemos pelo nosso território tradicional.

Quando Ñanderu e Ñandesy fizeram a terra, primeiro vieram as montanhas que foram queimadas três vezes. Na primeira a terra não ficou boa, na segunda tampouco, na terceira sim: ficou boa para seres humanos plantarem. Para finalizar esse trabalho da terra, mandaram y (água) e se formaram os rios. Por isso que na nossa língua Kaiowá, a primeira coisa que fala é y<sup>6</sup>. A água vem primeiro, é muito sagrada, não se pode envenenar. Em qualquer lugar que tenha água é muito sagrado. Somos gerados na água e a primeira coisa que recebemos é água para limpar nosso corpo. Água é nossa mãe. Nossas mães são muito sagradas. A água cuida de nós quando estamos doentes, seja por banhos, seja pelos remédios que tomamos, seja pela comida que preparamos. A chuva também é mensagem de nossa mãe. E a água não se segura.

Em nosso *ñembo'e puku* (reza longa), nós relembramos a criação do mundo que foi cantada e a gente tem

esses cantos até hoje. Se vocês brancos dizem que existem nove planetas, nós Kaiowá caminhamos pelos quinze patamares que existem acima de nós que chamamos de *teta*. Cada *teta* tem as palavras certas para conversar com os povos que moram nesse lugar. Mesma coisa aqui em cima da terra, nós temos que conversar entre nós indígenas em todo lugar porque nós somos povos originários dessa terra. Mas também temos que conversar com os *mbayry* (não-indígenas). É por isso que temos usado tecnologias dos *mbayry*. Do mesmo jeito que a reza constrói linhagens de conexão com vários lugares sagrados, explicamos a nossos anciãos e anciãs que aquelas tecnologias também criam conexões entre as pessoas que moram nessa terra em que vivemos. É assim que conseguimos explicar bem. Quando conseguimos fazer esse tipo de explicação pelos dois modos de vida, costumamos dizer *ojopo pyhy* (o que faz dar as mãos).

Por que isso? Porque é o começo de tudo. O começo da terra. O segundo elemento: *yvy*.

Terceiro vem *Ka'aguy yva yvy* (terra dos frutos da floresta). *Yva* é

---

<sup>6</sup> Y é água em língua Kaiowá. É uma vogal central alta, [i] que soa como u pronunciado na garganta e sem flexão de lábios.

fruta. Então essas coisas é que vieram no começo. A água é nossa mãe, sem ela a gente não vive. Da terra já fazem parte os nossos grandes pais porque ela dá tudo o que você planta, produz e come. Nossos pais sempre procuram fazer isso, o que nós em Kaiowá chamamos *jeporeka katu pyry*, para trazer alimentos aos nossos filhos e filhas. Com esse tipo de sabedoria repassados a nós por nossos pais, avós, tataravós é que sabemos reconhecer qual é o nosso território verdadeiro. Toda a minha formação vem de saber dessas coisas. Só que não tenho certificado dado pelos *karaí*<sup>7</sup>. É tudo formado por *Ñanderu* e *Ñandesy*. O meu certificado está comigo, está na minha fala. Vem da reza que eu peguei como era no começo da terra e como é agora para viver com minha comunidade e com meu povo. Eu recebi essa formação.

Antigamente nós vivíamos bem, antes dos *karaí* chegarem pelo nosso território. As famílias extensas ficavam localizadas longe uma da outra. Só depois o SPI criou as reservas, oito

reservas<sup>8</sup>. Trouxeram e colocaram todo mundo lá dentro, criaram os chiqueiros. Tudo pela fala dos brancos. Os indígenas não tiveram direito de falar. Eles já tinham tudo pensado e planejado quando criaram aquelas oito reservas: Dourados, Caarapó, Amambai, Pirajuy, Porto Lindo, Saassoró, Taqueperu e Limão Verde. O tal de Marechal Rondon e os outros do SPI pensaram: e daqui a 100 anos? Ah... Deixa eles assim. Porque quem fez desse jeito não viveu mais 100 anos para se responsabilizar pelo que aconteceu. O SPI enganou os indígenas dizendo que a reserva seria o seu território. O próprio governo vendeu nossas terras para vários fazendeiros, titularam eles com papel batido à máquina e disseram agora ninguém vai mexer com vocês porque você já tem o papel. Para nós não é assim. Qual é o nosso registro? Qual é o nosso título da terra? É nós. Primeira coisa é a nossa reza. Porque com ela chegamos até *Ñanderu*, o dono da reza verdadeiro que fez a terra, pelo *ñembo'e ñemongeta* (conversaçoão que

<sup>7</sup> *Karaí* e *mbayry* são palavras utilizadas para designar os brancos ou não indígenas.

<sup>8</sup> As reservas foram criadas pelo Serviço de Proteção ao Índio no período de 1910 a 1928. Para uma análise etnohistórica detalhada desse processo e seus nefastos resultados como estratégia de confinamento territorial, ver Brand (1993; 1997).

faz falar o espírito). *Ñanderu* e *Ñandesy* foi quem criaram a terra. Todo mundo fala Jesus, mas não é Jesus. Outros falam Jesus Cristo. Mas nenhum Jesus ou Cristo fez a terra.

No nosso conhecimento tem vários tipos de seres espirituais. Tudo depende da reza que se usa e de qual motivo que se manda algum tipo de espírito para uma pessoa. Um exemplo: quando nós Kaiowá vamos pescar temos que colocar o anzol (*pindaí*) e a linha (*nimbó*), mas precisamos rezar. Temos que estudar qual é a vara que vai encaixar com aquela linha e aquele anzol. Porque o peixe vê tudo. Para pescar lançamos essa linha com anzol dentro da casa deles e do mesmo jeito que nós sabemos tudo o que está dentro da nossa casa, eles também sabem. Quando a gente reza pelo anzol, pela linha, pela vara e pelo nosso corpo também, a *jari* (avó muito antiga) nossa ancestral do rio, vem nos pedir alguma coisa. É só entregar para ela e ela nos dá os peixes de que precisamos. Devemos comer tudo. Ou dividir com nossos vizinhos. Nem um pedacinho deve ser perdido, nem mesmo os ossos que não podem ser jogados, mas enterrados com muito

respeito. Se chega uma pessoa estranha em nossa casa é difícil a gente receber. A mesma coisa acontece com as avós dos rios porque chegamos nas casas delas e somos estranhos. Se as coisas não forem bem negociadas a pessoa pode pescar pouco, não pescar ou acontece alguma coisa com ela - pode cair no rio ou sofrer um acidente no caminho. Tudo isso se vai sem pedir autorização.

Outro exemplo é quando entramos na mata. Por que dizemos a esse bando de judiadores de indígenas lá no congresso federal que vamos chamar o dono da mata para eles? Quando nós fazemos a casa, usamos a madeira. Alguns dizem: estou fazendo a casa com alvenaria. Mas não é só alvenaria. Em alguma parte leva a madeira. Por isso que mata é nosso grande pai e nossa grande mãe. Porque eles dão energia para os seres humanos que é a lenha com a qual fazemos fogo, a madeira que fazemos nossas casas. Para cortar uma árvore, nós temos que pedir autorização. Nós temos que rezar o machado, a foice ou o machete, Os brancos não fazem isso e já mandam logo a motosserra e



derruba tudo. Por isso, nosso grande pai e nossa grande mãe, além dos guardiães e das guardiãs da mata, cuidam de tudo isso espiritualmente. De pequenos acidentes a grandes catástrofes, tudo vem com esse desrespeito ao espírito da mata e dos animais que a protegem também.

Gosto de falar sobre essas verdades da nossa cultura Kaiowá. Nossa cultura tem lei. Em geral as pessoas não sabem. Gosto dessa universidade que tem essa proposta de chamar a gente para repassar. Meu coração fica muito feliz. Porque a gente pode falar de seres muito poderosos. O branco quando vai falar de poderosos fala de advogado - que ele chama de doutor -, do procurador, do juiz, mas eles só têm poder abaixo da nossa lei. A nossa lei-realidade vem pelo espírito e diz: esses daí não são nada para nós. Recentemente lá no congresso, pessoal estava lutando para aprovar algo contra a vontade dos povos indígenas: o marco temporal. Porque querem fazer leis que só valem aqui em cima da terra pelo *kuatiá* (papel) e pelo computador. Mas a nossa lei é mais forte porque ninguém pode segurá-la. As grandes catástrofes de tempestades,

terremotos e chuvas de granizo, elas são espíritos dos povos indígenas. Nós rezamos, fazemos pedido e esses espíritos vêm! Isso os brancos não sabem fazer. E se matarem todos os povos indígenas, não restarão brancos aqui em cima da terra. Pode até vir a nascer outro povo, mas depois que todo mundo morrer.

É por isso que nós Kaiowá conhecemos bem o nosso território, onde nossos ancestrais moravam, onde foram enterrados, onde nossos bisavós plantavam mandioca, batata, *avati puku* (milho longo), *avati morotĩ* (milho branco), milho cateto. Por isso que nós voltamos de novo. Retomadas para tomar o que é nosso. Porque a justiça e o político, o deputado e os governamentais não vão dar o nosso território de volta. Se não somos nós, guerreiros e guerreiras, e nossa reza para voltar, não vão deixar a gente voltar nunca. Porque prefeito, juiz, deputado, governo são fazendeiros. O homem branco não é dono desse território. Quem somos os donos somos nós, Kaiowá. Se matarem todos os indígenas, ninguém vai sobrar. Por isso a gente tem coragem. Conheço três maneiras de cultivar a coragem. Antes de meu pai morrer, eu tinha

medo de falar com as autoridades ou qualquer pessoa do mundo dos brancos. Mas depois que meu pai passou para outro mundo, a coragem dele se encarnou em mim. Fiquei corajoso porque meu pai repassou sua coragem pra mim. Voltamos ao nosso território *Guaiviry Yvy Pyte Y Jere* no dia 01 de novembro de 2011 depois de esperar mais de 40 anos e ninguém fazer nada. Porque até na Funai tem fazendeiro. Nísio Gomes (*Pa'i Tiryryju*), meu pai, viveu só 18 dias nesse território e foi assassinado. Nós não temos medo de morrer porque todo mundo morre. Nós também temos os nossos *ñembo'e* (rezas) para nos dar coragem, pois a reza nos faz segurar o conhecimento em nosso cérebro, em nossa fala e em nossos olhos. Em Kaiowá falamos: *omboguapy nderehe nde rete monde va'erã* (tem que deixar assentar em seu corpo a roupa sagrada). Temos também rezas específicas como as dos raios para nos dar coragem. Estamos sempre pensando nos nossos filhos e no futuro. Por isso, retomamos com coragem o que é nosso.

### **Jhonn Nara Gomes - *Kuña Po'apy Tukambi Vera'*<sup>9</sup>**

Nossa luta é ter terra, não para explorá-la ou para ganhar dinheiro. A nossa vida e o nosso objetivo é proteger a mãe terra, plantar na mãe terra, proteger os rios, os peixes. Porque aqui, no estado de Mato Grosso do Sul/Brasil a gente protege o resto da mata que sobrou com a nossa vida. Por terra, os fazendeiros nos matam. E se a terra ainda está firme é porque nós Kaiowá estamos rezando e fazendo *Ñanderu Guasu* e *Ñandesy Guasu* escutarem os nossos cantos. Eles ainda estão escutando os sons dos pássaros e os sons dos rios e é por isso que a terra ainda está firme. Existem brancos que nos julgam porque não conhecem a nossa luta. Alguns dizem, se vêm a gente na TV, "ah é o índio, índio é aquele vagabundo, esse não é mais índio porque tá vestindo roupa e tal". Quando falo da nossa luta, eu me emociono muito. Porque lembro do meu avô, Nísio Gomes, que morreu pelas mãos de 40 pistoleiros com três tiros de calibre 12 na coxa, no peito e

---

<sup>9</sup> Esse texto é uma transcrição da oralidade em aula ministrada pela autora em 02/06/2021 na Universidade Federal de Minas Gerais.

na cabeça. Eu era uma criança de 11 anos quando isso aconteceu e me dói no coração. Como me dói ter perdido a minha avó, Odúlia Mendes, uma grande *Ñandesy* do nosso povo, que morreu antes que pudéssemos entrar e permanecer no nosso *Tekoha*.

Quando fui à Suécia falei para a Rainha Sofia<sup>10</sup> e seus ministros: vocês deveriam agradecer aos povos indígenas, porque se são ricos é porque roubaram nossas riquezas lá no Brasil. O homem branco diz que o índio só quer a terra para sujá-la. Nosso interesse nunca foi pegar terra para plantar soja e milho e gerar dinheiro pra nós. O nosso interesse sempre foi pegar a terra para plantar e para comer. Porque nós que somos indígenas a gente não vai no mato matar animalzinho à toa. A gente vai no mato quando a gente precisa de carne. A gente vai no mato para pegar um porco do mato para comer com mandioca. A gente não mata bicho à toa. A gente só corta árvores para construir casas. O homem branco não faz como nós. A terra é nossa e está

escrito isso na reza. E eu digo que os espíritos também estão com a gente. Seres invisíveis que a gente não vê como o raio, como terremoto, uma coisa que a gente não sabe exatamente quem é o dono. Mas são seres espirituais que estão fazendo os brancos pagarem por seus erros. Não é de ontem que somos julgados e discriminados.

A morte do meu avô me ensinou que aqui no Brasil nós temos que perder a vida para recuperar nossa terra. Por isso nós lançamos o filme *Ava Yvy Vera - A Terra dos Povos do Raio* (2016). Porque esse filme mostra como o sonho do meu avô Nísio permanece vivo aqui no *Tekoha Guaiviry*. Nossa história não tem fim. Tem o começo e o meio, mas não tem fim. Lançamos esse filme mostrando o que a gente vive no *tekoha Guaiviry* cada dia. O filme retrata uma imagem de como vivemos aqui no nosso *tekoha*. Primeiramente, o sonho do Nísio quanto o sonho do Seu Valdomiro Flores - um dos nossos grandes rezadores - que já passou também para o mundo invisível. Ele morreu faz pouco tempo (2017). Mas o sonho dos dois permanece vivo.

---

<sup>10</sup> Jhonn Nara Gomes participou do Prêmio das Crianças do Mundo organizado pela ONG The World's Children's Prize for the Rights of the Child ([www.worldschildrensprize.org](http://www.worldschildrensprize.org)) com apoio da rainha sueca.

No caso do Nísio, o sonho era voltar para o *tekoha* antigo de seus antepassados para levantar de novo a casa de reza, a cultura, nossas bebidas, o *kagwin*, as nossas comidas indígenas, peixe assado com mandioca, tudo isso era o sonho do Nísio. Então o filme *Ava Yvy Vera* mostra isso. Tem a casa de reza, as mulheres, as crianças dançando o *kotyhu*. Com o filme, mostramos também o porque que a gente luta pela terra.

No final do filme tem a nossa reza longa que a gente faz a cada quinta-feira e começa ao entrar do sol, por volta de cinco horas. Os rezadores, os jovens e as crianças entram para a casa de reza onde tudo acontece durante uma noite toda. A reza é cantada até o amanhecer. Até o sol sair novamente e dar o *aguyje* na reza que é como o encerrar de uma reunião com um pedido ao nosso grande pai *Ñanderu* enquanto o sol vai surgindo. Depois disso, as pessoas, principalmente rezadores e rezadoras, vão tomar chimarrão (o que também é mostrado no filme). No filme também mostramos os raios. Os raios são como nós: eles também se vestem, se pintam... Só que não vemos por não

termos os olhos limpos porque é preciso ter um olhar que cresce junto com você por meio da reza e de sua prática constante. Por isso, só rezadores e rezadoras podem vê-los. Outras pessoas podem até vê-los mas não os entendem ou não conseguem se comunicar com eles. Por isso aprendemos a tecnologia usando-a em nosso favor e pedindo licença aos raios que são, como nós, palavra de *Ñanderu* e *Ñandesy*, para incorporá-la em nossa cultura e em nossa luta.

Os raios são aqueles que vem aqui na terra como se fossem cineastas de *Ñanderu* Guasu e *Ñandesy* Guasu que vêm mandados por eles: "olha vai filmar o que está acontecendo por lá, na terra em que nós seres humanos vivemos, e me traz". Por isso que quando vamos filmar o raio é preciso pedir permissão através da reza para capturar a imagem dele porque senão pode queimar a câmera. Por isso também, por vezes, escutamos que um raio caiu numa pessoa. Mas é porque essa pessoa não pediu autorização a *Ñanderu* para capturar a imagem do raio. Nós fizemos tudo certo e por isso conseguimos mostrar no filme.

No meio do filme tem o meu tio, Valmir Gonçalves Cabreira, junto com meu irmão Jonathan conversando sentados com uma vela branca próxima. Aquele lugar foi onde Nísio caiu morto. A vela que aparece acendida na frente dos dois está sobre o lugar onde tombou a cabeça de meu avô Nísio Gomes. Nossa intenção foi mostrar para o mundo e para que as pessoas possam entender que a gente não está lutando à toa. No começo do filme, é possível ver a grande roça de soja dos *karaí*. Um plano filmado por Valmir. Aquela cena aconteceu de verdade quando meu avô e os demais retomaram Guaiviry. Nela aparece a monocultura de soja e uma única árvore sozinha que foi usada como torre de celular para que ele pudesse passar informações para as autoridades e para os outros parentes. Então o filme mostra tudo isso. Um arco entre a morte do Nísio e o sonho do Nísio, assim como a reza de quinta-feira que sempre vai permanecer. Porque o filme também mostra o Seu Valdomiro, o meu primo Francisco e a minha prima Jaíde que já passaram para o mundo invisível.

Quando alguém vê esse filme parece que ainda estão vivas as

pessoas. Porque é também um registro que a gente deixa para um dia, com o passar do tempo e o passar dos anos, e a gente mesmo não estiver mais aqui, esse filme vai continuar, vai ficar para a história. Os jovens e as criancinhas vão ver e vão entender a nossa luta, tudo o que a gente passou, para eles poderem entender a história através dessa imagem. É um filme muito forte que fala com a gente através da imagem. Esse filme também a gente não fez como no filme dos *karaí*. Muitas vezes o homem branco quando vai fazer filme ele vai planejar tudo antes. A gente não planeja. Quando aconteceu a oficina de cinema, em 2014, a gente aprendeu a segurar a câmera, aprendendo e filmando. Não foi planejado. Pegamos câmera e filmamos, muitas vezes sem tripé, com a nossa própria mão, filmamos muitas horas e fomos no meio do mato, no meio da monocultura de soja. Corremos perigo porque filmar nesses lugares é perigoso. O fazendeiro mata quem está no meio da roça de soja dele.

Esse filme nos fortalece muito. O que você no filme é o que a gente vive aqui no Tekoha Guaiviry. Na

verdade, o cineasta que é mandado por *Ñanderu e Ñandesy* recebe uma ordem mais ou menos assim: vão filmar para saber o que está acontecendo com os meus filhos da terra. Eles vêm pra filmar tudo numa câmera invisível. E nem eles a gente consegue ver porque eles são completamente invisíveis. Por isso que não conseguimos enxergar os raios direito porque eles têm aquele brilho. Quando vem o raio ele solta aquele brilho. Eles vêm para filmar tudo o que acontece nesse mundo, eles filmam tudo o que acontece com os povos indígenas e depois voltam para mostrar tudo o que acontece a *Ñanderu e Ñandesy*. Daí eles assistem a essas imagens para saber como estamos. Somente rezadores e rezadoras que conhecem a reza verdadeira é que conseguem dialogar com ele e ela sobre esses acontecimentos. Porque conseguem cantar a reza e com ela construir degraus para subir até o *teta* onde vivem.

Muitas vezes nós indígenas recebemos imagens de *Ñanderu e Ñandesy* sobre o que vai acontecer com o homem branco, seja na reza, sejam mensagens que são ativadas

pela reza e recebemos em sonho. É como se fosse uma mensagem. A gente reza em um momento, avisando que queremos conversar, e depois no sonho a gente conversa. Como no mundo ele é invisível, a gente vê no sonho. Aí quando a gente acorda a gente conta: olha eu sonhei com o homem branco que a tempestade ia vir, que o terremoto ia vir e que vai acontecer assim. É assim que acontece a ligação com *Ñanderu e Ñandesy*. Então os raios, esses cineastas que vêm, ele não nos mostra as imagens assim mesmo lá em cima. O raio está brilhando e a gente já vê uma imagem. Mas é o raio que vem e se ele tem alguma coisa para falar, essa mensagem só vem ao dormir. Que nem exemplo, agora está parecendo que vai chover e eu vou ver uns raiosinhos. Depois eu vou dormir e sonhar em alguma coisa. É sinal de que o raio está me mostrando uma imagem.

Quando eu vou ao mato não vejo como um jovem branco que só está vendo o rio e as árvores, eu sinto tudo vivo. É como se fossem pessoas dançando, cantando e falando em voz alta comigo. Os homens brancos não sabem manter esse tipo de



conversação com nossos seres encantados. Eu sinto o vento e vejo ele balançando as folhas das árvores e, para mim, é como se ele estivesse falando comigo - mensagens que podem ser alegres ou tristes. As donas das águas também são muito importantes e elas também podem nos dizer muitas coisas. A gente vai ao rio e elas nos dizem, mas a gente só compreende depois por meio do sonho. Esses seres - donos e donas das coisas deste mundo e os raios - também podem descer na terra. Mas eles trocam de roupa e aparecem pra gente como uma pessoa qualquer. Se essas pessoas nos pedem qualquer coisa, devemos dar a elas, porque podem ser pessoas comuns ou podem ser mensageiros de *Ñanderu* e *Ñandesy*. Eu aprendo com as anciãs de meu *tekoha* que aquela voz é dos espíritos que nos ensinam e nos guiam.

-----

## Luciana de Oliveira - *Kuña Jeguaka Renda*



*The Lightning Field* (1977), Walter De Maria.  
Fonte: <https://www.diaart.org>

Sempre sonhei em poder convidar Valdomiro e Tereza para vermos juntos a obra *The Lightning Field* do artista Walter de Maria. Creio que sua ciência acerca dos Povos do Raio poderia ver/sentir/presentir/conhecer o que a crítica especializada não viu nessa obra de arte de paisagem. Nos vários anos de aprendizagem com Valdomiro e Tereza, uma das coisas que aprendi é que existem muitas formas de codificar/decodificar uma linguagem "da natureza", para além da linguagem matemática. Linguagens que priorizam

a po(est)ética, as causas finais do bem comum, da beleza e da justiça, em lugar das causas eficientes da técnica. A cosmopraxis Kaiowá acumulou conhecimentos milenares sobre a linguagem dos raios. Por linguagem dos raios, refiro-me a padrões de codificação/decodificação identificados em cores, intensidades de luz e brilho, formas, intervalos temporais, fenômenos acústicos associados, modos de ocupação do espaço e experiências transcendentais que interligam o mundo dos sonhos com os fenômenos físicos que nos cercam, tornando possível a comunicação interontológica com base numa pragmática da observação e na metafísica da con-vivência.

Caminhar pelas três terras (a terra de cima, a terra em que vivemos e a terra de baixo) é uma das atividades mais importantes do *Ñanderu* e da *Ñandesy* na consolidação de um território e na construção de um equilíbrio entre os mundos e os domínios (ver quadro abaixo). Como destacam Benites e Marques (2021), "a reza – ñembo'e, enquanto veículo desses códigos [códigos que regulam as relações], conecta a infinidade dos domínios de

existência". Elaborei, com base no aprendizado com os mestres e as mestras Kaiowá e seus saberes vivos no tekoha Guaiviry, o seguinte quadro síntese das relações entre as partes do mundo e quem pode percorrê-las e as ontologias que os habitam e quem pode com elas se comunicar:

Quadro 1 - Os mundos e as ontologias que os habitam

MUNDOS	Terra de cima	Terra em que vivemos	Terra de baixo
ONTOLOGIAS	Casal de seres supremos Ñanderu Guasu e Ñandesy Guasu que criaram os três mundos (1a geração), animais e plantas primordiais (modelos), seres sagrados da segunda geração ( <i>teko jara</i> ), espíritos dos ancestrais da 3a geração, todos os tipos de autoridades espirituais distribuídos em 15 <i>teta</i> , patamares, regiões e <i>tekoha</i> da terra lá de cima somente acessíveis pelos cantos.	Água (Y) Terra e Roça (Yvy) Ar e vento (Yvytu) Fogo (Ka'aguy ou mata associada ao fogo e à caça)  Imagens de tudo o que existe na terra de cima, incluindo indígenas e não-indígenas	Pouco descrita/ apenas mencionada.
Comunicação intermundos (dimensão cosmopolítica)	Ñanderu e Ñandesy + Kotyhu e Guahu Jara {Rezador/rezadora/xamã}		
	Pessoas Kaiowá com domínio dos cantos-reza		

Elaborado pela autora, 2022

Os mundos são conectados por linhas e laços que unem as coisas da terra em que vivemos com seus donos e suas donas, bem como com seus modelos originários na terra de cima. Mas as linhas e os laços podem ser cortados ou precisam ser sempre fortalecidos, sob o risco de provocar doenças ou de desaparecerem provocando o fim da terra em que vivemos. Os cantos, novamente, fortalecem essa conexão: "a gente canta aqui nessa terra, mas alcança na terra lá de cima o dono dos animais

para os quais a gente está cantando e o primeiro dele e, daí, ele fica forte aqui" (Valdomiro Flores, anotação de campo, 2014).

Os cantos-reza são tecnologias fundamentais nos trânsitos entre as terras e, conseqüente, constituição do território. Para tanto, os Ñanderu e as Ñandesy da terra em que vivemos devem observar uma série de preceitos na vida cotidiana: interdições alimentares como não comer carne, especialmente a vermelha, e jejuns; interdições sexuais nos dias que

precedem a reza; não rir alto; não falar demais; não sentir raiva ou agir de forma violenta; preservar o uso do idioma Kaiowá exclusivamente, principalmente uma versão mais antiga da língua. Os cantos são uma combinação perfeita entre palavra e som que evocam as imagens propiciadoras de ascensão espiralar especialmente no sentido da terra em que vivemos para a terra lá de cima, ou seja, presentificam as imagens dos mundos e também os meios de acessá-los - descritos muitas vezes como escadas, cipós, linhas, aviões, celulares e/ou poderes como caminhar sobre a água, dentro do fogo, atravessar ondas de brilho, assim como a capacidade de "trocar de roupa" - sendo o próprio corpo uma roupa - e dialogar da forma correta com aqueles e aquelas a quem o rezador/a rezadora se tornam iguais nos processos, por exemplo, de *ñembo'e puku* ou reza longa.

Existem ainda objetos e substâncias que são também importantíssimos nessa conexão: o *mbaraka* (chocalho ritual), o *mimby* (flautas sagradas), os *mboy* (colares de contas de lágrima) cruzados no peito, o fumo ou tabaco, certos

adereços plumários especialmente o *jeguaka* - adorno de cabeça feito com penas vermelhas do peito do Tukano, além de pulseiras e adereços feitos de flores, especialmente utilizados pelas mulheres no tempo antigo. Tais preceitos e o uso correto dos objetos ajudam nos processos de ascensão conferindo as qualidades de força e leveza, necessárias para que aconteça o *aguyje* ou a perfeição.

Valdomiro Flores (FLORES; FLORES; OLIVEIRA, 2020) se referia à necessidade do rezador manter os olhos e os ouvidos bem limpos para poder enxergar/escutar o que os olhos e ouvidos comuns não conseguem. Visão e audição são muito importantes para lidar com os seres que habitam a terra de cima pois eles não se dão a ver facilmente. O rezador é um visionário que tem uma super capacidade de ver e ouvir. Seu olho/olhar, seu ouvido/sua capacidade de escuta são instrumentos para evitar o desequilíbrio entre os mundos e, conseqüentemente, as doenças. Rezar para o mundo não acabar é uma memória muito antiga transmitida oralmente por infinitas gerações que faz recordar que o mundo já acabou algumas vezes com ciclos de fogo e

água nos processos da criação e que isso pode acontecer de novo provocado por desequilíbrios no modo de vida dos humanos aqui na terra que afetam as relações com as ontologias sagradas da terra de cima.

*Ta'anga* é a palavra em Kaiowá para imagem, na qual *anga* aproxima-se da ideia de imitação e *ta* é uma partícula que agregada a outras palavras expressa uma noção de futuro. Chamorro (2022), em trabalho de dicionarização que envolveu na pesquisa falantes indígenas Kaiowá e Guaraní traduz a palavra da seguinte forma e com os seguintes exemplos:

ta'ãnga n. [r-, h-, t-] t- + -  
a'anga 'imitação', 1.  
representação visual; che  
ambopara ichupe ha'ãnga 'eu  
desenho/pinto sua  
representação visual', ñandesy  
naha'ãngái, Santa Maria katu  
ha'ãnga 'a Nossa Mãe não tem  
uma representação mas Santa  
Maria tem', che ra'ãnga  
oje'opa 'o meu retrato está  
todo desbotado', bíbliape he'i  
ndajajapói arãha ta'ãnga tupã  
kwéry rehegwa 'na bíblia diz  
que não devemos fazer  
imagens dos seres dos  
patamares superiores.

O etnólogo León Cadogan (1953, p. 58 e p. 62), com o apoio dos intelectuais mbya Cantalício e seu genro Cirilo, do tekoha *Yvy Pytã* na

fronteira Brasil-Paraguay, registrou na sua principal obra - *Ayvu Rapyta* - a respeito de seres espirituais

Todos estos seres pueblan los Paraísos; y al ser creada la tierra que habitamos, Yvy Pyaú, imágenes de todos ellos fueron enviadas para poblarla, v. g., los habitantes de esta tierra son imágenes: ta'anga de pobladores de los paraísos que sufrieron la metempsychosis o metamorfosis en seres inferiores por sus pecados.

[...]

Papa Mirí pobló la tierra con imágenes - ta'anga - de los seres que habían poblado Yvy Tenonde y cuyas años poblaban los paraísos.

Como me foi explicado mais de uma vez pelos jovens bilíngues no tekoha Guaiviry, a linguagem dos antigos muitas vezes é ao contrário. Então o que vai depois, vem antes. A partícula *-ta*, por exemplo, em geral é usada como posposição aos verbos para formar essa noção de futuro, mas como palavra da língua dos antigos, a partícula vem antes do nome/substantivo *anga*. Assim pensando, *ta'anga* poderia ser o espírito em devir nessa terra em que vivemos, imitação dos espíritos primordiais que habitam a terra lá de cima ou de alguma de suas qualidades. O espírito *ñe'e* também

ganha um duplo, um *anga* quando sua imagem se materializa em espelhos, reflexos, fotografias e filmagens. Por isso, é tão necessário cuidar das imagens já que sua circulação pelas três terras deve colaborar à construção de equilíbrio entre elas e não colocar tal equilíbrio em risco.

As imagens são importantes mediações nos processos do que venho chamando de comunicação intermundos (OLIVEIRA; ALTIVO; FIGUEROA; 2021; OLIVEIRA, 2021a; OLIVEIRA, 2021b). Com tal termo, venho buscando dialogar com duas dimensões empíricas dos processos de interação entre os mundos indígena e não indígena. A primeira dimensão diz respeito aos fóruns cosmopolíticos, ou seja, a experiência e manutenção de uma cosmopraxis que se constitui em interações com seres humanos, não-humanos e mais que humanos em espacialidades e temporalidades espiraladas que conectam, atualmente, o cotidiano-local/doméstico com o histórico-colonial/global com o mítico-cosmológico/ecológico. A segunda diz respeito às possibilidades de diálogos interepistêmicos entre as ciências não indígenas e as ciências indígenas,

movendo toda uma compreensão - por hora menos conceitual e mais metodológica/experimental - acerca das interações possíveis como também das inequivalências entre os mundos, já que implicam formas de produzir, transmitir, reproduzir conhecimentos com bases epistêmicas completamente distintas. Sendo as imagens relações e os mundos relações entre imagens, considero que as intrínsecas conexões entre ver-escutar-sentir, saber e poder são um desafio às alianças - e, conseqüentemente, às escritas de aliança - entre os mundos indígenas e não-indígenas.

-----

### ***o território, os espíritos-imagens***

O *tekoha* ou território originário é aquele lugar onde autoridades intelectuais-espirituais do povo Kaiowá e suas redes de parentelas identificam ser possível viver a vida de verdade ou um modo de ser autônomo, auto-definido e em acordo com tradições milenares vivas nas vivências e memórias de pessoas mais velhas ou presentes na vida das mais jovens pelas imagens constituídas nas oralituras daquelas. Os sinais mais



evidentes dessa possibilidade são a identificação de correspondência entre os relatos de anciãos e anciãs com paisagens e marcos geográficos, antigos cemitérios que apontam a presença de antepassados e antepassadas ou um sentimento de conexão com a terra que é balizado pela comunicação com os patamares, aldeias e habitantes da chamada terra lá de cima. Esse último é alimentado pelo conhecimento acerca da criação do mundo e de seus elementos principais - água, terra, ar e fogo -, dos animais e das plantas. Como sintetizam Benites e Pereira (2010, p. 207): "quando se vive no modo tradicional e se consegue produzir a aldeia madura, plena – *tekoha araguyje* – há um fluxo de seres entre a existência física da aldeia e os seres dos patamares celestes, multiplicando a biodiversidade local".

Após longos processos de invasão e expropriação colonial dos *tekoha* tradicionais e remoção das famílias Kaiowá para minúsculas reservas - onde não era mais possível cultivar o modo de vida auto-definido mas sim viver um modo de vida imposto pelos invasores -, a re-existência cultivada nas imagens da

memória ancestral das oralituras e a comunicação cosmopolítica entre as terras trazem a força para a realização de retomadas. As retomadas são processos de auto-demarkação já que as garantias constitucionais trazidas a partir das pressões dos movimentos indígenas em 1988 não foram suficientes para garantir o respeito ao direito originário à terra. Retomada significa tanto entrar na terra de novo quanto restabelecer a comunicação com os ancestrais nas aldeias da terra lá de cima para viver o *teko tee*, o jeito verdadeiro de ser Kaiowá. Mas é também conversar com os não-indígenas e integrá-los como alteridades formadoras de vínculos e presenças incontornáveis na nova vida comunitária, mesmo que enfrentando terríveis formas de preconceito e violência por parte dos não indígenas,

As rezas *ñembo'e* e os cantos *guahu* e *kotyhu* permitem a reconexão entre as imagens-espíritos belas, perfeitas e modelares que habitam os patamares superiores com as imagens-espíritos imperfeitas que habitam a terra em que vivemos, promovendo a pregnância das primeiras sobre as segundas e seu consequente equilíbrio. Quem

promove esse equilíbrio por meio da comunicação entre os mundos - a terra lá de cima, a terra em que vivemos e a terra debaixo (ver quadro 1 acima) são o Ñanderu e a Ñandesy, autoridades intelectuais e espirituais que protagonizam as caminhadas e as conversações por meio de linhas de conexão criadas com as rezas.

As tecnologias de conexão dos brancos são vistas com grande desconfiança por anciãos e anciãs que costumam dizer: essas torres não são amigas dos raios, não são amigas das rezas. A energia que as torres de telefonia celular fazem circular, assim como as redes de energia elétrica ou mesmo as casas de alvenaria, são vistas como um perigo. Porém, para jovens, as possibilidades de integrar o celular, a câmera e as tecnologias de registro dos *karaí* nas lutas pelos territórios e na afirmação do modo de vida tradicional tem sido uma forma de conversação com velhos/velhas, na medida em que conseguem aproximar as conexões tradicionais/ancestrais entre as três terras com as conexões das tecnologias aqui na terra em que vivemos.

O cinema, também utilizado como arma na luta pela retomada dos

territórios tradicionais, é uma tecnologia que é kaiowarizada para que possa ser utilizada, servindo a duas principais utilidades: mostrar ao mundo como é a vida no *tekoha* e ativar um campo de memórias para as gerações futuras por meio do registro dos espíritos-imagem que habitam hoje a terra que vivemos e fazem a luta pelos territórios acontecer. Mas, mesmo mostrando a verdade da vida sem roteiros prévios, também o cinema deve ser submetido ao escrutínio dos seres espirituais superiores com pedidos de licença e orientação para a condução no manuseio da câmera e dos equipamentos. Afinal, os espíritos-raios são também como cineastas, filmando tudo o que existe com suas câmeras invisíveis.

As imagens constituem parte das lutas por território mas as lutas por território também constituem as imagens e as devolvem para todas as terras, incorporando-as ao sistema de equilíbrio entre elas. O território é composto por um conjunto composto de espíritos-imagens visíveis e invisíveis, materiais e imateriais, bem como seus espelhamentos e reflexos nas terras cujo equilíbrio é balizado

pelo pertencimento (nós nascemos aqui), pelo conhecimento (da reza e de seus efeitos) e por uma ética de respeito (a tudo o que é vivo e seus guardiães e guardiãs). A negociação com tudo o que vive é ampla e permanente, pois a ética do respeito e da proteção da terra se contrapõe à propriedade privada da terra e ao seu uso para fazer girar a roda do capital global. Os espíritos-imagens enviam mensagens codificadas em linguagens que os olhos e os ouvidos de intelectuais Kaiowá são capazes de ver e escutar - seja nos movimentos das plantas, vento, água, seja por meio dos sonhos - e que os corpos Kaiowá são capazes de sentir, pensar, antecipar e precipitar.

## Referências

AÑETETE: ASSOCIAÇÃO DA COMUNIDADE INDÍGENA DE GUAIVIRY - AACIA. [site]. Disponível em: <https://guaivirykaiowa.org/> Acesso em: 26 mar. 2023.

BENITES, Eliel; PEREIRA, Levi Marques. Os conhecimentos dos guardiões dos modos de ser – teko jára, habitantes de patamares de existência tangíveis e intangíveis e a produção dos coletivos kaiowá e guarani. *Tellus*, n. 44, p. 195–226, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.20435/tellus.vi44.745>

BRAND, Antonio Jacob. *O confinamento e o seu impacto sobre os Pãi-Kaiowá*. Dissertação [Mestrado em História]. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1993.

BRAND, Antonio Jacob. *O Impacto da Perda da Terra sobre a Tradição Kaiowá/Guarani: os difíceis caminhos da palavra*. Tese [Doutorado em História]. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1997.

CADOGAN, L. Ayvu Rapyta: Textos míticos de los Mbyá-Guarani del Guairá. *Revista de Antropologia*, São Paulo, USP, v. 1, n. 1, p. 35-42, 1953. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/2179-0892.ra.1953.130577>

CARVALHO, José Jorge de. Encontro de Saberes e Descolonização: para uma refundição étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. In: BERNADINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. *Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

CARVALHO, José Jorge de. Los estudios culturales en América Latina: interculturalidad, acciones afirmativas y Encuentro de Saberes. *Tabula Rasa*, Bogotá, n. 12, p. 229-251, jan.-/jun. 2010.

CARVALHO, José Jorge de; ÁGUAS, Carla. Encontro de Saberes: um desafio teórico, político e epistemológico. In: SANTOS, B. S. e CUNHA, T. (eds). *Actas do Colóquio Internacional Epistemologias do Sul: aprendizagens globais sul-sul, sul-*

*norte e norte-sul*, v. 1, Democratizar a Democracia, Jun. 2015.

CARVALHO, José Jorge; FLOREZ, Juliana F. Encuentro de saberes: proyecto para decolonizar el conocimiento universitario eurocéntrico. *Nómadas*, Universidad Central de Colombia, n. 41, out. 2014a.

CARVALHO, José Jorge; FLOREZ, Juliana F. The Meeting of Knowledges: a project for the decolonization of universities. *Latin America, Postcolonial Studies*, v. 17, n. 2, p. 122-139, 2014b.

CHAMORRO, Graciela. *Dicionário Kaiowá-Português*. Belo Horizonte: Javali, 2022.

FLORES, Valdomiro; FLORES, Tereza Amarília. OLIVEIRA, Luciana. *Ñe'ẽ Tee Rekove/Palavra Verdadeira Viva*. Belo Horizonte: Rumos Itaú Cultural/Selo PPGCOM, 2020. Disponível em: <https://seloppgcomufmg.com.br/publicacao/nee-tee-rekove-palavra-verdadeira-viva/>

OLIVEIRA, L. Aprender a aprender sobre aliança: comunicação intermundos a partir do encontro com um casal de xamãs Kaiowá. *Revista Mundaú*, v. 2, p. 168-189, 2021a.

OLIVEIRA, L. Bro MC's Rap Indígena: o rap e a constituição de fóruns cosmpolíticos na luta pela terra Kaiowá e Guarani. *Revista Eco-Pós*, v. 19, n. 3, 2016.

OLIVEIRA, L. Communicational Cosmopraxis of Brazil's Kaiowa Indigenous People: Intermedial Resistance and the Struggle for

Visibility. *Intermedialites*, v. 1, p. 1-23, 2021b.

OLIVEIRA, Luciana de; ALTIVO, Bárbara Regina; FIGUEROA, Júlio Vitorino. Pensar a Comunicação Intermundos: Fóruns Cosmopolíticos e Diálogos Interespistêmicos. *Revista Galáxia*, São Paulo, n. 46, p. 1-17, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-2553202147910>

OLIVEIRA, Luciana de; VASQUEZ, Daniel Lemes. Aprender a Rezar Guarani Kaiowa: pedagogia decolonial e o fazer cinema como fórum cosmopolítico. *Revista Devires*, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, p. 162-195, Jan/Jun 2018.

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

## Ciranda de saberes e cuidados: Rabiscos sobre os Saberes Tradicionais nos cuidados com o corpo potente da Universidade

**Samira Lima da Costa<sup>1</sup>**

**Eliana Nunes Ribeiro<sup>2</sup>**

**Geraldo da Silva Bastos<sup>3</sup>**

**Margareth Alves Pontes<sup>4</sup>**

**Itamara Silva de Almeida Santos<sup>5</sup>**

**Janete Baptista do Nascimento<sup>6</sup>**

DOI: <https://doi.org/10.22409/pragmatizes.v13i25.57935>

**Resumo:** Este artigo apresenta as experiências e reflexões de integrantes do comitê organizador do encontro pluri-epistêmico "Ciranda de Saberes e Cuidados" promovido pelo Laboratório de Memórias, Territórios e Ocupações: rastros sensíveis, com a colaboração dos demais Grupos de Pesquisa ligados ao Programa EICOS, de Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social, do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), no ano de 2022. período pós pandêmico. Para tanto, o coletivo se posicionou geopoliticamente, assumindo uma Psicossociologia crítica latino-americana como diretriz. A compreensão referente à experiência da Ciranda e seu diálogo com o que temos estudado e produzido, junto com as mestras e os mestres, serão aqui apresentados em forma de *rabiscos aos do outro lado*, expressão que escolhemos para dialogar com quem nos lê.

---

<sup>1</sup> Samira Lima da Costa. Doutora em Psicossociologia de Comunidades; Professora Associada UFRJ/Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: [biasamira@medicina.uff.br](mailto:biasamira@medicina.uff.br)  
<http://orcid.org/0000-0003-4891-0436>

<sup>2</sup> Eliana Nunes Ribeiro. Doutora em Psicossociologia de Comunidades; pós-doutoranda, Programa EICOS, UFRJ. E-mail: [lianrib@gmail.com](mailto:lianrib@gmail.com) - <http://orcid.org/0000-0002-1791-3530>

<sup>3</sup> Geraldo da Silva Bastos. Mestre em Psicossociologia de Comunidades; doutorando, Programa EICOS/UFRJ. E-mail: [geraldobastosvencedor@gmail.com](mailto:geraldobastosvencedor@gmail.com) - <http://orcid.org/0000-0002-9905-3385>

<sup>4</sup> Margareth Alves Pontes. Mestre em Saúde Coletiva - Universidad Americana – PY; Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social - Instituto de Psicologia da UFRJ. Email: [margareth.nei.2018@gmail.com](mailto:margareth.nei.2018@gmail.com) - <http://orcid.org/0000-0001-8778-9806>

<sup>5</sup> Itamara Silva de Almeida Santos. Mestre em Psicossociologia EICOS/UFRJ; integrante do LabMems, programa EICOS/UFRJ. E-mail: [Silvaitamara687@gmail.com](mailto:Silvaitamara687@gmail.com) - <https://orcid.org/0009-0006-3481-3183>

<sup>6</sup> Janete Baptista do Nascimento. Mestre em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social - EICOS-Instituto de Psicologia –UFRJ. Email. [netinhabaptista@gmail.com](mailto:netinhabaptista@gmail.com) - <http://orcid.org/0009-0005-9905-3405>

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

**Palavras-chave:** Psicossociologia comunitária; Saberes tradicionais; Encontros Pluri-epistêmicos, Práticas de cuidado.

### **Ciranda de conocimientos y cuidados: Garabatos sobre el Conocimiento Tradicional al cuidado del poderoso cuerpo de la Universidad**

**Resumen:** Este artículo presenta las experiencias y reflexiones de integrantes del comité organizador del encuentro pluri-epistémico "Ciranda de Saberes e Care" promovido por el Laboratorio de Memorias, Territorios y Ocupaciones: huellas sensibles, con la colaboración de los demás Grupos de Investigación vinculados a el Programa EICOS, de Psicología de las Comunidades y Ecología Social, del Instituto de Psicología de la Universidad Federal de Rio de Janeiro (UFRJ), en el año 2022. período pospandemia. Para ello, el colectivo se posicionó geopolíticamente, asumiendo como pauta una Psicología latinoamericana crítica. La comprensión sobre la experiencia de Ciranda y su diálogo con lo que hemos estudiado y producido, junto con los maestros, se presentará aquí en forma de garabatos para los demás, expresión que elegimos para dialogar con quienes nos leen. .

**Palabras clave:** Psicología Comunitaria; conocimiento tradicional; Encuentros pluri-epistémicos, Prácticas de cuidado.

### **Ciranda of knowledge and care: Scribbles on Traditional Knowledge in the care of the powerful body of the University**

**Abstract:** This article presents the experiences and reflections of members of the organizing committee of the pluri-epistemic meeting "Ciranda de Saberes e Care" promoted by the Laboratory of Memories, Territories and Occupations: sensitive traces, with the collaboration of the other Research Groups linked to the EICOS Program, of Psychosociology of Communities and Social Ecology, from the Institute of Psychology of the Federal University of Rio de Janeiro (UFRJ), in the year 2022. post-pandemic period. To this end, the collective position edit self-geopolitically, assuming a critical Latin American Psychosociology as a guideline. The understanding regarding the Ciranda experience and its dialogue with what we have studied and produced, together with the masters, Will be presented here in the form of scribbles to those on the otherside, na expression that we chose to dialogue with those Who read us.

**Keywords:** Community Psychosociology; Traditional knowledge; Pluri-epistemic encounters, Care practices.

### **Ciranda de saberes e cuidados: Rabiscos sobre os Saberes Tradicionais nos cuidados com o corpo potente da Universidade**

#### **Introdução**

O presente artigo nasce do encontro de muitas pessoas e formas de pensar que, em algum momento, se colocaram em aprendizagem junto aos conhecimentos de comunidades tradicionais, e os tomaram como referência. Reunindo essas diferentes

experiências em encontros com comunidades e saberes tradicionais, a pesquisa Saberes e Ocupações Tradicionais - SOT, se tornou o locus de convergência, confluência e reflexões acerca de tais saberes. A pesquisa desenvolveu-se a partir de uma proposta de investigação de



caráter colaborativo interepistêmico, contando com a participação de muitas/os pesquisadoras/es, tanto acadêmicas/os quanto mestras e mestres do saber tradicional, e teve início a partir do Encontro de Saberes (Programa de Inserção de Mestres e Mestras do saber tradicional no Ensino Superior, proposto e coordenado pelo INCTI/UnB). O objetivo central do estudo foi identificar, a partir das muitas possibilidades de aproximação, os modos de existir comunitariamente, construir caminhos coletivos para o cuidado e sustentá-los entre as gerações.

Buscamos com isso dialogar e produzir conhecimentos e metodologias que possam apoiar a prática e as reflexões acerca dos processos de existência, produção de vida e cuidado também na universidade. O resultado da pesquisa aponta para um processo descentralizador do eu-individual e para a constituição de um saber comunitário - não apenas a comunidade que reúne pessoas, mas uma concepção mais ampla, que inclui pessoas, animais, plantas, o céu, as águas, o tempo e as entidades da espiritualidade. Os efeitos da

experiência-conhecimento, produzida sempre de forma colaborativa, se evidenciaram e ganharam especial relevância durante o período da pandemia de COVID-19, com destaque para os anos de 2020 a 2022, período no qual os encontros com mestres e mestras nos ajudaram a seguir, resistir, reinventar a vida, centralizar o pacto comunitário pelo cuidado coletivo e, mesmo com as distâncias, afirmar a presença.

Este resultado sugere a importância de insistir no alargamento do campo do sensível na produção de experiências: investir em ampliar horizontes e expandir repertórios, multiplicar encontros fronteiriços e invenções híbridas de nós mesmos, favorecendo processos de "auto-construção" de sujeitos mais inclinados à diversidade e mais disponíveis para a complexidade dos verdadeiros Encontros, que implicam em certa componibilidade dos Saberes – todos eles.

Dentro da experiência da pesquisa, o Programa de Pós Graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social (EICOS) promoveu, em 2019, sua aula Inaugural com as mestras do Encontro

de Saberes do Sul da Bahia: a Mestre Dona Maria da Glória de Jesus, do Saber Tradicional Tupinambá das Universidades UFMG e UNB e Claudia Silva Barbosa Aprendiz do Saber Tradicional Tupinambá, as duas especialistas em curas e tradição indígena. Maria da Glória, esposa do Pajé e mãe do Cacique da Aldeia Serra do Padeiro (BA), fez uma revelação que nos chamou a atenção:

*Essa universidade está doente, muitas pessoas aqui dentro estão doentes, o anjo de guarda está fraco, é preciso que se faça uma limpeza para curar essa universidade, eu sinto isso aqui dentro (Maria da Glória - Aula Inaugural, 12 de março de 2019).*

Ela também disse que, em 2016, os Encantados chegaram ao Pajé e avisaram que havia uma doença que viria de fora do Brasil, mas chegaria aqui, "doença braba". Avisaram que a aldeia tivesse muita cautela, muito cuidado e que plantasse sua comida, porque a situação ia ser muito difícil.

No ano seguinte, 2020, a aula inaugural seria com a mestra Luceli, sobre os saberes da Cura, também do Encontro de Saberes da UnB.

Entretanto, o ano nos reservava outros planos. Os anos de 2020 e 2021 foram períodos de muita incerteza e tristeza. Relembrar e reencontrar com os mestres, as mestras e seus conhecimentos foi, para muitos de nós, imprescindível, no processo de sobreviver, viver, resistir e atravessar esse período. A tecnologia remota das redes sociais e encontros virtuais, que muitas vezes se colocou como obstáculo aos encontros, nesse momento se tornou grande aliada, garantindo o isolamento físico sem impor um isolamento social. Durante esses dois anos, a UFRJ ofereceu de forma remota a disciplina Encontro de Saberes, tomando tais saberes como eixo de sustentação e cuidado com aqueles que, à distância, se sentiam e se faziam presentes e, em alguma medida, também curados.

Os anos seguintes foram tristes, assustadores, tempos de choro e de resistência. Nesse contexto, o que mais precisávamos era de cuidado mútuo. Foi assim que em 2022, encerrado o período de isolamento físico, constituímos um evento que chamados de Ciranda de Saberes e Cuidados.

O comitê organizador da Ciranda de Saberes assumiu uma prática contra-hegemônica, no sentido de demarcar, politicamente, a potência da universidade enquanto um lugar de produção de vida, sinalizando para as ações fundamentais de acolher e partilhar, que só se realizam em e a partir de um campo de saberes pluri-epistêmico (COSTA; CARVALHO, 2021). Para tanto, o coletivo se posicionou geopoliticamente, assumindo como diretriz uma Psicossociologia crítica latinoamericana, cujo campo de conhecimento volta-se para

a composição de saberes e tecnologias que venham ao encontro de problemas contextualizados e localizados na experiência dos países latinoamericanos, tanto em sua diversidade cultural e geopolítica, quanto em suas confluências enquanto povos colonizados (TAKEITI *et al.*, 2021, p. 3)

A Ciranda foi produzida em círculos temáticos, incluindo oficinas, apresentação de pesquisas e orientações coletivas. Compusemos uma equipe maior, que organizou o evento, a partir de nossas partilhas em diferentes campos de pesquisa.

Nos apresentando: Geraldo Bastos, doutorando do Programa EICOS, integrante do LabMems, e da equipe da pesquisa SOT; erveiro, atuante com oficinas de saberes ancestrais; Janete Baptista do Nascimento, Mestre pelo Programa EICOS, professora da Rede Municipal de Nova Iguaçu, integrante do LabMems, graduada em Letras (Português/ Literatura Brasileira), candomblecista, pesquisadora da sabedoria dos Itan, integrante da pesquisa SOT; Itamara Silva de Oliveira, Mameto de Inkice e Rezadeira na Casa Raíz do Bengue Ngola Djanga Ria Mutakalambo, assistente social, Mestre pelo Programa EICOS, integrante da equipe da pesquisa SOT e do LabMems; Eliana Ribeiro, Doutora em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social pelo Programa EICOS, pós-doutoranda pelo mesmo programa, Historiadora, integrante dos grupos de pesquisa LabMems e Prajna, pesquisa performances descolonizadoras, integrante da pesquisa "universidade Pluriepistêmica", Margareth Alves Pontes-Doutoranda no Programa EICOS, Terapeuta Ocupacional,

Mestre em Saúde Coletiva - Universidad Americana – PY, integrante das pesquisas SOTe universidade Pluriepistêmica, e do LABMEMS; Samira Lima da Costa, professora do Departamento de Terapia Ocupacional (Faculdade de Medicina) e coordenadora do Programa de Pós Graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social (Instituto de Psicologia) da UFRJ. Coordena as pesquisas "Saberes e Ocupações Tradicionais" e "Universidade Pluriepistêmica", vinculadas ao seus grupos de pesquisa noCNPq: LabMems e Prajna. É pesquisadora do INCTI-UnB, compondo o conselho científico do Encontro de Saberes.

O evento Ciranda de Cuidados contou com muitas partilhas de especial de delicadeza. Tivemos atividades como "*Celebração e cuidados: Reexistência com ervas e palavras*", quando mulheres participantes de campos de pesquisa variados se organizaram para nos oferecer saberes de cura pelas ervas e promover uma ação de purificação; "*ação de ori: a porroca da orientação*" quando docentes apresentaram a discentes suas pesquisas, expuseram

suas fragilidades e pediram ajuda; "*práticas de cuidado e alegria*", quando estudantes ofereceram ao coletivo atividades de meditação e de brincadeiras.

Para este artigo, selecionamos apresentar um dos círculos que compuseram a Ciranda - a Roda "Celebração e cuidados: Reexistência com ervas e palavras". A compreensão referente à experiência da Ciranda e seu diálogo com o que temos estudado e produzido junto com as mestras e os mestres, serão aqui apresentados em forma de *rabiscos aos do outro lado*, expressão que escolhemos para dialogar com quem nos lê.

A escolha de relatar nossas impressões através de *rabiscos* surgiu da opção por assumir e manter a pluralidade de vozes dos integrantes da Ciranda de Saberes. A escrita é também um campo de disputas; nesse sentido, os rabiscos fazem frente às exigências de excelência da forma, e dão lugar à preciosidade do conteúdo - tão precioso quanto inacabado, em sua humildade de existir. Este recurso é uma alternativa ao esvaziamento subjetivo, à irrelevância e ao descarte de nossas biografias, características

da condição moderna da academia (Carvalho e Viana, 2020). Consideramos ser parte da descolonização da produção acadêmica a busca de novas formas de linguagem e comunicação, que permitam o diálogo entre distintos saberes e matrizes de racionalidades (COSTA; ALVES, 2017).

## **Rabiscos para plantar sonhos e cultivar vidas**

### **De Samira às leitoras e leitores**

A partir do meio do ano de 2022, o retorno presencial se tornou possível, e as feridas eram muitas. Eu, como professora, coordenadora e orientadora, me via como um colo insuficiente para tantas dores. Como falar de prazos, se para tantos a vida havia sido interrompida antes do fim? Como falar de conteúdos, se a vida estava sem forma e ao mesmo tempo apertada em estreitos contornos, durante tanto tempo? Como falar de cuidado com o outro, se a tristeza e o medo nos colocava em feridas abertas?

Era 2022. Ao mesmo tempo em que celebramos as vacinas e o retorno ao presencial, choramos a morte de uma professora do Programa, Marta

Pinheiro. Nossos corpos pareciam não dar conta de mais nenhuma perda, nenhuma morte - não cabia mais esse sofrimento. O cuidado se fazia necessário, de preferência, em um encontro que pudesse ser presencial. Então, convidei pessoas queridas - docentes, discentes, amizades de trilhas do cuidado, para pensarmos um evento que seria proposto por nosso Grupo de Pesquisa, o Laboratório de Memórias, Territórios e Ocupações: rastros sensíveis - LabMems. O grupo está vinculado ao Departamento de Terapia Ocupacional (Faculdade de Medicina) e ao Programa EICOS de Pós Graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social (Instituto de Psicologia) da UFRJ.

Nos encontramos num bar do Campus da Praia vermelha. Sentamos em roda, entre choros, risos, abraços e cansaços - sentíamos pulsar nossa saudade e a necessidade de propor um encontro de cuidado, mobilizando comunidades amigas, participantes da pesquisa, estudantes, docentes... Todes. O convite foi ampliado a todos és estudantes, e extendida aos Grupos de Pesquisa "Prajna", "Diaspotics" e "Grupo de Pesquisa Micropolítica, Cuidado e Saúde Coletiva" (todos do

mesmo Programa), o encontro “Ciranda de Saberes: acolher, partilhar e produzir a vida a partir da experiência e prática de cuidados com mestras e mestres dos saberes tradicionais”.

O evento aconteceu em um cenário de tensões e incertezas, tanto pela experiência da pandemia do COVID-19 que, apesar da vacinação já em processo, ainda demandava uma série de cuidados, quanto pelo difícil momento político atravessado pelo país, com risco de consolidar e expandir por mais quatro anos o retrocesso em todos os campos, intolerância com a pluralidade de modos de ser e de viver, e nítida perseguição às universidades públicas, refletindo-se em violento corte de verbas e ataques à ciência. Este cenário derramou sobre o solo brasileiro, mais uma vez, muito suor e muitas lágrimas - ao mesmo tempo que mancharam a terra de tristeza, também indicavam que ali não haveria desistência. Foram muitas vidas ceifadas, muitas outras impedidas de existência livre e, pela própria conjuntura, muitas vidas de mãos e braços dados, no enfrentamento aos ataques e unidos pela vida. Foi assim

que viver, para muitos povos e saberes, se tornou sinônimo de resistir, ao longo de nossa história de país. Nesse momento ímpar, entre 2020 e 2022, mais uma vez se fez necessário retomar o que já sabíamos - produzir vida é sustentar a pluralidade da existência, contínua e ininterrupta.

### **Rabisco Ubuntu : Aos vivos, aos que já foram e aos que ainda irão chegar**

#### **De Geraldo aos leitores**

Esse rabisco nasce a partir do encontro denominado **Ciranda dos Saberes** que realizamos na Casa da Ciência, com grupos de pesquisa do EICOS UFRJ. Nesse sentido, é um rabisco de muitas mãos, as mãos desses grupos, as mãos das rezadeiras e erveiras presentes, as mãos da professora Marta Pinheiro que, para nós do candomblé, retornou à massa de origem. É também um rabisco que fica para os que ainda irão nascer, aqueles para quem precisamos respeitar e preservar a vida e a beleza do mundo, em toda sua natureza. Portanto é um rabisco, no sentido da concepção Ubuntu, de uma humanidade que é vivenciada e



realizada com os outros. (KASHIND, 2003). Esse momento que me ensinou e inspirou a escrever tem sua gênese no aconselhamento ancestral de cuidados.

Logo no início da pandemia me lembrei da aula inaugural de 2019, quando a Mestra Maria Muniz

Tupinambá nos falou sobre a previsão dos encantados a respeito de uma doença que estava prestes a chegar. Para mim são os ancestrais que estavam dando orientações sobre a Covid 19.



Figura 1 aula inaugural 2019 - Campus/UFRJ/ Praia Vermelha (RJ).

Mesmo que a ciência cartesiana ainda esteja predominante nas universidades, já há um forte movimento do “novo pensar” de uma outra ciência nas universidades, que necessariamente não anula o que está escrito, mas considera também os ditos de outras ciências e da oralidade, e na oralidade todos falam, inclusive os não vivos. Djibril Tansir Niane nos traz um importante ensinamento: a língua escrita não pode ter o calor da voz humana. Todo mundo acredita conhecer, ao passo que o saber deve ser algo secreto. Os profetas não escreveram a sua palavra nem por isso é menos viva. Pobre conhecimento, esse que se encontra imutavelmente fixado nos livros mudos (NIANE, 1982, p, 65).



Figura 2 Ciranda dos Saberes 2022 - Casa da Ciencia/UFRJ/Urca(RJ)

O encontro na Casa da Ciência na Urca (RJ) em setembro de 2022, teve reza, benzedura e oficina de xarope comandada pelas erveiras Dona Deise e Débora com dezenas de ervas. Teve incenso, defumador, poesias da escritora Lírian Tabosa, e teve esperanças. A erveira Débora, que é filha de Oxossi e atua como liderança no Assentamento Rural de Campo Alegre (entre os municípios de Nova Iguaçu e Queimados), ao sentir e vibrar o espírito desencarnado da professora Marta Pinheiro na oficina, nos trouxe a percepção de visão africana sobre a morte/vida: Os bantu mortos, ou seja, os antepassados, têm um lugar privilegiado, pois estão acima dos vivos. Estes, por outro lado, recorrem aos primeiros para aumentar sua força vital (KASHIND, 2003).

Sentimos na pele a necessidade de aumentar essa força, o que a mestre Itamara, sacerdotisa de Angola (Keualombo) fez ao nos benzer com ramos e ervas sobre nossas cabeças. Certamente não resolveu ali todos os males, pois muitas curas ainda precisam ser feitas na universidade. Mas o encontro nos possibilitou pensar outras formas e caminhos epistemológicos. Como seguir pensando pesquisas, escritas, investigações, sem tomar como base o aspecto sutil que nos atravessa a todos e todas?

Com estas poucas palavras de reflexão, espero que este rabisco ubuntu traga ao leitor e à leitora uma abertura para pensarmos um ser/viver a partir da contribuição da cosmovisão africana. Ubuntu está ligado a outro

conceito que é o Muntu (pessoa). Os conceitos na cosmovisão africana não é algo que se fale, é o que se vive, é um modo de vida. É importante ressaltar que, na cosmovisão bantu, ser muntu ou umuntu é estar, de fato e em princípio, intrinsecamente ligado aos deveres e obrigações morais. Em outras palavras, ser muntu significa agir bem. Fazer o mal é perder o nosso ubuntu (o fato de ser umuntu). (KASHIND, 2003). Neste sentido, essas percepções me trazem questionamentos internos acerca da experiência de amorosidade vivida nesse encontro, na companhia dos que já foram, dos que estavam em nossa roda de conversa e dos que ainda irão chegar.

### **Rabisco Cantando para Encantar De Janete aos leitores e leitoras**

Prezado leitor, prezada leitora: venho aqui por meio dessas mal traçadas linhas, lhes contar da experiência que vivenciamos com a Ciranda de Saberes e Cuidados ocorrida no espaço acadêmico da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), no ano de 2022, período pós pandêmico. Período esse que muito nos afetou, trazendo mortes,

fome, dores, e sofrimentos de diversas naturezas, inclusive no espaço acadêmico sentido por estudantes, docentes e funcionários. Chama-nos atenção os vários adoecimentos e a prática de suicídios. Percebemos então, que nossa Universidade está doente. A partir dessa percepção de corpos desencantos pela vida, SIMAS e RUFINO (2019), nos convida a refletir sobre o que ele chama de "contrato social vigente" em nossa sociedade, gerador de não vida.

No contrato social vigente, aquele edificado em detrimento de presenças e sabedorias múltiplas milenares, o racismo, a colonização, o capitalismo, o patriarcado, o consumo, o dogma religioso e jurídico nos distancia da vida. Nessa lógica vamos nutrindo nossa medíocre existência aniquilando o que há de vida em tudo e construindo civilização de assassinatos e escassez. (SIMAS; RUFINO, 2019, p. 61).

Nos sentimos impelidos a buscar na ancestralidade o acalanto para nossas dores e a energia para seguir em frente.

Iniciamos a Ciranda com a Sassanha, o encantamento das folhas. Ossain nos ensina que a folha tem

poder curativo, mas que também pode matar. Por isso é necessário cantar às folhas, encantá-las para que naquele momento elas pudessem cumprir com sua missão de cura e descarrego em nossos corpos e no ambiente acadêmico.

Na manhã desse dia pudemos nos abraçar e nos consolar pelo retorno à massa de origem da nossa querida professora Marta Pinheiro. A ancestralidade ali presente de forma visível e incorporada, nos mostrou que a vida desencarnada desse plano seguia em paz, mas sempre em sintonia conosco que ainda habitamos este plano.

O manejo com as folhas nos ensinou a importância de respeitar as individualidades, mesmo estando no coletivo cada pessoa precisa ser vista, respeitada e acolhida com suas particularidades e seus ewós (impedimentos).

As folhas são diversas, assim como diversos também são os saberes e o ser de cada um. A Universidade deveria por excelência ser o lugar onde as diversidades se encontram, multiplicam, se acolhem se potencializam. Para realizar a benzedura das pessoas e do espaço

foram colhidas diversas ervas, cada uma com sua potencialidade e finalidade.

Dentre as folhas ali dispostas havia uma que me causava desconforto, a arruda. A ancestralidade que vive em mim orienta que, para meu bem estar, as folhas da arruda sejam retiradas do conjunto de folhas que compõem o meu ritual de benzedura. E assim foi feito, a nossa Mestre e lalorixá Itamara, atendeu a orientação dada e não utilizou as folhas da arruda. Ossain me trouxe nesse momento um grande sinal de alerta, a permanência no espaço acadêmico não pode obrigar a todos a utilizar as mesmas folhas, as mesmas ferramentas, as mesmas metodologias. Ou seja, não é necessário a utilização de procedimentos que vão causar dor, sofrimento e mal estar ao outro. Existem muitas ervas na natureza, é possível fazer uso daquelas que promovam o nosso crescimento, intelectual, físico e emocional, assim como existem vários métodos, técnicas de pesquisa capazes de atender a múltiplas inteligências dentro da academia.

Trago aqui para nossa leitura e reflexão o Ítán de Ossaim que conta que Ele vivia na floresta com seu amigo e ajudante Aroni. Um dia Ossaim juntou vários tipos de folhas e as guardou em uma cabaça e pendurando-a em uma árvore. Porém, tal atitude despertou a curiosidade dos outros Orixás, então Xangô e Oya, criaram um plano para descobrir o que havia na cabaça que Ossaim guardava com tanto cuidado e segredo. Oya cantou e dançou chamando o vento, seu elemento de Axé, o vento veio quebrou o galho da árvore e a cabaça, espalhando as folhas. Os Orixás correram, cada um pegou uma folha e a tomou como sua. Porém, o conhecimento sobre a utilização das folhas ainda pertencia a Ossaim, só a Ele Olodumare (Deus) deu o poder de conhecer as folhas e o seu manuseio. Só Ossaim sabe acordar as folhas para que se tornem bálsamos que curam as mazelas da vida das pessoas. Mas, uma vez que as folhas já estavam em poder dos Orixás, Ossaim ensinou a cada um como utilizar suas folhas, ressaltando que, antes, uma saudação deverá sempre ser feita a Ele, para que a folha ganhe sacralidade e poder de cura. Esse Ítán

nos traz a beleza do compartilhamento de saberes, as folhas espalhadas pelos ventos, assim como os conhecimentos para serem potencializados, precisam ser cantados e encantados diariamente.

Eu termino essas linhas, saudando Ossaim:

EWE, EWE, OSSAIM!

Eu te saúdo pelo poder de nos despertar, nos curar e nos empoderar através de suas folhas sagradas!

### **Rabiscos sobre o bailar do salão à cozinha - cirandamos em todos os lugares** **De Eliana àqueles e àqueles que nos lêem**

À você que lê este rabisco, desejo saúde e paz.

Rabiscar me ajuda a organizar as experiências da Ciranda de Saberes e, ao mesmo tempo, permite que eu as comunique a partir daquilo que realmente me afetou e que não mencionaria em uma escrita mais formal, por considerar que seria rotulada como “pouco científica”, “emocional”, “excessivamente subjetiva”. Ao reler minhas escritas, com frequência percebo que invisibilizo a origem negra do saber tradicional que me habita, e o mesmo



ocorreria aqui, se não fosse o recurso do rabisco - a liberdade de traçar escritas. Isso me sinalizou o quanto de racismo é preciso desconstruir.

A Ciranda marcou nosso reencontro presencial após um afastamento de dois anos e meio, em virtude da COVID-19. Eu estava feliz pelo encontro e triste pela partida a professora Marta. Sobre esta partida, me sentia particularmente mobilizada, pois estou naquele período tenso e esperançoso de remissão de um câncer, e aquela foi a primeira vez que lancei uma interrogação sobre minha cura, uma vez que Marta havia perdido a batalha para essa mesma doença. Tentava me equilibrar entre a felicidade do reencontro e a pequena porém insidiosa sensação de medo pela existência. Confesso que, por conta disso, esperava com certa ansiedade a chegada de Itamara, colega de Laboratório e Yalorixá, que nos benzeria com ervas.

Logo no início, durante a homenagem à professora Marta, uma das mestras que iria conduzir uma roda de conversas sobre ervas, incorporou, suavemente, uma entidade que nos trouxe notícias da saudosa professora.

Veja bem, você que lê este rabisco: incorporações não me são estranhas, pois alguns de meus familiares são praticantes da Umbanda. Mas aquele corpo expandido para outras categorias de tempo/espaço, demarcando um território onde poderíamos incluir as várias presenças, me deslocou! Sempre considerei as entidades de Umbanda; contudo, sempre tracei uma fronteira rígida entre esta espiritualidade e a academia.

Presenciar tal manifestação em um evento acadêmico e começar a sentir que se fazia uma ponte, começando a apontar uma cura à cisão que eu praticava, me emocionou. Confesso que tive dificuldade em me concentrar e acompanhar a primeira parte da roda de conversas sobre as ervas; sentia-lhes a textura, o aroma, mas estava pouco atenta às propriedades das mesmas, que estavam sendo referenciadas.

A experiência de um círculo onde, na prática, se apresentaram outras referências das dimensões afetivas, espirituais, comunitárias e ancestrais foi intensa! Ser benzida pela colega de pesquisa, mãe Itamara, foi um bálsamo! O aroma da arruda



remeteu-me à minha bisavó, também benzedeira. As fronteiras entre as leituras acadêmicas e o vivido tornaram-se mais fluidas.

Mas as grandes transformações acontecem, também, nas cozinhas, ao pé do fogo, transformando texturas, unindo sabores. Na cozinha do evento foi feito o xarope de ervas. Ali conversei com duas companheiras de laboratório de pesquisa, ambas iniciadas, uma no Candomblé e outra na Umbanda, que me descreveram, na medida do possível e permitido, seus processos com a espiritualidade. Creia, você que está lendo estes rabiscos: eu as ouvi com a mesma atenção com que leio Bell Hooks (2013) quando esta autora nos diz que a teoria é um bálsamo, e é capaz de curar.

Mesmo participando de um laboratório onde os saberes tradicionais são presentes nos debates e leituras, reconheço que ali estava uma episteme impossível de ser descrita de forma grafocêntrica. Era um conhecimento que se transmitia, também, pelo tom da voz, pelo acolhimento do olhar, pelo som do tacho no fogo, pelo perfume das ervas. O tacho onde fervia o xarope de ervas,

parte da programação da Roda, remeteu-me aos xaropes de guaco e chás de laranja-da-terra de minha infância. Pensava em todo o conhecimento de minha bisavó e avós, que simplesmente silencieei em mim, em nome de uma formatação que considerava mais adequada, tristemente mais branca.

Fez muito sentido uma expressão que ouvi da Samira, minha supervisora de pós doutorado, que considero um conceito a ser desenvolvido: o *corpo-nuvem*, que atravessa bloqueios físicos, supera distanciamentos, migra em deslocamentos existenciais. Quando ouvi, pela primeira vez, durante a pandemia, atribuí-lhe um sentido literal – a nuvem da web. Entendo agora esta outra qualidade corporal, que se expande no tempo/espço e permite um encontro com a ancestralidade, criando outros sentidos de temporalidade e espacialidade.

Enquanto rabisco, penso nas escritas de dissertações, teses, artigos, relatórios de pesquisa, que como lembra Grada Kilomba, *obscurecem potências* (2019), ocultam justamente esses “encontros na cozinha”, as falas mais intimistas, as

trocas mais intensas. Não posso deixar de sorrir quando lembro que a primeira reunião daquela que se tornaria a comissão organizadora da Ciranda de Saberes aconteceu em um bar, no campus - entre cervejas geladas e batatas fritas, entrelaçávamos nossas proposições para a realização do encontro, nossas memórias, nossas questões cotidianas. Não era de se admirar que, ali naquele bar, falando de pesquisas e cuidados, se encontrassem corpos pretos de muitos tons. Os saberes ancestrais de Itamara, Janete e Geraldo, vividos e expressos em suas pesquisas, formaram a base a partir da qual começamos a conversar sobre o desenho do encontro.

Comecei a refletir sobre debates e conversas. A argumentação e defesa de ideias, bem como as palestras, têm seu lugar e propósito na academia, sem dúvida. O que às vezes me parece perdido é o tempo/ espaço para o bom exercício coletivo da conversa, da escuta, como se a universidade não se concedesse tal momento para dar atenção e cuidado ao seu próprio corpo potente. É urgente, criarmos esses momentos de encontro com saberes tradicionais, em

um exercício político de cuidado nossa saúde.

Essa Roda convocou minhas memórias e ativou em mim um movimento que chamarei pelo conceito adinkra de *sankofa*: nunca é tarde para voltar e pegar o que ficou para trás. Muitos desdobramentos estão acontecendo, muitos movimentos iniciaram, mas isso contarei em outros rabiscos. Agradeço sua leitura e até a próxima correspondência.

### **Rabiscos sobre a sabedoria ancestral na arte de curar De mãe Itamara a quem nos lê**

Queridos leitores e queridas leitoras, desejo a vocês maravilhosas energias do sol e da lua.

Venho por meio desta carta conversar com vocês sobre sabedoria ancestral, arte de curar através das rezas e benzimentos, memórias, cuidado costurando ponto a ponto nossas histórias nesta ciranda que é a vida.

Começarei tecendo como o aprendizado sobre rezas e benzimentos deixados por minha vó Silvia, transformou o meu ser. Minha Vovó Silvia era rezadeira, parteira e Mãe de Santo na Raiz Angola, tinha

muita sabedoria sobre ervas e rituais para curar. O que minha avó, mulher preta que criou seus filhos e netos sozinha, deixou para nós é um legado de acolhimento e cuidado uns com os outros.

Minha vida reflete um grande exemplo de como as nossas vidas estão envoltas pela ação das rezadeiras, sempre presentes, de alguma forma, especialmente na minha infância. São mulheres que conhecem várias orações e ritos que ajudam na cura de muitas pessoas e até de plantas e animais. A união de dois importantes elementos: a fé na ação das rezadeiras e a combinação de ervas contribuem para a cura de muitas pessoas, que, muitas vezes, não têm como recorrer à medicina convencional acadêmica.

As rezadeiras sempre tiveram papel muito importante junto à população preta pois, sem acesso à medicina convencional acadêmica, recorriam aos chás, garrafadas e ritos na busca da cura. Foram as rezadeiras que curaram, salvaram e perpetuaram a existência da população negra no Brasil. A elas cabe a importante tarefa de curar os males do corpo e do espírito. As rezas, os banhos, os chás

fazem parte dos elementos que utilizam para realizar sua grande missão, que é cuidar. São saberes passados por gerações através da oralidade, construindo lembranças e reafirmando suas identidades. Apesar de todas as tentativas contrárias, as rezadeiras têm resistido ao longo da nossa história, mulheres que trazem nessa ciranda da vida sua função social de preservação da vida e da cultura junto com a comunidade, reafirmando suas tradições e crenças e principalmente o respeito e a preservação do sagrado e das memórias.

Na dança desta ciranda das memórias estivemos juntos no encontro Ciranda dos Saberes e Cuidados na Casa da Ciência, em 2022, com o grupo de pesquisa junto ao qual eu havia acabado de concluir minha pesquisa de mestrado - sobre racismo e resistência das casas de candomblé.

O encontro se constituiu em uma ciranda de energias, levando conosco corpos doloridos e resistentes, carregando sofrimentos e enfrentamentos causados pela pandemia da covid 19. Levamos para esse espaço a reza, as velas, as

folhas, os benzimentos, o respeito e a união.

O espaço acadêmico tem um movimento grande de pessoas. São variadas energias circulando, muitos caminham só, corpos adoecidos por diversas dores que a vida impõe. A reza é um cuidado com o outro, a reza abraça, acolhe e diz que ali tem amor.

Neste espaço adoecido, a maior concentração é de energias em torno do discurso do "eu estou só" e da competição no clima de que "vence o melhor". Porém, ninguém sai da universidade do mesmo modo que entrou, exatamente por ser um ambiente com inúmeras possibilidades. Seguir o modelo individualista e competitivo é apenas uma das possibilidades, não é a única.

As diversas mudanças sociais ocorridas nos últimos anos relacionadas aos valores, ao avanço tecnológico e às transformações da vida em sociedade, como o aumento do isolamento social, a individualidade e a competitividade, são alguns fatores que influenciam na saúde mental da população como um todo. Os sentimentos de angústia, tristeza, saudade, a vontade de desistir, entre outros, estão presentes. Entretanto,

dadas as condições necessárias e facilitadoras de uma relação humana acolhedora, de cuidado entre os grupos e a universidade, é possível sair desta experiência positivamente transformado; mas também é possível sair morto.

Levar a reza para o espaço acadêmico nos serve de referência, preserva memórias e é relevante para nossa identidade e produção do cuidado.

Memória é uma palavra que nos veio do latim, preservando, em português, os dois sentidos fundamentais que possuía na origem. Memória, em primeiro lugar, é algo que não está em lugar algum, por que ocupa e preenche todos os lugares. É um substrato, repositório dos produtos de nosso passado que sobrevivem no presente, condição mesma do tempo presente. É a tramados vestígios oriundo de diferentes épocas e condições de produção, que constitui a espessura mesma daquilo que existe, como cristalização e permanência do que não morreu, daquilo que nos liga aos mortos na medida em que sobrevive no presente" (GUARINELLO, 1995, p. 187).

Conhecer a ancestralidade pode nos ajudar a compreender melhor quem somos, a entender com mais clareza nossas identidades, nossas

origens, nossas crenças e nossas culturas. Nos auxilia a compreender como nossas raízes nos influenciam.

Tecer cerzimentos e bordados entre a ancestralidade e a academia é sempre colocar um pouco de si, é confluir, é se reencantar e sonhar. Lembrando o Mestre Bispo, que esteve conosco em uma aula do Mestrado em 2018, "Vemos de forma circular, pensamos e agimos de forma circular e, para nós, não existe fim, sempre demos um jeito de recomeçar" (Santos, 2015).

A força da minha ancestralidade me mostra pequena, mas me permite fazer parte desse todo. Que o canto de Cristine TakuaMaxacali e seu tambor tragam esperanças, possibilidades de voltar a sonhar, a tecer junto, a dançar ao som do tambor e das maracas, para dali sim dialogar, criativa e afetivamente com os mestres, com os pares, com os encantados e a natureza que me cerca e da qual sou feita. Daqui parto, pedindo licença pra chegada, honrando minha ancestralidade, minhas raízes profundas que me possibilitam asas e reafirmando o título, talvez intuído de minha humilde, sigo em busca do aprendizado. Coragem.

É sobre confluir e transfluir com todos os habitantes do cosmo.

### **Rabiscos junto aos Encantados De Margareth para os Leitores e Leitoras**

Prezados leitores

Nestes rabiscos partilho os ensinamentos sagrados com base na minha experiência pessoal, para que cada um possa conhecer um pouco deste universo para nós ainda subjetivo.

Primeiramente peço-lhes que abram seus corações para algumas experiências que irei relatar que merecem atenção, uma vida paralela que poucos conhecem: o mundo dos seres encantados e de saberes orgânicos.

Estudiosos de tais assuntos como Raymundo Heraldo Maués, Luiz Rufino, Mundicarmo Maria Rocha Ferretti, João Paulo Lima Barreto, dentre outros, nos contam que os encantados são seres invisíveis que vivem nas florestas e nas águas, que podem tanto ajudar como malignar os humanos. Podem possuir o corpo e a mente de uma pessoa e só são vistos pelos que têm uma "visão aberta" para

a espiritualidade. Querendo ou não, acreditando ou não, gostando ou não, estamos vinculados a estes seres não humanos através dos nossos ancestrais.

Ainda penso o quanto é primitiva, visceral e potente esta relação, estabelecida pelos nossos povos originários através das pajelanças e do consumo das ervas que possibilitam adquirir os seus saberes. Criou-se um caldeirão de saberes quando nossos irmãos africanos chegaram em nossa casa comum, com a colonização e a escravização. Fizeram de seus sofrimentos a base para a resistência, a existência e a produção da vida. Hoje, quando presencio uma reza, uma benzeção, um passe, uma dança, banhos e chás de ervas, me emociono por ainda presenciar a origem de minha vida.

A oportunidade da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ de realizar uma Ciranda de Saberes reunindo discentes, docentes e comunidade participante das pesquisas (pesquisadoras comunitárias, portanto) é algo extraordinário. É proporcionar o reencontro de mães e filhos. É poder

vivenciar saberes tradicionais. É um momento especial de união, acolhimento e cuidado, onde o bem-estar circula. Me traz uma recordação afetiva de minha infância quando ia com meus familiares para as sessões mediúnicas da umbanda chamadas pelo meu pai de curimba, a noite numa cabana no meio do mato no sítio do meu tio. Apesar de ficar assustada com as incorporações e com a mata, valia a pena, pois recebia carinho e cuidado de um primo mais velho que me carregava na 'carcunda' (sentada no ombro) durante todo trajeto de ida e volta pelo mato a dentro.

A oferta destes encontros de trocas de saberes nas universidades, proporcionam de certa forma uma aproximação com a nossa essência e com a natureza. Esta aproximação é algo necessário, quase que obrigatório para o desenvolvimento de futuros cientistas. Precisamos nos reconectar com o sagrado, com a natureza e com tudo que nela vive, sendo humanos ou não humanos. Acredito que só assim, construiremos uma ciência mais qualificada.

A Ciranda aconteceu porque já se havia iniciado um caminho sem volta: a entrada dos saberes



tradicionais na universidade é necessário e irreversível.

Em 2021, na disciplina remota do Encontro de Saberes, como estudante de doutorado tive a oportunidade de participar de uma aula ministrada por uma mãe de santo e foi visível o encantamento e interesse dos discentes, a começar pelas vestimentas e por todo o ritual. Eu fiquei surpresa ao assistir aquela aula, pois nunca havia presenciado tal evento numa universidade. Pensei nas pessoas que ali estavam e que nunca haviam visto uma mãe de santo com suas guias e roupas brancas. Fiquei a observar a reação das pessoas e para minha surpresa não presenciei nenhuma cara feia ou descontentamento. Acho importantíssimo o confronto de realidades para poder modelar novas epistemes.

Tudo que até agora foi narrado aqui, para alguns não passa de credices e folclore, no entanto para muitos como no interior do Amazonas é uma realidade. Lá os não-humanos vivem como os humanos com vontades, sensações, emoções e desejos. São respeitados por seus poderes de cura ou de maldades. Lá

existem outros mundos onde vegetais, animais, minerais e outros seres não humanos compartilham da mesma vida que temos, e por incrível que pareça, todos se entendem. Então lhes pergunto, o que nos distanciou dos diversos mundos existentes?

### **Saberes Tradicionais nos cuidados com o corpo potente da Universidade – fechar uma gira preparando para um recomeço**

A perspectiva hegemônica da universidade brasileira pauta-se pela busca de um conhecimento especializado, precariamente assentado em ideais inalcançáveis de pureza, verdade e certeza. Elimina-se, assim, o desconhecido; a força motriz de todo processo de conhecer, Desse modo, elimina-se a vida, seus sinais e vestígios, criando um território de segurança e controle consubstanciado na palavra escrita, desencarnada, apartada de qualquer possível sinal de vitalidade, constituindo-se um ideal eurocentrado, egocentrado e grafocentrado de formação de escribas. As experiências e reflexões proporcionadas pela Ciranda mostraram-nos que a palavra escrita, caso fosse empregada em parâmetros

grafocêntricos\_ excluindo as narrativas plurais de nossos corpos\_ silenciaria a ampla gama de sentimentos e percepções que nos atravessaram durante a Ciranda.

A ampliação do horizonte epistêmico, com a inclusão de saberes até então considerados "outros", abarcando dimensões espaço-temporais mais sutis, convidaram a uma expansão de repertório e, concomitantemente, propiciaram aprofundamento de conceitos trabalhados na universidade, como pode ser lido nos rabiscos de Eliana que, citando Bell Hooks (op. cit) encontrou na experiência vivida durante a Ciranda um encontro unindo o teorizado e o vivido, permitindo-lhe refletir acerca de conceitos que vem desenvolvendo em sua pesquisa.

Fizemos deste artigo um bálsamo e uma reza forte, nos protegendo da competição e solidão ainda presentes na universidade, que são responsáveis pelo sofrimento mental e adoecimento físico de muitos de nós. A oportunidade de, através do encontro pluri-epistêmico, reencontrarmos o que sempre esteve ali, conosco: nossos corpos, histórias, nossos caminhos de pesquisa, foi um

alento e um acolhimento, convidando-nos ao cuidado e autocuidado.

### Referências:

BARRETO, João Paulo; AZEVEDO, Dagoberto Lima; MAIA, Gabriel Sodré; SANTOS, Gilton Mendes dos; DIAS JR., Carlos Machado; BELO, Ernesto; BARRETO, João Rivelino Rezende; FRANÇA, Lorena. *Omerõ: constituição e circulação de conhecimentos yepamahsã (Tukano)*. Manaus: Núcleo de Estudos da Amazônia Indígena (NEAI)/Universidade Federal do Amazonas/EDUA, 2018.

CARVALHO, José Jorge de; VIANNA, Leticia C. R. O Encontro de Saberes nas Universidades. Uma síntese dos dez primeiros anos. *Revista Mundaú*, Universidade Federal de Alagoas, n. 9, p. 23- 49, 2020.

COSTA, Samira Lima da. Corpo-nuven. Comunicação pessoal, via Whatsapp, em 7 set. 2020.

COSTA, Samira Lima da; ALVES, Heliana Castro. Diálogos interepistêmicos: por uma Terapia Ocupacional de base alargada. *RevisbraTO*, Rio de Janeiro, v.1, n.5, p. 527- 532, 2017.

COSTA, Samira Lima da; CARVALHO, José Jorge de. Processos de transmissão: o ensino universitário e o encontro com mestras e mestres dos saberes tradicionais. In MONTEIRO, Ana Cláudia Lima (org.). *Processos psicológicos perspectivas situadas*. Niterói: Eduff, 2020.

FERRETTI, Mundicarmo Maria Rocha. Lugares sagrados e encantaria maranhense. *Anais da 56ª Reunião*

*Anual da SBPC* - Cuiabá, MT - Julho/2004.

GUARINELLO, Norberto Luiz. Memória coletiva e história científica. *Revista Brasileira de História*, v. 14, n. 28, p. 180-93, 1994.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*; estrutura da vida cotidiana. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1989.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir*: educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

JESUS, Maria da Glória de. "Tempo do quietai": recomendações de dona Maria da Glória de Jesus contra COVID-19. Disponível em: <https://narrativasindigenas.ensp.fiocruz.br/filme/tempo-do-quietai-recomendacoes-de-dona-maria-da-gloria-de-jesus-contra-covid-19/>. Acesso em: 01 mar. 2023

KASHINDI, Bosco Kakozi. Ubuntu como ética africana, humanista e inclusiva. *Cadernos IHU idéias*, São Leopoldo: Universidade do Vale dos Rio dos Sinos, ano 1, n. 1, 2003.

MAUÉS, Raymundo Heraldo. *A ilha encantada*: medicina e xamanismo numa comunidade de pescadores. Belém: UFPA, 1990.

NIANE, Djibril Tamsir. 1982. *Sundjata ou epopéia mandinga*. São Paulo: Ática, 1982.

RODRIGUES, Maria Sueli. Somos religião e subjetividade. In: SANTOS, Antonio Bispo dos...[et al.]. *Quatro Cantos*. [v. I]. São Paulo: N-1 Edições, 2022.

SANTOS, Antônio Bispo dos. *Colonização, quilombos: modos e significações*. Brasília: INCT/UnB, 2015.

SELVAGEM CICLO DE ESTUDOS.. Cristine Takuá no Selvagem Ciclo 2019. *Youtube*. 13 de nov. de 2020. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=7hzJVxUOjc8> Acesso em: 15 mar. 2023.

SIMAS, Luis Antônio, RUFINO, Luiz. *Fogo no mato*. A ciência encantada das macumbas. Rio de Janeiro: Mórula, 2018.

SIMAS, Luiz Antônio; RUFINO, Luiz. *Flecha no Tempo*. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

TAKEITI, B., Costa, S. L., Pardo, C. R., Guerra, C. T. & Miranda, C; T. Psicossociologia desde America Latina. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, São João del-Rei, v. 16, n. 2, p. 2-8, abr.-jun. 2021.

## ***Lá nas matas tem*: a experiência de criação compartilhada de cenas fílmicas com mestras e mestres dos Saberes Tradicionais na UFMG**

**André Brasil<sup>1</sup>**

**César Guimarães<sup>2</sup>**

**Pedro Aspahan<sup>3</sup>**

DOI: <https://doi.org/10.22409/pragmatizes.v13i25.57932>

**Resumo:** O artigo reflete sobre o processo e a experiência de realização do filme "*Lá nas matas tem*" (César Guimarães e Pedro Aspahan, Saberes Tradicionais UFMG, 55', 2022), realizado no contexto do Programa de Formação Transversal em Saberes Tradicionais da UFMG. O artigo discute a metodologia de trabalho, derivada da proposição de criação compartilhada de cenas fílmicas com mestras e mestres do Reinado do Rosário e da Umbanda. Eles ofereceram um curso ligado às artes das performances tradicionais e foram desafiados a criarem performances para serem filmadas – junto com professores e alunos da UFMG – que resultaram no filme mencionado. O artigo elabora ainda uma reflexão sobre as artes da performance tradicional, analisando o filme e oferecendo um caminho de leitura que articula a centralidade das músicas e dos cantos presentes nas performances com a história da diáspora transatlântica, a espiritualidade e a presença da natureza, nos diferentes modos de expressão das culturas afro-brasileiras, intermediadas pelo cinema documentário.

**Palavras-chave:** Saberes Tradicionais; Performance; Processos de Criação Coletiva no Cinema Documentário; Religiões de Matriz Africana; História da Diáspora Transatlântica.

**"*Lá nas matas tem*" (Algo en el bosque): la experiencia colectiva de crear escenas de cine compartidas con maestros de Saberes Tradicionales en UFMG**

**Resumen:** El artículo reflexiona sobre el proceso y la experiencia de hacer la película "*Lá nas matas tem*" ("*Algo en el Bosque*" - César Guimarães e Pedro Aspahan, Saberes Tradicionais UFMG, 55', 2022), producida en el contexto del Programa de Formación Transversal en Saberes Tradicionales en

---

<sup>1</sup> André Brasil. Doutor em Comunicação pela UFRJ. Professor Associado do Departamento de Comunicação da UFMG e integrante do comitê pedagógico da Formação Transversal em Saberes Tradicionais. E-mail: [agbrasil@uol.com.br](mailto:agbrasil@uol.com.br) - <https://orcid.org/0000-0002-1472-3475>

<sup>2</sup> César Guimarães. Doutor em Estudos Literários (Literatura Comparada) pela Universidade Federal de Minas Gerais (1995), professor Titular da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH) da UFMG e pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Coordenador Geral do Programa de Formação Transversal em Saberes Tradicionais da UFMG E-mail: [cesargg6@gmail.com](mailto:cesargg6@gmail.com) - <https://orcid.org/0000-0001-8616-6279>

<sup>3</sup> Pedro Aspahan. Doutor em Comunicação Social pela UFMG. Professor Adjunto do Departamento de Fotografia e Cinema da Escola de Belas Artes da UFMG e Coordenador Audiovisual do Programa de Formação Transversal em Saberes Tradicionais da UFMG. E-mail: [pedroaspahan@gmail.com](mailto:pedroaspahan@gmail.com) - <https://orcid.org/0009-0005-7875-419X>

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

UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil). El artículo discute la metodología de trabajo derivada de la propuesta de creación colectiva de escenas de cine con maestros y maestras de expresiones afrobrasileñas del Reinado do Rosário y la Umbanda. Los maestros ofrecieron un curso relacionado con las artes de la performance tradicional afrobrasileña y se les desafió a crear cenas especialmente para ser filmadas, junto con profesores y estudiantes de UFMG, lo que resultó en la mencionada película. El artículo también desarrolla una reflexión sobre las artes de la performance tradicional, analizando la película y ofreciendo un camino de lectura que articula la centralidad de la música y de los cantos presentes en las performances con la historia de la diáspora transatlántica, la espiritualidad y la presencia de la naturaleza en los diferentes modos de expresión de las culturas afrobrasileñas, mediadas por el cine documental.

**Palavras chave:** Saberes Tradicionales; Performance; Procesos de Creación Colectiva en Cine Documental; Religiones Afrobrasileñas; Historia de la Diáspora Transatlántica.

**"Lá nas matas tem" ("Something in the woods"): the collective experience of making shared film scenes with masters of Traditional Knowledges at UFMG.**

**Abstract:** The article reflects on the process and experience of making the film "*Lá nas matas tem*" ("*Something in the Woods*" - César Guimarães e Pedro Aspahan, Saberes Tradicionais UFMG, 55', 2022), produced in the context of the Transversal Training Program in Traditional Knowledges at UFMG (Federal University of Minas Gerais, Brazil). The article discusses the working methodology derived from the proposition of collective creation of film scenes with masters and mistresses of afro-Brazilian expressions of the Reinado do Rosário and Umbanda. The masters offered a course related to the arts of traditional afro-Brazilian performance and were challenged to create performances specially to be filmed, along with UFMG professors and students, resulting in the mentioned film. The article also develops a reflection on the arts of traditional performance, analyzing the film and offering a reading path that articulates the centrality of music and chants present in the performances with the history of transatlantic diaspora, spirituality, and the presence of nature in the different modes of expression of Afro-Brazilian cultures, mediated by documentary cinema.

**Keywords:** Traditional Knowledges; Performance; Collective Creation Processes in Documentary Cinema; Afro-Brazilian Religions; History of the Transatlantic Diaspora.

### ***Lá nas matas tem: a experiência de criação compartilhada de cenas fílmicas com mestras e mestres dos Saberes Tradicionais na UFMG***

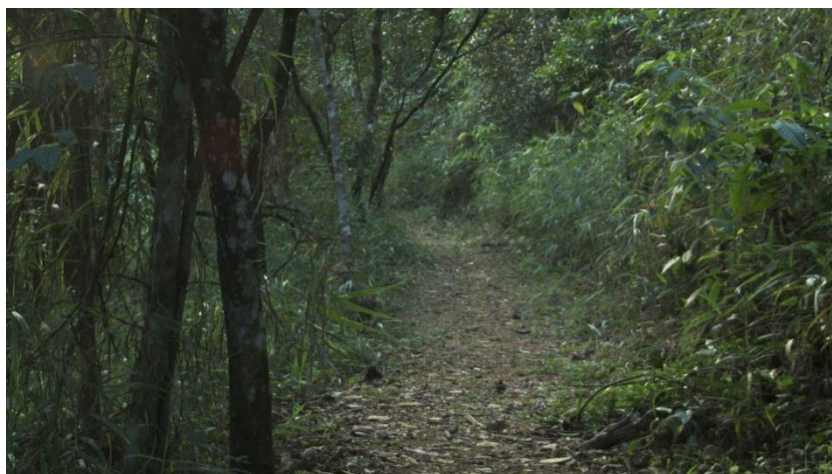


Figura 01 - Frame do filme "*Lá nas matas tem*"



## Saberes Tradicionais e Notório

### Saber na UFMG

O *Programa de Formação Transversal em Saberes Tradicionais da UFMG*<sup>4</sup> vem atuando, desde 2014, inspirado pela experiência pioneira do Encontro de Saberes da UnB, na inclusão de mestras e mestres dos saberes tradicionais, de matrizes africanas, indígenas e populares, como professores que atuam no ambiente acadêmico, em um importante esforço epistêmico, político e estético de desconstrução da estrutura eurocêntrica e colonial sobre a qual foram construídas e na qual se sustentam as universidades brasileiras.<sup>5</sup>

De 2014 a 2023, mais de umacentena de mestras e mestres conduziram um conjunto de 46 disciplinas, oferecidas a alunos de diferentes cursos (de graduação e pós-graduação), compondo um variadíssimo leque de conhecimentos: os cuidados com a cura e a saúde nas comunidades quilombolas e indígenas, a partir das plantas medicinais e das

práticas de cultivo agroecológicas; a cosmociência e a linguagem dos povos indígenas Guarani e Kaiowá, Mbya-Guarani, Maxakali, Xavante, Huni-Kuin e Tupinambá; os cantos, as danças, os ritmos, as práticas religiosas e a ancestralidade banto nas comunidades do Rosário; as artes rituais, as danças (em especial, a capoeira angola), os estilos de pensamento e os modos de existência das comunidades afro-brasileiras, em suas diferentes matrizes; o cinema realizado pelos povos Maxakali e Xavante; a cerâmica, a culinária, as técnicas de cultivo e de construção Xacriabá; a construção Maxakali; os quilombos, com seus modos de vida contra-colonizadores, guiados pelas matriarcas (como educadoras e lideranças políticas e espirituais); a arte das miçangas entre os povos Krahô, Huni-Kuin e Maxakali; a construção de caixas, tambores e pifes no âmbito das danças e cantos populares; os saberes sobre a terra, a experiência do território e a imaginação política dos povos Tupinambá, dos quilombos urbanos, dos assentamentos rurais agroecológicos e dos terreiros de

<sup>4</sup>Cf. site do Programa: <http://www.saberestradicionais.org>. Acesso em: 27 fev. 2023.

<sup>5</sup>Cf. Guimarães (2016).



candomblé; as artes e o pensamento da cultura de Ifá, dentre outros.

Como resultante dessa presença e atuação continuadas das mestras e mestres no ensino acadêmico, a UFMG aprovou, em 28 de maio de 2020, uma resolução que concede o título de Notório Saber aos portadores dos saberes lastreados nas formas de viver e pensar das comunidades indígenas e afro-brasileiras, e na tradição das culturas populares. Nas palavras de José Jorge de Carvalho, essa iniciativa configura uma inclusão epistêmica plena desses saberes na universidade, pois agora são os próprios mestres que ensinam seus conhecimentos, e não os docentes eurocêntricos. Até então tomados como "informantes, nativos, colaboradores ou parceiros dos docentes universitários que se colocam como autoridades para transmitir aos alunos esses saberes", de agora em diante as mestras e os mestres podem assumir, na universidade, seu protagonismo como os verdadeiros intelectuais, cientistas, pesquisadores, artistas e pensadores que são.<sup>6</sup> Tal gesto –

acreditamos – é capaz de promover, pouco a pouco, a descolonização das epistemologias e metodologias hoje vigentes na universidade, marcadamente eurocêntricas. O encontro e interlocução dos pesquisadores e professores com as mestras e os mestres, em diferentes áreas do conhecimento, oferece-nos a chance de inventarmos, pouco a pouco, uma outra universidade para o Brasil, feita da diversidade de epistemes, línguas, modos de viver e ser.

No caso da UFMG, até o momento (março de 2023) foram titulados 13 mestras e mestres: Cacique Nailton Muniz Pataxó, liderança da Terra Indígena Caramuru Paraguassu (BA); Seu Valdemar Xakriabá, educador engajado na luta pelos direitos dos povos indígenas do Norte de Minas Gerais; José Bonifácio da Luz (Bengala), Mestre da Guarda de Congo da Comunidade quilombola dos

---

primeiros estudos e discussões para se criar a resolução do Notório Saber, em 2016: <https://www.saberestradicionais.org/publicacoes-de-mestras-e-mestres-sobre-o-notorio-saber-dos-mestres-tradicionais-nas-instituicoes-de-ensino-superior-e-de-pesquisa/>. Acesso em 29/03/2023. Ele também fez um balanço dos dez primeiros anos dessa experiência: <https://www.seer.ufal.br/index.php/revistamunda/article/view/11128>

---

<sup>6</sup>Confiram o texto que José Jorge de Carvalho elaborou a pedido da UFMG, por ocasião dos

Arturos, em Contagem (MG); Maria Muniz (Mestra Mayá), educadora e liderança da Terra Indígena Caramuru Paraguassu (BA); Maria de Fátima Nogueira (Mameto Kitaloyá), liderança do terreiro Nzo Atim Kitalodé (Belo Horizonte); Dirceu Pereira Sérgio, Capitão regente e presidente da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário de Justinópolis, em Ribeirão das Neves (MG); Joelson Ferreira dos Santos, liderança da Teia dos Povos – firmada na aliança Preta, Indígena e Popular – e do Assentamento Terra Vista (BA); Antônia Braz Santana (Mestra Japira), zeladora dos saberes Pataxó – especialmente das plantas – da aldeia Novos Guerreiros (BA);

Edson Moreira da Silva (Mestre Primo), capoeirista e educador comunitário, de Belo Horizonte; Cacique Babau, liderança da aldeia Serra do Padeiro, na Terra Indígena Tupinambá de Olivença (BA); Sueli Maxakali, conhecedora das práticas rituais, das narrativas e dos cantos do povo Tikmũ'ũn (Maxakali), em Minas Gerais; Isael Maxakali, liderança do povo Tikmũ'ũn (Maxakali), em Minas Gerais, educador e cineasta; Pedrina de Lourdes Santos, Capitã do Terno de Massambike de Nossa Senhora das Mercês, da Irmandade dos Leonídios, em Oliveira (MG).



Figura 02 - Frame do filme "Lá nas matas tem"

## O trabalho audiovisual com os Saberes Tradicionais

Desde o início do Programa de Formação Transversal em Saberes Tradicionais da UFMG, ainda de modo piloto, em 2014, praticamente todo o trabalho das mestras e mestres vem sendo documentado por meio do registro videográfico, com o apoio do nosso Laboratório e de monitores de graduação.<sup>7</sup> Parte desse material deu origem ao formato das *Videoaulas*,<sup>8</sup> muitas das quais estão disponíveis em nosso site e no nosso canal do Youtube.<sup>9</sup> Elas se constituem como uma apresentação integral das aulas ministradas, com o mínimo de montagem possível, divididas em cartelas de acordo com as sessões propostas pelos mestres.<sup>10</sup> Em seguida, demos início à realização dos

*Retratos audiovisuais*<sup>11</sup>, que, diferentemente das videoaulas, são encontros realizados em função da filmagem. Definimos conjuntamente com a mestra ou mestre o local onde vamos filmar, organizamos o *set* de filmagem com a estrutura de uma pequena equipe de cinema documentário (iluminação, som direto, câmera, direção etc.), e estabelecemos uma longa conversa sobre a história de vida e os conhecimentos do mestre, animada sempre pelos cantos presentes nos rituais e nas festas de sua comunidade, e por uma relação muito forte com o *fora-de-campo* (o que acaba evidenciando uma perspectiva cosmológica de relação com o entorno, seja com a natureza, com os espíritos ou com os animais).<sup>12</sup>

<sup>7</sup>Apoio da PROGRAD e da PROEX.

<sup>8</sup>Em outro artigo (ASPAHAN; GUIMARÃES, 2020), discutimos detalhadamente a experiência audiovisual com os Saberes Tradicionais na UFMG e o processo de desenvolvimento dos diferentes formatos com os quais vimos trabalhando: *Videoaulas, Retratos e Documentários*.

<sup>9</sup>Nesse ano de 2023, nosso Canal @SaberesTradicionaisUFMG no Youtube, completou 4 anos de existência, ultrapassando as marcas de 160 mil visualizações e 20 mil horas visualizadas, com cerca de 4 mil seguidores:

<sup>10</sup>Cf. <https://www.saberestradicionalis.org/category/videoaulas/>. Acesso em 27/02/2023.

<sup>11</sup>Cf.

<https://www.saberestradicionalis.org/category/video-retratos/>. Acesso em 27/02/2023.

<sup>12</sup> Em um texto acerca de outra filmografia – no caso, filmes feitos por diretores e diretoras indígenas –, definimos o *fora-de-campo* (ou *extracampo*) como aquilo que não está visível em cena, mas que nela incide. "Em sua dimensão cosmológica, o *fora-de-campo* será um lugar contíguo à aldeia, abrigando contudo mundos outros, arriscados, habitados por animais-espíritos, por agências e potências não humanas da floresta." Ou ainda: "o *fora-de-campo* será justamente o que torna permeável, o que permite a passagem, no filme, entre mundos contíguos mas profundamente díspares, incomensuráveis." (BELISÁRIO; BRASIL, 2016).



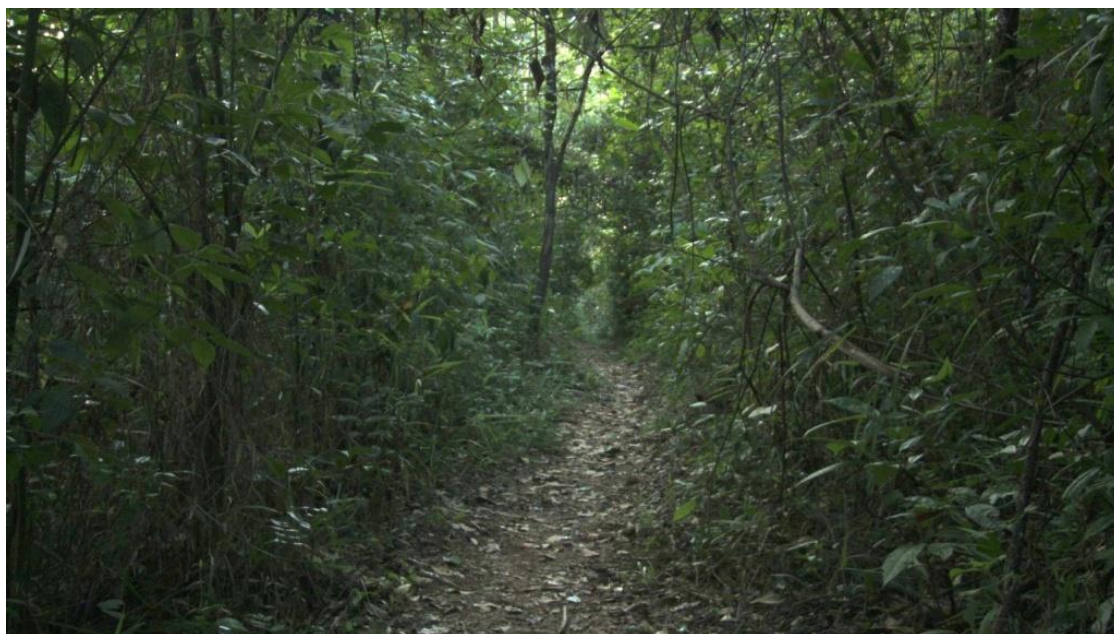


Figura 03 - Frame do filme "*Lá nas matas tem*"

### Filmar a performance e a "equivocação controlada"

No início de 2022, primeiro semestre a retomar os encontros presenciais após o período de isolamento em função da pandemia do Covid 19, tivemos uma nova experiência que extrapolou o modo como até então vínhamos trabalhando. Foi no curso *Saberes Tradicionais: Artes e Poéticas Ancestrais – A Palavra Que Zela & Quem Zela Por Ela*, proposto pelo artista, poeta e performer Ricardo Aleixo (recentemente contemplado pela UFMG com o título de Doutor em Letras: Estudos Literários por Notório Saber), em parceria com a professora

Sônia Queiroz, da Faculdade de Letras da UFMG. A ementa do curso apresentava a seguinte proposta:

Formula-se, neste curso, que tem como fundamento a percepção, no contexto das culturas afro-brasileiras, da presença da palavra enquanto ser vivo, a hipótese de uma poética ancestral. Dito de outro modo: mais do que um "instrumento" a ser "usado" com tais ou tais finalidades, trata-se, na série de encontros aqui propostos, *do verbo encarnado* que, de uma perspectiva afro, graças à sutil mediação de zeladoras e zeladores que, por meio de rezas, canto-poemas, provérbios, parlandas etc., permite à comunidade o estabelecimento de sempre novos liames com os que já se foram, com as divindades, com as plantas, com os bichos, com as águas e mesmo com

quem ainda não nasceu – numa espécie de zelação mútua e contínua. Que as vozes dos/as zeladores/as do verbo que aceitaram o nosso convite para espalhar pelo ar desta casa do saber (tão importante quanto os espaços coletivos em que pulsam as “Áfricas espalhadas”, para citar a bela imagem criada e firmada pela antropóloga estadunidense Sheila Walker), tragam consigo outras vozes e, com elas, a sugestão de outros modos de viver o mais plenamente possível isso que a gente (ainda) chama de mundo.<sup>13</sup>

Desse modo, a partir de sua trajetória como artista, poeta e performer negro, Ricardo Aleixo, sempre atento à relação com a ancestralidade afrodiáspórica que constitui também seu fazer artístico, propõe um gesto autorreflexivo a três mestres tradicionais (e aos seus assistentes): que eles compartilhassem com alunos e professores, no espaço da universidade (no meio da mata da Estação Ecológica da UFMG), um

<sup>13</sup>ALEIXO, Ricardo. *Ementa: Saberes Tradicionais: Artes e Poéticas Ancestrais – A Palavra Que Zela & Quem Zela Por Ela*. Site Saberes Tradicionais UFMG, 15/03/2022. Disponível em: <https://www.saberestradicionais.org/mestras-e-mestres-das-artes-do-reinado-do-rosario-da-umbanda-da-lingua-yoruba-e-da-cultura-de-ifadarao-cursos-na-ufmg/>. Acesso em 27/02/2023.

pouco do saber e da experiência nas artes da performance tradicional do Reinado do Rosário e da Umbanda, ao mesmo tempo em que produziram uma reflexão sobre a dimensão performática constitutiva desse fazer tradicional. A zelação mútua e contínua da palavra viva, encarnada, a que se refere Aleixo, produz uma poética ancestral, e coloca corpos e mundos diferentes em conexão, convocando-nos à reflexão.

Foram convidados para ofertar o curso: a mestra Maria Luiza Marcelino, zeladora do centro espírita Caboclo Pena Branca e liderança do quilombo Namastê (Ubá, MG), a mestra Pedrina de Lourdes Santos, Capitã do Terno de Massambike de Nossa Senhora das Mercês (Oliveira, MG) e José Bonifácio da Luz (Bengala), mestre da Guarda de Congo do Reinado de Nossa Senhora do Rosário, da comunidade dos Arturos (Contagem, MG).

Diante dessa dimensão autorreflexiva que guiou a elaboração do curso, propusemos uma camada a mais de autorreflexividade, desta vez, intermediada pelo cinema. Oferecemos um outro curso de graduação, intitulado *Filmar a*

*performance*, que tinha como objetivo acompanhar o curso conduzido pelos mestres, não para realizar o registro de suas atividades, mas para desafiá-los a produzirem performances fílmicas de seus saberes a partir da construção compartilhada de cenas que seriam criadas especialmente para serem filmadas.<sup>14</sup>

Não estaríamos mais nem no registro das *videoaulas*, como fizemos anteriormente, filmando "a alteração da cena sensível da sala de aula"<sup>15</sup>, nem no registro do *retrato audiovisual*, que se constituía fortemente em função da escuta prolongada da palavra do mestre.

O ato de *filmar a performance* se constituía assim como a proposição de se instalar num terreno fértil em

---

<sup>14</sup>O fato de não realizarmos o registro das aulas, como de costume, causou, inicialmente, estranheza aos professores e aos alunos. Eles tinham dificuldade em compreender como poderíamos deixar de gravar um material que se mostrava tão rico e que acontecia na nossa frente, já que tínhamos todo o equipamento à mão. Os mestres falavam sobre seus saberes, sobre a relação com a história afro-brasileira, muitas vezes cantando e demonstrando musicalmente alguns pontos discutidos, em passagens belíssimas. Mas a nossa proposta para essa disciplina era outra, e foi muito importante adotarmos a postura de que, desta vez, não estávamos ali para fazer o registro, mas para criarmos, junto com os mestres, performances e cenas especiais que seriam elaboradas com o intuito de serem gravadas.

<sup>15</sup> Aspahan e Guimarães (2020).

criatividade, aberto à negociação e à indeterminação, bem como à co-existência de pontos de vistas não-coincidentes entre quem filma e quem é filmado, marca definidora do *equivoco* inerente ao encontro com a diferença, como o definiu Viveiros de Castro. Espécie de "condição de possibilidade" do encontro e da tradução entre mundos díspares, a "equivocação controlada"<sup>16</sup> (tal como o autor a denomina) é menos o que impede a relação, do que aquilo que a funda e a impulsiona. Sem negligenciar as diferenças entre ontologias, muitas vezes, em jogo, situações de trabalho compartilhado (como este envolvendo saberes tradicionais, acadêmicos e cinematográficos) talvez demandem aquilo que nomearíamos com Mauro de Almeida, como uma visada "pragmática": ou seja, a compreensão de que o encontro entre ontologias – visões de mundo que estão além da experiência, mas que são indispensáveis para guiar as ações das pessoas na experiência – se dá por meio de pragmáticas capazes de transpor as fronteiras ontológicas.

---

<sup>16</sup> Viveiros de Castro (2005)



"Múltiplas ontologias associadas às ciências e às visões de mundo locais podem, portanto, se aliar contra a destruição de um mundo comum (...)."17

Retornando à experiência que nos interessa, trata-se de um gesto cinematográfico difícil e desafiador, pois coloca em relação diferentes concepções de cinema e expectativas em relação à filmagem, bem como diferentes visões e percepções de mundo. Além disso, a criação destas cenas originadas do compartilhamento do processo de filmagem com os sujeitos filmados também lidava com públicos diversos – a comunidade à qual pertencem os mestres; os estudantes, os pesquisadores, os espectadores habituais do cinema documentário – cada um deles com expectativas particulares.

No nosso caso, estávamos especialmente empenhados em incluir ainda mais a imaginação e a contribuição dos mestres no processo de concepção fílmica, produzindo um nível extra de autorreflexividade na expressão da *auto mise-en-scène* deles, propiciando-lhes uma maior

atenção ao dispositivo, o que nos levaria a um alargamento e a uma maior permeabilidade da nossa experiência audiovisual coletiva. Para alguns dos assistentes dos mestres, a nossa proposta parecia, inicialmente, ir contra a espontaneidade da expressão tradicional de seus ofícios, como se quiséssemos dirigir-los excessivamente, ou ter um maior controle sobre a cena. Para alguns alunos, estávamos interferindo na fluidez da aula, interrompendo o fluxo da expressão dos mestres para produzir as gravações, que poderiam parecer artificiais, a princípio. Para alguns professores, estávamos deixando de fazer o registro de momentos importantíssimos, históricos, da aula, das falas e dos cantos. Para os alunos que participavam do processo de formação audiovisual para a filmagem, por sua vez, também parecia difícil compreender a importância de permanecerem presentes e participativos durante a aula dos mestres, escutando suas histórias e relatos, pois tinham um pouco de ansiedade para colocarem em prática o trabalho de gravação em equipe, tomados por certo deslumbramento

<sup>17</sup> Almeida (2021, p. 333).

pelo equipamento, o que os distanciava da compreensão das questões e expressões oferecidas pelos mestres. Muitas sutilezas dos eventos que filmávamos acabavam passando despercebidas para eles. Para os mestres, às vezes, parecia que estávamos propondo algo muito complicado, falando, teorizando ou explicando demais, na nossa maneira de querer incluí-los de modo mais efetivo no processo de construção das cenas. Eles nos olhavam de modo um pouco perplexo e queriam nos conduzir logo às soluções práticas (pragmáticas) da performance.

Aparentemente, a nossa proposta teria tudo para dar errado, não fosse a enorme generosidade e cumplicidade das mestras e mestres conosco. Já tínhamos estabelecido com mestra Pedrina, mestra Maria Luiza e mestre Bengala, uma longa e duradoura relação de confiança, que foi fundamental para o processo. Eles já tinham participado diversas vezes de nossos cursos, atividades e gravações; já tinham participado de filmes e conhecido de perto o nosso

trabalho. Além da relação de confiança, outro fator essencial foi a impressionante habilidade estética e poética dos mestres, um verdadeiro virtuosismo expressivo e versátil na modulação da voz e dos gestos em público, para encontrar, rapidamente, soluções criativas em termos de performance, incluindo o manejo do espaço e de elementos da natureza que se tornavam elementos expressivos, tudo de modo fluido, demonstrando uma enorme capacidade de adaptação às mais diferentes situações, por mais inusitadas e desafiadoras que elas pudessem parecer. Eles também demonstraram uma forte consciência do processo audiovisual e da presença da câmera, contribuindo, por exemplo, para a definição do enquadramento, para a escolha e construção do espaço fílmico, para o estabelecimento das relações entre os espaços, objetos, personagens, determinando, inclusive, limites claros entre eles, como discutiremos mais adiante.



Figura 04 - Frame do filme "*Lá nas matas tem*"

### ***Lá nas matas tem*, o canto e a construção das cenas compartilhadas**

Em outro artigo, ao refletir sobre o processo de registro das aulas e constituição das videoaulas, dizíamos que:

as aulas ganham, muitas vezes, um caráter de *acontecimento*, se abrindo para o imprevisível, e o trabalho de filmagem acaba por extrapolar apenas o registro para lidar com situações dinâmicas e instáveis. Para tanto, é fundamental que a equipe estabeleça um pacto de confiança e cumplicidade com as mestras e mestres. Ao estabelecer esse pacto, como é comum e necessário no trabalho do documentário, elas e eles modulam a sua *auto*

*mise-èn-scene*, a sua performance diante da câmera, em plena consciência de que estão em relação não apenas com os alunos, mas também com a câmera e com o mundo não imediatamente visível da ancestralidade, dos animais, entidades e espíritos, que se manifesta no fora-de-campo.<sup>18</sup> Ao tomarem para si a *mise-en-scène*, os sujeitos filmados podem, autonomamente, conduzir as escolhas que constituem a expressão de sua identidade e a peculiaridade dos saberes dos quais são portadores. Por outro lado, a equipe busca uma participação sutil, estando presente e tendo liberdade para interferir quando necessário, por exemplo, ajustando os microfones de lapela (quando preciso),

<sup>18</sup>Pensamos aqui na original abordagem que André Brasil (2012) tem concedido aos cinemas indígenas.

alterando o ritmo da aula em função da disponibilidade do equipamento para a filmagem ou contribuindo para definir as posições das pessoas filmadas no espaço. Trata-se de um lugar delicado e sutil, de uma observação ao mesmo tempo distanciada mas participativa, de um acordo mútuo entre mestre, alunos e equipe de filmagem. Isso é possível também porque há o reconhecimento da necessidade e da importância dessas filmagens que agora vêm sendo disponibilizadas online.<sup>19</sup>

Se durante a produção dos registros das aulas, ou mesmo dos retratos, já tínhamos que lidar com situações dinâmicas e instáveis, da ordem do acontecimento e do inesperado, agora, nessa nova configuração, o imprevisível se tornava ainda mais forte e potente. Construimos, junto com os mestres, cenas fílmicas nas quais eles foram desafiados a pensarem não apenas a sua dimensão performativa diante da câmera, mas também, a construção do plano, do enquadramento, da dinâmica da ação, do ritmo da sequência, dos possíveis encontros com outros mestres dentro do quadro. Se antes já havia, como é inerente ao trabalho do

documentário, o reconhecimento da importância da *auto mise-en-scène* das mestras e mestres retratados, agora, essa autorreflexividade era dilatada também para a construção do plano, forçando uma maior atenção e consciência do dispositivo. A equipe, que antes adotava uma postura mais discreta e observadora, agora interferia de modo mais direto na filmagem, interrompendo o fluxo da aula para propor a construção conjunta das cenas.

A proposição de construção das cenas é algo que não está livre de conflitos e não acontece sem ruído de parte a parte, entre quem filma e quem é filmado. Em certos casos, ao propormos que os mestres reflitam sobre o lugar a ser filmado, como deve se dar o enquadramento e que tipo de performance deve acontecer diante da câmera, podem surgir atritos entre o que buscávamos com os meios do cinema e a atuação dos mestres, guiados pela cosmologia que orienta a vida de sua comunidade e a sua própria conduta. Portanto, não é simples alcançarmos um entendimento comum sobre aquilo que estamos fazendo. De certa maneira, acabamos por realizar algo conjunto, de modo

<sup>19</sup> Aspahan e Guimarães (2020).



bastante heterogêneo, pois cada um de nós acredita estar fazendo algo diferente. A diferença está presente em cada etapa do trabalho, e o filme se faz como a convivência dessas diferenças incorporadas ao processo de filmagem. Algumas dessas situações serão descritas ao longo deste trabalho.

Foi assim que se constituiu a cena de abertura do filme.<sup>20</sup> Caminhamos com a turma pela mata da Estação Ecológica em busca de um lugar apropriado para a performance da Mestra Pedrina. Encontramos um caminho no meio de uma mata mais fechada. O caminho descia numa trilha, uma verdadeira pirambeira. Mestra Pedrina se viu bastante à vontade em andar pelo sinuoso caminho no meio da mata. A câmera poderia se posicionar de cima e registrar o seu percurso em nossa direção. A turma acabou ficando mais distante, pois o espaço era muito reduzido. Conversamos com Pedrina e combinamos conjuntamente o posicionamento da câmera e o

percurso que ela faria em nossa direção. Ela estava com um microfone de lapela que garantiria a captação da sua voz durante o percurso. No final das contas, como ela estava muito distante, demos muita sorte do microfone ter funcionado perfeitamente, sem grandes interferências da transmissão sem fio. Logo que nos posicionamos, Pedrina já começou a contar histórias e cantar, antes mesmo de darmos início à gravação. É como se a filmagem fosse apenas um pedaço do processo. O fluxo do acontecimento antecede e sucede a filmagem, extrapola o visto e o ouvido, faz parte de um fora-de-campo absoluto e cosmológico, palavra encarnada em relação direta com as entidades ancestrais e com a história.

É a partir de um canto sobre uma tela preta que o filme *Lá nas matas tem* se inicia. Depois do letreiro – “O cinema em defesa das matas e florestas” –, ouvimos a voz da Capitã Pedrina a entoar o ponto:

Vovô não quer casca de coco no terreiro.

Vovô não quer casca de coco no terreiro.

É pra não se alembrear...

É pra não se alembrear do tempo do cativoiro.

<sup>20</sup> *Lá nas matas tem* (César Guimarães, Pedro Asphan, Saberes Tradicionais UFMG, 55', 2022). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hIRuZ0wv1qI>. Acesso em 29/03/2023.

Cantada também na Umbanda, essa toada guarda parte da memória dos terrores da escravização dos povos africanos no Brasil. Por meio de um *fade in* lento, vemos surgir um plano geral da mata onde se esboça uma trilha. Planos da mata da Estação Ecológica da UFMG, em seus diversos matizes, vão pontuar o filme, povoando os interstícios entre uma performance e outra, entre os corpos dos mestres e seu entorno: o filme se constitui estruturalmente com a presença das matas. Aqui, o plano da mata parece lembrar que a “defesa das matas e florestas” passa pela existência e pela defesa dos direitos daqueles cujos modos de vida são indissociáveis das folhas, da terra, dos rios e dos animais; daqueles que, na história da colonização ainda persistente, tiveram suas vidas “ceifadas” pelos senhores brancos. Ou seja, o plano inicial da mata, de onde reverbera a voz de Pedrina, colocando em simultaneidade um tempo passado ancestral e o tempo presente, assim como os demais planos da mata aparentemente vazia a pontuar o filme, são imagens que produzem lembrança (a mata, ela própria, como memória): por isso, só aparentemente estão

despovoadas (nelas habita a memória dos corpos, a história dos cantos, suas experiências de sofrimento e de resistência ancestral).

A voz de Pedrina se apresenta em primeiro plano, com seu timbre característico; ela dá corpo à mata, antes mesmo que seu corpo se torne visível, como uma voz ancestral que emerge em meio à natureza, como tantas outras vozes também fizeram ao longo da história afro-brasileira. Parece até mesmo uma inserção sonora extradiegética, pois ainda nem conseguimos ver a imagem da capitã, que se desvela gradualmente, bem pequena, no fundo da mata, aparecendo pouco a pouco por detrás dos arbustos. Ela surge, toda de branco, com as vestes do Candomblé, carregando plantas nas mãos, as insabas sagradas, cuja importância ela destaca em seguida, especialmente para as religiões de matriz africana. Ela caminha cantando e vai catando folhas, como é costume no Candomblé. Ela conta a história de um senhor de escravos, em sua terra, Oliveira, que obrigava os "negrinhos" e as "negrinhas" a subirem nos coqueiros para apanhar os cocos. Muitos deles tinham suas vidas



ceifadas ao caírem do alto dos coqueiros, junto com os cocos, na lagoa. E ela lembra da história para dizer que não se deve guardar a mágoa ou o ressentimento daquilo que passou. A câmera se aproxima com o zoom e podemos ver as folhas sobre as quais ela falava: jaborandi, capeba, guiné, canela de velho. Então ela se dá conta, alegremente, que está no meio da mata, e duas toadas vêm à tona:

Saí pras matas  
só pra ver  
lá nas matas  
quem tem...

Se vai pra lá,  
Você me leva também.

Senhor Ogum de Lei  
Já não conhece ninguém (2x).  
(...)  
Lá nas matas tem,  
Lá nas matas mora... (2x)

Lambari de Ouro  
Tá puxando tora (2x)

Tá puxando tora, Ogum  
Tá puxando tora, Xangô  
Tá puxando tora, Caboclo  
Tá puxando tora.

As toadas sugerem um convite à mata, que se mostra povoada de entidades espirituais, inquices, voduns, orixás, caboclos, seja o senhor Ogum de Lei, em sua aplicação das leis divinas, que "já não conhece

ninguém", sejam Lambari de Ouro, Ogum, Xangô, que estão trabalhando, "puxando tora". A toada nos relembra que "lá nas matas tem, lá nas matas mora". Foi dela que extraímos o título do filme, no esforço de amplificar, por meio do cinema, a potência cosmológica da mata, repleta de vida material e imaterial, tão marcadamente presente na perspectiva apresentada pelas mestras e mestres. Os planos das matas, que estruturam o filme, separando as seções, se constituem nesse sentido, de apresentar as matas, mas também sugerem que ali há muito além do que podemos ver e ouvir, oferecendo ao espectador um espaço de escuta e liberdade para imaginar as relações possíveis com as reflexões oferecidas pelos mestres.

Pedrina lembra que ela, juntamente com os povos de terreiro – especialmente os de Candomblé Angola e Angola Muxicongo – ao entrar na mata, deve sempre fazer reverência aos povos originários, aos indígenas, "verdadeiros donos dessa terra", presentes nas entidades dos Caboclos, que ela saúda em seguida:

Caboclo, selvagem,  
tu és a nação do Brasil,  
tu és a nação brasileira,

do alto daquela serra,  
Caboclo,  
tem as cores da nossa  
bandeira (2x).  
Okê Caboclo, Okê Caboclo

É impressionante como aquilo que chamamos de performance na nossa proposição inicial, acaba ganhando uma dimensão espiritual e ritualística muito acentuada, especialmente por meio dos cantos. O que poderia parecer para nós como um ponto cantado ou uma toada, na verdade, se constitui, na perspectiva da mestra, como uma saudação, uma palavra encarnada que faz contato direto com os espíritos que habitam a mata. Em seu percurso, ela encontra os inquices nas folhas, ela os toca, retira algumas, acaricia outras, passa com cuidado para não machucar os brotos. Ela saúda os espíritos dos indígenas que habitam a mata com as toadas para os Caboclos. Ela abre o fora-de-campo para uma dimensão cosmológica que extrapola a nossa possibilidade de ver, ouvir e compreender, mas, ainda assim, compartilha conosco uma sensação de acolhimento e de trabalho espiritual que são próprios de sua poética ancestral.

O longo plano sequência, de oito minutos e meio de duração, parte de um plano geral, muito aberto, e vai produzindo uma delicada aproximação. A câmera parece bailar junto ao corpo bem próximo de Pedrina, acompanhando seus gestos, mas guiada por sua voz. A câmera deriva com liberdade, de modo quase intuitivo, entre as mãos, as folhas, os pés, as vestes, a face, o olhar, mas sempre em diálogo com o campo sonoro, com a narrativa e com o canto. A câmera se aproxima de Pedrina por meio do zoom, e Pedrina se aproxima de nós por meio de seu deslocamento espacial. A aproximação é física e recíproca, e resulta do encontro em uma forte relação de cumplicidade e confiança que construímos com a capitã. Por fim, ela sai de quadro e vemos a sua mão deixar delicadamente o tronco de uma árvore, sobre a qual, o olhar da câmera repousa.

### **A forma fílmica, a performance e sua pedagogia**

Feita essa caracterização inicial do nosso método de criação de cenas

compartilhadas com os mestres, e já tendo adiantado alguns comentários sobre os efeitos (sensíveis e de sentido) produzidos, podemos lançar algumas indagações. Como os processos aqui descritos encontram uma forma fílmica capaz de abrigar a questão que os mobiliza (já que são parte de uma experiência pedagógica e interepistêmica, envolvendo mestres de saberes tradicionais, professores e alunos de campos disciplinares diversos e, em paralelo, a formação audiovisual)? Como a cena fílmica traz, inscritos em seu interior, traços de um encontro entre diferentes saberes e epistemologias (os conhecimentos das tradições afro-brasileiras, os conhecimentos acadêmicos, e aqueles conhecimentos ligados ao cinema)?

Aqui, no caso específico de *Lá nas matas tem*, não se trata de expor reflexivamente os processos de encontro com os sujeitos filmados e seus saberes – constitutivos da disciplina –, nem os processos de feitura do filme (tal como se percebe, historicamente, em certo cinema documentário moderno). Será discretamente que eles se insinuam no filme. No entanto, o modo como as

performances são filmadas – o rigor do plano fixo, a precisão dos movimentos de câmera, atraídos pelos movimentos da performance; o enquadramento visual tornado escuta; a duração dos planos a prolongar essa observação-escuta, assim como a transformação da cena pelos gestos, pelas danças e pelos cantos – tudo isso faz com que os processos de encontro de saberes alcancem também uma forma, uma poética, portanto. Esta forma não é produto apenas das operações fílmicas (de filmagem e de montagem), mas do modo como essas operações, ao mesmo tempo em que se definem por escolhas rigorosas, se modulam, se alteram, se criam e se recriam pelas performances.

Como dizíamos, em uma possível definição de performance, trata-se da liminaridade entre *mise-en-scène* (colocação em cena) e gesto.<sup>21</sup> Se o cinema é uma arte da *mise-en-scène*, na medida em que haja aí sempre uma operação de cálculo, de ordenamento, ou se, como quer Agamben (2000), ele é uma arte (ou uma política) do gesto, como algo que não pode ser total e intencionalmente

<sup>21</sup> André Brasil (2014, p. 134).

controlado, a performance emerge no cruzamento de ambos: entre cena e gesto. A performance seria o gesto em vias de se colocar em cena (e vale sublinhar aqui esse "em vias de").

Entre o gesto e sua colocação em cena, a performance guarda, por isso mesmo, estreita ligação com a memória, memória de uma coletividade. "As performances rituais, cerimônias e festejos, por exemplo, são férteis ambientes de memória dos vastos repertórios de reservas mnemonicas", nos diz Leda Martins. Performances lembram e atualizam repertórios culturais afro-brasileiros e carregam saberes contracoloniais, traços de uma cultura de "dupla face, dupla voz", que expressa "nos seus modos constitutivos fundacionais, a disjunção entre o que o sistema social pressupunha que os sujeitos deviam dizer e fazer e o que, por inúmeras práticas, realmente diziam e faziam".<sup>22</sup>

Assim, em seu movimento de retomar e instaurar, pelo gesto, traços de uma memória coletiva, a performance nos exigiria considerar seus traços poéticos situacionais (seus modos, seu escopo, sua duração),

como também seus aspectos mnemônicos (sua penetração em estratos profundos da experiência histórica, como nos dirá Martins, em diálogo com Schechner). Mas, lembremos por fim com a autora que, para além de ser uma representação de algo, a performance instaura e cria, ou melhor, ela repete transcriando, grafa rasurando, corpo (seus movimentos e seus adereços), canto e palavra (seus timbres, texturas e matizes) tomados assim, propriamente, como acontecimentos, "possibilidades de rasura dos protocolos e sistemas de fixação excludentes e discricionários".<sup>23</sup>

Ao filmar a performance, o cinema produz arquivo em torno de um repertório de experiências de conhecimento incorporado.<sup>24</sup> Se o arquivo é um modo de inscrever os eventos em materialidades, de maneira inclusive a possibilitar um "governo" à distância em relação aos corpos e aos saberes filmados, aqui seria preciso saber em que medida a performance rasura, altera e desfaz, por dentro, esse processo arquivístico

<sup>22</sup> Martins (2003, p. 69).

<sup>23</sup> Martins (2021, p. 42).

<sup>24</sup> Cf. Taylor (2013).



(em seu desejo de transparência e visibilidade). Em que medida, ao se deixar filmar, a performance se mostra também como estratégia esquiva,

lançando a busca por transparência, visibilidade e conhecimento em uma região de opacidade e de não-saber?

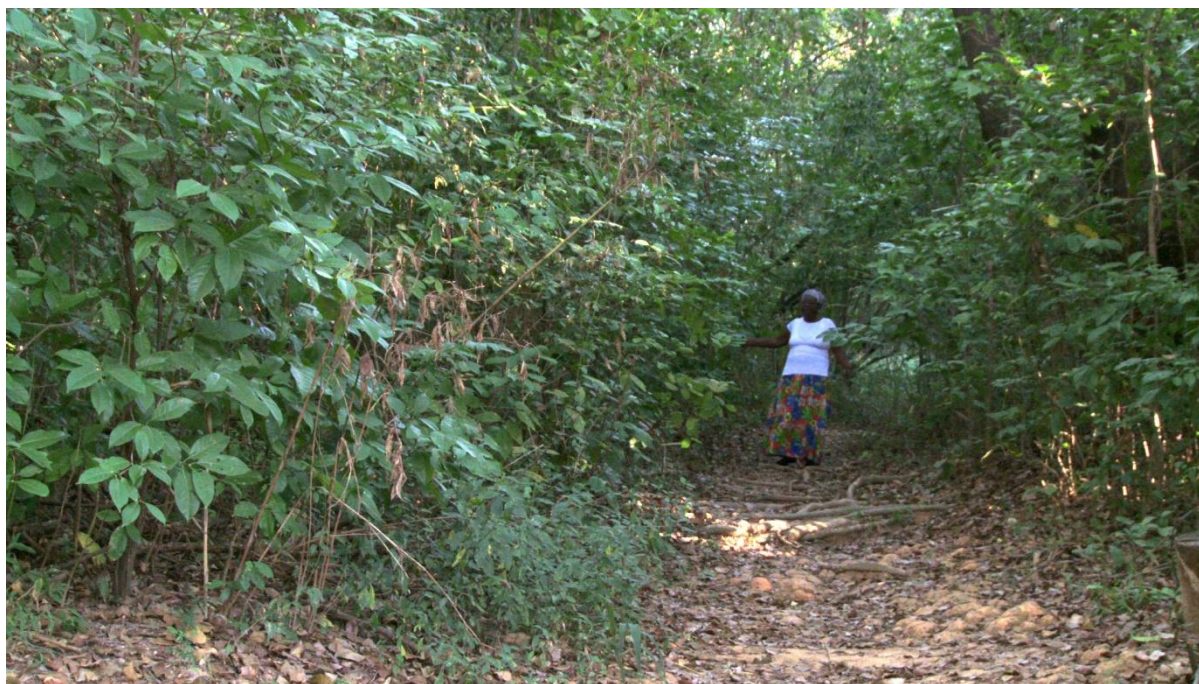


Figura 05 - Frame do filme "*Lá nas matas tem*"

### **Das cenas compartilhadas**

Quando Maria Luiza Marcelino surge do fundo da mata entoando o ponto de umbanda dedicado ao Caboclo Mata Virgem, o tambor está no fora-de-campo. Novamente, ouvimos tambores que parecem ser tocados simultaneamente no tempo presente e em tempos passados, cuja memória se guarda nessa mata-arquivo:

A mata virgem abriu em flor  
Foi Jesus Cristo quem mandou  
(2x)

Seu Mata Virgem aqui na terra  
Pra saravá filhos de fé (2 x)

Ao cantar para os caboclos e caboclas, ela se aproxima do tambor e do ogã para benzê-lo com os ramos de folha que, em seguida, vai cuidadosamente colocar no interior de um bambu. Se a mata é construída, ornada e adornada (não apenas pelos humanos), ela deposita ali sua delicada contribuição e delimita o espaço no qual a cena vai se

desenvolver:

Auê, auê, meus caboclo, auê  
Auê, auê, meus caboclo, auê

Caboclo mora nas mata  
No meio da sapucaia  
Caboclo come folha  
E fica cheio de samambaia

Auê, auê, meus caboclo, auê  
Auê, auê, meus caboclo, auê

Salve a Cabocla Jupira  
Salve a Cabocla Jandira  
Saravá Seu Pena Branca  
Saravá Seu Mata Virgem



Figura 06 - Frame do filme "*Lá nas matas tem*"

Como é próprio das cosmologias dos povos afro-brasileiros (particularmente os de origem bantu) e indígenas, a mata guarda sempre a possibilidade de encontro com muitos outros seres: animais, espíritos, divindades, e outras pessoas também. Terminada a série dos pontos dedicados aos caboclos, entoados por Maria Luiza, a mata, abrigo do múltiplo e de vizinhanças inesperadas, se abre

em outro caminho. Aquele povo que veio de muito longe, forçado, atravessando a Kalunga grande, *povo transatlântico* – na expressão de Beatriz Nascimento –, reaparece aqui, no pequeno grupo reunido pelo Mestre Bengala, da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário de Contagem, da comunidade quilombola dos Arturos. Vindo em coletivo, o mestre convoca um retrato.



- Ô Marinheiro.
- Ô Patrão.
- Alerta, alerta!
- Alerta estão!
- Quê que viemos fazer nesse dia?
- Festejar o Rosário de Maria!

Se a história das imagens técnicas – a fotografia e o cinema – se dedicou aos retratos – da distinção de nobreza às singularidades das pessoas anônimas – aqui o retrato se quer coletivo: nele estão crianças, mulheres e homens do Reinado, mas também seus instrumentos, adornos, objetos sacralizados e a bandeira de Nossa Senhora do Rosário. O retrato se torna então sonoro e se move. As

pessoas olham para a câmera e, no passo da dança, voltam as costas para ela. A câmera está presente, tem centralidade – na medida em que é o dispositivo que permite e organiza o retrato – mas ela também é retirada do lugar de protagonismo por um coletivo que vem de antes, que performa para ela, a indaga, a dirige, a ultrapassa; volta, devolve o olhar para ela e prossegue em cortejo. Coletivo que abriga também alunos e alunas, sugerindo, no interior do filme, um processo de encontro e transmissão.

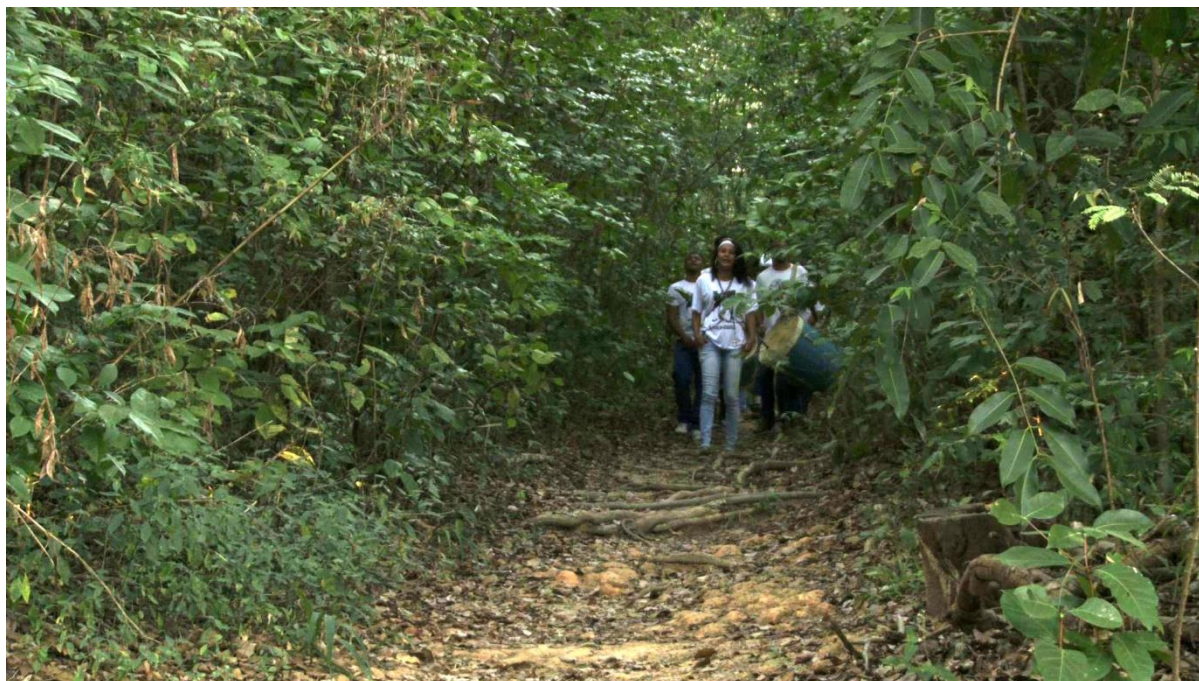


Figura 07 - Frame do filme "*Lá nas matas tem*"

Com seus múltiplos caminhos, que ora se bifurcam, ora se entrecruzam, a mata é mesmo lugar de muitos encontros. Por um deles surge um novo grupo, agora da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário do Jatobá, e que se encontrará, por meio do filme, com a mestra Maria Luiza, zeladora de Umbanda. A ideia do encontro surgiu durante as aulas, ao notarmos que vários pontos da Umbanda também eram cantados pelo Reinado, com pequenas variações. Mas quando preparamos a cena, cada grupo se posicionou de um lado de uma encruzilhada e Maria Luiza logo definiu um limite: "Vocês não cruzem o espaço após aquela raiz no chão". Por mais que houvesse semelhanças, ela fez questão de definir também os limites dessa aproximação e a diferença entre os campos. O filme acabou por encontrar uma solução formal para essa separação, ao produzir os enquadramentos dos dois grupos também separados (tendo a mata como entidade e interstício de ligação e separação entre os grupos). A câmera derivava em panorâmicas para cada um dos lados conforme as

músicas eram cantadas. Produziu-se assim um diálogo musical-espiritual.

Adentrando a cena por um dos caminhos da mata, a Irmandade do Jatobá, por meio de seu canto, nos coloca diante da perspectiva do fim do mundo:

Perguntei São Benedito  
Se o mundo ia se acabar.  
Benedito respondeu:  
Marinheiro, ajoelha pra rezar.

Enquanto ouvimos o canto da guarda do Jatobá, do extracampo, outro ponto é entoado por Maria Luiza, interrompendo a performance do Reinado, de modo um pouco abrupto. A voz de Maria Luiza parece imantar a câmera, que se desloca pela mata em uma panorâmica para a esquerda, dando a ver aquilo que estava no extracampo: "O navio negreiro vem chegando/ ele vem chegando devagar." Ainda sobre a imagem de Maria Luiza ao lado do tambor, tocado por Marlon Marcelino, ouvimos outro canto que atrai a câmera, dando a ver, novamente, o grupo do Jatobá. Os cantos foram se sucedendo por associações temáticas entre a Umbanda e o Reinado do Rosário, até se abrirem num campo de disputa espiritual, de demanda, de contenda,

de bizarria, como definiram os integrantes do Reinado do Jatobá. A câmera se detém nesse diálogo/disputa, tornando-se principalmente uma câmera-escuta, atenta ao chamado dos cantos. De certo modo, ela filma "às cegas", intuitivamente, desconhecendo a contenda cosmopolítica, presente nos cantos e gestos, que constitui uma cena equívoca (entre a Umbanda, o Reinado do Rosário e o cinema). Deslocando-se de um a outro canto da mata – em um plano-sequência de doze minutos de duração! – ela vai acompanhando o diálogo musical-espiritual, cujo ritmo se intensifica. Em um gesto de diplomacia, o Capitão Juarez atravessa a linha imaginária da fronteira, que divide um grupo e outro, se aproxima e reverencia o tambor ancestral da Umbanda. Terminado o

canto, Maria Luiza, cujo corpo parecia bambejar em contato com as entidades espirituais convocadas pelos pontos da Umbanda e do Reinado, faz sua reverência, tocando o chão e a cabeça – "Salve! Pra mim fecha!" – e sai do enquadramento. O capitão-mor, Juarez, do coletivo do Jatobá então finaliza a sequência, de modo provocador e irreverente:

Eu sou carreiro, eu vim pra carrear.

A minha boiada é nova, eu toco o boi é devagar.

O bom carreiro não deixa o carro tombar.

Se o carro tomba, o boi fica no lugar.

Eu sou carreiro, eu vim pra carrear.

A minha boiada é nova, eu toco o boi é devagar.

Quem não pode com a mandinga,  
não carrega patuá...





Figura 08 - Frame do filme "*Lá nas matas tem*"

Findo o canto, surge um novo plano da mata, abrindo-se em um outro caminho. “Chora, chora, chora. Chora, Mugangá. Eu vim lá de Aruanda, vim aqui pra saravá.” Sobre a imagem ainda – aparentemente – vazia, ouvimos a voz da Capitã Pedrina. Ela aparece sozinha, em uma clareira na mata, cercada de árvores, por meio das quais o sol tenta atravessar. Ramo de folhas na mão, circunda um grande tronco de árvore caída, coloca uma pedra sobre a árvore, delimita o espaço da performance, constrói seu deslocamento no tempo. “Chorei, chorar. Chorei, chorar. Ah, eu chorei,

foi no balanço do mar.” Entre um canto e outro, chama atenção como a mata vai-se abrindo a tempos outros, revelando-se um espaço de memória que se transmuta da terra e da floresta ao mar, o canto-lamento a nos devolver o choro dos escravizados. Mas ele se mostra também um espaço presente, concreto, no qual uma transmissão se faz (eis o sentido dos encontros que o filme acompanha). Novamente, a câmera se atenta à presença intensiva e generosamente distribuída da capitã, a catar folhas do entorno, enquanto entoava o canto-lamento. “Aê, vamo devagar. Aê, vamo devagar. Massambike não pode

correr”, ela canta enquanto encara a câmera, sorriso franco no rosto. Percebemos que ela tem companhia: os estudantes que convida a adentrar a cena. Elas e eles formam uma roda e se somam ao canto, que confere ritmo aos processos de ensino e aprendizagem: “É devagarzinho, é devagarzinho...” Esse vagar lento e atento, que nos remete ao aprendizado com os mais velhos, nos ensina que, quanto mais se adentra a mata, quanto mais se sabe sobre ela e

com ela, mais ela se abre como não-saber, como mistério que nos indaga: não parece ser esse um dos sentidos possíveis para os planos fixos em *Lá nas matas tem*? Um mistério que se abre como caminho e que nos indaga em nossa curiosidade e nosso não-saber? A escutar os cantos e observar os corpos a adentrar a mata, vamos aprendendo – aprende também o cinema – a não nos apressar, nem para entender, nem para dar a ver.



Figura 09 - Frame do filme "*Lá nas matas tem*"



## João do Mato e a performance-encenação dos Arturos

Do fundo da mata, é devagar que uma fila de camponeses surge na imagem, empunhando suas enxadas. Ouvimos uma voz – que saberemos ser de mestre Bengala – que se diz apreensiva com o trabalho de capina que têm pela frente. Sua fala – explícita como artifício – nos indica que estamos em uma encenação, ou melhor, entre uma encenação e uma performance ritual, no caso, a de João do Mato.<sup>25</sup> O grupo, formado por pessoas da comunidade dos Arturos e por estudantes da UFMG, inicia então a capina, com destaque para o som das enxadas a ritmar o canto-lamento, como vemos na tradição dos filmes em torno dos “cantos de trabalho”.

---

<sup>25</sup>O ritual de celebração do João do Mato, acontece tradicionalmente no quilombo dos Arturos, Contagem, MG, como forma de relembrar os tempos da escravidão e a importância do trabalho coletivo de multirão na limpeza dos terrenos e das roças dos membros da comunidade. O João do Mato parece se constituir como uma erva daninha, que se espalha pelo terreno daquele camponês que não se esforça em limpar a roça. Ele é representado por uma pessoa vestida de folhas, como é comum na representação de entidades das religiões de matriz africana. O João do Mato se esconde no meio da mata e a comunidade vai junto cantando e limpando o terreno, até encontrá-lo, o que constitui também um trabalho espiritual de limpeza e renovação do espaço para um novo ciclo de fartura.

“Debaixo de um arvoredado, eu vi dois canários cantar” (...) “Amanhã eu vou-me embora. Quem me dá pra levar?” O enquadramento se interessa pelas enxadas, que tocam levemente o solo sem, efetivamente, capiná-lo. Expõe-se mais uma vez o caráter de encenação ou de performance-ritual, nesta que, pelo seu aspecto de deliberado artifício, se assemelha a uma cena brechtiana.<sup>26</sup> O grupo então se desloca pelas trilhas da mata atrás de João do Mato e nos vemos dentro do ritual, que será performado por pessoas do Reinado junto aos alunos. As enxadas estão presentes, seja na encenação do trabalho no campo, seja como parte da performance-ritual, sempre ritmando a cena. Elas parecem adquirir certa dimensão simbólica – tanto instrumento parte da performance-ritual, quanto emblema

---

<sup>26</sup>O teatro épico tal como definido por Brecht (1978), a partir do exemplo da “cena de rua”, reivindica a dupla posição do ator: ao mesmo tempo em que é personagem da cena, ele se distancia dela para narrá-la e comentá-la. Com algum risco, poderíamos caracterizar assim o papel de Mestre Bengala nesta sequência do filme: ao mesmo tempo em que atua junto aos demais, ele narra e comenta a cena, aqui, também por meio dos cantos. Nos perguntamos se o caráter anti-naturalista, deliberadamente artificial da encenação, não produz, assim como no teatro épico brechtiano, certo efeito de distanciamento da parte do espectador.



da labuta e da luta dos trabalhadores do campo. Entre encenação e performance, a sequência dura, para que possamos acompanhar a captura e o julgamento do João do Mato. "Eu não matei, eu não roubei, eu não fiz isso nada. Mas o povo está dizendo que amanhã é o dia do meu jurar. Eu vou pedir Nossa Senhora para ser minha advogada." E então João do Mato se encanta: "foi passear... entrou no balão, virou fogo no ar".

A participação dos jovens na performance-encenação, os planos-detelhe das enxadas, o som metálico, entre trabalho e luta; os dizeres do canto, a voz arrastada em lamento, tudo isso constrói uma cena pedagógica (uma pedagogia que não está dada a priori, vale dizer) que, no encontro com o cinema, nos ensina um pouco acerca dos modos de transmissão de saberes baseados na tradição: a participação concreta daqueles que aprendem na prática que

ali se ensina; a atenção aos detalhes da experiência, sem negligenciar o tempo necessário para que ela transcorra e se transmita. Por meio do filme, essa experiência pedagógica partilhada, baseada no tempo e na relação com os elementos sensíveis do entorno; experiência que não opõe artifício e natureza – já que a segunda se mostra, ela também, construída e parte de processos de transmissão –, ela repercute na experiência do espectador, convocado a compartilhar uma duração. Afinal, trata-se de sustentar, com aqueles que performa, uma duração partilhada e convocar, também os espectadores e espectadoras, a experienciá-la em seus componentes sensíveis (talvez, desfazendo certa hierarquia dos sentidos que conferiria primado ao visível).



Figura 10 - *Frame do filme "Lá nas matas tem"*

### **Um cortejo aberto pelas matas**

Um novo retrato coletivo encerra o filme, o cortejo atravessa a Estação Ecológica, fazendo encontrar a experiência histórica, a experiência do sagrado e a experiência pedagógica, as três a constituírem a cena cinematográfica. Sob a condução generosa de mestre Bengala, sem esconder certo desajeito, alunos e alunas acompanham os tambores e a dança do grupo dos Arturos, todos engajados no processo de aprendizagem. Um coletivo heterogêneo se forma para louvar Nossa Senhora do Rosário e São Benedito. Ao final da experiência, o

que se aprende, entre outras coisas, é a ligação estreita entre natureza e história, ambas em seu caráter de artifício, que o filme elabora a seu modo. “Chamar o mato de volta”, como nos sugeriria Pai Ricardo de Moura, é trazer com as folhas, a história. “Somos folha”, ele dirá em outra oportunidade. Significa – não é demais repetir – que “defender as matas e florestas” não se faz sem a defesa dos direitos e da existência daqueles e daquelas que historicamente se aliaram à natureza, construindo com ela práticas e saberes que não separaram construção histórica e respeito ao sagrado. Montado como

série de performances, guiadas sempre pela música e pelo canto, em espaços distintos da mata da Estação Ecológica, o filme sugere que são diversas as elaborações coletivas entre história da diáspora transatlântica, espiritualidade e natureza. Que, junto às folhas, os cantos materializem certa linha de continuidade entre as performances, também nos diz da pedagogia em curso.

## Referências

ALEIXO, Ricardo. *Ementa: Saberes Tradicionais: Artes e Poéticas Ancestrais – A Palavra Que Zela & Quem Zela Por Ela*. Site Saberes Tradicionais UFMG, 15/03/2022. Disponível em: <https://www.saberestradicionais.org/mestras-e-mestres-das-artes-do-reinado-do-rosario-da-umbanda-da-lingua-yoruba-e-da-cultura-de-ifa-darao-cursos-na-ufmg/>. Acesso em: 27 fev. 2023.

ALMEIDA, Mauro de. Conflitos ontológicos e verdade pragmática. In: *Caipora e outros conflitos ontológicos*. São Paulo: Ubu, 2021.

ASPAHAN, Pedro; GUIMARÃES, César. A experiência audiovisual com os Saberes Tradicionais na UFMG. In: SILVA, Rubens Alves da *et al* (orgs.). *Patrimônio, informação e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG, 2020. Disponível em:

<https://neppamcs.eci.ufmg.br>. Acesso em: 27 maio 2023.

BELISÁRIO, Bernard; BRASIL, André. Desmanchar o cinema: variações do fora-de-campo em filmes indígenas. *Revista Sociologia e Antropologia*, Rio de Janeiro, v. 6, p. 601–634, 2016.

BRASIL, André. Lascas do extracampo. *Devires*, Belo Horizonte, v. 9, n. 1, p. 98-117, jan.-jun. 2012.

BRECHT, Bertolt. As cenas de rua. In: *Estudos sobre teatro*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.

CARVALHO, José Jorge de. O Encontro de Saberes nas Universidades. Uma síntese dos dez primeiros anos. *Revista Mundaú*, n. 9, Encontro de Saberes: Transversalidades e Experiências. Disponível em: [https://www.seer.ufal.br/index.php/revista\\_mundau/article/view/11128](https://www.seer.ufal.br/index.php/revista_mundau/article/view/11128). Acesso em: 29 mar. 2023.

CARVALHO, José Jorge de. *Sobre o notório saber dos mestres tradicionais nas instituições de ensino superior e de pesquisa*. Brasília: Cadernos de Inclusão, INCTI/UNB/CNPq, 2016. Disponível em: [https://www.academia.edu/32031927/SOBRE\\_O\\_NOT%C3%93RIO\\_SABER\\_DOS\\_MESTRES\\_TRADICIONAIS\\_NAS\\_INSTITUI%C3%87%C3%95ES\\_DE\\_ENSINO\\_SUPERIOR\\_E\\_DE\\_PESQUISA?auto=download](https://www.academia.edu/32031927/SOBRE_O_NOT%C3%93RIO_SABER_DOS_MESTRES_TRADICIONAIS_NAS_INSTITUI%C3%87%C3%95ES_DE_ENSINO_SUPERIOR_E_DE_PESQUISA?auto=download). Acesso em: 29 mar. 2023.

GUIMARÃES, César *et al*. Por uma universidade pluriepistêmica: a inclusão de disciplinas ministradas por mestres dos saberes tradicionais e populares na UFMG. *Tessituras*, Pelotas, v. 4, n. 2, 2016.

MARTINS, Leda. Performances da oralitura: corpo, lugar da memória. *Letras*, UFSM, n. 26, 2003.

MARTINS, Leda. *Performances do tempo espiralar: poéticas do corpo-tela*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

PICADO, B.; MENDONÇA, C.M.; CARDOSO FILHO, J. *Experiência estética e performance*. Salvador: Edufba, 2014.

TAYLOR, Diana. *O arquivo e o repertório: performance e memória cultural nas Américas*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2013.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Equívocos da identidade. In: GONDAR, J.; DONDEBEI, V. *O que é memória social?* Rio de Janeiro: Contra Capa, 2005.

## Educando com mel e dendê: saberes dos terreiros, crianças e educação antirracista

Paula Ferreira dos Reis<sup>1</sup>

Elaine Monteiro<sup>2</sup>

DOI: <https://doi.org/10.22409/pragmatizes.v13i2558002>

**Resumo:** Este artigo é resultado da pesquisa de trabalho de conclusão de curso de Licenciatura em Pedagogia. Buscou investigar o terreiro como um espaço de educação e como um lugar que produz uma narrativa da história do povo preto no Brasil, identificando como ocorreu na diáspora africana a resistência à escravidão e à dominação no Candomblé, assim como processos de transmissão de saberes e de afirmação da identidade negra. Se fundamenta e justifica no estudo do racismo estrutural (Almeida, 2019), em sua relação com a escola e com o currículo e em suas implicações e consequências na subjetividade de pessoas negras, em especial as crianças. Apresenta o terreiro de candomblé como espaço de educação, de cultura, de fortalecimento e afirmação da identidade de pessoas negras. Os referenciais teórico-metodológicos da pesquisa tomam por base os conceitos de encruzilhada, de rodópio, de pesquisador-cambono, assim como os de oralidade e oralitura especialmente para tratar a entrevista realizada com Mãe Rosiane Rodrigues de Yemanjá. A partir da entrevista e do diálogo que nela se estabelece, emergem questões como ancestralidade, educação nos terreiros, infância, racismo, problemas enfrentados pelas crianças do candomblé na escola e relação entre o candomblé e a vida.

**Palavras-chave:** educação nos terreiros de candomblé; infâncias; racismo religioso; racismo na escola.

### Educando con miel y dendê: conocimientos de los terreiros, niños y educación antirracista

**Resumen:** Este artículo es el resultado de un trabajo de investigación para la realización de la Licenciatura en Pedagogía. Buscó investigar el *terreiro* como espacio de educación y como lugar que produce una narrativa de la historia del pueblo negro en Brasil, identificando cómo ocurrieron las resistencias a la esclavitud y la dominación en Candomblé en la diáspora africana, así como los procesos de transmisión, de conocimiento y afirmación de la identidad negra. Se fundamenta y justifica en el estudio del racismo estructural, en su relación con la escuela y el currículo y sus implicaciones y consecuencias en la subjetividad de las personas negras, especialmente los niños. Presenta el *terreiro* de Candomblé como un espacio de educación, cultura, fortalecimiento y

<sup>1</sup> Paula Ferreira dos Reis. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande. E-mail: [paulareis9562@gmail.com](mailto:paulareis9562@gmail.com) - <https://orcid.org/0000-0002-2679-2283>.

<sup>2</sup> Elaine Monteiro. Doutora em Serviço Social pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora Associada do Departamento Sociedade, Educação e Conhecimento da Faculdade de Educação da UFF, Brasil. E-mail: [elainemonteiro@id.uff.br](mailto:elainemonteiro@id.uff.br) - <https://orcid.org/0000-0001-6122-3281>

Recebido em 06/04/2023, aceito para publicação em 27/06/2023 e disponibilizado online em 01/09/2023.



afirmación de la identidad del pueblo negro. Los referentes teórico-metodológicos de la investigación se basan en los conceptos de *encrucijada*, *rodopio*, investigador-cambono, así como oralidad y *oralitura*, especialmente para tratar la entrevista realizada a Mãe Rosiane Rodrigues de Yemanjá. De la entrevista y del diálogo establecido en ella, emergen temas como la ascendencia, la educación en los *terreiros*, la infancia, el racismo, los problemas que enfrentan los niños de candomblé en la escuela y la relación entre el candomblé y la vida.

**Palabras clave:** educación en *terreiros* de candomblé; infancias; racismo religioso; racismo en la escuela.

### **Educating with honey and dendê: knowledge of the *terreiros*, children and anti-racist education**

**Abstract:** This article is the result of research work for the completion of the Degree in Pedagogy. It aimed at the investigation of the *terreiro* as a space for education and as a place that produces a narrative of the history of the black people in Brazil, identifying how resistance to slavery and domination in Candomblé occurred in the African diaspora, as well as processes of transmission of knowledge and affirmation of black identity. It is based and justified on the study of structural racism, in its relationship with the school and the curriculum and its implications and consequences on the subjectivity of black people, especially children. It presents the Candomblé *terreiro* as a space for education, culture, strengthening and affirmation of the identity of black people. The theoretical-methodological references of the research are based on the concepts of crossroads, whirlpool, researcher-cambono, as well as orality and oral reading specially to deal with the interview carried out with Mãe Rosiane Rodrigues de Yemanjá. From the interview and the dialogue established in it, issues such as ancestry, education in the *terreiros*, childhood, racism, problems faced by candomblé children at school and the relationship between candomblé and life emerge.

**Keywords:** education in candomblé *terreiros*; childhoods; religious racism; racism at school.

## **Educando com mel e dendê: saberes dos terreiros, crianças e educação antirracista**

### **Apresentação**

Este artigo é resultado de pesquisa realizada em trabalho de conclusão de curso de graduação – Licenciatura em Pedagogia. Minha participação foi a orientação de Paula Ferreira dos Reis, jovem mulher negra, professora, candomblecista. Uma mulher de Oxum determinada que quando chegou até mim já tinha certeza do que queria pesquisar e tinha muito a dizer sobre o seu

trabalho. Por três semestres consecutivos nos encontramos regularmente, fizemos leituras importantes que deram sentido ao trabalho, conversamos muito e a pesquisa fluiu.

Tivemos que tomar algumas decisões: o que fazer com uma entrevista tão rica em saberes, posturas, atitudes? Extrair dela fragmentos e tomar a entrevistada como informante ou transcrevê-la



praticamente na íntegra e conceber a entrevistada como sujeito da pesquisa e do conhecimento? E o caminho que levou Paula até a pesquisa? Uma vida inteira de relações familiares, comunitárias, religiosas que deram a ela um conhecimento tácito sobre o seu objeto de estudo, os processos educativos no terreiro de candomblé. Ela não queria extrair informações de sua entrevistada, mas queria com ela dialogar, inclusive a partir de sua experiência de vida.

Juntas, com uma relação de confiança mútua baseada em estudos e em intensos debates sobre nossas leituras, decidimos tratar os dados da pesquisa com o cuidado e o respeito que Mãe Rosiane, a Mãe de Santo entrevistada, merece, assim como com a dignidade de concebê-la como sujeito do conhecimento e de trazê-la para o texto com suas falas praticamente na íntegra. Entendemos que o conhecimento produzido neste trabalho provém eminentemente de seus saberes. Mas Paula queria perguntar, conversar e deixar-nos conhecer o seu envolvimento com o tema. Foi isso que ela fez a partir do conceito de escrevivência de Conceição Evaristo, com quem

dialogou em textos (2020) e em depoimentos (2020). E com a professora Fernanda Felizberto (2020), em suas reflexões sobre o conceito de escrevivência como "rota de escrita acadêmica", em especial de jovens mulheres negras universitárias.

Inicialmente, fundamentamos o trabalho com o racismo estrutural (Almeida, 2019; Munanga, 2012) e suas implicações na escola e no currículo. As leituras iniciais sobre os terreiros foram realizadas e trazidas por Paula (Sodré, 2019; Silva e Borges, 2021), que já tinha certo acúmulo sobre o tema, além de sua vivência, evidente quando neste texto nos leva para o terreiro e nos apresenta o que lá tem aprendido desde criança. O aprofundamento de questões relativas ao terreiro, sobretudo de sua relação com a educação, está no que incorporamos à escrita a partir da entrevista realizada com Mãe Rosiane. Como apontado, o maior desafio teórico-metodológico da pesquisa foi o tratamento da entrevista. E o resultado das escolhas feitas e das decisões tomadas pode vir a contribuir com a realização de trabalhos que buscam diálogos e

encontros entre saberes considerados “acadêmicos” e saberes tradicionais.

Debates de caráter epistemológico têm se intensificado na universidade desde as primeiras experiências de implantação das cotas raciais e a consequente presença de estudantes negras e negros e indígenas na academia. Projetos como o Encontro de Saberes (Carvalho, 2019), que também orientou e fundamentou este estudo, têm proposto formas diversas de inclusão de saberes tradicionais e de suas/seus detentoras/es na universidade, seja na produção e difusão de conhecimentos, com atividades de pesquisa, seja em atividades de ensino ou de escrita e comunicação acadêmica. Em Leda Maria Martins (2021), encontramos a grafia da memória e da oralidade, com as *oralituras*, que muito contribuíram para que fizéssemos a opção pela transcrição da entrevista e sua incorporação ao texto.

Ainda com Martins (2021), em um belíssimo trabalho sobre o Reinado do Rosário no Jatobá, cuja primeira edição é de 1997, aprendemos sobre as encruzilhadas. Vimos que as culturas negras são culturas de encruzilhadas que matizaram

territórios americanos e que evidenciam cruzamentos entre tradições e memórias orais africanas com outros códigos e sistemas simbólicos.

Como temos visto mais recentemente, em especial nos estudos e debates trazidos por Simas e Rufino (2018) e por Rufino (2019), os *cruzos* e as encruzilhadas podem contribuir para o atual debate epistemológico sobre a universidade. Foi nos dois autores que encontramos na proposta do *pesquisador cambono* o caminho para o tratamento que foi dado à entrevista.

No exercício da cambonagem, Paula escutou, anotou, escreveu o que Mãe Rosiane falou. E cuidou dessa escrita, assim como observou, duvidou e perguntou. Como os dois autores colocam, o pesquisador cambono auxilia, cuida e exercita a dúvida. Foi um pouco de tudo isso que Paula procurou fazer. E transformou a entrevista em diálogo, em uma conversa entre duas mulheres negras sobre processos educativos nos terreiros de Candomblé. Conversa que produz conhecimento a partir de trajetórias de vida, de saberes de experiências, de vivências e de

diálogos com autoras/es, textos e com fatos que fundamentam o trabalho. Conversa que ganha materialidade em um texto escrito quando é *oralitura*.

Não vou adiantar os resultados da pesquisa ou fazer deste texto um uma introdução. A intenção era apenas delimitar o meu papel, para avisar que minha participação foi a de orientar e de fazer certa mediação institucional a partir do lugar que ocupo na universidade. Com base nas referências rapidamente citadas, o texto é escrito em primeira pessoa.

Na publicação do artigo, eu fiz apenas a proposição, porque acredito na importância de compartilhar uma pesquisa como essa e de procurar contribuir com o longo caminho a percorrer no desenvolvimento de metodologias inclusivas de pesquisa e de produção de conhecimento para a educação antirracista. Orientei alguns aspectos da redação do texto e cumpri o papel institucional, que a mim garante a prerrogativa de submissão do trabalho para publicação.

Paro por aqui, com o agradecimento a Paula pela parceria no trabalho e o desejo de sucesso no mestrado que já está cursando. Que ela voe alto em sua trajetória, que já

faz parte das necessárias transformações da universidade. Agradeço também a Mãe Rosiane pela oportunidade de aprender, entre tantas outras coisas, que os terreiros educam crianças pretas para a vida na sociedade racista. As vivências e os ensinamentos nos terreiros garantiram e garantem a sobrevivência e a vida de crianças e de adultos. Axé!

### **Pesquisa e “escrevivência”**

O tema desta pesquisa vem da minha experiência enquanto candomblecista e da minha jornada entre terreiro e escola: em um dos espaços eu amava e celebrava minha cultura enquanto no outro sentia vergonha e escondia o que fortalecia minha subjetividade. A escola e a sua dinâmica estão pautadas em uma lógica ocidental, que exalta uma cultura e ignora outras. Por isso, o foco deste trabalho é discutir a educação a partir das culturas afro-brasileiras.

Joice Berth (2020) afirma que não se descobriu negra, mas foi acusada de sê-la. A minha história é atravessada por essa perspectiva. Quando percebi que era negra, não foi algo que me engrandeceu ou foi motivo de orgulho: o primeiro

sentimento que veio foi o de vergonha e desprezo.

O racismo nos afeta subjetivamente e de forma violenta. Por exemplo, eu, com a experiência de uma criança preta em uma escola particular, sempre me senti como uma figura não pertencente àquele espaço. Demorou um tempo para eu perceber porque não me sentia à vontade. A verdade é que, quando você é preta, o sentimento de não se encaixar em algumas situações, de não achar seu cabelo bonito e de sempre pensar que há algo de errado com você é constante. Até entendermos o que se passa demanda tempo, estudo e autoconhecimento.

Cresci aprendendo a cantar e a rezar em outra língua, em um espaço majoritariamente preto, onde as mulheres eram valorizadas e respeitadas. A oralidade era a forma como os ensinamentos eram passados. Além disso, os *itans* - mitos iorubás - são a forma de transmitir os ensinamentos. A partir deles nós aprendemos qual orixá come o que, o porquê se veste de tal forma, o porquê faz tal ato na hora da festa e como seus filhos devem se portar no mundo, levando em consideração que

carregam aquela energia específica dentro de si.

Os terreiros de candomblé e umbanda produzem cultura e educação próprios, mas ficam marginalizados por pertencerem a religiões de matriz africana. O racismo estrutural que existe no Brasil desde os tempos da escravidão (Almeida, 2019) invisibiliza essa cultura e seus processos de transmissão, mas ela resiste. Falar sobre candomblé é tratar sobre respeito à natureza e aos mais velhos. Além disso, é possível aprender geografia a partir da religião, visto que cada parte da África cultua os *orisás*, voduns ou inquices de uma forma diferente, é aprender também sobre filosofia, entre outros tantos ensinamentos.

No entanto, a colonização impôs uma hierarquia de epistemologias e determinou o que é importante e legítimo e o que não é. Com isso, a escola, por exemplo, tem em seu currículo uma diretriz que percebe o mundo em uma única perspectiva, que sempre trabalha autores brancos e, mais, conta a história a partir de uma única narrativa. O poema de Luiz Antonio Simas (2021) nos faz refletir:

### *Sonetos de Birosca: Educação*

*Mas afinal, quem é o bem educado  
Somente aquele que conhece o livro e lê  
Ou também é alguém que foi versado Na  
diferença entre o cabula e o aguerê?*

*Diga-me lá: quem é o dono do pensar  
O bem formado na França, Alemanha  
Ou a criança que aprende a despertar  
A folha certa no canto da sassanha?*

*Eu quero Bach cruzado com Pixinguinha  
A sinfonia, o toque da avamunha  
A Odisseia, o som do barravento*

*O Danúbio nos versos de Hölderlin  
Oxalufan dançando o seu igbin  
O bravum arrepiando o ser no tempo.*

Entendo que é importante falar de terreiro com pessoas que fazem parte desse ambiente, que vivenciam de forma plena essa religião e ouvem aqueles que há tempos reverenciam seus ancestrais.

A vivência de terreiro atravessa minha vida. Quando criança amava participar das festas e ajudar nas funções (que é o momento de preparar os eventos rituais). No terreiro me vi potente. Naquele território, além de ter muitas pessoas pretas, as mulheres, em sua maioria, eram líderes, aquilo mexeu muito comigo. O machismo e o racismo fizeram com que fora daquele espaço eu não visse mulheres pretas em lugar de poder. Na escola, não

tinha uma professora preta, por exemplo. Além disso, o lugar que para mim era sinônimo de orgulho e pertencimento também poderia ser motivo de vergonha por causa do racismo religioso.

Na escola, todos se sentiam à vontade para contar da escola bíblica dominical ou da catequese e eu, ainda criança, não entendia bem o porquê, mas não me sentia bem para falar que ia ao terreiro. Acredito que naquele momento minha monografia começava a ser escrita, a partir dos meus sentimentos contraditórios. Aliás, vou mais longe. Minha monografia começa a ser escrita através da resistência dos meus ancestrais ao não assimilarem a religião do colonizador.

Para desenvolver uma educação antirracista, é preciso primeiro admitir o racismo epistêmico<sup>3</sup> e romper com ele. A ideia de hierarquizar saberes e culturas vem da perspectiva de que o homem europeu

---

<sup>3</sup> O racismo epistêmico tem se constituído como principal justificativa para a descolonização da universidade em projetos como o Encontro de Saberes (Carvalho, 2019) e se refere à imposição de conhecimentos brancos e eurocêntricos como se fossem os únicos nos currículos acadêmicos,consequentemente,nos currículos escolares. A defesa que se faz é de uma universidade pluriépistêmica.

branco é a referência. Carneiro (2011) caracteriza como epistemicídio os processos de exclusão de saberes e de corpos negros de instituições como a escola e a universidade:

Alia-se a esse processo de banimento social a exclusão de oportunidades educacionais, o principal alvo para a mobilidade social no país. Nessa dinâmica, o aparelho educacional tem se constituído, de forma quase absoluta, para os racialmente inferiorizados, como fonte de múltiplos processos de aniquilamento da capacidade cognitiva e da confiança intelectual. É fenômeno que ocorre pelo rebaixamento da autoestima que o racismo e a discriminação provocam no cotidiano escolar; pela negação aos negros da condição de sujeitos de conhecimento, por meio da desvalorização, negação ou ocultamento das contribuições do Continente Africano e da diáspora africana ao patrimônio cultural da humanidade; pela imposição do embranquecimento cultural e pela produção do fracasso e evasão escolar. A esses processos denominamos epistemicídio. (p. 92-93)

Quando nos deparamos com o currículo escolar, percebemos uma escolha de narrativas eurocêntricas. Por exemplo, nas escolas brasileiras muito falamos sobre as guerras europeias e mal conhecemos os povos

que habitavam as Américas. Além disso, existem muitos autores e autoras nossos que são apagados.

Os saberes do terreiro podem proporcionar à escola uma educação lúdica e antirracista. Por exemplo, quando falamos de educação infantil, um dos eixos é "o eu, o outro e o nós" e, para abordar esse eixo, nada melhor do que os abebês de Oxum e de Yemanjá e sua simbologia de autoconhecimento e cuidado com o outro. A partir da contação de histórias e da desconstrução de preconceitos, podemos construir uma aula potente.

Durante toda a escrita deste texto, sou atravessada pela ideia de escrevivência, da autora Conceição Evaristo (2020). Segundo ela, não é sobre uma escrita narcísica e sim uma escrita coletiva, feita por muitos sujeitos. A partir de uma história geral, nós escrevemos nossa própria história.

Afirmo que a Escrevivência não é uma escrita narcísica, pois não é uma escrita de si, que se limita a uma história de um eu sozinho, que se perde na solidão de Narciso. A Escrevivência é uma escrita que não se contempla nas águas de Narciso, pois o espelho de Narciso não reflete o nosso rosto. E nem ouvimos o eco de



nossa fala, pois Narciso é surdo às nossas vozes. O nosso espelho é o de Oxum e de Iemanjá. Nos apropriamos dos abebés das narrativas míticas africanas para construirmos os nossos aparatos teóricos para uma compreensão mais profunda de nossos textos. (EVARISTO, 2020, p.38)

Acredito que cada vez mais teremos pesquisas que falam de nós para nós. A escrita deste texto não nasce comigo, ela começa a ser desenvolvida a partir do momento que meus ancestrais não sucumbem à colonização e resistem, seja pelo sincretismo, seja pela resignificação do que é família nos terreiros que começaram a se constituir no território brasileiro. Nossa história é de luta e dor coletiva e deve ser contada por nós.

O samba da Estação Primeira de Mangueira, no Rio de Janeiro, em 2019, fez sucesso com o título: História para Ninar Gente Grande. Ele nos ajuda a pensar como o racismo tem uma dimensão epistemológica e ignora os conhecimentos produzidos por outras culturas. Como no trecho destacado:

Brasil, meu denço  
A Mangueira chegou  
Com versos que o livro apagou  
Desde 1500 tem mais invasão do que descobrimento  
Tem sangue retinto pisado  
Atrás do herói emoldurado  
Mulheres, tamoios, mulatos  
Eu quero um país que não está no retrato.

Minha pesquisa busca mostrar parte do país que não está no retrato a partir dos terreiros de candomblé e de seus processos educativos. Busca identificar conhecimentos produzidos dentro do terreiro e como eles podem auxiliar a escola, com base na lei 10.639/03, que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Africana". Levando em consideração que esses espaços tradicionais preservam um pouco da África no Brasil, valorizar essa cultura é resistência negra. Além de contribuir para descolonizar o currículo que conta a história na perspectiva de quem dominou.

A dominação branca produziu uma história única e fez com que acreditássemos em uma narrativa de subordinação sem resistência. O

racismo epistemológico esconde e não reconhece outras culturas como produtoras de conhecimento, ignorando sua ciência.

Segundo a Lei Nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no seu primeiro artigo, a educação abrange processos formativos diversos que se dão também em espaços diversos, pois ela abrange processos formativos que se dão em diferentes espaços sociais e na convivência humana. Levando em consideração a lei maior da educação no país, o que é produzido nos terreiros é educação. Entender como acontecem os processos de ensino-aprendizagem nesses espaços é importante por ser mais uma das alternativas à pedagogia desencantada<sup>4</sup> por sua rigidez e por conteúdos que não trazem sentido nem significado para grande parte dos alunos nas escolas.

Meu objetivo foi investigar o terreiro como um espaço de educação e como um lugar que produz uma narrativa da história do povo preto no Brasil, identificando como ocorreu na diáspora africana a resistência à

escravidão e à dominação, assim como processos de transmissão de saberes e de afirmação da identidade negra. De caráter qualitativo, utilizou como fonte a realização de uma entrevista, ainda no período de distanciamento social provocado pela pandemia da COVID-19. Para a sua realização, portanto, o uso da tecnologia foi fundamental, uma vez que foi realizada pelo Google Meet. A proposta inicial era a realização de três entrevistas. No entanto, diante do material gerado na primeira entrevista e do tratamento que pretendia dar a ela, decidi trabalhar essa única entrevista que, apesar da distância física, foi essencial, em termos de conteúdo, para a realização do trabalho.

A escolha da entrevista como fonte de pesquisa se deu pela valorização dos saberes ancestrais que resistiram nos terreiros de candomblé por meio da oralidade, assim como de detentores de tais saberes como sujeitos do conhecimento, naquilo que Simas (2018) denomina um "rodopio" na prática de pesquisa:

O rodopio enquanto prática, orientação teórico-metodológica, além

<sup>4</sup>Rufino, Luiz. *Pedagogia das Encruzilhadas*. 2019.

de formular uma crítica aos conceitos alicerçados em bases que não aceitam o outro como possibilidade, tensiona o impacto dos discursos provenientes dessas razões arrogantes nas práticas que a elegem como "objetos a serem estudados". (SIMAS, 2018, p. 34)

As lideranças religiosas são entendidas como sujeitos da pesquisa e não como objeto de estudo. Tomar sujeitos que sabem, que são as "fontes" dos conhecimentos produzidos em pesquisas como informantes passivos, recortando ou traduzindo suas falas, não era uma possibilidade para o estudo que pretendia realizar. Pretendia pesquisar e conceber a entrevistada como sujeito do conhecimento, minha participação na pesquisa era ouvir e aprender. A partir da escuta atenta e dos novos aprendizados, pude pensar criticamente e compartilhar conhecimentos adquiridos e elaborados.

O conceito do *pesquisador cambono* (Simas, 2018), que compara a pesquisa com a cambonagem nos terreiros é importante para essa abordagem. O cambono é, dentro da umbanda, a pessoa que auxilia as entidades em terra, ou seja, pega suas

bebidas, acende seu cigarro, cuida do espaço do terreiro antes das festas, ajuda nas consultas, faz anotações, ouve muito e observa. Além disso, Simas fala sobre ter sempre a dúvida em mente, para assim trazer espaço para os novos conhecimentos que estão por vir.

Assumo a postura de pesquisadora cambona que a partir do rodopio aceita o outro como sujeito ativo do seu saber, que trabalha com ele e para ele, que observa, escuta, anota, escreve e, assim, aprende. É necessário termos a humildade de sentar na esteira para aprender, de abaixar a cabeça, ouvir e absorver aquilo que nos é passado, sem arrogância ou regimes de verdade.

Assumo também que esse trabalho foi feito pela estudante da Universidade Federal Fluminense e pela *abian* que está no início da sua caminhada religiosa e entende a importância do ouvir as mais velhas. Com isso, afirmo o meu envolvimento também pessoal com a pesquisa e com a entrevistada, o que, do ponto de vista deste estudo, da escrivência de Conceição Evaristo e do encantamento de Simas, lhe traz vida, experiência e procura colaborar com

novas formas de produção de conhecimento.

Não foi por acaso que Mãe Rosiane foi a primeira entrevistada. A primeira vez que ouvi Mãe Rosiane foi em um evento na Universidade Federal Fluminense em 2017, chamado *Mulheres de Axé e Universidade*. O objetivo do encontro era debater racismo religioso, educação e exercício profissional. A ideia do evento foi trazer o terreiro para dentro da universidade e associar a academia às religiões de matrizes africanas. Mãe Rosiane falava sobre intolerância religiosa e exercício profissional e sobre sua pesquisa do doutorado em Antropologia. Falava ainda como Mãe de Santo. Por isso fiquei encantada. Depois, ela se tornou amiga da minha mãe carnal e a aproximação aumentou, reforçando ainda mais minha admiração por ela como mãe de santo.

A fala de Mãe Rosiane mexeu muito comigo, com sua forma incisiva de se colocar, mas ao mesmo tempo com um amor que só as mães de santo têm. A forma como defende sua fé e seu modo de ver o mundo é de emocionar e nos fortalece para que continuemos na luta. Assim, quando

comecei a pesquisa, ela foi a primeira pessoa que veio na minha cabeça, pois tinha certeza de que ela teria muito o que me ensinar durante o processo de escrita, não só academicamente, mas, principalmente, religiosamente. Como já afirmei, para mim não existe pesquisa sobre candomblé e terreiro sem ouvir as mais velhas, sem sentar-se na esteira e aprender atentamente cada palavra. Assim eu fiz com ela e fui acalentada pelas águas de Yemanjá em cada palavra.

Retomo com a noção de escrevivência de Evaristo, com sua dimensão coletiva da produção de conhecimento. Procurei tratar a entrevista (o máximo que pude) como cambonagem mesmo: quem fala, quem se apresenta, quem discorre sobre os temas do estudo é Mãe Rosiane. Eu apenas anotei, transcrevi e procurei colocar no papel a sua oralidade, com todos os seus ensinamentos, procurando fazer aquilo que Martins (2021) chama de oralitura.

A questão da oralidade é central em alguns países da África. Para povos que não tem a grafia como expressão principal a palavra tem uma origem mágica e sagrada, a fala é que

conserva as tradições que são guardadas pelos anciãos, que são considerados dignos de passar as tradições adiante. Para nós pode ser muito difícil "confiar" na oralidade por estarmos inseridos em uma sociedade grafocêntrica, mas em África existe outra percepção em torno da fala.

Além disso, quando falamos do povo iorubá, associamos a palavra a Exu, aquele que é o dono do mercado e que é através da fala que ele se comunica e faz as negociações necessárias. Para nós do candomblé, a fala é sagrada não só por ela guardar toda nossa tradição durante séculos, mas por nós acreditarmos na força que ela tem nas nossas vidas.

Utilizo o conceito de *oralitura* de Leda Maria Martins para trazer a fala de Mãe Rosiane a este trabalho e com ela dialogar:

A matriz africana é lida, assim, como um dos significantes constitutivos da textualidade e de toda a produção cultural brasileira, matriz dialógica e fundacional dos sujeitos que a encenam e que, simultaneamente, são por ela também constituídos. Aos atos de fala e de performance dos congadeiros denominei *oralitura*, matizando nesse

termo a singular inscrição do registro oral que, como *littera*, "letra", grafa o sujeito no território narratório enunciativo de uma nação, imprimindo, ainda, no neologismo, seu valor de *litura*, "rasura" da linguagem, alteração significativa, constituinte de diferença e alteridade dos sujeitos, da cultura e de suas representações simbólicas. (MARTINS, 2021, p. 25)

No exercício da *oralitura*, procura-se grafar a enunciação de sujeitos. Não se trata apenas de transcrever falas, mas de registrá-las em seus valores, sentidos e identidades, de com elas aprender em seus territórios narrativos. Esse foi um grande desafio para a pesquisadora cambona.

### **Educando com mel e dendê - saberes dos terreiros, crianças e educação antirracista**

Mãe Rosiane se apresenta e fala sobre sua ancestralidade, sobre crianças, terreiro e educação. A entrevista foi registrada praticamente na íntegra e organizada de acordo com as temáticas abordadas por ela. Para esse artigo focaremos na parte da entrevista que apresenta a lalorixá e que aborda temas como crianças,

terreiro, educação e a importância do candomblé para a vida de modo geral.

### **Mãe Rosiane Rodrigues**

Eu sou a Rosiane Rodrigues de Yemanjá. Sou neta carnal de seu Hélio Curador, que é da tradição de cura, na cidade de Mairi. Minha família por parte de pai tem a tradição de curadores, na cidade de Mairi, no interior da Bahia. Eu sou baiana, nasci em Salvador, nasci no Cabula e vim para o Rio de Janeiro com a separação dos meus pais, quando eu tinha cinco anos.

Por parte de mãe, eu sou bisneta de um sacerdote Nkisi, de um Tata Nkisi<sup>5</sup> chamado Arthur Sales, que foi contemporâneo do João Cândido, da Revolta da Chibata. Ele era da Marinha, meu bisavô, tinha aqui no Rio de Janeiro um terreiro na Pavuna.

Mas eu só vou me iniciar aos 27 anos de idade, já era mãe de dois filhos. Porque a minha mãe, ela tinha a ideia de que terreiro era coisa de preto. E tinha a coisa de clarear a família. E então ela nunca me deixou aproximar do terreiro. Eu tive várias passagens de doença, inclusive, com

---

<sup>5</sup>Tata Nkisi: palavras do candomblé bantu que significam pai de santo.

13 anos, eu fui para a Bahia com meu avô, cuidar de mim. Mas eu só fui me iniciar mesmo aos 27 anos de idade, na família do Axé do Portão da Muritiba, aqui no Rio de Janeiro.

Eu venho a ser neta, minha navalha é de Ajunsun<sup>6</sup>. Eu me inicio com seu Carlos de Ajunsun, filho de dona Marieta de Ogunté<sup>7</sup>, que era filha de seu Nezinho do Portão da Muritiba. Eu me inicio com ele, mas acabo tomando todas as minhas obrigações com o meu Pai Jorge d'Oxóssi, da família de Mãe Sara Bernardes de Yemanjá. Eu tomo as obrigações todas com ele. E aí meu pai falece em 2011. Eu já estou com meu Ijé pronto, já está entregue. Tomei obrigação com dez anos, tomei meu Odun Ijé<sup>8</sup> com dez anos de iniciada. Quando meu pai falece, eu fico com a minha avó, que foi a Mãe de Santo dele, que é aí a minha tradição nagô-ijexá<sup>9</sup> da família.

---

<sup>6</sup>Ajunsun: uma qualidade do orixá Omulu.

<sup>7</sup>Ogunté: uma qualidade do orixá Yemanjá.

<sup>8</sup>Odun Ijé: obrigação de sete anos no candomblé, na qual o iniciado passa a ser um mais velho e se tiver caminho, se torna um pai ou mãe de santo.

<sup>9</sup>Nagô-ijexá: nação de candomblé que a mãe Rosiane faz parte.



Minha mãe é, hoje, minha mãe e minha avó.<sup>10</sup>

Minha mãe é dona Ivanir de Yewá<sup>11</sup>, filha de mãe Sara Bernardes de Yemanjá, que tem o seu terreiro fundado em Nazaré das Farinhas. Mas depois de alguns anos ela vem para Belford Roxo e funda o terreiro dela no bairro de Heliópolis. E, enfim, ela morre no final da década de 60, e aí minha mãe herda o axé e vai para Pavuna, abre o axé na Pavuna. Em 80, o Axé é transferido para Magé, na localidade de Rio do Ouro, que é onde eu estou hoje. Porque eu acabei assumindo o Axé da minha mãe, ela está viva, não morreu não, mas ela está muito, muito velhinha. Ela está muito velhinha. Das filhas de santo dela eu sou a mais nova. Minhas irmãs de santo, uma tem 90 anos, 92 aliás, a outra está com 74. Mamãe é que ninguém sabe a idade dela, ela não conta para ninguém. Mas já está com mais de 80 porque a filha mais velha dela é mais velha do que eu, ela tem

<sup>10</sup> É mãe porque hoje é sua mãe de santo, mas é avó de santo porque Mãe Rosiane se iniciou com o filho de santo de sua atual Mãe de Santo.

<sup>11</sup> Yewá: orixá feminina responsável pela prosperidade, a cobra fêmea, irmã de Oxumarê.

52 ou 53 anos, ela já deve estar beirando uns 80 fácil.

Ela não tem mais condição, fez muito poucos filhos de santo. As que estão vivas já estão também muito velhas, muito idosas. E aí nós fizemos um acordo de que eu tomaria conta da casa. Eu sou o administrativo, ela é a grande Yabá da família, a matriarca da família, a mãe de santo minha e dos meus filhos, eu sou mãe de santo dos filhos dela, do filho dela mais novo. Então, ficou assim a conjunção familiar, de famílias espirituais. E é isso. Eu estou nessa. Eu fiz santo com 27, então tenho 22 anos.

### **Educação**

Existe uma pedagogia do axé, que não é uma pedagogia pensada num plano eurocentrado, pelo menos é assim que eu entendo, que é a pedagogia da experiência. É a pedagogia da vida. Eu gosto muito de pensar isso porque os terreiros têm uma prática e eu vejo que é a prática do fortalecimento da autoestima, fundamentalmente, mas também é a preparação para as adversidades.

Todas as práticas, por exemplo, de preceito, de interditos. É uma forma de ensinar a você controlar suas

paixões, a você ter autocontrole. Porque a gente entende que o que a cabeça pode sonhar os pés podem alcançar. E para isso eu entendo que é preciso uma disciplinarização, que é feita nos terreiros. Não só uma disciplinarização do corpo, mas também uma disciplinarização da nossa forma de olhar o mundo. O exercício da gratidão, a compreensão de que sozinho a gente não consegue fazer nada na vida, de que nós somos os nossos irmãos e o terreiro, eles são extensões nossas e nós também somos extensões deles.

Não só dos assentamentos, não estou nem falando dos orixás. Não estou falando dos assentamentos, não estou falando de nada sobrenatural, eu estou falando que nós somos as extensões. Eu, como Mãe de Santo, eu não consigo iniciar uma pessoa sozinha, eu dependo da formação de um grupo de pessoas para iniciar uma única pessoa. Então essa, que não é uma prática formulada em livro, em compêndio, mas é uma prática da vida, da experiência de vida, da vida vivida, que você vai, ao experimentar, ao experienciar, você vai entendendo dimensões da própria experiência da

vida que você não consegue mais se dissociar dela.

Então, tem uma conformação do corpo por conta dos interditos, não só os interditos de cor ou de vestuário, mas também os interditos alimentares, os interditos de conduta, que vão forjando uma nova forma de ser e estar no mundo. Mas também vão conformando corpos, conformando mentalidades. E é uma prática educativa que está para além de um aprendizado como a gente pensa numa escola, por exemplo. Porque é uma prática educativa que te dá uma compreensão cosmológica, filosófica, matemática, de história, de mnemônica, de postura corporal. Enfim, é um sistema de ensino muito complexo, que está muito além do entendimento do que se pensa em pedagogia e didática em sala de aula.

### **A iniciação das crianças no candomblé**

Eu tenho os meus três filhos iniciados. Meus três filhos carnais. Eles foram iniciados lá dentro de casa. Claro que eles não são meus filhos de santo, eles são iniciados pela minha Mãe de Santo, mas o único que foi iniciado criança foi o meu caçula, que

hoje está com 17 anos. E eu penso que se eu tivesse a maturidade que eu tenho hoje e não tivesse o preconceito que eu tinha há 20 anos atrás, eu tinha outra forma de entender. Não posso negar que a minha mãe achava que isso era coisa de preto, que ia me fazer mal. E a minha mãe era uma mulher que era filha e neta de pai de santo e de mãe de santo. Minha avó carnal, se não tivesse morrido tão jovem, seria a herdeira do meu bisavô. Então, minha mãe tinha uma ancestralidade muito potente, apesar de nunca ter tido incorporação. Mas eu não posso negar que a ideia que eu tinha de terreiro aos 27 anos de idade era uma ideia muito diferente da que eu tenho hoje. Então, por isso não iniciei meus filhos mais velhos logo que me iniciei.

Mas eu penso que a iniciação da forma como ela é colocada, por conta dos interditos, por conta das compreensões, ela é muito mais facilitada quando ela é com crianças. Porque as crianças não têm interditos, você vai interditar a criança de que? De beber? Você vai interditar a criança de que? De fumar? Criança não fuma. A criança não tem vida sexual, então ela não precisa. Quando eu iniciei o

meu filho mais velho, ele já estava com 23 anos. Ele está com 28, fazendo cinco anos de feito. Coitado. Foi um ano sem praia, quase morreu. Olha, mas era um drama. Em compensação, o Marquinhos, que vai fazer nove anos de iniciado, nunca teve resguardo. Foi um ano sem praia para uma criança de oito anos. Se ninguém leva, não vai. Não usa preto, não usa mesmo. Não vai comer feijão não sei das quantas. Porque está brincando, está indo para escola, está se divertindo, para ele não foi um trauma.

Hoje eu sou uma das pessoas que mais defendo a iniciação na infância, até por todas as questões. Porque é muito mais tranquilo quando você pensa na questão dos interditos e dos preceitos. Um adulto tem um problema seríssimo de fazer um preceito de sexo, é um dos dramas. Eu já entendi que não é nem raspar a cabeça, raspar a cabeça é o menor dos problemas. Não, o problema são as pessoas se autodisciplinarem.

Porque o preceito não tem nada a ver com uma disciplina militar, essa disciplina militar, escolar, tem a ver com autoconsciência e com autocontrole. Isso é um pensamento

muito particular meu. Se não fosse essa disciplina, eu estou usando o nome porque eu não consegui encontrar outro termo para classificar isso. Mas se não fosse esse autocontrole, esse autoconhecimento, essa autoestima, essa forma de domínio das paixões, que é isso que a gente faz no preceito, o nosso povo não teria sobrevivido. O nosso povo não teria sobrevivido, não só aos séculos, aos quase quatro séculos de escravidão, mas também sob esse sistema racista, genocida que a gente vive.

É claro que nem todo mundo tem que ser iniciado. Eu acho que tem uma coisa também que precisa ser dita de alguma forma, é que candomblé, orixá, vodun, ninkisi, muquixi são para todo mundo, mas nem todo mundo é para eles.

Porque nós não somos uma prática expansionista, a gente não quer sair raspando todo mundo porque a gente acha que cada um de nós tem o seu próprio caminho. E existem pessoas que efetivamente até não podem ser iniciadas, por conta de demandas espirituais. Existem pessoas que você não pode iniciar. Mas eu penso que esse processo

iniciático que demanda um ano de interdição, um ano sem beber, é muita coisa para um adulto. Mas, por exemplo, se a pessoa precisa ser iniciada, eu sou uma grande defensora que seja enquanto criança. Até para que facilite a compreensão cognitiva do que são as práticas, que é muito comum você ver pessoas, por exemplo, que não têm uma compreensão do que significa um resguardo. Que não têm a compreensão de o quê, o porquê se faz determinadas coisas.

Como, por exemplo, eu vejo agora. Eu não conheço ninguém que pratique, mas eu vejo como se faz uma discussão sobre candomblé vegano e o quanto essas pessoas são completamente descoladas, têm uma forma dissociativa de entender o que significa o éran, a carne, a divisão da carne, que é um preceito fundamental para os Olodés<sup>12</sup>, para o povo da caça. Dividir a comida, dividir o éran, dividir a carne tem a ver com um pacto que nós fazemos com os caçadores, com Oxóssi.

Então, eu acho que quando você tem uma iniciação jovem,

---

<sup>12</sup> Olodés: caçadores do clã do orixá Odé

criança, você consegue associar e acessar um conhecimento que muitas vezes os adultos, como eles já têm a cognição muito conformada com base no preconceito, com base em várias questões que vão associar às práticas dos ancestrais com demônio, que é uma cognição racista mesmo, que é uma forma racista de olhar o mundo. Eu vejo o quanto isso é mais fácil quando a gente lida com as crianças, o quanto elas conseguem acessar a dimensão da ancestralidade com muito mais, eu não digo facilidade, mas com muito mais transparência, que é a facilidade mesmo dessa compreensão.

### **Diálogos sobre a escola - racismo, educação e religião**

No diálogo com Mãe Rosiane, destaco a relação de seu filho iniciado quando criança com a escola, fato que me chamou a atenção e que me levou a fazer algumas perguntas. No exercício da camponagem, que implica o exercício da dúvida, senti a necessidade de perguntar. Essa parte da entrevista, em que o diálogo se estabelece de forma mais acentuada, em uma conversa sobre o tema da escola, me fez destacá-la, junto com algumas reflexões.

**Paula:** Quando seu filho se iniciou, a senhora ficou com medo dele ir para a escola? Como a escola ia receber ele?

**Mãe Rosiane:** Claro. Ele repetiu o ano que ele se iniciou, foi perseguição mesmo. Ele estudava em uma escola católica. Eu tirei da escola católica, que era a Nossa Senhora Rainha dos Corações, em Jacarepaguá. E coloquei em outro colégio que não tinha nenhuma vertente religiosa. A primeira coisa que eu fiz foi conversar com a direção da escola, dizendo: "Olha, o meu filho vai ser iniciado". Isso no início, isso lá no final do ano, quando eu matriculei para o ano seguinte. Mas ainda assim ele foi perseguido por uma das professoras e ele repetiu o terceiro ano.

**Paula:** E como a escola respeita essas crianças que vem de Candomblé, que não necessariamente são iniciadas, mas que podem ser e que estão no espaço escolar?

**Mãe Rosiane:** Não respeitam. Assim, em todos esses anos, eu só tive uma escola que respeitou as nossas práticas, que foi uma escola na Cidade de Deus, que foi o Colégio Vivendas, mas ainda assim porque uma das estagiárias de docência era ekedi. Uma das professoras que fazia estágio docente na escola era ekedi e se identificava com todas as crianças que eram de candomblé e fazia questão que essas crianças trouxessem as suas experiências. Não era uma

coisa fácil, mas foi a única, a única escola, que era particular, não era pública. Sei de algumas escolas públicas que tem inclusive uma coisa com alimentação, mas, no geral, não respeitam. Absolutamente não respeitam, independente de serem públicas ou particulares, de serem religiosas ou não.

**Paula:** É, eu estou fazendo estágio em uma escola particular, aqui em Icaraí, em Niterói. A gente está fazendo uma apresentação do final do ano que Jesus Cristo é o salvador e eu fico assim: gente, que isso? É uma coisa que fica muito normalizada, como se o cristianismo fosse uma referência.

**Mãe Rosiane:** É uma laicidade cristã, né? O Brasil vive uma laicidade cristã. Todo mundo que não é cristão está fora da casinha. E é demonizado mesmo. E são assim as estratégias, elas vão se sofisticando, porque no caso da perseguição do Marquinhos, como eu já tinha feito uma conversa com a direção da escola, porque a gente passou por problemas seríssimos, Marquinhos foi tirado de mim por dois anos, a gente teve um processo muito pesado junto. Então, eu queria que meu filho não tivesse que passar por isso novamente e fui muito clara com a direção da escola que eu processaria. Mas a professora que ele pegou era evangélica e sabotava os trabalhos dele. E era uma forma tão sofisticada que eu só consegui entender depois. Porque ele dizia para mim "mamãe, mas eu

entreguei o trabalho" e ela dizia que não; "mamãe, mas eu fiz a minha prova" e ela dizia que não tinha feito. E aí se ele estava com um grupo de coleguinhas, imagina nove anos de idade, um grupo de coleguinhas brincando, fazendo bobagem, o único que sofria qualquer tipo de represália era ele, entendeu? Então tudo o que acontecia era ele e ele começou a ficar com a autoestima baixa. Então tive que fazer terapia de novo, enfim.

**Paula:** Eu estou lembrando agora, acho que foi no *Mulheres de Axé* que a Wanda Araújo<sup>13</sup> falou que o neto dela começou a sofrer perseguição na escola também, que começou a ficar meio com raiva do terreiro.

**Mãe Rosiane:** Sim, sim, sim. Porque é isso, é muito complicado. A perseguição religiosa está na chave de sofrer a perseguição por algo que você acredita, por algo que te constitui. É muito comum que as pessoas se revoltam com os orixás. Ao invés de se revoltarem com aqueles que realmente estão perseguindo, porque o nosso racismo é tão sofisticado que faz com que a gente se sinta culpado pela violência que está sofrendo. Então, a acusação tem a ver com: "mas, nossa, como você é de uma religião que mata bicho, que coisa horrível, isso é do demônio"; "isso não é

<sup>13</sup>Ialorixá Wanda de Omolú do Axé Egi Omin, que também participou do evento *Mulheres de Axé*, na UFF, em 2017.



Yemanjá, isso é um espírito ruim". É óbvio que isso para uma criança de oito anos, de sete anos, para um adolescente, isso é muito pesado. Isso foi pesado para mim, que já era uma mulher madura, mãe de filho. E isso na cognição para a criança, para a emoção da criança, é muito difícil. Eu costumo dizer que isso, para mim, é uma experiência de estupro. Eu nunca passei pela experiência de estupro em si, mas a violência contra você é como se você estivesse sendo estuprada, de uma forma como se o seu corpo, como se a sua existência, que é sua humanidade, ela absolutamente não vale de nada.

**Paula:** E, para o Candomblé, qual a importância dos erês?

**Mãe Rosiane:** Olha, depende, você vai me perguntar se referindo aos erês crianças, do Ayê, ou você está se referindo às crianças do Orun?

**Paula:** As crianças do Orun.

**Mãe Rosiane:** Os erês são a beleza e a inocência que todos nós temos e acho que uma das coisas mais bonitas do candomblé é esse culto à inocência, é esse culto ao que há de mais belo, de mais sagrado, que é o culto à nossa criança interior, essa criança ancestral que nós possuímos em essência. Eu acho que quando a gente cultua erê, as crianças do Orun, a gente está cultuando a nossa. Do ponto de vista filosófico, vão ter aí duas vertentes da filosofia; uma que diz que os homens

são essencialmente maus e outra corrente que diz que os homens são essencialmente bons. Eu acho que o candomblé tem essa coisa de você cultuar e de você achar que as pessoas são essencialmente boas e isso significa cultuar a criança interior, cultuar essa bondade, essa inocência, essa beleza, esse *nonsense*.

Os erês têm uma coisa do *nonsense*, de brincar, de não levar as coisas a sério (muitas aspas!), de ser sempre uma brincadeira. Porque na verdade a gente chega numa idade da vida, numa fase da vida que a gente entende que é realmente uma grande brincadeira. Eu gosto de uma frase que diz que nós, seres humanos, somos a lontra do universo, que a gente brinca o tempo inteiro. Claro que isso é uma forma muito *Poliana*, muito otimista de olhar o mundo, olhar as pessoas, mas eu acho que o culto ao erê tem a ver com isso, de nos lembrar o tempo inteiro que nós somos seres que viemos aqui para brincar, para nos amar, para termos essa leveza e essa inocência que os erês trazem para gente.

Agora, quando a gente está se referindo aos erês do Aye, as criancinhas, as crianças mesmo, os nossos filhos, as pessoas pequenas, são a nossa continuidade, eles serão a gente daqui a pouco, no futuro. E os terreiros têm uma forma muito bonita de lidar com isso, porque você vai ver que crianças e idosos se juntam na sua grande sabedoria e são a nossa continuidade.

Como pode ser observado na experiência que Mãe Rosiane teve com seu filho na escola, o racismo é perverso e usa de várias estratégias para se legitimar. A colonização é de corpos e mentes.

Depois que falamos sobre como o racismo religioso afeta nossas crianças, falamos sobre a nossa alegria de vida, a doçura que nos encanta e dá força, as crianças do Orun: os erês! Para nós, os erês são o orixá em sua forma infantil, no candomblé eles têm o nome que remete ao seu orixá, como Borboleta, o nome de uma erê de Iansã, ou Correnteza, o nome de um erê de Oxum. Eles se apresentam de forma muito brincalhona e é no brincar que nós acreditamos que eles nos protegem e nos livram do mal. Cultuar erê é cultuar a felicidade que nos é roubada diariamente com as violências que o povo preto passa, cultuar erê é olhar para o futuro que são as crianças e ao mesmo tempo reverenciar o passado, que são os orixás. Os erês são nossa esperança de que apesar de tudo a vida pode ser doce. Não poderia terminar esse parágrafo sem saudar a eles: ErêMi! Salve as

crianças que vivem em nós e não nos deixam desistir.

### **Terreiro ensina a gente a viver. É uma didática que é a da experiência da vida vivida.**

O candomblé nos ensina a viver, nos ensina a lidar com as dores e nos curar delas, o terreiro é espaço de resistência e de muito amor e acolhimento. É importante falar sobre as levezas e alegrias do nosso povo. Oxum carrega a adaga e vai à guerra, mas ela também se olha no espelho, se banha no rio e, principalmente, se cuida. É sobre esse cuidado de si e do outro que o candomblé nos proporciona que vamos tratar. Para fechar nossa entrevista, quis saber de Mãe Rosiane o que ela leva de mais importante do candomblé para vida e me emocionei. Não só porque é lindo perceber o amor em sua fala, mas como é bonito ver uma Mãe de Santo ter amor pelo seu orixá.

Qualquer semelhança entre as palavras finais de Mãe Rosiane e grandes temas e questões de teorias sociais e políticas, de filosofia e de tantas outras áreas do conhecimento não terá sido mera coincidência. Trata-se apenas de forma diversa de lidar e

de explicar os mesmos temas e questões, mas que segue invisibilizada. No entanto, essa forma de ser, de viver, de sentir e de pensar a realidade está ancorada na vida, na experiência dos terreiros de candomblé.

Acredito, depois de tudo o que eu pesquisei, de tudo o que ouvi de Mãe Rosiane e que presenciei enquanto candomblecista que quem nos salvou e permitiu que a gente seguisse sem perder a esperança na vida foi essa ancestralidade que nos cerca e vive em nós. Segue o trecho em que conversamos sobre os ensinamentos do Candomblé para a vida.

**Paula:** E, para fechar, o que o Candomblé te ensinou de mais importante? Que você leva para sua vida, que nos momentos de estresse, você respira, pensa naquilo e relaxa.

**Mãe Rosiane:** A única coisa perene é a mudança. A coisa mais importante que o terreiro me ensinou, que Yemanjá me ensinou, é que se existe alguma coisa imutável na vida é que tudo muda. Essa é uma dimensão importante, eu realmente aprendi isso.

Porque eu sou uma pessoa com um temperamento muito forte, e obviamente que as pessoas com um

temperamento muito forte são pessoas que entendem, que acham que tem o controle das coisas que acontecem e durante muitos anos na minha vida eu sofri porque achei que tinha que controlar as coisas, não as pessoas, mas as coisas que aconteciam ao meu redor.

O terreiro me ensinou que a única coisa perene na vida é a mudança. A água é exatamente isso, ninguém se banha duas vezes no mesmo rio. A água, ela vai seguindo seu fluxo e quando se vê diante de um grande desafio, ela contorna. Quando vê uma montanha, o que ela faz? Ela não joga a montanha abaixo, ela contorna, porque ela vai mudando, inclusive mudando o fluxo quando tem necessidade disso. E essa também é uma compreensão que dá brecha para o imponderável, para aquelas coisas que acontecem, sejam elas boas ou más, mas estar preparada para o imponderável em qualquer das suas dimensões foi um dos maiores ensinamentos que o terreiro me trouxe.

A serenidade de saber que da mesma forma que eu estou aqui conversando com você agora, eu posso ter um infarto e puf! Porque é isso. É essa compreensão que eu estou falando, coisas acontecem o tempo inteiro. Aliada a essa ideia de mudança permanente está a ideia de que vida e morte são dois lados da mesma moeda. Mais um dia também é menos um dia, a grande companheira da vida é a morte, é iku. Então a gente

precisa viver todos os dias sabendo que aquele dia pode ser o último e que isso é inexorável, porque vai acontecer. Mas sabendo que isso faz parte de estar vivo.

Às vezes, você está com uma situação muito terrível no seu horizonte, um problema muito grande, muito cruel, muito perverso que você não vê condições de resolver e aí, de uma hora para outra, as coisas tomam um outro sentido, um outro rumo e você diz: mas olha, eu nunca imaginei que isso poderia acontecer na minha vida. É isso, porque a gente é isso mesmo, essa mudança perene, estamos aí diante de dimensões imponderáveis da existência e precisamos estar preparados para isso.

O grande sofrimento da humanidade é não saber o que vai acontecer no dia seguinte. Então eu vejo que as pessoas sofrem de ansiedade, sofrem de depressão, sofrem de estresse, de não sei o quê, exatamente porque não aprenderam a lidar com essa mudança perene. E não aprenderam a entender que o que há de mais sensacional na vida é exatamente o imponderável, que é o que o terreiro nos ensina o tempo inteiro.

Você faz toda uma programação, aí você diz assim: "vou recolher uma pessoa para dar um bori". Aí você faz uma programação linda, três dias, tudo certo. Aí você recolhe a pessoa e a pessoa sai 30 dias depois porque a pessoa vai ter que

raspar. Você bota a mão na cabeça e diz: "meu Deus, o que eu vou fazer?". O terreiro te ensina que não é o improvisado, é lidar com o imponderável e isso é tão bonito. Claro dá desespero. "Meu Deus, o que eu vou fazer? Tenho trabalho, marquei cinco palestras, aí meu Deus do céu, é aniversário do meu filho".

Então, o terreiro ensina isso para a gente e isso dá leveza. Não é que a gente não leve a vida a sério, a gente leva a vida muito a sério porque a gente tem muitos problemas muito graves para resolver o tempo inteiro, mas a gente sabe que tem alguma coisa que nos interliga, que nos interconecta e que faz com que a gente em algum momento consiga olhar e dizer assim: "nossa, passou", "uau, resolvi, acabou, olha só que coisa sensacional".

É isso, eu acho que é isso, e a partir disso você aprende a agradecer, você aprende o dom da gratidão, que é uma coisa espetacular. (...), mas agradece isso todo dia? Agradece todo dia, porque é privilégio muito grande, minha cabeça é uma cabeça boa, agradece a cabeça porque isso faz parte dessa pedagogia da vida vivida, é na experiência do dia a dia. E quando a gente morre, volta para o útero, para nascer de novo. A iniciação traz isso para gente, uma outra forma de se entender e de ser e estar no mundo. (...)

Eu li um texto do Luiz Mott, até muito mal falado, tem várias

discussões na historiografia sobre esse texto, que é um texto que ele recupera a história da Casa da Torre, em Salvador, da família Garcia D'Ávila e as formas como essa família, o homem dessa família, o tal do Garcia D'Ávila, torturava os homens, as mulheres e as crianças que viviam assenzalados. (...) É um texto que eu não recomendo que as pessoas leiam porque é de uma brutalidade, de uma crueza, muito difícil.

Foi esse texto que me fez pensar o que fez com que as pessoas não sucumbissem, o que fez com que a gente não perdesse o brilho, não perdesse a revolta, não perdesse a vontade de mudar as coisas, o que fez com que a gente em uma situação de tamanha violência, de tamanha brutalidade...

E eu não consigo dissociar isso das práticas ancestrais, das nossas medicinas ancestrais, das nossas didáticas ancestrais, do autocontrole, autoconhecimento. Então, para mim, os terreiros tiveram e têm uma função fundamental na manutenção da saúde mental mesmo e da saúde corporal, das formas da gente entender o mundo. Porque orixá não está fora, orixá está dentro da gente. Nasce com a gente e morre com a gente. E a iniciação faz com que ele se expanda. Eu ouvia do meu pai: "Rosiane, para! Você não tem controle de nada". E hoje eu entendo o que é, fui conduzida a vida toda. Eu fiz escolhas que eu

jamais saberia que seriam possíveis. Em outros momentos, eu deixei de fazer escolhas e escolhi da mesma forma. E me apareceram problemas que eu achei que eu não conseguiria enfrentar e eu os ultrapassei. Aí você olha para trás e diz assim: "nossa, se fosse eu sozinha não dava conta de um milésimo".

Yemanjá, para mim, eu não consigo pensar a minha vida sem Yemanjá, não consigo. Eu não consigo me pensar sem que eu acordasse de manhã sem a certeza de que Yemanjá me conduz. Porque quem sou eu para ter sabedoria para conduzir uma família, esse monte de cabeça doida das pessoas? Não sou eu, gente, a gente é só instrumento nesse negócio, a gente é poeira cósmica, é a gotinha, é uma molécula da gota do oceano. Se não fosse Yemanjá na minha vida, se não fosse Exu a me conduzir os caminhos, se não fosse Yemanjá a conduzir meu Ori, eu não teria dado conta dessas coisas todas, eu não teria, não tem condição.

Então é isso, eu acho que é a gente pensar o tamanho da nossa capacidade de atuação, pensar que nós somos instrumentos, que a gente decide muito poucas coisas. A gente faz muita coisa, mas a gente decide muito pouca coisa, nem tudo está ao nosso alcance e claro que a gente está ali pronto para a batalha: "Mamãe, estou aqui, o que é para fazer?" "Ah, é para fazer isso". Mas sabendo que muitas vezes a solução não está na nossa mão, o controle

não está na nossa mão, não tem mesmo.

É, gente, o que você controla? Controla nada, isso é uma bobagem, é uma ilusão, que tem a ver com a forma egóica, no centro, antropocêntrica, o homem no centro. Nada disso. Bobagem. Você vê, as pessoas querem sucesso. Sucesso é relativo, riqueza, prosperidade é relativo. Prosperidade para mim é pegar um quilo de arroz e alimentar 50 pessoas. Riqueza é você dizer assim: "nossa, todas as pessoas que me rodeiam têm saúde, estão bem, estão empregadas". Isso é riqueza, gente. O que a gente leva desse negócio? Por isso é tão importante manter essa capacidade memorial, de memória, por que o que você leva? São as memórias que você deixa. É isso. É simples.

Terreiro ensina a gente a viver, minha filha. É uma didática que é a da experiência da vida vivida.

### **Considerações finais**

A construção deste artigo teve muito estudo, pesquisa e, principalmente, axé! Como eu disse anteriormente, acredito que este trabalho começa a ser escrito quando meus ancestrais não sucumbiram à colonização e preservaram o culto aos orixás, voduns e ninkisis em terras brasileiras. Nossa resistência é tão forte que nós, a partir do terreiro,

formamos uma nova estrutura de família para nos ajudar a sobreviver nessa nova realidade.

O trabalho teve como objetivo investigar o terreiro como um espaço de educação e como um lugar que produz uma narrativa da história do povo preto no Brasil, identificando como ocorreu na diáspora africana a resistência à escravidão e à dominação no Candomblé, assim como processos de transmissão de saberes e de afirmação da identidade negra.

A intenção era, a partir das reflexões sobre o terreiro e seus processos educativos, que este estudo pudesse se constituir em uma das referências para os estudos da educação para as relações étnico-raciais. A proposta também é que esta pesquisa possa fazer com que as pessoas conheçam um pouco mais a cultura dos terreiros, que tenham curiosidade e que queiram se desconstruir sobre as religiões de matrizes africanas.

Apresentei, desde o início, minhas implicações com o estudo e durante todo o trabalho, a partir do conceito de escrevivência de Conceição Evaristo, mostrei que aqui



estão a pesquisadora, a abian, a menina que frequentava o terreiro e a escola na infância. Não havia como construir esse trabalho apenas de fora do terreiro, entendo que enquanto pessoa de candomblé tenho responsabilidade com tudo que falo e com as informações aqui contidas.

Enquanto pessoa não-iniciada e pesquisadora, senti a necessidade de chamar para o trabalho uma *mais velha*, para escutá-la e com ela aprender mais sobre Candomblé, sobre educação e sobre a vida. E Mãe Rosiane foi o refresco de mãe Yemanjá no trabalho. Sua doçura e firmeza me fizeram pensar em questões que eu ainda não conseguia identificar. Como exemplo, a dimensão educativa da disciplina dos preceitos que acompanham os processos iniciáticos como forma de sobrevivência e de (re)existência de pessoas negras em uma sociedade racista. Ela afirma a educação dos terreiros para fortalecimento da autoestima e para enfrentamento das adversidades. Além de afirmar o grande ensinamento do Candomblé para a vida, de que *se existe uma coisa imutável na vida, é que tudo muda*.

Mãe Rosiane trouxe ainda conhecimentos sobre ancestralidade, sobre infância, sobre questões que perpassam o candomblé, como a apropriação cultural, sob a forma de um *candomblé vegano*, e o fato de o candomblé não ser uma religião expansionista, sobre a *laicidade cristã* de nossa sociedade. Foram muitos os ensinamentos e as questões levantadas por Mãe Rosiane, mas fiz a opção de priorizar especialmente o diálogo sobre os processos educativos dos terreiros, o racismo e a escola.

Procurei fundamentar o trabalho em diálogo também com autoras/es como Luiz Rufino e como Luiz Antônio Simas, com as encruzilhadas, os rodopios e a ciência encantada das macumbas. E para ensaiar e ousar na metodologia da pesquisa com o exercício da cambonagem. O conceito de pesquisador-cambono foi essencial para o tratamento dado à entrevista. A escolha da entrevista ser colocada praticamente na íntegra, para que a fala de Mãe Rosiane tivesse escuta e para que a oralidade pudesse ser grafada, constituíram o exercício de cambonagem. Em um rodopio, tentei trabalhar com Mãe Rosiane como sujeito do conhecimento e não como

objeto ou informante da pesquisa. Optei por não recortar sua fala, usando-a apenas para "ilustrar" categorias e conceitos emergentes na análise da entrevista. Fundamentais para isso foram ainda as discussões sobre oralidade e oralitura, com Hampt- Bá e com a Afrografia de Leda Maria Martins.

Para finalizar, é necessário sim falar mais uma vez sobre o racismo e como ele nos afeta enquanto praticantes de religiões de matriz africana. Durante o período de realização deste trabalho ocorreram diversos casos de ataques a terreiros e a criminalização da maternidade de mulheres que optaram por iniciar seus filhos no Candomblé, perdendo a sua guarda. Ouvir isso e vivenciar é muito sofrido, confesso, mas espero que a entrega deste trabalho contribua para que nós consigamos enxergar um novo horizonte para nossas crianças, nossos mais velhos e para a pavimentação de caminhos para uma educação antirracista.

Quando Mãe Rosiane nos faz refletir sobre como o Candomblé nos ajuda a lidar com as mudanças, as reviravoltas, nós conseguimos entender que apesar de não termos o

controle de tudo, nossa fé nos deu força para encarar todo o sofrimento que nos atravessa há séculos. Esse trabalho não quer converter ninguém ao candomblé, mas penso ser importante entender como a fé constitui o povo preto desde os tempos da escravidão para que possamos ressignificar a vida.

Uma vez escutei de uma mais velha que mulheres de Oxum gestam mudanças. Espero ter parido junto com esta pesquisa uma escola mais democrática, inclusiva e diversa. AXÊ!

## Referências

ALMEIDA, S. *Racismo estrutural*. São Paulo: Pólen, 2019.

BÂ, Amadou Hampaté. A tradição viva. In: ISKANDER, Z. (org.). *História Geral da África*. Vol 1. São Paulo: Ática, Unesco, 1980.

BERTH, Joice. *Empoderamento*. São Paulo: Sueli Carneiro; Jandaíra 2020.

CARNEIRO, Sueli. *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CARVALHO, José Jorge de. Encontro de Saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (orgs.). *Decolonialidade e pensamento*

*afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

EVARISTO, Conceição. A Escrivivência e seus subtextos. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (orgs.). *Escrivivência: a escrita de nós – reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte. 2020.

EVARISTO, Conceição. *Escrivivência*. Youtube, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QXopKuvxevY&t=1255s>. Acesso em: 04 out. 2020.

FELISBERTO, Fernanda. Escrivivência como rota de escrita acadêmica. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (orgs.). *Escrivivência: a escrita de nós – reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte. 2020.

FERREIRA, Marta. Caderno/Diários de Asé: escritas de candomblé. Recôncavo: *Revista de História da UNIABEU*, v. 3, n. 5, 2013.

MARTINS, Leda Maria. *Afrografias da memória: O Reinado do Rosário da Jatobá*. [S. l.: s. n.], 2021.

MUNANGA, Kabengele. Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso? *Revista da ABPN*, v. 4, n. 8, 2012. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/246>. Acesso em: 30 abr. 2021.

RIBEIRO, Djamila. *Pequeno Manual Antirracista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RUFINO, L.; SIMAS, Luiz Antônio. *Fogo no mato: a ciência encantada das macumbas*. Rio de Janeiro: Mórula, 2018

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

SANTOS, Gustavo A. O. O Existir na Pele Preta: contribuições de Fanon para a Psicologia Existencial. *Phenomenology, Humanities and Sciences*, v. 2, n. 2, p. 256-264, 2021. Disponível em: <https://phenomenology.com.br/index.php/phe/article/view/127>

SILVA, Cátia Candido; BORGES, Fabrícia Teixeira. O professor de tradição iorubá e a Pedagogia de Terreiro: uma proposição de educação antirracista. *Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal*, [S.l.], v. 8, n. 1, p. 198-208 (36-46), abr. 2021. Disponível em: <http://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/1065>. Acesso em: 30 abr. 2021

SIMAS, Luiz Antônio. *Soneto 32*. Rio de Janeiro. 21 de julho de 2021. Instagram: @luizantoniosimas. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CQZ-mY2pe1s/?igshid=MmJiY2l4NDBkZg%3D%3D>. Acesso em: 25 maio 2023.

SODRÉ, Muniz. *O terreiro e a cidade: A forma social negra-brasileira*. Rio de Janeiro: Mauad, 2019.

## À propósito de um Encontro de Saberes na UFPB<sup>1</sup>

Oswaldo Giovannini Junior<sup>2</sup>

Antônio Pessoa Gomes<sup>3</sup>

DOI: <https://doi.org/10.22409/pragmatizes.v13i25.58010>

Entrevista com Cacique Caboquinho realizada em março de 2023 – Aldeia Forte, Terra Indígena Potiguara – Paraíba

### A propósito de um Encuentro de Saber em la UFPB

Entrevista con Cacique Caboquinho hecha en marzo, 2023 – Aldeia Forte, Tierra Indígena Potiguara – Paraíba

### On the subject of a Meeting of Knowledge at UFPB

Interview with Cacique Caboquinho held in March 2023 – Aldeia Forte, Potiguara Indigenous Land – Paraíba.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal da Paraíba

<sup>2</sup> Oswaldo Giovannini Junior. Doutor em Antropologia Cultural pela UFRJ. Professor da Universidade Federal da Paraíba. E-mail: [oswaldo.giovanninijr@gmail.com](mailto:oswaldo.giovanninijr@gmail.com) - <https://orcid.org/0000-0001-5692-4083>

<sup>3</sup> Liderança indígena. Tornou-se professor em escola indígena formado pela Universidade Federal de Campina Grande. Laureado com o título de Doutor Honoris Causa pela Universidade Federal da Paraíba. E-mail: [caboquinhopotiguara@gmail.com](mailto:caboquinhopotiguara@gmail.com)

## À propósito de um Encontro de Saberes na UFPB

### Introdução

Conheci Caboquinho como anfitrião, em sua casa na aldeia Coqueirinho, por intermédio de seu filho Aguinayari, estudante do curso de Antropologia na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) Campus IV. Foram 5 anos frequentando Coqueirinho durante pesquisa sobre a Festa de Nossa Senhora dos Navegantes, contando com seu apoio e com a partilha de seus saberes sobre a história do povo Potiguara, sua espiritualidade e suas lutas, além das várias conversas sobre o movimento indígena, no qual foi e ainda é atuante.

Em nosso último encontro o assunto girou em torno dos planos que eu e outros colegas da Universidade temos de implantar institucionalmente o projeto 'Encontro de Saberes'<sup>4</sup>, no seu sentido específico tal qual proposto pelo INCTI e que vemos atuante em diversas Universidades brasileiras. Em 2019 um grupo de professores, professoras, estudantes e técnicos administrativos da UFPB se

reuniram com o objetivo de partilhar experiências em comum ligadas a atividades com Mestres e Mestras dentro da instituição. As ações, desde então, estiveram concentradas no esforço da institucionalização do projeto, buscando os caminhos de sua regulamentação, como a criação de uma resolução criando o título de Notório Saber e a implantação de uma disciplina no curso de graduação em Antropologia.

Por outro lado, nessa fase de implementação do projeto procuro estreitar laços, já criados em outros momentos, com os "mestres e mestras" tradicionais próximos, trazendo suas histórias e propostas para a construção de um projeto coletivo. Propus, então, a Caboquinho a realização de uma entrevista abordando conhecimentos e histórias de vida, no sentido de trazer um saber e "simultaneamente apresentar sua biografia que ancora este saber"<sup>5</sup>. Esta entrevista foi uma conversa compartilhada oralmente, pessoalmente e pela internet, e passada, da oralidade, para a escrita. Caboquinho, então, nos

<sup>4</sup> Carvalho e Vianna, 2020.

<sup>5</sup> Carvalho e Vianna, 2020, p. 35.

apresenta um campo de interação entre saberes tradicionais e acadêmicos e estes com o movimento indígena, especialmente no Nordeste e na Paraíba dentre o povo Potiguara, levando-nos a pensar no encontro de saberes em um sentido amplo<sup>6</sup>. Apresenta-nos a história de protagonismo do movimento indígena no processo de abertura das Universidades para seus saberes e interesses. Por conseguinte, um cenário atual que indica uma crescente presença de indígenas nas Universidades do nordeste.

Antônio Pessoa Gomes, nascido em 1964, é liderança política e referência cultural para seu povo. Participa do movimento indígena desde os anos 1980. Foi Cacique Geral Potiguara entre os anos 2001 e 2011 e participou da Comissão Nacional de Política Indigenista (CNPI) no/Ministério da Justiça nos anos 2005 a 2015. cursou o ensino superior na Universidade Federal de Campina Grande formando-se em 2018. Tornou-se professor em escola indígena e foi laureado com o título de Doutor Honoris Causa pela

Universidade Federal da Paraíba em 2016. Um pouco deste processo de transitar entre a oralidade e a escrita, ou encontrar saberes tradicionais e acadêmicos, da circulação entre a universidade e a militância do movimento indígena, são temas tratados por esta conversa.

Oswaldo Giovannini Junior

**Oswaldo** – Proponho dividir esta conversa em três partes. Primeiro você poderia falar sobre sua vivência dos saberes tradicionais do seu povo, Potiguara; em seguida sobre os saberes que você vivenciou na atuação no movimento indígena, e por fim, como estes saberes vividos se relacionaram em sua história com os saberes da academia.

**Caboquinho** - Na verdade, a questão do indígena, a questão da sabedoria indígena, tem a ver com a questão da ancestralidade espiritual, sobre como você deve respeitar a natureza.

Você respeita e a natureza agradece! Minha família era muito, e ainda tem um pouco ainda, de conversar com as divindades. Muitas das vezes a gente até se perdia dentro da mata, dentro

<sup>6</sup> Goldman, Barbosa Neto e Rose, 2020.



do mangue e eles com aquela força, com aquela sabedoria, com aquelas rezas fortes, eles faziam com que a gente chegasse no caminho de volta pra nossa casa.

Eu cansei de ir caçar com o meu tio, meu tio Geraldo, que já está falecido, e quando ele sentia aquela força espiritual, que estava vindo de lá para cá, muitas das vezes ele usava a própria enxada, que a gente usava pra caçar um tatu, batendo a enxada e fazendo com que aquelas divindades sumissem. Já vi também muitas vezes os cachorros apanharem de uma força espiritual muito maior do que aquilo que a gente esperava. Os cachorros chegavam junto da gente grunhindo, e ali ficava e não saia mais pra nenhum canto. Outras vezes eu vi a gente cavando um buraco de tatu e quando a gente descobriu era um formigueiro. Sim, eu tenho muitos desses exemplos interessantes.

Uma das coisas mais fortes que eles tinham, a minha família, eles tinham o poder de se "vultar"<sup>7</sup>. Eles usavam uma reza tão forte que eles se

---

<sup>7</sup>Eram as pessoas que tinham uma reza muito forte e os fazia invisíveis, na realidade, era uma pessoa que se transformava em qualquer coisa, em um cachorro, em uma tocha de fogo, e, assim, passava despercebida por quem a perseguia.

"vultavam" muitas das vezes. Isto porque eles eram muito aguerridos, eles lutavam muito pela questão do seu território, e também tinham as brigas internas, então eles eram muito respeitados porque a polícia de fato não conseguia pegar ninguém. Muitas das vezes, a polícia ia na frente, em perseguição, e eles iam atrás, eles iam atrás e faziam a polícia "ficar boba"<sup>8</sup> e tal.

Eu tive uma experiência muito forte com minha mãe<sup>9</sup> quando eu parti para o movimento indígena regional, o leste e o nordeste. E teve uma época que eu passei quase 30 dias no meio do mundo, fazendo articulação com o pessoal daqui do nordeste, principalmente do Ceará. Ao dormir numa casa de uma anciã, quando nós deitamos, eu e Zé de Santa, um Xukuru, lá de Pesqueira, Pernambuco. E aí, quando a minha rede balançou, né?! Quando eu olhei, era a minha mãe! Ela era viva nessa época.

Balançou e só disse assim:

*"Vai pra casa amanhã!"*

E eu vim pra casa.

---

<sup>8</sup> Perder os sentidos momentaneamente.

<sup>9</sup> Dona Maria Gomes foi parteira muito ativa e respeitada entre o povo Potiguara

Quando eu cheguei aqui, aí eu disse:  
*Mas minha mãe a senhora foi me chamar?*

*“Fui, e vou! É, eu fui e vou, onde você estivereu tô junto com você!*

*Porque a nossa espiritualidade é igual”.*

Eu disse: *Mas por que a senhora foi me chamar?*

Ela disse:

*“Porque tinha mais de 30 dias sem dar notícias!”*

Naquela época ninguém tinha telefone, ninguém tinha nada. Nem por fumaça a gente poderia fazer esse tipo de comunicação.

O exemplo da minha família é uma família muito forte, muito aguerrida. Família mesmo. Isso fez com que eu partisse de fato para o conhecimento regional e o conhecimento nacional também de vários povos que eu vi.

**Oswaldo** - Fale um pouco desta vivênciadentro do movimento indígena.

**Caboquinho** – Na realidade existem vários povos e cada qual com suas tradições, com a sua cultura, sua religião. E totalmente diferente e às vezes muitas pessoas não entendem, ou não respeitam, ou não querem

respeitar a tradição de determinado povo.

Eu sou uma pessoa que aprendi muito durante esse tempo e sempre soube respeitar, principalmente os anciões, os mais velhos, e eu acho que ali é onde está a força maior.

Não desrespeitando também os mais novos, os Pajés novos e asPajés que estão se desenvolvendo.Muito das coisas que a gente tem é o respeito por aquela sabedoria de um determinado povo.

O Brasil, todo mundo sabe, é um país pluriétnico, pluricultural, eu diria que tem uma cultura totalmente dinâmica que faz com que você acompanhe principalmente a questão da atualidade. Porque você tem que sempre estar vivenciando o antes, o agora e o depois.

Além disso, você tem que ver também a questão dos índios, que eu não diria que são índios sobreviventes, nem diria índios emergentes, ou ressurgidos emergentes, mas eu digo os *indígenas resistentes*. Nem ressurgido, nem emergente, e sim os índios resistentes.

E essa resistência, essa resistência significa o que?

É dizer: *"O eu está aqui, eu estou aqui, eu sou daqui, a minha espiritualidade é daqui meu conhecimento é daqui, é na questão da minha terra, eu consegui isso na questão do meu território, eu tenho isso também na questão da territorialidade"*.

Isso faz com que fortaleça principalmente a questão de vivência, tanto a vivência espiritual, que você tem que estar presente, como também a vivência política.

Porque tem que andar junto, essa questão, principalmente das políticas públicas.

Não é você querer, como muitas vezes acontece, de ser um indígena folclórico, na verdade, você andar com o cocar, andar com o facão, andar com isso, fazer aquilo, mas na realidade não cumpre as suas regras espirituais, não cumpre as suas regras ambientais.

Eu costumo ter sempre esse respeito, principalmente com a natureza.

Eu me dou super bem com a natureza, com o mar e com as matas. E o rio também.

Até porque quando eu fui Cacique Geral, eu me batizei nessas três áreas. Me batizei na terra, me batizei no fogo, me batizei no rio.

**Oswaldo** - Como foi esse batismo? Pra tornar-se Cacique Geral?

**Caboquinho** - É, Cacique Geral. Na verdade, o Cacique Geral tem que passar pelas três fases, a primeira é a questão da espiritualidade de você com a terra. Então você tem que fazer aquele ritual, você se ajoelha junto com as mulheres, principalmente as Pajés, e aí elas fazem aquela reza. Antes disso a gente faz um Toré e tal, mas aí ela faz aquela reza clamando a Mãe Terra, pedindo respeito, pedindo apoio, pedindo força, pedindo isso e aquilo.

Depois dali nós vamos pro fogo, né! Você tem que ficar perto mesmo das Pajés, as Pajés com aquela tocha de fogo na mão, e aí aquele fogo é pra queimar tudo aquilo que você tem de ruim dentro de você, né. Aquilo ali está queimando tudo, tudo que for ruim. Seu corpo está sendo liberado para você ser uma pessoa livre, para ser uma pessoa pronta para ocupar uma função de Cacique Geral. Porque a função de Cacique Geral é uma função mais ampla e você tem que estar seguro, tem que ter um respeito principalmente com o seu povo, com a

sua comunidade, com a questão das marés, a questão dos rios e tudo isso. Quando você vai fazer o ritual da água, é pra tirar tudo isso. Tanto que a água é pra lavar tudo aquilo que a gente passou na terra, que a gente tá passando na terra, aquilo que foi queimado. Então ali a gente vai para a água, que a água, principalmente a água corrente, é ela que vai levar tudo isso embora. E aí também são as Pajés que fazem esse banho. Pega na cabeça, pega na minha cabeça aqui, dá três banhos, e aí depois disso aí você é liberado e se torna Cacique Geral. Pra ser Cacique Geral você tem que ter um regime, eu diria que é uma estadia muito complicada.

Você tem que estar pronto pra receber tudo aquilo que está sendo construído ali pra nós.

E ainda, sobre minha vivência dentro do movimento, no passado e nas articulações de agora, eu devo isso muito aos meus companheiros, sendo que muitos já se foram: Maninha, Xicão, seu João Tomás e outros.

Como Xicão sempre falava:

*“A gente não fica enterrado, a gente é plantado! E são estas plantas que estão fazendo o trabalho que tá até hoje”.*

**Oswaldo** - E sobre a relação com os saberes acadêmicos?

**Caboquinho** - Aí nós buscamos a relação de tudo isso que eu falei com a questão acadêmica, a questão do conhecimento tradicional com o conhecimento acadêmico.

Isso é uma coisa muito importante para a gente. Até porque a sociedade acadêmica não reconhece às vezes, e passa por cima dos saberes tradicionais. Principalmente na questão das plantas medicinais, dos remédios feitos pelas pessoas que conhecem, que trabalham com essa questão das plantas medicinais, o saber das parteiras indígenas, que é uma coisa muito importante que foi, principalmente em anos passados, de suma importância para aquela comunidade que tinha uma parteira dentro de uma aldeia. Aqui, nós sempre tivemos uma fertilidade muito grande com os conhecimentos dessas pessoas, com os conhecimentos tradicionais de saberes. Uma delas era dona Nanci e outra era a minha mãe, dona Maria<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> Maria Pessoa dos Santos Gomes.

Minha mãe e dona Nanci acho que tem mais de mil filhos! Que elas conseguiram salvar.

Muitos indígenas. Às vezes ia a pé, às vezes ia de bicicleta, às vezes ia de cavalo, porque naquela época não tinha carro. Ia até pra aldeia distante quando chamavam. Elas faziam o trabalho de parteira e ficaram muito conhecidas dentro dessas aldeias. Mas isso ainda, na sociedade acadêmica, ainda tem algumas interrogações de vários setores médicos, que às vezes não concordam.

Baseado nisso, eu acho que foi no ano passado, ano atrasado se não me engano, nós criamos um GT, um GT indígena e acadêmico, né?! GT indígena acadêmico, e aí tinha a participação de várias pessoas da Universidade também, de vários indígenas daqui.

**Oswaldo** - Esse GT foi onde?

**Caboquinho** - O GT foi aqui, no Forte, a gente se reunia todo sábado aqui, fizemos um levantamento de mais ou menos, eu acho que mais de 100 exemplares, entre tese, entre TCC,

entre livros e tal, nós temos mais de 100 exemplares disso.

**Oswaldo** - Sobre o povo Potiguara?

**Caboquinho** - É, só sobre o povo Potiguara. E aí nós temos um volume muito forte, e temos que trazer isso de volta para dentro, principalmente, para a sala de aula. E eu não sei se já fizeram, mas a gente queria fazer, por exemplo, alguns livros didáticos para começar a jogar isso nas escolas. E aí nós temos a questão da demarcação da terra, a questão da saúde, a questão da educação, a questão produtiva agrícola. Nós temos tudo isso e principalmente a questão da história Potiguara.

Além de buscar isso aqui, trago a minha vivência dentro do movimento indígena regional e nacional e até internacional. Eu tive a oportunidade de observar vários rituais de vários povos, bolivianos, peruanos, que me empolgavam. São totalmente diferentes de nossa realidade.

Aqui no nordeste a gente tem buscado valorizar isso: rituais tradicionais, aspectos culturais, ambientais e históricos junto com as Universidades.

Muitos indígenas não estavam acostumados a vivenciar por exemplo o toré, a questão da pintura, a questão do cocar, a questão dos cantos que a gente tem. E isso, a Universidade, principalmente a UFPB ela fez um trabalho muito interessante.

Eu lembro de um professor que falava que uma das coisas mais fortes que um índio pode ter de arma, não é só arma de fogo não, mas sim o seu maraca. O seu maraca tem um som muito forte. Quando soa até as pessoas que divergem, eles querem comparecer, querem participar do ritual. Uma das coisas que nos fortaleceu foi a questão da pintura. Eu estudei muito as técnicas da pintura e eu consegui ver que na realidade a pintura indígena está baseada em três coisas, que é: nos pássaros, nos répteis e nos peixes.

Pois passado esse tempo todo dentro do movimento, mais de 30 anos de movimento indígena, aprendi a conviver, a participar e às vezes a instruir dentro das minhas aulas, que eu sempre dei, questões de fortalecimento, principalmente cultural, do povo Potiguara. Partindo do princípio da questão da história, pela questão da oralidade, eu fazia com

que meus alunos fizessem pesquisa de campo, conversar com os anciões sobre as questões daquela velha comunidade, visitar as igrejas antigas, visitar os rios, as matas, os mangues e isso fortaleceu muito a convivência, a questão dos saberes, dos saberes tradicionais com o saber acadêmico.

**Oswaldo** - Quando você começou a ter contato mesmo com a Universidade, como foi a primeira vez, algum pesquisador que chegou aqui ou você dentro do movimento?

Conta um pouco dessa sua trajetória de relacionamento com a Universidade até sua formação acadêmica e o título de doutor *Honoris Causa*.

**Caboquinho** - Na realidade, eu muito novo ainda, eu me preocupei. Na época eu não era nem cacique, eu me preocupei com o fato de pessoas vindas de fora para serem professoras aqui nas escolas indígenas. Eu me preocupei também com o fato de muitos acadêmicos virem aqui fazerem suas pesquisas, seus relatórios, e não darem retorno para a comunidade. Eu vi muitas vezes o próprio pessoal da Funai fazer um trabalho aqui dentro sobre a questão das plantas



medicinais e da questão das rezas e isso nunca voltar para a comunidade.

**Oswaldo**- Isso era mais ou menos em que ano?

**Caboquinho** - anos 80, início dos anos 80.

**Oswaldo** - Então era juvenzinho.

**Caboquinho** - Era. E aí eu fui até a Universidade e tive uma reunião com o reitor pra ver se tinha possibilidade de alguns indígenas irem fazer, naquele tempo, vestibular.

**Oswaldo** - Qual Universidade?

**Caboquinho** - UFPB. Porque eu me preocupava muito! Tinham muitos indígenas que terminavam naquela época o terceiro ano e aí paravam e não tinham condições de estudar, fazer Universidade. Por mais que seja pública, você tem gastos, né?!

O que eu queria? Eu queria que a Universidade criasse um Campus, um núcleo mais perto daqui. Eu estava pensando nisso, já que não pode fazer uma Universidade, coloca um núcleo lá e tem várias áreas para serem

trabalhadas. Tem a questão da pesca, tem várias áreas que a Universidade pode trabalhar. E ele disse que não tinha condições e tal. Depois eu procurei novamente outro reitor e ele não atendeu. Daí montei uma comissão e fui pra Campina Grande, pra UFCG. A UFCG disse que aceitava fazer um trabalho com a gente, de cooperação e criaria um curso específico para os indígenas, principalmente professores. Foi quando veio o Prolind<sup>11</sup>. O Prolind é um programa de Licenciatura Intercultural, que é um programa justamente para professores. Eu, como universitário, não só aqui e em Campina Grande, mas eu tenho relação muito boa com a Universidade, principalmente a do Rio Grande do Norte com a de Pernambuco também e com as instituições como os IFs e outras Universidades. Eu tenho um acesso muito, muito bom e isso faz com que o povo Potiguara hoje tenha

---

<sup>11</sup> Prolind: Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas, criado pelo MEC em 2005 para apoiar a formação superior de professores indígenas. Na Universidade Federal de Campina Grande foi criado o curso de Licenciatura em Educação Indígena, fruto de uma longa parceria entre a UFCG e a OPIP (Organização dos Professores Indígenas Potiguara)

vários Campus pra estudar, tanto na Universidade pública quanto privada.

**Oswaldo** - E você fez o Prolind... Foi da primeira turma.

**Caboquinho** - Fiz o Prolind. Fui da primeira turma. E essa vivência toda dentro da Universidade e com o meu trabalho também voltado à defesa dos direitos indígenas, como a questão da demarcação da terra, a questão da saúde. Fui um dos protagonistas para se criar essa Secretaria Especial de Saúde Indígena e também um dos protagonistas na criação da educação diferenciada e das escolas indígenas.

O que está pendente ainda é a questão da produção agrícola, então, de você trabalhar na terra, você ter o seu próprio sustento, tanto você como sua família. Você saber trabalhar na terra também é uma das coisas mais importantes, onde entra os saberes em relação à lua, o agricultor indígena sabe quando é que a lua está boa, pois eles fazem o plantio. Sabe quando a lua está boa para fazer uma colheita, sabe também quando e como se deve plantar uma determinada planta. Não é todo mundo que sabe fazer um plantio, principalmente de

plantas frutíferas. Enfim, é esse conhecimento tradicional que nós trazemos. O conhecimento acadêmico também aqui é de suma importância porque você soma os dois e fica muito forte. Hoje nós temos vários técnicos agrícolas, poderíamos fazer isso.

Nós temos várias pessoas hoje na Universidade fazendo Ciências da Religião, uma das coisas importantes. Nós temos vários indígenas fazendo Antropologia. Isso é muito positivo. Nós temos hoje um leque muito forte de indígenas aqui, principalmente Potiguara, dentro da Universidade. Isso é consequência de uma luta do movimento indígena.

Então, por todos estes anos de trabalho, a Universidade Federal da Paraíba me concedeu o título de doutor *Honoris Causa*. Durante toda essa luta que eu trouxe na questão das *retomadas*, não só daqui, mas da região nordeste, leste, de Minas Gerais pra cá e Espírito Santo. Eu participei de todas essas retomadas. Então é pela ideologia, pela questão da sobrevivência, a questão da moradia, a questão da saúde, a questão da educação, é você ter um lugar sagrado pra você morar.

Isso fez com que a Universidade me desse esse título e hoje, aqui no nordeste, eu sou o único índio que tem o título de *Honoris Causa* por uma Universidade federal. Este título é de suma importância pra mim, porque é o reconhecimento de uma instituição federal, de uma Universidade, em reconhecer uma luta, é o reconhecimento daquela pessoa que sempre lutou, sempre esteve junto ali na luta para defender a questão do seu território, questão dos seus direitos e deveres.

**Oswaldo** - Depois que você foi concedido com esse título de doutor *Honoris Causa*, você acha que abriu mais espaço dentro da academia para você poder se manifestar e participar, dar aula? Como tem sido nos últimos anos?

**Caboquinho** - O título foi em 2016. A partir daí as portas se abriram de fato. São muitas Universidades que me chamam para eu dar palestras. E não só dar palestras, mas de conhecer também a questão da vivência do indígena dentro da Universidade. Eu tenho uma sorte muito grande porque

apesar da Universidade ter suas falhas, toda instituição tem, mas, eu sou um felizado porque eu nunca fui discriminado, sempre com o maior respeito, em qualquer Universidade, seja em qualquer escola agrícola que eu estudei. Eu sempre fui uma pessoa de destaque, destaque dentro dos meus conhecimentos, mas eu nunca sofri este tipo de preconceito.

Não só as Universidades que me convidam para dar palestras, mas também vários colégios estaduais e municipais também, e também várias escolas que não fazem parte do contexto de governo.

Mas, no geral, eu estou sendo convidado para vários eventos que vão acontecer. Agora mesmo na semana de abril, vai ter um documentário sobre a história Potiguara, na semana indígena. Tem também um convite pra dar uma palestra na Unicap (Universidade Católica de Pernambuco).

**Oswaldo** – E, na sua opinião, o que a Universidade poderia aprender para abrir mais espaço para esse conhecimento indígena?

**Caboquinho** - Eu acho que a Universidade deveria criar um curso específico, porque na realidade, você faz antropologia e antropologia abrange tudo, mas assim, criar um curso específico que explore a questão da etnohistória. E aí, você trabalharia a questão do povo Potiguara, a questão do povo Tabajara, do povo Cariri, a questão do povo Tuxá, Xucuru, enfim, entre outros. Faria assim, em um contexto muito maior, e em cada disciplina daquela, ou cada período, ser trabalhado com o povo tal. E chamaria eles pra darem aulas. Poderiam abordar a questão dos Pajés, a questão das parteiras. Principalmente aqui na UFPB, Campus IV, que tem um percentual de indígenas muito forte. Isso tanto fortaleceria a questão cultural interna, aqui nossa Potiguara, como a questão externa, acadêmica dentro da Universidade. Seria então a pluralidade. E com os próprios professores indígenas. Porque? Quando eu estava na Universidade, na UFCG, eu tinha uma professora de história, professora Juciene. Ela não tem vergonha de falar, disse que aprendeu mais com os indígenas

Potiguaras do que aprendeu na academia:

*“Caboquinho, você foi meu professor. Coisas que eu não sabia, você me ensinou. Eu tenho você hoje como meu professor”.*

Forma aquele elo de ligação, tanto a gente aprende, como eles aprendem com a gente também.

**Oswaldo** - Então o Prolind era um momento dos saberes se encontrarem. Vocês tanto levavam, quanto traziam conhecimento.

**Caboquinho** - Ali a gente estudava antropologia, sociologia, enfim, e cada um tinha sua área de atuação, eu fazia história, outros faziam biologia, física, matemática. As coisas que a gente não sabia, aprendia, e o que outros não soubessem, também, com a gente aprendiam. Um encontro de saberes de fato. E o Prolind era uma dessas iniciativas que deveriam continuar, porque esta troca de saberes é muito importante.

**Oswaldo** - Sua licenciatura então foi em história e você pegou nessa parte de etnohistória.

Fala um pouquinho sobre como foi sua pesquisa da monografia, do TCC.

**Caboquinho** - Eu fiz o TCC que na verdade já estava quase pronto de cabeça. Eu me inspirei muito no relatório Bauman<sup>12</sup>. Eu me inspirei muito, até porque, na época eu era menino ainda, mas acompanhei meu pai na demarcação e tal. E eu era muito curioso, participava de reunião escondido com os Caciques. Aí eu sempre gostei da questão da oralidade, e quando apareceu essa questão do Prolind eu disse... "*pronto agora eu vou!*".

Qual era o meu interesse de fazer o Prolind? Era pra mostrar um pouco de como se procedeu a demarcação da terra indígena aqui.

Eu disse: "*Agora eu vou botar!*".

Eu tinha na cabeça mais ou menos a base e fiz sobre a demarcação da terra desde o século XVI... até as lutas da década de 80.

**Oswaldo** - Uma última pergunta: Nessas suas andanças dando palestras e participando de cursos, você recebe alguma remuneração?

**Caboquinho** - Acho que era pra eu cobrar meus honorários (risos). Mas no geral mesmo eles pagam somente a passagem, eu vou lá e dou a palestra e pronto. E em cursos também eles pedem minha participação, mas não remuneram.

**Oswaldo** - O que se defende dentro do projeto do 'Encontro de Saberes' é que o trabalho como o seu, de professor, seja devidamente remunerado como um professor doutor da Universidade.

**Caboquinho** - Eu acho que é o certo!

#### **Palavras finais**

Gostaria de agradecer pela oportunidade dada pela revista PragMATIZES a nós povos indígenas, isso não foi uma oportunidade concedida só a mim, pois a luta indígena é uma luta coletiva. Quando um de nós é reconhecido todos também são.

É importante que nós, povos indígenas, ocupemos mais e mais espaços, espaços esses que nos foram negados durante séculos. Seja nas Universidades, nas escolas, nas

---

<sup>12</sup> Relatório de Therezinha de Barcellos Bauman, 1981.

telas, nos espaços políticos... É preciso alertar a humanidade que vivemos em tempos em que grandes políticos, grileiros, madeireiros, fazendeiros seguem nos matando. Essa letalidade é maior que qualquer arma de fogo, é a maior violência. Acabamos morrendo duas vezes coletivamente quando tentam exterminar nossa identidade e quando invadem e matam nossos territórios, nosso modo de vida. Nossa luta sempre foi e continuará sendo de forma coletiva, somos indígenas resistentes e não índios emergentes.

Ressalto também o fortalecimento da nossa juventude, eles e elas são frutos de nossa luta e serão outras sementes para que nosso movimento indígena não acabe.

Para encerrar, reforço nosso elo, nossa conexão com a mãe terra, ela foi a primeira a sangrar e hoje pede socorro à humanidade e se a sociedade não receber e entender esse chamado de nós povos indígenas, não vai escutar mais o chamado de ninguém. Se não tiver respiração para os povos indígenas não terá para mais ninguém.

É preciso reafirmar que a luta pela mãe terra não é uma luta só dos

povos indígenas, é uma luta de todos. É urgente para a gente ver que temos um desafio grande, que são as mudanças climáticas e vamos ter que enfrentá-las.

O futuro é indígena. Ou não há futuro!

Cacique Caboquinho

### Referências

BAUMANN, Terezinha de Barcellos. *Relatório Potiguara*. Rio de Janeiro: Fundação Nacional do Índio. 1981.

CARVALHO, José Jorge de; VIANNA, Letícia C. R. O Encontro de Saberes nas universidades. Uma síntese dos dez primeiros anos. In: Encontro de Saberes: Transversalidades e Experiências. *Revista Mundaú*, Maceió, UNIFAL, n. 9, 2020. Disponível em:

<https://doi.org/10.28998/rm.2020.n.9.11128>. Acesso em: 05 abr. 2023.

GOLDMAN, Márcio; BARBOSA NETO, Edgard Rodrigues; ROSE, Isabel Santana de. Encontro com os 'Encontros de Saberes'. Encontro de Saberes: Transversalidades e Experiências. *Revista Mundaú*, Maceió, UNIFAL, n. 9, 2020. Disponível em:

<https://doi.org/10.28998/rm.2020.n.9.12402>. Acesso em: 05 abr. 2023.



## Por uma Outra Universidade Entrevista com José Jorge de Carvalho

DOI: <https://doi.org/10.22409/pragmatizes.v13i25.57931>

Realizada por Flávia Salgado<sup>1</sup>, Daniel Bitter<sup>2</sup> e Wagner Chaves<sup>3</sup>

No contexto da produção e pesquisa do primeiro Mapa de Mestres e Mestras dos Saberes Populares realizado pelo INCTI/UnB/CNPq - o Instituto Nacional de Ciência, Tecnologia e Inclusão no Ensino Superior que entrevistamos o professor José Jorge de Carvalho, coordenador do Instituto e das suas duas frentes de atuação: o Observatório de Cotas e o Encontro de Saberes.

### Por Otra Universidad - Entrevista a José Jorge de Carvalho

En el contexto de la elaboración e investigación del primer Mapa de Maestrías de Saber Popular realizado por el INCTI/UnB/CNPq - Instituto Nacional de Ciencia, Tecnología e Inclusión en la Educación Superior, que entrevistamos al profesor José Jorge de Carvalho, coordinador del Instituto y de sus dos frentes: el Observatorio de Cuotas y el Encuentro de Saber.

### For Another University - José Jorge de Carvalho Interview

In the context of the production and research of the first Map of Masters of Popular Knowledge carried out by INCTI/UnB/CNPq - the National Institute of Science, Technology and Inclusion in Higher Education that we interviewed Professor José Jorge de Carvalho, coordinator of the Institute and its two fronts: the Quota Observatory and the Knowledge Meeting.

---

<sup>1</sup> Flávia Salgado. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, Brasil. E-mail: [flavia.salazar.salgado@gmail.com](mailto:flavia.salazar.salgado@gmail.com) - <https://orcid.org/0000-0001-5065-9864>

<sup>2</sup> Daniel Bitter. Doutor em Antropologia pelo Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro (IFCS-UFRJ). Professor Associado do Departamento de Antropologia da Universidade Federal Fluminense - UFF e do Programa de Pós-graduação em Cultura em Territorialidade PPCULT-UFF, Brasil. E-mail: [danielbitter@gmail.com](mailto:danielbitter@gmail.com) - <https://orcid.org/0000-0003-2080-9926>

<sup>3</sup> Wagner Chaves. Doutor em Antropologia Social pelo Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professor do departamento de Antropologia Cultural e do Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro (IFCS-UFRJ), Brasil. E-mail: [wagnerchaves03@gmail.com](mailto:wagnerchaves03@gmail.com) - <https://orcid.org/0000-0003-0479-4445>

Recebido em 28/07/2023, aceito para publicação em 31/07/2023 e disponibilizado online em 01/09/2023.

## Por uma Outra Universidade Entrevista com José Jorge de Carvalho

*Coordenador do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior - INCTI/UnB/CNPq, José Jorge de Carvalho nos concedeu essa entrevista em 2014 - dois anos depois de promulgada a Lei 12.711 de 2012 - que estabelece cotas sociais para alunos das escolas públicas nas universidades federais - e que reconhecia a luta iniciada pelo professor, acompanhado por Rita Segato<sup>4</sup>, que já resultara, em 2003, na adoção por parte da UnB de cotas raciais para estudantes negros e negras. Naquela ocasião, interessava-nos mapear, a partir da trajetória daquele que tem estado na vanguarda desse movimento, a evolução do pensamento que levaria à proposição das “cotas epistêmicas” - cotas para a entrada de saberes de outras matrizes de conhecimento na universidade - reivindicadas pelas diferentes experiências do Encontro de Saberes.*

*Em 2015 finalizamos essa entrevista quando o Encontro de Saberes havia se expandido para mais cinco universidades. Ela reflete apenas a experiência inicial na UnB. Atualmente, o Encontro de Saberes acontece em 18 universidades brasileiras. Testemunha de um espírito da nossa época, o professor de estudos afro-brasileiros do departamento de Antropologia da UnB, revela na sua trajetória o nascimento de um pensamento brasileiro que é filho da proposta dialógica freiriana, do projeto de uma universidade nacional e politizada de Darcy Ribeiro, do convívio profundo com folcloristas latino-americanos e de uma imersão etnográfica no mundo do Xangô pernambucano.*

*Entre tantas experiências que sua longa e intensa vida de pesquisador guarda, estão também anos de pesquisas de campo e registros etnográficos que seguiram o rastro de Mário de Andrade no Nordeste brasileiro, mas também passaram pela Venezuela, Trinidad e Tobago e o Suriname.*

---

<sup>4</sup>Vide documento que inicia a luta dos dois professores pela adoção de cotas na UnB: SEGATO, R.; CARVALHO, J. J. de. Uma Proposta de Cotas e Ouvidoria para a Universidade de Brasília. Preparada para a sessão do C.E.P.E. de 8 de março de 2002, assim como dos mesmos autores, o Plano de Metas para Integração Social, Étnica e Racial da Universidade de Brasília (<https://noticias.unb.br/images/Noticias/2018/06-Jun/Plano-de-Metas-Cotas-UnB1.pdf> - acessado em 06/05/2023)

*A convivência com John Blacking, seu orientador, em Belfast, seria decisiva para sua percepção do “racismo acadêmico” brasileiro e do seu envolvimento direto com o processo que resultaria na implantação das cotas para negros e indígenas nas nossas universidades.*

*Muito bem acompanhado por Eduardo Viveiros de Castro – UFRJ, Ilse Scherer-Warren – UFSC, Kabengele Munanga - USP que constituíram o esforço de fundação do INCT de Inclusão e tanta/os outra/os professoras/ES de mais de dez universidades federais e latino-americanas que foram se somando às experiências de uma universidade aberta aos corpos e aos saberes populares, José Jorge de Carvalho traz, nesta conversa, reflexões que seguem iluminando as práticas para uma outra universidade brasileira.*

*Para edição digital dessa entrevista, convidamos a todos a acessar os links que remetem a algumas das experiências já vividas pelo Encontro de Saberes.*

## **O Espírito do Tempo**

***Em que medida sua vivência em Belfast com John Blacking<sup>5</sup> e o estudo que fez naquela ocasião sobre o Xangô do Recife, colaboraram para o seu trabalho atual, no âmbito do INCTI por um novo paradigma de Universidade?***

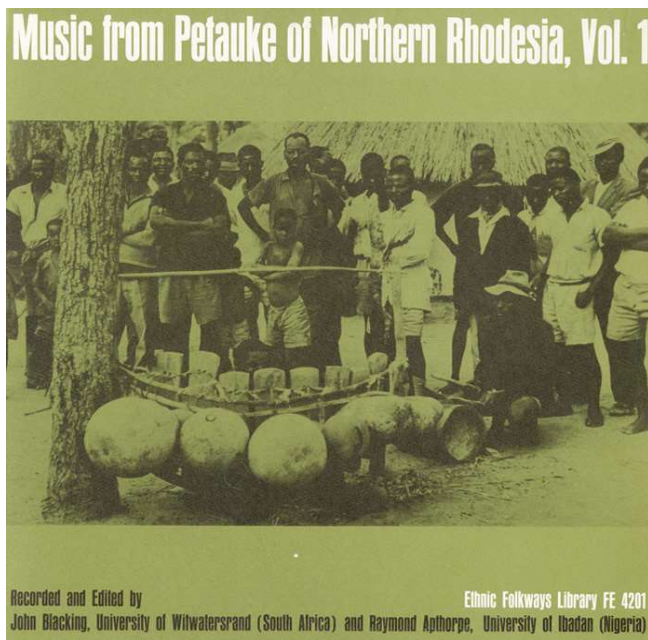
Naquele momento ainda era muito difuso, mas imagine: eu saí do Brasil para atravessar o Atlântico para uma universidade distante, na Irlanda do Norte, em plena guerra entre católicos e protestantes. Não era o lugar em que as pessoas normalmente iam estudar, como os Estados Unidos, a Inglaterra ou a Alemanha... John Blacking foi o motivo da minha escolha. Ele era a única figura do Departamento de Antropologia de Queen's (e talvez de toda a universidade) que motivava os

---

<sup>5</sup> “John Blacking (1928-1990) integra o grupo de autores de referência na etnomusicologia, e seu livro *How musical is man?* (traduzido para o francês, grego, italiano e japonês) está entre os mais citados nesse campo de estudos, que ele identificou, diversas vezes, como antropologia da música (...) John Blacking não apenas estabeleceu na Queen's University of Belfast (Irlanda do Norte) um centro de formação em etnomusicologia, que atraiu pesquisadores de todo o mundo como, também, participou de modo incisivo e original dos destinos da disciplina na segunda metade do século XX.” (TRAVASSOS, Elizabeth. John Blacking ou uma Humanidade Sonora e Saudavelmente Organizada. *Cadernos de Campo*, São Paulo, n. 16, p. 1-304, 2007).

estudantes a atravessar o Atlântico ou virem da Nova Zelândia, da Austrália, da China, de diferentes países da África ou da Europa.

O que me levou a procurá-lo foi seu trabalho de referência com a Etnomusicologia. Porém, passei a observar igualmente a sua militância na luta antiapartheid na África



Capa do LP Music from Petauke of Northern Rhodesia, Vol. 1.  
Fonte: <https://folkways.si.edu/music-from-petauke-of-northern-rhodesia-vol-1/world/album/smithsonian> (acessado em 27/08/2023).

do Sul de onde tinha sido banido como catedrático de Antropologia da Universidade de Witwatersrand<sup>6</sup>, Johannesburgo.

Ali, como diretor de Departamento, ele fomentava atividades e o debate contra a segregação no campus e acabou sendo banido, num episódio dramático. Envolvido com uma aluna indiana, chamada *coloured* no contexto do apartheid, John Blacking foi forçado a optar: a sua permanência no cargo ou aquele relacionamento e o banimento do país. Decidiu-se pela separação de sua primeira mulher e de seus dois filhos e

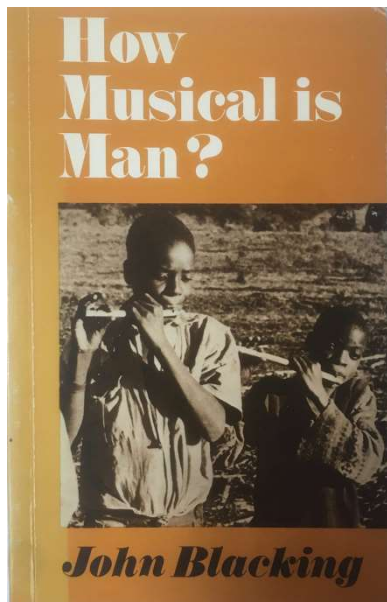
deixou o país com Zureena Desai. Quando o visitávamos, nos encontrávamos também com Zureena e as duas filhas do casal.

Muitos alunos negros iam, para Belfast, estudar com ele. Vitor Ralushai, um *Venda* que o ajudou a traduzir as canções das suas pesquisas de campo<sup>7</sup> foi um dos seus

<sup>6</sup>University of the Witwatersrand, em Johannesburgo, é a terceira mais antiga Universidade sul africana e palco importante da luta *antiapartheid*. Nos anos 40, Nelson Mandela esteve entre seus estudantes de Direito.

<sup>7</sup>"*Venda children's songs* é um extenso trabalho de análise de 56 canções infantis, realizado após 22 meses entre os *vendas*, que se destacou por representar a "curiosidade por um tema que não estava entre os mais típicos da antropologia africanista (e.g. linhagens, sistemas políticos, rituais, feitiçaria). Bruno Nettl (1995, p. vii) observa que a influência e respeitabilidade de John Blacking na etnomusicologia não se devem à formalização de um método – à maneira do que fez Alan Merriam, outra referência importante nos campos da etnomusicologia e antropologia da música. Contudo, *Venda children's songs* contém um programa de pesquisa que seu autor chamou de análise cultural da música." (TRAVASSOS, Elizabeth, 2007, p.192-193)

alunos de doutorado que, antes de voltar para a África do Sul, foi dar aulas no Quênia. Lembro-me de como estava preocupado com seu pouco conhecimento do swahili...



Fiquei cinco anos estudando e convivendo com aquela realidade, percebendo o que era a África do Sul nos anos 70 e 80, antes da queda do Apartheid, quando Mandela ainda estava na cadeia. Steve Biko havia sido assassinado menos de um mês antes de minha chegada a Queen's e o clima do Departamento estava ainda marcado por essa morte.

Tudo isso reverberava na minha cabeça... A ideia de que John Blacking transitava entre mundos racializados, de uma forma sem paralelo nenhum com o que acontecia nas universidades brasileiras. Não havia nada sequer parecido porque não haviam negros nas nossas universidades! Nem alunos, nem professores, nem debate, nem nada - enquanto na África do Sul tinha um conflito aberto sobre a questão do racismo dentro da universidade, o que estava presente, agora em Belfast, na figura do Blacking e dos estudantes que vinham da África, a todo momento. Obviamente, o movimento negro brasileiro questionava o tempo todo, porém contando com poucos negros no interior do espaço acadêmico. Nosso racismo acadêmico é tão absurdo que Abdias do Nascimento foi professor em várias universidades estadunidenses e africanas, mas não foi professor nas universidades brasileiras!

Ao contrário, a experiência, com a pesquisa sobre o Xangô no Recife, foi bastante difícil<sup>8</sup>. Não é o mesmo que estudar o candomblé, na Bahia. Eu não tinha nenhuma relação com aquelas instituições todas gilbertofreirianas. Ainda vai levar muito tempo para a gente avaliar o dano que fez uma figura como Gilberto Freyre.

<sup>8</sup>Sobre esse período, José Jorge de Carvalho dirá em entrevista de 2011: "No período da tese de doutorado passei mais de um ano em uma casa de santo, no Xangô do Recife. Estive sempre em contato com rituais, mas não tenho iniciação. Tenho relação de proximidade com os orixás Xangô e Oxum, que são meus orixás, e também Oxalá e com aspectos da Jurema." (ROCHA, S.P., FLORES, E.C. et alii – Africanidades, Cotas e Questões Raciais in *SAECULUM – Revista de História* 25, João Pessoa, jul/dez 2011, p. 255). Esse estudo deu origem ao livro *Cantos Sagrados do Xangô do Recife*, 1993.





Oluyemi Olaniyan e José Jorge de Carvalho, em 1981, na Universidade de Queen's, em Belfast, traduzindo os textos em iorubá. Fonte: CARVALHO, José Jorge. Cantos Sagrados do Xangô do Recife, 1994.

Um homem poderosíssimo que fez um estrago na consciência nacional com o seu poder de escrita. A Universidade Federal de Pernambuco era dominada pelo pensamento da “democracia racial” - um pensamento racista – assim como a Fundação Joaquim Nabuco - que foi fundada por ele.

Minha pesquisa no Xangô tinha a primeira parte

relacionada com a FUNDAJ que naquele momento se chamava Instituto Joaquim Nabuco e tinha um clima insuportável. O diretor, o próprio Freyre, alinhado com a ditadura, foi a primeira pessoa que

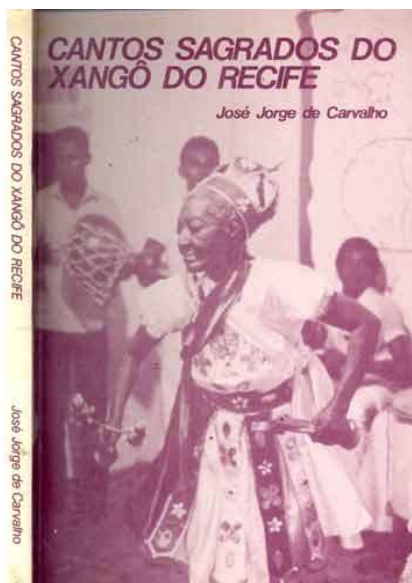
no dia 2 de abril de 1964 escreveu um artigo nos jornais apoiando o golpe militar e, depois, foi presidente do Conselho Federal de Educação. Era uma pessoa completamente alinhada com o regime militar, dedurando professores de esquerda...

O Xangô era um mundo à parte em relação àquela intelectualidade da UFPE e da Fundação Joaquim Nabuco; um clima “desencaixado”, completamente diferente da experiência que vivia em Belfast.

Fiquei completamente imerso no Xangô e não tinha nenhum acesso à classe média ou ao mundo da universidade, onde fui literalmente perseguido, naquele contexto da ditadura. Recife era um lugar cercado, de um lado pelo clima da ditadura, de outro, por aquele racismo em torno da figura de Gilberto Freyre<sup>9</sup>.

<sup>9</sup>O pensamento social brasileiro é para José Jorge de Carvalho fortemente marcado pela influência de Gilberto Freyre e sua teoria da mestiçagem. Do mesmo modo, outros países latino-americanos evocam a sua teoria, reproduzindo seu nacionalismo racista ou seu “racismo cordial”. Este foi o caso de Cuba, Colômbia, Venezuela, México, Porto Rico, República Dominicana, entre outros. Sobre esse “racismo cordial”, José Jorge de Carvalho dirá ainda: “O centro dessa discussão é que, aqui, há um confronto simultâneo de opressão e de racismo, com ideologia de cordialidade interracial: o racista, além de oprimir e discriminar racialmente, nega todo tempo que é o discriminador, algo muito parecido com a esquizofrenia, 'estou te acolhendo, mas não quero você perto de mim!', são essas as injunções que caracterizam o discurso do esquizofrênico no nosso caso, de um tipo de racismo que parece esquizofrênico. Um exemplo maior é o trabalho monumental (no mau sentido do termo) de Gilberto Freyre, ele que lutou contra a Frente Negra Brasileira (1931-1937) [considerada a mais importante entidade política de afrodescendentes na primeira metade do século XX] e ao mesmo tempo dizia que a cultura negra é valiosa para o Brasil.” in: ROCHA, S.P., FLORES, E.C. et alii –





Assim que, para concluir, de um lado, vivia uma grande admiração pelo significado de John Blacking e o preço que pagou por sua luta contra o racismo<sup>10</sup> na África do Sul. De outro lado, em meu trabalho de campo no Recife, vivia a barreira entre o mundo intelectual e universitário brasileiro e a realidade do Xangô.

### **Como foi essa experiência direta com o Xangô e o pensamento negro?**

Com o Xangô, pela primeira vez, tive uma vinculação afetiva e concreta com pessoas negras no Brasil, o que eu nunca tinha tido antes. Isso porque também estudei numa universidade branca, a UnB, que só tinha estudantes brancos como qualquer outra universidade brasileira nos anos 60, 70, 80, 90... Lembro-me apenas de uma colega negra na Música, uma da Medicina e outro nas Artes.

A experiência que tive na Venezuela<sup>11</sup>, um país bem menos racista do que o

---

Africanidades, Cotas e Questões Raciais in *SAECULUM – Revista de História* 25, João Pessoa, jul/dez 2011, p. 250.

<sup>10</sup>Em entrevista de 2010, José Jorge de Carvalho compararia o trauma vivido por John Blacking ao que viveria anos mais tarde: “Quando iniciei minha carreira docente na UnB, procurava espelhar-me apenas nos ensinamentos antropológicos e etnomusicólogos de John, e nunca em seus conflitos vividos pelo engajamento na luta anti-racista. Somente anos depois, após sofrer as consequências do conflito do famoso “Caso Ari” quando me envolvi contra a maioria dos colegas em defesa do nosso primeiro aluno negro do Doutorado de Antropologia da UnB, pude refletir um dia, perplexo, sobre uma identificação concreta, não programada, mas possível, com a trajetória política do meu mestre (...).” (LIMA, A. e JAIME, P. - Entrevista com Prof. José Jorge de Carvalho in: *Cadernos de Campo*, São Paulo, n.19, p. 210).

<sup>11</sup>É no Instituto Interamericano de Etnomusicología y Folklore (INIDEF) de Caracas que José Jorge de Carvalho é introduzido ao estudo das culturas afro-americanas, em um curso com Miguel Acosta Saignes. No ano seguinte, engaja-se como pesquisador do Instituto de Antropologia e História (IAH) da Universidade Central da Venezuela, onde, em suas palavras, teve “o privilégio” do contato com o antropólogo paraguaio Bartolomé Meliá que dava início ao que seria, mais tarde, configurado como a perspectiva descolonizadora (LIMA, A. e JAIME, P. - Entrevista com Prof. José Jorge de Carvalho in:

Brasil também foi importante, mas foi com o Xangô do Recife que tive intimidade pessoal com o mundo negro e com pessoas negras. Pessoas com quem tenho relações afetivas até hoje. Foi uma experiência fundamental, ainda que não se tratasse, naquele momento, da questão de romper com o *apartheid* brasileiro nas universidades.

***Seus estudos em Belfast foram contemporâneos ao nascimento dos Estudos Culturais em Birmingham que, em suas palavras foi uma “pequena revolução intelectual, política e ideológica do espaço acadêmico britânico e ocidental”<sup>12</sup>. Essa proximidade espaço-temporal o influenciou de algum modo?***

Colaboraram muito, porque a minha formação não foi em Ciências Sociais. Hoje sou professor das chamadas Ciências Sociais, na Antropologia, mas entrei na universidade para estudar Física, depois de ter estudado na Escola Técnica de Mineralogia e Geologia de Ouro Preto. Na universidade, transferi meu curso para Música e, desde os 19, 20 anos, meu interesse pelo budismo, pelo taoísmo e o hinduísmo foi constante.

Em Belfast, também vivi esse “desencaixe”, estudando Música e Antropologia no departamento de Antropologia Social da Faculdade de Artes. Já havia ali uma interdisciplinaridade. Além disso, John Blacking também tinha interesse pelo mundo oriental, tinha morado na China e eu me identificava com a sua biblioteca, onde eu via todos os clássicos do pensamento africano e todos os clássicos do pensamento oriental. Então, esses também foram anos de muita leitura sobre o budismo, por exemplo<sup>13</sup>.

Não me encaixava na Antropologia Social britânica, como ainda não me

---

*Cadernos de Campo, São Paulo, n.19, p.208).*

<sup>12</sup>CARVALHO, José Jorge – Los Estudios Culturales como una Innovación en las Humanidades y las Ciencias Sociales de América Latina, in: *Alter/nativas*, 3, 2014.

<sup>13</sup>Sobre suas leituras, José Jorge de Carvalho dirá que: “É importante para mim mencionar os nomes dos textos e mestres orientais porque eu me construí intelectualmente mantendo um diálogo constante (ou essa gnose, talvez) com o Oriente, ainda que nem sempre tenha encontrado vazão para falar disso na academia. Em síntese Marx, Lévi-Strauss, John Blacking, de um lado; Nagarjuna, Rumi, Dogen de outro; este é o antropólogo que sou.” (LIMA, A. e JAIME, P. , 2010, p.209). Sobre Rumi, ver: CARVALHO, José Jorge. *Rumi- Poemas Místicos*. Tradução e introdução de José Jorge de Carvalho. São Paulo: Attar Editorial, 1996.

encaixo nos Programas daqui todos PPGAS. Fico me perguntando por que não Antropologia simplesmente? É como se apenas as questões sociais e de parentesco fossem mais válidas ou determinantes, enquanto a arte ou a religião, a mitologia ou o simbolismo, tivessem menos importância. Por isso, os Estudos Culturais e, também, a Sociologia Britânica, mais politizada e marxista, interessavam-me muito.

Tinha um amigo que sempre ia a Birmingham e trazia uns panfletos publicados por lá. Eram os primeiros *working papers*, espécies de cadernos de trabalho datilografados, sobre temas e abordagens que eu achava fascinantes. Tinham estudos dos movimentos urbanos - dos *teddys* (aqueles que andam de terninho), dos *mods* (os moderninhos de cabelo todo ajeitadinho), dos *punks*... (o que fazia muito sentido para mim que vivia o auge da cultura punk<sup>14</sup>, em Belfast). Os Estudos Culturais tinham esse *feeling*, essa relação com a cultura punk e com os novos movimentos, com as manifestações da juventude fora do esquema, desenquadrada.

Um texto que me fascinava particularmente era o *The Meaning of the Loch Ness Monster*. Aquela história de um lago na Escócia, onde supostamente vive uma família de monstros, há milhares de anos. Um ensaio que trazia um campo interdisciplinar e os diversos discursos ao redor do monstro: questões políticas, a identidade escocesa, as fantasias e paranóias urbanas da sociedade industrial moderna, o inconsciente de tipo junguiano de uma animalidade primordial e que aflora apenas fugazmente.

Nada disso seria possível ou capturado na sua integralidade por disciplinas como a Antropologia, a Sociologia, a História ou a Ciência Política. Os Estudos Culturais trouxeram a interdisciplinaridade.

---

<sup>14</sup>Sobre o ambiente de Belfast, José Jorge de Carvalho ainda dirá, nesta entrevista: "Alguns dos meus colegas eram punks de verdade, não de boutique, eram os 'quebra-paus'. Era 1977-78, os jovens pegavam o resto de uma coleira de cachorro na rua e a vestiam... Belfast era aquela cidade industrial arruinada, como Liverpool, como Birmingham: uma parte era a briga entre católicos e protestantes e outra parte era a juventude punk."

## **A “interdisciplinaridade”, não a transdisciplinaridade?**

Uma interdisciplinaridade, ainda. No tema do monstro, por exemplo, identificamos leituras sociológicas, históricas, literárias, geográficas... as disciplinas ainda estão bem demarcadas. Na transdisciplinaridade, perde-se o rastro das disciplinas que se misturaram para chegar naquele tema.

De toda forma era um passo adiante. Se o Departamento de Antropologia em Queen’s era bidisciplinar, misturando a Antropologia e a Música, os Estudos Culturais eram *multi e interdisciplinares*, o que amplia muito e de forma irreversível o quadro. Isso porque, como Einstein falava: “A mente que se abre a uma nova ideia, jamais voltará ao seu tamanho original”. Depois que você experimentou uma visão de mundo interdisciplinar, não é mais possível se encaixar numa perspectiva disciplinar, fica difícil, você fica sufocado.

## **A Universidade Excludente**

***A Universidade de Brasília<sup>15</sup>, na sua origem, continha o gérmen desse novo olhar para a ciência e para a cultura. O Encontro de Saberes foi, de alguma forma, inspirado por essa ideia de universidade?***

Minha experiência na UnB é, talvez, a dos últimos anos de liberdade completa de cursar matérias. Por exemplo, pude passar da Física para a Música, o que hoje não seria mais possível. Entrei para Física, tinha um amigo muito querido que era professor da Geologia, fiz Geologia I e II. Na Comunicação, participei do primeiro curso universitário sobre História em Quadrinhos que foi, inclusive, citado por Humberto Eco pelo ineditismo. Depois, participei de um Seminário de Lógica Simbólica com um grande matemático, o Fausto Alvim Júnior, com quem fiz uma espécie de curso universitário paralelo, completo e exclusivo, em uma interação de

---

<sup>15</sup>A criação da UnB em 1961, contou com a idealização de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. Baseada no modelo norte-americano, adaptado à realidade brasileira pelos seus idealizadores, a Universidade extinguiu as cátedras, flexibilizando os currículos dos cursos, além de reunir basicamente professores e pesquisadores brasileiros, em torno da construção de um “novo modelo civilizatório para o Brasil” (Darcy Ribeiro - *Universidade para quê?* Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1986).

duas, três vezes por semana. Com Fausto aprendi sobre Lógica Simbólica, Física Quântica, Jung, *I Ching*, T. S. Eliott, o *Mutus Liber* (sobre o qual escrevi um livro), Murasaki Shikibu, e tantos mais<sup>16</sup>.

De acordo com a racionalidade atual, “perdi tempo”, mas, naquele momento, a grade disciplinar da UnB era flexível<sup>17</sup>. Você me pergunta se isso me inspirou e eu penso que talvez tenha reverberado de algum modo, mas o Encontro de Saberes surge de outras demandas, ele é pós-cotas, é resultado de outras lutas.

O Encontro de Saberes é fruto de lutas políticas que Darcy Ribeiro não previu. Ainda que Darcy se colocasse como defensor dos povos indígenas, eles não estavam na Universidade e os negros também não. Quer dizer, o projeto da UnB previa uma universidade nova, mas que continuava sendo, pelo menos implicitamente, para brancos.

Talvez a maior contribuição de Darcy Ribeiro seja a ideia de América Latina, a ideia de “povos transplantados”, de “povos novos”. Ele tinha uma visão de continente que, hoje, a maioria dos nossos colegas ainda não gosta; pelo contrário, muitos odeiam. Por um lado, Darcy Ribeiro não se encaixaria numa Antropologia tão disciplinar, em função do seu evolucionismo um pouco superado, mas, também, por seu discurso politizado. De qualquer forma, na universidade, apenas uma minoria é assumidamente politizada.

Penso que o Encontro de Saberes pode estar vinculado à UnB por seu projeto claramente político, mas não pela discussão racial que, ainda, não estava presente na esfera acadêmica.

### ***O senhor se reconhece como folclorista, além de etnomusicólogo e***

<sup>16</sup> CARVALHO, José Jorge. *Mutus Liber. O Livro Mudo da Alquimia*. São Paulo: Attar Editorial, 1995.

<sup>17</sup> Sobre o papel dessa experiência de uma graduação marcada pela “exposição constante a áreas de conhecimento entre as artes, as humanidades e as ciências exatas”, José Jorge de Carvalho dirá: “Não vivi neste sentido, as limitações do fosso entre as duas culturas (as ciências e as humanidades) de C. P. Snow, o que me preparou para propor mais tarde, já como pesquisador e professor, uma abordagem interdisciplinar e transdisciplinar aos meus temas de estudo. O modo como abordei meus estudos e minhas pesquisas antropológicas foi desenvolvido com a influência desse trânsito de saberes que pude realizar praticamente sem barreiras de burocracia acadêmica, situação privilegiada e atualmente inexistente e para cuja retomada procuro agora contribuir com os projetos do INCT de Inclusão (...)” (CARVALHO, J.J. - *A Antropologia entre as Ciências Sociais e as Humanidades in: Anuário Antropológico*, Brasília, UnB, 2017, v.42,n.1: 251-308, p. 252).

## ***antropólogo. Como interpreta a disputa entre os folcloristas e os sociólogos paulistas? Não estavam dadas as condições para os estudos sobre a tradição popular e o folclore, na universidade?***

Dizer que sou folclorista, antropólogo ou etnomusicólogo é, apenas, uma forma de dar uma pista da minha trajetória. Talvez eu não seja nenhuma dessas coisas completamente, porque também não sou um especialista. Escrevo sobre Etnomusicologia, mas não sou só etnomusicólogo.

E por que folclorista? Porque em 1973, logo que eu terminei a UnB, fui para Caracas e estudei com Isabel Aretz e Luiz Felipe Ramón Rivyera no Museu de Etnomusicologia y Folklore<sup>18</sup>. Essa experiência me abriu um novo horizonte, uma vez que no mundo universitário, não se chega tão perto da cultura popular, enquanto os folcloristas pesquisam a estética das suas formas concretas: seus cantos, poesias, danças, como o *joropo*, o *tamunangue* e instrumentos, tais como a *harpa llanera* e o *cuatro*. O folclorista não perde o gosto e a paixão pelas tradições populares, pela cultura popular tradicional que é maravilhosa!



Luiz Felipe Ramón y Rivyera e Isabel Aretz. Foto: Michel Plisson. Fonte: *Cahiers d'etnomusicologie* (<https://journals.openedition.org/ethnomusicologie/1429?lang=en>, em 26/08/2023)

### ***Sim, por isso é acusado de romântico...***

E daí? Os sociólogos dizem que os folcloristas não têm teoria, mas a

<sup>18</sup>Foi no Instituto Interamericano de Etnomusicologia e Folklore (Inidef) - um projeto da Organização dos Estados Americanos (OEA) sediado em Caracas - que José Jorge de Carvalho inicia sua especialização em etnomusicologia, primeiro como estudante e, depois, como pesquisador. Com a missão de "construir um arquivo de registro audiovisual das tradições musicais (incluindo as artes correlatas, tais como dança e poesia popular) de todos os países da América Latina", o Inidef dedicava-se também "a formar uma geração de jovens pesquisadores latino-americanos nas áreas de etnomusicologia e folclore." (...). Sobre a importância do Instituto, dirá, ainda: "fundado por Isabel Aretz, uma das mais eminentes folcloristas e etnomusicólogas da história do continente, que o dirigiu com Luís Felipe Ramón y Rivera, o decano dos folcloristas e etnomusicólogos da Venezuela, o Inidef foi em seu tempo o centro da inteligência dos estudos das músicas tradicionais do continente, tanto das tradições folclóricas, assim como das indígenas e afro-americanas" (idem *ibidem*, p. 253).



pergunta é: precisa? Algumas pessoas querem teoria, então, tudo bem, podem teorizar... Agora, não é preciso desqualificar o trabalho de alguém por não querer fazer teoria. Théo Brandão<sup>19</sup> que era um folclorista refinado de Alagoas, dizia que Câmara Cascudo era um sofisticado historiador da cultura.

Há textos do Câmara Cascudo maravilhosos! Um dia, em Copacabana, andando e conversando com um amigo, passa um cão e, enquanto o amigo fez um cruz em credo, ele falou: "*Nocturnisque Hecatetrivis ululata per urbes*", frase da *Eneida* de Virgílio que quer dizer: "E na noite, Hécate – a deusa tenebrosa – encarna num cão ululando pelas ruas". Ele conecta o costume de fazer o esconjuro, do folclore, com um texto eminente de dois mil anos atrás! O que é um salto monumental de erudição, e de capacidade comparativa, valorizando, mesmo que um modo elitizado, a tradição popular. Isso é Câmara Cascudo! Ele vivia fazendo esses jogos incríveis de pegar as culturas do mundo antigo. Tem toda uma teoria, uma espécie de história da cultura erudita e popular em olhares cruzados, do que ela tem de oral e daquilo que, há muitos séculos e milênios anos atrás, foi escrito. Aquela teoria do *zigzag*, formulada por Menéndez y Pelayo, em que a cultura oral é escrita e, logo, contada de novo de modo a ficar na memória das pessoas que a expressam e, então, alguém vem e registra aquela cultura oral que já tinha sido escrita em algum momento... Esses *zigzags* maravilhosos que folcloristas como ele ou como o Théo Brandão desvendaram.

Nesses estudos não tem teoria funcionalista da cultura, nem marxista. A abordagem sociológica quer chamar atenção para o que eles não prestam atenção: o lugar desses costumes na vida social<sup>20</sup>. Ao contrário, os folcloristas "descolam" os costumes do seu contexto e os observam detidamente e os descrevem. As duas

<sup>19</sup>Theotônio Vilela Brandão (1907-1981), médico e folclorista, foi membro fundador da Comissão Nacional do Folclore. Em 1975, a Universidade Federal de Alagoas criou o Museu Théo Brandão de Antropologia e Folclore para abrigar seu diversificado acervo de cultura popular, que incluía sua biblioteca, além de manuscritos, correspondências, objetos tridimensionais, registros sonoros e fotográficos. Escreveu, entre outros artigos e ensaios: *Folclore de Alagoas* (1949), *Trovas populares de Alagoas* (1951), *O reisado alagoano* (1953), *Folgedos natalinos* (1961), *O guerreiro* (1964), *O pastoril* (1964). Em 1961 assume as cadeiras de Antropologia e Etnografia do Brasil na Universidade Federal de Alagoas até se aposentar, em 1975.

<sup>20</sup>Na apresentação de sua *História da Alimentação no Brasil*, Câmara Cascudo responde a esse chamado de seus críticos: "Sei dos recenseadores de omissões, mais atentos ao que falta que verificadores do que existe. Conto com eles." CASCUDO, L.C. - *História da Alimentação no Brasil*, São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967).

perspectivas se complementam. Maria Isaura Pereira de Queiroz estabelece um quadro sociológico bem demarcado para compreender a dança de São Gonçalo, e quem não fizesse um quadro como aquele era considerado “apenas” um folclorista, o que os rebaixa e exclui. Nos anos 50, havia uma meia dúzia de universidades, como a USP, e houve uma exclusão muito forte dos folcloristas.

Hoje, inclusive, continua essa desconfiança. Ao nosso ver, ninguém tem a leitura completa, as perspectivas se complementam. Deve ser por isso que não rejeito ser identificado também como folclorista, porque não excludo o interesse, a minha paixão pelas formas simbólicas das tradições populares, belas em si mesmas sem que seja preciso explicá-las antropologicamente, sociologicamente...

### ***Que outros tipos de “exclusão” tem caracterizado o ensino superior brasileiro?***

As universidades foram criadas a partir de uma dupla exclusão: uma exclusão étnico-racial e uma exclusão epistêmica. Elas foram monoepistêmicas, somente eurocêntricas, na medida em que reproduziram o saber das universidades modernas européias no Brasil. A USP era uma missão francesa que replicava uma universidade francesa, aqui, em São Paulo. Não queriam nem saber dos indígenas que moravam no interior do estado, nem dos 30% de negros e suas tradições. Ficaram todos de fora. Eram universidades monoepistêmicas, na medida em que deixavam as outras epistemes de fora.

Além disso, era uma universidade para brancos: professores brancos, alunos brancos e funcionários brancos. Obviamente o racismo organizou tudo isso.

Admitir que o Brasil é formado pelo tripé colonizadores europeus, negros escravizados e indígenas que já estavam aqui, fez com que nas humanidades e, principalmente, na Antropologia, os indígenas tenham estado sempre no horizonte. Bem ou mal, a obra e o papel político de Darcy Ribeiro também influenciaram as Ciências Sociais, garantindo a presença da questão indígena.

Em contraposição, a situação da população afrobrasileira, a questão dos negros no Brasil, sofre um bloqueio significativo na academia. Isso porque no debate sobre os povos indígenas que não estão no nosso meio, mas distantes do nosso

cotidiano, a universidade não é minimamente ameaçada mentalmente, vamos dizer assim. E o dilema dos indígenas é equacionado a partir da universidade, que ajuda o Estado a encontrar soluções.

Enquanto isso, os negros, que compõem o mesmo grupo e convivem conosco em todas as áreas da vida cotidiana, da Universidade são excluídos, numa espécie de *apartheid* racial.

Como é que o pensamento negro vai entrar onde há um *apartheid* físico, onde os negros não estão? Então o pensamento negro também não podia entrar; e quando entrava, era porque foram os brancos falando pelos negros. Há um medo, porque a raiz civilizatória negra tem uma psicologia e cosmovisão próprias com características muito fortes que se relacionam, inclusive, com a ecologia. Os terreiros são um lugar onde você preserva as ervas, cuida das plantas, onde os orixás são deuses da natureza. Você tem um mundo arquetipal politeísta, muito diferente do mundo ocidental cristão. A espiritualidade é parte disso, quase todas as tradições afro-brasileiras questionam esse mundo secular ateu característico da universidade.

No Jongo, no Maracatu, no Congado você tem tradições profundamente religiosas. Não é possível abordar apenas as questões sobre cidadania, não há como "limpá-las" completamente de questões maiores que foram excluídas da tradição do mundo ocidental moderno e vão ter que ser equacionadas.

Um sintoma dessa dificuldade de equacionar essas questões que emergem das tradições negras é o número pequeno de especialistas em Cultura Afro-brasileira nas nossas universidades. Fiz um apanhado e cheguei a uma conclusão óbvia: os estudos afro-brasileiros constituem a parte menos desenvolvida da Antropologia ou da Sociologia no Brasil (pelo menos até agora).

Quando cheguei aqui, na Antropologia da UnB, não tinha praticamente ninguém especializado em Estudos Afro-brasileiros, fui o primeiro a dar essa matéria sistematicamente. Na época, foi emblemática a resposta de um professor importante do departamento quando comentei que, nas matrizes que ele fazia com as áreas da Antropologia, não estavam incluídos os Estudos Afro-brasileiros. Disse-me, de um modo desdenhoso, que eu estava colado no "nível da empiria", enquanto ele estava trabalhando no "nível do conceito"! Fiquei me perguntando se os indígenas seriam

empíria ou conceito... mas sei que reagiu emocionalmente quando lhe fiz a pergunta sobre os Estudos Afro-brasileiros.

Na USP, por exemplo, Kabengele Munanga – que é o Vice Coordenador do Instituto de Inclusão – foi o único professor, ao longo de trinta anos a se dedicar a essa área. A Unicamp, a UnB e tantas outras, ainda têm pouquíssimos professores negros. Na UFRJ, os Estudos Afro-brasileiros foram coordenados por muito tempo por dois professores – Peter Fry e Ivone Maggie – que assinaram e fizeram campanha para o manifesto contrário às cotas!

O que exatamente está por trás de ser contra as cotas? É medo de que aumente exponencialmente e de uma vez por todas o número de estudantes negros? É porque, em algum momento, alguém, negro ou negra, chegará a professor (a)? A probabilidade é que aumente o número de professores negros, então “tem que barrar logo? Não deixar entrar”?

## **Por uma Outra Universidade**

### ***Como o Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa – INCTI/CNPq/UnB se propõe a intervir nessa condição excludente da Universidade?***

O Observatório de Cotas é resultado da luta pelas cotas. Como foi um processo muito rápido, de efervescência e de expansão, sentimos a necessidade de saber e de monitorar o processo de inclusão, tanto do ponto de vista quantitativo como qualitativo.

Observamos para que não haja retrocesso e para que esse processo avance, representado pelo maior número de estudantes da Graduação e que corresponda a um processo de inclusão também epistêmica, porque muitos desses estudantes vão seguir para o mestrado, para o doutorado e vão querer entrar na carreira acadêmica.

Já começamos a ter os sinais de que isso está acontecendo, tanto que o Observatório começa a apontar para os programas de pós-graduação e para a docência. O Observatório tem essa missão de não deixar parada a luta pela inclusão

concreta, via cotas, em todo o sistema acadêmico.

Por outro lado, o Encontro de Saberes é um contraponto, é um outro tipo de cota que é a “cota epistêmica”, como poderíamos chamar, e o que não vem, por enquanto, do mundo dos diplomados, porque os diplomados são monoepistêmicos. Então, se o que se quer é uma universidade pluriépistêmica, é preciso que seja através dos mestres e mestras. E quem são os mestres? Os mestres são indígenas, negros, quilombolas, ou seja, majoritariamente não-brancos. E acabam garantindo uma cota racial e étnica, mas sobretudo garantem a cota epistêmica na universidade<sup>21</sup>.

O Encontro de Saberes aponta para o fato de que o mundo acadêmico é cronicamente excludente do ponto de vista étnico o que, paralelamente, bloqueou o saber que pudesse vir das comunidades dessas pessoas excluídas. A universidade bloqueou o saber dos negros, dos quilombolas, dos povos tradicionais. Não tem lugar para eles nas ementas dos nossos cursos que são exatamente como as de um país europeu ou norte-americano. O Encontro de Saberes desafia/convida para essa construção do saber na universidade. É uma gota de água num universo gigantesco que tem que ser pactuado, argumentado o tempo todo. O INCTI<sup>22</sup> tem essas duas missões: acompanhar as Cotas em todos os níveis e colocar um caminho para uma universidade pluriépistêmica que reflita de fato a riqueza do país, no ensino e na pesquisa.

### ***Quem são seus pares? Há outras universidades no Brasil e na América Latina que já começaram esse processo?***

Pares concretos são poucos porque os sinais de inclusão na universidade

---

<sup>21</sup>Para informações atualizadas sobre o debate das cotas epistêmicas ver: CARVALHO, José Jorge. Cotas Étnico-Raciais e Cotas Epistêmicas. Bases para uma Antropologia Antirracista e Descolonizadora, *Revista Mana*, Vol, 8, No, 3, 1-36, 2022.

<sup>22</sup> O INCTI inicia seus trabalhos em 2009 e é fruto direto do processo de luta pelas cotas para Negros na UnB e do Programa dos Institutos Nacionais de Ciência e Tecnologia (INCT) criado pela Portaria MCT Nº 429, de 17 de julho de 2008. No site e canal de Youtube do instituto, pode-se acessar os [depoimentos da cerimônia de inauguração da sua sede](#) em 2012, na UnB que ocorre em pleno processo de julgamento da constitucionalidade das cotas universitárias pelo Supremo Tribunal Federal (disponível em <https://youtu.be/ALP-6NnvOt4>, acessado em 07/04/2023).

hegemônica são mínimos ainda. O que existe em vários países da América Latina é uma grande rede que é a Rede das Universidades Interculturais Indígenas<sup>23</sup>. Na última década houve um grande movimento do Ensino Superior Indígena, através de um modelo de interculturalidade. São universidades bilíngues que começam a produzir material em suas respectivas línguas, até então negadas pelo sistema educativo. No Brasil, nós temos o PROLIND, a rede do MEC de cursos interculturais<sup>24</sup> para a formação de professores indígenas. Mais de vinte muito boas experiências de interculturalidade indígena em Minas Gerais, Roraima, Acre, Goiás, Santa Catarina, entre outros, estão em andamento. A proposta, no entanto, está ligada à formação de professores, o que não promove a interculturalidade na universidade como um todo ou, como no caso equatoriano, você tem uma outra universidade que é Intercultural Indígena.

Nesse sentido, essas experiências não constituem “pares” plenos, porque o que estamos chamando de Encontro de Saberes é o exercício de fazer com que as nossas universidades, as hegemônicas que formam a elite e todo o poder decisório do Estado, sejam interculturais, sejam pluriepistêmicas, tenham os saberes afro, indígenas dentro delas e em todos os cursos – na Psicologia, nas Artes, na Literatura, onde quer que seja e não apenas na formação de professores.

Temos pares no âmbito da teoria que apontam a necessidade de um mundo pluriepistêmico. É o caso do pensamento decolonial, que aponta para a superação da colonialidade do saber nas universidades. De toda forma, ainda é um processo incipiente. Na minha conversa com os colegas, em todos os lugares, o Encontro de

---

<sup>23</sup>Luis Fernando Sarango, ex-reitor da Universidad Amawtay Wasi, Equador é uma das lideranças dessa Rede e foi quem proferiu a conferência de abertura do Seminário Encontro de Saberes nas Universidades – Bases para um Diálogo Interepistêmico, que ocorreu entre os dias 16 e 17 de junho de 2015 naUnB, Brasília. No vídeo Pluriversidad Indígena Amawtay Wasi, Luis Fernando Sarango comenta a resistência da instituição frente a sua não aprovação no processo de avaliação do governo equatoriano. Somente em 2018, um novo acordo com o Ministério da Educação reconhecerá e garantirá orçamento para o funcionamento da Universidad.

<sup>24</sup>Programa de apoio à formação superior de professores que atuam em escolas indígenas de educação básica: “O Ministério da Educação - MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD, da Secretaria de Ensino Superior - SESu e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE - convocam as Instituições de Educação Superior - IES públicas federais e estaduais para apresentarem propostas de projetos de Cursos de Licenciaturas específicas para formação de professores para o exercício da docência aos indígenas, considerando as diretrizes político-pedagógicas publicadas neste Edital” (Edital nº3 de 24 de junho de 2008). Ver também <https://ensinosuperiorindigena.wordpress.com/>.



Saberes é visto com surpresa. Penso, sinceramente, que a perspectiva dos mestres como parte da universidade hegemônica, a partir do reconhecimento dos seus saberes, foi imaginada aqui no Brasil.

### ***Como se dá essa proposta de construção da universidade pluriepistêmica configurada pelo Encontro de Saberes?***

O Encontro de Saberes é uma proposta de solução, entre outras, para o impasse colocado pela teoria da decolonialidade, da chamada modernidade-colonialidade. Essa rede de pensadores na América Latina – Quijano, Mignolo, Catherine Walsh – para quem a colonialidade é uma espécie de padrão colonial, racista que ficou instituído na América Latina, que precisa ser superado. Esses intelectuais fazem um diagnóstico dessa colonialidade do saber, com o qual estou plenamente de acordo, mas eles não trazem uma proposta do que fazer para promover a mudança e a superação da episteme ocidental.

Muitas universidades europeias, por exemplo, têm estudos das tradições orientais e africanos muito fortes, ainda que com a perspectiva colonizadora de antes. A produção sobre o pensamento chinês, o indiano, o budista, o hinduista, islâmico, africano, enfim, todas as grandes civilizações do mundo é expressiva. Londres tem a SOAS – Escola de Estudos Orientais e Africanos, uma poderosa e secular instituição, com o seu equivalente na França, na Alemanha toda formadas nos sécs. XVII e XIX dentro de uma mentalidade colonialista. Poderíamos dizer que nesses centros do pensamento oriental e africano, com traduções de textos e grandes acadêmicos das escolas dos tradutores dos clássicos da China, dos clássicos mulçumanos, das grandes narrativas míticas, cosmológicas, filosóficas e literárias dos povos africanos em uma diversidade de línguas, todos poderiam, lentamente, começar a influenciar o resto da universidade dizendo “Alto lá! Vocês estão falando só da filosofia ocidental, mas nós temos aqui outros filósofos e pensadores para vocês estudarem: da Escola de Kyoto no Japão, do Neoconfucionismo, do budismo zen, o pensamento de Ifá, a filosofia Banto, Dogon etc” poderiam começar a influenciar o pensamento dominante da universidade através do pensamento oriental, já que essa universidade trouxe especialistas

desses pensamentos. Quem sabe, a médio e longo prazo, essa seja uma maneira de que essas universidades fiquem mais abertas?

De qualquer forma, não são pensamentos dali, são pensamentos de outros lugares do mundo, o que não é o nosso caso, o da América Latina, que está negando o pensamento que está ao seu lado. Como um amigo do México me disse, você sai da universidade e, na esquina, encontra um senhor maia vendendo comida, começa a conversar com ele e você fica sabendo que ele conhece o calendário maia, um grande mestre de calendário maia está ali, vendendo tamales na porta da instituição acadêmica! Um sábio dos povos tradicionais vendendo café para um sábio diplomado! Isso é um paradoxo. Podemos comparar o Colégio do México com a Escola de Estudos Orientais de Londres e Africanos onde se lê os textos clássicos de um, dois, três mil anos. A diferença é que em Londres não existem sábios dos povos tradicionais nas ruas em volta do edifício. Esta é outra história, que também aponta para outro tipo de exclusão étnico-racial e epistêmica; porém, o que acontece no México (e em toda América Latina) é ainda pior.

Os acadêmicos hispano-americanos que falam da colonialidade não têm, pelo menos até agora, uma proposta de intervenção. O Encontro de Saberes é uma proposta concreta de intervenção, nessa linha descolonizadora. Não imagino, até agora, nenhum outro modo de fazê-lo. Como descolonizar a universidade, a partir dos que já estão lá? Se utilizarmos apenas as categorias ocidentais para descolonizar, não sairemos desse círculo vicioso epistêmico. A episteme seria a mesma, sendo apenas enriquecida pelas outras. Seus representantes não seriam aqueles formados por essas outras epistemes, que vivenciaram outros processos de transmissão de saberes, outras propostas civilizatórias que não foram absorvidas, ao contrário, foram quase destruídas, mas resistiram e precisam ser retomadas.

O Encontro de Saberes não vem da Academia, foi a Rede das Culturas Populares que solicitou e que me chamou, foi uma demanda dos mestres, nos dois Seminários de Culturas Populares<sup>25</sup>. No mundo da universidade, a proposição veio

---

<sup>25</sup> I e II Seminários de Políticas Públicas para as Culturas Populares (2005 e 2006), para o qual a Rede de Culturas Populares convida o professor José Jorge de Carvalho a participar. Promovidos pelo Ministério da Cultura, os Seminários deram origem ao *Plano Setorial das Culturas Populares* publicado em 2010. Vide catálogos de cada Seminário: I Seminário de Políticas Públicas para culturas Populares 2005 - disponível em

das cotas, porque as cotas também não eram colocadas pelos que falam da decolonialidade. O discurso da descolonização não veio paralelo a nenhum discurso de intervenção, nem sequer por cotas. Fui à Colômbia inúmeras vezes e, lá, eles não conseguem dar início a um sistema de cotas convincente, robusto. Também fui debater as cotas no Equador e lá, também, é uma demanda não realizada. Com todas as dificuldades aqui, no Brasil, demos esse passo importante.

O Encontro de Saberes é uma proposta de solução para o problema crônico de uma episteme colonizada. Ele se propõe a trazer os mestres e alterar o sistema de validação, a partir do *Notório Saber* equivalente ao de um professor adjunto ou de um doutor. O que significa que não só quem foi formado na episteme ocidental tem um saber válido, mas também quem foi formado em outras epistemes tem outros saberes válidos. A gente faz uma equivalência.

Essa discussão teórica-filosófica é fascinante. Quanto sabe um mestre comparado a um doutor? Ele sabe o equivalente a um aluno de graduação, de mestrado ou de doutorado? São perguntas que nos desafiam a pensar o que sabemos de fato e o que é o saber? Qualquer um tem direito de questionar como é que a gente está fazendo essa validação. Precisamos de respostas boas para isso. Quer dizer, o Encontro de Saberes é uma resposta para o problema crônico do racismo como também para o epistemicídio, a negação dos saberes. Ele mexe com os dois simultaneamente e deve estar ao lado das cotas.

Outro aspecto ainda mais complexo é que idealmente nós teríamos uma universidade poliglota (com vários idiomas daqui), pluriepistêmica e com diversidade étnico-racial.

Para isso, precisamos de professores negros, em todas as áreas, mesmo que a maioria deles esteja apenas na linha da episteme ocidental, não tem problema nenhum. Temos que ter matemáticos negros, engenheiros negros, médicos negros, comunicadores, ensinando o que ele/ela queira ensinar. São dois direitos que se fundem: o direito de equidade racial e o direito de equidade epistêmica. E o mesmo

---

<http://bibliotecadigital.abong.org.br/jspui/bitstream/11465/603/1/979.pdf> e II Seminário e I Encontro Latino Americano das Culturas Populares 2006 - disponível em <https://docente.ifrn.edu.br/narapessoa/disciplinas/configuracoes-culturais-ii/espetaclarizacao-e-canibalizacao-das-culturas-populares> - acessados em 01/05/2023.

vale para os docentes indígenas.

Por outro lado, precisamos de professores que conheçam outras epistemes, o que é mais complexo. Por exemplo, um professor negro que venha também de religião de matriz africana ou que venha de comunidades quilombolas, de comunidades tradicionais que além do conhecimento ocidental com o qual chegou no doutorado, tenha outros saberes que também pode e deve ensinar. É um tipo de docente que não temos, ou que são pouquíssimos.

Finalmente, há, ainda, uma terceira via para a diversidade étnico-racial das universidades que são os mestres – os professores negros, os professores indígenas, os professores quilombolas dos povos tradicionais – que não têm diploma e que não foram formados na episteme ocidental.

Há muita contenção, muito confinamento<sup>26</sup> nas nossas universidades. Um segundo aspecto, além desse quadro mais ligado à diversidade étnico-racial na universidade, é o sistema de transmissão. É validarmos a oralidade.

## O Reconhecimento dos Mestres da Oralidade e da Espiritualidade

***Na abertura do Seminário Encontro de Saberes nas Universidades - Bases para um Diálogo Interepistêmico, organizado pelo INCTI, na UNB, em 2015, o sr. levantou uma relação de 10 temas que precisam ser aprofundados, entre eles a questão da Oralidade versus Escrita. Como operar essa mudança de paradigma?***

A epistemologia dominante tem em Karl Popper uma grande referência. Sua

---

<sup>26</sup>“As universidades se constituíram como espaços institucionais brancos, devido principalmente a uma herança racista que negamos enfrentar. Em um país que abriga a segunda população negra mais populosa do mundo, a implementação das cotas raciais significa o início de reposicionamentos políticos no mundo acadêmico, uma vez que a universalidade de determinadas formulações passam a ser questionadas. Este ambiente segregado, mantido pelo que podemos chamar de impunidade da segregação, não se limita ao corpo docente, está na rede de sociabilidade desses professores brancos, bem como se estende aos currículos acadêmicos que acabam por (re)produzir uma ciência confinada, monorracial e monoétnica. Questionar a neutralidade racial do campo teórico foi a primeira crise epistemológica provocada pelas cotas.” - CARVALHO, José Jorge. O confinamento racial no mundo acadêmico. *Revista USP*, São Paulo, n.68, p. 88 – 103, dezembro/fevereiro 2005/2006.

proposição funda uma epistemologia a partir da oposição radical com o senso comum, isso a partir da matematização que foi o que fez a grande revolução científica e a consequente reforma universitária da passagem do séc. XVII até meados do séc. XVIII, quando as universidades foram entrando no chamado Iluminismo. Segundo Koyré<sup>27</sup>, a grande revolução se dá com Galileu porque é neste momento que há uma ruptura com o senso comum. Isso porque, quando você matematiza o universo, qualquer expressão simbólica (que ele chamava de fabulação) mítica, espiritual, estética, cosmológica perde o sentido e o que resta é a causa eficiente; a única validada por Galileu do sistema das quatro causas sistematizado por Aristóteles.

Coopera para essa constituição epistemológica galileana o arcabouço matemático criado por Newton para a compreensão do cosmos a partir das leis da gravidade e do movimento. O que estava fora disso virou superstição, pensamento incorreto, saberes que precisam ser abandonados, enquanto toda uma avenida maravilhosa se abria para um saber correto, exato, pela sua precisão matemática.

Até hoje a gente vive isso. Ligamos o rádio e, em cinco minutos, escutamos alguma porcentagem: de algum aspecto do nosso corpo, da inflação, do preço da cebola, da bolsa de valores... Todos os dias, ainda que ninguém entenda, ficam falando de pontos da bolsa de valores, de números, enquanto o médico fala de seus índices, do número de plaquetas no seu sangue... Tudo absolutamente matematizado. O que já colonizou as nossas mentes.

Os únicos territórios que resistiram um pouco à matematização foram, em alguma medida, os territórios da Arte e da Psicologia. Mesmo na Arte, há aspectos dessa colonização. A maneira como são aprendidos os instrumentos musicais é bastante matematizada. Você fica fazendo vários tipos de simulações para saber quais métodos são mais eficazes. Essa eficácia é medida pela capacidade de digitar, pela velocidade e até as posições do corpo são matematizadas. A Arte não

---

<sup>27</sup>Alexandre Koyré (1862-1964) foi um filósofo e historiador da ciência, de nacionalidade franco-russa. Em uma de suas principais obras, *Estudos Galilaicos*, Koyré historiciza o processo de matematização da natureza e a transformação dos fundamentos da ciência na primeira metade do séc. XX. Koyré entende que este processo corresponde a uma revolução científica que daria origem a um novo sistema teórico de compreensão do mundo físico e da relação entre saber e percepção. KOYRÉ, Alexandre. *Estudos de História do Pensamento Científico*. Rio de Janeiro, Forense Universitária; Brasília: Ed. UnB, 1982.

está isenta desse avanço. E outra área especificamente resistente a esse processo de matematização seria a da Espiritualidade.

A radicalidade da ciência *versus* senso comum passa por ela ser constituída por comunidades científicas. Você vai a qualquer instituição científica e, ali, está definido muito claramente que não há lugar para o senso comum, o único idioma aceito é o idioma científico moderno.

Lacan mostra que a Psicanálise – esse novo saber que aparece na virada do séc. XIX para o XX – é praticamente o primeiro saber constituído moderno que não se encaixa nesse paradigma científico. Já Freud tinha essa dificuldade porque defendia a Psicanálise como uma ciência, há textos seus em que discute se ela deveria ou não estar na universidade. Lacan avança quando diz que o saber não se restringe ao conhecimento científico ou acadêmico, porque existem vários saberes que comparecem sem que sejam passíveis de *falsificação*, no sentido popperiano.

Na cena analítica, segundo Lacan, comparece um saber entre o paciente e o terapeuta que tem concretude, poder transformador, com estatuto de verdade, mas não pode ser repetido ou verificado num novo experimento porque ao entrar um novo paciente um novo saber será resultado daquela nova cena única, singular. É preciso admitir, então, que essa outra verdade não seja capturada.

O sujeito da ciência moderna é um sujeito esvaziado. Koyré mostra como Galileu esvaziou esse sujeito, pela matemática. A força desse modelo é esvaziá-lo a tal ponto que o sujeito perde a noção das consequências das suas descobertas e faz a bomba atômica, por exemplo. Um descontrole completo! Outro exemplo é o de uma ciência abelhicida, como a que fazem os químicos da Monsanto. Como pode passar pela cabeça de um cientista matar as abelhas do planeta? Mas ele não pode fazer esse questionamento porque ele não tem lugar subjetivo para colocar essa questão para si mesmo nem para ninguém.

Daí Lacan dizer que é preciso construir um *outro lugar* para a Psicanálise. E, no meu modo de ver, os Mestres entram aí, nesse *outro lugar*, de modo algum naquele lugar do sujeito esvaziado galileano/newtoniano.

Uma nova discussão que me parece fantástica, é a da revolução quântica, do



início do séc. XX. Desde o princípio de Heisenberg<sup>28</sup>, com o princípio da incerteza e a famosa equação *psi* de Schrödinger<sup>29</sup> sobre o colapso do sistema no momento da verificação: demonstra que é o olhar do observador que faz o sistema colapsar e se apresentar com um determinado padrão que você mede e parece ser o padrão estável da natureza, só que não é. É o momento em que você olha que parece estável, no entanto, é instável, aleatório, até que haja um observador que o veja, e possa medi-lo, ainda em termos probabilísticos, nunca exatos.

Estamos falando da escala do universo subatômico, evidentemente, não de uma escala macro, mas de qualquer maneira, com Schrödinger, o lugar do observador deixa de ser esse lugar neutro postulado pelo modelo galileano/newtoniano. Como fazer essa passagem para que isto venha, agora, a ter seu valor e influência em todo campo acadêmico é algo que está ainda por fazer e que é fascinante.

O debate com a Psicologia ou a Psicanálise pode ocorrer neste sentido, além das outras disciplinas que queiram dialogar. Poderíamos entrar, modestamente, aqui na UnB e nas universidades que estão fazendo o Encontro de Saberes apontando essa questão de que o lugar dos mestres não é o lugar em que a epistemologia *popperiana* opera. Eles estão no lugar de “sujeito suposto saber”, análogo ao lugar do analista e do docente acadêmico.

Por isso também são fundamentais aqueles quatro discursos lacanianos<sup>30</sup>: a) o discurso do amo, feudal, da relação dialética amo-escravo ou amo-servo; b) o discurso do universitário; c) o discurso da histórica (aquele discurso que fundou a Psicanálise com o Freud); d) e o discurso do analista.

O discurso do mestre não é o discurso do *amo* e também não é o do *universitário*, que está conectado com o discurso capitalista do *mais saber*, da linha de produção que é o mandato dado sobre o pós-graduando que está se formando para ser docente e que diz “procure saber cada vez mais”. O *mais valor* do capital é

<sup>28</sup> Werner Heisenberg, em 1927, formula o princípio da incerteza que impõe restrições à precisão com que se podem efetuar medidas simultâneas de uma classe de pares de observáveis em nível subatômico. Recebeu o prêmio Nobel de Física em 1932 pela criação da mecânica quântica.

<sup>29</sup> Erwin Schrödinger foi o físico austríaco que em 1925 desenvolveu a equação que descreve como o estado quântico do sistema físico muda com o tempo.

<sup>30</sup> LACAN, Jacques *O Seminário Livro 17. O Averso da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

o *mais saber* da academia. O mestre não está na lógica do *mais saber*, na lógica da produtividade. Ele tem fissuras que também não cabem no lugar fechado fantasmaticamente do amo que se acha completo quando de fato não é, porque, na verdade, também é um sujeito barrado, um sujeito da falta, portanto incompleto.

Dos quatro discursos lacanianos, acredito que o discurso do mestre tem semelhança com o discurso do histérico, porque ele também pergunta para a academia se ela sabe de fato e pede para que prove que sabe comparado com o saber que ele tem. Inclusive porque, às vezes, a academia não tem uma boa resposta para ele e para os diferentes planos de realidade de seu saber, com os quais a academia nem sempre lida, como os sistemas de cura, o xamanismo e vários outros. Vindos da tradição oral, os mestres ocupam um lugar questionador que é bastante desafiador para a ordem científica estabelecida.

## Oralidade e Escrita

Falemos então, mais concentradamente, porque a Oralidade e a Escrita constituem, também, um tema para o Encontro de Saberes. A universidade funciona hoje, basicamente pelo sistema da escrita especializada. Uma longa trajetória fez com que ficasse só com os textos escritos: provas, formulários de avaliação,



Mestre José Jerome e o contra mestre Benedito Antonio, aula do Encontro dos Saberes, na UnB. Foto: Leonardo Fontes. Fonte: <https://www.antropologiasocial.com.br/sid-7-anos-alunos-da-unb-recebem-aulas-de-congado-com-mestre-da-cultura-popular-de-sao-paulo> (acessado em 27/08/2023)

ementas. Toda a burocracia é escrita, e só vale enquanto escrita. O lugar da oralidade é geralmente recalçado ou não muito refletido, porque parece ser apenas um veículo da escrita. O professor fala, na aula e, na maior parte das vezes, tem um texto de base. Poucas são as áreas da universidade em que a oralidade e a escrita são vistas como um “problema”, como uma questão.

O Teatro é um exemplo disso, em que a corporeidade também está inserida.

Não adianta ler apenas o livro de teatro, o trabalho do ator em cena passa pelo diretor que transmite como deve estar a voz e outras informações que o papel não transmite e que não são equações galileanas/newtonianas. Na Música, nas chamadas *masterclasses*, os alunos vêem o mestre tocar, procuram perceber como o seu corpo está colocado, o que é uma espécie de transmissão oral que é, ainda, uma parte pequena de todo o processo de aprendizagem do músico, na universidade. Temos diferentes níveis de complexidade da passagem da oralidade à escrita. A Literatura discute muito isso. Há um termo concebido por Pio Zirimu (Uganda)<sup>31</sup>, Yoro Fall (Senegal)<sup>32</sup>, Ngũgĩ wa Thiong’o (Quênia)<sup>33</sup> que é a oralitura<sup>34</sup>, como alternativa à literatura oral. Muitas sociedades tradicionais de onde vêm os mestres estão baseadas em grandes processos de memorização. Tivemos o exemplo maravilhoso do **mestre José Jerome**<sup>35</sup>, um portento de memória. Há um tipo de mestre que é assim, pessoas de uma memória enciclopédica precisa.

Uma memória longa e precisa, num mundo desmemoriado e impreciso. Fiz vários testes de memória entre os alunos, cada vez mais amnésicos. Em um deles pedia que recitassem uma poesia e, com exceção dos alunos das Letras, nenhum

<sup>31</sup>ZIRIMU, Pio. An approach to Black Aesthetics" in: Pio Zirimu; Andrew Gurr, eds. (1973). *Black Aesthetics: Papers from a Colloquium Held at the University of Nairobi, June, 1971*. East African Literature Bureau.

<sup>32</sup>Ver FALL, Yoro. *Historiografía, sociedades y consciencia histórica em África* in: *Estudios de Asia y Africa*, vol.26, 3 (86), número especial: África: inventando el futuro, El Colegio de México: México, set-dez, 1991, p. 17-37 (<https://www.jstor.org/stable/40312291?origin=JSTOR-pdf> (acessado em 26/08/2023)).

<sup>33</sup>THIONG’O, Ngũgĩ wa. *Globalectics. Theory and the politics of knowing*. New York: Columbia University Press, 2012.

<sup>34</sup>Ver SANTOS, Margareth Nascimento – Entre o Oral e o Escrito a Criação de uma Oralitura. *BABEL: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras* n.01, dezembro de 2011: “O conceito de oralitura é adotado pelos escritores antilhanos a partir da década de 80 e a justificativa para o uso de tal nomenclatura, segundo estes autores, está no fato da literatura tradicional, da forma como é concebida, não oferecer espaço que abrigue (...) a memória coletiva local que está essencialmente forjada na oralidade e que representa as suas tradições.” SANTOS (2011). No Brasil, o conceito é trabalhado por Leda Martins, que amplia sua compreensão para abarcar os processos de inscrição e grafia das memórias nos corpos e vozes através das performances e práticas rituais, notadamente as associadas às cosmovisões africanas e afro-diaspóricas. A esse respeito, ver MARTINS, Leda. 2003. “Performances da oralitura: corpo, lugar da memória”. *Letras*, (26), pp. 63–81.

<sup>35</sup> Mestre Zé Jerome do grupo de Congado de Moçambique de Cunha atuou em 2010 e 2013 no Módulo IV da Disciplina “Artes e Ofícios dos Saberes Tradicionais” oferecido pelo Departamento de Antropologia da Universidade de Brasília (<https://www.antropologiasocial.com.br/sid-7-anos-alunos-da-unb-recebem-aulas-de-congado-com-mestre-da-cultura-popular-de-sao-paulo/> - acessado em 27/04/2023). O componente curricular do módulo tinha a música como foco. Neste vídeo, o mestre conta a história de São Benedito: <https://youtu.be/7SxHuz1oFFo> (acessado em 27/04/2023)

se lembrava de qualquer poesia. Pedi que memorizassem uma poesia e fracassamos todas as vezes. Vem, então, **mestre Zé Jerôme** e trabalha para que eles cantem, memorizem e dançam, ao mesmo tempo em que passam o bastão. Promove um retorno ao mundo da oralidade.

Vem dos mestres uma oralidade às vezes plena da grande memória. Então, trazer os mestres é trazer em vários planos a complexidade, a riqueza da relação oralidade-escrita, sobre o que nós não temos pensado.

Finalmente, há também a questão da validação. Como validar o saber de alguém que não escreve e que não usa a escrita para validar o que sabe? Existe um tipo de relação oralidade-escrita que é a tradução, a passagem direta de um texto oral para a escrita. Muitos mestres virão para a universidade e começarão, por exemplo, a contar textos maravilhosos, poesias orais, mitos, histórias, lendas que podem ser transcritos e que produziram uma espécie de oralitura escrita que reflita a riqueza cultural dos mestres.

Uma segunda relação entre oralidade e escrita se dá quando o que vai ser escrito é, na verdade, uma transliteração, uma condensação, uma elaboração sobre o saber do mestre. Uma vez que nem tudo o que está sendo passado tem um significado de escrita. Trata-se de um segundo nível de escrita, onde há uma intervenção de quem escreve. Trata-se do diálogo, de um encontro de saberes denso em que o saber que está sendo transmitido pelo mestre popular é traduzido nos nossos termos, em uma elaboração co-dependente.

A presença dos mestres permitiria, por exemplo, uma elaboração psicológica, uma reflexão filosófica do mestre, um *insight*, uma intuição ou, ainda, a tradução de procedimentos que o mestre vai explicando e que nós traduzimos para a linguagem escrita, na arquitetura, na fitoterapia, na agroecologia. Daí termos um segundo tipo de relação oralidade-escrita que é uma tradução rica e criativa que convoca pessoas de várias áreas.

O terceiro tipo é um terreno que é propriamente da escrita e em que a oralidade é uma exegese ou hermenêutica apenas. É um suporte secundário da eminência do texto, como diz Gadamer, que não pode deixar de ser passado. Na Teologia, na Filosofia, na Poesia, na Literatura, o texto é eminente, a oralidade existe o tempo todo como uma hermenêutica, como uma exegese para que esse

texto possa ser transmitido com mais riqueza. É o caso dos textos clássicos das chamadas grandes civilizações, tais como a *Iliada*, o *Mahabharata*, os *Analectos*. Os mestres não entram na educação à distância. Não tratam de virtualizar, mas de encarnar, corporificar. Nesse ponto, diferentes áreas vão desenvolver diferentes

protocolos da relação oralidade-escrita.

Na Arquitetura, por exemplo, podem ser feitas cartilhas de como fazer as amarrações. O aluno aprende a fazer uma amarração super complicada de cipó para fazer a casa, mentalmente. O professor, então, vai fazendo um desenho dessa amarração, como Leonardo Da Vinci fazia... Mestra Lucely Pio<sup>36</sup> ensina o que fazer com determinada planta



Mestra Lucely Pio colhe plantas no cerrado. Foto: divulgação. Fonte: <https://projeto colabora.com.br/ods8/cerrado-berco-de-guardias-dos-saberes-ancestrais/>

para extração de seu poder de cura. Ela sabe de memória os procedimentos, mas você os escreve. A validação daquele saber é importante para o reconhecimento do Notório Saber daquele Mestre<sup>37</sup>. É preciso fazer uma memória escrita que mostre que na cabeça daquela pessoa que não escreve, existe um saber tão vasto quanto o saber do doutor que escreve.

Outra forma de validar aquele conhecimento seria a prova oral, a defesa de tese, a arguição que está legitimada na universidade e pode ser estendida para a validação do saber dos mestres. Eis um modo de fazê-lo: o Conselho Universitário nomeia um relator para a redação do Memorial daquele mestre e o próprio mestre

<sup>36</sup>Lucely Pio em parceria com a professora Silvéria Santos do curso de Enfermagem atuou de 2010 a 2013 na Disciplina "Artes e Ofícios dos Saberes Tradicionais" oferecido pelo Departamento de Antropologia da Universidade de Brasília. Pio, mestre raizeira, rompe com o antropocentrismo e nos ensina que as plantas e animais também podem ser sujeitos. No vídeo Histórias que cultivo - Herdeiras dos Saberes do Cerrado pode-se conhecer um pouco Mestra Lucely Pio (disponível em: [https://youtu.be/OvrhPSM\\_Jb8](https://youtu.be/OvrhPSM_Jb8), acessado em 07/04/2023).

<sup>37</sup>Para uma referência sobre o notório saber e os mestres titulados ver: CARVALHO, José Jorge. Notório Saber para os Mestres e Mestras dos Povos e Comunidades Tradicionais. Em: Mônica Medeiros Ribeiro e Fernando Mencarelli (orgs). *Mundos Possíveis. Culturas em Pensamento*, 69-101. Belo Horizonte: Incipit, 2022.



faz a sua defesa diante de um Conselho de doutores. Como poderia ser? Mestre Biu<sup>38</sup>, por exemplo, cantaria ou dançaria o Cavalo Marinho?



Mestre Biu Alexandre (1943-12022) líder do Cavalo Marinho Estrela de Ouro de Condado. Foto: Jan Ribeiro/ Secult PE – Fundarpe. Fonte: <https://www.flickr.com/photos/fundarpe/32232131348/in/photostream/> (acesso em 27/08/2023)

É este o papel da Cartografia de Mestres e de Saberes Populares Tradicionais<sup>39</sup>. Ela está a serviço disso. Temos que mostrar que existe uma quantidade de mestres das epistemes alternativas, das epistemes excluídas, sufocadas, censuradas, desqualificadas. O fato de que são muitos mestres e mestras reconhecidos como tais já

gera um primeiro processo de qualificação.

O que acaba com a relação entre analfabetismo e ignorância. Os mestres são uma arma poderosa contra esse preconceito que é dominante: “só através do letramento alguém alcança o saber”. Que nada! Há muitos mestres que sabem muito mais do que nós e não são letrados!

***Em outro tema levantado no Seminário, o sr. fala da necessidade de dialogar com a Teologia da Libertação, com a Pedagogia do Oprimido, o IAP, de Orlando Fals Borda e com a Universidade dos Movimentos Sociais, que também são experimentos de trabalho com essas outras epistemes...***

<sup>38</sup> [Mestre Biu Alexandre](#) esteve no quadro de mestres da disciplina “Artes e Ofícios dos Saberes Tradicionais” oferecido pelo Departamento de Antropologia da Universidade de Brasília nos anos 2010, 2011, 2013. Mestre Biu Alexandre (CARVALHO, Encontro de Saberes: Bases para um diálogo interepistêmico, Brasília 2015). No vídeo Oficinas Culturais de Pernambuco, pode-se ver uma aula de Mestre Biu em uma aula de Cavalo Marinho (disponível em <https://youtu.be/7e7J07IGAb8>, acessado em 07/04/2023)

<sup>39</sup> “A Cartografia visa funcionar como uma ferramenta multidimensional para a valorização e difusão dos mestres e dos conhecimentos dos povos tradicionais e também subsidiar as políticas públicas para a área. Trata-se de uma tarefa extremamente complexa, tendo em vista as dimensões territoriais e populacionais do país e a diversidade de saberes e expressões culturais aqui existentes. Por isso, configura-se como um projeto de longo prazo, que deve envolver várias instâncias em cooperação, na academia, nas instituições públicas e na rede das culturas populares”. (CARVALHO, 2015, p.4).



Eu não sei se são experimentos com outras epistemes, mas experimentos da mesma luta pela valorização das comunidades que foram excluídas, massacradas, oprimidas pelo poder hegemônico, no processo colonial e republicano.

No caso da Pedagogia do Oprimido, por exemplo, é como se o Encontro de Saberes fosse uma espécie de seu complementar simétrico. É quase uma inversão da lógica de Paulo Freire em que o analfabeto precisa ser alfabetizado. Todo momento ele fala do “educando” e está preocupado em como letrar o iletrado, entendendo que o educando não é uma tábula rasa. As primeiras palavras que aprenderá virão da compreensão do seu universo de origem, do conhecimento que ele traz. Paulo Freire está preocupado com os elementos do “letrar”, enquanto nós estamos dizendo que o iletrado, ou analfabeto, tem um saber para nos ensinar. Está fora de questão alfabetizar o Mestre Zé Jerome ou Mestre Biu. Para ser mestre eles não precisam ser alfabetizados. A Pedagogia do Oprimido aponta na mesma direção, mas nós avançamos na direção de que entre os iletrados, os analfabetos, existem mestres que são equivalentes aos professores doutores.

A relação com a Teologia da Libertação é semelhante. O exemplo que sempre cito é o do Ernesto Cardenal, o poeta da Nicarágua que foi ministro de cultura, um homem maravilhoso. Ele tem um livro muito bonito chamado *Evangelho em Solentiname*, o nome de uma ilha na Nicarágua, em que se fazia a cada domingo a leitura da bíblia e as pessoas eram convidadas a interpretar os textos. As 600 páginas do livro são o resultado da gravação dessa hermenêutica popular da bíblia. O paralelo com o Encontro de Saberes acontece, na medida em que se dá voz e se reconhece a equivalência entre a teologia escrita e a teologia oral, ao lado da descrição e do reconhecimento dos personagens que mais se manifestavam a cada domingo. Na *Investigación Acción Participación-IAP*, proposta por Orlando Fals Borda<sup>40</sup>, todo o processo de pesquisa é compartilhado e se dá a partir do diálogo. A experiência do Encontro de Saberes no Centro de Saberes e Trocas Tecnológicas

---

<sup>40</sup>“Una de las características propias de este método, que lo diferencia de todos los demás, es la forma colectiva en que se produce el conocimiento, y la colectivización de ese conocimiento.” (Fals y Brandao: 1987, 18 apud CALDERÓN & CARDONA - “Orlando Fals Borda y la investigación acción participativa: aportes em el proceso de formación para la transformación” in: I Encuentro hacia una Pedagogía Emancipatoria em Nuestra América. Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini. Buenos Aires, AR – acessado em <http://www.javeriana.edu.co/blogs/boviedo/files/pedagogc3adas-eman-lc3b3pez-cardona-y-calderc3b3n.pdf> acessado em 06/04/2016)

nas Comunidades Ywalapiti do Alto Xingu<sup>41</sup> se aproxima muito desse princípio de compartilhamento de conhecimento do IAP. Já a relação com a Universidade dos Movimentos Populares é mais distante. O que Boaventura de Sousa Santos está chamando de Universidade dos Movimentos Populares, não é exatamente uma universidade, mas um termo metafórico. Na verdade é um trabalho de oficinas e encontros de preparação de quadros dos Movimentos Sociais, em geral em fins de semana, para uma intervenção na realidade. Muitos dos Mestres vêm das comunidades e estão, também, na luta dos Movimentos Sociais. É o caso do Mestre



Nego Bispo<sup>42</sup> que participa da CONAQ – Coordenação Nacional das Comunidades Quilombolas. Os líderes dos Movimentos Sociais, muitas vezes estão próximos dos mestres sem o serem, mas os mestres não são, necessariamente, lideranças dos Movimentos Sociais. Na Universidade dos Movimentos

<sup>41</sup> <sup>41</sup>Kupati Inukusha, o Centro de Saberes e Trocas Tecnológicas nas Comunidades Ywalapiti do Alto Xingu, foi criado a partir da parceria articulada pela nação indígena Ywalapiti com o Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC) e o INCT de Inclusão Também participam da iniciativa a Universidade de Brasília (UnB) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). <https://redecidadedigital.com.br/noticias/mctic-inaugura-centro-de-saberes-e-trocas-tecnologicas-de-comunidade-indigena-no-alto-xingu/6833>. Acesso em: 29/03/2023

<sup>42</sup> Antônio Bispo, ou Nego Bispo, como costuma ser chamado, é um intelectual formado a partir das suas vivências cotidianas no contexto quilombola. Nascido num lugar chamado Francinópolis no Piauí, Bispo estudou até a 8ª série. Tem o Ensino Fundamental do ponto de vista da institucionalidade e integrou o corpo de mestres na Disciplina "Artes e Ofícios dos Saberes Tradicionais" oferecido pelo Departamento de Antropologia da Universidade de Brasília em 2012. Os saberes quilombolas foram enquadrados no componente curricular de filosofia. "Colonização e quilombos: modos e significados" é um dos livros de Antônio Bispo publicado em 2015 sob coordenação do professor José Jorge de Carvalho. No canal de Youtube do INCTI é possível assistir uma das primeiras participações do Mestre Nego Bispo como professor parceiro de José Jorge de Carvalho (disponível em [https://youtu.be/twpSYJO\\_Qtl?list=PL04336F67AC5C4E6A](https://youtu.be/twpSYJO_Qtl?list=PL04336F67AC5C4E6A), acessado em 07/04/23)

Foto: Mestre Antônio Bispo dos Santos, Nego Bispo. Foto: Guilherme Fagundes. Fonte: <https://www.brasildefato.com.br/2019/11/13/nego-bispo-pensador-quilombola-piauiense-lanca-livro-na-ufrn/> (acessado em 27/08/2023).

Populares a preocupação é preparar quadros dos Movimentos Sociais (de preferência letrados ou com maior letramento) para o diálogo com o Estado. São apresentadas ferramentas jurídicas, de vários tipos, os procedimentos burocráticos para entrar em negociação com o Estado, no sentido de uma cidadania, uma democracia radical e de um pluralismo jurídico. A diferença é que o Encontro de Saberes aponta para a importância das Mestras e Mestres desses saberes excluídos como forma de efetivar a entrada desses saberes na universidade, na primeira pessoa.

Há muito o que aprimorar nesse processo do Encontro de Saberes. Trazemos os mestres e seus saberes, mas ainda não damos conta de entender completamente os processos de transmissão daqueles saberes excluídos. Esse é um mundo vasto demais. Há pedagogias próprias.

Mestra Lucely, por exemplo, aprendeu com a avó a encontrar plantas de cura. Como é esse processo de transmissão? Olhar, perceber, sentir, ver a vibração da planta... a Universidade ainda não está preparada para esse terceiro ponto do Encontro de Saberes que já enunciei: trata-se do campo psíquico, do psicológico e, também, do intuitivo.

Como no *I shin den shin*<sup>43</sup>: “minha mente sabe o que a sua mente está pensando e meu coração sente o que o seu coração está sentindo”, os Mestres desenvolvem isso no processo de transmissão, no aprendizado tanto nas suas relações humanas quanto com as sua relação com os outros seres que habitam o cosmos: plantas, animais, fenômenos da natureza. Daí essa minha conceituação do Encontro de Saberes como um movimento no universo das epistemologias do cosmos vivo.

Rompemos com isso até por causa do modelo newtoniano e galileano que não precisa do coração com o coração, ficando apenas a mente, através da escrita, da exegese da escrita. Muitos dos saberes que estamos lidando e nos aproximando, no encontro com os Mestres, vêm completamente do *I shin den shin*. São relações espiritualizadas por causa disso.

---

<sup>43</sup> Ditado japonês de tradição zen-budista.

***O tema da espiritualidade e sua total exclusão da Universidade foi também um dos temas destacados como necessário, nesse debate. Como propor seu reconhecimento?***

Para mim, a questão espiritual é uma consequência inevitável da iniciativa proposta pelo Encontro de Saberes. Nas reformas napoleônica e humboldtiana da universidade iluminista europeia, vários saberes chamados esotéricos ficaram de fora. Muitas das universidades alemãs, até meados de 1700 reconheciam os saberes dos Maçons, Rosa Cruze de demais tradições que eram também estudadas. Com a consolidação da revolução científica todo esse conhecimento saiu da universidade: as Matemáticas Qualitativas, as Geometrias Qualitativas e Simbólicas perderam seu lugar. Ficaram apenas as fórmulas da Geometria Euclidiana e Newtoniana, que cresceram maravilhosamente e deram resultados fantásticos, que são celebrados até hoje.

A espiritualidade foi deixada de fora não porque ela fosse dogmática. Diante daquele panorama, decidiu-se tirar a religião, os místicos cristãos ficaram de fora. Napoleão acabou com todas as ordens monásticas devotadas à meditação e à contemplação. Thomas Merton<sup>44</sup>, por exemplo, um dos grandes místicos do século XX, cuja obra se pautou também pela teoria crítica, anti-imperialista e antirracista é um herdeiro dos monges beneditinos que vieram da França para o Kentucky, nos Estados Unidos em meados do século XIX. Simultaneamente, toda espiritualidade, esse arcabouço que sustentava a civilização ocidental, também foi perseguido. Sistemas de conhecimento, de autoconhecimento, trabalhos com a expansão da consciência, todos ficaram de fora. Foi o caso do sistema meditativo da Igreja Ortodoxa, a chamada Oração do Coração, a Hesíquia, a Oração Contemplativa, a Shamata do budismo tibetano, todos os sistemas de Yoga, o Zen, o sistema de meditação daoísta, as tradições xamânicas, os vários sistemas de transe das religiões de matriz africana. Nada disso tem a ver com o dogma, pois não podem ser

---

<sup>44</sup> Thomas Merton (1915–1968) foi um escritor católico do século XX de nacionalidade francesa. Monge trapista da Abadia de Gethsemani, Kentucky. Poeta, ativista social, dedicou-se ao estudo de religiões comparadas, tendo escrito mais de setenta livros, em que a espiritualidade foi um tema constante.

impostos de fora para dentro, visto que são trabalhos de vida interior e como tais gozam de autonomia face às ideologias sectárias, fundamentalistas ou autoritárias.

A riqueza do conhecimento da vida interior se empobreceu na universidade que foi simplificada pelos egos hiper desejanter, consumistas, que querem cada vez mais coisas, reforçando o nível primário da identificação egoica do indivíduo com a realidade. Uma parte da Psicologia ainda trabalhará com outros níveis do ego, mas a universidade como um todo perdeu o horizonte da espiritualidade, que seria o trabalho da liberdade interior, o que leva, muitas vezes, aos bloqueios emocionais e às perversidades consequentes. Dessa forma, a universidade não cumpre a sua promessa de sabedoria, porque a sabedoria passaria necessariamente pela ativação simultânea do olhar interno e do externo.

O Encontro de Saberes tem uma epistemologia análoga ao que se poderia chamar de Epistemologia da Espiritualidade. Um modelo que talvez tenha algum paralelo com o cânon de Confúcio, dos quatro livros do confucionismo: o Lun Yün ou os Analectos de Confúcio, o livro de Mêncio, o Zhong Yong - A Doutrina do Meio (que é um texto precioso) e o *Da Xue* - O Grande Ensino. Segundo essa epistemologia, expressa no início do *Da Xue*, o imperador, quando organiza o Estado, precisa organizar as regiões, quando organiza as regiões, tem que organizar as comunidades, quando organiza as comunidades, precisa organizar a família que para se harmonizar, depende da harmonização de si mesmo, do controle das emoções, da ida ao núcleo para, então, percorrer o caminho de volta e, finalmente, ajustar o Império. Todos os seres humanos, do imperador ao camponês mais comum, têm que fazer esse ajuste. O que significa que quando olhamos para fora, estamos olhando para dentro, simultaneamente. É esse o lugar da vida interior no conhecimento! Não se trata, apenas, da vida interior! As tradições contemplativas mantiveram vivas as técnicas e os métodos de se olhar para dentro para que todos pudessem se beneficiar disso num certo momento. Para que essas tradições se mantenham vivas, no entanto, é preciso dedicação completa. Daí os monges, os mestres espirituais praticarem o tempo todo e, então, irradiarem aos interessados e discípulos.

Imagino que a situação da Mestra Lucely seja essa. Quando vê uma planta, olha objetivamente para fora, mapeia a sua morfologia e, ao mesmo tempo, olha



para dentro, percebendo o reflexo da planta em si mesma. A capacidade de encontrar uma planta que cura é, então, a capacidade de olhar para dentro e para fora. O congado do Mestre José Jerome é também um olhar para dentro, senão não se consegue cantar, dançar e bater aqueles bastões simultaneamente. Ficamos num estado de meditação ativa parecido com as danças sagradas dos sufis da Ásia Central promovidas por Gurdjieff<sup>45</sup>. São danças que retificam a razão e as emoções. Mestre Bú faz o mesmo com os arcos que criam diferentes figuras vistas de cima, como num caleidoscópio. São infinitas figuras com os arcos dobrados ou cruzados, com simetrias e inversões e as pessoas fazem aquilo dançando, o que é uma maneira de organizar, também, essa simetria interna. Dessa forma, a simetria projetada para fora é uma retificação de uma simetria interna.

É um trabalho espiritual, não é um trabalho só estético. Você sai centrado da



Mestre Silvío da Siqueira, Seu Badu. Foto: Divulgação. Fonte: <https://www.saberestradicionais.org/retrato-do-mestre-silvio-da-siqueira-seu-badu/> (acessado em 27/08/2023).

experiência do Cavalo Marinho ou do Congado que são, ao mesmo tempo, um conhecimento objetivo do canto, da dança, do movimento e um conhecimento subjetivo. Os Mestres estão todos nessa linha, não vejo um que não esteja - daquele que faz artesanato, ao que faz arquitetura ou agroecologia. O que é a terra para o Mestre Badu<sup>46</sup>, que nos ensina a energizá-la?

Mestre Bispo, por exemplo, contava de Antônio Máximo que planta nos lugares mais

<sup>45</sup>Nascido na Armênia, Georges Ivanovitch Gurdjieff (1872-1949) desenvolveu um sistema que "permite ao ser humano desenvolver suas capacidades latentes – físicas, mentais e emocionais – de forma integrada" e no qual o movimento é peça importante. (Instituto Gurdjieff SP - <https://gurdjieffsp.org.br/> - acessado em 27/04/2023).

<sup>46</sup> "O mestre Seu Badu nasceu em 1932 e vive no Quilombo do Mato do Tição, Jaboticatubas, MG. Ele é mestre candombeiro (uma manifestação de matriz afro-brasileira: candombe de Nossa Senhora do Rosário), mestre em encomendação das almas, folia de reis e, destacadamente, mestre terapeuta no cultivo da agricultura livre de agrotóxicos, e na promoção da saúde com recursos tradicionais." (<https://www.saberestradicionais.org/retrato-do-mestre-silvio-da-siqueira-seu-badu/> - acessado em 27/04/2023). No canal de youtube Saberes Tradicionais UFMG, o vídeo Retrato do Mestre Seu Badu - Silvío da Siqueira, registra uma aula do mestre para o Encontro de Saberes da UFMG: <https://youtu.be/76ZS9ugqwjA> - acessado em 27/04/2023).



impressionantes e está colhendo cacau no semi-árido! Ele tem um conhecimento objetivo sobre o solo e as plantas, mas tem também conhecimento subjetivo ali.

A espiritualidade perpassa a proposta dessas epistememes que o Encontro de Saberes traz porque essas pessoas aprenderam em um sistema de transmissão que não a censurou, ao contrário, estava integrado a ela. Tivemos que aprender, na escola, a deixar a espiritualidade para fora. Então ganhamos com a presença de pessoas que não a excluem e que não censuraram sua espiritualidade plena em cada coisa que realizam.

Os alunos têm a oportunidade de perceber o fascínio e a amorosidade dos mestres que são, também, elementos da espiritualidade. O que não quer dizer que eles sejam todos santos ou seres perfeitos. Nada disso. Vivem conflitos, mas normalmente têm uma forma mais centrada de lidar com as dificuldades. Muitas vezes silenciam sobre seus problemas e esperam o momento oportuno para saná-los.

Quando Mestre Zé Jerome mostrou que está com os dedos já entevados, porque não tinha médico, ao longo de sua longa vida, por exemplo, não falou num tom de queixa, mas num tom direto, natural, espontâneo: “Isto é como eu estou agora”. “Essa é a minha situação”. “Eu sou isso”.

Nina Laranjeira<sup>47</sup> falou algo muito bonito sobre os mestres que está relacionado a essa questão e explica por que os estudantes ficam tão fascinados pelos mestres. É que os mestres são o que eles são. Eu não posso ser outra coisa que não o que eu sou. Não é o que todos deveríamos ser? A universidade te coloca um ego-ideal completamente fantasioso, uma fantasia de perfeição que as pessoas não alcançam. Isso leva a um sofrimento interno que, no limite, faz com que sejamos perversos uns com os outros. Há competições loucas, sem nenhuma base. A falta interna ficou grande demais e não há nenhuma resignação em relação à essa condição de incompletude, de imperfeição ou de ignorância. Os mestres sabem que são ignorantes em muitas coisas, eles não têm uma fantasia de onisciência que é o que a academia estimula.

Este é o primeiro passo da espiritualidade: você começar a se enxergar, a

<sup>47</sup>Nina Paula Ferreira Laranjeira é Pesquisadora do NASPA (Núcleo de Alimentação Sustentável e Produção Agroecológica) e foi uma das professoras parceiras do Encontro de Saberes da UnB.

auto-observação sobre as expressões do ego que pode acontecer de vários modos - pela oração, meditação). Os sintomas vão aparecendo quando fica difícil meditar, orar ou qualquer outra prática de introspecção. “Por que é que não estou conseguindo? O que me trava?” Você começa a se olhar e percebe que este bloqueio está relacionado com as fantasias do ego. Começa então a questioná-lo. Vai precisar enquadrá-lo. Na oração, na meditação, na prática o ego diminui, porque tem que dar lugar a uma integração maior e, então, outros planos vão surgindo.

Em grande medida, o Encontro de Saberes nos espiritualiza. Um de seus efeitos é este. Estamos trazendo pessoas espiritualizadas a um espaço em que há uma minoria de professores espiritualizados. Muitos negam suas práticas porque não são bem-vistas, assim como a amorosidade não é bem-vista no ambiente universitário.

A amorosidade é uma consequência desse processo de que estamos falando. Ela cresce quando agimos com naturalidade entre nós. Quando estamos mais perto da verdade de quem somos, é mais fácil amar. Ao contrário, quando criamos uma fantasia alta demais de quem somos ou do quanto sabemos, a competição é o nosso idioma. Você fica mais armado, sempre pronto para um duelo com quem acaba de chegar. É um universo de disputa que torna difícil a amorosidade. O que tem consequências na estrutura do saber, na estrutura da transmissão como nos fala, entre outros, Paulo Freire. A Pedagogia, na verdade, depende do amor. O ato de ensinar é um ato amoroso. Paulo Freire insistia demais nisso: “Eu sou um educador porque eu amo!” é uma frase dele.

Como se vê, a questão da espiritualidade tem diferentes implicações. De um lado, ela expõe a perda cognitiva e epistêmica que sucedeu no processo histórico do iluminismo quando os vários conhecimentos e tradições de exploração dos níveis de consciência ficaram de fora das universidades. Como consequência disso, perdemos a oportunidade de explorá-los, porque já não há quem os ensine, porque não os deixaram ensinar nos últimos três séculos, depois que foram retirados da episteme hegemônica. Além disso, há, como falamos, a consciência dos mestres sobre o seu próprio valor, seu exemplo de um mundo além da competição.

Os mestres ocupam o lugar do “sujeito suposto saber” que é análogo ao lugar do analista proposto por Lacan e que é também o lugar do professor, para além do

estudo e da inquirição científica objetiva. Para Lacan, o analista é como um mestre antigo - Sócrates, Epicuro, Demócrito, Marco Aurélio, ou como os mestres da filosofia alexandrina, neoplatônica. Mestres que aplacaram as paixões, atravessaram as volições da alma e chegaram a um estado de sabedoria análogo ao do *Da Xue*, um estado de equilíbrio. O que é muito diferente da imagem que se tem e se espera de um docente na universidade. A ausência da espiritualidade tem consequências.

O Encontro de Saberes está pensado aqui, no Brasil, nessa circunstância e foi uma demanda dos mestres das culturas populares. Entendo que ele faz sentido na América Latina e na África, onde as universidades são pressionadas para serem eurocêntricas e negar os saberes tradicionais. O mundo asiático também sofre uma pressão gigantesca, porque as universidades chamadas "de ponta" no mundo, são as ocidentais. Dá impressão de que os saberes tradicionais não vão jogar papel nenhum e, provavelmente, onde são mais vivos a pressão é maior. Penso que é nesses contextos que o Encontro de Saberes faz sentido. Países como Estados Unidos, França ou Inglaterra não têm como entender a validade disso, pois esses mestres e suas epistemes foram, ali, desqualificadas há 200 ou 300 anos.

A Física, a Matemática, a Química, depois, a Biologia e as Engenharias reproduziram padrões disciplinares pelo mundo inteiro. Não há dúvida de que um país não ocidental precisa se apropriar dessa lógica e desses conhecimentos. Nesse sentido, é uma iniciativa semelhante à Universidade dos Movimentos Populares de que falamos. Precisamos de pontas de lança, pessoas preparadas para a luta contra o Estado e o capitalismo global. Só que eles não podem ficar sem a base dos seus mestres, sob o risco de se desespiritualizarem e de tornarem a luta uma réplica da luta ocidental alienada e desumanizada. São os mestres que vão humanizar esses movimentos sociais que não podem correr o risco de perder suas matrizes civilizatórias, assim como os mestres sufis trazem a matriz civilizatória do mundo islâmico, os mestres zen, os yogues, os budistas, os daoístas.

Com que mundo interno vamos construir uma sociedade nova? Essa é a pergunta! Se estamos falando numa revolução, no "homem novo" temos que espiritualizar a classe camponesa e a classe operária. Esta última foi certamente a mais golpeada pela desespiritualização do mundo ocidental submetida a perda de suas tradições e a um regime maquínico de trabalho como descreve Marx.

A Ciência das Religiões talvez seja um lugar possível de retomada da espiritualidade, na universidade, na medida em que, diferente da Teologia de tradição cristã, ela consiste num estudo acadêmico e comparativo dos textos sagrados das diferentes religiões. Que interessante será o encontro dessas Ciências, também européias, com os mestres vivos das religiões tradicionais - do Candomblé, da Umbanda, do Espiritismo, do Xamanismo - como parte do currículo. Nas outras disciplinas, como na Medicina ou na Psicologia, o Encontro de Saberes traz os planos sutis e o olhar integrado. Há muitos mestres que curam. É possível propor o diálogo com terapias que não passam pela escrita, como as bênçãos.

A questão da colonialidade epistêmica é generalizada, mas existem algumas áreas que mostram o sintoma, no sentido psicanalítico, de forma mais nítida, como na Filosofia e nas Artes. Na primeira, os alunos aprendem que não podem filosofar. Quem é você para pensar qualquer coisa diante de Kant? Platão ou Aristóteles já pensaram tudo o que você poderá algum dia, ousar pensar. O que você pode fazer é ensiná-los, ficar eternamente repetindo o que eles diziam disso e daquilo. Como diz Murilo Seabra<sup>48</sup>: todas as teses têm o mesmo formato: o conceito de X em Y. O conceito de Deus em Santo Agostinho; o conceito de Ser em Heidegger.

Nas Artes, o sintoma aparece quando toda a nossa riqueza musical é paralisada para que possamos aprender a música erudita ocidental! É um desencaixe completo. Como podemos competir com a Filarmônica de Berlim? Se não temos recurso, estabilidade, público.... Deixamos de fora a rica qualidade artística e musical de inúmeros alunos, porque eles têm que se enquadrar numa musicalidade na qual são quase sempre perdedores e por isso serão sempre subalternos – salvo exceções, jogarão sempre em um segundo time.

É muita contenção da forma, de estilo, de linguagem quando entramos em uma escola de música e não vemos nenhum percussionista de gêneros afro-brasileiros. Não é possível! Parece que não existe toda a diversidade de percussão que há no país e que somos como a Bélgica, um país que não tem tradição própria

---

<sup>48</sup> Murilo Rocha Seabra tem graduação e mestrado em Filosofia pela UnB e é doutor pela La Trobe University (2018). Em seu livro *Oftalmopolítica* questiona por que não existe ou não conseguimos enxergar uma filosofia autoral no Brasil. Vide TEIXEIRA, João de Fernandes - O olhar distorcido: a filosofia brasileira segundo Murilo Seabra em <https://www.anpof.org/comunicacoes/coluna-anpof/olhar-distorcido-a-filosofia-brasileira-segundo-murilo-seabra> (acessado em 30/04/2023).

de percussão. O mesmo acontece com os instrumentos de corda. Temos várias violas, banjos e nada! Só o violão de estilo europeu é ensinado, é impressionante. Nossas escolas de música não refletem a riqueza musical do país.

As disciplinas das Artes, por exemplo, têm que ser repensadas completamente, porque elas negam técnicas, estilos, formas e tradições estéticas não-ocidentais desenvolvidas pelos nossos povos tradicionais. O que dizer da arte plumária? Na universidade você não estuda plumária ou as técnicas do trançado, muitas delas maravilhosas. Todas as artes tradicionais riquíssimas não se encaixam nos cursos nem nas disciplinas estabelecidas dos cursos de Arte porque o modelo de Arte é ainda influenciado fortemente pelas bienais alemãs, italianas, francesas, o MOMA, Nova Iorque, Bilbao, etc. Então, você tem um curso de Artes no Rio de Janeiro que não tem Arte Indígena, nem tem Arte Africana e é criado com verbas públicas. Imagine ensinar, no Brasil inteiro, a maravilha do Cavalo Marinho ou do Congado e sua dança dos bastões?

O trabalho artístico e pedagógico dos mestres é sempre surpreendente. É de fato um trabalho transartístico ou transestético. Transartístico porque são várias formas de arte que os mestres ensinam simultaneamente; e é transestético, porque cada uma das formas pode contar com uma estética própria. A estética musical é uma que não é a mesma da estética da dança, por exemplo e tanto o Cavalo Marinho como o Congado são exemplos disso. Isso enquanto a universidade ainda é um lugar monoartístico e monoestético.

Os mestres trazem saberes integrados, não apenas especializados ou confinados à solução de algo prático, específico, mas voltados à humanização, à vida como um todo, ao chamado bem-viver.

Que projeto de vida está sendo apresentado para os estudantes que chegam na Universidade? A Universidade é como um laboratório para a sociedade. Quem estudou num container, depois vai para uma empresa e fica numa "baia" e está tudo bem, não é? O universo está reduzido mesmo: coloca um ursinho de pelúcia em cima do computador e pronto. Um mundo completamente restringido e, termos de corpo, espaço, expressão oral, expressão corporal, relações, troca de afeto, tudo vai empobrecendo ao passar do tempo.

Os mestres mateiros da Agroecologia, como o Mestre Bispo, o Mestre Badu

ou Mestra Tiana, ensinam que tudo está vivo e que você tem que preservar a ordem da vida. Em tudo a vida está sendo preservada, a terra e a água são valores e não mercadorias. São Mestres da Terra e da Água como o Mestre Nego Bispo, quando fala que o melhor lugar para guardar um peixe é o rio. Ou como o Mestre Geraldo que guarda feijões para fertilizar o solo.

John Blacking usava aquele provérbio zulu sobre a filosofia do Ubuntu: “*umuntu ngumuntu ngabantu*”- que quer dizer: “o ser humano é humano, por causa dos outros seres humanos”. Em quase toda aula repetia o provérbio, sempre na língua venda: “*Muthu ndi muthu nga vhanwe*”. A repetição era, em si mesma, uma prática política e espiritual. Como admitir uma ciência e um modo de viver anti-vida se eu me lembro que somente sou por causa de todos os outros seres humanos?



## O passado na criatividade: o patrimônio como recurso da criação

Lucia Santa-Cruz<sup>1</sup>  
Isabella Vicente Perrota<sup>2</sup>  
André Luis Ferreira Beltrão<sup>3</sup>

DOI: <https://doi.org/10.22409/pragmatizes.v13i25.55913>

**Resumo:** Este artigo parte do pressuposto de que a criação é um processo cognitivo, o qual sofre influências de fatores internos e externos. Portanto, a criação lida com a realidade percebida, com os elementos disponíveis para a sua elaboração, sendo afetada por agentes sociais, geográficos, culturais e temporais. Defende-se que a história, a memória e a apropriação do patrimônio material e imaterial estimulam a imaginação e o pensamento crítico. O objetivo do trabalho é ilustrar – com base em recursos bibliográficos e análise visual de projetos criativos específicos, segundo alguns dos conceitos utilizados na metodologia de Gomes Filho – que história, memória e patrimônio são formadores identitários – seu conhecimento e vivência nutrem a identidade individual e ajudam a construir a identidade coletiva – e de repertórios estéticos.

**Palavras-chave:** criatividade; recursos criativos; patrimônio.

### El pasado en la creatividad: el patrimonio como recurso de creación

**Resumen:** Este artículo parte del supuesto de que la creación es un proceso cognitivo, el cual sufre influencias de factores internos y externos. Por lo tanto, la creación se ocupa de la realidad percibida, con los elementos disponibles para su elaboración, y se ve afectada por agentes sociales, geográficos, culturales y temporales. Se argumenta que la historia, la memoria y la apropiación del patrimonio material e inmaterial estimulan la imaginación y el pensamiento crítico. El objetivo de este trabajo es ilustrar, basándose en recursos bibliográficos y análisis visual de proyectos creativos específicos, utilizando algunos de los conceptos utilizados en la metodología de Gomes Filho, que la historia, la memoria y el patrimonio son formadores de identidad: su conocimiento y experiencia nutren la identidad individual y ayudan a construir la identidad colectiva, así como los repertorios estéticos.

---

<sup>1</sup> Lucia Santa-Cruz. Doutora em Comunicação e Cultura pela UFRJ. Professora da Escola Superior de propaganda e Marketing (ESPM-Rio), Brasil. E-mail: [lucia.santacruz@espm.br](mailto:lucia.santacruz@espm.br) - <https://orcid.org/0000-0003-1007-2473>

<sup>2</sup> Isabella Vicente Perrota. Doutora em História, Política e Bens Culturais pela Fundação Getúlio Vargas RJ. Professora Adjunta II na ESPM-Rio, Brasil. E-mail: [iperrotta@espm.br](mailto:iperrotta@espm.br) - <https://orcid.org/0000-0002-7805-8443>

<sup>3</sup> André Luis Ferreira Beltrão. Doutor em Design pela PUC-Rio. Professor do Mestrado profissional em gestão da economia criativa da ESPM-Rio e da graduação em Design da ESPM-Rio e da PUC-Rio. E-mail: [abeltrao@espm.br](mailto:abeltrao@espm.br) - <https://orcid.org/0000-0002-5174-1285>

Recebido em 16/09/2022, aceito para publicação em 27/06/2023, disponibilizado online em 01/09/2023.

**Palabras clave:** criatividade; recursos creativos; patrimonio.

### The past in creativity: heritage as a resource of creation

**Abstract:** This article starts from the assumption that creation is a cognitive process, which is influenced by internal and external factors. Therefore, creation deals with perceived reality, with the elements available for its development, and it is affected by social, geographical, cultural, and temporal agents. It is argued that history, memory, and the appropriation of tangible and intangible heritage stimulate imagination and critical thinking. The objective of this work is to illustrate, based on bibliographic resources and visual analysis of specific creative projects, using some of the concepts used in Gomes Filho's methodology, that history, memory, and heritage are formative of identity - their knowledge and experience nourish individual identity and help build collective identity - and of aesthetic repertoires.

**Keywords:** creativity; creative resources; heritage.

## O passado na criatividade: o patrimônio como recurso da criação

### Introdução

Na contemporânea sociedade pós-industrial – quando nem as matérias-primas, nem a capacidade de transformá-las industrialmente, são fundamentais para determinar o grau de riqueza das nações –, a criatividade e a inovação são recursos estratégicos de gestão ou desenvolvimento de projetos, serviços, produtos ou redes; para empresas, sociedades, cidades e governos de todas as esferas. Tal como capital e tecnologia, a criatividade passa a ser reconhecida como ativo econômico relevante que, diferentemente de outros, quanto mais é usado, mais cresce. “Quanto mais criativo é o ambiente onde vivo, maiores são as chances de que eu me

torne uma pessoa criativa; quanto mais criativa sou, mais criativo torno o ambiente onde vivo” (REIS, 2012).

De onde vem a criatividade? De dom natural? Da inspiração divina, do acaso, de treinamentos ou de insumos? Mouchird e Lubart (2002) definem criatividade como um conjunto de capacidades que permitem que uma pessoa se comporte de modos novos e adaptativos em determinados contextos. Drucker (1993, *apud* FLORIDA, 2011), considera que a criatividade é a faculdade que nos permite derivar novas formas úteis do conhecimento. Lima (2011) defende que a atividade docente deve ser criativa para exercitar a imaginação dos alunos, e pontua: “A criatividade é

uma mistura, sem receita exata, da curiosidade, das ideias, do interesse, da imaginação, do conhecimento, dos recursos e das técnicas” (LIMA, 2011, p.11). E, como professor de História, acredita que “Através do conhecimento surge a turbulência de ideias” (LIMA, 2011, p.15).

Este artigo defende o pressuposto de que a criação é um processo cognitivo que sofre influências de fatores internos e externos. Ela parte daquilo que existe, e que a história, a memória e a valorização do patrimônio material e imaterial estimulam a imaginação e o pensamento crítico. O objetivo do trabalho é ilustrar – com base em recursos bibliográficos e análise visual (GOMES FILHO, 2020) de projetos criativos específicos de design de utensílios e de moda, elencados a partir de trabalhos acadêmicos e de mercado – que história, memória e patrimônio são formadores identitários – seu conhecimento e vivência nutrem a identidade individual e ajudam a construir a identidade coletiva – e de repertórios estéticos. Patrimônio é “um elemento da coesão social, da adesão coletiva a referências culturais” (BENHAMOU, 2016, p. 23).

A própria Constituição do Brasil de 1988 já inclui em sua definição de patrimônio tanto o aspecto identitário como o criativo, considerando “as formas de expressão” e “os modos de criar, fazer e viver” como bens de natureza material e imaterial, ao lado das “criações científicas, artísticas e tecnológicas;” “das obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais” e dos “conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico” (BRASIL, 1988, s/p.). Para a Unesco de Portugal: “Tanto o patrimônio como a criatividade constituem as bases de uma sociedade do conhecimento vibrante, inovadora e próspera” (UNESCO PORTUGAL, s/d, s/p).

Com base nesta perspectiva da criatividade como elemento que impulsiona as populações a construir um repertório cultural e, com isso, estabelecerem aspectos de referência, o urbanista Washington Fajardo destaca que a capacidade das APACs (Áreas de Proteção do Ambiente Cultural) de fixar valores – como identidade, história, harmonia, estética etc. – “determinará o sucesso

das cidades, produtos, empresas e pessoas do século XXI, pela constatação, ou amadurecimento, que o final do século XX nos trouxe: o planeta é finito, mas a escassez pode ser tratada com inovação!” (FAJARDO, 2012, p.11).

Para alguns profissionais específicos, como designers e arquitetos, “a história de sua atividade é fonte de repertório cultural e visual, fundamental para a produção estética”. O que não se restringe a trabalhos de viés historicista, mas diz respeito ao “domínio e a compreensão de sutilezas que influenciam a escolha de uma cor, de uma iluminação ou de uma tipografia que melhor dialogue com o tema” do projeto (PERROTTA, 2019, p. 177).

Ao tentar construir uma Teoria do Design Gráfico, Helen Armstrong (1998) percorre momentos históricos emblemáticos que contribuíram para o êxito e consolidação da profissão, mas também arrisca um “Mapeamento do Futuro”. É neste momento do seu livro que designers contemporâneos consagrados explicitam a importância do conhecimento histórico na sua formação e atuação profissional. Para Kenya Hara, atrás de nós há um

grande acúmulo de história que é um tesouro para a imaginação e a criatividade. Para Steven Heller, não é possível fazer design quando se desconhece o passado. Para Jessica Helfand, assim como a natureza abomina o vácuo, o mesmo deveria ocorrer com os designers, que deveriam conhecer história pois ela é parte imperativa de como trabalhamos, do que fazemos e de como continuamos a melhorar como profissionais e seres humanos (ARMSTRONG, 1998).

Em 2019, no bojo da mais importante efeméride recente, relativa à História do Design – a comemoração do centenário de fundação da disruptiva escola alemã Bauhaus –, foi inaugurado um (novo) museu sobre a instituição – o Museu Bauhaus de Weimar. Com o objetivo de provocar experiências sensoriais que associem a história da escola e da república alemã com a forma como vivemos hoje, ele volta ao passado não para visitar a história visual e material, mas para recolocar a questão que o fundador da escola, Walter Gropius, apresentava: “Como queremos projetar o nosso futuro?” Pois, para Hellmut Seeman, presidente da

fundação que gere o museu: “O surgimento da Bauhaus há 100 anos recorda-nos que também somos os projetistas do nosso mundo e devemos continuar assim” (DW, 2019).

### **Recursos criativos**

Land e Jarman (1990, p.34) afirmam que toda criança pequena é altamente criativa, pois pouco conhece do mundo e por desconhecer se permite experimentar mais. À medida que cresce, enquanto adquire conhecimentos, socializa-se e adquire julgamentos de valor (o que é bom ou ruim, bem ou mal, bonito ou feio), que restringem seu potencial de pensamento, atuando como bloqueadores da criatividade.

Land e Jarman (1990, p.145) realizaram pesquisas para avaliar o potencial criativo com 1600 crianças, às quais aplicaram testes de pensamento criativo divergente. Na primeira etapa, com crianças entre 3 e 5 anos de idade, 98% foram consideradas altamente criativas. Cinco anos mais tarde, aplicaram novos testes às mesmas crianças e somente 32% alcançaram a mesma marca. Após outros cinco anos reapplicaram os testes - as crianças

tinham entre 13 e 15 anos de idade e somente 10% foram consideradas altamente criativas. Nos mesmos testes, aplicados a uma amostra aleatória de 200.000 adultos acima de 25 anos de idade, apenas 2% atingiram o nível máximo.

Os autores afirmam que temos sido levados a crer que a criatividade é um dom todo especial reservado a umas poucas pessoas extraordinárias, porém isso está muito longe da verdade, pois todos temos a capacidade de trabalhar, de nos divertirmos e de vivermos de maneira criativa. O poder criativo de todos está sob camadas e camadas de bloqueios e pode ser redescoberto.

A criatividade caminha no sentido oposto ao da amnésia, todo processo criativo é também uma anamnese, toda aprendizagem é lembrança, um processo em que as referências culturais e as memórias são resgatadas e combinadas aos estímulos recebidos de acordo com nossos padrões perceptivos na produção de novas ideias.

O conhecimento é significativo quando nasce a partir da imaginação. No processo de aprendizagem, o estudante relaciona novas informações

a algum aspecto relevante pré-existente em sua estrutura cognitiva, modificando-se enquanto aprende pela ressignificação de conhecimentos, criando condições de aprender novas informações em uma espiral progressiva de construção do conhecimento (AUSUBEL, 1963).

As ideias nascem a partir da imaginação. De acordo com Spinoza, (*apud* SARTRE, 2008, p. 14-15), a imagem é uma afecção do corpo e a lembrança é a ressurreição das imagens; as ideias são o produto de uma confusão de imagens imateriais. A imaginação é o conhecimento por imagens.

Giordano Bruno, filósofo italiano do século XVI, cada ideia tem uma imagem. Se captarmos a imagem, captamos a ideia e se lembramos da imagem, recordaremos a ideia. Quem não tem imaginação não tem memória (GALVÃO, 2008).

Segundo Ostrower (1987, p. 18-20), evocando o passado e projetando-o sobre o futuro, o homem dispõe de um instrumental para integrar experiências já feitas com novas experiências que deseja fazer. O espaço vivencial da memória representa uma ampliação do espaço

físico natural, a memória influi no poder imaginativo e na construção de associações simbólicas.

Nas diversas técnicas de *brainstorming*, utilizadas para gerar ideias, o ponto essencial é permitir que as ideias surjam em estado divergente, em profusão, sem julgamento de valor. O *brainstorming* assemelha-se ao improviso, ao resgate do que se conhece: o músico de jazz improvisa a partir da lembrança das notas e do ritmo e do que imagina que os outros músicos da banda tocarão a seguir. As ideias são geradas a partir do que o indivíduo conhece, do que consegue evocar e recombina. Ostrower (1987, p.20) afirma que essas associações compõem a essência da imaginação. São tão velozes em nossa mente que não podemos controlá-las conscientemente. As associações geram o mundo experimental.

O improviso requer conhecimento, a criatividade requer repertório e um modo diferente de ver o que se tem, de recombina essas peças. Indivíduos com referenciais limitados ou bloqueados têm menos fluência criativa. Quanto maiores os mergulhos nesse repertório, na lembrança, mais sinapses se fazem



possíveis, mais ligações criativas que geram imagens e ideias.

Isso nos remete à metáfora do “estilingue”, de Aloísio Magalhães... que iremos apresentar na próxima seção.

### **O novo como forma transformada do passado**

Aloísio Magalhães, além de ter sido um dos designers fundadores da profissão no Brasil, foi também defensor do patrimônio cultural brasileiro, tendo sido diretor do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), presidente da Fundação Nacional Pró-Memória e secretário da Cultura do Ministério da Educação e Cultura. Também gráfico experimental e artista plástico, esteve, então, voltado tanto para a criação (o novo), quanto para a preservação (o existente). Inclusive, é por causa do seu dia de aniversário que em 5 de novembro comemora-se, no Brasil, o dia da cultura e o dia do designer. Para Aloísio, um dos caminhos para que o processo criativo se transforme numa expressão verdadeira de design brasileiro, fundamental para o “desenho de toda uma nação”, seria a

consciência do nosso passado e dos componentes da nossa cultura.

Tanto em 1977, em comunicação para o Conselho Federal de Cultura, em visita ao Rio de Janeiro; quanto em 1979, quando fez para o mesmo organismo a defesa da criação da Fundação Pró-Memória, desta vez em Brasília, Aloísio usou o mesmo argumento – que o novo é uma revisitação do passado.

Pode-se afirmar que, no processo de evolução de uma cultura, nada existe propriamente de “novo”. O “novo” é apenas uma forma transformada do passado, enriquecida na continuidade do processo, ou novamente revelada de um repertório latente. Na verdade, os elementos são sempre os mesmos; apenas a visão pode ser enriquecida, por novas incidências de luz nas diversas faces do cristal (MAGALHÃES, [1977], 2017, p. 140).

Da sua profícua produção intelectual, para além da produção visual, destacam-se duas falas que foram amplamente divulgadas, por ele mesmo e por outros, por isso transformadas em representações figuradas que permitem várias transferências/analogias. São elas: o “estilingue” e “Triunfo”. Em ambas, estão presentes a preocupação de

Aloísio Magalhães com a manutenção do patrimônio, quando se deseja a atitude projetiva do futuro.

Ao falar sobre a identidade cultural brasileira, para o Conselho Federal de Cultura, em 1977, Aloísio defendeu que a cultura se insere num processo histórico e que sua continuidade é um processo flexível que comporta modificações e realimentações que garantem sua sobrevivência.

Pode-se mesmo dizer que a previsão ou a antevisão da trajetória da cultura é diretamente proporcional à amplitude e profundidade de recuo no tempo, do conhecimento e da consciência do passado histórico. Da mesma maneira como, analogicamente, uma pedra vai mais longe na medida em que a borracha do bodoque (estilingue) é suficientemente forte e flexível para suportar uma grande tensão, diametralmente oposta ao objetivo de sua direção (MAGALHÃES, [1977], 2017, p. 140).

Posteriormente, em entrevista publicada na revista *IstoÉ*, em 1982, quando questionado, pelo jornalista Zuenir Ventura, se sua trajetória não estaria mais associada à vanguarda do que à preservação do passado, Aloísio responde:

Essa contradição é curiosa: um sujeito com a minha formação e postura sentir necessidade de um recuo para poder entender melhor a formulação projetiva. É como o estilingue que usamos tanto quando crianças: quanto mais se estica a borracha para trás, mais longe vai a pedra (MAGALHÃES, [1982], 2017, p. 460).

“E Triunfo?” A pergunta, aparentemente estapafúrdia, foi proferida por Aloísio em uma reunião sobre tecnologias que se realizava em São Paulo em 1978, na qual discutia-se, em escala de milhões de cruzeiros, questões relativas ao traçado do metrô daquela cidade. A história foi, então, narrada por ele dois anos depois, quando da sua participação num debate da Semana de Arte e Ensino, em São Paulo, quando então ficou registrada.

[...] não sei se intuitivamente, me virei, interrompi a reunião e disse bem alto. E Triunfo? Aí a reunião parou, um sujeito olhou para o outro e disse: “Triunfo?” Outro disse: “E o que é Triunfo?” Que era o que eu queria (MAGALHÃES [1980] *apud* DODEBEI; ABREU, 2008, p.10).

A partir daí, Aloísio discorreu sobre um pequeno sítio, no sertão de Pernambuco, chamado Triunfo, que acabara de visitar, onde, segundo ele,

havia “todo um processo de harmonia entre ecologia e necessidades técnicas” (MAGALHÃES, 1980 *apud* DODEBEI; ABREU, 2008, p. 10). A sua intervenção naquela reunião, tinha sido, então, uma maneira de tentar influenciar a “cabeça das pessoas daquele nível de tecnologia” e “uma tentativa de dizer que existe Triunfo” (MAGALHÃES, 1980 *apud* DODEBEI; ABREU, 2008, p. 10).

Mas “a pergunta foi insistentemente dirigida, naqueles anos da segunda metade de 1970, a interlocutores que de uma forma ou de outra eram fiadores do evanescente milagre brasileiro” (MELO, 1985 *apud* LEITE, 2017, p. 10). Anos em que Aloísio sinalizava que fenômenos decorrentes da aceleração desenfreada do crescimento econômico – sobretudo em relação à urbanização e à especulação imobiliária em cidades brasileiras de médio e grande porte –, não se faziam acompanhar de ações de preservação do patrimônio cultural.

Na verdade, a própria estagnação econômica de certas regiões facilitara até então a tarefa de preservação, já que concorrera para manter intactos conjuntos históricos

e paisagísticos de valor inestimável (MAGALHÃES, [1979], 2017, p. 260).

“E Triunfo?” foi nome dado a coletânea de textos de Aloísio Magalhães reunidos após a sua morte, ocorrida em 1982; assim como inspiração para o título “E o Patrimônio?” – obra editada pelo Programa de Pós-Graduação em Memória Social da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

### **Patrimônio Material e Imaterial**

A noção de patrimônio designava, no direito romano, o conjunto de bens reunidos pela sucessão: bens que descendem, segundo as leis, dos pais e mães aos seus filhos ou bens de família, assim definidos em oposição aos bens adquiridos (DESVALLÉS; MAIRESSE, 2013).

Destas concepções, teriam surgido duas formas metafóricas – “patrimônio genético”, para designar as características hereditárias de um ser vivo; e “patrimônio cultural”, que teria aparecido no século XVII, por meio do filósofo Leibniz e foi retomada pela

Revolução Francesa (DESVALLÉS; MAIRESSE, 2013, p.73).

A partir da Revolução Francesa e durante todo o século XIX, o termo “patrimônio” passou a designar essencialmente o conjunto de bens imóveis, confundindo-se geralmente com a noção de monumentos históricos (DESVALLÉS; MAIRESSE, 2013). Nesse período, patrimônio também é percebido como documento, com valor histórico, ou como uma relíquia, um objeto sagrado e, portanto, com valor de reverência. O monumento, em seu sentido original, é uma construção condenada a perpetuar a lembrança de alguém ou de alguma coisa. Aloÿs Riegl, para quem todo monumento é histórico e artístico, distingue três categorias de monumentos: aqueles que foram concebidos deliberadamente para “comemorar um momento preciso ou um acontecimento complexo do passado” [monumentos intencionais], “aqueles cuja escolha é determinada por nossas preferências subjetivas” [monumentos históricos], e, enfim, “todas as criações do homem, independentemente de sua significação ou de sua destinação originais” [monumentos antigos]

(RIEGL, 1903 *apud* DESVALLÉS; MAIRESSE, 2013, p.73).

No século XX, a noção de patrimônio ampliou-se, englobando, progressivamente, o conjunto de testemunhos materiais do homem e do seu meio, o que representou incluir o patrimônio folclórico, o patrimônio científico e, mais recentemente, o patrimônio industrial (DESVALLÉS; MAIRESSE, 2013). Ainda no final do século passado, assistimos à incorporação da noção de patrimônio imaterial, considerado como um bem público da humanidade. Este conceito parte de uma perspectiva que alia cultura a modos de ser, ver e fazer, distanciando-se de uma visão de cultura como erudição. Ao mesmo tempo, rompe com a hierarquização da cultura, que até meados da década de 1950 estava demarcada entre alta cultura, cultura de massa e cultura popular, numa correspondência entre classe e manifestação cultural (WILLIAMS, 2011).

Com a adoção da noção de patrimônio imaterial, aspectos da vida social e cultural, isto é, práticas e representações do cotidiano das populações, foram elevados à categoria de elementos a serem

registrados (GONÇALVES, 2003). Este processo é simultâneo ao movimento de valorização da memória como um instrumento legítimo de registro do passado, que tem início com o final da Segunda Guerra Mundial e se fortalece na década de 1980. Huyssen (2000; 2004) considera que se instala uma cultura da memória, em função de eventos políticos como o fim das ditaduras na América Latina, a queda do muro de Berlim, o colapso da União Soviética e o fim do apartheid.

Na perspectiva de Candau (2012), a memória funciona como um terreno fértil para a identidade, dando origem às identidades coletivas. E justamente nesta associação entre identidade e memória que podemos localizar o conceito de patrimônio cultural, como estabelece Pelegrini (2007, p. 1): “o lócus privilegiado onde as memórias e as identidades adquirem materialidade”. Para a autora, os bens culturais são preservados em função da relação que mantêm com as identidades culturais. Para Ostrower (1987), a materialidade representa a matéria revestida de suas qualificações e compromissos culturais.

Nesse sentido, memória, identidade e patrimônio cultural se entrelaçam como uma estratégia de desvelamento de informações, vestígios e indícios do já vivido, do compartilhado e do construído por um grupo ou coletivo social. E podem ser acionados para compor novos padrões ou celebrar um repertório comum.

### **Análise de alguns exemplos**

Elencam-se, agora, alguns exemplos de produtos manufaturados contemporâneos brasileiros (cerâmicas, adornos, calçados e vestimentas), em que o processo criativo está claramente relacionado com a apropriação de repertórios do patrimônio imaterial, e sobre os quais propomos uma análise visual.

Muitas pesquisas de análise visual recorrem às categorias formais da teoria da Gestalt – linha da psicologia do início do século XX relacionada à percepção visual. Recorrente também é o trabalho de Donis Dondis (2003) que estabeleceu, numa “sintaxe da linguagem visual”, alguns elementos básicos – tais como ponto, linha, forma, cor, textura – a partir dos quais ensina a ver e ler informações visuais. Recorrendo a

estas duas teorias, Gomes Filho (2000) propôs diversos conceitos e categorias para gerar um sistema de leitura visual da forma, contudo seu método envolve segmentações demais.

Para analisar os produtos aqui apresentados, propõe-se, então, um processo de análise mais sintético, em relação à referência (clareza, sutileza, aleatoriedade, fragmentação ou integridade) e em relação à composição (unidade, simplicidade ou complexidade e coerência), além de pregnância em relação ao objeto como um todo.

O primeiro exemplo é a Cerâmica Serra da Capivara, fundada em 1992, pela arqueóloga Niède Guidon, como um projeto social da Fundação Museu do Homem Americano (FUNDHAM), com objetivo de “garantir a preservação do patrimônio cultural e natural do Parque Nacional Serra da Capivara” (FUNDHAM, s/d). A produção está baseada nas pinturas rupestres pré-históricas, encontradas na década de 1970, na região do parque, no sudeste do Piauí que, desde 1991, é considerada patrimônio mundial pelo Unesco, já que é “uma das maiores

concentrações de sítios pré-históricos do mundo por quilômetro quadrado” (FUNDHAM, s/d.).

A Cerâmica utiliza, como inspiração para suas peças, imagens rupestres – de caça, de beijo, de parto, de animais em movimento – que reproduzem cenas do parque arqueológico da Serra da Capivara. O projeto já desenvolveu coleções exclusivas para lojas e marcas como o grupo Pão de Açúcar e a Tok & Stok (PESSOA, 2017) e mais recentemente para os chocolates Dengo, do grupo Natura.

Observando-se as figuras 1 e 2, percebe-se que as referências são explícitas e pertinentes (não aleatórias ou fortuitas). As composições apresentam unidade e, nelas, as referências são bem destacadas e coerentes. Os produtos finais apresentam pregnância da forma e das referências.



Figura 1- Cerâmica com imagens rupestres da Serra da Capivara



Fonte: SÃO RAIMUNDO, 2018.

Figura 2 - Prato de cerâmica com imagens rupestres



Fonte: Foto Lucas Cuervo

O segundo exemplo é uma coleção de adornos baseada na iconografia das inscrições rupestres do sítio arqueológico de Ingá (PB) (Figura 3). Com o nome “Memórias inscritas, recortes de tradição”, ela foi confeccionada em pele de bode, por artesãos locais, de forma a promover resgate cultural, valorização do patrimônio e desenvolvimento local sustentável. Entrevistas prévias com estes artesãos ajudaram a levantar os processos tradicionalmente utilizados

por eles de forma a materializar a identidade de um território, pelo uso de materiais locais e métodos de fabricação correspondentes (BORGES; CLEMENTINO, 2021).

Figura 3 – Adornos inspirados nas inscrições da Pedra do Ingá



Fonte: Borges e Clementino (2021)

Além das referências da iconografia rupestre do sítio arqueológico do Ingá, as peças, então, procuraram valorizar as tradições artesanais locais. O resultado, muito criativo e contemporâneo, é relativamente sutil em relação à referência aos traços rupestres (até mesmo porque estes são mais abstratos do que os da Serra da Capivara), mas a composição das peças apresenta bastante unidade e coerência formal, sendo o design das peças mais pregnante do que os

elementos extraídos da referência inicial.

Os exemplos que se seguem foram extraídos do estudo de Menezes e Duarte (2022), que apresenta uma análise dos símbolos estéticos do cangaço, do maracatu e do frevo – especialmente no estado de Pernambuco – e um levantamento de apropriações desses símbolos em peças de design contemporâneo, a começar pelas sandálias de Espedito Seleiro (figuras 4 e 5), inspiradas na estética cangaço nordestino – movimento social liderado por Lampião, muito associado ao banditismo. Além da capacidade de fugir de seus inimigos e dos homens da lei, Lampião criou um “dresscode” para seu bando, que se tornaria um símbolo do sertão (FRÓIS, s/d).

Nas sandálias, observa-se a presença do couro de cabra (claro e macio), das cores fortes, dos pespontos peculiares usados nas selas, coletes e chapéus que eram ostentados como uma diferenciação pelo bando. A presença da referência é clara e as composições apresentam unidade, apesar de suas complexidades. Os produtos são

pregnantes na sua apresentação e em relação às referências.

Figura 4 – sandália de Espedito Seleiro inspirada no cangaço



Fonte: Menezes e Duarte (2022)

Figura 5 – sandália de Espedito Seleiro inspirada no cangaço



Fonte: Menezes e Duarte (2022)

A seguir, veem-se a blusa de Rafa Q Faz (figura 6) e uma coleção de agasalhos, tênis e mochilas da parceria Farm + Adidas (Figura 7), inspiradas no Maracatu (manifestação de música dança e encenação). Nos dois exemplos a referência não é

clara, mas sutil, e relaciona-se sobretudo à pujança das cores. Embora na blusa haja uma referência específica à figura do caboclo de lança, do Maracatu rural – que usa óculos escuros, uma cabeleira flutuante e um lenço amarrado no pescoço – ela não é clara, e a estampa parece um pouco aleatória. Sobressai um rosto de óculos, que pode ter várias associações. Contudo, pode se dizer que esta composição é ritmada e lembra os movimentos das fitas com guizos.

Na coleção de agasalhos, tênis e mochilas, podem ser percebidos alguns detalhes dos bordados dos figurinos do Maracatu, assim como o contraste de cores. Ainda assim, é difícil fazer associação imediata com a manifestação. Em ambos os casos a pregnância da referência é fraca, mas, no segundo, a pregnância da composição é mais forte.

Figura 6 – estampa de Rafa Q Faz inspirada no Maracatu



(7)

Fonte: Menezes e Duarte (2022)

Figura 7 – estampa Farm inspirada no Maracatu



Fonte: Menezes e Duarte (2022)



Os próximos exemplos mostram inspirações vinda do frevo: um lenço da Tecidos de Duas (Figura 8) e peças de moda praia da Rush Praia (Figuras 9 e 10). As roupas com que se dança o frevo são saias, shorts ou calças com pontas de tecido, ou fitas penduradas, que se agitam com o movimento acelerado dos dançarinos. A estampa do lenço é sutil em relação à referência (no caso o movimento das fitas), embora apresente as cores tradicionais que são azul, amarelo e vermelho. Sua composição é complexa e aleatória, mas bastante prenante. Já a referência é difusa.

Figura 8 – Lenço da Tecido Duas inspirado no frevo



Fonte: Menezes e Duarte (2022)

Os biquínis da marca pernambucana apresentam estampas coloridas que fazem referência à Olinda (pelo desenho de casinhas) e ao “homem da meia-noite” (boneco gigante que dá nome a um bloco). Pode-se dizer também que algumas das modelagens inspiram-se em trajes de dançar o frevo. A dança é também o tema do cenário da produção das fotos de divulgação da coleção. Assim, percebe-se que referência é sutil, mas não é aleatória, há unidade na composição da estampa que não é muito prenante.

Figura 9– Biquínis da Rush Praia inspirados no frevo



Fonte: Menezes e Duarte (2022)

Figura 10 – Biquínis da Rush Praia inspirados no frevo



Fonte: Menezes e Duarte (2022)

Estes exemplos indicam que a utilização do patrimônio cultural, seja ele material ou imaterial, possibilita novos repertórios criativos, sem que isso signifique uma mera reprodução de elementos tradicionais. O patrimônio, como espaço da criatividade, se traduz em inovação e aponta para o futuro, ao mesmo tempo em que reafirma suas raízes na identidade e na memória coletiva.

### Notas finais

Este artigo pretendeu apresentar exemplos de como o patrimônio cultural pode ser recursos criativos. Para isso, nos apoiamos na perspectiva de um dos pioneiros do design no Brasil, Aloísio Magalhães, que defendia que a consciência do nosso passado e dos componentes da nossa cultura é um dos caminhos para

que o processo criativo se transforme numa expressão verdadeira de design brasileiro. Mais especificamente, sua metáfora do estilingue nos parece adequada para a análise dos exemplos que elencamos. Quanto mais no passado somos capazes de recuar, mais nos nutrimos de referências que consolidam nosso repertório e projetam nossa produção com maior amplitude e maior alcance.

Isso se dá porque nossa identidade cultural se forja imersa na cultura – uma teia complexa de símbolos, associações, valores, práticas e usos - que nos forma e na qual vivemos. Um processo relacional que nos constitui e no qual habitamos, ao mesmo tempo em que prosseguimos na sua elaboração. E é nesse imbricamento que também vamos estabelecendo nossa memória coletiva, que nos forma enquanto grupo e como indivíduos. Halbwachs (1990) afirma que o alcance da memória numa sociedade encontra seu limite na possibilidade de lembrança dos sujeitos que integram os grupos, articulando desta forma recordações coletivas.

Nesse sentido, o patrimônio se apresenta como uma força viva e rica de simbolismos, não apenas como um repositório do passado, mas sim como autêntico recurso criativo, apontando para o novo e, portanto, para o futuro.

Os exemplos aqui apresentados falam de design de utilitários e de moda nos quais as referências ao patrimônio estivessem explícitas, porém não de forma alegórica ou meramente representativa. O que vimos nesses casos é o patrimônio, majoritariamente imaterial, se valorizando como elemento de inovação. São possibilidades de mergulho na história e na memória brasileira que não se restringem a estes setores da Economia Criativa, podendo ser incorporadas pelas indústrias criativas, da arquitetura ao universo dos games, do cinema à música, da publicidade ao mercado editorial.

Encarmos o patrimônio, especialmente o imaterial, como recurso criativo nos traz um ferramental identitário robusto que devemos, mais do que nunca, valorizar.

## Referências

ARMSTRONG, Helen. (org.). *Teoria do Design Gráfico*. São Paulo: Cosacnaify, 1998.

AUSUBEL, David P. *The psychology of meaningful verbal learning*. New York: Grune & Stratton, 1963.

BENHAMOU, Françoise. *Economia do Patrimônio Cultural*. São Paulo, Edições SESC, 2016.

BORGES, Elyziane Ferreira; CLEMENTINO, Thamyres Oliveira. Modelo para auxílio a projetos de produtos sustentáveis com foco no conceito de Design e Território. In: *IX Encontro de Sustentabilidade em Projeto*. Universidade Federal de Santa Catarina, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/228926/VOLUME%20II%20--523-534.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: [http://planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 7 jun. 2023.

CANDAU, Joel. *Memória e identidade*. São Paulo: Contexto, 2012.

DESVALLÉES, André; MAIRESSE, François (eds.). *Conceitos-chave de Museologia*. São Paulo: Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus/Pinacoteca do Estado de São Paulo/Secretaria de Estado da Cultura, 2013.

DODEBEI, Vera; ABREU, Regina (orgs.). *E o patrimônio?* Rio de Janeiro: Contracapa, 2008.



DONDIS, Donis. *A Sintaxe da linguagem visual*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

FAJARDO, Washington. *Evocando Memórias*. Rio de Janeiro: Prefeitura do Rio. 2012.

FLORIDA, Richard. *The Rise of the Creative Class*. New York: Basic Books, 2011.

FRÓIS, Camila. A estética do cangaço e o sertão fashion. *Artesol*. Disponível em:

<https://www.artesol.org.br/conteudos/visualizar/A-estetica-do-cangaco-e-o-sertao-fashio>. Acesso em: 7 jun. 2023.

FUNDHAM. *Parque*. Disponível em: <https://fundham.org.br/parque/>. Acesso em: 02 maio 2022.

FUNDHAM. *Projetos socioculturais*. Disponível em: <https://fundham.org.br/parque/>. Acesso em: 02 maio 2022.

GALVÃO, Lucia Helena. *Imaginação: o poder de criação do ser humano*. Youtube, 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4NzDIILue9U>. Acesso em: 29 maio 2022.

GOMES FILHO, João. *Gestalt do objeto: sistema de leitura visual da forma*. São Paulo: escrituras, 2000.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2013

HUYSSSEN, Andreas. *Culturas do passado-presente*. Modernismos, artesvisuais, políticas da memória. Rio de Janeiro: Contraponto/Museu de Arte Moderna, 2014.

HUYSSSEN, Andreas. Medios y memória. In: FELD, C.; STITES MOR,

J. (org.). *El pasado que miramos*. Buenos Aires: Editorial Paidós, 2009.

HUYSSSEN, Andreas. Mídia e discursos da memória. Entrevista de Moreira, Sonia Virgínia e Moreno, Carlos A. de Carvalho Moreno. *Revista Brasileira de Ciências da Comunicação*, Intercom, n. 1, p-97-104, 2004.

HUYSSSEN, Andreas. *Seduzidos pela Memória*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000.

LAND, George; JARMAN, Beth. *Ponto de Ruptura e transformação*. São Paulo: Cultrix, 1990

LEITE, João de Souza (org.) *Aloisio Magalhães: Bens culturais do Brasil um desenho projetivo para a nação. do Brasil um desenho para a nação*. Rio de Janeiro, 2017.

LIMA, João. *História e Ensino Criativo*. Slideshare Portugal. 2011. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/JDLIMA/histria-e-ensino-criativo-final>.

MAGALHÃES, Aloísio. Os tempos da identidade cultural brasileira. In: LEITE, João de Souza (org.). *Aloisio Magalhães: Bens culturais do Brasil um desenho para a nação*. Rio de Janeiro, 2017.

MENEZES, Rebecca; DUARTE, Roberta. *Estética do Nordeste*. Recife: Ed. das Autoras, 2022.

MOUCHIROUD, Christophe; LUBART, Todd. Social creativity: A cross-sectional study of 6-to 11-year old children. *International Journal of Behavioral Development*, v. 26, n. 1, p. 60-69, 2002.

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis: Vozes, 1987.

WILLIAMS, Raymond. *Cultura e materialidades*. Petrópolis: Vozes, 2011.

PELEGRINI, Sandra C. A. Cultura e natureza: os desafios das práticas preservacionistas na esfera do patrimônio cultural e ambiental. In: *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 26, n. 51, p. 115-140, 2006

PERROTTA, Isabella. O papel da Memória e da História na Economia Criativa. In: *Pesquisa que transforma*. São Paulo: Editora ESPM, 2019.

PESSOA, Antonia. História da Cerâmica Serra da Capivara é contada em exposição no Rio de Janeiro. *Agência Sebrae de Notícias*. Disponível em: [www.pi.agenciasebrae.com.br/sites/asn/uf/PI/historia-da-ceramica-e-contada-em-exposicao-no-rio-de-janeiro](http://www.pi.agenciasebrae.com.br/sites/asn/uf/PI/historia-da-ceramica-e-contada-em-exposicao-no-rio-de-janeiro) .

REIS, Ana Carla Fonseca. Fluxos e Conexões. In: *Economia Criativa: um conjunto de visões*. São Paulo: Fundação Telefônica, 2012.

SÃO RAIMUNDO. Cerâmica Serra da Capivara ganha prêmio de melhor projeto sustentabilidade do Brasil. *Portal São Raimundo*. Disponível em: [www.saoraimundo.com/ceramica-serra-da-capivara-ganha-premio-de-melhor-projeto-sustentabilidade-do-brasil/](http://www.saoraimundo.com/ceramica-serra-da-capivara-ganha-premio-de-melhor-projeto-sustentabilidade-do-brasil/) .

SARTRE, Jean-Paul. *A imaginação*. Porto Alegre: L&PM, 2008.

UNESCO Portugal. *Proteger o nosso patrimônio e promover a criatividade*. Disponível em: <https://unescoportugal.mne.gov.pt/pt/temas/proteger-o-nosso-patrimonio-e-promover-a-criatividade> .

## Saúde mental tecida com afetos, mãos e ouvidos

Gabriela Garcia de Carvalho Laguna<sup>1</sup>.

Ricardo Evangelista Fraga<sup>2</sup>

DOI: <https://doi.org/10.22409/pragmatizes.v13i25.57030>

**Resumo:** A arteterapia é um modo de intervenção que se utiliza de expressões artísticas, que podem ser diversas, como método para atingir um objetivo terapêutico e, o telemonitoramento, um recurso significativo para a continuidade da assistência em saúde, especialmente em tempos de distanciamento social. Nessa perspectiva, apresenta-se um estudo descritivo a partir da experiência de uma discente de Medicina. O projeto de extensão desenvolvido tem como objetivos fortalecer a relação entre arte e saúde, promover a vinculação entre discente, usuários e equipe de saúde, bem como a valorização do sensível através do diálogo e da arte. Com essa finalidade, foram semanalmente acompanhadas oficinas de desenho e, posteriormente, conduzidas oficinas de mandalas com usuários de um Centro de Atenção Psicossocial II do interior da Bahia, bem como realizados telemonitoramentos contínuos de usuários prioritários que poderiam se beneficiar de uma escuta sensível, periódica e contínua. Embora o objetivo das oficinas de arteterapia não seja o produto material em si, mas sim o processo, a satisfação dos participantes ao se reconhecerem capazes de construir algo e ver beleza nele era notória e, para alguns, catalisadora para iniciarem outros projetos em suas vidas. A construção de um espaço seguro de trocas, nas oficinas e nas ligações, permitiu partilhas que talvez encontrassem mais dificuldade e/ou não encontrassem espaço para serem abordadas em outros contextos, inclusive terapêuticos. Com o grupo foram estabelecidas relações de confiança, vínculo e afeto, apesar do desafio da adesão. A experiência evidenciou que a arte, a escuta ativa, a atenção continuada, contribuem não somente para o cuidado em saúde mental, como também para a formação de futuros profissionais da saúde qualificados e comprometidos com necessidades individuais e coletivas dos usuários dos serviços de saúde.

**Palavras-chave:** Saúde mental, Arte, Integralidade em Saúde, Educação.

### Salud mental tejida con afectos, manos y oídos

**Resumen:** La arteterapia es una modalidad de intervención que utiliza expresiones artísticas, que pueden ser diversas, como método para lograr un objetivo terapéutico y, la telemonitorización, un recurso significativo para la continuidad de la atención en salud, especialmente en tiempos de distancia social. Desde esta perspectiva, se presenta un estudio descriptivo basado en la experiencia de un estudiante de medicina. El proyecto de extensión desarrollado tiene como objetivo fortalecer la relación entre el arte y la salud, promover el vínculo entre los estudiantes, los usuarios y el equipo de

<sup>1</sup> Gabriela Garcia de Carvalho Laguna. Graduada em Medicina. Instituto Multidisciplinar em Saúde/Universidade Federal da Bahia, Brasil. E-mail: [gabrielagcl@outlook.com](mailto:gabrielagcl@outlook.com) - <https://orcid.org/0000-0001-7396-647X>

<sup>2</sup> Ricardo Evangelista Fraga. Doutor em Imunologia. Instituto Multidisciplinar em Saúde/Universidade Federal da Bahia, Brasil. E-mail: [ricardoefraga@hotmail.com](mailto:ricardoefraga@hotmail.com) - <https://orcid.org/0000-0001-9345-4869>

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

salud, así como la valoración de los sensibles a través del diálogo y el arte. Para ello, se siguieron talleres semanales de dibujo y, posteriormente, talleres de mandala con usuarios de un Centro de Atención Psicosocial II del interior de Bahía, así como teleseguimiento continuo de usuarios prioritarios que pudieran beneficiarse de la escucha sensible, periódica y continua. Si bien el objetivo de los talleres de arteterapia no es el producto material en sí, sino el proceso, la satisfacción de los participantes al reconocerse capaces de construir algo y ver belleza en ello fue notoria y, para algunos, catalizadora para iniciar otros proyectos en su vida. La construcción de un espacio seguro para los intercambios, en los talleres y en las llamadas, permitió un compartir que quizás sería más difícil y/o no encontraría espacio para ser abordado en otros contextos, incluidos los terapéuticos. Se establecieron relaciones de confianza, vínculo y afecto con el grupo, a pesar del desafío de la adhesión. La experiencia ha demostrado que el arte, la escucha activa, el cuidado continuo, contribuyen no sólo a la atención de la salud mental, sino también a la formación de futuros profesionales de la salud calificados y comprometidos con las necesidades individuales y colectivas de los usuarios de los servicios de salud.

**Palabras clave:** Salud mental, Arte, Integralidad en Salud, Educación.

### **Mental health weaved with affections, hands and ears**

**Abstract:** Art therapy is a mode of intervention that uses artistic expressions, which can be diverse, as a method to achieve a therapeutic objective and, telemonitoring, a significant resource for the continuity of health care, especially in times of social distance. From this perspective, a descriptive study is presented based on the experience of a medical student. The developed extension project aims to strengthen the relationship between art and health, promote the link between students, users and the health team, as well as the appreciation of the sensitive through dialogue and art. For this purpose, weekly drawing workshops were followed and, later, mandala workshops were conducted with users of a Psychosocial Care Center II in the interior of Bahia, as well as continuous telemonitoring of priority users who could benefit from a sensitive, periodic and continuous listening. Although the objective of the art therapy workshops is not the material product itself, but the process, the satisfaction of the participants in recognizing themselves capable of building something and seeing beauty in it was notorious and, for some, catalyst to start other projects in their lives. The construction of a safe space for exchanges, in the workshops and in the calls, allowed sharing that perhaps would be more difficult and/or would not find space to be addressed in other contexts, including therapeutic ones. Relationships of trust, bond and affection were established with the group, despite the challenge of adherence. Experience has shown that art, active listening, continuous care, contribute not only to mental health care, but also to the training of future qualified health professionals committed to the individual and collective needs of users of health services.

**Keywords:** Mental health, Art, Integrality in Health, Education.

## **Saúde mental tecida com afetos, mãos e ouvidos**

### **Introdução**

A arte permite que o sujeito entre em contato com sentimentos, sensações, e pensamentos, os expresse, e encontre novas

possibilidades para se sentir melhor e lidar melhor com algo, que nem sempre pode ser traduzido através da fala (GAMEIRO, 2022). Além disso, a arte produz criações, reinvenções,

subjetividades e afetos, é capaz de incitar ação e de oportunizar autoconhecimento e mudanças no mundo (TAVARES, 2003).

Logo, a arte, em suas diversas faces, pode ser instrumento para o cuidado em saúde, em especial da saúde mental. A arteterapia é um modo de intervenção que se utiliza de expressões artísticas como método para atingir um objetivo terapêutico; no campo da saúde esses objetivos podem ser individuais ou coletivos e envolverem desenvolvimento pessoal/interpessoal, de criatividade, promoção e educação em saúde, prevenção e tratamento de doenças (CARVALHO, 1995).

Nesse sentido, as oficinas terapêuticas são práticas coletivas desenvolvidas em Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) que oportunizam expressão, socialização, autonomia e reinserção social dos participantes, não sendo impostas a eles, mas sim acordadas em seu projeto terapêutico singular de acordo com seus interesses e necessidades (BRASIL, 2004). As oficinas podem ser diversas: pintura, dança, poesia, música, teatro, artesanato em geral, culinária, mercearia (BRASIL, 2004); ademais,

não se encerram em si mesmas, como exemplo, a produção de mandalas pode contribuir para autodescoberta, orientação psíquica, percepção e integração de sentidos, a partir de figuras geométricas concêntricas (MENDONÇA; BRITO, 2017). E, devido à contribuição de estratégias artísticas para o ensino-aprendizagem de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais (ZABALA, 1999), destaca-se também sua contribuição para o processo formativo de estudantes de medicina (OLIVEIRA; FRAGA, 2022).

O telemonitoramento, por sua vez, especialmente de usuários mais vulneráveis, é um recurso que recebeu destaque nos últimos anos por possibilitar a continuidade da assistência, de forma segura e eficaz, apesar das distâncias físicas impostas pela pandemia da COVID-19 (RODRIGUES *et al.*, 2020). Trata-se de uma estratégia não farmacológica, ativa, eficiente e de baixo custo, que pode ser incluída no cuidado em saúde mental, assim como jogos virtuais e estratégias de relaxamento (MOREIRA *et al.*, 2021, MORAIS *et al.*, 2022), com repercussões no que tange o estímulo e a manutenção de

hábitos saudáveis em casos de doenças crônicas (AGGIO *et al.*, 2022), como é o caso de muitos transtornos mentais.

Tendo esse panorama em vista, este artigo objetiva relatar a experiência de uma discente de Medicina enquanto bolsista PIBIX do projeto de extensão “Corpo sujeito – A arte na promoção da Saúde”, vinculado ao Centro de Atenção Psicossocial II (CAPS II) de uma cidade do interior da Bahia, o qual destina-se aos cuidados de pessoas com transtornos mentais graves e persistentes, inclusive pelo uso de substâncias psicoativas (MINISTÉRIO DA SAÚDE, [s.d.]). Esse projeto tem como objetivos fortalecer a relação entre arte e saúde, promover a vinculação entre discente, usuários e equipe de saúde, bem como a valorização do sensível através do diálogo e da arte, a partir de telemonitoramentos e de oficinas artísticas com usuários do CAPS II.

### **Método**

Trata-se de um estudo descritivo, do tipo relato de experiência. As atividades do projeto foram desenvolvidas durante todo o

ano de 2022. Durante o primeiro semestre, as atividades foram planejadas para ocorrerem em dois turnos durante a semana, um presencial no CAPS II e outro virtual. Nesse período, às sextas-feiras pela manhã, a discente acompanhava a técnica responsável pelas oficinas de desenho do CAPS II, as quais duravam em média uma hora. Esse primeiro contato teve como objetivo a familiarização da discente com a rotina do serviço e das oficinas, bem como a aproximação com os usuários e a equipe, para que, em um segundo momento, lhe fosse possível conduzir novas oficinas, ampliando a oferta do serviço. O outro turno semanal era dedicado ao telemonitoramento. No segundo semestre, o telemonitoramento foi mantido e a discente passou a conduzir oficinas de mandalas, em dois turnos, às terças-feiras, ao invés de acompanhar as oficinas de desenho.

Para a confecção das mandalas, eram usados palitos e lãs; a discente demonstrava como produzir diferentes formas geométricas, das mais simples, às mais elaboradas, de modo gradual, a partir da evolução e do interesse de cada um, respeitando



seu tempo e processo. As produções poderiam ser levadas para casa ou deixadas no CAPS, à escolha de cada participante.

O Telemonitoramento ocorreu através de ligações telefônicas, para usuários previamente selecionados pelo técnico de referência de acordo com as demandas e possibilidade de se beneficiar da escuta promovida pelo projeto. Desse modo, a cada semana a discente combinava com cada usuária o melhor horário para uma ligação via WhatsApp, a qual não tinha duração pré-determinada, durava o tempo necessário para que fossem abordadas as angústias e alegrias conforme se sentisse à vontade; o número de celular da discente também ficava disponível para que as usuárias a contassem por mensagem caso fosse necessário. Destaca-se que as mesmas pessoas definidas pela triagem inicial foram acompanhadas durante todo o projeto, de forma periódica. As conversas eram descritas pela discente em um *Docs* compartilhado com o técnico de referência, que posteriormente as registrava em prontuário.

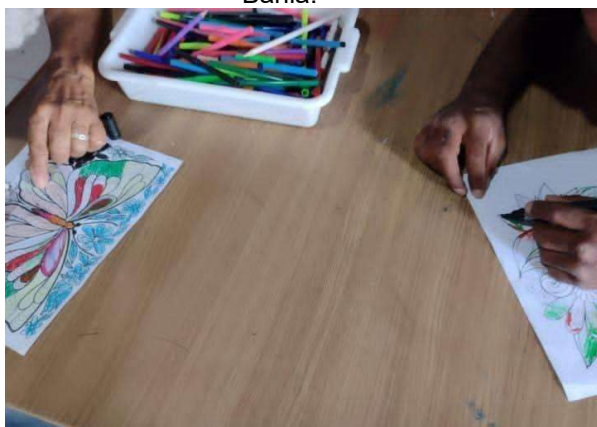
## Resultados e discussão

As oficinas levaram à produção de desenhos, pinturas, artigos de decoração e mandalas. Embora o objetivo da oficina não seja o produto material em si, mas sim o processo, a satisfação dos participantes ao se reconhecerem capazes de construir algo e ver beleza nele era notória e, para alguns, catalisadora para iniciarem outros projetos em suas vidas.

Estaca e Andrade (2018) discutiram quanto às oficinas de desenho que realizaram no sistema prisional sobre a flexibilidade e a promoção de um ambiente não coercitivo, considerando motivação, imprevistos e o tempo de conclusão dos trabalhos. Nas oficinas conduzidas no CAPS II, a flexibilidade também se mostrou importante, para que cada um pudesse participar a seu modo, a partir de suas habilidades e estado no dia. Em determinadas oficinas, algum participante não se identificava com aquela proposta específica, por exemplo, construir uma mandala. Nesses casos, às vezes se contentava em assistir a confecção dos colegas, ou aceitava a proposta de produzir algo diferente, como pintar um

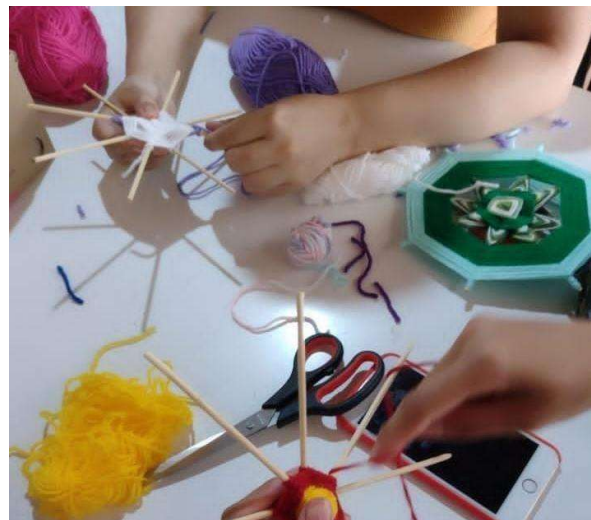
desenho já pronto. Sobre isso, enfatiza-se o fato de a oficina de arte ser terapêutica, o que implica na compreensão, respeito e aceitação dos sujeitos que delas participam, bem como no objetivo central de promover possibilidades existenciais (TAVARES, 2003). As imagens abaixo demonstram o processo de construção e alguns dos produtos das oficinas.

Imagem 1 - Fotografia de mandalas sendo confeccionadas por usuários em uma oficina de arteterapia de um CAPS II no interior da Bahia.



Fonte: Autorial (2022).

Imagem 2 - Fotografia de mandalas sendo confeccionadas por usuários em uma oficina de arteterapia de um CAPS II no interior da Bahia.



Fonte: Autorial (2022).

Imagem 3 - Fotografia de mandalas produzidas por usuários em uma oficina de arteterapia de um CAPS II no interior da Bahia.



Fonte: Autorial (2022).

Enquanto produziam, os participantes manifestavam pensamentos e sentimentos, não apenas pela escolha de cores e figuras, mas também por expressões corporais e verbais. Algumas pessoas demonstraram se sentirem confortáveis para conversar sobre temas diversos; outras, confortáveis em permanecerem silenciosas, concentradas no que faziam. Alguns riam, choravam, ficavam irritados quando algo não saía como gostariam em suas produções e alegres quando sim. As temáticas que emergiam foram desde relações afetivas com cafés ou gatos até compartilhamentos de situações difíceis vivenciadas, que talvez encontrassem mais dificuldade e/ou não encontrassem espaço para serem abordadas em outros contextos, inclusive terapêuticos.

Com o grupo foram sendo constituídas relações de confiança, vínculo e afeto, emergiram questionamentos, respostas e mais questionamentos. Isso evidencia que foi possível construir um espaço seguro no qual as pessoas se sentiram confortáveis para serem elas mesmas, com e apesar de diagnósticos, e que o grupo pode se acolher, aprender e

compartilhar de forma harmônica e colaborativa. Esses resultados dialogam com os descritos a partir dos trabalhos da médica nordestina Nise da Silveira, os quais destacaram a arteterapia enquanto ferramenta para acessar e materializar o mundo interno do sujeito e, obtiveram êxito na reinserção e reintegração social a partir do estímulo da afetividade, da atividade e da liberdade individual; o que inovou a psiquiatria e fortaleceu o movimento antimanicomial (GOMES; LEITE JUNIOR, 2022). Ademais, a condução das oficinas pela discente também a levou a se sentir mais pertencente à equipe multidisciplinar e ao processo de cuidado das pessoas, dispostas a compartilhar o momento das oficinas.

A potência desse coletivo sob a ótica do estabelecimento de relações horizontais, da troca de experiências, percepções e saberes, em especial no que tange transtornos mentais, devido ao tabu, ao preconceito e a solidão tão frequentes é, em suma, importante para a formação e o fortalecimento de redes de apoio; como também é evidenciado por outras experiências de interação entre comunidade e estudantes da área da saúde

(SANTOS; CAZÉ, 2022, LAGUNA *et al.*, 2022). Destaca-se que esses processos ocorreram apesar do desafio da adesão, que perpassa diversas razões, tanto externas, estruturais, como acesso a transporte, quanto internas, pessoais e sociais; comuns a outros relatos de espaços e projetos relacionados ao cuidado em saúde mental e física (OLIVEIRA; PERES, 2021, LAGUNA *et al.*, 2022).

Cada oficina envolvia a inscrição de um determinado número de participantes, que apesar de definidos a partir dos projetos terapêuticos singulares dos usuários, muitas vezes não compareciam. Desse modo, no primeiro semestre, em média participaram de cada oficina um ou dois usuários. A adesão foi melhor nas oficinas de mandala do turno da manhã, que contavam geralmente com de 4 a 6 participantes, e deixar a porta da sala da oficina aberta pode ter contribuído para essa adesão.

À exemplo, por vezes algum usuário, que estava aguardando atendimento por outra pessoa da equipe, se interessava e questionava se poderia participar da oficina. Isso foi especialmente importante em duas

situações nas quais a pessoa estava visivelmente em sofrimento, e deixou a oficina apresentando-se melhor do que quando iniciou. Além disso, alguns participantes se sentiram confortáveis para mostrar o que produziram para as pessoas que aguardavam atendimento, e, aos interessados, como fazer uma mandala. Alguns deles também contribuíram espontaneamente com a decoração do espaço a partir de suas produções em algumas oficinas.

Tavares e Sobral (2005), apresentam que a espontaneidade das oficinas pode dificultar o estabelecimento de parâmetros objetivos para a avaliação dos resultados, sendo essa uma possível limitação. O projeto, entretanto, apresenta uma série de potencialidades à saúde mental, como a arte enquanto um processo promotor de questionamentos, respostas, vínculo e cuidado, e a escuta ativa também como ferramenta acessível de vínculo e assistência aos sujeitos.

Já com relação ao telemonitoramento, as duas usuárias assistidas através das ligações deram feedbacks essencialmente positivos com relação a terem alguém com

quem conversar e relataram se sentirem à vontade para abordar questões que por vezes são difíceis de serem discutidas em casa e que por alguma razão, como tempo, vergonha e esquecimento, também podem, por vezes, não serem tão exploradas em consultas.

Souza *et al.* (2020) descrevem tecnologias leves identificadas na prática de enfermeiros na atenção básica, que podem ser estendidas para o contexto de escuta pelo telemonitoramento e do diálogo durante as oficinas, tais quais a ação da escuta sensível e que permite o protagonismo do usuário, a formação de vínculos, e o aumento da autonomia dos sujeitos sobre seus processos de saúde e doença. Essas estratégias são significativas para o cuidado à medida que fortalecem a qualidade do atendimento e consequentemente a motivação e confiança do usuário no serviço, embora em muitos espaços essas tecnologias leves ainda sejam banalizadas, devido mais a falta de interesse e responsabilização dos serviços do que a falta de conhecimento técnico propriamente (LISBOA; SANTOS; LIMA, 2017).

As dificuldades do telemonitoramento relacionaram-se essencialmente ao fluxo das demandas, quando por exemplo um usuário demandava atendimento, a demanda era repassada ao serviço e marcada, mas ou o usuário não dava retorno sobre a marcação, ou o serviço não atendia como acordado, de modo que a demanda ficava pendente e o solicitante insatisfeito. A fim de evitar essas situações, a discente procurou acordar com os usuários que as demandas relativas ao serviço, como marcação de consultas, fossem combinadas diretamente com o serviço. A adesão também diminuiu gradualmente ao longo do ano, de modo que o contato telefônico não foi possível em todas as semanas. Isso possivelmente relaciona-se à retomada progressiva das atividades presenciais e consequente queda do interesse por atividades remotas, contudo a disponibilidade para o contato foi mantida.

A aproximação é estratégica para o processo de sensibilização, fundamental para o assumir de uma postura ativa de cidadãos e estudantes da área da saúde, visando o acolhimento e a promoção da inclusão



social de pessoas com necessidades específicas (LAGUNA; MARQUES, 2022). Dessa forma, a oportunidade de participar das oficinas permitiu que a discente vivenciasse de forma prática a efetividade dessa estratégia terapêutica, multiplicadora, o que é importante para uma aprendizagem significativa. Além disso, lidar com as demandas, tanto das oficinas, quanto do telemonitoramento, conforme apareceram, com criticidade, criatividade, responsabilidade e em equipe; comunicar-se com efetividade e afetividade, fortaleceram competências fundamentais para o exercício da cidadania e da prática profissional transformadora.

## Conclusão

Evidencia-se, portanto, que a arte, a escuta ativa, a atenção continuada, principais ferramentas utilizadas no projeto, contribuem não somente para o cuidado em saúde mental, como também para a formação de futuros profissionais da saúde sensíveis, atentos e comprometidos com as demandas sociais individuais e coletivas do meio no qual atuam, em especial às relacionadas à saúde mental, que

muitas vezes podem não ser evidentes em um primeiro olhar. Reforça-se também a importância do desenvolvimento de mais trabalhos que descrevam experiências como essa, a fim de ampliar a discussão entre a interface arte, saúde e educação, e de contribuir para a atuação dos diferentes atores sociais envolvidos em processos formativos e de cuidado.

## Referências

AGGIO, C. M. *et al.* Efetividade do gerenciamento clínico por telemonitoramento para beneficiários com doenças crônicas na saúde suplementar. *Saude e pesqui.* (Impr.), 2022. <https://doi.org/10.17765/2176-9206.2022v15n1.e9571>

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. *Saúde mental no SUS: os centros de atenção psicossocial*. Brasília, MS: 2004. Disponível em: [http://www.ccs.saude.gov.br/saude\\_mental/pdf/sm\\_sus.pdf](http://www.ccs.saude.gov.br/saude_mental/pdf/sm_sus.pdf) Acesso em: 06 jan. 2023

CARVALHO, M. M. M. J. O que é arte-terapia. In: CARVALHO, M. M. M. J. (org.), *A arte cura? Recursos artísticos em psicoterapia*. Campinas: Editorial Psy II, 1995. p. 23-26.

ESTECA, A. C. P.; ANDRADE, L. D. Desenhando a liberdade: A



experiência de oficinas de desenho no sistema prisional. *Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal*, [S.l.], v. 5, n. 3, p. 255-261, ago. 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/503>  
Acesso em: 06 jan. 2023.

GAMEIRO, N. *Fiocruz*. Arte e cultura para promoção da saúde. Brasília, 22/03/2022. Disponível em: <https://www.fiocruzbrasil.fiocruz.br/art-e-e-culturapara-promocao-da-saude/>  
Acesso em: 06 jan. 2023

GOMES, L. B.; LEITE JUNIOR, F. F. NISE DA SILVEIRA: ARTE, CIÊNCIA E SAÚDE MENTAL. *Revista Interfaces: Saúde, Humanas e Tecnologia*, [S. l.], v. 10, n. 3, p. 1512–1520, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.16891/2317-434X.v10.e3.a2022.pp1512-1520> .

LAGUNA, G. G. C. *et al.* . Contribuições da imersão no contexto da saúde coletiva para a formação ampliada em saúde. In: SILVA, Iara Nadine Vieira da Paz; SILVA FILHO, Paulo Sérgio da Paz; NUNES, Jordson Kaique Oliveira; MOTA, Lennara Pereira (orgs.). *Epidemiologia, diagnóstico e intervenção em saúde pública*. Teresina: Science e saúde, 2022, p. 55-63. DOI: <https://doi.org/10.56161/sci.ed.20221028c5>

LAGUNA, G. G. C.; MARQUES, C. R. Ensino de genética humana: novas abordagens para sensibilização de estudantes no contexto das síndromes genéticas. *Genética na Escola*, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 53–60, 2022. DOI: <https://doi.org/10.55838/1980-3540.ge.2022.422> .

LISBOA, N. A.; SANTOS, S. F.; LIMA, E. I. A importância das tecnologias leves no processo de cuidar na atenção primária à saúde. *Textura*, v. 10, n. 19, p. 164–171, 15 dez. 2017. <http://dx.doi.org/10.22479/244799342017v10n19p164-171>

MENDONÇA, B. I. O.; BRITO, M. A. Q. Mandalas como recurso terapêutico na prática da Gestalt-Terapia. *Revista IGT na Rede*, v. 14, nº 27, 2017. p. 273 – 290. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/igt/v14n27/v14n27a09.pdf> Acesso em: 06 jan. 2023

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Centro de Atenção Psicossocial - CAPS. [s.d.] Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/caps/caps> . Acesso em: 6 jan. 2023.

MORAES, V. S. *et al.* Atendimento remoto à saúde no contexto da pandemia: revisão integrativa. *Nursing*, p. 7502–7515, 2022. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1372414> Acesso em: 06 jan. 2023.

MOREIRA, W. C. *et al.* Mental health interventions implemented in the COVID19 pandemic: what is the evidence? *Revista brasileira de enfermagem*, p. e20200635–e20200635, 2021. <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2020-0635>

OLIVEIRA, A. L. de M.; PERES, R. S. As Oficinas Terapêuticas e a Lógica do Cuidado Psicossocial: Concepções dos(as) Coordenadores(as). *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 41, n. spe4, 13 set. 2021.

<https://doi.org/10.1590/1982-3703003204609>

OLIVEIRA, R. J. ; FRAGA, R. E. A utilização das linguagens artísticas no processo formativo de estudantes de medicina: uma experiência acadêmica. *Research, Society and Development*, v. 11, p. e4211326392, 2022. <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i3.26392>

RODRIGUES, A. P. *et al.* Telemonitoramento como estratégia de cuidado longitudinal a grupos prioritários em tempos da COVID-19: uma experiência na atenção primária à saúde do município de Vitória-ES. *APS em Revista*, v. 2, n. 2, p. 189-196, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/handle/10/11655> Acesso em 06 jan. 2023.

SANTOS, D. C. S. ; CAZÉ, A. B. Educação em saúde mental. In: REIS, Eduardo José Farias Borges dos *et al.* (orgs.). *Abraçando o SUS: Educação em Saúde na Comunidade do Alto das Pombas*. Salvador: EdUFBA, 2022. p. 99-115.

SOUZA, J. W. R. *et al.* Tecnologias leves na atenção básica: discurso dos enfermeiros. *Revista Saúde & Ciência Online*, v. 9, n. 3, set.-dez. 2020. Disponível em: <https://rsc.revistas.ufcg.edu.br/index.php/rsc/article/view/460> Acesso em: 06 jan. 2023.

TAVARES, C. M. M. O papel da arte nos centros de atenção psicossocial - CAPS. *Revista brasileira de enfermagem*, v. 56, n. 1, p. 35–39, fev. 2003. <https://doi.org/10.1590/S0034-71672003000100007>

TAVARES, C. M. M.; SOBRAL, V. R. S. Avaliação das práticas de cuidar envolvendo arte no âmbito do Centro de Atenção Psicossocial (CAPS). *Revista Mineira de Enfermagem*, v. 9, n. 2, p. 121–125, 2005. Disponível em: <https://www.reme.org.br/artigo/detalhes/449#:~:text=A%20avalia%C3%A7%C3%A3o%20das%20pr%C3%A1ticas%20de%20cuidar%20com%20arte%20%C3%A9%20necess%C3%A1ria,%20Destar%2C%20sa%C3%BAde%20e%20cidadania> . Acesso em: 06 jan. 2023.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1998. Disponível em: <https://www.ifmg.edu.br/ribeiraodasneves/noticias/vem-ai-o-iii-ifmg-debate/zabala-a-pratica-educativa.pdf> Acesso em: 06 jan. 2023.

## Estudo Comparado da Organização das Artes: proposta de divulgação metodológica

João Domingues<sup>1</sup>

Luiz Augusto F. Rodrigues<sup>2</sup>

Marina Bay Frydberg<sup>3</sup>

Ohana Boy Oliveira<sup>4</sup>

DOI: <https://doi.org/10.22409/pragmatizes.v13i25.57738>

**Resumo:** O ECOA - Estudo Comparado da Organização das Artes é uma metodologia de mapeamento que tem como objetivo contribuir para a discussão do campo da economia da cultura, focando na experiência dos sujeitos trabalhadores. A pesquisa busca investigar as condições laborais cotidianas de trabalhadoras e trabalhadores da cultura, de modo a identificar as relações entre economia, cultura e trabalho. Neste artigo, apresentamos nosso processo metodológico, ressaltando conceitos estruturais para o desenvolvimento da pesquisa, assim como as etapas quantitativas e qualitativas realizadas até o presente momento.

**Palavras-chave:** Metodologia. Trabalho cultural. Economia da cultura. Precarização.

### Estudio Comparativo de la Organización de las Artes: propuesta de difusión metodológica

**Resumen:** Lo ECOA - Estudio Comparativo de la Organización de las Artes es una metodología de mapeo que tiene como objetivo contribuir a la discusión del campo de la economía cultural, centrándose en la experiencia de los sujetos de trabajo. La investigación busca indagar en las condiciones laborales cotidianas de los trabajadores culturales, con el fin de identificar las relaciones entre economía, cultura y trabajo. En este artículo presentamos nuestro proceso metodológico, destacando conceptos estructurales para el desarrollo de la investigación, así como los pasos cuantitativos y cualitativos realizados hasta el momento.

**Palabras clave:** Metodología. Trabajo cultural. Economía de la cultura. Precariedad.

<sup>1</sup> João Luiz Pereira Domingues. Doutor em Planejamento Urbano e Regional pelo IPPUR-UFRJ. Professor do Departamento de Arte da UFF. E-mail: [joaodomingues@id.uff.br](mailto:joaodomingues@id.uff.br) <https://orcid.org/0000-0001-8971-6213>

<sup>2</sup> Luiz Augusto Fernandes Rodrigues. Doutor em História pela UFF. Professor do Departamento de Arte da UFF. E-mail: [luizaugustorodrigues@id.uff.br](mailto:luizaugustorodrigues@id.uff.br) <https://orcid.org/0000-0003-0583-9641>

<sup>3</sup> Marina Bay Frydberg. Doutora em Antropologia pela UFRGS. Professora do Departamento de Arte da UFF. E-mail: [marinafrydberg@gmail.com](mailto:marinafrydberg@gmail.com) <https://orcid.org/0000-0002-2533-6526>

<sup>4</sup> Ohana Boy Oliveira. Doutora em Comunicação pela UFF. Professora do Departamento de Comunicação da UFBA. [ohanaboy@gmail.com](mailto:ohanaboy@gmail.com) - <https://orcid.org/0000-0002-5224-5435>

Recebido em 14/03/2020, aceito para publicação em 27/06/2023, disponibilizado online em 01/09/2023.

## Comparative Study of the Organization of the Arts: proposal for methodological dissemination

**Abstract:** The ECOA - Comparative Study of the Organization of the Arts is a mapping methodology that aims to contribute to the discussion of the field of the economy of culture, focusing on the experience of working subjects. The research seeks to investigate the daily working conditions of cultural workers, in order to identify the relationships between economy, culture and work. In this article, we present our methodological process, highlighting structural concepts for the development of the research, as well as the quantitative and qualitative steps carried out up to the present moment.

**Keywords:** Methodology. Cultural work. Economy of culture. Precariousness.

## Estudo Comparado da Organização das Artes: proposta de divulgação metodológica

### Introdução

O presente texto é resultado de um longo processo de investigação e debates conduzido por um grupo de pesquisadoras e pesquisadores sediados na Universidade Federal Fluminense (UFF), junto ao Observatório de Economia Criativa do Estado do Rio de Janeiro (OBEC-RJ). O OBEC-RJ é uma parceria entre a então existente Secretaria de Economia Criativa do Ministério da Cultura (SEC) e diversas universidades públicas brasileiras, tendo contado com apoio e recursos financeiros do Ministério da Cultura do Brasil (MinC) durante os anos de 2014 a 2016.

Um dos eixos estruturantes das ações da SEC procurava motivar universidades e grupos de

pesquisadores a interpelar os fenômenos ora organizados como “setores criativos”, aqueles cujo desempenho produtivo singularizava aspectos da propriedade intelectual, do trabalho criativo e das expressões culturais. Assim, estabeleceu-se no âmbito da UFF um núcleo de pesquisa destinado ao estudo da dimensão produtiva de expressões culturais, acionando níveis de interfaces sociais, econômicos, políticos, institucionais ou normativos.

Nos anos subsequentes procuramos traduzir estas dimensões objetivas nos aproximando cada vez mais da categoria “trabalho”<sup>5</sup>. A profusão de temáticas e de expressões culturais, as múltiplas

---

<sup>5</sup>Para uma discussão mais profunda acerca do trabalho cultural, ver Machado (2020).

motivações individuais e coletivas, as diferentes especializações, as diversas hierarquias que consolidam os arranjos expressivos e as disparidades de volumes financeiros a elas associados colocaram como desafio fundamental a este corpo de pesquisa a possibilidade de pensar matrizes de investigação que propusessem um conjunto amplo de mediações, com finalidade de instigar tanto olhares societários acerca da temática quanto em possibilitar a renovação de políticas públicas associadas ao tema.

A análise destes processos consolidou entre nós a necessidade de ampliação e aprofundamento de perspectivas metodológicas que pudessem dar conta de novos referenciais analíticos de investigação. Concentramos nossos esforços em avançar coletivamente nesta proposta, formulando, a partir do ano de 2016, alguns formulários para investigação. Estamos, desde o ano de 2020 e com o apoio financeiro da Prefeitura Municipal de Niterói (PMN), em parceria com a Secretaria das Culturas, realizando um processo de coleta de informações sobre as condições de trabalho dos agentes culturais na cidade, revisando a

metodologia construída nos últimos quatro anos no projeto ECOA Niterói - Mapeamento do Potencial Econômico de Setores Culturais de Niterói. O projeto abarca dois segmentos das atividades culturais: 1. Artes do Espetáculo (circo, carnaval, dança, música e teatro), mapeado entre os anos de 2021 e 2022; e 2. Artes Visuais (artesanato, arte digital, arte urbana, cenografia, escultura, fotografia, performance e pintura), em desenvolvimento, com previsão de término no ano de 2023.

O que se pretende aqui apresentar é um desdobramento mais atual desta trajetória de pesquisa, em que apostamos contribuir para verificar alguns elementos que são parte intrínseca da economia da cultura - embora não tematizada pela literatura canônica.

O texto está dividido em duas seções. Na primeira delas, reivindicamos a aposta que temos feito em dotar a centralidade da investigação ao corpo laboral e às situações de precarização. Na segunda parte deste artigo, detalhamos as etapas da pesquisa ECOA Niterói desenvolvidas em sua primeira etapa, comentando as

diversas fases que envolveram a elaboração de um formulário, seu processo de validação, um roteiro de perguntas para entrevistas semiestruturadas, englobando métodos quantitativos e qualitativos acerca das condições de trabalho na cultura na cidade.

### **Conceitos estruturais do processo de pesquisa: trabalho e precarização**

Uma dimensão essencial para o modelo de pesquisa que procuramos construir tem relação com as particularidades relacionais produzidas entre os indivíduos e sociedade, tendo a noção de *trabalho* como centralidade analítica. Desta maneira, a proposta metodológica em questão procura reivindicar como pressuposto uma base ontológica e histórica desta categoria.

Do ponto de vista ontológico, recupera-se a noção de que os traços mais duráveis da condição humana promovem interações constantes entre os sujeitos e a natureza social, sendo o *trabalho* o recurso de organização da existência humana da vida (ARENDDT, 2010). É nesta arena que operam as características de transformação

materiais e simbólicas do mundo, sob as quais os indivíduos, em sua ligação com o plano das necessidades vitais ou construídas, concebem sua relação com as realidades e com as dimensões privadas e públicas.

Do ponto de vista histórico, queremos sinalizar para o conjunto integral de operações do mundo do trabalho em sua dimensão organizacional produtiva coletiva. Pretendemos reiterar que a dimensão ontológica do trabalho encontra na reprodução social uma mediação fundamental, sendo a transformação da produção capitalista seu aspecto essencial. Esta concepção é aqui assumida sob dois aspectos centrais para a pesquisa: i) o conjunto de necessidades referentes à reprodução individual tem incorporado a produção da cultura como uma de suas mais importantes dimensões, caracterizando no incremento de atividades laborais em postos de trabalho dedicados aos setores de serviços e de bens culturais; ii) a morfologia da organização do trabalho na fase atual do capital é um dado essencial para o campo cultural.

Ressalta-se que as características gerais dos bens e



serviços culturais reacendem dinâmicas que tornam a mensuração de uma relação simples aritmética *tempo de trabalho/valor-de-troca* quase uma impossibilidade, sugerindo que as dimensões inerentes ao trabalho cultural (em geral, operados na forma imaterial em saberes técnicos, intelectuais ou expressivos derivados das relações entre agentes e inscrições sociais) expõem acordos e pactuações entre trabalhadores e trabalhadoras, mediadores e audiências.

Reafirmamos o ponto de vista que ressalta que as atividades humanas se fundamentam em “um processo no qual subjetividades são objetivadas em um modo de produzir, em um modo de vida” (AMORIM, 2014, p.35), estando em jogo a forma como os bens e serviços são produzidos ou organizados e “a rede de relações que fundamentam um modo particular de produzir” (AMORIM, 2014, p.36), a partir de exteriorizações de trabalhos intelectuais e físicos.

Desta maneira, o que se coloca em questão é o que vem sendo insistentemente descrito como potencial elástico de crescimento da

economia da cultura, e sugerir que o resultado econômico da produção social da cultura e as formas típicas de racionalização laboral podem estar sendo apropriados de maneira absolutamente desigual entre agentes produtivos do campo cultural.

As pistas que seguimos são as que se inscrevem no corpo laboral, de maneira a capturar a interpretação dos atores sociais sobre seu lugar na estrutura produtiva das linguagens e expressões culturais, reivindicando a centralidade dos trabalhadores no processo de produção da cultura. Desta forma, as discussões sobre as economias das culturas não se esgotam em certa abstração de contas satélites, onde a disposição de valores de finanças e comercialização podem fazer esconder as reais condições laborais enfrentadas por trabalhadores e trabalhadoras da cultura.

Neste sentido, procura-se na formulação metodológica compor nosso mapa de debate em diálogo com a literatura da sociologia do trabalho. Queremos apontar para a profunda mudança morfológica na interação entre sujeitos e organização geral do mundo do trabalho, incidindo em específico sobre seu grau de

precarizações. A maior parte dos estudos que pensam a organização contemporânea do trabalho sinaliza para crescentes taxas de rentabilidade às elites na reprodução do capitalismo flexível operadas pela diminuição dos direitos trabalhistas. Quanto a este quadro não faremos nenhuma ressalva.

O que nos parece ser de novidade é a radicalização de responsabilidade dos trabalhadores por sua própria empregabilidade, fenômeno notado por Foucault quando da análise biopolítica do Capital Humano (FOUCAULT, 2008). Como “empresários de si”, caberia a estes “novos” trabalhadores adequarem-se ao sistema de riscos da produtividade capitalista, no desenvolvimento da própria carreira, em concorrência direta com outras formas de projeção individuais de empresariamento e responsáveis pelos fracassos ou equívocos de seus investimentos particulares.

Esta percepção da responsabilização individual pela produtividade geral é também compartilhada por Robert Castel (1997), em outra chave analítica. Na instalação permanente da

precariedade e flexibilidade, revestida sob um manto complexo de êxitos profissionais individuais, estariam escondidas duas contradições: i) o cálculo dos riscos dos indivíduos na estrutura do trabalho e as formas de acumulação do capital pareceriam perder seu fundamento de relação social, para aparecer como que um conjunto de esforços atomizados; ii) o grau de rotinização desta integração tende a criar casos exemplares como norma de sucesso, mas é brutalmente apropriado de forma desigual pelo grande conjunto de trabalhadores.

O que se toma como hipótese geral é que o campo cultural é não somente um laboratório fértil para esta integração, mas um modelo de rotinização radical da forma flexível e precária de integração dos agentes sociais ao mundo do trabalho.

É importante apontar que esta é uma operação de sentido que privilegia um certo conjunto de sujeitos sociais, e que o campo cultural é caracterizado por polarizações entre trabalhadores com “status privilegiado” e outros - provável maioria - que contam com baixíssimo “capital de investimento” no auto-empresariamento mas que sofrem com

as horas excessivas de jornada, baixa remuneração e contratos de trabalho de curta duração (KRÄTKE, 2012).

Neste sentido, as soluções encontradas pelos sujeitos para afirmarem-se na sua relação com as formas estruturais do trabalho cultural só podem ser entendidas a partir das condições concretas de suas necessidades e de suas interações sociais.

Nisso, na rotina de pesquisa, aponta-se para as desigualdades que atravessam os diferentes grupos e sujeitos sociais quando estes se acomodam no mundo do trabalho cultural, a fim de não reproduzir certos valores abstratos que se esquecem de reivindicar o direito ao trabalho digno como pauta central da produção da cultura.

Atentos a esta dimensão seguimos outras pistas, especialmente as referências de Ruy Braga (2017) e Guy Standing (2015) acerca do *preariado*. Ainda que suas definições do termo tenham posições diferentes - sendo o *preariado* compreendido por Braga como uma fração proletária precarizada inserida na dialética da mercantilização do trabalho, sendo o *preariado* de Standing uma classe

social em aparente formação histórica - ambos parecem concordar que o estágio atual da reprodução do trabalho promoveu um número cada vez maior de ocupações desprotegidas, sub-remuneradas, flexíveis e inseguras.

Braga e Marques insistirão em compreender, a partir do cenário de precarização descrito, como os agentes coletivos inseridos em situações laborais precárias mobilizam energias para ações de mobilização por políticas públicas de cultura (BRAGA; MARQUES, 2017). De alguma maneira, a pista sinalizada por Braga e Marques reinterpreta o que parece ser a agenda mais comum nos estudos em economia da cultura e políticas culturais: o acesso aos fundos públicos.

Ainda que tenhamos críticas à posição de Standing sobre a autonomização do *preariado* como uma classe social autônoma e ao acento posto em sua pesquisa nas situações laborais asiáticas e europeias<sup>6</sup>, o autor nos ajudou a

---

<sup>6</sup> Creemos ser importante sinalizar que países de capitalismo dependente, periféricos ao centro, já conhecem situações laborais dramáticas há muito tempo. Em alguma medida, estas situações não são

perspectivar outras agendas de investigação ao mobilizar as noções de *renda social* e *garantias relacionadas ao trabalho*. Sua definição de precariado diz respeito às dimensões relacionais com as quais os agentes sociais podem acionar estas garantias ou mobilizar formas não precárias da composição de renda. Quanto às garantias relacionadas ao trabalho, Standing as define como:

Garantia de mercado de trabalho - Oportunidades adequadas de renda-salário; no nível macro, isto é realçado por um compromisso governamental de “pleno emprego”.

Garantia de vínculo empregatício - Proteção contra a dispensa arbitrária, regulamentação sobre contrato e demissão, imposição de custos aos empregadores por não aderirem às regras e assim por diante.

Segurança no emprego - Capacidade e oportunidade para manter um nicho no emprego, além de barreiras para a diluição de habilidade, e oportunidade de mobilidade ‘ascendente’ em termos de status e renda.

Segurança do trabalho - Proteção contra acidentes e doenças no trabalho através, por exemplo, de normas de segurança e saúde, limites de tempo de trabalho, horas insociáveis, bem como compensação de

---

extemporâneas às condições internas de reprodução do capitalismo, mas sua condição.

contratempos.

Garantia de reprodução de habilidade - Oportunidade de adquirir habilidades, através de estágios, treinamento de trabalho, e assim por diante, bem como oportunidade de fazer uso dos conhecimentos.

Segurança de renda - Garantia de renda adequada e estável, protegida, por exemplo, por meio de mecanismos de salário mínimo, indexação dos salários, previdência social abrangente, tributação progressiva para reduzir a desigualdade e para complementar as baixas rendas.

Garantia de representação - Possuir uma voz coletiva no mercado de trabalho por meio, por exemplo, de sindicatos independentes, com o direito de greve. (STANDING, 2015, p. 28)

Standing propõe ainda que uma das definições objetivas acerca dos precariados se conforma a partir de uma renda precária e um padrão de renda *sui generis*. Quanto à composição da renda social, ele define como:

a composição de renda social pode ser dividida em seis elementos. O primeiro é a autoprodução, os alimentos, os bens e serviços produzidos diretamente, se consumidos, trocados ou vendidos, incluindo o que se pode plantar numa horta ou terreno doméstico. Em segundo lugar, há o salário nominal ou a

renda em dinheiro recebido do trabalho. Em terceiro, há o valor do apoio fornecido pela família ou pela comunidade local, muitas vezes por meio de créditos de seguro informais mútuos. Em quarto, há benefícios corporativos que são oferecidos a muitos grupos de empregados. Em quinto, há os benefícios estatais, incluindo benefícios de seguro social, assistência social, transferências discricionárias, subsídios pagos diretamente ou através dos empregadores, e serviços sociais subsidiados. Por fim, há os benefícios privados derivados de economias e investimentos. (STANDING, 2015, p. 29-30)

Em sendo, é nosso objetivo entender em que dimensões os níveis de integração dos sujeitos sociais ao mundo do trabalho cultural reproduzem ou não certas formas típicas do trabalho precarizado, ainda que estes não sejam necessariamente apropriados na forma de mais-valia direta.

Esta opção procura fazer com que sejam interpeladas as noções de contas satélites da cultura – ou, mais comumente, de cadeias produtivas – ao expor igualmente as preocupações que temos com as desiguais apropriações de um mundo produtivo dos diversos arranjos expressivos.

Supomos, nesta ordem, que os diferentes atores nas diferentes linguagens e expressões se relacionam e sofrem as consequências de suas relações com o mundo do trabalho de maneira singular.

Portanto, interessa-nos capturar nas trajetórias individuais quais as qualidades de integração ao mundo do trabalho cultural e as percepções que os agentes sociais têm acerca da propriedade intelectual, das formas de contratação ou subcontratação, desemprego, terceirização, intensificação da jornada de criação e publicização de bens e serviços, de salários indiretos, e da diminuição das formas de seguridade trabalhista, procurando também sinalizar preocupações com as consequências da intensificação do trabalho e das muitas jornadas de trabalho à saúde física.

### **Estado atual da metodologia**

No ano de 2016, o grupo atuante no OBEC-RJ decidiu trabalhar na construção de um instrumento, do tipo formulário, para coleta de informações sobre as condições de trabalho no que a SEC definia como campo das “Artes

de Espetáculo”<sup>7</sup>. Como primeiro movimento, optamos por duas ações em paralelo: o primeiro exercício que nos propusemos foi o mapeamento topológico e pré-agrupamento de agentes produtivos de cada arranjo expressivo, a fim de perceber relações entre os agentes sintagmáticos e as instituições. Previamente identificados os agentes, passamos à segunda etapa, que consistiu em entrevistas semiestruturadas em profundidade com profissionais das áreas - artistas, produtores e gestores - atuantes nas cidades do Rio de Janeiro e Niterói. Foram realizadas seis entrevistas, onde pudemos refinar impressões prévias, abandonar certas pré-noções e avançar na consolidação do instrumento desejado.

Após a segunda etapa, decidiu-se por construir um formulário o mais amplo possível. Neste momento, o instrumento foi organizado em 10 unidades: 1. Informações pessoais; 2. Segmentos e condições de atuação na área das artes; 3. Formação artística; 4. Trajetória profissional (inserção profissional e carreira artística); 5. Criação; 6. Produção (Apresentação

ao vivo); 7. Produção (Produto); 8. Publicização (divulgação, distribuição e comercialização); 9. Relações com a cidade; 10. Informações Extras. O baixo número de informações estatísticas sobre o campo de trabalho da cultura indicava-nos que esta primeira iniciativa apontaria que a amostragem a coletar seria não probabilística.

A primeira versão do formulário foi aplicada em teste-piloto, sob responsabilidade - após treinamento - dos bolsistas de iniciação científica do curso de Graduação em Produção Cultural da UFF. Foram entrevistados quatorze agentes culturais, de diferentes gêneros, faixas etárias e inserções na área das artes de espetáculo, durante o segundo semestre de 2016. Foram recolhidas as impressões dos entrevistados, que apontou para a revisão textual de diferentes questões do formulário. O teste-piloto também nos informou que o tempo de preenchimento do formulário tornava a aplicação desta primeira versão inviável.

O formulário passou por profunda revisão nas questões apontadas como problemáticas, bem como em sua extensão. A ideia era - após novo teste

<sup>7</sup> Carnaval, Circo, Dança, Música e Teatro.



- aplicá-lo durante o ano de 2017, nas cidades de Niterói e Rio de Janeiro. Esta decisão se deu em função da sinalização de continuidade do financiamento da pesquisa pelo Ministério da Cultura da época. O financiamento não se concretizou, interrompendo o processo até 2019.

Justamente no ano de 2019, o grupo mobilizou esforços para participação no edital do Programa de Desenvolvimento de Projetos Aplicados (PDPA), parceria da Prefeitura Municipal de Niterói e UFF, a fim de tornar a metodologia até então desenvolvida em pesquisa aplicada. Com duração de 3 anos, a proposta recebeu o título de ECOA NITERÓI - Mapeamento do Potencial Econômico de Setores Culturais de Niterói, abarcando os segmentos Artes do Espetáculo e Artes Visuais.

A proposta está organizada em três fases principais. A primeira contempla o mapeamento dos agentes produtores das Artes de Espetáculo, dando ênfase nas relações de produção e condições de distribuição, e nas possíveis diferenças territoriais. A segunda fase replica o interesse da anterior, tendo como foco os agentes culturais das Artes Visuais. A última

fase diz respeito à compilação dos resultados, tendo como objetivo produtos que auxiliem na formulação de políticas públicas para o fortalecimento, estruturação e diminuição das desigualdades dos setores pesquisados.

O trabalho tinha previsão de início para o ano de 2020. Em conversas preliminares com a Secretaria das Culturas foi-nos garantido acesso aos bancos de dados com contatos eletrônicos, mapeamento já realizado pela Prefeitura. Além disso, estava previsto para início da pesquisa a realização de cinco eventos mobilizadores, a acontecer nas áreas de planejamento de Niterói: Praias da Baía, Norte, Oceânica, Pendotiba, e Leste. A ideia destes eventos era apresentar a metodologia construída aos trabalhadores da cultura de Niterói, estreitar laços e buscar ampliar a divulgação do instrumento de pesquisa. A opção pela realização de um evento em cada área de planejamento supunha a tentativa de não concentrar o universo de potenciais respondentes em áreas específicas da cidade, ampliando ao máximo a espacialização e a

probabilidade da amostra. Compreendemos, à época, que esses eventos seriam centrais em nossa metodologia, para ampliar possíveis interessados ainda não mapeados pelos órgãos públicos.

A pandemia de COVID-19 pôs em cheque o intento metodológico previsto nas mobilizações junto às áreas de planejamento e a própria aplicação da pesquisa (formulário e entrevistas). A pandemia também impactou a liberação dos recursos, a efetivação da parceria entre UFF e PMN, tendo a liberação do financiamento só ocorrida em dezembro de 2020, fazendo com o que projeto tivesse seu início em janeiro de 2021. A equipe complementar já havia sido montada previamente, ainda no segundo semestre de 2020 – e contava com três bolsistas de iniciação científica<sup>8</sup>, uma bolsista<sup>9</sup> do Programa de Pós-Graduação em Cultura e Territorialidades (PPCULT UFF), uma bolsista<sup>10</sup> de Pós-Doutorado também ligada ao PPCULT UFF, além de

consultoria contratada e estatística contratada -, e ficou aguardando as transferências financeiras para finalizar as contratações.

No início de 2021 iniciamos as reuniões com a consultoria selecionada para o projeto, realinhando algumas das estratégias metodológicas para consolidar uma amostragem significativa que representasse a população. A principal questão era, em tempos de restrição de circulação, como mobilizar os agentes culturais da cidade para participação como respondentes. Sabedores que as rendas individuais mensais estavam sendo fortemente impactadas, imaginamos também que o tempo de dedicação destes agentes ao trabalho - vários destes acumulando trabalho doméstico, cuidado com crianças e idosos, e outros trabalhos informais para complementação de renda - poderia implicar em dificuldades de sua adesão à pesquisa. Por óbvio, o momento impactaria também na real extensão viável dos instrumentos de pesquisa que deveríamos publicar.

Entre várias opções pensadas<sup>11</sup>,

---

<sup>8</sup> Alexandre Pontes Lima, Beatriz Rolin dos Santos Ludolf e Pedro Henrique Soares de Amorim.

<sup>9</sup> Dora Motta dos Santos.

<sup>10</sup> Ohana Boy Oliveira.

---

<sup>11</sup> Entre as opções: questionário por telefone

decidimos pela transposição do formulário ao formato online, incluindo posterior etapa de entrevistas qualitativas em profundidade. Tendo em perspectiva informações que os agentes culturais queixavam-se de extrema intensificação do trabalho optou-se também pela redução do preenchimento a um máximo de 12 minutos - tempo máximo estimado em consonância com apontamentos da consultoria -, sendo necessária profunda revisão da sua apresentação final. Também entendemos ser necessário adaptar o formulário para capturar informações acerca da pandemia. Em se tratando de um campo profissional com poucas informações estatísticas confiáveis sobre seu volume de trabalhadores, abandonamos quaisquer perspectivas de uma coleta com amplitude censitária, optando por circunscrever nosso universo amostral no limite não probabilístico.

Passou-se, então, ao mapeamento de coletivos, sindicatos, associações de bairro e Setoriais do Conselho Municipal de Política Cultural de Niterói, para identificar agentes

sintagmáticos das Artes do Espetáculo. Pudemos contar, também, com os dados coletados pela PMN em seus editais emergenciais divulgados no ano de 2020<sup>12</sup>. A equipe entrou em contato previamente com alguns desses coletivos, encontrando dificuldades de estabelecer relações com eles que permitissem o compartilhamento das informações - número de participantes e contatos - para a divulgação da pesquisa. A exceção foi o Conselho Municipal de Política Cultural de Niterói que desde o primeiro contato apresentou-se receptivo com a proposta da pesquisa, tornando-se um parceiro fundamental para a divulgação da mesma.

O grupo de pesquisadores trabalhou durante quatro meses na reformulação do instrumento. Preferimos adotar as categorias “artistas”, “técnicos” e “produtores/gestores” como as categorias profissionais de atuação na área das Artes do Espetáculo. De início entendeu-se ser mais prudente a opção das categorias profissionais de forma exclusiva, sem possibilidade de

---

com entrevistador treinado e grupos focais.

<sup>12</sup> Edital de Retomada Econômica do Setor Cultural (2021) e Prêmio Erika Ferreira de Criação e Desenvolvimento (2020).

múltipla marcação. Optou-se também por restringir ao máximo o número de questões abertas, a fim de avançar na atribuição de valores numéricos capazes de, ao mesmo tempo, sinalizar para situações concretas das realidades profissionais e oferecer quadros comparativos e percepção de posições divergentes na topologia produtiva.

Instrumentos avaliativos deste porte demonstram maior eficácia na medida em que suas propriedades internas têm capacidade de apreensão de seus enunciados pelos seus destinatários. Preferiu-se, então, proceder a uma etapa de validação do instrumento, de maneira a perceber capacidade de confiabilidade, interpretabilidade e responsividade da pesquisa. A seleção dos juízes seguiu indicação da consultoria contratada. Sendo o ECOA a ser aplicado exclusivamente em Niterói, decidiu-se então pela seleção de juízes do instrumento que atuassem em cidades alheias ao município a ser estudado. Seguindo a lógica de uma amostragem intencional, foram contactadas pessoas-chave conhecedoras das questões estudadas e trabalhadores das linguagens das Artes do

Espetáculo que representassem o universo de categorias profissionais construídas - “artistas”, “técnicos” e “produtores/gestores” - indicando também diversidade de gênero e faixa etária. A coleta do processo deajuizamento foi feita via levantamento online por meio da ferramenta *Google Forms*, disponibilizados os links do instrumento aos participantes via e-mail.

Foram encaminhados seis domínios, que significam as grandes unidades do estudo proposto: Informações Pessoais; Atuação nas Áreas de Espetáculo; Informações sobre Grupo Artístico; Trajetória Profissional; Trabalho Durante a Pandemia Covid-19; Informações extras. O modelo de validação do formulário teve como base a pesquisa de Italoema Berté (2021), trabalhando a escala de *Likert* (POLIT; BECK, 2019 apud BERTÉ, 2021). Os valores da escala disponibilizados para os juízes expressarem sua avaliação dos domínios foram apresentadas em três itens: -1: inadequada; 0: nem inadequada, nem adequada e 1: adequada. O instrumento de avaliação contou com texto inicial que elucida

sua finalidade geral<sup>13</sup>, disponibilização de contato, e instruções distribuídas a cada seção de domínio indicando seu objetivo. Foram disponibilizadas três perguntas aos avaliadores a cada domínio, espelhando a escala projetada<sup>14</sup>. Caso as opções assinaladas tenham sido respondidas como “-1: inadequada” ou “0: nem inadequada, nem adequada”, os juízes deveriam descrever o motivo do julgamento de forma dissertativa, incluindo também espaço para sugestões.

O formulário foi enviado aos avaliadores em 26 de julho de 2021, foram 11 juízes respondentes, universo de razoabilidade considerado adequado pela consultoria contratada. A validação dos domínios “Informações Pessoais”, “Atuação na área das Artes de Espetáculo”, “Informações sobre Grupo Artístico”, “Trabalho durante a Pandemia COVID-19” e “Informações Extras” indicaram majoritariamente a avaliação “1:

adequada”, apontada apenas esparsas indicações de dificuldade de entendimento, posteriormente revisadas. A validação do domínio “Trajetória Profissional” indicou majoritariamente a avaliação “1: adequada”, apontada maiores indicações de dificuldade de entendimento e discordância sobre a validade de sentido na seção, posteriormente revisadas.

A contribuição principal dos campos dissertativos questionava a opção de marcação exclusiva das categorias profissionais “artistas”, “técnicos” e “produtores/gestores”, restringindo a faixa etária a maiores de 18 anos. Tendo sido indicado na avaliação dos especialistas e sabedores que as fronteiras laborais do campo produtivo da cultura nem sempre se mostram tão rígidas - com ampla porosidade contratual, jornadas duplas de trabalho, e adoção bastante comum de multifunções - preferiu-se revisão para possibilidade de marcação múltipla. Quanto ao tempo de preenchimento, entendeu-se que o teste-piloto confirmava a projeção inicial de um máximo de 12 minutos.

O instrumento final manteve a mesma estrutura de domínios testada

<sup>13</sup> Compreender se as questões contemplavam os domínios pretendidos e se os conteúdos das questões são pertinentes.

<sup>14</sup> "As questões são de fácil entendimento?"; "As questões fazem sentido nessa seção?"; "As informações são importantes para atingir o objetivo buscado?".

no formulário-piloto, com poucas revisões textuais nas questões. A versão final contou com texto inicial indicando o objetivo da pesquisa, item de autorização para fins acadêmicos, e indicação de contato. A coleta foi feita nos mesmos termos da validação, via levantamento online por meio da ferramenta *Google Forms*. Preferiu-se pela entrada de identificação do respondente via e-mail, abrindo-se mão de informações como CPF. Dado que precisamos abandonar algumas ações de publicização da pesquisa em função da pandemia, discutimos - em paralelo ao processo de construção do teste-piloto - quais estratégias metodológicas tomaríamos para circular e divulgar o processo entre os agentes culturais da cidade. Em se tratando de financiamento um tanto atípico em relação às agências de fomento, nos colocamos a revisar as rubricas fechadas e entender como poderíamos diluir nossa questão. Entendemos que deveríamos àquela altura apostar em três frentes: na primeira delas buscamos aprofundar e sistematizar os dados coletados em mapeamentos prévios e fornecidos pela Secretaria das Culturas, produzindo um banco de dados mais

rico dos contatos eletrônicos de coletivos, escolas e agremiações culturais e trabalhadores da cultura da cidade; na segunda delas produzimos ações em redes sociais, de maneira a minimizar as perdas de nossa aposta nos eventos mobilizadores; na terceira frente, entendemos ser importante conhecer espaços institucionais e não-institucionais de discussão das políticas públicas da cidade, tentando contactar os agentes organizados para fins de divulgação e explicitação da pesquisa.

Assim foi feito. Na primeira frente conseguimos consolidar o planejamento de contatos eletrônicos, incluindo também os dados encaminhados pela Secretaria das Culturas que já havia mapeado os agentes culturais interessados nos editais emergenciais que se deram nos anos de 2020 e 2021. Na segunda frente desenvolvemos um site próprio da pesquisa<sup>15</sup>, além de perfis da pesquisa em duas redes sociais (Instagram<sup>16</sup> e Facebook<sup>17</sup>),

---

<sup>15</sup> Disponível em:  
<https://www.ecoaniteroi.com.br/>

<sup>16</sup> Disponível em:  
<https://www.instagram.com/ecoaniteroi/>

<sup>17</sup> Disponível em:



procurando através destes manter e divulgar informações do processo de construção do ECOA. Na terceira frente contactamos a coordenação do Conselho Municipal de Política Cultural da cidade de Niterói e as setoriais que dialogavam com as Artes do Espetáculo. Com o formulário já finalizado e aberto ao preenchimento, estivemos em Reunião Ordinária do Conselho realizada de maneira remota no dia 27 de setembro de 2021, conversando com os conselheiros e divulgando a pesquisa e posterior envio para a presidente do Conselho e das setoriais.

As informações sobre a pesquisa circularam de forma orgânica nas redes sociais dos membros do Conselho. Após este encontro, foi solicitado aos participantes o auxílio na divulgação do instrumento, principalmente através de grupos de Whatsapp com a presença de artistas, gestores/gestoras, produtores/produtoras e técnicos/técnicas. Após esta iniciativa, percebemos que a curva de preenchimento apresentou alta ascendência. A circulação destas

[https://m.facebook.com/ECOANiter%C3%B3i-100836162333382/?ref=page\\_internal](https://m.facebook.com/ECOANiter%C3%B3i-100836162333382/?ref=page_internal)

informações nos ambientes de encontro entre Estado e sociedade civil apontam possíveis limites metodológicos de nosso estudo, que diante das circunstâncias sanitárias mobilizou até aqui um universo amostral provavelmente bastante identificado com canais institucionais próprios das políticas públicas de cultura da cidade.

O formulário esteve aberto por cerca de três meses, iniciando em 22 de setembro de 2021 tendo sido encerrado em 31 de dezembro de 2021, coletando 104 respostas consideradas válidas.

Durante os meses de coleta do formulário online procuramos fazer uma avaliação do processo de pesquisa construído até então. Compreendendo que a metodologia anteriormente projetada não seria realizada em sua totalidade - e prevendo possibilidade de subnotificação nas categorias profissionais, áreas, faixas etárias e bairros de moradia dos respondentes - , procuramos incorporar à pesquisa eixos de coleta qualitativos. Entendemos que esta adição poderia indicar conjuntos de indícios, não totalmente percebidos na etapa

anterior, sobre como os sujeitos percebem e dão significado à sua realidade. Decidiu-se, então, novamente pela aplicação de entrevistas semiestruturadas em profundidade com agentes culturais da área das Artes do Espetáculo. O interesse mais óbvio era mapear representações sobre as práticas, valores, sistemas classificatórios e dilemas sobre a vida laboral que estes agentes enfrentam em seu cotidiano.

A opção também se deu para minorar uma função política que imaginávamos ser possível animar via eventos mobilizadores. Sabedores que o tema da precarização laboral não tem sido amplamente debatido tanto na literatura canônica da economia da cultura como nos espaços de interação entre trabalhadores da cultura e *policy makers*, entendíamos que a apresentação de vetores analíticos que mobilizavam conceitos caros à sociologia do trabalho poderia animar os agentes culturais a refletirem sobre suas práticas e percursos biográficos em outros termos e categorias. Quando atuamos nas entrevistas qualitativas na função de mediadores construímos linhas que ultrapassam a mera coleta de dados, constituindo na

relação com os informantes momentos em que o entrevistado possa refletir sobre sua própria vida, apreender sua própria situação de outro ângulo, voltando-se a si e conformando novos sentidos (DUARTE, 2004).

O roteiro da entrevista contou com seis unidades em sua estrutura: Informações pessoais; Trajetória profissional; Trajetória profissional nas Artes do Espetáculo; Relação com a cidade; Política/desafios da pandemia; Dimensão de futuro. Também foi realizado um teste-piloto, em 13 de dezembro de 2021 com uma produtora cultural que atua no município e que teve duração de 1 hora e 24 minutos. Após avaliação do piloto desta entrevista em profundidade e breve revisão do roteiro semiestruturado, recorreremos aos planilhamentos já efetuados, buscando potenciais entrevistados.

Optamos por trabalhar tanto com perfis profissionais únicos (artista, gestor, produtor ou técnico) e híbridos (artista e produtor, artista e técnico etc.) como por perfis que trabalhassem com uma única linguagem artística das artes do espetáculo (carnaval, circo, dança, música ou teatro) ou com mais de uma (carnaval e música, teatro e

dança, teatro e música etc.). Nesta etapa contamos com o auxílio de informantes-chaves, ou seja, trabalhadores da cultura da cidade que fizeram a mediação com os possíveis entrevistados e entrevistadas. Após esta etapa de definição dos perfis, realizamos os treinamentos com os bolsistas de nossa equipe, principais responsáveis pela condução da coleta da etapa qualitativa. Foram realizadas 12 entrevistas em profundidade durante os meses de janeiro a março de 2022, com durações que variaram de 1 hora a 2 horas e 20 minutos. O formato escolhido foi o remoto, via plataforma *Google Meet*, tendo sido garantido o anonimato, com autorização dos entrevistados para uso das informações para fins acadêmicos, e autorização de sua gravação para fins exclusivos do registro da pesquisa.

Dos 12 entrevistados, seis se identificaram com o gênero masculino e seis com o gênero feminino, nove brancos/brancas e três negros/negras, com faixa etária que variou dos 26 até os 68 anos. Procuramos também distribuir as entrevistas entre as áreas das Artes de Espetáculo, sendo duas na subárea carnaval - uma artista (que

também atua na área da música) e outra ligada à produção/gestão -, duas na subárea circo - um ligado ao circo tradicional e outro ao novo circo -, três na subárea dança - dois ligados à dança clássica e um ao universo da dança contemporânea -, dois na subárea música - dois músicos, um que também se identifica como técnico e produtor, e o outro que se identifica como produtor e já trabalhou com gestão da cultura -, três na subárea teatro - uma artista, um artista que também realiza trabalhos técnicos e uma gestora ligada ao teatro.

### **Considerações finais**

Após a produção de um boletim de pesquisa com dados preliminares desta primeira etapa acerca das Artes do Espetáculo (carnaval, circo, dança, teatro e música), com divulgação através dos nossos canais de comunicação<sup>18</sup>, iniciamos a segunda etapa do projeto, referente às Artes Visuais (arte digital, arte sonora, arte urbana, artesanato, cenografia, escultura, fotografia, gravura, performance, pintura, tatuagem e vídeo arte) no segundo semestre de

---

<sup>18</sup> Mais informações no boletim disponível em: <https://www.ecoaniteroi.com.br/>

2022.O desenvolvimento metodológico aqui apresentado foi avaliado e atualizado para essa segunda fase da pesquisa, levando em consideração a experiência anterior e também a necessidade de adequação às especificidades do campo das Artes Visuais.

Foram muitos os desafios acerca do trabalho e da pesquisa na área da cultura nesses últimos tempos, não só em Niterói, mas no país todo. O empenho em tais temáticas, que contemplam não só a teoria sobre políticas culturais, mas também a prática cotidiana de trabalho na cultura, é cada vez mais necessário para transformar essa realidade, precarizada em tantos sentidos. Nossa pesquisa segue o caminho do debate acerca das condições de trabalho de quem atua na cultura em Niterói, projetando políticas públicas para a área em um futuro próximo e visando fornecer reflexões e instrumentos que sirvam para outras realidades também, com as devidas adaptações dependendo do contexto geral.

Entendemos que a grande contribuição metodológica que estamos propondo é, a partir do eixo da economia da cultura, complexificar

este debate trazendo para o foco a problemática da experiência, ao mesmo tempo individual e coletiva, do trabalhador e da trabalhadora da cultura. Da combinação de metodologias quantitativas (formulário) e qualitativas (entrevistas semi-estruturadas e em profundidade) pretende-se aprofundar a possibilidade de compreensão do universo laboral no campo cultural que possam dar conta de uma esfera micro, das vivências subjetivas do trabalhador e da trabalhadora, até a identificação de estruturas mais amplas e globalizadas do fazer cultural.

## Referências

AMORIM, Henrique. As teorias do trabalho imaterial: uma reflexão crítica a partir de Marx. *Caderno CRH*, Salvador, vol. 27, n. 70, p. 31-45, jan.-abr. 2014.

ARENDDT, Hannah. *A Condição Humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

BERTÉ, Italoema A. A. *Processo de autoavaliação de pós-graduação na Área Interdisciplinar: construindo as ferramentas*. Dissertação (Mestrado em Biociências e Saúde) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2021.

BRAGA, Ruy; MARQUES, Joana. Trabalho, globalização e contramovimentos: dinâmicas da ação

coletiva do precariado artístico no Brasil e em Portugal. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 19, n. 45, p. 52-80, maio-ago. 2017.

CASTEL, Robert. As armadilhas da exclusão. In: WANDERLEY, Luiz E. *et alii* (orgs.). *Desigualdade e a questão social*. São Paulo: Educ, 1997.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar*, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

FOUCAULT, Michel. *Nascimento da Biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

KRATKE, Stefan. The new urban growth ideology of "creative cities". In: BRENNER, Neil; MARCUSE, Peter; MAYER, Margit. *Cities for people, not for profit: an introduction*. Londres, Nova Iorque: Routledge, 2012.

MACHADO, Gustavo Portella. Jovens produtoras/es à procura de trabalho: experiências, estratégias e perspectivas de futuro a partir de produtoras/es culturais como Microempreendedores Individuais na cidade do Rio de Janeiro. Dissertação (Mestrado em Cultura e Territorialidades). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020.

STANDING, Guy. *O precariado: a nova classe perigosa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

## Imagem etnográfica: conceitos, significados e relevância para as pesquisas qualitativas em educação

Adriane Matos Araújo<sup>1</sup>

DOI: <https://doi.org/10.22409/pragmatizes.v13i25.57787>

**Resumo:** O objetivo desse artigo é conceituar e significar a imagem etnográfica nas interpretações sobre a realidade educacional e sociocultural na pesquisa qualitativa. A pergunta que norteou essa investigação foi: “O que é a imagem etnográfica e quais são as suas características?”. A metodologia desse trabalho é a metaetnografia que considera os conceitos elaborados nos estudos primários como metáforas e, quando estudadas ou traduzidas, são transformadas em analogias que comparam os sentidos em um outro olhar, criando, assim, uma nova interpretação. É sobre a potência visual que a imagem etnográfica possui que se constata esse artigo. Pois, entendo a imagem etnográfica como representação cultural do contexto, ou seja, ela tem uma conotação global e não precisa de uma explicação ao visualizá-la. Nesse artigo compreendi que as imagens analisadas são etnográficas por serem imagens que revelam a realidade da sala de aula de forma cultural de entendimento universal. Ou seja, em qualquer contexto social de culturas aproximadas, a imagem etnográfica pode ser interpretada, dando a esse tipo de imagem uma especificidade no processo interpretativo e na produção de conhecimento, especialmente, em educação.

**Palavras-chave:** imagem etnográfica; metaetnografia; imagem; etnografia; educação

### Imagen etnográfica: conceptos, significados y relevancia para la investigación cualitativa en educación

**Resumen:** El objetivo de este artículo es conceptualizar y dar sentido a la imagen etnográfica en las interpretaciones de la realidad educativa y sociocultural en la investigación cualitativa. La pregunta que guió esta investigación fue: “¿Qué es la imagen etnográfica y cuáles son sus características?”. La metodología de este trabajo es la metaetnografía, que considera los conceptos elaborados en los estudios primarios como metáforas y, al ser estudiados o traducidos, se transforman en analogías que comparan los significados en otra mirada, creando así una nueva interpretación. Este artículo trata sobre el poder visual que tiene la imagen etnográfica. Bueno, yo entiendo la imagen etnográfica como una representación cultural del contexto, es decir, tiene una connotación global y no necesita explicación a la hora de visualizarla. En este artículo entendí que las imágenes analizadas son etnográficas porque son imágenes que revelan la realidad del aula de una manera cultural de comprensión global. Es decir, en cualquier contexto social de culturas aproximadas, la imagen etnográfica puede ser interpretada, dando a este tipo de imagen una especificidad en el proceso interpretativo y en la producción de conocimiento, especialmente en la educación.

---

<sup>1</sup> Adriane Matos Araújo. Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Pesquisadora junto à Universidade Federal Fluminense (UFF), Brasil. E-mail: [adrianematosaraujo@gmail.com](mailto:adrianematosaraujo@gmail.com) - <https://orcid.org/0000-0002-3568-2393>



**Palabras clave:** imagen etnográfica; metaetnografía; imagen; etnografía; educación.

**Ethnographic image: concepts, meanings and relevance for qualitative research in education**

**Abstract:** The objective of this article is to conceptualize and give meaning to the ethnographic image in the interpretations of the educational and sociocultural reality in qualitative research. The question that guided this investigation was: "What is the ethnographic image and what are its characteristics?". The methodology of this work is metaethnography, which considers the concepts elaborated in primary studies as metaphors and, when studied or translated, are transformed into analogies that compare the meanings in another look, thus creating a new interpretation. This article is about the visual power that the ethnographic image has. Well, I understand the ethnographic image as a cultural representation of the context, that is, it has a global connotation and does not need an explanation when viewing it. In this article I understood that the analyzed images are ethnographic because they are images that reveal the reality of the classroom in a cultural way of global understanding. That is, in any social context of approximated cultures, the ethnographic image can be interpreted, giving this type of image a specificity in the interpretative process and in the production of knowledge, especially in education.

**Keywords:** ethnographic image; metaethnography; image; ethnography; education.

## **Imagem etnográfica: conceitos, significados e relevância para as pesquisas qualitativas em educação**

### **Introdução**

Quando penso sobre o conceito etnográfico, entendo o "o ser e o fazer etnográfico" como uma ação dialógica, através da percepção e da interação com o outro e com a sua realidade. Isto é, interpretar junto com o outro, a partir da sua realidade dentro de um universo cultural e suas interações sociais (MATTOS; CASTRO, 2011; ERICKSON, 1992, 2004). Por conta disso esse artigo nasceu de uma inquietação minha, enquanto pesquisadora, pois realizei uma metaetnografia ao analisar a base de dados do Núcleo de Etnografia em Educação (NetEDU) que desenvolveu

mais de 30 anos de pesquisas etnográficas com imagens.

Essa inquietação me provocou a questionar: "Toda imagem produzida na pesquisa etnográfica pode ser considerada uma imagem etnográfica?". Nesse sentido, refleti "Será que toda imagem produzida nas pesquisas etnográficas dá conta de revelar o contexto cultural com entendimento universal?" e "Será que só há imagem etnográfica dentro da pesquisa etnográfica ou outro tipo de pesquisa pode gerar uma imagem etnográfica?". Essa problemática surgiu durante o desenvolvimento da minha tese de doutorado (ARAÚJO, 2020).

Por esse motivo esse artigo é parte dos resultados da tese supracitada.

Ao longo da história percebo o quanto as imagens vêm influenciando os nossos processos educacionais e culturais. Elas fazem parte da vida dos seres humanos há milhares de anos, a evolução humana é refletida nelas, revelando os contextos e os espaços de suas épocas. A percepção e a subjetividade partem da criação ou da recordação de imagens externas ou internas ao indivíduo. Segundo Nova (2003) as imagens externas são percebidas através de uma interpretação em termos espaciais e tridimensionais, já as imagens internas, são produzidas na mente independentemente, de termos físicos e químicos e da percepção visual ótica. Não por acaso, as primeiras manifestações de criatividade foram exteriorizadas em formas imagéticas.

A imagem é polissêmica e em cada época seu sentido e seu alcance vão sendo ampliados na construção do conceito de mundo, de cultura, de sociedade e de religião. Segundo Oliveira (2008), na concepção do homem medieval, as imagens possuíam um cunho religioso ligada à visão de mundo das pessoas da

época. As imagens ilustravam, propagavam e ensinavam a respeito dessas construções históricas e religiosas. Os artistas medievais elaboravam suas obras no intuito de ampliar a capacidade das pessoas de vê-las e entendê-las representando Deus, as criaturas e as realidades abstratas da fé em diversificadas formas artísticas como vitrais, afrescos e mosaicos.

A revolução da imagem a partir da perspectiva da pintura em tela, mosaico, afresco e vitral abriu caminho para os cientistas. As imagens científicas modernas admitem a realidade dos fenômenos físicos e, no século XIX, a imagem começa a invadir os espaços das interações humanas e adotam inovações tecnológicas. Prosseguindo para o século XX, o paradigma analógico dá lugar ao universo digital. Surge a Internet que rompe como fronteira espacial, se populariza e pulveriza a imagem. Uma enxurrada de imagens, movimentos de imagens e diversas dimensões da imagem divulgadas, publicadas, acessadas e compartilhadas em Rede, de maneira incontrolável, dão às imagens um

destaque na cultura contemporânea (WERTHEIM, 2001).

No século XXI, o parâmetro vivido é de uma velocidade e fluidez nunca experimentada antes, conseqüentemente altera a sensibilidade e a experiência tecnológica vira parâmetro do que se espera da sala de aula. A relação física com os dispositivos eletrônicos altera a forma de agir entre os mais novos e os mais velhos, sujeitos em interação. Daí a importância de se ampliar a consciência de que as imagens e as tecnologias digitais fazem parte de um todo.

Diante desse panorama entendo que a imagem é uma forte aliada tanto para as práticas educacionais e pedagógicas, quanto para as práticas de pesquisa, especialmente, a pesquisa etnográfica e a pesquisa qualitativa. Pois a imagem potencializa as análises científicas ao descrever e discutir contextos, pois expressa o que as pessoas na sociedade, de uma forma geral, vivenciam e como elas refletem suas subjetividades e representações (ARAÚJO, 2019).

Na primeira etapa da tese (ARAÚJO, 2020) realizei uma revisão

de literatura que informou como as pesquisas etnográficas entendiam a imagem etnográfica. Verifiquei que não havia uma definição precisa, mas uma interpretação sobre o uso das imagens em pesquisa etnográfica. Encontrei três formas desse uso: 1) através da etnografia visual (MATTOS *et al.*, 2006; MATTOS, 1992; ERICKSON, 1992); 2) através da microetnografia (ERICKSON, 2004a; 2004b; MATTOS; COELHO, 2011; MATTOS; CASTRO, 2011; MATTOS; CASTRO; ARRUDA, 2004; MOURÃO, 2006; ERICKSON; SHULTZ, 1981); e, 3) através da interpretação das vozes dos sujeitos pesquisados (SPINDLER; SPINDLER, 2000; MATTOS; CASTRO, 2005; MOURÃO, 2006; LAGE, 2004; ALVES, 2012). Esses autores e teorias são os pressupostos teóricos que me ajudam a refletir e discutir os dados trabalhados nesse artigo, juntamente com Bourdieu (2015) quando trata sobre a violência simbólica e as relações de poder, assim como, com Alves (2012) quando traz em sua pesquisa o conceito de reflexividade do aluno nas pesquisas. Bem como, Mattos (2022) e Vasconcellos (2016) quanto discutem a questão do

fracasso escolar e a multirrepetência na educação brasileira.

Na etnografia visual, as imagens etnográficas são entendidas como um instrumento que possibilita a interpretação do contexto social analisado de forma crítica, ampliando a visão do pesquisador a respeito dos eventos, ações e interações. Nesse sentido, a microetnografia - como um método que explora as imagens etnográficas - instiga o olhar atento do etnógrafo em educação ao centro das interações em sala de aula: professor-aluno, aluno-aluno, aluno-professor e, assim, sucessivamente. Enquanto, o aspecto que tratou sobre a interpretação das vozes dos sujeitos mostra que as imagens nas pesquisas etnográficas são validadas como fontes de esclarecimento e instrumento de transparência. Pois, possibilitam a compreensão de sentidos e significados das interações educacionais, ampliando as lentes da educação para que tenha foco naquele que deve ser o centro de todo processo educativo - o aluno -, incluindo os que fracassam.

A partir da revisão de literatura desenvolvida percebia ausência de uma definição clara ou um conceito

sobre o caráter da imagem etnográfica. Por esse motivo, me debrucei a desenvolver um conceito e perceber as características que dizem respeito às imagens etnográficas, principalmente, porque é desejável que os estudos qualitativos sejam compreendidos de forma aprofundada. Pois, as pesquisas qualitativas, em especial as etnográficas, produzem subsídios, em uma perspectiva dialógica, que podem ser aplicados no delineamento de estratégias de superação das desigualdades socioeducacionais.

Diante disso, o objetivo desse artigo é conceituar e significar a imagem etnográfica nas interpretações sobre a realidade educacional e sociocultural na pesquisa qualitativa. Assim sendo, a pergunta que norteou essa investigação foi: “O que é a imagem etnográfica e quais são as suas características?”.

A metodologia desenvolvida foi a metaetnografia de Noblit e Hare (1988) que é fundamentada na teoria de Turner (1980), onde toda explicação é essencialmente comparativa e toma a forma de tradução, ou seja, interpretação. Baseia-se no legado literário do

interpretativismo (TURNER, 1980; CLIFFORD; MARCUS, 1986;) e considera os conceitos elaborados nos estudos primários como metáforas e, quando estudadas ou traduzidas, são transformadas em analogias que comparam os sentidos em um outro olhar, criando, assim, uma nova interpretação (NOBLIT; HARE, 1988).

Nesse artigo apresento a descrição do processo metodológico e nas seções dos resultados e discussões revelo o caráter da imagem etnográfica, a partir de um quadro de análise que identifica as peculiaridades etnográficas de uma imagem e revelo a análise de quatro imagens produzidas em pesquisas etnográficas em sala de aula.

### **Metodologia**

A metodologia aplicada nesse artigo é a metaetnografia. A metaetnografia de Noblit e Hare (1988) envolve sete etapas que devem resultar na produção de uma nova interpretação. Nela reúnem-se as descobertas dos relatos dos participantes e as interpretações dos pesquisadores relatados nos estudos originais através de uma variedade de procedimentos, incluindo a análise de

tradução recíproca, tradução refutável e síntese de linhas de argumento utilizadas por diferentes participantes das análises.

Para Noblit e Hare (1988) a tradução recíproca busca a analogia e a compreensão dos significados encontrados nos estudos. Sendo assim, entendo que, para Noblit e Hare (1988), tradução refutável é uma ação que pode ser contestada, que não é absoluta, que parte de uma interpretação, de um meio de comparação e de análise de significados que podem ser refutadas. Enquanto, a síntese de linhas de argumento diz respeito a coerência dos embasamentos que as pesquisas estudadas usam para validar seus argumentos.

Este trabalho foi desenvolvido baseado nas 07 (sete) etapas metodológicas propostas ao processo metaetnográfico (NOBLIT; HARE, 1988). Dessa forma, o delineamento metodológico foi o seguinte:

**Etapa 1** – Escolher a base de dados da pesquisa: escolhi o banco de dados de 32 anos de pesquisas etnográficas desenvolvidas pelo NetEDU (tive acesso por fazer parte do grupo de pesquisa na época);

**Etapa 2** – Coletar e selecionar as pesquisas: criei critérios que selecionassem pesquisas que usaram

imagens em suas interpretações sobre a sala de aula.

Quadro 1 – Base, coleta e seleção (Etapa 1 e 2)

Base de dados	Critério de seleção	Textos analisados
376 textos sobre imagem e imagem etnográfica	-somente documentos de projetos e relatórios de pesquisa; -somente pesquisas que usaram e estudaram as imagens; -somente pesquisas que produziram imagens.	25 textos acadêmicos, sendo: 11 projetos de pesquisa, 10 relatórios de pesquisa, 03 artigos e 01 manual de pesquisa. Totalizando o material de 09 pesquisas
<b>09 Pesquisas selecionadas do NetEDU (coordenadas pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carmen de Mattos):</b>		
1) Mulheres Encarceradas e seus Filhos(as): vulnerabilidades, desigualdades e disparidades socioeducacionais e suas intersecções de gênero e pobreza - um estudo etnográfico em Brasília, DF e Rio de Janeiro (MATTOS, 2015)		
2) Gênero e Pobreza: a situação educacional dos filhos e filhas de mulheres presas e dos filhos e filhas de jovens infratoras no estado do Rio de Janeiro (MATTOS; CASTRO; MACIEL, 2012)		
3) Gênero e Pobreza: Práticas, Políticas, Teorias e Tecnologias Educacionais - Imagens de Escolas (MATTOS, 2012)		
4) Fracasso Escolar no Brasil: Gênero e Pobreza (MATTOS, 2010)		
5) Imagens Etnográficas da Inclusão Escolar: o Fracasso Escolar na Perspectiva do Aluno (MATTOS, 2008)		
6) TEJA / META: ações socioeducativas usando computadores (MATTOS; PUGGIAN,2002)		
7) Metacognição em sala de aula: um estudo sobre os processos de construção do conhecimento na perspectiva do jovem infrator no Estado do Rio de Janeiro (MATTOS; MACIEL,2002)		
8) TEJA -Tecnologia Educacional para Jovens e Adultos: enfrentando o fracasso escolar. UERJ/UFF/UENF (MATTOS, 1998)		
9) Fracasso Escolar: Imagens de Explicações Populares sobre dificuldades educacionais entre jovens de áreas rural e urbana do Estado do Rio de Janeiro (MATTOS, 1996)		

Fonte: Araújo (2020)

**Etapa 3** – Ler e relacionar as pesquisas: a ferramenta de leitura e análise foi o mapa conceitual anotado e as pesquisas foram selecionadas pelas imagens produzidas em sala de aula;

**Etapa 4** – Sintetizar as pesquisas: analisei e organizei a caracterização de cada pesquisa;

**Etapa 5** – Apresentar os resultados interpretados/traduzidos: categorizei os resultados encontrados através da tradução recíproca e da linha de argumentos;

**Etapa 6** – Dissertar sobre o objeto de estudo: apresentei as análises e as novas interpretações das pesquisas a partir dos direcionamentos metaetnográficos;



## **Etapa 7 - Considerações finais do estudo.**

A partir do desenvolvimento metodológico que apresentei, esse artigo traz parte dos resultados da tese (ARAÚJO, 2020) e revela o resultado da análise sobre como identificar o caráter da imagem etnográfica.

### **Resultados e discussões**

Na análise das pesquisas estudadas percebi que o NetEDU entende a imagem como uma forma de interpretação (MATTOS, 2005; ALVES, 2012; VASCONCELLOS, 2016; BORGES, 2018), porém acentua-se que toda interpretação tem perdas e, por esse motivo, nenhuma forma de descrição da imagem a substitui. Já que se interpreta a partir do que se tem sobre nossas representações, visões de mundo e conceitos. Em suas discussões o NetEDU traz Sicard (1998), que entende a imagem mais que aparência, pois, para ele, a imagem faz parte do objeto da realidade. Aplicou, também, Goffman (1959) na questão do *self* socialmente construído a partir das interações humanas e referências culturais, ou seja, a

imagem autoprojeta na perspectiva teatral.

A despeito da realidade como um conjunto de imagens e memória como preservação da imagem, trabalhou com os estudos de Bergson (1968). Enquanto visitou Santaella (1983) para estudar a imagem enquanto signo e portadora de cognição como semiótica da imagem. Em Mitchel (1992), estudei sobre as dimensões da imagem, tais como gráficas, óticas, perceptivas, mentais e verbais. Contudo, em Sontag (1977), estudei que as mudanças sociais são substituídas por mudança de imagem, como exemplo minicâmeras de vigilância subjetivam a realidade com a intenção de objetivá-la. Acrescentou esse pensamento com Noth; Santaella (1999) com o entendimento da representação da imagem como resultado da mente e imagem da mente como resultado de objetos concretos. Por fim, estudei sobre a etnografia da imagem em Kendon (1977), Erickson (1986; 1992), Becker (1985) e Mattos (2004).

Percebi um fator interessante na pesquisa de Mattos (2005) na qual se constatou que o uso de imagem não era bem aceito na educação; muitas

vezes, ela foi questionada sobre seu uso nas diferentes formas de análise do campo educacional. Diante disso, os(as) pesquisadores(as) interpretaram de forma crítica essa constatação, uma vez que a área da educação privilegiava letras e números, desmerecendo o valor da imagem.

A partir disso, entendi que, principalmente na época da produção dessas pesquisas, a imagem ainda não tinha a grande proporção de produção como nos dias de hoje, pois nos anos 90 (noventa), o uso de imagem exigia câmeras pesadas e hoje apenas um telefone celular já é o suficiente. Acredito, também, que a imagem ainda não era considerada criticamente como um texto, uma mensagem ou uma linguagem visual. Porém, mesmo na época, os(as) pesquisadores(as) do NetEDU já criticavam essa postura e entendiam, segundo os relatos das pesquisas, que a imagem era um instrumento de esclarecimento da realidade e de práticas que valiam um debate crítico.

Diante dessas constatações compreendi o quanto a imagem é poderosa. Esse poder pode impactar sociedades e eternizar evidências da

realidade que a imagem traz na sua essência. No contexto da escola, entendi que a imagem etnográfica coopera na representação, na significação e na interpretação dos aspectos culturais do contexto da sala de aula, pois, na análise de uma imagem etnográfica, ela fala por si só, ela se traduz no mundo, ou seja, tem uma conotação global.

Para clarificar essa explicação, escolhi uma imagem que traduz o que significa imagem etnográfica a partir da ideia exposta. Essa imagem não é do acervo do NetEDU, mas é de uma sala de aula na Universidade de Oklahoma, nos Estados Unidos, no ano de 1948. Ela corrobora no entendimento do quanto a imagem etnográfica possui um significado universal quando analisada.

Figura 1 – George W. McLaurin – primeiro afro-americano da Universidade de Oklahoma



Fonte: Cross (1975)

A imagem etnográfica exposta na “Figura 1” revela o enfrentamento de McLaurin para estudar em uma sala de aula na Universidade de Oklahoma nos Estados Unidos no ano de 1948. No contexto da época, as pessoas afro-americanas sofriam com a segregação racial, facilmente notada ao analisar essa imagem, onde McLaurin foi excluído geograficamente dentro da sala de aula. No contexto dos anos 40 (quarenta), as pessoas afro-americanas lutavam pelo seu acesso e seu direito à educação. Contudo, a implacável exclusão educacional e todos os estigmas e preconceitos que a acompanham faziam parte do dia a dia dessas pessoas e, ainda, perseveraram nos espaços escolares atualmente, conforme revelam as imagens das pesquisas estudadas na tese de Araújo (2020).

É sobre essa potência visual que a imagem etnográfica possui que se constata esse artigo. Pois, entendo a imagem etnográfica como representação cultural do contexto, ou seja, ela tem uma conotação global e não precisa de uma explicação ao visualizá-la dentro de culturas aproximadas. Se levamos em conta a

etnografia como epistemologia, facilmente, compreendemos a “Figura 1” como uma imagem etnográfica, pelo fato da imagem por si só expressar valores, comportamentos, cultura, o núcleo das relações, a ação social e por identificar os atores sociais que se revelam através do visual refletido na imagem. Mas, se a etnografia for considerada somente uma metodologia, não será possível compreender essa imagem como etnográfica, uma vez que não se sabe se é uma imagem construída em campo de pesquisa etnográfico. Todavia, trata-se de uma imagem criada repleta de sentidos e representações universais.

Com o avanço da tecnologia digital na indústria da imagem, o uso de imagens no campo de pesquisa vem sendo aprimorado. Hoje, a imagem está em praticamente tudo, nos meios de comunicação, no jornalismo, nas atividades domésticas, individuais e pessoais. A imagem tornou-se um lugar das “verdades”, ou seja, se não tem imagem, não tem verdade.

De certa forma, isso facilita o trabalho de pesquisadores que podem usar o registro de imagens de

diferentes formas e perspectivas e podem, ainda, armazená-las de maneira segura. As imagens podem ser revisitadas, reestudadas, reinterpretadas, reanalisadas considerando o contexto e comparadas com novas descobertas em novas pesquisas; cooperando, substancialmente, com novos estudos, uma vez que o processo educacional é dinâmico e transitório.

Todavia, a imagem etnográfica é diferenciada da imagem do senso comum, como se pôde notar na imagem da “Figura 1”, pois ela vai além de uma imagem produzida em campo de pesquisa. Ela surge a partir da análise e da interpretação de novos conhecimentos e saberes através de uma linguagem visual que desvela contextos sociais. Isto é, a imagem etnográfica aplicada no campo educacional reflete muito mais do que uma imagem, mas, sim, uma expressão da realidade de forma visual, pois explora a concepção de que a imagem é a representação, a percepção e a expressão da realidade.

Para o NetEDU (base de dados desse artigo) a imagem revela o sentido dos textos e dos contextos, ou seja, através das imagens, busca-se

entender a hermenêutica da cultura visual identificada. Isto é, o NetEDU parte da abordagem semiótica, onde as relações tanto com o objeto quanto com os outros signos eram a base da análise por considerar a imagem enquanto signo. Dessa forma, comparavam a imagem física e seu significado a partir de três planos da expressão: 1) sobre o que a imagem mostra; 2) sobre a realidade do significante, que a imagem se refere; e, 3) sobre o conteúdo material, ou seja, significado dele. Afinal, o NetEDU interpretava as imagens questionando as percepções, tais como: situações sociais, econômicas e culturais do contexto estudado e dos seus sujeitos. O núcleo se baseou nos estudos de Rogoff (1998), que entende que as imagens têm uma relação não só com o que se vê, mas com o que se ouve, com o que se fala, sobre o espaço e sobre a história da conjuntura.

Para o processo de seleção das imagens etnográficas da sala de aula, geradas nas pesquisas do NetEDU, elaborei, na minha tese, um quadro de análise para avaliar se a imagem produzida tinha o caráter etnográfico ou não. Como entendo a etnografia como interpretação de contexto e

assumo que a imagem é representação, cultura e linguagem visual e significado da realidade, elegi quatro conceitos: 1) representação (GOFFMAN, 2009); 2) cultura (GEERTZ, 1989); 3) linguagem visual (MATOS, 2005); e, 4) significado (SANTAELLA, 1983)". Gerei, a partir desses conceitos, quatro perguntas de análise imagética:

- 1) "O que está acontecendo nessa imagem?"(representação);
- 2) "Qual é o núcleo das relações?" (cultura);
- 3) "Que lugar é esse?"(linguagem visual);
- 4) "O que significa esse espaço?"(significado).

Defini que, ao se deparar com uma imagem, era preciso que essas

perguntas fossem feitas e respondidas individualmente a cada imagem. Mas, ao final das quatro primeiras perguntas, eu precisava saber se as respostas possuíam um reconhecimento de caráter universal, gerando assim, a quinta pergunta do quadro analítico:

- 5)"Tem caráter universal, se reconhece em qualquer contexto?". Essa resposta precisava ser positiva para que uma imagem fosse considerada etnográfica, pois a interpretação da imagem tem que impactar o particular e o geral. Os detalhes podem ser vistos no "Quadro 2" a seguir:

Quadro 2: Quadro Analítico da Imagem Etnográfica

Quadro Analítico da Imagem Etnográfica	
Conceito	Pergunta
Representação	1) O que está acontecendo nessa imagem?
Cultura	2) Qual é o núcleo das relações?
Linguagem Visual	3) Que lugar é esse?
Significado	4) O que significa esse espaço?
Pergunta final que transpassa todas elas:	
5) Tem caráter universal, se reconhece em qualquer contexto?	

Fonte: Araújo (2020)

Cada imagem encontrada nas pesquisas do NetEDU passou pelo processo analítico exposto no "Quadro 2". Na tese de Araújo (2020) foram

eleitas 10 (dez) imagens que foram consideradas etnográficas e são fruto das pesquisas do NetEDU. Essas imagens foram categorizadas em 03

(três) temáticas que eram comuns entre elas: briga, crime e sala de aula. Na categoria “briga”, encontrei imagens de brigas dentro da sala de aula; na categoria “crime”, encontrei imagens que remetiam ao crime organizado (tráfico de drogas); e, na categoria “sala de aula e a relação professor-aluno”, encontrei as imagens que revelavam a imagem da sala de aula e as relações professor-aluno.

Para o recorte de análise **desse artigo** elenquei a categoria “sala de aula e a relação professor-aluno”. As três categorias desenvolvidas na tese trazem relevantes contribuições, mas o recorte de um artigo possui limitações em suas dimensões. Diante disso, escolhi apenas uma das categorias de forma aleatória como caráter de amostragem/recorte dos resultados encontrados. Essa categoria escolhida possui 04 imagens que serão analisadas uma a uma.

## 1- Análise das Imagens etnográficas – categoria “sala de aula e relação professor-aluno”

As imagens expostas a seguir nas “Figuras 2, 3 e 4 e 5” revelam a representação da sala de aula e a relação professor-aluno. As três

primeiras imagens “Figuras 2, 3 e 4” são desenhos feitos pelos alunos nas pesquisas etnográficas de Mattos (2010) quando foram solicitados que escrevessem uma redação e desenhassem a sua própria realidade. Enquanto a “Figura 5” é a imagem de uma das cenas de vídeo da pesquisa etnográfica de Mattos (2008). A partir da análise feita com a aplicação do quadro exposto anteriormente (Quadro 2: Quadro Analítico da Imagem Etnográfica), constatei que essas imagens são caracterizadas como imagens etnográficas. Cada imagem selecionada para esse artigo e seus processos analíticos estão expostos nas subseções a seguir.

### 1.1 Imagem etnográfica: Sala de aula - avaliação da professora

Figura 2– Imagem etnográfica: avaliação da professora



Fonte: Mattos (2010)



**a) As cinco perguntas do Quadro Analítico da Imagem Etnográfica:**

**I) Pergunta sobre a representação:** O que está acontecendo nessa imagem?

No lado esquerdo da imagem, aparece uma professora grande apontando para um quadro com expressões numéricas variadas e os alunos pequenos sentados em cadeiras. Do lado direito da imagem, aparece a mesma professora entregando algo a um aluno, o que parece ser um boletim de notas, e dizendo a ele que sua nota foi “0” porque não prestou atenção.

**II) Pergunta sobre a cultura:** Qual é o núcleo das relações?

Revela uma cultura escolar na qual se aplica de conteúdo e avalia-se por comportamento, uma vez que a nota foi avaliada pelo comportamento do aluno quando se percebe que está descrito: “porque não prestou atenção”. E a marca da hierarquização da sala de aula por conta do tamanho da professora ser bem maior do que do aluno.

**III) Pergunta sobre a linguagem visual:** Que lugar é esse?

Aparenta ser uma sala de aula.

**IV) Pergunta sobre o significado da imagem:** O que significa esse espaço?

Significa uma sala de aula pela estrutura que se vê de mesas, cadeiras, crianças enfileiradas, quadro escrito com conteúdo numérico, a posição geográfica e hierárquica dos personagens.

**V) Pergunta final que transpassa todas as anteriores :** Todas as respostas têm caráter universal, se reconhece em qualquer contexto? Sim

**b) A análise da imagem etnográfica na “Figura 2”:**

Eu considero a imagem na “Figura 2” como uma imagem etnográfica, uma vez que, responde satisfatoriamente as 05 perguntas do quadro analítico. Pois ela revela o caráter representativo, o aspecto cultural, a linguagem visual e o significado do contexto apresentado na imagem.

Essa imagem etnográfica reflete duas cenas em uma sala de aula. Na primeira cena, o aluno representa a si mesmo e a sua turma (GOFFMAN, 2009) como bem pequenos diante de uma professora bem grande ensinando multiplicação, divisão e soma, tudo na mesma expressão

matemática. Na segunda cena, há um dos alunos, acredito que seja o próprio aluno que fez o seu desenho autorreflexivo (ALVES, 2012), recebendo um boletim de avaliação da professora - ele já pressupõe ter recebido nota zero, porque ele não prestou atenção durante as aulas. Ou seja, ele se vê avaliado pelo seu comportamento e não pelo resultado do seu trabalho, revelando um tipo de violência simbólica caracterizada pelas relações de poder impostas na sala de aula (BOURDIEU, 2015).

Além disso, a imagem etnográfica reflete como o aluno se vê em sua realidade em sala de aula, como ele vê a professora e o que ele espera dela. A percepção do aluno é que ela é maior do que ele, ou seja, ela detém o poder e já conhece o resultado das suas atividades em sala, pois ele expressa que não aprende nada, por isso tira zero. Conflito e fracasso escolar (MATTOS, 2022) estão expostos nesse texto em formato de desenho produzido por um aluno - sujeito da pesquisa.

## 1.2 Imagem etnográfica: Sala de aula - comportamento

Figura 3– Imagem etnográfica: Sala de aula – comportamento



Fonte: Mattos (2010)

### a) As cinco perguntas do Quadro Analítico da Imagem Etnográfica:

I) Pergunta sobre a representação: O que está acontecendo nessa imagem?

Uma sala com duas pessoas posicionadas atrás, com pequenas mesas mais ao centro do espaço e distantes de uma pessoa maior que elas atrás de uma mesa. Com duas legendas: na pessoa maior, “Quietos” e, nas pessoas menores, “Ela dano esporo”.

II) Pergunta sobre a cultura: Qual é o núcleo das relações?

Revela uma cultura escolar por conta da posição geográfica das duas pessoas menores que parecem ser alunos e da pessoa maior em uma mesa maior que se assemelha à

professora. Mostra, também, que os alunos expressam que o professor chama mais atenção dos seus comportamentos do que se empenha em aplicar os conteúdos escolares.

**III) Pergunta sobre a linguagem visual:** Que lugar é esse?

Aparenta ser uma sala de aula.

**IV) Pergunta sobre o significado da imagem:** O que significa esse espaço?

Significa uma sala de aula pela estrutura que se vê de mesas pequenas e grandes, crianças enfileiradas e pelo conteúdo das legendas.

**V) Pergunta final que transpassa todas as anteriores :** Todas as respostas têm caráter universal, se reconhece em qualquer contexto? Sim

**b) A análise da imagem etnográfica na “Figura 3”:**

Eu considero a imagem na “Figura 3” como uma imagem etnográfica, uma vez que, responde satisfatoriamente as 05 perguntas do quadro analítico. Pois nota-se o espaço da sala de aula e como o aluno demonstra a professora e sua atuação. Percebe-se que o aluno que produziu esse desenho se vê (ALVES, 2012)

praticamente sozinho na sala de aula e que a professora está diante dele tratando o seu comportamento e não ministrando conteúdos escolares. Nota-se que o documento nas mãos da professora escrito “quietos” não é sobre conteúdos escolares, mas sim, uma advertência sobre o comportamento. Ratificando, dessa forma, Mattos (2008; 2012) quando conclui que os professores analisados nas pesquisas avaliam mais seus alunos pelo caráter disciplinar e comportamental do que por conta da interação pedagógica, como trecho da pesquisa a seguir:

O que essas falas têm em comum é que as características de transgressão às normas de sala de aula, de não aceitação da rotina escolar foram marcantes para as professoras que mencionaram o fato no conselho de classe antes da avaliação da aprendizagem desses alunos. As falas dessas professoras demonstram que outras características se sobrepõem a aprendizagem dos alunos no momento da avaliação nos Conselhos de Classe como foi mencionado no caso acima de comer na sala de aula, chegar atrasado, misturar calçado com alimentos, ou seja, toda uma série de questionamentos são feitos antes de chegar à produção escolar do aluno. Por sua vez, as meninas, por

apresentarem um comportamento mais próximo do “modelo de aluno” esperado pela escola – mesmo que apresentem passividade diante das tarefas propostas, elas transgridem menos as normas da escola, recebem avaliações centradas no conceito, na aprendizagem, no comportamento e nas faltas pela ordem de menções pelas professoras. Elas são menos consideradas nas apreciações do que dos meninos (MATTOS, 2012, p. 11).

Percebe-se, nessa imagem etnográfica, que o aluno entende que o foco na sala de aula seria disciplinar o comportamento dele. Ela expressa o quanto o aluno se sente distante, isolado e intimidado diante da interação entre ele e a professora em sala de aula.

### 1.3 Imagem etnográfica: Sala de aula – excesso de tarefas

Figura 4– Imagem etnográfica: Sala de aula – excesso de tarefas



Fonte: Mattos (2010)

#### a) As cinco perguntas do Quadro Analítico da Imagem Etnográfica:

**VI) Pergunta sobre a representação:** O que está acontecendo nessa imagem?

Uma professora bem grande apontando para um quadro cheio de informações com uma legenda dizendo que os alunos têm que fazer tudo. Aparecem pequenos quadrados que aparentam ser os alunos em suas carteiras com uma legenda “nós não aguentamos mais”. Acima, está escrito algo difícil de ler, mas que parece se referir à solicitação acima que é “Faça uma redação sobre o que é realidade para você”.

**VII) Pergunta sobre a cultura:** Qual é o núcleo das relações?

Revela a cultura escolar de hierarquização de poder por conta da forma que a professora está representada e como os alunos reagem expressando o esgotamento dessa relação.

**VIII) Pergunta sobre a linguagem visual:** Que lugar é esse?

Aparenta ser uma sala de aula.

**IX) Pergunta sobre o significado da imagem:** O que significa esse espaço?

Significa uma sala de aula pela estrutura que se vê de mesas pequenas enfileiradas, quadro com tarefas, professora grande e pelo conteúdo das legendas.

**X) Pergunta final que transpassa todas as anteriores :** Todas as respostas têm caráter universal, se reconhece em qualquer contexto? Sim.

**b) A análise da imagem etnográfica na “Figura 4”:**

Eu considero a imagem na “Figura 4” como uma imagem etnográfica, uma vez que, responde satisfatoriamente as 05 perguntas do quadro analítico. Pois nela percebo que a aluna produziu uma imagem de um professor superior (BOURDIEU, 2015), bem maior que os alunos, tanto que os(as) alunos(as) aparecem nas suas mesas bem pequenos. Além disso, eles estão enfileirados clamando “nós não aguentamos mais”, enquanto a professora diz “vai ter que fazer tudo” e mostra o quadro todo escrito com conteúdo ou tarefas.

Logo acima, há um texto que está ilegível, mas consigo perceber que a aluna está falando algo como: “ainda bem que já está acabando o ano e todos vão se livrar da professora, [trecho ilegível...] que alguém repita de ano”. Esse trecho caracteriza a expressão da aluna que já se sente fadada ao fracasso escolar (MATTOS, 2022), pois expressa uma relação de poder e de exclusão educacional que inviabiliza o diálogo, onde se espera como primeira opção dessa relação de ensino e aprendizagem, a reprovação. Revela, ainda, por meio da reflexividade (ALVES, 2012), que a aluna não compreende a importância e a clareza das atividades e que se sente pressionada por alguém superior que exige dela algo maior que suas forças e possibilidades. Essa imagem demonstra para mim que não há na percepção dessa aluna um processo pedagógico dialógico que faça o professor e ela experimentarem da descoberta de novos conhecimentos de forma consciente e didática.

Isso me faz lembrar o conceito de fracasso escolar discutido nos estudos de Mattos (2022), onde a autora expõe que os estudantes que

superam esse tipo de processo pedagógico, conseguem se livrar do peso, mas os que não conseguem - por qualquer motivo que seja e por conta das diferenças que há dentro de uma sala de aula - são empurrados para a repetência e,

consequentemente, para o fracasso escolar.

#### 1.4 Imagem etnográfica: Sala de aula – identidade - capitão

Figura 5 – Imagem etnográfica: Sala de aula – identidade – capitão



Fonte: Mattos (2008)

##### a) As cinco perguntas do Quadro Analítico da Imagem Etnográfica:

I) Pergunta sobre a representação: O que está acontecendo nessa imagem?

São duas imagens da mesma sala de aula. Sendo que a imagem do lado esquerdo possui uma sala com várias crianças em mesas ou em pé, uma professora sentada à mesa dando atenção a dois alunos, enquanto os outros estão escrevendo, conversando ou observando a câmera que captou a imagem. E a imagem do lado direito mostra um menino bem grande, se

comparado as demais crianças, andando ao centro da sala.

II) Pergunta sobre a cultura: Qual é o núcleo das relações?

Revela a cultura escolar de realizar tarefas em conjunto e buscar informações sobre as tarefas ou sobre outras coisas com a professora. E a presença de um menino acima da média da idade revelando a cultura da repetência.

III) Pergunta sobre a linguagem visual: Que lugar é esse?

Aparenta ser uma sala de aula.

IV) Pergunta sobre o significado da imagem: O que significa esse espaço?



Significa uma sala de aula pela estrutura que se vê de quadros verde e branco, cartazes expostos na parede, mesas e cadeiras, crianças uniformizadas e materiais escolares dispostos nas mesas.

**V) Pergunta final que transpassa todas as anteriores :**  
Todas as respostas têm caráter universal, se reconhece em qualquer contexto? Sim

#### **b) A análise da imagem etnográfica na “Figura 5”:**

Eu considero a imagem na “Figura 5” como uma imagem etnográfica, uma vez que, responde satisfatoriamente as 05 perguntas do quadro analítico. Pois nela notei diferentes posturas dos estudantes diante de uma mesma tarefa proposta pedagogicamente. Além do mais, vislumbrei pequenos espaços de construção coletiva atuante e alguns de isolamentos. Chama atenção a imagem de um menino de maior estatura que os demais alunos, fato que revela a defasagem de idade-série na sala de aula.

Na pesquisa de Mattos (2008) há o relato do caso desse menino da imagem, pois, em uma entrevista com

as pesquisadoras, ele se denomina o “Capitão”. O aluno explica para as pesquisadoras que ele é quem manda na sala de aula e na escola porque pertence a uma determinada gangue da comunidade em que vive e, por isso, era respeitado (BOURDIEU, 2015). Isso revela a relação de poder que ele reproduz do seu entorno social para dentro da escola, que reproduz os múltiplos espaços sociais dentro de um pequeno espaço chamado sala de aula, onde eles convivem grande parte dos seus dias. Vale destacar também que o aluno relata que é multirrepetente (VASCONCELLOS, 2016) dessa mesma série. Diante disso esse poder que ele assumiu na sala de aula diz respeito, ainda, a questão da repetência que é produzida dentro da escola e tem como fruto diferentes violências, dentre uma delas o fracasso escolar desses estudantes que ficam a margem do processo educativo.

Ao refletir a escola a partir dessa imagem etnográfica, entendo a importância de reconhecer que em uma mesma sala de aula há estudantes com perspectivas distintas, posturas diferentes, entornos sociais diferenciado se, constantemente,

estão diante de um mesmo desafio. Esses aspectos formam o coletivo da sala de aula que se configura, nessa imagem, como um lugar de expressão de identidades.

Por fim, nesse artigo, entendo a imagem etnográfica como representação generalizável culturalmente, muito mais do que uma imagem produzida em um campo etnográfico. O NetEDU aplicou a etnografia tanto quanto método como episteme em suas pesquisas e, por isso, gerou imagens etnográficas da sala de aula em amplas dimensões de análise.

Desse modo compreendi que a imagem etnográfica - por revelar a cultura, as formas de ação e interação do sujeito como um todo - representa o fato, o fenômeno, a cultura e, até mesmo, a própria realidade. As pesquisas estudadas produziram imagens etnográficas no campo de investigação - no caso a escola - e, dessa forma, revelaram como elas ressoam as vozes e as imagens dos sujeitos pesquisados. A partir do estudo das pesquisas do NetEDU, percebo claramente que na pesquisa etnográfica educacional, a imagem corresponde a um elemento de análise

e interpretação que pode orientar e definir teorias e conceitos que dão significado à educação, visibilidade e permitem o surgimento das ações e interações dos sujeitos da pesquisa.

### **Considerações finais**

Nesse artigo entendi que a imagem é etnográfica por ser uma imagem que revela a realidade do contexto pesquisado de forma cultural de entendimento universal. Ou seja, em qualquer contexto social de culturas aproximadas, a imagem etnográfica pode ser interpretada, dando a esse tipo de imagem uma especificidade no processo interpretativo e na produção de conhecimento, especialmente, em pesquisas qualitativas.

A partir do estudo metaetnográfico que desenvolvi percebi que as imagens etnográficas munem os etnógrafos em educação das concepções dos sujeitos e participantes do contexto da pesquisa e apresentam a realidade do dia a dia que norteia novas concepções teóricas, pedagógicas e educacionais. E, especialmente, deram aos(as) pesquisadores(as) do NetEDU a possibilidade de sugerir essas

concepções com potencial em direcionar políticas públicas a partir da escuta da voz do aluno, das imagens deles, das suas produções imagéticas, juntamente com suas próprias sugestões, soluções críticas e expectativas das suas próprias condições. Provando, assim, a autonomia e a capacidade crítica e reflexiva do aluno, que é o cerne da escola, junto ao pesquisador etnográfico. E, como pesquisadora metaetnográfica, assumo que a imagem etnográfica agrega como um potente dado de pesquisa que gera uma camada interpretativa que pode ampliar as vozes, as imagens e as produções de imagens dos participantes da pesquisa, em especial no contexto estudado, dos estudantes e da sala de aula.

Diante do exposto, entendo que a imagem etnográfica revela visualmente a cultura captada pelas lentes e pelos olhares dos participantes do contexto estudado. Logo, muito mais do que imagens da realidade, ela é a produção de uma experiência humana. À vista disso, a imagem etnográfica transparece muito mais do que a voz e a imagem do outro, ela também expressa os

símbolos, as interações humanas, os corpos no contexto, os sentimentos, as expressões humanas, os espaços, os rostos e os olhares. Sendo geradas por gravações de vídeos, fotografias ou desenhos, elas elucidam padrões de comportamento, códigos das interações verbais e não verbais e significados das relações espaciais e particularidades do espaço/tempo/época.

Deste modo, noto o quanto a imagem etnográfica da sala de aula pode cooperar com a educação e como as suas características auxiliam à escola e seus participantes a refletirem suas práticas e a dialogarem sobre novas perspectivas das práticas pedagógicas nos processos de ensino e aprendizagem.

## Referências

ALVES, W. B. *A Escola no Espelho: as representações do aluno*. 2012. 153 f. Tese [Doutorado em Educação]. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2012.

ARAÚJO, A. M. Imagem e educação: uma linha histórica e dialógica entre elas. In: *Anais do VI Congresso Nacional em Educação*. Campina Grande: Realize Editora. Disponível em:

<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/60742>

ARAÚJO, A. M. *Imagem etnográfica da sala de aula: metaetnografia das pesquisas do Núcleo de Etnografia em Educação (NetEDU) no período de 1984 a 2016*. Tese [Doutorado em Educação]. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

BECKER, H. S. *Outsiders: Études de sociologie de ladéviance*. Paris: Métoulié. 1985

BERGSON, H. *Matière et Memoire*, Paris: P.U.F. 1968.

BOURDIEU, Pierre. *A produção da crença: contribuição para uma economia dos bens simbólicos*. Porto Alegre: Zouk, 2015.

CLIFFORD, J. MARCUS, G. *Writing culture*. Berkeley: University of California Press, 1986.

CROSS, G. L. *Blacks in college: Oklahoma's landmark cases*. Norman: University of Oklahoma Press, 1975.

ERICKSON, E. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, M. C. (ed.), *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan, 1986. p. 119-161.

ERICKSON, F. Ethnographic microanalysis of interaction. In: LECOMPTE, M. D.; MILLROY, W. L.; PREISSE, J. (orgs.) *The Handbook of Qualitative Research in Education*. New York: AcademicPress,Inc, 1992.

ERICKSON, F. O que faz a etnografia da escola "etnográfica"? In: MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de (org.). *Etnografia na Educação: Textos de Frederick Erickson*. Rio de Janeiro: Netedu. E-book, 2004b. p. 225- 268.

ERICKSON, F. *Talk and social theory: Ecologies of speaking and listening in everyday life*. Cambridge: Polity Press, 2004.

ERICKSON, F.; SHULTZ, J. When is a context: Some issues and methods in the analysis of social competence. In.: *Ethnography and Language*. Editora: Ablex, 1981. p. 147-160.

GEERTZ, C. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GOFFMAN, E. *A representação do eu na vida cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 2009.

GOFFMAN, E. *The presentation of self in everyday life*. Nova York: Doubleday & Co, 1959.

KENDON, A. *Studies in behavior of social interaction*. Bloomington: University of Indiana Press. 1977.

LAGE, M. C. W. F. *Imagens de uma sala de aula: um estudo etnográfico dos processos sócio-educacionais e metacognitivos numa turma de 8a série do ensino fundamental público do Rio de Janeiro*. Dissertação [Mestrado em Educação]. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2004.

MATTOS, C. L. G. de. Descrição Densa. In: MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de (org.). *Etnografia na Educação: textos de Frederick Erickson*. Rio de Janeiro: Netedu. E-book, 2004.

MATTOS, C. L. G. de. *Fracasso Escolar Gênero e Pobreza*. Relatório final de Pesquisa. CNPq. UERJ. NETEDU: Rio de Janeiro, 2010.

MATTOS, C. L. G. de. *Fracasso Escolar: Imagens de Explicações Populares sobre "Dificuldades Educacionais" entre Jovens de Áreas Rural e Urbana do Estado do Rio de Janeiro* UFF/INEP. Relatório final de Pesquisa. CNPq. FAPERJ. INEP. Rio de Janeiro, 1996.

MATTOS, C. L. G. de. *Fracasso escolar: uma etnografia*. Curitiba: Appris, 2022.

MATTOS, C. L. G. de. *Gênero e Pobreza: Práticas, Políticas e Teorias Educacionais – Imagens de escolas*. CNPq. FAPERJ. UERJ. NETEDU: Rio de Janeiro, 2012. Relatório de Pesquisa.

MATTOS, C. L. G. de. *Imagens da exclusão*. Projeto de Pesquisa. Rio de Janeiro: ProPEd, 2005.

MATTOS, C. L. G. de. *Imagens Etnográficas da Inclusão Escolar: o Fracasso Escolar na Perspectiva do Aluno*. UERJ. Relatório final de Pesquisa. CNPq. FAPERJ: Rio de Janeiro, 2008.

MATTOS, C. L. G. de. *Mulheres Encarceradas e seus Filhos(as): vulnerabilidades, desigualdades e disparidades socioeducacionais e suas intersecções de gênero e pobreza - um estudo etnográfico em Brasília, DF e Rio de Janeiro*. CNPq. Relatório de Pesquisa. FAPERJ. UERJ. NETEDU: Rio de Janeiro, 2015.

MATTOS, C. L. G. de. *Picturing School Failure: A Study of Diversity in Explanations of Educational Difficulties among Rural and Urban youth in Brazil*. Tese [Doutorado em Educação]. Graduate School of Education, The University of

Pennsylvania, Philadelphia, USA. 1992.

MATTOS, C. L. G. de. *TEJA: Tecnologia Educacional para Jovens e Adultos – enfrentando o fracasso escolar*. Projeto de Pesquisa: Rio de Janeiro, UERJ/CNPq, 1998.

MATTOS, C. L. G. de; CASTRO, P. A. (orgs.) *Etnografia e educação: conceitos e usos*. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

MATTOS, C. L. G. de; CASTRO, P. A. Análises etnográficas das imagens sobre a realidade do aluno no enfrentamento das dificuldades e desigualdades na sala de aula. In: *VII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste*. 2005.

MATTOS, C. L. G. de; CASTRO, P. A.; ARRUDA, J. J. B. Imagens de exclusão educação: microanálise da interação entre professora e alunos/as. In: *I Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação*. 2004. UERJ/ProPEd.

MATTOS, C. L. G. de; CASTRO, P. A.; MACIEL, S. A. *Gênero e Pobreza: a situação educacional dos filhos e filhas de mulheres presas e dos filhos e filhas de jovens infratoras no estado do Rio de Janeiro*. Relatório final de Pesquisa. CNPq. UERJ. NETEDU: Rio de Janeiro, 2012.

MATTOS, C. L. G. de; CASTRO, P. A.; SILVA, J. P.; SANTORO, A. C. S. Etnografia visual: o uso de imagens na pesquisa etnográfica. In: *II Seminário Interno de Imagem*, UERJ. Rio de Janeiro, 2006.

MATTOS, C. L. G. de; COELHO, M. I. M. Violência na escola reconstruindo e

revisitando trajetórias e imagens de pesquisas produzidas por no Núcleo de Etnografia em Educação entre 1992 e 2007. In: MATTOS, C. L. G. de; CASTRO, P. A. (orgs.). *Etnografia e educação: conceitos e usos*. Campina Grande: EDUEPB, 2011. p. 195-219.

MATTOS, C. L. G. de; MACIEL, S. A. *Metacoginição em sala de aula: um estudo sobre os processos de construção do conhecimento na perspectiva do jovem infrator no Estado do Rio de Janeiro*. CRIAM. UERJ. Projeto de Pesquisa. CNPq. FAPERJ: Rio de Janeiro, 2002.

MATTOS, C. L. G. de; PUGGIAN, C. *TEJA / META: ações socioeducativas usando computadores*. DEGASE. UERJ. Relatório de Pesquisa. CNPq. FAPERJ: Rio de Janeiro, 2002.

MITCHELL, W. J. T. *The reconfigured eye: Visual truth in the post-photographic era*. Cambridge: MIT Press, 1992.

MOURÃO, L. de M. *Um estudo sobre a reflexividade de alunos do Ensino Médio: da culpa da vítima ao sonho da sociedade perfeita*. 2006. Dissertação [Mestrado em Educação]. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2006.

NOBLIT, G.; HARE, R. *Meta-ethnography synthesizing qualitative studies*. Newbury Park, California: A SAGE University Paper, 1988.

NÖTH, Winfried; SANTAELLA, L. *Imagem*. São Paulo: Iluminuras, 1999.

NOVA, C. *Imagem e Educação: Rastreamento Possibilidades*. In: *Educação e tecnologia: trilhando*

*caminhos*. v.1. Salvador. Editora da UNEB, 2003. p. 1-17.

OLIVEIRA, C. I. C. *et al. Imagem e Educação*. v. 1. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2008.

ROGOFF, I. Studying visual culture. In: MIRZOEFF, N. (ed.). *The visual culture reader*. New York: Routledge, 1998. p. 24-26.

SANTAELLA, L. *O que é Semiótica*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SICARD, M. *La fabrique du regard*. Paris: Odile Jacob, 1998.

SONTAG, S. H. *Onphotography*. New York: Farrar-Strauss, 1977.

SPINDLER, G. D.; SPINDLER, L. *Fifty Years of Anthropology and Education, 1950-2000*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2000.

TURNER, S. *Sociological Explanation as Translation*. New York: Cambridge University Press, 1980.

VASCONCELLOS, S. S. *Multiplicidades da Avaliação Escolar: um estudo etnográfico sobre a repetência*. Tese [Doutorado em Educação]. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2016.

WERTHEIM, M. *Uma história do espaço de Dante à Internet*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.