



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA E CIÊNCIA POLÍTICA
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS

Augusto Infanti Ribeiro da Costa

O “a” aberto:

Uma análise sobre a interculturalidade na educação
à luz do Projeto “Encontro de Saberes”

Orientadora Prof^a. Dr^a. Antonella Maria Imperatriz Tassinari

Florianópolis
2024

Augusto Infanti Ribeiro da Costa

O “a” aberto:

Uma análise sobre a interculturalidade na educação
à luz do Projeto “Encontro de Saberes”

Trabalho de Conclusão de Licenciatura em Ciências
Sociais do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da
Universidade Federal de Santa Catarina como
requisito para a obtenção do título de Licenciado em
Ciências Sociais

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Antonella Maria Imperatriz
Tassinari

Florianópolis
2024

da Costa, Augusto Infanti Ribeiro

O "a" aberto : Uma análise da interculturalidade na educação à luz do Projeto "Encontro de Saberes" / Augusto Infanti Ribeiro da Costa ; orientador, Antonella Tassinari, 2024.

92 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Graduação em Ciências Sociais, Florianópolis, 2024.

Inclui referências.

1. Ciências Sociais. 2. interculturalidade. 3. educação. 4. saberes tradicionais. 5. Projeto "Encontro de Saberes". I. Tassinari, Antonella. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Graduação em Ciências Sociais. III. Título.

Augusto Infanti Ribeiro da Costa

O “a” aberto:

Uma análise sobre a interculturalidade na educação
à luz do Projeto “Encontro de Saberes”

Este Trabalho de Conclusão de Licenciatura foi julgado adequado para a obtenção
do título de Licenciado em Ciências Sociais e aprovado em sua forma final pelo
Curso de Ciências Sociais

Florianópolis, 2024

Coordenação do Curso

Banca Examinadora

Prof.^a. Dr.^a Antonella Maria Imperatriz Tassinari
Orientadora

Prof.^a Dr.^a Maria Eugenia Dominguez
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Dr.^a Maira Samara de Lima Freire
Universidade Federal de Santa Catarina

Florianópolis, 2024

Dedicado a memória de Valdirene Souza Matos, a Neinha,
cujo mero olhar era uma aula e a risada um diploma.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar à minha família, que me apoia em todos os momentos, me escuta e me acolhe mesmo quando não entende o porquê. Agradeço principalmente à minha mãe Valéria e ao meu pai Ari, sem eles eu não conseguiria chegar aqui. Agradeço também a todos os trabalhadores da educação que tenho nessa família, cujas conversas marcaram toda a minha vida, trazendo o cansaço e também a esperança que uma sala de aula traz.

Agradeço a todos os profissionais da educação que passaram pela minha vida, cuja maioria me trouxe acolhimento e as reflexões necessárias para chegar onde estou. Agradeço principalmente a UFSC e aos integrantes do curso de Ciências Sociais. Agradeço à minha orientadora, professora Antonella, pela paciência e sutileza no direcionamento deste trabalho. Agradeço à professora Maria Eugenia, pelo auxílio e cuidado com as minhas escolhas que levaram a este trabalho. Agradeço a professora Nise e a turma do Estágio Supervisionado cujos debates, ideias e indicações suscitaram em mim as questões que me levaram a esta escrita. Agradeço a coordenação do curso, que em tantos momentos me auxiliou nesta caminhada, com tantas mãos que participaram desse processo, Rosemari Fernandes esteve sempre lá para acalmar os corações ansiosos dos estudantes.

Agradeço à minha mãe Aurinda, que cuida da minha cabeça e que me ensinou onde moram as sutilezas da vida. Agradeço ao meu mestre Jaime por me ensinar que para aprender precisa de uma observação perspicaz. Agradeço a todas as mestras e mestres que passaram pelo minha vida, principalmente aqueles que não queriam ser chamados de tal, porque sabiam que o importante do ensinamento é a escuta e o cuidado de quem sabe e de quem quer aprender, no fim sempre a mesma pessoa.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar a interculturalidade em sua articulação com a educação, buscando compreender as potencialidades e limitações da associação dos saberes tradicionais junto às instituições de ensino à luz do Projeto “Encontro de Saberes”, iniciativa voltada para a inserção de mestras e mestres do saber tradicional nas instituições de ensino superior em todo o Brasil. O trabalho busca situar o debate sobre a interculturalidade na educação, evidenciando as características coloniais das instituições de ensino e apresentando a emergência do termo interculturalidade no debate, evidenciando seu uso nos documentos institucionais nas últimas décadas. Posteriormente, buscamos refletir sobre as potencialidades da interculturalidade no debate educacional e sua importância, associando a pedagogia histórico-cultural de Vigotski com reflexões e etnografias sobre os saberes tradicionais. Por último, apresentamos o Projeto “Encontro de Saberes” junto a problemáticas e reflexões a partir de uma pesquisa de cunho bibliográfico, examinando os paralelos entre as pesquisas e o elaborado aqui de forma a analisar a interculturalidade e a presença dos saberes tradicionais na educação formal de forma concreta.

palavras-chave: interculturalidade; educação; saberes tradicionais; Projeto Encontro de Saberes.

LISTA DE SIGLAS

ASIE - Ação Saberes Indígenas na Escola
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE - Conselho Nacional de Educação
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONAE - Conferência Nacional de Educação
EEB - Escola de Ensino Básico
Funai - Fundação Nacional do Índio (hoje Fundação Nacional dos Povos Indígenas)
FURG - Universidade Federal do Rio Grande
INCTs - Programa Institutos Nacionais de Ciência e Tecnologia
INCTI - Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa
IES - Instituições de Ensino Superior
IFCE - Instituto Federal do Ceará
IFRJ - Instituto Federal do Rio de Janeiro
LDB - Lei de Diretrizes e Bases
LGBTQIA+ - Comunidade de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer, Intersexo, Assexuados e outras identidades de gênero
MCTI - Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação
MEC - Ministério da Educação
MinC - Ministério da Cultura
OIT - Organização Internacional do Trabalho
PCD - Pessoa com Deficiência
PES - Projeto Encontro de Saberes
PL - Projeto de Lei
PNE - Plano Nacional de Educação
PNC - Plano Nacional de Cultura
PPP - Plano Político e Pedagógico
PUJ - Pontificia Universidad Javeriana
Sesu - Secretaria de Educação Superior
SID - Secretaria de Identidade e Diversidade Cultural
SPI - Serviço de Proteção ao Índio
UDESC - Universidade Estadual de Santa Catarina
UECE - Universidade Estadual do Ceará
UEMG - Universidade Estadual de Minas Gerais
UFAL - Universidade Federal do Alagoas
UFBA - Universidade Federal da Bahia
UFCA - Universidade Federal do Cariri
UFES - Universidade Federal do Espírito Santo
UFF - Universidade Federal Fluminense
UFG - Universidade Federal de Goiás
UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFSB - Universidade Federal do Sul da Bahia
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina
UFPA - Universidade Federal do Pará
UFPB - Universidade Federal da Paraíba
UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFPR - Universidade Federal do Paraná
UFRR - Universidade Federal de Roraima
UFT - Universidade Federal do Tocantins
UFU - Universidade Federal de Uberlândia
UFVJM - Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri
UnB - Universidade de Brasília
Unifesp - Universidade Federal de São Paulo
UNILA - Universidade de Integração Latino-Americana
UNILAB - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
UPE - Universidade de Pernambuco
Unirio - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
USP - Universidade de São Paulo
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
TCC - Trabalho de Conclusão de Curso
TCL - Trabalho de Conclusão de Licenciatura

SUMÁRIO

1	Introdução	11
1.1	Trajectoria de pesquisa	17
1.2	Justificativa.....	24
2	Situando o debate sobre educação e interculturalidade	27
2.1	A emergência da interculturalidade no contexto histórico da América Latina.....	33
2.2	Diversidade e interculturalidade nas políticas públicas	39
3	Confluências pluriépistêmicas: uma aproximação entre Vigotski e os Saberes Tradicionais	45
3.1	Ritual e performance nas manifestações culturais	51
3.2	O saber cosmológico através da oralidade	55
4	Projeto “Encontro de Saberes”	60
4.1	Trajectoria da implementação do projeto	61
4.2	A inclusão das “cotas epistêmicas”	66
4.3	Relatos e experiências	69
4.4	Problemática e limitações.....	75
4.5	O papel de “mestre do saber tradicional”	78
5	Considerações finais	83
6	Referências Bibliográficas	88

1 INTRODUÇÃO

A partir principalmente da última quadra do século passado, vimos a valorização de uma visão plural e inclusiva da sociedade na qual se garantiria o respeito aos direitos plenos e iguais para todas as variadas comunidades e individualidades em suas diferenças. Apesar do discurso de respeito às particularidades e à diversidade, a educação se mantém enquanto um campo em disputa dentro deste debate, entrecruzando potencialidades e limitações de maneira complexa. Corpos divergentes e grupos marginalizados sofrem especialmente com as desigualdades estruturais das instituições sociais e a escolarização, por sua capacidade de ascensão social, constitui-se enquanto espaço de grandes conflitos de interesses. É das instituições de ensino que se espera a formação de indivíduos conscientes e potentes para a vida em comunidade, no entanto, o funcionamento da institucionalidade presente no sistema educacional conforma seus sujeitos a determinados papéis sociais marcados historicamente. No desenvolvimento deste debate, entretanto, passou-se a reconhecer a relevância da interculturalidade como forma de respeitar as diversas formas de compreender o mundo e agir sobre ele, valorizando a comunhão entre os diferentes saberes e fazeres. No entanto, pesquisas recentes têm mostrado que o discurso da valorização da diversidade não tem sido capaz de transformar as estruturas sociais vigentes, relegando a admissão da diferença a um papel superficial enquanto se preservam as características mais fundamentais desse sistema.

Dessa forma, realizamos aqui uma pesquisa bibliográfica que se debruça sobre a prática da interculturalidade na educação, buscando desenvolver ideias que evidenciem as dinâmicas e problemáticas presentes neste debate à luz da análise do Projeto “Encontro de Saberes” (PES). Esta iniciativa, desenvolvida pelo Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão (INCTI), é constituída enquanto um programa estruturante, realizado por Instituições de Ensino Superior (IES) vinculadas, com vista a incorporar os saberes tradicionais na educação formal e na sociedade, isto através da inclusão de mestras e mestres dos saberes tradicionais na docência do ensino superior. Com esse intuito, em um primeiro momento buscaremos situar o debate sobre a interculturalidade na educação, evidenciando o debate teórico e o cenário em que o termo aparece nos documentos institucionais; em um segundo momento pretendemos construir um diálogo entre a teoria pedagógica histórico-cultural de Vigotski e diversos textos antropológicos que tratam da oralidade; então, finalmente, apresentaremos e problematizaremos o PES a partir da análise de uma seleção de obras acadêmicas sob a influência do debate sobre pesquisas do “estado da arte”.

Da mesma forma como foi defendido por Joana P. Romanovski e Romilda T. Arns (2006), o crescimento do interesse acadêmico por temas educacionais parece seguir não sendo suficiente para um desenvolvimento significativo dos espaços de formação, ao menos não de forma que consiga consolidar as perspectivas desenvolvidas. Assim, este trabalho pretende contribuir com a discussão sobre a interculturalidade na educação ao analisar o que vem sendo produzido sobre a implementação do PES, buscando seguir alguns caminhos propostos por pesquisas chamadas de “estado da arte”, ou seja, de estudos feitos com o intuito de sistematizar dados gerados por produções acadêmicas em suas diversas configurações, as quais têm sua importância defendida principalmente para o campo da educação (Romanovski; Arns, 2006). Estudos deste tipo se mostram importantes por apresentarem a evolução do debate de um campo específico, constituindo-se como uma etapa necessária do processo de desenvolvimento científico ao ordenar periodicamente o conjunto de informações e resultados obtidos, contribuindo, assim, com a análise e organização do campo e permitindo a indicação de possíveis contribuições de pesquisas para com transformações sociais, suas amplitudes, tendências teóricas e vertentes metodológicas. Este trabalho, entretanto, se caracteriza por ser uma monografia de TCL e possui limitações claras devido a sua característica formativa inicial e o curto espaço de tempo disponível para a sua realização, de forma que será realizada apenas uma revisão parcial da bibliografia acadêmica existente sobre o PES. Por outro lado, da mesma forma como é defendido pelas autoras para pesquisas sobre o “estado da arte” (*ibid.*), este trabalho pretende se inserir em um debate, analisando as perspectivas que se mostraram disponíveis e pertinentes, além de inserir reflexões e questionamentos que possibilitem novas pesquisas e encaminhamentos metodológicos.

Assim, pretendemos investigar as capacidades de uma iniciativa voltada para a interculturalidade no campo educacional de forma a contribuir com a consolidação dos termos deste debate. Buscaremos, portanto, explorar uma abordagem interativa entre os saberes tradicionais e os saberes acadêmicos dentro das IES, averiguando as maneiras como podem ser articulados os diferentes tipos de conhecimento na realidade concreta, dentro de uma hipótese de que esse encontro poderia efetivar uma educação realmente diversa e potente, além de legitimar uma produção de conhecimento pluriépistêmica¹. Para isso, desenvolveremos uma análise sobre o PES por este se tratar de uma iniciativa que se pretende enquanto modelo para políticas públicas neste sentido e surgindo como referência para as produções acadêmicas nesta temática.

¹ Que abarca diferentes epistemologias

O PES se configura enquanto um programa que visa a promoção da interculturalidade nas instituições de ensino, buscando a articulação entre os saberes tradicionais e os saberes acadêmicos nas formações das diversas áreas, incluindo também professores e gestores das redes de ensino. Além disso, o projeto é desenvolvido em universidades federais, o que incentiva a sua caracterização enquanto objeto de estudo, facilitando a sua análise. Ao mesmo tempo, a iniciativa, que possui quase 15 anos desde a sua formulação, teve um grande número de estudos apenas nos últimos 5 anos, demonstrando o difícil processo de implantação de iniciativas voltadas à interculturalidade. A sua ampliação, entretanto, destoa de outras iniciativas dentro deste campo, sendo que a educação escolar indígena, pioneira no debate sobre a interculturalidade, ainda sofre com uma profunda desarticulação institucional (Luciano, 2019). Devido a essas características, tal iniciativa se configura enquanto uma experiência modelar no sentido de que possui grande interlocução com pesquisadores e gestores públicos, além de propor perspectivas metodológicas vanguardistas para o campo da educação. É possível averiguar, ao mesmo tempo, que a iniciativa é instituída em um contexto de intensa disputa, tendo a sua efetivação como o resultado de extensas lutas sociais dentro de uma relação ambígua entre o reconhecimento do “direito pleno” e a subjugação a um comportamento “estrangeiro” e “adequado”.

Para este estudo foi escolhido a utilização das bases de dados da CAPES, fundação ligada ao MEC cujas atividades primárias desenvolvidas incluem o acesso e divulgação da produção científica no Brasil. Foi utilizado, portanto, os acervos do “Catálogo de Teses e Dissertações” e do “Portal de Periódicos”, ambos geridos pela CAPES. Infelizmente a fundação não consegue disponibilizar todo o material produzido pelas instituições científicas em seus catálogos, entretanto, dentro das limitações deste trabalho, foi possível o acesso a um número considerável e diverso de textos, permitindo a realização desta redação dentro do tempo disponível. A busca pelos termos “Projeto Encontro de Saberes” (pesquisa feita com as aspas para que os termos aparecessem obrigatoriamente nesta configuração) levou ao resultado de: 82 artigos e 4 teses ou dissertações. Houveram muitos artigos duplicados na busca (problemas técnicos levaram as buscas a marcarem resultados diferentes a cada tentativa, de forma que redijo aqui o encontrado no dia 27 de maio de 2024), ao mesmo tempo, outra característica presente é que a experiência do PES influenciou outras formações universitárias pelo país afora, de forma que alguns textos em que o termo aparecia não faziam referência a esta iniciativa em si. Ao buscar os textos que tratassem especificamente e principalmente da iniciativa pesquisada chegamos ao número de: 28 artigos e 2 teses ou dissertações.

Devido a grande quantidade de material acadêmico desenvolvido sobre o PES, com revisões bibliográficas e balanço institucional, a partir da leitura dos resumos decidimos retirar conteúdos que pareciam repetitivos, principalmente pela grande quantidade de textos (8 artigos) com a participação do Prof. Dr. José Jorge de Carvalho, idealizador do projeto, e também porque 3 teses ou dissertações tratam do processo de formulação do projeto, sendo retirada uma dissertação de Mestrado que focava no INCTI. Ao mesmo tempo, decidimos retirar textos que abordavam experiências individuais com o PES (8 artigos), as quais contavam sobre a realização de disciplinas específicas as quais faziam parte do projeto; assim, nos ativemos aos textos que já propunham uma análise comparativa ou ampliada desta iniciativa. Desta forma, chegamos ao número de 12 artigos, 1 dissertação de Mestrado e 1 tese de Doutorado, junto aos quais relacionamos, ainda, um texto institucional sobre o projeto, produzido em 2015 pelo próprio INCTI.

Esta característica de possuir resultados com o nome do projeto mas que não se refere à iniciativa em si parece ser uma das características que o marca e que consideramos que o coloca enquanto iniciativa modelar. A iniciativa possui entre as suas atribuições (as quais serão melhor apresentadas posteriormente) a formulação de formações universitárias dentro de sua rede, de forma que diversas instituições de ensino superior passaram a disponibilizar essas formações interculturais dentro de suas cargas horárias como parte deste programa. Ao mesmo tempo, outras instituições de ensino se influenciaram por esta iniciativa e, ainda que não participem da rede, realizaram experiências com o mesmo intuito; assim, ao menos dois institutos federais, o IFRJ e o IFCE, além de diversas universidades realizaram aulas e cursos transdisciplinares com o nome de “Encontro de Saberes” ou em referência a este. A importância de constar o nome da iniciativa com o prenome “Projeto” ocorre porque em buscas sobre a expressão “encontro de saberes” apareceu um número muito grande de resultados, a maioria dos quais sem ligação com esta iniciativa. Parece, pelo que pude averiguar pela busca, que convencionou-se chamar a interlocução entre diferentes formas de conhecimentos, dentro da tradição ocidental ou não, de “encontro de saberes” (saberes médicos, saberes jurídicos, saberes populares etc.). Os textos selecionados que propunham balanços bibliográficos tiveram resultados um pouco diferentes do encontrado em nossa busca, entretanto, traziam como maiores referências textos que também foram analisados aqui.

Os textos analisados neste trabalho são os seguintes:

Tabela 1 - Textos sobre o Projeto “Encontro de Saberes”

Título	Autoria	Ano
Encontro de Saberes: Bases para um diálogo interepistêmico	Carla L. P. Águas; Letícia C. R. Vianna; Máncel E. M. Ramos	2015
Projeto Encontro de Saberes nas Universidades: Uma leitura sociológica do diálogo entre distintas epistemologias	Tautê F. G. M. de Oliveira	2017
Educação Intercultural e o Projeto Encontro de Saberes: Do giro decolonial ao efetivo giro epistêmico	Raoni M. M. Jardim	2018
Reflexões sobre o “Projeto Encontro de Saberes” enquanto experiência teórico-metodológica pós-colonial e da Ecologia de Saberes no ensino superior	Helen F. de Lima; José Araújo Amaral; Robério A. L. Sacramento; Edson F. da Costa	2020
Relatos de experiências do Projeto Encontro de Saberes na UFRR e na FURG	Leticia C. Ponso; Pablo C. Albernaz	2021
O Encontro de Saberes nas Universidades: Uma síntese dos dez primeiros anos	José Jorge de Carvalho; Letícia C. R. Vianna	2021
Notório Saber para os Mestres e Mestras dos Povos e Comunidades Tradicionais: Uma revolução no mundo acadêmico brasileiro	José Jorge de Carvalho	2021
Encontro de Saberes. A inclusão de mestres da cultura popular e seus saberes no ensino superior	Daniel Bitter	2021
O Encontro de Saberes como expansão epistêmica: Percursos na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	Ana Flávia A. Figueiredo; José Cláudio L. Nobre; Luciana R. Allain; Sílvia R. Paes	2021
Encontro de Saberes e Cotas Epistêmicas na Universidade Federal da Integração Latino-Americana	Senilde A. Guanaes; Gerson G. L. Meneses	2022
Encontro de saberes e ciência Goetheana: Epistemologias do cosmos vivo	Pablo C. Albernaz	2022
A maldição da tolerância e a arte do respeito nos encontros de saberes	Márcio Goldman; Edgar R. Barbosa Neto	2022
Encontro de Saberes: Por uma universidade antirracista e pluriepistêmica	José Jorge de Carvalho; Pablo C. Albernaz	2022
O projeto Encontro de Saberes nas universidades brasileiras como ação afirmativa	Aida B. Leal; Sandro da Silva; Lion G. Alves; Edson L. Coutinho	2023
Encontro de Saberes: o espírito do tempo e o estado da arte de uma proposta de transformação social	Letícia C. R. Vianna	2023

Fonte: Elaborado pelo autor

Esta pesquisa se iniciou no dia 9 de novembro de 2023, momento em que a Prof.^a. Dr.^a Maria Eugenia Dominguez, orientadora do meu TCC no Bacharelado em Ciências Sociais da UFSC, me apresentou a um artigo sobre o PES redigido por José Jorge de Carvalho e Pablo de Castro Albernaz intitulado “Encontro de Saberes: por uma universidade antirracista e pluriepistêmica” (também presente no Portal de Periódicos da CAPES). Esta referência veio como resposta a minha vontade inicial de estudar a inserção dos saberes de mestres da cultura popular e sacerdotes de religiões de matriz africana junto às instituições de ensino. Este episódio iniciou um processo de leitura que me levariam ao aprofundamento de conceitos como “epistemicídio” e “interculturalidade”, os quais se tornaram centrais para este trabalho. Um grande marco deste processo de escrita foi a participação no Colóquio Viver em Plenitude, realizado na UFSC nos dias 9, 10 e 11 de abril, momento em que pude ouvir colegas e professores de diferentes universidades e etnias ou países e assim delimitar a temática a qual eu gostaria de estudar e os termos e os caminhos que pretendia seguir.

No dia 16 de maio realizei uma pesquisa no Portal de Periódicos da CAPES de forma a buscar mapear o que vinha sendo escrito sobre o projeto para, no dia 24, após resposta sobre a minha orientação com a Prof.^a. Dr.^a Antonella Tassinari, buscar levantar os textos sobre o PES presentes tanto no portal quanto no catálogo da CAPES. Já no dia 27 de maio de 2024, após uma reunião de orientação, finalmente conseguimos delimitar as perspectivas metodológicas que propiciariam este trabalho e assim realizei a pesquisa final nos acervos da CAPES, agora tendo de maneira clara como eu deveria sistematizar as informações obtidas e o que eu queria buscar. Nesta época eu pretendia articular a literatura sobre o PES junto à que tratava da “Ação Saberes Indígenas na Escola” (ASIE), compreendendo que o debate sobre a interculturalidade na educação passa necessariamente por uma reflexão acerca da educação escolar indígena. A ASIE, por seu lado, é caracterizada como uma política pública que também funciona em parceria com as IES, além de buscar a estruturação e fortalecimento de um sistema de ensino intercultural, no caso especificamente indígena. Após reunião de orientação no dia 3 de setembro de 2024, no entanto, decidimos por retirar a parte que tratava sobre a ASIE, considerando que os objetivos e limitações deste trabalho se encaminhavam para uma análise apenas do PES, permitindo assim um trabalho mais adequado e construtivo.

Dentre os periódicos e universidades em que foram publicadas as pesquisas sobre o PES, a dissertação de Mestrado é em Sociologia, pela UFPR, e a tese de Doutorado é em Estudos Comparados sobre as Américas, pela UnB. Já os artigos se encontram nos periódicos

“Revista PragMATIZES”, da UFF, “Revista Mundaú”, da UFAL, “Horizontes Antropológicos”, da UFRGS, “Revista de Antropologia”, da USP, “Revista de Educação Popular”, da UFU, “Revista Amazônica”, da UFPA, “Revista da UFMG”, da mesma, “Páginas”, da Universidad Nacional de Rosario, “Revista Hegemonia”, pela Open Journal Systems e, por último, o “Research, Society and Development Journal”, pela CDRR Editors. Ambas dissertação e tese são da década passada (2017 e 2018 respectivamente) e todos os artigos são da década corrente (havia um artigo de 2014 e outro de 2019 não selecionados respectivamente por terem conteúdo repetitivo ou não versarem sobre o PES especificamente), sendo que 1 é de 2020, 5 são de 2021, 4 de 2022 e 2 de 2023. Ainda que eu tenha retirado conteúdos que me pareceram repetitivos sobre o PES, ainda assim 6 dos 12 artigos são redigidos por José Jorge de Carvalho, Pablo de Castro Albernaz, Daniel Bitter e/ou Letícia Costa Rodrigues Vianna (os quais estavam em 14 dos 32 artigos em que PES era citado de alguma forma).

Nota-se deste mapeamento preliminar que a maioria dos textos sobre o PES são da área da Antropologia, ao mesmo tempo, o fato da esmagadora maioria dos textos serem dos últimos 4 anos surpreende, ainda que a pandemia de COVID-19 possa ter incentivado pesquisadores a escreverem sobre objetos de estudo que estivessem mais próximos de si. Também parece interessante que 3 publicações de 12 artigos sejam de revistas internacionais, revelando um interesse estrangeiro nesse tipo de experiência. O idealismo e otimismo presente nos autores também salta aos olhos, sendo que em alguns momentos chega a parecer faltar uma perspectiva que se relacione com as dificuldades inerentes a realidade concreta; a vontade de construir um mundo novo, entretanto, parece fazer com que muitos escrevam em vista a convencer seus leitores pelo apoio a um projeto de sociedade, suscitando, até certo ponto, um sentimento de união. Antes de seguirmos com nossa análise, a reflexão subsequente tratará do que me levou à redação deste trabalho, buscando elucidar a motivação para esta pesquisa e a construção do problema.

1.1 TRAJETÓRIA DE PESQUISA

Em meu TCC no Bacharelado em Ciências Sociais, na UFSC, escrevi sobre Aurinda Raimunda da Anunciação, ou Mestra Aurinda do Prato, Yalorixá e Mestra de Samba de Roda da Ilha de Itaparica, na Bahia. Em uma entrevista e em outros encontros, conversamos sobre a sua história, a sua forma de conceber o mundo e as maneiras como ela performa suas manifestações culturais. Este presente trabalho teve também o intuito de dar seguimento às reflexões presentes naqueles momentos, principalmente no que tange às diferentes formas de

compreender o mundo à nossa volta e as maneiras de socializar esse conhecimento. Em determinado momento da entrevista, eu pergunto como ela gostaria que se chamasse um livro sobre a vida dela, ao que ela me responde:

“Você vai, digamos, tem uma pessoa que vai fazer um livro, escrever né, então o nome do livro seria esse: o “a” aberto. (...) [Esse nome] significa muita coisa. Dá a vida, dá pra decifrar, dá pra você conhecer que não tem aqui na ilha, nem em outro lugar não existe esse nome. E aí você, todo mundo quer ver, não é, como é esse, é, “a” aberto. Então, depois que abre esse livro é que vai ler e entender e decifrar, vê se não é. Então chama o “a” aberto.”

Compreendendo a dinâmica complexa de um trabalho que buscava dar voz a um sujeito mas que era de fato redigido por mim, optei por dar outro nome para o texto, que então se chama “Senhora da Anunciação”, em referência ao seu sobrenome de batismo. O “‘a’ aberto” ficara para outro momento. Quando iniciei o processo de escrita deste trabalho presente, na busca por aprofundar algumas reflexões que ela me apresentou, me deparei com o reiterado contraste entre culturas oralizadas e culturas pautadas na escrita, momento em que me lembrei do nome que Mestra Aurinda havia proposto. O “‘a’ aberto”, afinal, é uma figura de linguagem para um livro, sendo que o “a” representa o alfabeto que estará ali aberto em frente aos olhos. Nada me pareceu mais delicado e singelo para este momento. “Depois que abre esse livro é que vai ler e entender e decifrar” disse ela, repetindo uma frase que sempre a ouvia dizer em sua sabedoria oral: para compreender alguma coisa, deve-se “ver, entender e decifrar”.

Apesar de apresentar esse paralelo entre a oralidade e a escrita, Mestra Aurinda costumava fazer uma distinção bastante clara dizendo que ali não se aprende “na ponta do lápis”, mas sim com “a mente limpa” e o “interesse em aprender”. Longe de discussões teóricas, a mestra mostrava compreender de uma maneira simples porém minuciosa a diferença entre o dito “conhecimento elaborado cientificamente” e um “conhecimento através da experiência”, cuja estrita separação fundamenta o desenvolvimento da Ciência e da Escola na modernidade europeia (trataremos deste assunto mais a fundo posteriormente). Parece haver para ela um pensamento ligado a memória escrita e a conceitos abstratos e outro ligado a interação fluida e constante entre o indivíduo e “forças cosmológicas²”, interação esta evidenciada através da experiência vivida e contada. Durante a entrevista, Mestra Aurinda me respondeu assim, quando lhe perguntei sobre o aprendizado escrito:

² Pautadas na não dissociação entre mente, corpo, natureza e espírito

“Pois é, aprendeu escrito, entenda bem. Essa coisa da gente aprender escrevendo, eu acho que, no fim das conta, você só vai aprender um objeto você ou escrevendo ou lendo, eu acho. Que é ruim até pra gente mesmo, digamos, se você não souber. Quer dizer, eu quero escrever isso pra poder eu fazer, vê se não é preocupação? É, e você tendo a mente fresca do que você tá fazendo, eu acho que seria mais fácil, eu acho. Você tá naquele pensamento de você fazer aquilo, sem escritura, sem nada, você vai fazer fácil fácil. E se não tiver escritura? É fácil. Se você tiver, você vai ter e se eu tenho de fazer isso, tá escrito, eu não vou esquecer, olha aí a preocupação. Quer dizer, de cada um lado a gente tem de aprender sem escrito. Ajuda a você tá com sua mente fresca, ajuda você, lhe dá caminho e você prossegue pra qualquer um lugar. Não precisa você ficar naquele negócio no pensamento que você vai fazer aquilo, que você vai fazer aquilo. Nada disso, você já sabe o que você vai fazer. Então mete a mão no bolo e vambora, mata mata. Sem precisar você ficar nervoso, nem enraivado, nem preocupado, nem nada. Porque não precisa, entendeu agora.”

Então eu perguntei sobre como não se esquecer das coisas sem escrevê-las e ela me respondeu:

“É falta de interesse. Ou seja falta de interesse ou seja muita preocupação. Aí pra você, é, ganhar a sua mente, o que é que você faz? Pega ‘água do ano’. O que é ‘água do ano’? A primeira chuva do ano, não é a primeira água do ano? Essa que é a milagrosa, pra abrir a sua mente, abrir seu interesse, lhe fortificar. (...) Então depende o interesse da pessoa. Teve interesse, tem tudo. Tem tudo, pode acreditar. Você fica desapertado de tudo porque tudo que você queira, você tendo o interesse, vem na sua mente de bondade, de prosperidade, de esperança, de carinho e você fica mais relaxado que deu na sua mente pra você conhecer e ter na mão, é mentira? Então depende do interesse, vê se não é? É o interesse que é a nossa guia, é a nossa verdade, o nosso interesse. Quando tem festa aqui na minha casa, às vezes, às vezes eu não sei, não me lembro nem a comida que eu vou fazer pra meu santo, e, no momento, como dizer assim, com quinze minuto, vinte minuto, tá tudo aqui na minha mão, entendeu agora? Porque eu peço ao meu santo pra me ensinar e eu aprendo.”

As respostas de Mestra Aurinda sempre trazem uma perspectiva dialógica com a materialidade concreta: a resposta para a falta de memória não é outra senão a ritualização de ações práticas e cotidianas, mas não qualquer tipo de ritualização senão aquela prática ancestralizada pela revisitação performática de ritos e percepções dentro de uma cosmologia desenvolvida por gerações. A oralidade parece abordar a realidade empírica de outra maneira e

de tal forma que percebe-se conhecimentos científicos como uma abordagem reduzida, longe da realidade já que separada de seu entorno. Ao mesmo tempo, uma relação cosmológica com o mundo em volta parece buscar a integração entre as diversas facetas da realidade de maneira contínua e contextual, se opondo a individualizações ou concepções universais. A necessidade de se ter a “mente limpa” e o “interesse”, para Mestra Aurinda, parece se dar no sentido de se esforçar e em buscar uma conexão constante com a intuição, na verdade um canal comunicativo com entidades cosmológicas. Sempre há uma resposta concreta e ritualizada apreendida através da vivência com os mais velhos. Nesse sentido, parece que para ela o objetivo de compreender uma verdade categórica ou de acumular conceitos não se justifica, já que o importante seria manter claro esse canal de comunicação com essas forças cosmológicas que nos colocariam no caminho da prosperidade e do bem viver. A escrita, por outro lado, seria até mesmo um empecilho, causa de muita ansiedade e de não se estar plenamente presente, impedindo a observação minuciosa daquilo que é somente insinuado.

Para ela, no entanto, é um grande orgulho ter frequentado a escola e ser a única entre os irmãos que sabe ler e escrever; além disso, ela é uma forte incentivadora de que seus netos frequentem a escola e estudem para que possam ter uma vida melhor e saibam as formas de viver “dos modernos”. A maneira como ela passa seus conhecimentos, por outro lado, não é pautada na exposição de conteúdos ou no desenvolvimento de conceitos; na realidade, Mestra Aurinda socializa o que sabe contando histórias da sua vida sentada em seu terreiro ou enquanto marisca na lagoa, cantando letras dos sambas e macumbas antigos, ensinando ofícios ou revisitando espaços ritualísticos ancestralizados. É também enquanto está performando o Samba de Roda e as festas de Candomblé, assim como realizando outros rituais de prosperidade, cura e memória aos ancestrais, que Mestra Aurinda reafirma uma função pedagógica de socialização de saberes que foram passados para ela de forma similar ao que ela continua a fazer. A partir do que ela conta, parece haver uma complexa relação entre as formas de saber e fazer “dos antigos”, de certa forma ligadas a uma certa integridade saudosa mas também a uma profunda desvalorização, e as formas atuais, aparentemente consideradas de forma ambígua como ponte para um vida melhor mas também responsável por relações de alguma forma vazias e frágeis.

Mestra Aurinda, além de matriarca de uma extensa rede familiar, é uma figura muito popular entre candomblecistas da ilha de Itaparica e entre os amantes das manifestações populares brasileiras de todo o mundo, sendo visitada por diversas pessoas que vão a sua casa em busca de aprender um pouco de sua sabedoria e ouvir suas histórias. Nesse papel de “mestre do saber tradicional”, Mestra Aurinda já participou de eventos na UFBA, além de ter sido

visitada em sua casa por turmas de universidades e escolas. No decorrer da pandemia de COVID-19, pude acompanhar ela em diversas oficinas, entrevistas e mesas as quais ela participou de forma remota com diferentes instituições e coletivos de todo o Brasil e do mundo. Algumas vezes até tocávamos junto com ela, mas geralmente ela respondia perguntas e contava histórias de sua vida de maneira similar independentemente do formato da sua participação. Ensinar a tocar o seu famoso prato-e-faca, por exemplo, era repetidamente um momento cômico para ela, que tentava demonstrar o movimento entre gargalhadas. Me pareceu, por outro lado, que algumas pessoas pareciam querer levar algum tipo de “produto educativo” daquela experiência, como tocar o prato-e-faca e ouvir conselhos ou frases impactantes; escutar histórias, por outro lado, precisa ser aproveitado com paciência e com muita atenção aos detalhes que geralmente escapam de quem já não está familiarizado com as sutilezas da linguagem de quem fala.

Esse contato com os saberes tradicionais me fez notar que talvez as instituições de ensino estejam deixando escapar questões importantes para o desenvolvimento do indivíduo assim como para a construção de relações igualitárias, sustentáveis e solidárias na nossa sociedade. Ao mesmo tempo, a desumanização do indivíduo parece corroer a noção de civilização construída pelo pensamento moderno, esvaziando o humano de seus aspectos coletivos e reduzindo sua subjetividade ao consumo (Luciano, 2019). Como diz Milton Santos (2002, p.257), a verticalização das relações sociais se mostra uma tendência do “acontecer hierárquico”, resultado da racionalização das atividades que produzem sentido através da concentração do comando e do conhecimento. Ao substituir o território construído por processos orgânicos, a normatização da sociedade cria um território através da informação, onde o cotidiano é imposto de fora e comandado por uma informação privilegiada (Santos, 2002).

Substitui-se, assim, o “ser” pelo “ter”, o indivíduo passando a transformar tudo à sua volta em “coisas”, humanizando apenas a si mesmo e destituindo de valor espaços, seres vivos, relações e outros indivíduos, principalmente aqueles em quem não veem a si mesmos (Freire, 1987). A utilização de exposições pontuais de diferentes formas de conceber o mundo não parece possuir a capacidade de relativizar a posição uniforme e estática do conhecimento como mercadoria; de forma similar, a mera presença de pessoas diversas em espaços de poder não parece transformar a hierarquia social vigente. Uma sociedade que de fato valorize relações equilibradas entre os sujeitos, humanos e não humanos, necessita cultivar permanentemente relações recíprocas e complementares, permitindo um diálogo em que tudo pode ser aperfeiçoado e até somado na incompletude de si mesmo.

Por outro lado, o que vi em meu estágio supervisionado na Escola de Ensino Básico Getúlio Vargas, em Florianópolis, Santa Catarina, foi uma triste situação não só de ensino público sucateado, mas também de profundo desentendimento entre aqueles ali presentes. A realidade é de profissionais esgotados em uma estrutura severamente desorganizada e os estudantes, por seu lado, recebem uma formação bastante limitada, fazendo com que muitos não vejam o processo de ensino-aprendizagem como uma ferramenta para seu desenvolvimento pessoal e social. Considerando o contexto caótico daquele espaço escolar, com problemas dos mais diversos como alta rotatividade de docentes, falta de itens de higiene básica e barulhos de reforma da escola em horário de aula, entre outros, o que pude observar muitas vezes foi uma grande tensão entre discentes, corpo docente e administração escolar. Entre estudantes parece se materializar uma espécie de “negação a escola”, a qual se traduz de diversas maneiras: do maior status que se adquire ao não participar da aula chegando a ataques de pânico em avaliações e apresentações, a vergonha extrema de falar para a turma, a reiteração de brincadeiras com o intuito de atrapalhar a aula até o limite e mesmo a expressa preferência por conversar ou dormir (quando não é ficar no celular), entre outras questões. O momento em que me senti mais desconfortável, na realidade, foi com o silêncio completo, aquele em que ninguém quer participar da aula, fazer ou responder perguntas e a grande maioria sequer está de fato escutando, ainda que todos estejam devidamente sentados e quietos.

Por outro lado, os estudantes mostravam interesse pela escola e demonstravam carinho e valorização das mais diferentes formas; esse interesse, entretanto, parece estar mais ligado à convivência social fora da sala de aula do que pela aula e seus conteúdos (Mendonça 2011). É necessário, ao mesmo tempo, entender que a escola é um espaço em disputa, repleto de contradições, mas que em suas relações dinâmicas também “alimentam a práxis de sujeitos históricos e geram a esperança da construção de uma sociedade e uma escola com identidade de novos sentidos e significados” (Mendonça, 2011, p. 356). Ainda assim, a recorrência com que esses jovens buscavam demonstrar sua insatisfação e a dificuldade com que docentes e gestores tinham para lidar com essa problemática foi notável. Parece existir uma dinâmica em que o discente antagoniza com o docente, em que estudantes se mostram apáticos ao processo de ensino-aprendizagem exercido ali, não participando da aula e mostrando descontentamento com aquele ambiente das mais diferentes formas.

Pelo que pude observar, muitos estudantes não se sentem à vontade para exporem seus pensamentos na sala de aula, principalmente dentro de um recorte de seriedade na exposição de conteúdos; no entanto, em um ambiente mais descontraído, com menos pessoas e sem a cobrança de um resultado “correto”, esses mesmos estudantes às vezes passam a se comunicar

com facilidade e até mesmo certa eloquência. Esses episódios parecem demonstrar que a dificuldade com o processo pedagógico não está necessariamente ligada a dificuldades intelectuais, mas que possivelmente é decorrente de questões com o próprio funcionamento escolar. Ao mesmo tempo, professores e gestores se dividem em diferentes funções e escolas, sobrecarregados por uma estrutura complexa, esvaziada de profissionais ao mesmo tempo que lotada de estudantes, enquanto a baixa e desarticulada especialização e a alta rotatividade profissional aprofundam ainda mais o estranhamento para com a atividade educativa (Mendonça, *ibid.*). A educação, na realidade, parece ter a sua centralidade colocada dentro da lógica da “mercadoria”; nesse sentido, o estudante pode consumir ou não uma aula caso o “marketing” do professor tenha funcionado (Freire, 1987; Mendonça, 2011).

O próprio funcionamento da escola parece auxiliar nesse distanciamento entre discentes e docentes de forma análoga ao que a Ciência Moderna fez com a dualidade “conhecimento” e “experiência”, e, de certa forma, entre “saberes tradicionais” e o conhecimento legitimado. Na verdade, parece se impor uma dualidade entre um conhecimento adquirido através das instituições de ensino formal e outros considerados enquanto “senso comum”, em que os últimos seriam apenas impressão ou até superstição, disseminados através da experiência cotidiana, e o primeiro seria o “conhecimento verdadeiro”, resultado da aplicação objetiva de métodos válidos, se consagrando enquanto “cultura erudita” (Goulart; Souza, 2019). A partir do que pude observar, essa dualidade aparece tanto no sentido de que parece difícil ao docente compreender a própria vivência do discente e sua legitimidade, quanto pela vontade dos discentes de buscar somente entretenimento, se opondo ao conhecimento escolar e a dinâmica das relações em sala de aula.

Dentro desta problemática é possível pontuar algumas características marcantes. Um dos aspectos do ensino formal é a abstração do conhecimento, ou seja, a descontextualização entre saberes e práticas, causando a impressão de conhecimento acabado, impermeável e livre de conflitos; muitas vezes parece mesmo apenas um produto independente da complexidade de relações que mobiliza (Illich, 1985; Moreira; Candau, 2007). Outra característica é a avaliabilidade da produção de conhecimento, sendo que toda aprendizagem deve se adequar a alguma forma de mensuração e seleção, geralmente aprofundando a hierarquização dos saberes além de aumentar a pressão social por aceitação e sucesso (Moreira; Candau, *ibid.*). A própria rigidez do ordenamento temporal parece ser uma causa central para a evasão escolar e a cristalização de calendários e níveis causa a impressão de progresso linear e previsível, aumentando ainda mais a pressão por adequação (Gomes, 2007; Tassinari, 2009). A escolarização ainda parece criar (como resultado ainda que não como proposta) um falso

paralelo entre ensino e aprendizagem, gerando a impressão de que a aprendizagem ocorre apenas nas instituições de ensino, senão nos espaços clássicos de conhecimento (como bibliotecas, museus e etc.), isentando familiares e comunidades de participar do processo de ensino-aprendizagem (Illich, *ibid.*; Luciano, 2011). A institucionalização da aprendizagem acaba alienando o indivíduo da ligação entre o conhecimento e a vida social, criando uma necessidade estrita pela instrução normatizada (Illich, *ibid.*); a escolarização tem criado uma correspondência entre diploma e competência, formação e educação, chegando ao ponto de se apreender conteúdos apenas em referência a avaliações, independentemente dos usos a que remetem tais conhecimentos (Tassinari, 2009).

1.2 JUSTIFICATIVA

Na realidade, o processo de instrução escolar reflete as estruturas e disputas da sociedade de forma geral e, portanto, traz a concretização dos conflitos e crises do cenário social mais amplo. As instituições de ensino contemporâneas são necessariamente marcadas pela racionalização e financeirização da contemporaneidade e, enquanto sistema responsável pela educação de maneira formal, têm como resultado a reprodução das estruturas sociais, ainda que em disputa, mas penalizando desvios sociais e perpetuando visões positivistas sobre civilidade e normatividade (Mendonça, *ibid.*). Tassinari (2009) reflete sobre a perda da autonomia das crianças ao serem inseridas na vivência escolar, afinal, como trouxe Illich (*ibid.*), a escolarização parece limitar a infância a uma condição social específica de aluna subordinada a determinadas formas de socialização. Como defende Gersem Baniwa (2011), a escolarização também contribuiu para a consolidação da alienação e do individualismo na sociedade ao tirar do horizonte o controle sobre a totalidade de questões que envolvem a própria vida, particularizando interesses. Sueli Mendonça (2011) traz que o sujeito moderno se desenvolve como um “eu” individual e consciente da própria irrepetibilidade, ao mesmo tempo que como um sujeito radicalmente governado pelas regras sociais e as estruturas que as perpetuam. Assim, em sua constituição enquanto instituição burguesa, a institucionalização e proletarização do processo educativo gera a desumanização do educando junto a uma presunção de auto-suficiência antropocêntrica. Constrói-se, dessa forma, uma individualidade contraditória em que, destituído da própria humanidade, o educando formula uma identificação com o seu oposto (o opressor), criando, assim, um ser mecânico (Freire, *ibid.*). Essas questões parecem distanciar esses sujeitos do processo de ensino-aprendizagem fazendo com que muitas vezes não se identifiquem com a instrução escolar de forma alguma.

Se a escolarização pode funcionar como ferramenta de controle hegemônico, por outro lado, como defende Paulo Freire (1987), a “educação dialógica” (pautada na re-humanização da educação “bancária”) teria a função de possibilitar a apropriação da objetividade histórica pela classe oprimida, aprofundando a tomada de consciência que tornaria o indivíduo capaz de transformar a realidade social em que está inserido. Segundo este autor, a articulação dialética entre a teoria e a prática, entre a ação e a reflexão, é a práxis necessária para a “educação libertadora”, ou seja, a transformação da realidade depende de um fazer prático e de uma teoria que o ilumine (*ibid.*, p.121). Através de uma perspectiva crítica, foram apresentadas propostas de contextualização dos conteúdos educacionais, as quais devem se pautar na relação dialógica entre docente e discente além da demarcação das dimensões científicas, históricas, culturais, políticas e econômicas, entre outras, do conhecimento, evidenciando as múltiplas facetas do todo social e as relações de desigualdade (Gasparin, 2012). O conteúdo deve ser compreendido dentro de suas contradições e de suas relações com outros conteúdos e seus usos, gerando, dessa forma, a apreensão crítica de uma realidade complexa. Desenvolve-se, portanto, uma forma pedagógica que busca a apreensão do mundo dentro de uma relação dinâmica, pautada não no professor, nem no estudante, mas na realidade social ampla (Gasparin, *ibid.*).

Por outro lado, ao se perceber a profundidade das problemáticas presentes na escolarização, assim como reconhecendo a variedade de culturas e individualidades presentes em nossa sociedade, evidencia-se a necessidade de desenvolver atividades educativas múltiplas que incluam essa diversidade em sua profundidade complexa e que permitam o diálogo entre as diferentes perspectivas metodológicas e epistemológicas com vista a processos de redistribuição e transformação social. A presença da diversidade em suas diversas formas apresenta-se enquanto uma potência não somente para o desenvolvimento de uma sociedade compreensiva sobre as diferenças, mas pela maior variabilidade de perspectivas para o fomento do dinamismo e para o potencial criativo da sociedade de forma ampla (Luciano, 2011). A luta de muitos povos originários inclui o compartilhamento de seus saberes e seus modos de ser pautados no bem viver coletivo, buscando, dessa forma, garantir uma relação sensível e harmônica com o mundo, uma questão que se mostra urgente para a contemporaneidade (Luciano, 2019). Assim, é necessário que haja um diálogo que abarque a variabilidade de componentes cosmológicos, linguísticos, éticos e epistemológicos, de forma que a interculturalidade não seja uma proposta limitada aos grupos subalternizados, mas uma proposta de reestruturação das relações sociais de forma mutuamente colaborativa.

Em reflexão sobre a educação escolar indígena, mas que poderíamos analisar paralelamente sobre uma educação diferenciada do modelo tradicional-burguês que se impõe,

Gersem Baniwa (Luciano, 2019) considera duas grandes dificuldades: a carência de recursos financeiros e o condicionamento do sistema educacional a princípios, métodos e conteúdos tidos como universais. Como defende o autor (Luciano, 2019, p.219), as instituições resistem em compreender e aceitar outras racionalidades e práticas que não estejam dentro das lógicas do pensamento ocidental, consideradas autossuficientes e autorreferentes. Uma perspectiva crítica de educação intercultural, então, surge como um componente central nos processos de transformação das sociedades na América Latina, assumindo um caráter ético e político para a busca por redistribuição e reconhecimento na construção de uma democracia realmente pautada na justiça social (Candau, Russo, 2010). Visto dessa forma, a educação deve se pautar tanto pela análise crítica da realidade social e histórica das desigualdades sociais quanto pela confluência das diferentes perspectivas do mundo social e suas cosmologias, compreendendo que o conhecimento é vivo e dinâmico, além de ser ancestralizado por práticas sociais diversas.

Assim, este trabalho busca se debruçar sobre a interculturalidade enquanto potência para a atividade formativa de uma sociedade que se pretende enquanto diversa e igualitária; mais do que isso, uma sociedade que propõe uma convivência harmoniosa e construtiva, que diz buscar um desenvolvimento em consonância com a natureza e com a variedade de perspectivas e objetivos dos indivíduos e grupos presentes. Ainda que o próprio discurso da diversidade e da interculturalidade venha sofrendo oposição em um panorama político recente, pretendemos aqui evoluir em um debate que tem esbarrado na superficialidade e na controvérsia. Para construir uma análise das capacidades da interculturalidade na educação, portanto, pretendemos no próximo capítulo problematizar a construção atual de uma educação colonialista, de forma a, no capítulo seguinte, opor a ela de maneira dialética uma elaboração teórica para a confluência científico-pedagógica entre os saberes tradicionais e os saberes acadêmicos. Com vista a se situar na realidade concreta e no contexto atual, trazemos no último capítulo uma análise de experiências e reflexões junto ao Projeto “Encontro de Saberes”, buscando, assim, problematizar o debate com dinâmicas materiais situadas, se afastando de abstrações idealistas.

2 SITUANDO O DEBATE SOBRE EDUCAÇÃO E INTERCULTURALIDADE

Não há mundo branco, não há ética branca, nem tampouco inteligência branca. Há, de um lado e do outro do mundo, homens que procuram. Não sou prisioneiro da História. Não devo procurar nela o sentido do meu destino. Devo me lembrar, a todo instante, que o verdadeiro salto consiste em introduzir a invenção na existência. No mundo em que me encaminho, eu me recrio continuamente. (Frantz Fanon, 2008, p.189)

O crescimento das demandas sociais no século passado levou ao reconhecimento do Estado Democrático de Direito em que afirmou a igualdade de oportunidade de acesso para toda a variedade de grupos sociais e individualidades, garantindo-se a manifestação das diferenças em todas as suas dinâmicas. Com as demandas dos diferentes grupos sociais visibilizadas pelos movimentos sociais, nas últimas décadas o debate político foi fortemente influenciado pelas crescentes reivindicações sobre as relações de poder da nossa sociedade. Consequente ao uso romantizado das relações étnico-raciais na construção da identidade nacional, construiu-se o entendimento de que as instituições sociais reproduzem a lógica do racismo estrutural, na verdade que os conflitos étnico-raciais são parte formadora dessas instituições. Essa tese sobre o racismo institucional é fundamentada no entendimento de que todo o debate político e científico é marcado pelas práticas históricas de genocídio, etnocídio, expulsão de terras, racismo e epistemicídio contra povos indígenas e negros. Mesmo a proposta de igualdade democrática foi fundamentada nessas práticas, compreendendo o ser humano e suas relações de maneira etnocêntrica de forma que cotidianamente reverbera no reforço de estigmas sociais e violências. Dessa forma, considerando a penetração profunda da lógica colonial nos países de toda a América Latina, autores como Aníbal Quijano e Walter D. Mignolo (*apud* Candau; Russo, 2010) defendem que desenvolveu-se uma “colonialidade do poder”, pautada numa hierarquia racial e sexual, distribuindo identidades pautadas na racialidade; e a “colonialidade do saber”, a qual se refere ao caráter eurocêntrico do conhecimento científico universalizado, inferiorizando a consistência lógica de outros grupos sociais.

Como trouxe Silvio Almeida (2019, p.15), “o racismo fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para a reprodução das formas de desigualdade e violência que moldam a vida social”, ou seja, o racismo não decorre de ações individuais e efêmeras; é, na verdade, um dispositivo político e epistemológico que estrutura as instituições, garantindo a sua perpetuação. Como traz o autor, a colonialidade exerce o domínio da organização política e econômica da sociedade ao institucionalizar interesses, padrões de conduta e modos de racionalidade, tornando determinados padrões estéticos e práticas de poder como o horizonte civilizatório. Através de um discurso sedutor de civilização e progresso, foram construídas as teorias e as práticas que

deram e dão até hoje sustentação para a dominação e o extermínio de inúmeros povos milenares (Luciano, 2011). O racismo/colonialismo, portanto, é regra e dá fundamentação para as estruturas sociais vigentes. Almeida (*ibid.*) defende que assim se estabelece uma relação de hegemonia em que um grupo dominante assegura o controle das instituições, tanto através do uso da violência como pela produção interna de consenso. Esta última característica é a especificidade do racismo contemporâneo, em que novas tecnologias de poder permitem o estabelecimento de uma hierarquia social sem a denotação de uma divisão racial, afinal, a manutenção do poder depende da regulação de formas de viver, impondo normas e modos de pensar que naturalizem o domínio (*id ibid.*, p.27).

Como diz Sueli Carneiro (2005), esse é o “paradigma de senso comum” que se estabeleceu em nossa sociedade. Como diz a autora, para afirmar a dinâmica positiva do Ser, demarca-se sua diferença em relação ao outro; “se o Outro é aquele através do qual o Eu se constitui, o ‘Outrem’ será aquele intrinsecamente negado pelo ser, o limite de alteridade que o ser concede reconhecer e se espelhar” (*ibid.*, p.27), ou seja, há o Outro em que o Eu se compara, mas há outro Outro, aquele com quem se excede o limite da alteridade e se estabelece uma subalternidade. Segundo a autora, no ideário moderno é através da noção de sua universalidade que o indivíduo se emancipa para se expressar em sua diversidade dinâmica; a especificidade do diferente, por outro lado, reduz o indivíduo a sua particularidade, aprisionando-o a um lugar característico, tipicamente imóvel e sob o direito de se subjugar e de se matar. A sustentabilidade desse ideário, diz a autora, depende da sua capacidade de se naturalizar tanto entre aqueles que se colocarão como o Eu como entre aqueles que serão o Outro. É o que a autora chama, a partir de Frantz Fanon, de “profecia auto-realizadora”: quando o Outro, dominado, expressa concretamente o que o ideário o atribuiu, justificando-o (2005, p.30). A perpetuação do racismo, portanto, é justificada pela sua própria naturalização, como se o racismo ocorresse por uma determinação de condições objetivas específicas e não pela sua característica estruturante na formação das instituições e das relações sociais.

Como diz Cida Bento (2022, p.11), “as instituições públicas, privadas e da sociedade civil definem, regulamentam e transmitem um modo de funcionamento que torna homogêneo e uniforme não só processos, ferramentas, sistema de valores, mas também o perfil de seus empregados e lideranças, majoritariamente masculino e branco”, constituindo o que a autora chama de “branquitude”, mas que é estabelecido enquanto “normal” e “universal”. Segundo a autora, uma espécie de pacto narcísico não verbalizado é perpetuado no tempo em vista de manter privilégios e garantir a competição apenas entre os segmentos da sociedade considerados como “iguais”. Para essa autora, esse pacto que garante a “supremacia branca”

exige uma cumplicidade silenciosa que apague os atos passados e traga a garantia do usufruto de heranças, materiais e simbólicas, para si próprio e em vista ao acúmulo das próprias gerações futuras. Assim, a “brancura” (entendida aqui enquanto um ideal ocidental para além da cor da pele) passa a encarnar todas as virtudes, a proeminência para a civilização e a distinção para a cultura, garantindo a própria imagem como parâmetro universal a ser seguido assim como a assimilação dos grupos tido como diferentes. Por outro lado, dentro do paradoxo da acumulação capitalista, com o aumento da pobreza, a diminuição da qualidade de vida e as tragédias ambientais e étnicas, ocorreu um delineamento forçado de paradigmas alternativos às clássicas teorias do desenvolvimento e do conhecimento, trazendo abordagens ampliadas que possibilitaram o progresso em diversas pautas sociais. De qualquer maneira, ainda assim manteve-se uma estrutura centrada nos interesses do capital financeiro e nas hierarquias sociais vigentes, pautando de modo sistêmico os mesmos instrumentos pretensamente imperativos e universais para o desenvolvimento da sociedade (Luciano, 2011).

Essa perspectiva colonialista racista se manifesta tanto na organização das instituições e suas formas de poder, como também no desenvolvimento de perspectivas teóricas e metodológicas. A Ciência, assim, possui um papel preponderante na formulação e justificativa dessas estruturas de poder e conhecimento. Como traz Carneiro (*ibid.*), a Ciência institucionaliza a produção de verdade, determinando internamente a produção e distribuição do que considera conhecimento verdadeiro, excluindo e inferiorizando outras formas de conceber o mundo e apresentando-se como livre de conflitos, unânime. A partir de Boaventura Sousa Santos, Carneiro estabelece o epistemicídio³ como uma faceta essencial do genocídio perpetuado contra povos não-brancos devido ao fato de que o estabelecimento da subalternidade ocorre também a partir de práticas sociais e suas formas de conhecimento colocadas como estranhas. O epistemicídio se constitui e se constituiu como instrumento de dominação étnico-racial ao negar legitimidade a formas de conhecimento produzidas por grupos dominados, negando a afirmação desses indivíduos como sujeitos de conhecimento. Há, segundo a autora, um duplo sequestro da razão: primeiro pela negação da racionalidade do Outro; e segundo pela assimilação cultural imposta a esse Outro como forma de suprir parte deste vazio. A Ciência, dessa forma, aparece como uma prática social específica e privilegiada por produzir a única forma de conhecimento válida, carregando, consigo, o estabelecimento de um ideal de sujeito válido para produzir e disseminar esse conhecimento e estabelecer essa relação de poder (Carneiro, *ibid.*).

³ A negação de perspectivas filosóficas e construções epistemológicas como formas de conhecimento válidas

A negação da plena humanidade do Outro, a sua apropriação em categorias que lhe são estranhas, a demonstração de sua incapacidade inata para o desenvolvimento e aperfeiçoamento humano, a sua destituição da capacidade de produzir cultura e civilização prestam-se a afirmar uma razão racializada, que hegemoniza e naturaliza a superioridade europeia. O Não-ser assim construído afirma o Ser. Ou seja, o Ser constrói o Não-ser, subtraindo-lhe aquele conjunto de características definidoras do Ser pleno: autocontrole, cultura, desenvolvimento, progresso e civilização. (Carneiro, 2005, p.99)

Como defende Carneiro (*ibid.*), já na própria formulação do saber científico se estabelece essa relação de subalternidade ao pretender distinguir entre realidade e aparência ou entre conhecimento e experiência, sistematicamente excluindo alternativas que não se adequam à prática hegemônica. Segundo Almeida (*ibid.*), como é da natureza da Ciência produzir o único discurso autorizado sobre o que é verdade, apenas aqueles pertencentes a determinado grupo social e seguindo determinadas normas sociais poderão contestá-la. Assim, o racismo/colonialismo se constitui em um dispositivo de poder para a subordinação global de corpos e grupos entendidos como dissidentes, vinculando a sua sobrevivência cognitiva aos parâmetros da epistemologia ocidental. O conceito de epistemicídio, dessa forma, desvela a afirmação do Eu como sujeito de conhecimento ao negar ao Outro a condição de sujeito relevante, relegando-o a uma subjetividade fragmentada pela histórica violência colonial e a imposição de valores ocidentais (Carneiro, *ibid.*). Por outro lado, através do discurso da meritocracia individualiza-se a capacidade de sucesso, estranhando esses sujeitos das dificuldades materiais e simbólicas a que passam por seu lugar social marginalizado (Almeida, *ibid.*).

Como uma faceta deste epistemicídio, Nego Bispo (Santos, 2015) vai dizer que os colonizadores já ao substituírem as diversas autodenominações de diferentes povos por generalizações externas a eles desumanizou e subalternizou esses povos, domesticando-os. Dessa forma, destituídos de humanidade e racionalidade, os povos colonizados foram desarticulados e obtiveram um papel social imposto. Segundo o autor, mesmo ocorrendo diversos conflitos ideológicos dentro da nossa organização político-social, ocorreram mudanças de gestão que não transformaram as bases das estruturas sociais, as quais seguiram perpetuando práticas de violência e subjugação pautadas na racialidade. O forçado êxodo de populações de seus lugares de origem, além do estabelecimento de uma ideologia universalizante, criaram as condições necessárias para que milhares de pessoas se estabelecessem nas cidades como força de trabalho disponível para o desenvolvimento da soberania nacional. Ainda segundo o autor, mesmo que “renascidos” como membros de um povo sob a mesma bandeira, sujeitos dissidentes tiveram suas formas de viver desarticuladas para que fossem incorporados a

tradições e costumes impostos por um Estado-Nação; este, por outro lado, fora construído junto a uma cultura idealizada e que mantinha a mesma divisão social racializada, atualizando e normalizando práticas de poder (Santos, 2015).

Dessa forma, apesar da identidade nacional ser construída a partir da multietnicidade da nossa sociedade, imprimiu-se nos grupos subalternos a obrigatoriedade da integração nacional e do desenvolvimentismo, mantendo os povos tradicionais como símbolos do atraso (Alcida Ramos *apud* Luciano, 2011, p.246). A instituição da “democracia racial”, portanto, surge como um desdobramento do colonialismo ao manter em seu cerne sua característica epistemicida (para além de sua característica de falsear a discriminação racial cotidiana, como mostrou Carneiro). A categoria de “diversidade cultural”, vista dessa forma, aparece como uma integração homogeneizadora em direção ao mesmo ideal europeizado, subordinando grupos dissidentes a estereótipos e papéis subalternos, sendo que a excepcionalidade da ascensão social de alguns acaba por confirmar a regra (ao invés de contestá-la, como já dizia Fanon); “um modelo que, ao eliminar o conflito pela conversão à tolerância, não altera a racialização da hierarquia social” (Carneiro, 2005, p.66).

A educação, dessa maneira, acaba por reiterar esse epistemicídio, determinando qual as formas de conhecimento pertinentes e impondo regras sociais que conformem condutas divergentes. As instituições de ensino carregam em si a missão de reproduzir um *modus pensanti*, um *modus operandi* e um *modus vivendi* construído pela sociedade ocidental moderna (Luciano, 2019). Como defende Ivan Illich (1985), a institucionalização das sociedades contemporâneas submete a população ao credo de que o desenvolvimento se dá apenas através do ensino formal; na verdade, a escola inicia o indivíduo em um mundo burocraticamente controlado por instituições, como diz o autor, substituindo a esperança no desconhecido pela expectativa do que lhes foi ensinado que é garantido. Assim, ainda segundo o autor, transformam-se necessidades básicas em demandas por mercadorias cientificamente produzidas, permitindo que instituições definam os valores de uma sociedade e definindo a pobreza a partir de um ideal de consumo tecnocrata. Como diz Baniwa (Luciano, 2011), a ideologia mais poderosa aplicada pela escola colonizadora é a de que as sociedades europeias são aquelas portadoras da civilização e do progresso, fazendo acreditar que este é o único caminho possível para o desenvolvimento.

Assim, “comunidades contra-coloniais”, como chama Bispo (Santos, 2015), que tinham o acesso ao ensino negado, passaram a ter a imposição da linguagem escrita e dos saberes coloniais em prol de uma identidade nacionalizada e desenvolvida. Bento (*ibid.*), sob outra perspectiva, conta como a escola não era um espaço acolhedor para crianças negras como ela,

não produzindo um sentimento de pertencimento e sempre tomando-as como exemplo negativo. Como trata a autora, ao trazer uma humanidade universal pautada no ideal de homem branco, a escola faz com que outros corpos não se sintam como sujeitos de conhecimento, diferentes e desconectados daquilo que está sendo mostrado ali. Para esta autora, a supremacia branca se evidencia tanto pela afirmação epistemológica de um único conhecimento válido e universal, quanto pela reiteração de práticas discriminatórias racistas no ambiente educacional, tanto a partir de docentes quanto dos próprios discentes. Como diz Carneiro (*ibid.*), a educação não deveria reiteradamente afirmar que “somos todos iguais” sem qualquer análise crítica, porque desta forma interesses específicos não se apresentam como tal para determinados grupos como para outros. Na verdade, assim se impõe identidades e formas de viver as quais, ainda que sejam consideradas universais, não geram identificação entre aqueles que não se reconhecem dentro da tradição de matriz europeia (Candau; Russo, 2010).

Vale lembrar, como trouxe Carneiro (*ibid.*), que a formação da escola brasileira foi historicamente influenciada por uma perspectiva de “educação para dois povos”: uma educação de ponta para os já letrados descendentes de europeus; e outra técnica e reformadora a qual visava dirigir uma “massa inculta” para o mínimo de conhecimento verdadeiro e os modos de viver da modernidade. A autora diz que assim assegurava-se um objetivo múltiplo: excluía-se não-brancos dos espaços prestigiados, adequava-se populações para tornarem-se força de trabalho e continha-se divergências nas normas de conduta da sociedade de forma ampla. A autora afirma que a educação é notadamente o instrumento mais efetivo de ascensão social no Brasil e, dessa forma, o controle do acesso, sucesso e permanência no sistema de educação promoveu e promove a exclusão racial, constantemente se rearticulando para institucionalizar as hierarquias sociais e raciais. O fosso entre a educação básica pública e privada parece refletir essa estrutura, assim como a seleção para o ensino superior, garantindo que apenas determinado sujeito social consiga ascender a certos espaços de valor. Segundo a autora, assim se asseguraria desde a formação o sentimento de superioridade em uns e o de inferioridade em outros, justificando, desta maneira, a filosofia do mérito individual. De certa forma, a educação (enquanto uma ferramenta de estabilização da hegemonia) garantiria a “profecia auto-realizadora”, normalizando estigmas de inferioridade intelectual e cultural assim como impondo um destino de integração minoritária e subordinada (Carneiro, 2005, p.278).

Ao mesmo tempo, segundo Carneiro (*ibid.*), é na educação que estão as maiores possibilidades de construção da autonomia de pensamento e ação para as populações não-brancas e subalternas. A partir das entrevistas da autora (*ibid.*), a educação muitas vezes é colocada por estas populações como uma grande herança familiar, um bem que não pode ser

perdido; ao mesmo tempo, é também um meio de entrada para um mundo desejado e valorizado socialmente. Essa educação, entretanto, parece ser estimada apesar dos espaços de ensino formal, esses sujeitos precisando superar as dificuldades apresentadas institucionalmente para poderem tirar proveito da vivência escolar e do conhecimento escolar de forma indireta. Tomando as entrevistas que a autora traz, tributa-se o sucesso individual às possibilidades educativas que foram proporcionadas, no entanto, isso aparece como um árduo caminho a ser construído a despeito das condições sistemáticas que se impõe.

A relação do epistemicídio com a educação, dessa forma, é complexa e parece trazer uma característica dúbia. A escolarização, ao mesmo tempo que perpetua saberes e fazeres colocados como universalmente válidos e superiores aos outros, também constitui-se enquanto ferramenta para o desenvolvimento da autonomia e da própria identidade social. Educação, na verdade, possui um significado amplo e determinar sua função apenas às instituições de ensino parece constituir uma das grandes limitações da sociedade contemporânea de forma geral. No entanto, ao determinar uma única forma de saber como legítima, a Ciência (e as instituições de ensino) determina a hierarquização de formas de conhecer o mundo e, portanto, a hierarquização de grupos sociais. Cada indivíduo, afinal, apreende as ferramentas simbólicas de determinada comunidade o que, essencialmente, carrega também formas de compreender e representar o mundo à sua volta; a imposição de estruturas de poder, dessa maneira, carrega inevitavelmente a subordinação de grupos sociais e suas formas de viver.

2.1 A EMERGÊNCIA DA INTERCULTURALIDADE NO CONTEXTO HISTÓRICO DA AMÉRICA LATINA

A perspectiva intercultural é trazida para a América Latina no contexto da educação escolar indígena enquanto discurso e ferramenta para uma nova fase da colonização dos povos originários; substituía-se a “eliminação” pela “assimilação”, dando base para a construção dos estados nacionais modernos (Candau; Russo, *ibid.*). Esta abordagem já indicava um avanço em relação ao período colonial de fato, momento em que o genocídio e a desumanização teológica foram a regra na relação entre as potências européias e os povos negros e indígenas (Fanon, 2008; Luciano, 2011). Na realidade, as ideias de “multiculturalismo”, “pluriculturalismo” e “interculturalismo” surgem em setores intelectuais das antigas colônias europeias como forma de superação do pensamento colonial, quando a laicização do Estado moderno passa a ser formulada no seio da consolidação da democracia de mercado (Luciano, 2019).

Assim, as primeiras experiências interculturais no Brasil foram desenvolvidas como políticas tutelares no “modelo SPI/FUNAI”, na qual não-indígenas eram representantes dos

interesses dos povos indígenas. Com o retorno do protagonismo religioso na educação escolar indígena, incentivou-se o ensino bilíngue nas aldeias como forma de transição para facilitar a assimilação e a integração dos povos indígenas, considerados atrasados e frágeis, à identidade nacional (Luciano, 2011; Luciano, 2019). A iniciativa era propagada como um “motor do desenvolvimento comunitário”, em que o uso da língua materna permitia à criança entender os valores da cultura nacional e transmitir esses valores para seus pais (Candau; Russo, *ibid.*). Muitos povos indígenas, cansados de tantas violências e epidemias, aderiram aos programas missionários e integracionistas como estratégia política para deixar uma situação de dominação violenta e intensa decadência demográfica. A interculturalidade forçada, dessa forma, surgiu como forma de superar a opressão colonialista e possibilitar o acesso aos bens do mundo branco, entre eles, a escola (Luciano, 2011). Para além do trauma deixado pela violência colonial, fazendo com que lideranças indígenas visualizassem nas próprias tradições os motivos do sofrimento do próprio povo, Gersem Baniwa (Luciano, 2011) defende que abrir mão de aspectos dos modos próprios de viver foi também uma estratégia para contornar aquela realidade para que, dominando as ferramentas e conhecimentos dos brancos, os povos indígenas pudessem se apropriar daquela estrutura, retomar sua autonomia e defender seus próprios interesses. Assim, ainda segundo o autor, conforme a dominação se tornou menos violenta, ao mesmo tempo que aumentou o interesse pelos bens do mundo extra-aldeia, ocorreu a retomada da valorização dos costumes tradicionais (Luciano, 2011).

No contexto da Ditadura Militar desenvolveu-se uma nova onda de violência política contra os povos indígenas, articulando, principalmente na Amazônia, o assassinato de lideranças junto a implantação de colônias agrícolas e de exploração mineral. Nesta nova dinâmica junto a grandes projetos desenvolvimentistas, a estratégia de integração passou a defender que traria o fim da exclusão política e da pobreza econômica dos povos indígenas, transformando, assim, o discurso, mas mantendo a pretensão de homogeneização da sociedade brasileira a partir de um ideal europeizado (Luciano, 2011). Por volta da década 70, no entanto, os povos indígenas conseguem o apoio de setores da Igreja, das Universidades e principalmente de organizações internacionais, as quais passaram a desenvolver programas de educação escolar indígena que valorizassem o bilinguismo como ferramenta para a continuidade dos povos originários (Luciano, 2011; Candau; Russo; *ibid.*).

Fortalecendo as mobilizações populares pelo fim do regime militar, a aliança entre os recém criados movimentos indígenas, os movimentos de base e outras articulações da sociedade civil mostrou-se essencial para a conquista das diversas vitórias sociais que culminaram na promulgação da Constituição Federal de 1988. Entre os direitos adquiridos estava o

reconhecimento da capacidade civil dos povos indígenas, finalmente abandonando o discurso da tutela e garantindo o Direito à Diferença em seus costumes e organizações sociais, representando o maior marco dos direitos indígenas (Luciano, 2019). Para este processo de garantia de direitos, o papel das escolas nas aldeias foi fundamental. Desde o começo das mobilizações indígenas, os professores indígenas foram protagonistas deste processo, ainda que inicialmente formados por instituições missionárias. Foram professores indígenas que criaram as principais associações indígenas da Amazônia, luta que culminou na aprovação da escola diferenciada para os indígenas na LDB de 1996, além de dirigirem diversas associações e órgãos públicos atualmente (Luciano, 2011; Luciano, 2019).

Em toda a América Latina, e principalmente no Equador e na Bolívia, durante os anos 80 o conceito de interculturalidade assume importância histórica para a geopolítica dos povos indígenas, momento em que os próprios indígenas pautam a condução de suas organizações sociais. De maneira geral, os povos indígenas passaram a ver políticas públicas como “necessidades pós-contato”, representando um desejo e um direito após um período de longas lutas que superaram séculos de exclusão; a escola, dessa forma, passa a ser vista como uma forma de impedir a manipulação e dominação dos povos indígenas alienados do mundo envolvente (Luciano, 2011; Luciano, 2019). Estes povos, no entanto, defendem sua autonomia, autodeterminação e autogoverno; para o setor educativo, passam a exigir não só o bilinguismo mas a presença das próprias culturas de forma complexa, reivindicando que a docência e a gestão escolar sejam realizadas pelos próprios indígenas (Candau; Russo, *ibid.*). Como consequência dessas lutas, muitos países da região reconhecem seu caráter multiétnico, incorporando a diversidade cultural em suas constituições.

No entanto, assumindo a lógica neoliberal da globalização e aderindo à agenda de organismos internacionais (como a OIT e o Banco Mundial), a incorporação das propostas de interculturalidade se orienta para a inibição dos conflitos latentes, promovendo as perspectivas de tolerância junto a promoção limitada das expressões culturais, não provocando mudanças de caráter estrutural (Candau; Russo, *ibid.*). O próprio avanço dos Direitos Humanos, conquanto trouxe garantias fundamentais para a cidadania indígena, causou o enfraquecimento dos direitos específicos, universalizando e homogeneizando direitos sem garantir as particularidades que garantem a continuidade dos povos tradicionais enquanto tais (Luciano, 2019). Ao mesmo tempo, construindo o debate nacional a partir da diversidade cultural, incorporou-se imagens de povos indígenas e negros enquanto folclore, reforçando estereótipos e processos coloniais de racialização, assim como mantendo seu lugar social subalterno (Walsh, 2019). Neste contexto, até admite-se o protagonismo indígena, mas não se cria condições efetivas para o seu exercício,

impondo diferentes burocracias tecnicamente complexas e monolíngues, além de temporal e espacialmente limitadas, caracterizando-se enquanto um regime de “semi-tutela” (Luciano, 2011; Luciano, 2019). Assim, por não terem a formação e a experiência requeridas, nem facilidade com a logística e a circulação nos espaços representativos, mantêm-se as práticas de interlocução. Isso acaba fortalecendo, inclusive, o conflito entre setores indígenas, que, segundo Baniwa (Luciano, 2011), se dá principalmente pela ação do indigenismo, o qual, se ainda busca a integração passiva ao processo democrático, hoje principalmente idealiza uma sociedade indígena “hiper-real” de pureza estática e integridade absoluta (Ramos *apud* Luciano, 2011, p.246). Assim, um dos maiores problemas para as escolas indígenas se transformou na profunda idealização de perspectivas salvacionistas e estereotipadas, ignorando a diversidade étnico-cultural e linguística entre os povos indígenas, além da complexa interrelação entre sujeitos e coletivos envolvidos em conflitos sociais e tensões políticas (Luciano, 2019).

Fidel Tubino (2005) traz esse paradoxo ao mostrar que, entre indígenas andinos, muitos consideram a interculturalidade como discriminadora ou até mesmo como estratégia do capitalismo global para manter o *status quo*, não contribuindo para o fim da pobreza extrema em que se encontram. Apresenta-se, assim, o grande dilema para a proposta intercultural: como dar protagonismo para os saberes tradicionais sem aprofundar a desigualdade e a exclusão? Ou, de maneira ainda mais fundamental, como garantir o direito universal de igualdade assim como o respeito às diversidades étnico-culturais? Apesar de não conseguir responder esta pergunta, Gersem Baniwa diz que é somente através de uma interculturalidade efetiva que se torna possível a coexistência da lógica da etnia e da lógica da cidadania ao mesmo tempo (Luciano, 2019).

Tubino (*ibid.*) chama o conceito de interculturalidade que não questiona as hierarquias sociais e segue a lógica do modelo neo-liberal de “interculturalidade funcional”. Esta visão se assemelharia ao “multiculturalismo anglo-saxão”, o qual buscou promover o diálogo e a tolerância através de ações afirmativas e da discriminação positiva, sem tratar das causas da assimetria social vigente. O autor ainda defende que uma interculturalidade crítica não promoveria a fragmentação do país, como dizem muitos detratores deste debate, mas que geraria a construção de um novo pacto social de autêntica unidade nacional. As condições para um diálogo intercultural profundo são uma demanda social, não podendo ser silenciada por um projeto que, sem a participação ativa de parcelas marginalizadas da sociedade, não tem legitimidade social. Esta participação, no entanto, não pode estar condicionada a determinadas normas e expectativas externas, mas sim pautada no reconhecimento das diferenças e das desigualdades sociais (Tubino, *ibid.*). Essa interculturalidade, concebida enquanto uma

estratégia ética, política e epistêmica, teria a educação como processo fundamental, questionando as atitudes neocoloniais na sociedade, desvelando a racialização das relações e promovendo o reconhecimento e diálogo entre os diversos saberes (Candau; Russo, *ibid.*; Walsh, 2019). Assim se combateria as diferentes formas de desumanização, se estimularia a construção de identidades culturalmente empoderadas de grupos excluídos e se favoreceria processos coletivos de transformação social pautados no conhecimento enquanto instrumento do desenvolvimento.

Catherine Walsh (2019) defende que a interculturalidade crítica, mais do que comunicação ou inter-relação, aponta para um processo de construção de um conhecimento outro, uma prática política outra e uma sociedade outra; seria, na verdade, um novo paradigma sob um posicionamento crítico em relação a colonialidade/modernidade e pautado na *práxis* política de um projeto de transformação social. Assim, como defendido pela Confederação das Nacionalidades Indígenas do Equador (*apud* Walsh, 2019), a interculturalidade é um princípio ideológico para a construção de uma “nova democracia” anticolonial, anticapitalista, anti-imperialista e antissegregacionista, garantindo a participação plena de todos os povos nas tomadas de decisão. Partindo de uma enunciação proveniente dos povos indígenas, a interculturalidade parte de uma posição de exterioridade mas não se fixa nela, buscando transgredir as fronteiras do hegemônico; como necessário resultado do processo colonial, a lógica intercultural deve partir dos paradigmas e estruturas dessa colonialidade/modernidade para a geração de uma novo tipo de conhecimento. Segundo a autora, o objetivo não é uma forma híbrida em que se mesclaria “o melhor dos dois mundos”, mas a construção de um novo espaço epistemológico em que se negocia as bases teóricas e técnicas dos saberes tradicionais e ocidentais, isto a partir do reconhecimento da diferença colonial que os marcam, se dirigindo para sua transformação estrutural. Portanto, não se trata de uma política aditiva ou inclusiva, mas constitutiva. Assim, tomando como ponto de partida a diferença colonial, introduz-se a dimensão do poder ignorada pelo relativismo da diferença cultural, indicando, assim, a necessidade histórica de descolonização e transformação social (Walsh, *ibid.*)

Com a intenção de materializar uma educação intercultural de maneira crítica, uma nova fase está se estruturando no debate acerca da educação escolar indígena nos últimos anos, em que indígenas passam a usar a escola como instrumento para o domínio de conhecimentos e tecnologias que contribuam com a sustentabilidade socioambiental de seus territórios (Luciano, 2011). Com este propósito, povos indígenas passaram a “domesticar” a sociedade nacional como forma de manejar o “mundo branco”, buscando utilizar das instituições de ensino como forma de se inserir no debate sociopolítico, pautando o reconhecimento étnico, a cidadania e a

autonomia sociopolítica. Dessa forma, os movimentos indígenas passaram a compreender que era necessário entender o contexto sócio-político em que estão inseridos, diminuindo, assim, riscos eminentes e aproveitando as possibilidades apresentadas. Passaram, então, a defender uma formação política e técnica adequada, inclusive para auxiliar na crescentemente complexa gerência de seus territórios (Luciano, 2019). Dessa forma, considerando a escola enquanto instrumento privilegiado, esses povos passaram a buscar o empoderamento técnico, acadêmico e político para a melhoria de seus modos de vida, assim como tornando a interação com o mundo extra-aldeia menos assimétrica. Essa interação, entretanto, não significa abdicar dos próprios modos de vida mas de aperfeiçoar a capacidade dessas tradições em satisfazer a demandas e necessidades atuais (Luciano, 2011, p.336).

Diferente da escola tradicional, com esta atitude intercultural os povos indígenas utilizam da escolarização para a conquista dos meios e ferramentas para se retirar do próprio lugar de subordinação política e econômica, empoderando a si mesmos assim como conscientizando o seu entorno, transformando, assim, a realidade social em que estes grupos não participavam da formulação de conceitos, instituições e políticas. A partir de Alcida Ramos, Baniwa (Luciano, 2011) diz que a cidadania, naturalizada entre os brancos, passa a ser instrumentalizada pelos não brancos para a garantia de seus direitos, o que, como defendem os movimentos indígenas, inclui a especificidade étnica, essa sim naturalizada entre aqueles que não se conectam ao ideal de homem branco propagado. A interculturalidade defendida por Baniwa, portanto, não é baseada na semelhança, mas na equivalência, o que demanda a incorporação desta atitude por toda a sociedade, configurando-se na grande limitação da instituição de uma educação escolar plenamente indígena (Luciano, 2011; Luciano, 2019).

Como diz Gersem Baniwa (Luciano, 2019), a escola indígena protagonizada pelos próprios indígenas parece apresentar um potencial transformador, não só para as comunidades em que se situam, mas para a sociedade mais ampla; na realidade, uma transformação social pautada na consciência histórica é um objetivo desse movimento. A escola indígena parece ser o espaço da diversidade por excelência, trazendo a comunhão não só de perspectivas étnicas e linguísticas, mas de variedades de identidades de gênero, faixas etárias e de projetos coletivos; segundo o autor, essa convivência multiétnica cria a sensibilidade para lidar com a diversidade humana. Ao mesmo tempo, a escola indígena promove práticas inovadoras no campo do ensino, a revitalização de vivências cosmológicas e o resgate das culturas originárias. Entretanto, para que tudo isto seja possível, o autor defende que deve ocorrer uma transformação radical da visão etnocêntrica da escola em sua matriz cultural, filosófica, epistemológica e política, podendo, assim, concretizar a incorporação de outras tradições socioculturais.

Para além de uma proposta intercultural, o Baniwa defende uma perspectiva cosmopolítica que abarque a noção holística de “epistemologia intercósmica”, a qual seria própria das ontologias indígenas. Esta perspectiva cosmopolítica se refere ao caráter holístico, orgânico e interdependente dos seres humanos, da natureza e do cosmos. Pautado no imperativo da comunicação entre todos os seres coabitantes do cosmos, essa visão pensa a sustentabilidade da vida através do reconhecimento da agência de sujeitos humanos, não humanos, materiais e imateriais (Luciano, 2019, p.92). Uma reflexão sobre as possibilidades de uma construção do conhecimento interepistemológica será desenvolvida no capítulo 3.

2.2 DIVERSIDADE E INTERCULTURALIDADE NAS POLÍTICAS PÚBLICAS

A partir do processo de redemocratização do país na década de 1980 cresceu a luta pelo acesso e permanência a uma educação pública de qualidade, além de ocorrer o fortalecimento das pautas de valorização multicultural e identitária, fortalecidas pelo fluxo de pessoas e informações intensificadas pelas novas tecnologias. O novo público chegando às escolas e universidades cria, assim, a necessidade por uma perspectiva de educação intercultural, gerando a compreensão de que esses espaços são lugares para onde convergem diferentes experiências socioculturais, refletindo as divergências da sociedade de forma mais ampla (Gomes, 2007). Essa diversidade, entendida como a construção histórica, cultural e social da diferença, tem sua valorização dentro dos espaços educacionais como parte de um processo de inclusão de direitos para todos a partir de suas identidades e especificidades, aceitando a heterogeneidade inerente a esses espaços e buscando incorporar diferentes formas de agir e pensar em sua estrutura. O debate educacional, então, passou a buscar a construção de currículos que evidenciem a construção social e o uso dos conhecimentos de forma contextualizada, favorecendo uma visão dinâmica e plural das identidades sociais e os processos históricos de pertencimento e representação (Gomes, 2007; Gasparin, 2012).

A importância da valorização de identidades culturais e o respeito às diferenças foi abordado pela Constituição Federal de 1988 e vem crescentemente pautando os documentos e reformas educacionais desde então. Já nesta legislação aparece a valorização de uma perspectiva multicultural da sociedade brasileira, trazendo ainda a garantia de apoio, incentivo e difusão das diversas manifestações culturais em suas fontes. A Constituição de 88 trouxe expressa a responsabilização do Estado em assegurar uma educação básica de qualidade, além do dever de proteger a diversidade de manifestações culturais, reconhecendo, ainda, aos povos originários o direito às suas terras, costumes e crenças. A partir da LDB de 1996, há a caracterização da “escola indígena” como política nacional de caráter “diferenciado”,

“específico”, “bilíngue” e “intercultural”, além do retorno do ensino de Sociologia nas escolas, disciplina marcada por refletir sobre a relação com o “outro”. Em 2000, promulga-se o Decreto 3.551 instituindo o Registro de Bens de Natureza Imaterial, importante marco no reconhecimento e salvaguarda dos saberes tradicionais. Já em 2002, o CNE aprova as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, respondendo a demandas por uma formação menos centrada nos centros urbanos. Um importante marco foi a Lei nº 10.639 de 2003, posteriormente modificada pela Lei nº 11.645 de 2008, a qual estabeleceu para as LDB a inclusão da obrigatoriedade do ensino de “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” nos currículos da rede de ensino. Ainda em 2008, inicia-se o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind), voltado para a formação de docentes indígenas, e, em 2012 é aprovado o Parecer CNE/CEB nº16 com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Já a partir da lei federal nº 12.711 de 2012, instituiu-se as cotas para estudantes negros e indígenas nas universidades de todo o Brasil, vitória tão importante a ponto de aparecer como uma das bandeiras da contrarreforma conservadora que ocorreu no país em meados da década de 2010. Mesmo com este novo contexto, a diversidade e a multiculturalidade seguem pautando as transformações curriculares na Educação e são averiguadas em diversos documentos em vigor no momento, como o PNE de 2014, a BNCC de 2018, a Proposta Curricular de Santa Catarina de 2014, a Proposta Curricular de São Paulo de 2011, o PPP da EEB Getúlio Vargas, entre outros. No 1º parágrafo do 8º artigo da Resolução CNE/CP Nº 2/2017 a qual instituiu a BNCC, lê-se:

Os conteúdos devem incluir a abordagem de forma transversal e integradora, de termos exigidos por legislação e normas específicas e temas contemporâneos relevantes para o desenvolvimento da cidadania, que afetam a vida humana, bem como o tratamento adequado da temática da diversidade cultural, étnica, linguística e epistêmica na perspectiva do desenvolvimento de práticas educativas ancoradas no interculturalismo e no respeito ao caráter pluriétnico e plurilíngue da sociedade brasileira (Brasil, 2017)

A proposição de currículos alternativos, entretanto, não parece conseguir superar a dicotomia entre “conhecimento científico” e “saberes tradicionais”, ainda que tenham trazido novas configurações para o trabalho pedagógico (Lopes *apud* Valadares; Pernambuco, 2018; Luciano, 2019). Na realidade, ainda que haja diferentes propostas para transformar este contexto, elas têm encontrado muitos obstáculos em uma estrutura administrativa pouco flexível à absorção de experiências distintas dos padrões normativos do sistema educacional (Ponso; Albernaz, 2021). Assim, apesar do discurso da sociodiversidade, muitas vezes utilizando os termos “diversidade”, “multiculturalidade” e “interculturalidade” de forma

indistinta, reitera-se uma prática unitarista da sociedade brasileira em que valoriza-se uma só língua, uma só história, um só povo, uma só educação, uma só ciência (Luciano, 2019). Na realidade, o uso intencional destes termos mostrou-se como parte constitutiva das estratégias do Estado de incorporar as demandas de grupos subalternos dentro do aparelho estatal; a estratégia, entretanto, tem defendido a “diversidade na unidade” ao invés da “unidade na diversidade” (Walsh, 2019, p.21). Dessa forma, as escolas e universidades, que foram desenvolvidas para reproduzir os conhecimentos da ciência ocidental, não estão preparadas para receber e transmitir os saberes tradicionais em sua complexidade cosmológica e epistemológica. É necessário, portanto, refletir sobre o processo estrutural de hierarquização de saberes e epistemologias de forma a criar mecanismos institucionais que reformulem o sistema educacional, possibilitando a inserção dos conhecedores tradicionais e de culturas pautadas na oralidade para a real efetivação de uma educação pautada na diversidade e na interculturalidade.

Uma das limitações das perspectivas de inclusão de grupos marginalizados é a generalização praticada pelo termo “diversidade”, em que inclui-se povos indígenas, quilombolas, negros, população rurais e ribeirinhas, imigrantes, PCDs, LGBTQIA+ e mulheres. Para além da reivindicação de todos esses grupos em terem seus direitos respeitados a despeito de um ideal de homem branco, há diferenças substanciais no tratamento específico para cada uma destas comunidades, sendo que os governos têm buscado atender estas populações através das mesmas políticas públicas (Luciano, 2019). Há, como defende Baniwa (Luciano, *ibid.*), uma ideia adequada de inclusão para os grupos em suas particularidades físicas, psicológicas e geográficas. No que diz respeito aos povos indígenas, no entanto, a constituição chancela direitos diferenciados por não compartilharem da mesma matriz cultural, cosmológica e epistemológica da sociedade dominante, questão essa que diz respeito a todas as comunidades tradicionais. Aqui situa-se uma divergência entre as demandas estratégicas dos movimentos indígenas e dos movimentos negros: o primeiro tem buscado o reconhecimento da alteridade, do seu direito a manterem-se enquanto diferentes em suas culturas, línguas e estruturas sociais; o segundo tem demandado a inclusão dessa população, majoritária no país, em postos de poder, na representação cultural do país e nos espaços do conhecimento elaborado (Giesbrescht, 2015; Luciano, 2019). Há, entretanto, pontos de divergência para este segundo grupo considerando que, em muitos momentos, a luta tem sido paralela a demanda por equiparação de gênero, por exemplo, por outro lado. Assim, cresce também a defesa das especificidades culturais principalmente quanto aos povos de terreiro, grupos de cultura popular e através da valorização da ancestralidade africana (Giesbrescht, *ibid.*).

As políticas de inclusão ainda apresentam outras problemáticas ao criarem estereótipos “burocratizáveis”, representando uma nova forma de integração, na verdade um encapsulamento sociocultural, político e epistemológico (Luciano, 2019). Indo na contramão do discurso do interculturalismo, muitas políticas públicas voltadas para a inclusão não tem se guiado pelo reconhecimento e promoção das diferenças sociopolíticas e epistemológicas, mas alimentado visões idealizadas e performativas dos povos tradicionais ou grupos populares (Lopes, 2009). As políticas inclusivas, por outro lado, buscam acelerar o processo de igualdade, criando mecanismos que transformem as condições resultantes de um passado discriminatório e promovendo o acesso a bens relevantes. Dessa forma, além de sua característica compensatória, possuem uma dimensão prospectiva em direção a um projeto de sociedade igualitária, sendo, portanto, muito valorizado pelos diversos grupos (Giesbrecht, *ibid.*; Luciano, 2019). É necessário, por outro lado, que essas políticas de inclusão afirmem o reconhecimento da diferença, de forma a não tornar vazias suas propostas de igualdade e valorização.

A transmissão oral e cosmológica dos “saberes tradicionais” e a metodologia empírica e objetiva do “conhecimento científico” devem ser consideradas como verdadeiras dentro de um critério de validade com relação a uma visão de mundo plural e convergente; devemos, entretanto, aceitar o inevitável embate entre sujeitos diversos, propiciando encontros ora interativos, ora silenciosos ou mesmo tensos (Valadares; Pernambuco, *ibid.*). Há, como diz Valadares e Pernambuco (2018, p.831), primeiro uma dimensão teórico-conceitual, com aportes epistemológicos e metodológicos de dinâmicas interacionistas e pluriepistêmicas; e segundo uma dimensão sociocultural e emocional, marcada pela inclusão e o acolhimento desses sujeitos não-ocidentais nos espaços do conhecimento legitimado. Nego Bispo (Santos, 2015) considera que a ciência e as instituições educacionais devem trabalhar a confluência de saberes e práticas e não sua “transfluência”. Segundo o autor, a “confluência é a lei que rege a relação de convivência entre os elementos da natureza e nos ensina que nem tudo que se ajunta se mistura (...) [e a] transfluência é a lei que rege as relações de transformação dos elementos da natureza e nos ensina que nem tudo que se mistura se ajunta” (Santos, 2015, p.89); o que quer dizer que a sociedade, para o autor, deve ser pautada pela convivência da diferença e não pela adequação da diferença a um fim único. Como traz Bento (*ibid.*, p.63), a diversidade não pode ser entendida como a diferença nas aparências, escondendo desigualdades sociais: na verdade, instituições diversas seriam aquelas que teriam mais condições de valorizar uma multiplicidade de visões de mundo, estabelecendo ambientes que fossem verdadeiramente democráticos e recusando regimentos totalitários. Esta interculturalidade, ainda, requer uma reconstrução constante de

forma a não congelar os seus termos, recriando, assim, estruturas de desigualdade social (Walsh *apud* Jardim, 2018, p.324).

Nos últimos anos, no entanto, vimos o aprofundamento de uma crise geral da hegemonia política, transformando o debate político. Nancy Fraser (2017, p.47) vai dizer que “recorrendo às forças progressistas da sociedade civil, eles difundiram um *ethos* de reconhecimento superficialmente igualitário e emancipatório. O núcleo desse *ethos* eram os ideais de ‘diversidade’, ‘empoderamento’ das mulheres e direitos LGBTQ; pós-racialismo, multiculturalismo e ambientalismo”. Característico da política neoliberal, a estrutura hegemônica se adaptou às demandas da sociedade, ampliando seu apelo sem se transformar estruturalmente; manteve-se, assim, o controle de aspirações econômicas através da instituição de uma política aparentemente progressista de reconhecimento. Segundo a autora, transformando a pauta do respeito à identidade em meritocracia, reduziu-se a igualdade de direitos ao individualismo de mercado, não abolindo a hierarquia social mas “diversificando-la”, empoderando indivíduos que “fogem a regra” para mostrar uma cara nova e transformada para estruturas de poder similares. O resultado de se incorporar medidas paliativas para a ânsia por transformação da sociedade, ocidental de forma geral e brasileira de maneira específica, criou uma onda de rejeição generalizada à política institucional e seu esvaziamento pelas elites. A rejeição, no entanto, não é apenas à política institucional, mas também ao que ela representa e às ideias que ela difunde. Ao ser agregado à estrutura dominante, pautas de diversidade, ambientalismo e identidade se tornaram objeto de expiação de boa parte da sociedade descontente que viu na implementação dessas pautas o encolhimento dos próprios direitos e capacidades; não por transformar a estrutura de poder e privilégio mas sim por colocar a disputa em bases individualistas. Como diz a autora, há hoje duas versões do neoliberalismo que se dividem a partir do eixo do reconhecimento: o “multiculturalismo” e o “etnonacionalismo”. No entanto, ao centralizar o debate nesses termos, perdeu-se de vista os projetos de crítica estrutural ao neoliberalismo, fazendo com que parte da população descontente aderisse a pautas ultranacionalistas e saudosistas de um passado romantizado.

Essa discussão ganhou novos contornos no debate educacional dos últimos anos no Brasil, principalmente com o advento da Lei nº 13.415 de 2017 instituindo o chamado “Novo Ensino Médio” e mais recentemente com a CONAE de 2024. Difundi-se diversas críticas devido a um reducionismo curricular, um esvaziamento da educação pública e um enfraquecimento da carreira docente cujo pivô parece ser o título do “notório saber” junto às “experiências extracurriculares” (Carta Capital, 2024). Entre críticas a grande participação de conglomerados empresariais e ao aumento do abismo formativo entre classes subalternizadas e

elites, acirrou-se o debate sobre dentro de quais limites deve estar uma reformulação do sistema educacional, quais são os valores que devem pautar essa transformação e quais os papéis que devem seguir os seus sujeitos. Assim, ferramentas que poderiam ser desenvolvidas para a superação de dificuldades do sistema educacional e para a intensificação da interrelação cultural e epistemológica entre diferentes grupos sociais parecem, na verdade, estar sendo utilizadas de forma a aprofundar a precarização do trabalho pedagógico e aumentar as desigualdades sociais.

Diante dessa perspectiva da educação como o lugar da diversidade humana que precisa ser reconhecida e respeitada em suas diferenças, consideramos que deve se desenvolver um trabalho pedagógico que contemple aspectos históricos, sociais, étnico-raciais e de gênero, proporcionando um espaço de produção e reprodução de saberes e possibilitando uma convivência acolhedora e construtiva para os diferentes grupos sociais. A educação intercultural é aqui compreendida dentro de uma relação complexa entre indivíduos diversos, propiciando contextos de maneira hora convergente e hora divergente. Ao mesmo tempo, tanto o “conhecimento científico” quanto os “saberes tradicionais” são formas de procurar entender e agir sobre o mundo, além de serem obras abertas e inacabadas, sempre em construção. Para Valadares e Pernambuco (*ibid.*), devemos encontrar uma forma desses saberes conviverem juntos; isto, no entanto, não significa que devam ser considerados idênticos, seu valor, na verdade, está justamente na sua diferença. Como defende Bento (*ibid.*), a diversidade deve ser tomada como potência, impulsionando uma igualdade pautada na própria diferença. Ou, como diz Isabelle Stengers (*apud* Barbosa Neto; Goldman, 2022a, p.2), é preciso dissolver o pretense amálgama sob a égide da “Ciência” e passar a buscar dinâmicas mais efetivas entre as diversas “práticas científicas”.

3 CONFLUÊNCIA PLURIEPISTÊMICAS: UMA APROXIMAÇÃO ENTRE VIGOTSKI E OS SABERES TRADICIONAIS

(...) a teoria é a leitura viva e o reflexo mental da realidade e a prática é o exercício e a experimentação do mundo inteligível. (...) Tudo o que é feito é acompanhado de uma visão, reflexão e estudo cuidadoso sob as orientações filosóficas das cosmologias, das mitologias e dos acontecimentos históricos guardados na memória coletiva. (Luciano, 2011, p.224-225)

Com o intuito de evidenciar a articulação dos diferentes saberes, apreendendo-os todos como formas válidas de apreensão da realidade em sistemas complexos de compreensão, buscarei articular a teoria do desenvolvimento de Lev S. Vigotski, bastante influente entre estudiosos do campo educacional, junto a reflexões e etnografias sobre os saberes tradicionais. Com o intuito de refletir teoricamente as potencialidades de uma educação pautada na interculturalidade, compreendemos a relevância dos saberes acadêmicos ao mesmo tempo que buscamos o protagonismo de perspectivas cosmológicas variadas, depreendendo que possuem em comum a ciência (sinônimo de compreensão) de tradições filosóficas, práticas tecnológicas e sistemas simbólicos complexos. A necessária confluência entre os saberes tradicionais e os saberes acadêmicos para a realização de uma educação intercultural requer a elaboração de uma ciência plueriepistêmica, ou seja, que conforme diferentes tipos de epistemologias ou formas de compreender e organizar o mundo. A ciência assim vista deixaria de significar a linearidade do pensamento ocidental-moderno, passando a fundamentar visões de mundo plurais que podem se conectar ou repelir a depender das condições em que se inserem.

Vigotski (2021) buscou demonstrar como o funcionamento psicológico do indivíduo é estruturado através de atividades mediadas por signos e sistemas simbólicos desenvolvidos historicamente e culturalmente. Essa mediação, por sua vez, é caracterizada pela intervenção de elementos intermediários que garantem uma resposta não direta, mas sim refletida a partir de significações anteriores. Para o autor, esses elementos mediadores funcionam como ferramentas que auxiliam na resolução de tarefas e na interpretação da realidade, permitindo a representação de elementos ausentes no contexto presente e a compreensão de categorias generalizadas; a internalização de mecanismos externos para processos internos marca o processo de desenvolvimento, liberando o indivíduo da necessidade da interação concreta com os objetos de seu pensamento. A utilização de memórias mediadas, dessa forma, desenvolve esquemas internos de registro de experiências para o uso posterior, permitindo ao indivíduo controlar seu comportamento de forma deliberada; do mesmo modo, o indivíduo passa a ser capaz de dirigir, voluntariamente, sua atenção para os elementos que define como relevantes, relacionando o significado à atividade desenvolvida. Ao atribuir sentido às próprias ações, o indivíduo passa a

se sentir como sujeito dessas ações, como fonte delas, principalmente quando passa a fazer algo de maneira autônoma, sem a necessidade de auxílio externo, o que, como diz o autor, marca a passagem pela infância.

O desenvolvimento, portanto, sempre emerge internamente e é determinado individualmente; por outro lado, ele ocorre sob a influência decisiva do ambiente externo e das formas culturais do grupo do qual o indivíduo faz parte. Ou seja, é a partir da experiência com o mundo a sua volta e do contato com modos de organização da realidade que esse indivíduo vai dominar signos e sistemas simbólicos, passando a utilizar estruturas complexas e articuladas de representação da realidade. O processo de desenvolvimento, no entanto, não é apenas a assimilação de conteúdos da experiência cultural, mas também das formas de comportamento e dos modos de pensamento cultural (Vigotski, 2021, p.75). Assim, a relação interpessoal desempenha papel fundamental na construção do indivíduo, é a principal fonte de seu desenvolvimento, que assim interioriza “as formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico” (Oliveira, 2015, p.38). Para o autor, isso ocorre de maneira dialética através de constantes reinterpretações de conceitos e significados, da transformação e síntese entre as atividades externas e interpessoais junto às atividades internas e intrapsicológicas; ou seja, é dentro de um processo dinâmico de inter-relação entre o ambiente cultural e a subjetividade pessoal que o indivíduo se desenvolve (Oliveira, 2015). Dessa maneira, a instrução guia o desenvolvimento dentro de uma relação de dependência complexa; não são idênticos nem paralelos, mas a instrução, entendida como a socialização voluntária de conhecimentos de forma geral, estimula o desenvolvimento, além de fornecer as ferramentas simbólicas necessárias para que este possa acontecer.

Vigotski vai dar prioridade à linguagem como o principal sistema simbólico dentre uma série de sistemas de representações da realidade, funcionando como instrumento psicológico básico de mediação entre o indivíduo e o mundo (Oliveira, 2015). Para o autor, a linguagem possui duas funções básicas: a de expressar ideias, vontades e sentimentos de forma compreensível para as pessoas em volta da maneira mais precisa possível; e a de instrumento do “pensamento generalizante”, agrupando objetos e situações sob categorias e fornecendo “os conceitos e as formas de organização do real que constituem a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento” (Oliveira, 2015, p.43), possibilitando que o indivíduo possa compreender o mundo e agir sobre ele. Ao mesmo tempo, o domínio de uma linguagem se caracteriza pelo surgimento da “fala interna”, ou seja, da capacidade de reflexão silenciosa sobre o que queremos comunicar. Para o autor, a linguagem não é a mera expressão em palavras de um pensamento; é, na realidade, através da linguagem que o pensamento passa a existir,

estabelecendo a relação entre as coisas. O significado de uma palavra, na realidade, vai sendo redefinido constantemente ao longo do desenvolvimento através da convivência, ajustando-se aos interesses do indivíduo e ao sentido predominante do grupo cultural de que este faz parte. O significado, então, não se formula apenas a partir da experiência vivida, como nos primeiros estágios da infância, mas também a partir de definições e referências mediadas pelo conhecimento já consolidado em determinada cultura.

Com ênfase nos processos histórico-culturais que impulsionam o desenvolvimento, Vigotski vai falar dos “processos de ensino-aprendizagem” que incluem, essencialmente, aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre essas pessoas (Oliveira, 2015, p.57). A instrução, por sua vez, deve ser estabelecida não pelo “nível de desenvolvimento real” do indivíduo, ou seja, o que ele sabe realizar de forma autônoma, mas sim através da “zona de desenvolvimento iminente”: a distância entre o que o indivíduo já sabe e domina de forma independente e o seu “nível de desenvolvimento potencial”, ou o que ele consegue fazer sob orientação ou em colaboração com alguém mais capaz (Vigotski, 2021, p.190). Essa “zona de desenvolvimento iminente” indica funções que ainda não foram amadurecidas mas que, através do processo de ensino-aprendizagem e da interação social, passará a ser realizada de forma deliberada, sem a necessidade de auxílio, tornando-se o novo nível de desenvolvimento real em um ciclo em constante transformação. A instrução, dessa forma, é compreendida como o enraizamento cultural de um indivíduo na vida intelectual dos que estão à sua volta (Vigotski, 2021, p.203).

Através do conceito de “zona de desenvolvimento iminente”, o autor estabelece a relação entre os processos de desenvolvimento e a sua consolidação através da relação com membros mais experientes de determinada cultura. A instrução, então, impulsiona os processos de desenvolvimento que vão, aos poucos, tornando-se parte das funções consolidadas do indivíduo. Inicialmente, através da imitação uma criança pode agir de uma forma mais sofisticada do que está acostumada, além de o fazer com uma compreensão ainda não desenvolvida individualmente (Vigotski, 2021, p.258). No processo de instrução ocorre uma “pedagogia da colaboração” em que membros mais experientes auxiliam na resolução de problemas que, ao final, serão possíveis ao indivíduo fazer sozinho (G. Kravtsov; E. Kravtsov *apud* Vigotski, 2021, p.33). Para a aprendizagem, entretanto, deve-se alternar de posição na relação, ora estando “acima”, ora estando “abaixo”, de forma a estabelecer as relações igualitárias que garantem a qualidade do desenvolvimento o qual, de outro modo, poderia permanecer no nível de executor de ordens (G. Kravtsov; E. Kravtsov *apud* Vigotski, 2021, p.38).

É através do estabelecimento dessa “zona de desenvolvimento iminente” que Vigotski (*ibid.*) vai comparar a educação escolar com a brincadeira (e também com o desenho), no sentido de que também é fonte de desenvolvimento; na verdade, para o autor a brincadeira é a linha-guia do desenvolvimento da criança pré-escolar em direção ao pensamento abstrato. A brincadeira não exprime exatamente o que ela produz, por outro lado, ajuda a criança a ter consciência das próprias ações e a separar o objeto do sentido, constituindo um passo importante para a capacidade de desvincular-se de situações concretas e provendo a transição da ação com objetos para a ação com ideias. “Na brincadeira, as características dos objetos conservam-se, mas os significados deles mudam, ou seja, o sentido se torna o ponto central” (Vigotski, 2021, p.227), o que quer dizer que, na brincadeira, não há a interrupção da conexão com a realidade, mas sim a subordinação do objeto (e da ação) ao seu sentido. Assim, o significado passa a determinar o comportamento através da emancipação das palavras em relação ao objeto, tornando, para o autor, a brincadeira uma parte essencial da instrução. Para o autor, a brincadeira apareceria em três fases: na primeira infância, em que o objeto passa a ganhar sentido; na idade pré-escolar, quando um objeto passa a ser um pivô para um novo sentido; e na idade escolar, em que não é necessário o objeto para manobrar um sentido abstrato (Vigotski, 2021, p.228). Segundo o autor, a possibilidade de operar exclusivamente com os sentidos, ou seja, com processos desprendidos da efetiva realização da ação, é o caminho para o pensamento abstrato (Vigotski, 2021, p.232); na brincadeira, o ponto determinante passa a ser não a própria realização da ação, mas o seu sentido, possibilitando a manipulação do campo semântico de forma cada vez mais independente do campo situacional.

Segundo o autor, na idade pré-escolar a brincadeira surge para a realização de necessidades e impulsos irrealizáveis, manifestando a tendência característica dessa fase etária de satisfação imediata dos desejos. A imaginação é a novidade ausente na primeira infância que permite a dissociação entre o campo visual e o campo semântico (Vigotski, 2021, p.215), estabelecendo um processo afetivo e cognitivo novo em que a criança realiza vontades e vivencia diferentes categorias da realidade. Por outro lado, a brincadeira também se constitui enquanto uma atividade regida por regras, fazendo com que a criança se esforce para se comportar de maneira mais avançada, instigando-a para além do seu comportamento habitual. Na brincadeira, as ações que combinam com a situação são somente aquelas que se adequam às regras estabelecidas e quanto mais rígidas as regras, mais acirrada torna-se. Há, na verdade, uma liberdade ilusória já que o significado se liberta do objeto e da ação; o estabelecimento de um novo significado, entretanto, requer a determinação de regras que mantenham a coerência e a satisfação na situação da brincadeira. A brincadeira, assim, apresenta um novo paradoxo

para a criança: ao invés de seguir a linha da menor resistência, buscando a satisfação imediata, escolhe-se a linha da maior resistência, já que é ao resistir ao impulso e ao seguir às regras que ocorre a satisfação máxima (Vigotski, 2021, p.229). Na realidade, como defende o autor, uma característica essencial da brincadeira é que a regra se transforma em afeto: é exatamente no cumprimento da regra que está a satisfação. Como demonstrou Noll (*apud* Vigotski, *ibid.*, p.230), parece ser na brincadeira que a criança mostra a maior possibilidade de autocontrole, já que, como mostrou Piaget (*apud* Vigotski, *ibid.*, p.220-221) as regras que surgem em colaboração mútua com a criança constituem a sua primeira moral, é uma autodeterminação interna.

A brincadeira contém, como na mágica de uma lente de aumento, todas as tendências do desenvolvimento, de forma condensada; nela, a criança parece tentar dar um salto acima do seu comportamento comum. (...) A ação num campo imaginário, numa situação imaginária, a criação de uma intenção voluntária, a formação de um plano de vida, de motivos volitivos, tudo isso surge na brincadeira, colocando-a num nível superior de desenvolvimento, elevando-a para a crista da onda e fazendo dela a onda decúmana do desenvolvimento na idade pré-escolar, que se eleva das águas mais profundas, porém relativamente calmas. (Vigotski, 2021, p.235)

Apesar do tom apaixonado que o autor mostra neste último trecho ao falar da potência da brincadeira, ele considera que ela vai perdendo o significado no decorrer da idade escolar. Para o autor, ela não acaba, mas passa a continuar dentro da instrução escolar e dos afazeres cotidianos, sendo basicamente limitada a jogos esportivos em que se desenvolve o sentimento de competição e em que a satisfação máxima reside na vitória (Vigotski, 2021, p.238-239). Essa descontinuidade na capacidade da brincadeira de trabalhar o pensamento abstrato parece se dar dentro da diferenciação que o autor traz entre a “fala oral” e a “fala escrita”, esta última a qual passaria a dominar os processos de ensino-aprendizagem durante a adolescência. Para o autor, a fala oral estabeleceria uma relação direta entre signo e objeto, enquanto que a fala escrita estaria vinculada ao domínio de um determinado sistema simbólico externo e elaborado no processo de desenvolvimento da humanidade de forma universal (Vigotski, 2021, p.107). A brincadeira, então, surge como um processo intermediário, podendo ser compreendida como um “sistema complexo de fala com a ajuda de gestos” (Vigotski, 2021, p.111), ou seja, requer gestos indicativos para adquirir significado. A brincadeira, assim, auxiliaria apenas nos primeiros estágios do desenvolvimento da fala escrita: a) diferenciando objeto e signo; b) indicando um objeto através de um signo; e c) compreendendo o signo culturalmente. Para o autor, seria apenas através da instrução escolar de conteúdos que se tornaria possível: d) desenvolver a capacidade lógica de elaborar e articular conceitos a partir dos signos (Vigotski, 2021, p.127).

Para Vigotski, a fala escrita, junto ao cálculo e outras formas elaboradas de expressão, é completamente abstrata, requerendo um alto grau de consciência dos processos de expressão (Vigotski, 2021, p.159). A partir do estudado, mesmo que o autor em muitos momentos pareça considerar a fala oral como se ela fosse incapaz de articular signos de forma elaborada, ele mesmo assume que não existe fala sem uma ação voluntária e sem a utilização da fala interna (Vigotski, 2021, p.162-163), já denotando alguma elaboração interna. A fala escrita, na realidade, não é a mecânica da escrita e da leitura, é, na verdade, a utilização racional e elaborada das “formas de pensamento superior” (Oliveira, 2015). A fala escrita é constituída como um estágio sucessivo da fala oral, no entanto, em determinados momentos aparece quase como uma linguagem distinta dessa fala oral a qual deve-se aprender de forma específica. O “desenvolvimento cultural”, por outro lado, consiste na assimilação dos meios de comportamento e das formas de emprego de signos apreendidos culturalmente para a realização de operações psicológicas (Vigotski, 2021, p.76-77); no entanto, confunde-se o sentido que ele dá a “língua” quando ele diz que o retardo do pensamento lógico se dá pela insuficiência no domínio cultural da linguagem (Vigotski, 2021, p.77-79).

O “primitivismo cultural” e a categoria de “homem primitivo” aparecem em seus textos de maneira idealizada, como se o não cumprimento da expectativa do pesquisador fosse suficiente para considerar que um indivíduo é absolutamente sinestésico e imediatista, incapaz de se desprender daquilo que está a sua frente (Vigotski, 2021, p.78). Vigotski afirmava haver um processo linear paralelo entre a filogênese e a ontogênese, ou seja, entre uma genealogia da humanidade e a genealogia do indivíduo; o método histórico-genético afirmava que um comportamento individual poderia ser compreendido através da história do comportamento “universal” (Vigotski, 2021, p.99). Em seu discípulo Alexander R. Luria (*apud* Oliveira, 2015, p.93), existe uma distinção entre um modo de pensamento “gráfico-funcional”, baseado na experiência individual e concreta; e o modo de pensamento “categorial”, cuja capacidade de dar atributos genéricos a categorias abstratas tornaria o indivíduo capaz de desvincular-se da situação concreta. A verdade é que a morte prematura de Vigotski e o fato de que há apenas compilados de diferentes textos e aulas para a compreensão de sua teoria fazem com que muitas vezes seja confuso os usos de determinadas categorias em seu pensamento. Ao mesmo tempo, característico do contexto em que viveu (Vigotski vivenciou a revolução soviética e era entusiasta das ideias do marxismo que fundamentava aquele movimento), o autor se debruçou na distinção entre “natural” e “cultural” e pensava a cultura em termos de “domínio da natureza”

cuja finalidade é o “trabalho⁴”. O autor era um grande defensor da escolarização e da delimitação de fases etárias de desenvolvimento, diferenciando as “formas primitivas” de sociedade por uma insuficiência de conhecimento das leis da natureza (Vigotski, 2021, p.79-80) além de, como uma criança, supostamente entenderem a articulação de ideias como a articulação de objetos de forma direta (Vigotski, 2021, p.90).

Vigotski traz diversas dúvidas em seus escritos, além de diferentes críticas a como a escola vinha se estruturando até então. Em determinado momento, o autor se pergunta: “será que, durante o processo de instrução escolar da escrita, ensinamos a abstração? Será que ensinamos a intencionalidade, será que ensinamos a fala interna?” (Vigotski, 2021, p.169). Afinal, será que a hierarquização de formas de compreensão da realidade ajudam a responder essas perguntas? Ou ainda, será que a brincadeira é realmente uma atividade que se conecta apenas com o infantil e a competição? Como proposto anteriormente, também Vigotski perpetuou a característica epistemicida da Ciência e da Escola ao não compreender as possibilidades de elaboração e articulação presentes em sociedades não caracterizadas pela escrita. Ao afirmar a universalidade do Racionalismo Moderno e a subordinação de outras formas de expressão à escrita, o autor, como vem sendo defendido, acaba limitando a potência da própria teoria, a qual parece abrir espaço para a valorização de uma visão pluriépistêmica da instrução ao compreender a importância da brincadeira e de formas culturalmente estabelecidas de representação da realidade.

3.1 RITUAL E PERFORMANCE NAS MANIFESTAÇÕES CULTURAIS

Leda Martins (2002), por outro lado, defende que rituais também transmitem e instituem saberes, não apenas estéticos como também filosóficos, metafísicos e técnicos. Ao abordar os festejos dos Congados⁵ em Minas Gerais, comparados a outras expressões culturais de origem africana e indígena, Martins vai dizer que, através de diferentes procedimentos e técnicas, tanto aparatos como convenções representam perspectivas semânticas e simbólicas junto à um ação rerepresentada. A partir de Pierre Nora, Martins (2002, p.71) vai dizer que a “memória do conhecimento” constantemente se recria e se transmite através de repertórios orais e corporais. Assim, o conhecimento não se limita aos processos de escrita e aos espaços de sua preservação, não estão presentes apenas em museus, bibliotecas e escolas, mas também os gestos e hábitos ritualizados são meios de criação e reprodução dos saberes. A autora defende que o próprio

⁴ Uma análise à luz deste conceito marxista seria importante para esta reflexão, no entanto, sua profunda complexidade não cabe a esta monografia

⁵ Ou Reinados, são cortejos dramatizados de cunho festivo-religioso de certas comunidades de afro-descendentes

corpo, na performance ritualizada, é local de inscrição do conhecimento, este externalizado através do gesto, do ritmo e da poética; em culturas oralizadas, o corpo em performance é, por excelência, um local de memória. Assim, através do corpo e da voz se desenvolve uma episteme que representa e institui não apenas uma narração mas todo um aparato simbólico e filosófico; na verdade, a performance revela uma memória focada na experiência que os textos tendem a encobrir (Martins, *ibid.*).

Como [local de memória] esse corpo/*corpus* não apenas repete um hábito, mas também institui, interpreta e revisa o ato reencenado. Daí a importância de ressaltarmos nessas tradições performáticas sua natureza meta-constitutiva, nas quais o fazer não elide o ato de reflexão; o conteúdo imbrica-se na forma, a memória grafa-se no corpo, que a registra, transmite e modifica dinamicamente. (Martins, 2002, p.87)

Como defende a autora (*ibid.*), o movimento ancestralizado é fonte de inspiração para a representação de eventos em processo de perene transformação, além de estabelecer relações com categorias complexas de convivência e representação da realidade, instituindo a função pedagógica de compartilhar sistemas simbólicos além de prover ferramentas para o desenvolvimento de forma individual e comunitária. A performance estabelece uma conexão entre os ancestrais e aqueles presentes, recriando um círculo fenomenológico cuja temporalidade institui o passado, o presente e o futuro de forma conjunta, sem o estabelecimento de uma linearidade consecutiva. O que ainda é e o que pode vir a ser se encontram curvilianamente na simultaneidade da presença e do pertencimento do corpo no evento reencenado (Martins, 2002, p.87). A partir de Victor Turner, Martins (*ibid.*, p.74-75) considera festejos populares de origem afro-indígena enquanto ritos de “aflição e religação” que se formam a partir de enredos cosmológicos que se desenvolvem através de uma elaborada estrutura simbólica, ou seja, “uma orquestração de ações, objetos simbólicos e códigos sensoriais”. Carregam em si, portanto, valores estéticos, cognitivos e filosóficos junto a procedimentos e técnicas de expressão que ativamente modificam e recriam os códigos culturais transformando, assim, a ordem simbólica e a dinâmica histórico-social da vida cotidiana.

Renata de Lima Silva (2010) vai buscar analisar de forma similar os “sambas de umbigada⁶”. Para a autora, também nessas manifestações estabelece-se um espaço de “limiaridade” a partir da revisitação de formas e condutas ritualizadas e atualizadas pelas identificações corporizadas. De forma paralela a Vigotski, Silva analisou o jogo ritual de determinadas manifestações populares afro-brasileiras a partir da oposição entre “*paidia*” e

⁶ Categoria que se refere a diferentes manifestações cênico-musicais de caráter festivo de comunidades afro-brasileiras

“*ludus*” presente no trabalho de Roger Callois sobre jogos (Silva, 2010, p.151). Conforme este autor, *paidia* configura o caráter de improvisação, espontaneidade e originalidade do jogo enquanto *ludus* é o cálculo e as regras do jogo, sua estrutura tradicional; assim, a autora considera que o prazer de quem participa está no envolvimento com normas e regras que dão espaço para um impulso de exuberância e expansão de forma disciplinada. Uma relação harmônica entre a *paidia* e o *ludus*, ou entre a liberdade, as relações do jogo e as matrizes simbólicas, proporciona uma espécie de “transe”, ou seja, uma entrega apaixonada propiciada pela capacidade de espontaneidade que surge apenas através de estruturas de jogo pré-concebidas e fielmente acordadas. Para Silva, nas “brincadeiras populares” (as quais não se referem a brincadeiras infantis mas a jogos rituais de comunidades afro-indígenas) o rigor à regra se dá devido ao compromisso com a tradição, tendo como componente essencial a alegria vibrante em estar ali presente.

Ao mesmo tempo, segundo Eloisa Leite Domenici (*apud* Lopes, 2009, p.95), as “brincadeiras populares” são exercícios coletivos de significação, onde a experiência corporal atua como “elemento propiciador dos processos de semiose”, ou seja, a brincadeira popular não segue exatamente um modelo, mas uma série de informações em forma de metáforas corporais e linguísticas organizadas em relação a um todo, constantemente reelaborando cadeias de significação onde a experiência corporal ocupa um papel central. Nessas experiências conectam-se memórias, metáforas e informações sensoriais, materializadas por mudanças em padrões e dinâmicas corporais. O engajamento e a circularidade surgem como elementos propiciadores desses processos de significação em que manifestam-se categorias conceituais complexas. Cíntia Lopes (2009) estuda o Samba de Roda⁷ na Ilha de Itaparica, Bahia, e busca evidenciar a ligação entre elementos simbólicos corporificados e os diferentes saberes compartilhados através daquelas performances ritualizadas. Segundo a autora, gestos e letras, cuja significação se dá somente em determinado contexto, carregam conhecimentos sobre técnicas e memórias, além da formulação de identidades e de sistemas simbólicos.

Mestra Aurinda do Prato me disse, falando sobre o Samba de Roda da Ilha de Itaparica, Bahia, que “não existia esse negócio de aprender”; na verdade, segundo ela “as próprias águas da maré ou da lagoa ensinavam a gente a cantar”, se referindo ao fato de que, nas tradições oralizadas, a instrução se dá em comunhão com a natureza, através da observação dos mais velhos e em relação com os ofícios cotidianos. Ela diz que, “no tempo antigo”, o costume “de quem tinha o interesse em aprender” era buscar de alguém mais velho como realizar

⁷ Um das manifestações culturais inseridas na categoria de “sambas de umbigada”

determinada coisa, geralmente acompanhando a realização daquele processo. A mestra diz ainda: “a gente não aprende o estudo se interessando? (...) se eu quero aprender (...), eu tenho que ter o interesse em aprender (...), senão não aprendo.” Como ela diz, falando sobre o aprendizado que teve na macumba, ela precisava “abrir a mente e se interessar” pois as coisas não iam ser dadas na sua mão, ela teria que observar minuciosamente os processos para poder replicá-los. A capacidade de apreender, aqui, não está ligada à capacidade de escrever sobre aquilo; muito pelo contrário, parece que o principal ensinamento está em manter uma conexão integrada com o mundo a sua volta, podendo assim estabelecer as conexões simbólicas necessárias para realizar as operações desejadas em sua vida. A ritualização ancestralizada de ações práticas e cotidianas é a forma de responder e elaborar acerca do mundo a sua volta; não qualquer ritualização, mas a revisitação performática de ritos e percepções dentro de uma cosmologia cultural e historicamente determinada.

Carlos Alberto Correa Moro (2019) vai por um caminho similar ao tratar da Capoeira, dizendo que a “Roda de Capoeira” é uma metáfora a partir da qual capoeiristas repensam seu cotidiano, constituindo parte de suas trajetórias de vida. O autor defende que também a Capoeira se caracteriza por ser um espaço limítrofe entre a experiência individual e a coletividade carregada de afetos e emoções herdadas; na Roda de Capoeira imagens do passado surgem emaranhadas com composições particulares, reinventando-se constantemente. Segundo o autor, o aprendizado na Capoeira geralmente ocorre através da imitação da prática, assim como através da experiência junto a figuras mais experientes: é, a partir do que disse Mestre Jaime de Mar Grande (*apud* Moro, 2019, p.75), uma pedagogia da “insinuação”, em que os ensinamentos se dão através da atenção aos detalhes em que se está imerso, dando elementos para a própria pessoa encontrar a própria forma de Capoeira, incorporando modos de ser e interagir com o mundo. A partir de Tim Ingold, Moro (2019, p.123) vai dizer que o mestre não é aquele que acumula maior conteúdo mental, mas o é pela agudeza de sua sensibilidade e sua capacidade de responder ao contexto presente de forma minuciosa. Ao mesmo tempo, como diz o autor, a Capoeira também remete a diversos elementos simbólicos presentes em práticas corporais, poéticas, musicais e artesanais, assim como traz a escuta de histórias antigas e a aproximação com outros saberes encadeados naquelas relações, desde outras manifestações populares a diferentes ofícios que vão depender das pessoas envolvidas.

Como chama Martins (*ibid.*), essas performances ritualizadas de comunidades de descendentes de africanos e de povos indígenas são um “lugar da encruzilhada”, ou seja, um momento de intersecção radial de influências múltiplas, um operador de linguagens e representações de natureza cinética e diversificada. A “encruzilhada”, ou o ritual/performance,

é o ponto em que o ciclo volta a se repetir de forma espiralada, ou seja, quando a tradição é revisitada de maneira heterogênea, ao mesmo tempo nova e repetida, estabelecendo paralelos entre o passado, o presente e o futuro. Segundo Nego Bispo (Santos, 2015, p.41-42), as manifestações culturais dos “povos afro-pindorâmicos politeístas⁸” são geralmente organizadas em estruturas circulares, misturando diferentes faixas etárias de ambos os sexos e sem um número limitado de participantes, estabelecendo princípios filosóficos comunitários de forma integrada. Mestras e mestres conduzem a atividade e todos podem participar, tornando-se uma expressão da vida e da sabedoria daquela comunidade.

As manifestações culturais, portanto, se relacionam ao processo de ensino-aprendizagem como proposto por Vigotski, se relacionando com a reflexão deste autor sobre a importância da brincadeira para o desenvolvimento cognitivo. Por outro lado, como defendido aqui, essas manifestações propiciam não só a manipulação semântica de um objeto mas a capacidade de desenvolver e articular conhecimentos. Isto ocorre não na forma de conceitos científicos, mas sim cosmológicos, em que o conteúdo e a forma propiciam compreensões elaboradas sobre a realidade e a natureza de maneira interconectada. No ritual/performance também vemos a prática da instrução, no entanto, ela está mais relacionada com a imitação, a colaboração e o interesse do que com a exposição ordenada.

3.2 O SABER COSMOLÓGICO ATRAVÉS DA ORALIDADE

Como Vigotski, Gersem Baniwa (Luciano, 2019) também valoriza a linguagem como a capacidade mais fundamental da humanidade, considerando que é através dela que os seres se humanizam entre si. Entretanto, para ele não há aí uma hierarquia ante o natural, já que a capacidade de comunicação seria comum a todos os seres vivos de forma igual. A comunicação, a partir do povo Baniwa, é realizada não só entre seres humanos nem mesmo somente entre seres vivos, mas com todos os seres do mundo e com o próprio mundo. Há, assim, o reconhecimento recíproco da agencialidade de todos os seres existentes. Segundo Baniwa, o equilíbrio do mundo cósmico é resultado de um protocolo de comunicação entre todos os seres através de símbolos e sinais; a própria natureza se manifesta por sinais e eventos, cabendo aos sábios pajés interpretar, revelar e manejar essa informação. Dessa forma, é por meio da linguagem que o sujeito se situa na sociedade, na natureza e no mundo, sendo que a harmonia da natureza dependeria da boa comunicação entre os entes que a constituem. Assim, a partir de Bakhtin, Baniwa (Luciano, 2019, p.80) diz que a cultura, a sociedade e a natureza estão

⁸ Categoria que o autor opõe ao “povo eurocristão monoteísta”

intrinsecamente relacionados, proporcionando uma dinâmica cósmica adaptável e em permanente diálogo. A língua, portanto, tem caráter transcendental e imanente, conectando o passado, o presente e o futuro, além de exercer a mediação entre os sujeitos e os seres da natureza em suas diversas formas de expressão.

Tassinari (2022) traz uma reflexão interessante sobre a indissociação de “categorias” para os povos indígenas. Lecionando em uma disciplina voltada para a Licenciatura Indígena na UFSC denominada “Mitologia Kaingang”, a autora se deparou com a limitação de análises acadêmicas sobre os saberes indígenas. Buscando demonstrar a “lógica” de mitos, acaba-se encapsulando-os ao campo da razão e transfigurando-os em abstrações desterritorializadas e dessensibilizadas, contrariando as compreensões nativas. Como conta a autora, as turmas não limitavam a mitologia a “narrativas” mas abarcavam, além de narrativas não convencionais (como fofocas), também restrições alimentares, dança e teatro, valorizando as formas de transmissão como parte do conhecimento socializado. Diferente de uma conceituação de mitologia como uma tradução simbólica de uma realidade objetiva, as experiências trazidas pela autora definiram “mitologia”, posteriormente renomeado de “memória viva”, como um sistema que orienta a vida e estabelece uma ordem. Se opondo a categorização da “infância” como Vigotski também propõe, Tassinari (2009) critica essa conceituação estabelecida enquanto pureza e fantasia, deslocando a criança da vida social. Segundo a autora, em comunidades indígenas a criança possui uma participação social plena, ocupando espaços como sujeito produtor de sociabilidade; ainda que as crianças tenham papéis sociais dentro de redes de parentesco, há autonomia para transformar essa rede segundo suas motivações próprias. Como defende a autora (2009), não faz sentido para essas populações a distinção entre a vida séria de adulto e o universo infantil de recreação.

Como explicitado por Juarez M. Valadares e Marta Maria C. A. Pernambuco (2018), os saberes tradicionais geram princípios e procedimentos intimamente ligados a contextos concretos, por vezes possuindo uma validade apenas local. As reflexões mantêm uma coerência narrativa que não depende de uma relação lógica explícita, mas são pautadas por uma verossimilhança, remetendo ao sobrenatural, na realidade, à não dissociação entre natureza, sobrenatureza e cultura. Como dizem os autores, os anciões são portadores de conhecimentos transmitidos geracionalmente que revitalizam constantemente esses saberes tradicionais. Assim, na oralidade a memória da autoria, embora presente, não possui a mesma importância já que não há a individualização do conhecimento, ao mesmo tempo, também ocorre a incorporação de variações próprias a cada contexto.

Através de uma pesquisa com estudantes indígenas do Curso de Formação Intercultural para Educadores Indígenas da UFMG, Valadares e Pernambuco (*ibid.*) compreenderam que, na oralidade, a aprendizagem é centrada no interesse, concepção e dedicação do sujeito, ocorrendo através da observação, da imitação e da convivência conjunta das práticas sociais com aqueles mais experientes. Os autores inferem a existência de diferentes tipos de conhecimento para os grupos pesquisados: aqueles apreendidos pela convivência e transmissão oral; aqueles obtidos pela observação da natureza; e aqueles oriundos de capacidades metafísicas, podendo remeter ao dom ou à sabedoria divina (Valadares; Pernambuco, 2018, p.826). Esta última forma de conhecimento ocorreria pela intervenção de entidades sobrenaturais através dos sonhos, da espiritualidade ou do talento, promovendo a coesão social através de uma transcendência. Como afirmam os autores, em todos os casos a validação do conhecimento passa necessariamente pela transmissão dos mais velhos e pela capacidade transcendental de se comunicar com entidades cosmológicas.

Nego Bispo (Santos, 2015, p.91) propõe dividir o que ele chama de “saber sintético”, desterritorializado, vertical e monista; a um “saber orgânico”, pautada na lógica cosmovisiva politeísta de relação biointerativa com a natureza, territorializada e compartilhada circularmente. Este autor vai dizer que o colonizador opôs um pensamento monista, estabelecido em um paralelo com o monoteísmo cristão, a um pensamento pluralista, caracterizado pelo politeísmo “pagão”. O pensamento monista, então, colocaria a Verdade como Deus, e assim afirmaria um conhecimento único, inatingível, desterritorializado, vertical e linear, desenvolvendo sociedades homogêneas e apegadas a monismos objetivos e abstratos. Já o pensamento pluralista seria territorializado, materializado através dos elementos da natureza, circular e heterogêneo, levando a sociedades apegadas a plurismos subjetivos e concretos. A “biointeração” seria a característica de associação contínua com todos os elementos da natureza de forma integrada, o que, segundo o autor, seria muito superior aos processos expropriatórios do “desenvolvimentismo colonizador”, substituindo a “sintetização insustentável” por processos de reedição de recursos naturais. Para além da reflexão proposta por essa oposição semântica, o autor defende que o “saber orgânico” traz uma relação de tempo em “meio, começo e meio”, compreendendo a integração presente nos processos não lineares. A grande questão, segundo Bispo (Martins; Felipe; Leal; Silva, 2019), é que o conhecimento foi mercantilizado, na verdade que o “saber sintético”, individualista, é o saber da mesquinhez do ser humano, o qual passa a sintetizar o saber para poder mercantilizá-lo.

De forma similar, Gersem Baniwa (Luciano, 2019) diz que os povos indígenas possuem uma racionalidade ontológica pautada na complementaridade de saberes e suas epistemologias.

Não há disputa ou mesmo paralelismo, mas a soma de horizontes civilizatórios, constituindo-se num diálogo simétrico numa lógica de interaprendizagem e negociação político-cosmológica. Assim, dentro da cosmologia indígena todo conhecimento é desejável na medida em que amplia o poder dos pajés e do grupo como um todo (Luciano, 2011). Como diz o autor, os povos indígenas buscam o bem viver como um estado de espírito pautado no cultivo permanente de relações complementares e dialéticas com o plano cósmico; o que dá sentido à vida é a organicidade e interdependência entre os diversos seres do cosmos. Para Baniwa (Luciano, 2019), os conhecimentos indígenas podem completar-se com as teorias científicas e outras formas de ver o mundo de forma a criar uma visão mais completa do mundo. Segundo o autor, todas as sociedades humanas concebem o conhecimento como limitado e ilimitado simultaneamente: ilimitado porque está sempre em construção; e limitado porque nunca pode ser capaz de responder a todas as perguntas. Ao mesmo tempo, para todas as sociedades humanas o conhecimento é uma construção social, resultado de observações, experimentações e vivências de longo prazo. Para uma interculturalidade profunda e interepistemológica (não apenas interdisciplinar), portanto, seria necessário que a ciência aceitasse sua incompletude e suas falhas dentro de seu leque limitado de conhecimentos.

Percebe-se, assim, que os saberes tradicionais, além de trazerem formatos e filosofias variadas, constroem elaborações complexas sobre o mundo e as formas de viver. Entretanto, ao abordar o conhecimento de forma contextual e integrada, pautada no interesse e na insinuação, os saberes da oralidade passam despercebidos pela racionalização e institucionalização da contemporaneidade. Ao transformar o conhecimento em um produto do pensamento, a concepção clássica de ciência se descola das relações sociais, naturais e sobrenaturais intrínsecas aos saberes, permitindo sua manipulação para interesses individuais. Por outro lado, compreendendo a profundidade adquirida através da especialização da produção de conhecimento, compreende-se que a articulação entre os distintos interesses e agências de maneira complementar e dialógica permite a estruturação de formas de pensamento mais completas e adequadas para as necessidades da contemporaneidade. As demandas da atualidade requerem tanto os conceitos e tecnologias dos saberes acadêmicos quanto a cosmologia e biointeratividade dos saberes tradicionais. A integração desses saberes, no entanto, não pode ser idealizada como completa e tranquila, já que abarca contextos reais e com embates aprofundados por uma relação histórica de desigualdade e violência. Compreende-se, dessa forma, que a atitude vertical de um pensamento monista produziu uma severa desumanidade, requisitando que hoje seja necessário a busca célere da organicidade e sensibilidade integradora dos saberes tradicionais. O próximo capítulo, então, tratará de uma iniciativa que busca

reequilibrar essa dinâmica, sendo que a instituição do PES, com suas limitações e problemáticas, apresenta reflexões e resultados que parecem profícuos.

4 PROJETO “ENCONTRO DE SABERES”

O Projeto “Encontro de Saberes” (PES) é um programa estruturante caracterizado enquanto um movimento em rede realizado junto a universidades. Com vista a um processo de descolonização do pensamento e da práxis acadêmica, a iniciativa busca a inovação epistêmica e pedagógica dentro do ensino superior para assim transformar as perspectivas de ensino, aprendizagem, pesquisa científica e gestão administrativa das IES (INCTI, 2015; Vianna, 2023). Embora circunscrito ao sistema universitário, o PES visa responder a demandas sobre as políticas culturais e de identidade dentro do marco da lei de cotas, procurando, assim, transformar as bases racistas e colonialistas da sociedade de forma geral. Para concretizar discursos presentes nas IES por uma formação intercultural, transdisciplinar e pluriepistêmica, o projeto visa a uma dupla inclusão: dos saberes tradicionais na grade curricular e dos sabedores tradicionais na docência (INCTI, *ibid.*). A realização do projeto não ocorre de forma padronizada, sendo implementado de forma particular a cada experiência desenvolvida e em relação a cada contexto; há, entretanto, o objetivo comum de inclusão de mestras e mestres oriundos dos diversos povos tradicionais para atuarem como docentes no ensino superior em diálogo com professoras e professores universitários parceiros.

Os princípios básicos que regem o projeto são: a remuneração de mestres compatível com a de professores visitantes de nível doutorado (conforme padrão da CAPES); a busca por perspectivas inter ou transdisciplinares; a valorização das dimensões sagradas e afetivas do conhecimento; e o estímulo à leitura, à escrita, à escuta e à performance (Carvalho; Vianna, 2020, p.32). Em diálogo com a “Carta da Transdisciplinaridade”⁹ (Flórez; Carvalho *apud* INCTI, 2015; Jardim, *ibid.*), trabalha-se os saberes como complexos, multirreferenciais (vinculados a diversas fontes de produção e validação) e multidimensionais (regidos por diferentes lógicas). Entre os desdobramentos do PES temos: inovações curriculares; a publicação de livros; a ampliação da participação de mestres em espaços de difusão de conhecimento; a conformação do PES enquanto campo de estudos; o desenvolvimento de ferramentas burocráticas para a administração universitária; além do auxílio ao mapeamento de mestras e mestres (Vianna, *ibid.*). Há, ainda, uma grande busca por parte dos estudantes para participar das disciplinas, costumando abarcar diversos cursos e mesmo pessoas da comunidade acadêmica externa.

⁹ A “Carta da Transdisciplinaridade” foi assinada por intelectuais em meados dos anos 90 com a proposta de questionar o sistema de legitimação do conhecimento das universidades ocidentais ao redor do mundo e propor transformar o diálogo entre as ciências exatas, as ciências humanas, as artes e a experiência interior.

O PES, implementado pioneiramente na UnB em 2010, compõe o Programa “Institutos Nacionais de Ciência e Tecnologia” (INCTs), cujo objetivo é a disseminação da formação e pesquisa de cunho científico-tecnológico de excelência em todo o território nacional, o qual foi instituído através do CNPq/MCTI em 2008. Como parte das políticas de Ações Afirmativas, o PES é caracterizado enquanto indutor de “cotas epistêmicas”, buscando a modificação não apenas do perfil dos estudantes das universidades, mas de seus docentes e pesquisadores e suas metodologias (Albernaz; Carvalho, 2022). O PES se consagra como uma devolutiva para a “Convenção Sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais”, realizada em 2005 pela UNESCO, e para a LDB de 1996, a qual foi modificada pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08 quanto a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena; o projeto, ainda, foi construído paralelamente e em apoio aos Planos Nacionais de Educação e Cultura (PNE e PNC) de 2010 (INCTI, *ibid.*), configurando-se enquanto uma modalidade de “educação patrimonial” (Bitter, 2022).

4.1 TRAJETÓRIA DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO

Consequente ao debate que remonta a primeira proposta para a implementação de um sistema de cotas na UnB, ainda em 1999, o PES foi formulado como uma resposta à demanda de mestras e mestres para que seus saberes fossem valorizados assim como ensinados nos espaços de educação formal. Essas reivindicações surgiram com o desenvolvimento das “Conferências Setoriais das Culturas Populares”, assim como com a realização do 1º e 2º “Seminário Nacional de Políticas Públicas para as Culturas Populares”, realizados em 2005 e 2006 respectivamente, todos organizados pelo MinC (Carvalho; Vianna, *ibid.*). O 2º Seminário, feito em conjunto com o “Encontro Sul-Americano de Culturas Populares”, foi um marco histórico, reunindo quase mil representantes das culturas tradicionais e populares para finalmente consolidar uma plataforma de políticas públicas de apoio a essas tradições em toda a América do Sul (Carvalho *apud* Oliveira, 2017). Esses representantes das culturas populares denunciaram a expropriação e espetacularização de suas expressões culturais por séculos de colonialismo e, mais recentemente, pela indústria do entretenimento, buscando o reconhecimento do valor desses conhecimentos inclusive através de sua socialização sem intermediários (Vianna, *ibid.*). Em um momento emblemático do Seminário de 2006, alguns conhecedores tradicionais expulsaram um acadêmico colombiano da mesa de conferência e exigiram um espaço de fala exclusivo para mestras e mestres, o que ainda não havia ocorrido mesmo já sendo o segundo evento realizado com este propósito (Carvalho *apud* Oliveira, 2017). Entre os resultados destes eventos, houve a redação de cartas públicas com a demanda explícita

pela criação de mecanismos de inclusão das culturas populares nos espaços educativos formais, além do encaminhamento do “Programa Nacional para as Culturas Populares” (Oliveira, 2017; Figueiredo; Nobre; Allain; Paes, 2020).

A partir de um diálogo interinstitucional entre o MinC e o MEC, através da Secretaria de Identidade e Diversidade Cultural (SID) e da Secretaria de Educação Superior (Sesu), emerge, em 2007, uma Portaria Interministerial com a proposta de inclusão dos mestres de artes e ofícios tradicionais na educação formal, além da formação de um grupo de trabalho composto por vários segmentos da sociedade capitaneados pelo professor do Departamento de Antropologia da UnB José Jorge de Carvalho (Oliveira, 2017). Neste debate formulou-se propostas de inclusão étnico-racial, resultando na criação do “Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa” (INCTI), um dos únicos 10 institutos dentro do campo de humanidades integrados a outros 126 projetos aprovados no programa dos INCTs, sendo formalmente inaugurado no ano de 2009 dentro da UnB.

O INCTI surge com a proposta de consolidar políticas de inclusão social e ações afirmativas, de forma que necessitou transpor diversas barreiras institucionais impostas por detratários deste tipo de iniciativa. Segundo o idealizador do projeto, o CNPq inicialmente não produziu um consenso sobre a necessidade das cotas e de um instituto voltado para políticas de inclusão para a educação, chegando a solicitar a mudança do nome que preliminarmente seria “Inclusão Étnico-racial no Ensino Superior e na Pesquisa” (Oliveira, 2017, p.116). É, ainda, apenas em 2012 que inaugura-se um espaço para o INCTI, o qual funcionou até então de dentro da sala do professor Carvalho, além de constantemente ser necessário o financiamento parcial de ações pelos articuladores (Oliveira, 2017, p.107). Segundo Carvalho (*apud* Oliveira, 2017), a criação do INCTI foi de suma importância para fortalecer pautas de inclusão e conseguir a articulação institucional para a realização de políticas públicas neste sentido. É através do INCTI que implementa-se o PES junto a outras ações complementares realizadas pelo instituto como: o “Mapa das Ações Afirmativas”, a “Cartografia dos Mestres dos Saberes Tradicionais e Expressões Culturais Populares” e o “Centro de Saberes e Trocas Tecnológicas”, este último localizado junto a comunidade Yawalapiti no Alto Xingu.

O INCTI se propôs a trabalhar dentro dos eixos de cotas étnico-raciais nas universidades, educação superior indígena, interculturalidade, Direitos Humanos e relações étnico-raciais no âmbito nacional, se caracterizando por estruturar uma rede de pesquisadores em busca de acompanhar políticas inclusivas no ensino superior e na pesquisa (Oliveira, 2017). Olhando principalmente para as ações afirmativas, o INCTI cumpriu um papel de observatório de políticas de inclusão, realizando mapeamentos e avaliações que subsidiam essas políticas

públicas. Uma de suas características, por outro lado, é o desenvolvimento do diálogo entre os diversos ministérios e órgãos públicos junto às universidades; para os coordenadores do instituto, a grande singularidade do INCTI é seu caráter transinstitucional que atrela instituições de Estado à sociedade civil, ao mesmo tempo que conecta saberes científico-acadêmicos com saberes tradicionais (Oliveira, 2017). Assim, a criação desse instituto ocorreu com a parceria entre órgãos estatais, universidades públicas e associações comunitárias de todo o país, com a participação, ainda, dos professores da UFSC Ilse Scherer-Warren e Marcelo Tragtenberg dentro do comitê fundacional do instituto, o qual contava também com, além de José Jorge de Carvalho, Eduardo Viveiros de Castro e Kabengele Munanga. A inauguração do INCTI se deu através de uma cerimônia consoante com o que viria a ser o PES, trazendo uma “celebração espiritual” realizada por Alexandre Juremeiro, da zona da mata pernambucana, junto a um coquetel de variedades alimentícias do Cerrado produzido por Lucely Pio, quilombola de Goiás (Oliveira, 2017).

Dentro desta articulação ministerial vale destacar o papel do MinC como principal fiador do PES no que tange a garantia e exequibilidade do projeto através de sua rede de agentes, recursos e capitais múltiplos, articulando seus projetos culturais juntos às mestras e mestres dos saberes tradicionais. Além de garantir recursos financeiros junto a uma descentralização da capacidade realizativa (através de planos plurianuais de articulação interministerial), o ministério também foi responsável por diversos aportes logísticos e operacionais para a realização do PES. Em entrevista no ano de 2016, coordenadores do INCTI (*apud* Oliveira, 2017, p.123) demandavam uma participação maior do MEC, o qual chegou a aportar recursos para a instalação do INCTI, mas que posteriormente deixou o MinC como grande financiador de seus projetos, demonstrando certa falta de valorização sobre o caráter pedagógico do PES. Outros importantes apoiadores, do PES de forma específica e do INCTI de forma geral, foram os “Fundos de Amparo à Pesquisa”, além da parceria executiva da CAPES/MEC e do CNPq/MCTI.

Para a participação na rede do PES, entretanto, cada universidade vem encontrando suas próprias táticas de execução, tanto para a garantia de orçamento quanto para a gestão administrativa e operacional. O acesso a esta rede, coordenada pelo INCTI, ocorre pela vontade particular de professoras e professores que já trabalham com esta interface junto às comunidades tradicionais, não sendo buscada previamente pelo instituto, de forma que a articulação entre a universidade e o PES/INCTI depende da realidade burocrática e do interesse presente em cada instituição universitária (Carvalho; Vianna, *ibid.*). Dessa forma, formula-se disciplinas que podem constar em programas transdisciplinares, como parte da grade curricular

de algumas graduações ou pós-graduações assim como em módulos livres e projetos de extensão. Em 5 universidades (UnB, UFMG, UFSB, UFRGS, UFF) o PES se tornou um projeto consolidado e gerenciado pelas Pró-Reitorias, no entanto, geralmente o projeto ocorre por via da Extensão até que seja possível a abertura de disciplinas, em alguns casos para a graduação e em outros para a pós-graduação, o que não exclui o caráter temporário que tomaram algumas experiências (Carvalho; Vianna, *ibid.*). Como exemplo, a UFVJM tem encontrado dificuldades burocráticas para a realização plena da disciplina conforme aprovado pela Comissão Encontro de Saberes, recebendo a devolutiva de que há limitações nos sistemas informacionais que impedem a viabilização como previsto. Ainda assim, em 2018 a Reitoria da UFVJM havia liberado R\$25.000 para a realização do PES na universidade, valor que foi reduzido em cerca de 40% após os cortes dos repasses federais no contexto do “Teto de Gastos” (Figueiredo *et al.*, *ibid.*, p. 61).

No ano de 2010 realizou-se a abertura do PES através do Seminário Internacional “A Inclusão das Artes e dos Saberes Indígenas, Afro-Americanos e Tradicionais” na UnB, com a participação de representantes de outras iniciativas de inclusão de conhecimentos tradicionais no ensino superior provenientes da Universidade Amawtay Wasi, no Equador, da Universidade de Catamarca, na Argentina, da Universidade Nacional, na Colômbia, da Coordenação das Universidades Indígenas da Bolívia e da articulação dos saberes indígenas na educação superior do Paraguai. O evento ainda contou com uma palestra de Mapulu Kamayurá, a qual falou em língua Kamayurá sobre o mundo espiritual dos povos do Xingu em diálogo com os problemas que afetam o “seu” e o “nosso” mundo (Jardim, *ibid.*). O projeto, então, foi consolidado através de uma experiência piloto na disciplina “Encontro de Saberes” no Departamento de Antropologia da UnB, coordenada e produzida pela parceria INCTI/UnB/CNPq e patrocinada pela SID/MinC.

A partir desta experiência modelo, houve uma grande expansão do projeto, o qual chegava a 18 universidades brasileiras até o ano de 2022, além de parcerias internacionais com a Pontifícia Universidade Javeriana, em Bogotá, e com a Universidade da Música, em Viena. Além dessas, pelo menos mais 20 universidades já estariam em interlocução com o INCTI para a implementação do PES (Carvalho; Vianna, *ibid.*). Com formatos diversos mas mantendo o mesmo cerne e objetivo, até 2022 o PES já havia funcionado nas cinco regiões brasileiras, tendo trazido 243 mestras e mestres com 147 professoras e professores parceiros e cerca de 3500 estudantes formalmente matriculados nas disciplinas (Carvalho; Vianna, *ibid.*). Até 2022, as universidades participantes da rede eram: UnB; UFMG; UFJF; UFVJM; UEMG; UNIFESP; UFF; UFRJ; UNIRIO; UFRGS; UFRR; UFPA; UFCA; UECE; UFSB; UNILAB; UFT; e UFG

(Vianna, *ibid.*). Estavam iniciando a implementação do PES, ainda, a FURG, a UFRN, a UFES, a UFPB, a UFU e a UDESC (Carvalho; Vianna, *ibid.*).

Sobre as comunidades de pertencimento das mestras e mestres, até 2022 (Vianna, *ibid.*): 31% eram de agrupamentos rurais e urbanos em torno de tradições populares; 27% eram indígenas; 15% eram de comunidades de terreiro; 14% eram quilombolas; e 12% eram de comunidades de agricultores, extrativistas ou pescadores. Sobre as línguas utilizadas utilizou-se, além do português: Ashaninka, Mbyá, Huni Kuin, Ka'apor, Kaiowa, Kamayurá, Krenak, Krahô, Matipú, Maxacali, Pataxó, Tukano, Kubeo, Xavante, Yanomami, Yawalapiti, Ye'kuana, Iorubá e Kimbundo (Carvalho; Vianna, *ibid.*). As professoras e professores parceiros também vinham de diferentes campos científicos, sendo que: 59% eram das Ciências Humanas (dos quais metade eram da Antropologia ou áreas correlatas); 16% das Artes e Linguagens; 8% das Ciências da Saúde; 7% das Ciências Sociais Aplicadas; 5% das Ciências Exatas; 4% das Ciências Agrárias, e 1% era da Engenharia (Vianna, *ibid.*). Podemos classificar, por outro lado, as temáticas das disciplinas disponibilizadas como: espiritualidade; saúde e cura; meio ambiente e produção de alimentos; artes das performances e celebrações; artesanato e tecnologia; mediação e liderança; e, finalmente, cosmologia e filosofia (Carvalho; Vianna, *ibid.*).

Já em referência as publicações voltadas para o estudo do PES, tanto enquanto projeto quanto como um campo de saber, até 2022 foram contadas 68 publicações, contando, ainda, com a publicação de duas edições especiais da “Revista Mundaú”, da UFAL, dedicadas exclusivamente à temáticas referentes ao PES; interessante pontuar que grande parte das publicações ocorreram durante a pandemia de Covid-19, remetendo ao interesse que pesquisadores tiveram sobre essa temática em uma época de trabalho em isolamento social (Leal *et al.*, *ibid.*). Sobre estes trabalhos, a maioria deles foca na análise da constituição eurocêntrica das universidades brasileiras e a colonialidade do saber; por outro lado, pauta-se também a categoria de “mestre” e a sua inserção na universidade com ou sem a titulação de Notório Saber; a articulação entre linguagem oral e escrita; e, finalmente, a aprendizagem intercultural e a perspectiva transdisciplinar (Leal *et al.*, *ibid.*). Houve, ainda, um aumento de publicações de livros dos mestres participantes do PES, sendo que o INCTI até produziu alguns desses livros, como o “Colonização, Quilombos: modos e significação” de Antônio Bispo do Santos e “O mundo Tukano antes do Brancos” de Álvaro Sampaio Tukano (Jardim, *ibid.*). Como exposto por diferentes autores, grande parte das experiências com o PES foram gravadas com o intuito de constituir um acervo documental para a elaboração de materiais de divulgação, materiais didáticos e a salvaguarda destes conhecimentos; reiterou-se, por outro lado, a

responsabilidade de disponibilização desse material para as comunidades concernentes (Carvalho; Vianna, *ibid.*; Bitter, *ibid.*; Lima *et al.*, *ibid.*). Ao mesmo tempo, o PES levou a realização de diversos seminários, muitos deles internacionais, encontros e atividades em núcleos de pesquisa, intensificando a articulação dessas comunidades com as diferentes instituições de ensino superior além de promover a parceria destas com eventos culturais (Oliveira, 2017; Figueiredo *et al.*, *ibid.*). Diante desses dados, alguns autores consideram que o PES vem se consolidando como importante referência na pesquisa e formação dentro de uma perspectiva intercultural, pluriepistêmica e contracolonizadora (Carvalho, Vianna, *ibid.*; Leal *et al.*, *ibid.*; Figueiredo *et al.*, *ibid.*).

Este processo foi possível graças à efervescência das lutas populares no campo da educação e da cultura que, junto ao contexto político do início dos anos 2000, levou a eleição de um governo alinhado a essas demandas. Esta conjuntura propiciou sistemas de consulta e deliberação populares, a criação de instâncias governamentais para políticas culturais e educacionais, a ampliação de diferentes formas de financiamento público, a construção de políticas de cultura amplas assim como a implementação das políticas de cotas (Figueiredo *et al.*, *ibid.*; Vianna, *ibid.*). Os cortes de orçamento em ambas as áreas a partir de 2016 acabou limitando o projeto, o qual passou a depender ainda mais dos docentes e parceiros privados para ocorrer (Figueiredo *et al.*, *ibid.*). O Projeto de Lei n. 1.176 de 2011, o qual instituía o “Programa de Proteção e Promoção dos Mestres e das Mestras dos Saberes e Fazeres das Culturas Populares”, assim como o PL 1.786 também de 2011, instituindo a “Política Nacional Griô” para proteção e fomento à transmissão dos saberes e fazeres de tradição oral, até chegaram a figurar em uma audiência pública da Câmara dos Deputados em 2022, no entanto, o contexto político da última década não permitiu o prosseguimento do debate, sendo que a “Lei dos Mestres”, como ficou conhecido o PL 1.176/2011, segue a cargo de legislações regionais (Nonada, 2022; Carvalho, 2021).

4.2 A INCLUSÃO DAS “COTAS EPISTÊMICAS”

Consoante ao propósito de reconhecer os sabedores tradicionais como sujeitos de conhecimento, e não apenas objetos de estudo, o PES estabelece um diálogo fronteiriço entre diferentes paradigmas civilizatórios, buscando alçar os saberes tradicionais a um lugar horizontal de valorização e respeito. Buscando inserir “cotas epistêmicas” nas IES, o projeto pretende não apenas inserir novos sujeitos na docência e na pesquisa, mas transformar as bases racistas e epistemicidas das instituições de conhecimento, moldando, assim, práticas sociais contracolonizadoras (Albernaz; Carvalho, 2022; Carvalho, 2021). A partir de um olhar crítico

às teorias decoloniais, compreende-se que há a necessidade de concretizar essas lutas travadas no campo teórico-acadêmico, não no intuito de inaugurar novas epistemologias mas sim abrindo espaço para as epistemes já existentes e que seguem sendo marginalizadas pelos espaços de conhecimento elaborado (Carvalho; Vianna, *ibid.*; Jardim, 2018). Dentro desta prática interepistêmica, o projeto pretende reconstruir uma conexão entre o sentir e o pensar, incluindo experiências cotidianas e subjetivas no conhecimento acadêmico, assim como reunindo a oralidade e a escritura (Guanaes; Meneses, 2023).

As perspectivas trazidas pelo projeto dialogam com a proposta de “interculturalidade crítica” trazida no Capítulo 1, além de compreender a importância da sensibilidade e da integração dos aspectos cosmológicos do conhecimento como trazida no Capítulo 2. Desta forma, a proposta provoca reformulações no ensino superior em seis aspectos: nas duplas dimensões (a) étnico-racial e (b) política assim como (c) pedagógica e (d) epistêmica; ao mesmo tempo que nas dimensões (e) linguística e (f) operacional. As dimensões (a) e (b) se referem a busca da quebra da continuidade da exclusão étnico-racial incrustada nas instituições de ensino superior, vinculando-se a luta antirracista e a busca pela descolonização da nossa universidade eurocêntrica. As dimensões (c) e (d) são concernentes à integração intercultural com os conhecimentos tradicionais em suas características filosóficas, epistemológicas e tecnológicas, realocando as formas de produção e transmissão do conhecimento legitimado. A dimensão (e) faz referência ao multilinguismo presente no projeto, quebrando o exclusivismo da língua portuguesa; enquanto que a dimensão (f) é relacionada à reformulação burocrática e legislativa das instituições (Albernaz; Carvalho, *ibid.*; Leal; Silva; Alves; Coutinho, 2023).

Ancorado na irrepetibilidade de mestras e mestres de um saber oralizado e situado, considera-se que esses saberes tradicionais podem ser transmitidos apenas pela transmissão direta, sendo contextuais e irrepresentáveis (Carvalho, 2021; Vianna, *ibid.*). Pautando-se em uma transmissão do conhecimento como “pensar-sentir-fazer”, busca-se, ainda, não privilegiar apenas o campo intelectual, mas também o corpo e os sentidos, trabalhando o cuidado e a performance de maneira igualmente primordial (Carvalho *apud* INCTI, 2015). A dimensão ampla da “sabedoria”, suscitada pela expressividade das mestras e mestres por aforismas e histórias da própria vida em estilo proverbial, surge como fator de entusiasmo, mobilizando os estudantes a participarem do projeto e se aprofundarem junto aos saberes tradicionais (Carvalho; Vianna, *ibid.*; Barbosa Neto; Goldman, 2022a). Assim, o projeto traz, para além da promoção de temáticas inseridas nos saberes tradicionais, os sujeitos que os representam e constroem, promovendo uma inclusão tanto direta quanto epistêmica, ou seja, inserindo os

conhecedores tradicionais na Universidade eurocêntrica de forma que se diversifica as bases filosóficas e tecnológicas desta Academia monoepistêmica (Albernaz; Carvalho, *ibid.*).

O PES, dessa forma, traz mestras e mestres de comunidades indígenas, quilombolas, de terreiro e das culturas populares tradicionais de todas as regiões do país (embora geralmente de comunidades próximas às instituições de ensino) para, junto de professoras e professores parceiros de diferentes áreas do conhecimento, além de planejar ementas e cronogramas, realizar aulas e experimentações dentro de uma perspectiva intercultural, pluriepistêmica, pluriétnica e transdisciplinar (Vianna, *ibid.*). O projeto, além de trazer o conhecedor tradicional para a sala de aula como docente, também tem incentivado a participação destes em grupos de pesquisa, bancas, palestras e coorientações, representando a sua inserção tanto de forma pedagógica quanto no campo da pesquisa (Vianna, *ibid.*). A metodologia utilizada pelo projeto estabelece uma relação triádica entre mestre, professor parceiro e estudante, ocorrendo diferentes níveis de transmissão mútua do conhecimento. A presença do conhecedor tradicional exerce sua pedagogia tanto com os estudantes quanto com o professor parceiro, cuja formação é eurocêntrica e disciplinar; ao mesmo tempo, mestras e mestres aprendem os métodos e teorias da ciência acadêmica (Carvalho; Vianna, *ibid.*; Lima; Amaral; Sacramento; Costa, 2020).

Em consideração às inovações metodológicas trazidas pelas mestras e mestres, ocorre uma desconstrução do funcionamento da sala de aula, sendo que muitas vezes transfere-se os debates para áreas externas da universidade, até mesmo realizando visitas às comunidades de onde esses mestres vêm (Jardim, *ibid.*; Bitter, *ibid.*; Figueiredo *et al.*, *ibid.*). As trocas, ainda, costumam construir redes de afeto e cuidado pela sua intensidade e contraste, comumente extrapolando a carga horária e promovendo transformações subjetivas profundas nos participantes (Vianna, *ibid.*; Figueiredo *et al.*, *ibid.*). Na realidade, o projeto promove novos sentidos para o processo de ensino-aprendizagem de forma ampla, carregando-se de significações plurais sobre as performances do cuidado e do sagrado. Em muitos casos constrói-se um paralelo entre a aula e os territórios sacralizados dos saberes tradicionais, “abrindo caminho” para o sentimento de prosperidade da experiência (Bitter, *ibid.*).

Com essas perspectivas em vista, é encaminhado a limitação da proporção do projeto, restringindo a quantidade de alunos, aulas e mestres participantes de forma a conseguir um melhor aproveitamento de cada experiência. Há, ainda, a proposição de uma aula apenas para as reflexões dos estudantes ao final de cada módulo para que os discentes possam elaborar sobre as discussões propostas junto aos professores parceiros (Lima *et al.*, *ibid.*). De outro lado, a avaliação, que é obrigatória, também funciona de maneiras diversas, comumente trazendo a liberdade de formatos para a elaboração do sentido daquela experiência nos termos dos próprios

estudantes. Através de auto-avaliações, avaliações individuais ou em grupo, o projeto por vezes permite intervenções artísticas, textos livres ou confecções plásticas como resultados, além do frequente uso de “diários” registrados a cada aula (Barbosa Neto; Goldman, 2022a; Jardim, *ibid.*). Para a construção das disciplinas, ainda, realiza-se longos processos de debate, muitas vezes incluindo, além de professoras, professores e gestores parceiros, os próprios discentes e as comunidades tradicionais participantes (Bitter, *ibid.*; Figueiredo *et al.*, *ibid.*).

4.3 RELATOS E EXPERIÊNCIAS

Apesar dos diferentes formatos que a iniciativa tomou em cada contexto, a disciplina piloto realizada em 2010, na UnB, se tornou um modelo para as experiências subsequentes. Naquela ocasião, a chegada das mestras e mestres ocorreu uma semana antes do início da disciplina, de forma que pudessem visitar o campus, acompanhar aulas e conversar com os professores e gestores parceiros para a preparação do curso subsequente (Jardim, *ibid.*). Desenvolvida como uma disciplina de módulo-livre para estudantes de graduação, as aulas duravam cerca de duas horas, em três dias da semana, durante todo o segundo semestre de 2010. A procura pelo curso foi grande a ponto de aumentarem o número de inscrições de 35 para 72 cursistas (dos quais três eram cotistas negros e dois indígenas) divididos em duas turmas (Jardim, *ibid.*, p.268-269). O curso foi dividido em cinco módulos a cargo de mestras e mestres de quatro diferentes regiões do país e cada módulo era acompanhado por uma professora ou professor parceiro de diferentes áreas de pesquisa que dialogassem com os mestres.

Assim, o primeiro módulo (Jardim, *ibid.*) (a) ficou a cargo de Biu Alexandre, líder de um grupo de Cavalo Marinho, performance teatral de Pernambuco, junto com as professoras de Artes Cênicas Luciana Hartmann e Rita de Cássia Castro; o segundo módulo (b) foi ministrado por Benki Ashaninka, referência indígena do estado do Acre, com a presença da professora de ciências ambientais Nina Laranjeira; o terceiro módulo (c) contou com a presença de Lucely Pio, liderança quilombola do estado de Goiás, junto a professora de enfermagem Silvéria Santos; o quarto módulo (d) foi dado por José Jerome, o qual lidera um grupo de Congado no estado de São Paulo, com o professor de música Antenor Ferreira; e, no quinto módulo (e), Maniwa Kamayurá, representante indígena do Parque Nacional do Xingu, contou com o auxílio do professor de arquitetura Jaime Almeida. Como resultado de cada módulo desenvolveu-se: (a) a preparação de uma cena teatral; (b) o reflorestamento de uma área da universidade; (c) o preparo de medicamentos a partir de uma planta presente no campus; (d) a execução de músicas e danças; e, por último (e), a construção de uma maquete de uma casa tradicional do Xingu (Jardim, *ibid.*).

A experiência do PES na Pontificia Universidad Javeriana (PUJ), em Bogotá, Colômbia, criou paralelos interessantes para pensar o projeto. Sob a coordenação de Juliana Flórez durante o primeiro semestre de 2012, esta universidade, privada e religiosa, ofertou a disciplina “Encuentro de Saberes” para a pós-graduação, em caráter obrigatório para o doutorado da formação interdisciplinar em Ciências Sociais e Humanas. A disciplina não voltou a acontecer, ao menos até o ano de 2018 (Jardim, *ibid.*) ou até onde pude pesquisar em páginas de busca. Os módulos dados foram: “Plantas Medicinales y Mágicas de las Tradiciones Indígenas del Valle del Sibundoy”; “Saber Como Vivir en la Tierra”; “Arquitectura de la Casa Tradicional de Bahía Cupica”; “Baile y Saberes Sociomusicales Afrocolombianos”; e “Fiestas y Rondas Infantiles del Chocó”. Entre as diferenças encontradas (Jardim, *ibid.*) estavam: a mudança de temática em um módulo de “teatro e artes do espetáculo” para “festas e brincadeiras para crianças”; a participação de um maior número de professoras e professores parceiros por módulo, sendo que alguns não eram professores mas ativistas sociais, membros de associações e estudantes de outros doutorados; a falta da participação institucional de um órgão como INCTI, tendo sido, ainda, financiada completamente pela PUJ; e a ausência de políticas étnico-raciais como as cotas e mesmo de um debate sobre o conceito de “mestre dos saberes tradicionais” naquele país (pelo menos até 2018, não havia caminho não-convencional para a formação de professores indígenas, por exemplo). Durante esta experiência, muitos acadêmicos colombianos consideraram que o projeto representava uma atividade lúdica, não devendo ser ministrada para a pós-graduação, mas como um curso especial para graduandos (Jardim, 2018, p.291-292). Outros motivos para a falta de apoio ao projeto foram, segundo Flórez (*apud* Jardim, 2018, p.293-294), o fato de a iniciativa ser liderada por uma mulher e a percepção de que a metodologia da chamada “Intervenção Ação Participante”, realizada por alguns acadêmicos colombianos, já promoveria as práticas propostas pelo PES. Como pontuado por Mancel Martínez (*apud* Jardim, 2018, p.290-291), há ainda uma certa disputa acadêmica que dificulta a adoção de projetos formulados em outros países, sendo que o Brasil seria isolado academicamente na região, segundo ele devido a um motivo que vai além da língua.

O PES também tem sido desenvolvido por universidades que já foram criadas com uma proposta de renovação das IES, como é o caso da UNILAB, da UFSB e da UNILA, as quais buscam já em sua grade projetos pedagógicos que incentivem a interdisciplinaridade e a interculturalidade (Guanaes *et al.*, *ibid.*). Na UNILA, a articulação do PES participou da estruturação do primeiro programa de pós-graduação da universidade através do 1º Seminário Encontro de Saberes, ainda em 2012. A proposta de participação na rede do PES, entretanto, ocorreu apenas em 2021 através do diálogo de docentes e gestores da UNILA junto ao

coordenador do projeto, José Jorge de Carvalho, resultando na articulação do PES junto a proposta de curricularização da Extensão. A partir daí foi realizado o mapeamento das mestras e mestres de territórios ao sul do Brasil, incluindo a tríplice fronteira sul com o Paraguai e a Argentina, a articulação com a UNILAB e a implementação do Notório Saber. Já em 2022, após o “Seminário Latino-Americano de Estudos em Cultura” sob a temática “Integração de Saberes Tradicionais e Populares”, o PES foi implementado através da disciplina obrigatória “Encontro de Saberes” nos cursos de História - América Latina e História - Licenciatura (Guanaes *et al.*, *ibid.*).

Já na UFVJM, o embrião da implantação do PES se deu em um seminário com a presença de José Jorge de Carvalho no Festival de Inverno de Diamantina, promovido pela UFMG em 2012 (Figueiredo *et al.*, *ibid.*). Será apenas em 2017, no entanto, que a visita do coordenador do PES ao Núcleo de Estudos em Literaturas, Artes e Saberes gera a formação de uma comissão para o desenvolvimento do projeto na UFVJM, além da criação do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas. Esta comissão, formada por docentes, discentes, servidores e representantes de comunidades tradicionais, passa a se encontrar quinzenalmente buscando a produção de conhecimento científico em diálogo com os saberes tradicionais e a oferta de atividades disciplinares e de extensão em regime de alternância. Em 2019 é ofertada a primeira disciplina do projeto, intitulada “Artes da Cura”, como parte do Programa de Pós-Graduação em Saúde, Sociedade e Ambiente. A matrícula foi caracterizada como optativa para estudantes de todas as pós-graduações, como disciplina isolada para graduandos de outras universidades e como projeto de extensão para graduandos da UFVJM e pessoas da comunidade externa. A aula inaugural contou com o espetáculo “Do barro à arte”. do Grupo de Ginástica de Diamantina, homenageando a Mestre Lira Marques, além de uma videoconferência com José Jorge de Carvalho junto ao fotógrafo Lori Figueiró. A disciplina se dividiu em três módulos, num total de 60 horas em que dois encontros foram facultativos para discussões epistemológicas. Houve ainda uma vivência na Comunidade Olhos d’Água, em Turmalina, e outra na Aldeia Cinta Vermelha Jundiba, dos Pataxó e Pankararu em Araçuaí. Participaram da iniciativa professores de medicina, profissionais da saúde, doulas, profissionais da educação, lideranças de comunidades de terreiro, artistas, representantes de movimentos sociais e agroecólogos, além de estudantes da universidade (Figueiredo *et al.*, *ibid.*).

Na UFRR a implantação do PES começou a ser pensada a partir do seminário “Antropologia e Encontro de Saberes: Diálogos Interepistêmicos”, em 2017, com a presença de representantes das comunidades tradicionais, pesquisadores e professores ligados ao projeto em outras universidades (Ponso *et al.*, *ibid.*). Dentro do debate sobre a reforma do PPP do

Bacharelado em Antropologia Social, foi aprovado a criação da disciplina “Encontro de Saberes: artes e ofícios das populações tradicionais”, a qual foi ofertada em 2019 como Tópico Especial Livre. Dividida em cinco módulos, a disciplina durou cinco semanas, com aulas às sextas à noite (o curso de Antropologia é noturno) e aos sábados durante todo o dia, totalizando 12 horas por módulo (Ponso *et al.*, *ibid.*).

O primeiro módulo (Ponso *et al.*, *ibid.*) se chamou “Artes e Ofícios” e foi ministrado por Vera de Oxóssi, representante do Ifá nigeriano. Com a primeira aula em sala e a segunda em seu terreiro, Vera falou sobre o funcionamento da religião, apresentou os espaços sacralizados de sua casa, jogou búzios, contou sobre sua experiência como técnica de enfermagem junto aos Yanomami e ofereceu vatapá e uma boneca de fuxico a todos os participantes. O segundo módulo se chamou “Plantas e Espíritos”, foi ministrada por Yatylyssa, sacerdotisa Mina Jeje-Nagô, e também teve a segunda aula no terreiro. Ela também falou dos fundamentos da religião e apresentou os locais ritualísticos da casa. O terceiro módulo foi chamado de “Artes da Cura” com Tata Bokulê, chefe de um terreiro de Angola, e também levou a turma para uma visita ao terreiro. Ele refletiu sobre a oralidade do Candomblé em oposição aos trabalhos de Roger Bastide e Pierre Verger, ainda assim defendeu a presença desses conhecimentos na universidade, enfatizou a prática da cura dentro da religião, mostrou a relação com a dança e preparou acarajé para os estudantes enquanto falava da importância da culinária. O quarto módulo, “Sociedade e Cosmovisões”, foi ministrado por Mãe Michele de Oxum, do Batuque do Rio Grande do Sul, e contou com a presença de todos os outros sacerdotes que não conheciam bem esta tradição. Ela apresentou a religião, jogou búzios abordando o PES, apresentou o *arissum* (ritual de morte), e preparou *amalá* (uma comida) para servir aos presentes. O último módulo, “Linguagens e Narrativas” foi ministrado por Vicente Castro Ihuruana, considerado o “último conhecedor de memória” das tradições Ye’kwana. Ele apresentou a cosmologia de seu povo, demonstrou cantos, apresentou plantas de poder para processos de cura e preparou o *chibé* (uma bebida) e a *damorida* (um caldo de peixe) para os presentes. A ênfase nos saberes de comunidades de terreiro em um local predominantemente indígena foi uma das características marcantes do projeto, sendo que muitos participantes nunca tinham tido contato com essas religiões. Ao mesmo tempo, estudantes indígenas enfatizaram a aproximação desses saberes com os saberes indígenas. Em 2021 o curso foi ofertado como disciplina regular e projeto de extensão em formato remoto devido à pandemia de Covid-19, possibilitando a participação de mestras e mestres de outras regiões do país (Ponso *et al.*, *ibid.*).

Na FURG o contato com o PES iniciou-se através da participação de José Jorge de Carvalho e Pablo Albernaz no projeto de pesquisa “Letramento acadêmico: práticas de escrita

com vistas à inserção e permanência de alunos indígenas e quilombolas na universidade”, desenvolvido em 2018 e 2019 no Instituto de Letras e Artes (Ponso *et al.*, *ibid.*). Assim, com a organização realizado por três coletivos de estudantes (Coletivo Indígena, Coletivo Quilombola e Coletivo Macanudos de Negros e Negras de Rio Grande), ocorreu, em 2018, o “1º Seminário Institucional do Encontro de Saberes”, o qual resultou na criação do Projeto de Extensão: “Seminário Encontro de Saberes”. A abertura do projeto, realizada em julho, contou com a participação de Pablo Albernaz, do Cacique Mbya Guarani Eduardo Ortiz e de Alfredo Martin, professor aposentado responsável pela oferta da disciplina "Psicologia Transcultural". Na parte da tarde, ocorreu uma roda de conversa com a apresentação de trabalhos de estudantes (um kaingang da Enfermagem; um guarani da Educação Física; uma quilombola do Direito; uma quilombola da Pedagogia; e uma quilombola da Psicologia), além da participação dos Coletivo Indígena, Coletivo Quilombola, Grupo de Capoeira da FURG e do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas. Dois meses depois, o terceiro módulo chamado “O cuidado da vida” ocorreu na aldeia Guarani Y’yrembé com a participação de quatro anciões indígenas (um casal Kaingang de 96 e 92 anos e um casal Mbya Guarani). Eles falaram para uma roda de estudantes e professores dos cursos de Psicologia, Letras e Artes sobre o cuidado com a saúde física, mental e espiritual e sobre a preservação da natureza e das águas, fonte de medicinas naturais. O último módulo ocorreu dois meses depois, no final de novembro, com o módulo “Oficina de Música e Capoeira”, com a participação de Mestre Churrasco, um dos pioneiros da Capoeira no Rio Grande do Sul. Em aula para o curso de Educação Física, ele contou sua trajetória na Capoeira, sobre as músicas e a confecção de instrumentos e finalizou o encontro com uma Roda de Capoeira com o Grupo de Capoeira da FURG e outros estudantes (Ponso *et al.*, *ibid.*).

Já em 2019, o Projeto de Extensão da FURG iniciou com o “2º Seminário de Encontro de Saberes” (Ponso *et al.*, *ibid.*). No primeiro módulo chamado “Arquitetura Tradicional e Cosmologia Mbya Guarani”, estudantes de Engenharia Civil foram para a aldeia Guarani Y’yrembé participar da construção sustentável de uma casa tradicional, além de ouvirem o cacique Eduardo explicar sobre os materiais e o planejamento da construção, relacionando os elementos da natureza com a cosmologia de seu povo. Após a aula, o grupo ainda preparou um churrasco de chão e caminhou pela mata local. No módulo seguinte, “Saberes Afrocentrados”, estudantes de Artes Visuais e Letras participaram durante três dias do Moçambique de Osório, interagindo com os manifestantes e fotografando ou pintando cenas da missa, da procissão e da festa. Ainda no mesmo mês, o terceiro módulo, “Carpintaria Naval e Pesca Tradicional”, foi realizado com estudantes de Engenharia Naval. Após pesquisas sobre embarcações tradicionais, todos foram para o Porto de Rio Grande e, durante passeio de barco, conversaram com os

mestres construtores sobre a atividade pesqueira e a adaptação para o trabalho com turismo (Ponso *et al.*, *ibid.*).

Foi trazido em muitos dos relatos, também, a humanização da universidade transformada em um espaço de acolhimento e afeto, até mesmo suscitando em estudantes um reencontro com ancestralidades e racialidades ocultadas por processos de colonização (Bitter, *ibid.*). Na UnB em 2017, como exemplo, Dona Daínda, quilombola Kalunga a qual ministrava um módulo da disciplina “Artes e Ofícios dos Saberes Tradicionais”, contou que de início suas experiências anteriores com esse tipo de convite a deixaram desconfiada. Entretanto, ao notar que as pessoas tinham realmente o interesse em lhe escutar, ainda que fossem pessoas “estudadas”, ela se abriu àquela experiência, percebendo a importância esquecida da sua própria cultura e fazendo com que “o rio que havia secado dentro dela voltasse a correr” (Jardim, *ibid.*, p.300). De maneira similar, na UFJVM em 2018, uma estudante quilombola do curso de Turismo contou em depoimento que o PES, em que participou como membro da comissão organizadora, lhe auxiliou a adaptar-se à universidade, sendo um “cantinho de acolhimento” em que encontrou pessoas de realidades similares a dela (Figueiredo *et al.*, *ibid.*, p. 59).

Já de uma maneira um pouco paradoxal, na UFMG em 2016 (Barbosa Neto; Goldman, 2022a), Makota Kidoiale, em docência durante a disciplina “Catar Folhas: Saberes e Fazeres do Povo de Axé”, contou que esperava atrair mais estudantes negros, no entanto, o que estava ocorrendo ali era o acolhimento dos estudantes brancos, os quais se encontravam com muitas carências. Como ela disse (*apud* Barbosa Neto; Goldman, 2022a, p.13), “os brancos estão doentes. Doenças oriundas do processo de colonialismo, eles se perderam de si próprios”. Como a mãe de terreiro contou, independente do que consta em livros de medicina, esses processos de adoecimento da mente viriam pela própria busca do saber acadêmico, tornando a “medicina do Candomblé” necessária para que essas pessoas se reencontrem consigo mesmas. Em outras experiências, as mestras e mestres chegaram a oferecer lembranças ou pratos típicos aos estudantes, além da realização de performances e rituais de adivinhação a pedido destes (Ponso *et al.*, *ibid.*). Ao mesmo tempo, o projeto tem alargado relações com as comunidades tradicionais, favorecendo pontes de diálogo para o auxílio em casos de emergência, como entre a Aldeia Cinta Vermelha Jundiba e a Comissão Encontro de Saberes da UFVJM à época da pandemia de Covid-19 (Figueiredo *et al.*, *ibid.*, p. 65).

4.4 PROBLEMÁTICAS E LIMITAÇÕES

A meta do PES é realizar um diálogo intercultural, interepistêmico e plurilinguístico, sendo que a cada módulo professoras ou professores parceiros são anfitriões com o desafio de construir junto à mestra ou mestre uma interface entre os saberes acadêmicos e os saberes tradicionais, suplantando a disciplinarização da Academia ao dar espaço para a polimatia¹⁰ dos conhecedores tradicionais (Vianna, *ibid.*). O papel dos professores parceiros não é traduzir uma forma de conhecimento para outra, mas, na verdade, co-criar um ambiente de acolhimento e compreensão mútua, assim como buscando, quando possível, construir pontes entre os conhecimentos tradicionais e os acadêmicos (Carvalho; Vianna, *ibid.*; Bitter, *ibid.*; Jardim, *ibid.*). A interculturalidade crítica demanda que não se considere os diferentes saberes como equivalentes, aceitando, ainda, a possível incomensurabilidade entre eles. Para além da hierarquia vertical e da horizontalidade universal e homogênea, deve-se buscar algo como um “respeito transversal” capaz de aceitar as diferenças enquanto diferenças, efetivamente se combinando em alguns níveis, permanecendo distintos em outros ou mesmo gerando novas epistemes a partir destas (Carvalho *apud* INCTI, *ibid.*; Barbosa Neto; Goldman, 2022a; Lima *et al.*, *ibid.*).

No PES não existe um protocolo a ser seguido mas o desenvolvimento de práticas específicas a cada experiência segundo cada contexto e parceria em particular. Há, entretanto, uma prevalência de mestres no espaço de ensino com a convivência de professores, os quais têm sido mais ativos na organização burocrática das disciplinas, na recepção das mestras e mestres assim como na avaliação de estudantes (Bitter, 2022, p.18). Por outro lado, também costuma ocorrer aulas ou módulos preliminares com os professores parceiros pautadas em leituras prévias em vista de preparar os estudantes para a abordagem teórica e metodológica do projeto (Jardim, *ibid.*).

As parcerias entre docentes parceiros e mestras e mestres geralmente se dão a partir de relações anteriores, sendo que o PES é desenvolvido a partir das experiências particulares daqueles que o constroem (Vianna, *ibid.*). Assim, através da experiência com comunidades tradicionais em pesquisas ou outras vivências, os professores parceiros estabelecem relações que são mobilizadas para o desenvolvimento de atividades conjuntas, sendo essa a principal forma de interlocução entre o sistema educacional e as comunidades tradicionais para a realização do projeto. Característica de certa precariedade do projeto, docentes parceiros são responsáveis por realizar, além do diálogo com comunidades e líderes tradicionais, também a

¹⁰ Com conhecimentos em diferentes campos do saber

busca por parcerias logísticas e mesmo a solução para a falta de recursos para traslado e hospedagem, entre outras questões (Carvalho; Vianna, *ibid.*, p.281). Com um certo alívio cômico, um dos realizadores do projeto conta que a necessidade de receber os mestres na própria casa por conta da falta de orçamento auxiliou na criação de um vínculo afetivo (Figueiredo *et al.*, *ibid.*, p.61). Na realidade, em termos gerais o professor parceiro realiza uma mediação entre a estrutura acadêmica e os conhecedores tradicionais tanto em termos pedagógicos quanto à nível de gestão, estabelecendo um diálogo epistêmico, didático, institucional e operacional, demandando, ainda, uma abordagem pautada no cuidado com figuras marcadas por séculos de marginalização (Vianna, *ibid.*).

Entre as dificuldades encontradas para a participação dessas mestras e mestres estão, além da (i) deficiência orçamentária e logística, a (ii) legislação para sua efetiva docência, a (iii) necessidade de um tempo de adaptação desses mestres com o ambiente universitário e o (iv) impedimento da presença de crianças acompanhando principalmente as mestras (Figueiredo *et al.*, *ibid.*). Ao mesmo tempo, o contraste entre o ensino escrito e a oralidade cria tensões que são problematizadas constantemente durante os cursos, principalmente quanto à (v) delimitação de cronogramas, ainda por cima apertados, além da (vi) impossibilidade das mestras e mestres de reproduzirem na sala de aula os territórios de suas comunidades, contexto este muitas vezes essencial para a transmissão de determinados conhecimentos (Jardim, *ibid.*). Outro ponto de inflexão é o (vii) impedimento da presença da comunidade de onde vem esses mestres. Conquanto muitos desejem compartilhar aquela experiência com seu próprio círculo social, característica muitas vezes central para esses grupos, a presença de um grande número de pessoas leva a dificuldades logísticas, além de, como defende a coordenadora do INCTI (Honotório *apud* Jardim, *ibid.*, p.300), levar a descaracterização da disciplina, a qual assim se aproximaria de uma oficina.

Por outro lado, devido ao fato do projeto trazer experiências bastante heterogêneas, tanto por dependerem das condições específicas de cada contexto como por pretenderem novas formas e métodos de construir e transmitir conhecimento, o PES realiza encontros em que não se sabe exatamente o que se esperar, a única maneira, afinal, de conseguir com que não se determine aquilo que deve acontecer. Esta imprevisibilidade, a qual poderia se configurar como uma limitação, parece, ao mesmo tempo, ser uma das causas da comoção propiciada por estas vivências ao trazer a renúncia da “certeza” pela admissão do “incerto” enquanto fundamento pedagógico (Barbosa Neto; Goldman, 2022a; Jardim, *ibid.*). Percebe-se, assim, um paradoxo entre as epistemologias acadêmicas e tradicionais, mostrando-se complexa a associação entre a normatização das instituições e o funcionamento da oralidade.

O convite e seleção dos conhecedores tradicionais que participam do projeto, desta forma, se configura em um processo delicado, podendo, inclusive, levar a burocratização e competição para a participação do PES, a exemplo do que ocorre em editais públicos para a Cultura Popular¹¹. Ao mesmo tempo, o convite pessoal para que mestras e mestres participem do projeto, como vêm sendo feito, pode gerar um sentimento de gratidão que leve a impressão da necessidade de retribuição para com o acadêmico parceiro, como chegou a ser de fato citado para pesquisadores (Jardim, 2018, p.303-304). Assim, é necessário que mantenha-se o compromisso ético de se explicitar as desigualdades históricas que levam a realização do PES, esforçando-se constantemente em desfazer as hierarquias sociais em todas as suas facetas (epistêmica, econômica, cognitiva, etc.). Como defendido por Jardim (*ibid.*), a comissão organizadora do projeto deve diversificar o conjunto de conhecedores tradicionais convidados de forma a evitar a pessoalização da relação, fortalecendo um relacionamento a nível de instituição e comunidade.

Ao mesmo tempo, deve-se buscar manter um vínculo com esses grupos e comunidades, comprometendo-se com suas demandas de forma ampla, evitando, assim, repetir a reificação de uma colonialidade unilateral que isola propostas e responde apenas aos próprios propósitos (Jardim, *ibid.*). A partir de uma proposta de interculturalidade crítica, o projeto não poderia deixar de lado as prioridades e urgências dos conhecedores tradicionais, sendo necessário a atenção para suas lutas, processos de luto, emergências sanitárias ou ausência de recursos, entre outros inúmeros temas cruciais que potencialmente podem envolver a própria sobrevivência dos participantes.

O projeto, entretanto, não tem como prescindir de limites, sendo que seu objetivo se limita ao contexto acadêmico e seus formatos e tradições, almejando que estas transformações colaborarão em uma ampla frente de propósitos no longo prazo. Após algumas dessas críticas, em uma reunião na UFF em 2017, Honotório (*apud* Jardim, 2018, p.299) retificou estes objetivos como forma de evitar frustrações nos envolvidos devido a suas expectativas que excediam as possibilidades de um projeto deste tipo. Carvalho (*apud* Jardim, 2018, p.306-307), como um exemplo destas inevitáveis limitações, disse que não há maneira de evitar a limitação dos horários das aulas já que todos os participantes possuem cronogramas para cumprir. Com questões pontuais e outras mais complexas, existe uma inevitável descompasso entre as diferentes abordagens, além da tensão causada por uma atitude descolonizadora, a qual se

¹¹ O “Prêmio Funarte de Mestras e Mestres da Artes 2023” é um exemplo (Funarte, 2023)

pretende que force as barreiras do estabelecido. O cuidado, então, deve ser permanente, constantemente refletindo de maneira crítica sobre as consecutivas inconsistências.

4.5 O PAPEL DE “MESTRE DO SABER TRADICIONAL”

Para a realização do objetivo central do projeto de trazer os conhecedores tradicionais para trabalharem como docentes nas instituições de ensino superior, é fundamental que seja trabalhado um lugar de equivalência entre mestras e mestres e os docentes parceiros. A garantia de respeito institucional e o conforto logístico assim como o reconhecimento e remuneração justa dos conhecedores tradicionais são questões de suma importância. Por outro lado, o caminho pelo qual mestras e mestres costumam ser convidados para participar do PES é como professores convidados ou substitutos, o que requer um grande rearranjo institucional para a sua efetivação. Como estes geralmente não possuem formação acadêmica e por vezes não frequentaram a escola, é necessário meios para driblar ou superar a exigência de titulação para a docência no ensino superior.

Entre as estratégias utilizadas para a realização do projeto, o instrumento do “Notório Saber” tem sido colocado como a solução mais adequada para este impasse enquanto uma tática de certificação (Carvalho, 2021). O título, formulado com o intuito de possibilitar a efetivação funcional de docentes diplomados apenas com a graduação (ou com doutoramento internacional), passou a ser defendido como forma de permitir a docência de pessoas formadas por uma “oralidade acadêmica plena sem diploma” (Carvalho, 2021, p.60). Por outro lado, recentemente o título de “Notório Saber” vem sendo utilizado também como um dispositivo para a precarização na contratação de professores do Ensino Médio, como trazido aqui anteriormente (Carta Capital, 2024), permitindo a docência através de uma diplomação concedida sem a chancela de uma IES. Através de formações curtas (podendo durar 5 semanas através da OnG Ensina Brasil, financiada pela Fundação Lemann e Itaú Social), docentes passam a dar disciplinas variadas, geralmente em regime temporário e sem vínculo empregatício, gerando a substituição de docentes de carreira por profissionais novos ou desempregados em busca de uma solução passageira (Jardim, *ibid.*, p.315). Juridicamente, a titulação de “Notório Saber” feita por uma universidade substitui a formação acadêmica através da Lei n. 9.394 da LDB de 1996, a qual foi complementada pela Lei n. 12.343, presente no PNC de 2010, que reconhece a “atividade profissional dos mestres de ofícios por meio do título de ‘notório saber’” (Lima *et al.*, *ibid.*).

A UFSC pioneiramente concedeu o primeiro título de “Notório Saber” para um conhecedor tradicional ao dá-lo para Norival Moreira de Oliveira, o mestre de Capoeira Nô, em

2015. A titulação de mestres, entretanto, chega em outro patamar a partir de políticas públicas voltadas para mestras e mestres, principalmente com o “Tesouro Vivo”, no Ceará, mas também com o “Patrimônio Vivo”, em Pernambuco. Dessa forma, a UECE primeiro e depois a UPE outorgaram títulos de “Notório Saber” a personalidades contempladas por estes prêmios. A UFSB, a UFS, a UFRGS, a UNILAB, a Unifesp e a UFMG completam o quadro de universidades cujo dispositivo do Notório Saber vinha sendo utilizado com detentores de saber tradicional até o ano de 2021; a última, ainda, tem outorgado o título para mestras e mestres do país inteiro (Carvalho, 2021; Leal *et al.*, *ibid.*; Guanaes *et al.*, *ibid.*). Carvalho (2021), entretanto, defende que o Notório Saber apenas se torna válido para conhecedores tradicionais se for determinado um formato de titulação fora dos parâmetros acadêmicos de recorte eurocêntrico, reformulando-os para serem voltados para a oralidade e para a transmissão comunitária.

O intelectual quilombola Nego Bispo (*apud* Barbosa Neto; Goldman, 2022a), por outro lado, negou a outorga deste título por considerar que isto criaria uma diferenciação entre ele e as outras pessoas de sua comunidade, as quais considera que deveriam poder estar na universidade da mesma forma que ele. Para o intelectual, a sua inclusão nas instituições de ensino, na realidade, serve como um exemplo para a aproximação entre essas pessoas e esses espaços ainda tão distantes de suas vidas cotidianas. Nesse contexto, no entanto, o termo “mestre” surge como interlocutor entre Estado e comunidades tradicionais, transformando-se em uma categoria central para as políticas públicas no âmbito das culturas populares. Para a realização do PES, o termo “mestre” ou “mestra” adquiriu um sentido fundamental para o desígnio daqueles reconhecidos pelas próprias comunidades como pessoa que detém amplo e denso saber, desenvolvendo uma autoridade local além de ser responsável pela transmissão de conhecimentos tradicionais (Carvalho; Vianna, *ibid.*).

Compreende-se que este termo incorre em grande generalização, já que para muitos desses detentores dos saberes tradicionais o termo “mestre” não apresenta tal significância, sendo um termo deslocado do contexto de certas culturas populares para as comunidades indígenas, quilombolas e de terreiro. Ainda assim, ressalta-se a necessidade da caracterização de termos analíticos para a utilização em trabalhos científicos como em políticas públicas (Carvalho; Vianna, 2020, p.38), ainda que esta seja uma questão de densa complexidade, necessariamente incorrendo na indesejável categorização da oralidade e delimitação de uma linearidade espacial e temporal do conhecedor tradicional. Como defende o idealizador do projeto, o termo “mestre” surge como uma alternativa ao “professor” ou “docente”; para ele, o termo “mestre” unifica as características de docência, pesquisa, liderança e sabedoria, ou dito

de outra forma, une a ciência, a tecnologia, a arte, a filosofia e a espiritualidade (Carvalho; Vianna, *ibid.*; Carvalho, 2021). O termo, como defendido, projeta alguém que alcançou um estado de realização e maturidade no que faz, ligando-se a certa transcendência. Um mestre pode ter assumido a missão do ensino, pode liderar um grupo tradicional, pode encarnar uma liderança comunitária ou ser tomado enquanto um sábio da própria comunidade; o mestre é aquele que integra o que sabe e o que é, apresentando a própria biografia como âncora de seu saber (Carvalho, 2021). O mestre não é um intermediário do saber tradicional, mas um sujeito singular na condição de produzir e transmitir conhecimento de forma intrinsecamente conjunta e sempre em relação à realidade concreta em volta, sendo insubstituível e irrepresentável, ou seja, mestras e mestres são o próprio patrimônio vivo do saber que encarnam (Carvalho, 2021; Bitter, *ibid.*).

Há, no entanto, uma reflexão importante considerando o que é cobrado dessa categoria de “mestre”. Nos anos de 2018 e 2019, na UFF, durante a disciplina “Toques e Cantos da Cultura Popular”, um dos módulos foi reservado para a “Cantoria de Viola” que, talvez por um processo de profissionalização dessa atividade performática, transformou as aulas em apresentações espetaculares, como se os repentistas tivessem sido pagos um cachê para realizar uma performance (Bitter, *ibid.*). Há, no entanto, que se tomar cuidado para que não se espere das mestras e mestres uma experiência exacerbadamente profunda e em conformidade com referências e intenções externas, repetindo um reducionismo de “pessoa interligada a natureza” em uma tentativa de buscar a integralidade entre sujeito, cosmos e natureza de maneira idealizada. Repetiria-se, assim, uma das críticas de Fanon (2008, p.118) de que o não-branco assegura a confiança do branco na humanidade, relegando o primeiro a um estágio inferior de civilização e extirpando-o de sua originalidade.

Por outro lado, Carvalho (*apud* Jardim, *ibid.*) teve como parâmetro para a criação do PES exatamente a sua reflexão sobre a “espetacularização” e “canibalização” das culturas populares. Para o idealizador do projeto, deve-se evitar a característica colonial de setores do turismo e do entretenimento, como também de instituições de Estado, que crescentemente utilizam os conhecedores tradicionais em benefício próprio, mercantilizando “vivências culturais” de maneira alheia aos modos que as comunidades tradicionais querem realizá-las. Além da “folclorização” de manifestações culturais transformadas em produtos, muitas vezes realiza-se uma apropriação desses saberes, pretensamente incorporando-os e substituindo os conhecedores tradicionais em si. O deslocamento dessas mestras e mestres para a sala de aula, com horários e propósitos definidos, coloca esta questão em seu limite (Jardim, *ibid.*). Para além da importante valorização de manifestações culturais que muitos pesquisadores afluam

entre os mais jovens de certas comunidades, há uma crítica recorrente entre os conhecedores tradicionais de que a relação entre acadêmicos e comunidades tradicionais é marcada pela unilateralidade em uma espécie de “extrativismo cognitivo”, sendo que o PES busca se contrapor a esse formato com um espaço de troca horizontal entre os participantes.

A busca por uma “experiência verdadeira”, por outro lado, dentro de um tipo de contrato financeiro e com expectativas mais ou menos específicas, pode criar nesses conhecedores tradicionais um certo tipo de pressão social similar a espetacularização criticada anteriormente (Jardim, *ibid.*). Há, portanto, que se tomar cuidado com dispositivos como o “notório saber” e mesmo a conceituação de “mestre”, já que isso parece significar a avaliação dos saberes tradicionais a partir do referencial da ciência hegemônica. Ainda que diversificando as funções de docência e pesquisa e democratizando o espaço universitário, pode-se, ao mesmo tempo, introduzir hierarquizações dentro das comunidades tradicionais, incorrendo, como diz Bispo (*apud* Barbosa Neto; Goldman, 2022a, p.16), necessariamente em um vetor colonialista dentro dessas comunidades. O intelectual quilombola, na realidade, defende que para a docência basta a vontade de quem queira aprender e a de quem queira ensinar, não sendo necessário um “agente colonizador” como a universidade para lhes dar um título (Jardim, 2018, p.315-316). Assim, mesmo que se defenda os aspectos positivos e necessários destes dispositivos, deve-se ter em mente as transformações que se sucederão para os outros espaços além da Universidade (Barbosa Neto; Goldman, 2022a).

Como uma faceta deste debate, houve um ponto crucial que levantou críticas em diversos momentos do projeto. Muitos mestres possuem vivências e opiniões condizentes com a estrutura machista e patriarcal das sociedades contemporâneas de forma geral e muitas vezes estão à margem dos debates sobre gênero tão presentes na Academia. Na UnB em 2017 (Jardim, *ibid.*), estudantes relataram que os mestres falaram coisas que se fossem professores universitários falando elas entrariam em embates ou deixariam a sala, no entanto, elas relativizaram tais comentários devido ao lugar de fala daqueles mestres. Posteriormente, estas estudantes ainda chegaram à conclusão de que teria sido importante interpellá-los sobre seus incômodos de forma aberta, praticando assim a horizontalidade almejada pelo projeto. Estas estudantes, dessa forma, contribuíram de forma inspiradora para o debate sobre a concretização da interculturalidade, compreendendo a profundidade da não idealização de sabedores tradicionais em um de seus níveis mais violentos. Por um lado, portanto, as mestras e mestres não podem ser coagidos a suprir expectativas desmedidas; por outro, também os participantes não podem esperar dos conhecedores tradicionais o cumprimento de seus desejos morais e

afetivos. Há, entretanto, contextos específicos em que tensões podem gerar trocas as quais podem ser frutíferas não só para estudantes e professores parceiros mas também para os mestres.

Vemos, assim, como o PES tem sinalizado para transformações no funcionamento das instituições de ensino superior, profundamente baseadas em um modelo eurocêntrico de produção de conhecimento, possibilitando uma convivência construtiva de diferentes cosmovisões. Pautando-se em uma interculturalidade concreta e crítica, o projeto não pretende romantizar estas relações, compreendendo as tensões e relações de poder presentes em suas características históricas e culturais. No entanto, submetido a diversas restrições financeiras e burocráticas junto à inevitáveis incongruências na associação dos saberes tradicionais junto à institucionalidade das IES, o projeto possui uma certa deficiência em seus resultados em relação a suas propostas. Ainda assim, o PES parece trazer perspectivas inovadoras para o campo da educação, legitimando a diversidade de filosofias, epistemologias e formas de interação entre os seres. Reconhecendo as diversas dificuldades que o projeto enfrenta e mesmo segue perpetuando, é necessário ressaltar o mérito de sua equipe no estabelecimento de relações de confiança e amizade, além da permanente autocrítica em busca da reinvenção de suas condições e propósitos. Há, ao mesmo tempo, que se pontuar a resiliência e amorosidade de diversos conhecedores tradicionais e suas comunidades que, apesar de séculos de exploração e descaso, proporcionam momentos de afeto e significado em contextos estranhos e até conflitantes com as próprias perspectivas. O projeto, de qualquer forma, amplia as possibilidades de resposta para os desafios da contemporaneidade de forma geral, trazendo de forma concreta a organicidade e diversidade de perspectivas que seguem otimistas quanto à construção do futuro.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão está em que pensar autenticamente é perigoso. O estranho humanismo desta concepção “bancária” se reduz à tentativa de fazer dos homens o seu contrário - o autômato, que é a negação de sua ontológica vocação de *ser mais* (grifo do autor, Paulo Freire, 1987, p.61)

Gersem Baniwa (Luciano, 2011, p.340-341) defende que os movimentos indígenas cometeram um equívoco ao pretenderem que a escola fosse a responsável pela educação tradicional dos indígenas, “resolvendo” o apagamento cultural que se aprofundava. Segundo o autor, a escola se mostra incapaz de ensinar os conhecimentos próprios dos indígenas e ainda transferiu a responsabilidade pela educação tradicional, que era da família e da comunidade, para a escola, desarticulando completamente as suas características de oralidade. Ainda segundo o autor, levando em conta o papel histórico e a configuração institucional da escola, ela não apresenta condição nenhuma de cumprir esse objetivo, sendo necessário que fosse criada uma escola completamente diferente; muitos saberes tradicionais, por outro lado, sequer seriam passíveis dessa institucionalização. Para este autor, antes de cobrar da escola práticas pedagógicas interculturais, deve-se avançar na compreensão da interculturalidade como prática de vida. Segundo o autor (Luciano, 2011, p.340), a educação escolar indígena apresenta duas possibilidades em que ambas apresentam os conhecimentos, bens e serviços do mundo não indígena: na primeira a escola contribuiria para a valorização e manutenção das culturas e identidades tradicionais; e a segunda responsabilizaria a família e a comunidade pela educação tradicional de seu povo.

Embora Baniwa (Luciano, 2011) esteja falando sobre a educação escolar indígena, sua fala parece dialogar com o debate aqui proposto, afinal o PES, de certa forma, busca institucionalizar os saberes tradicionais, inserindo-os na escolarização de forma geral. Há, inicialmente, um paradoxo que talvez seja inevitável, objeto de inúmeros trabalhos na área da educação: deve-se reformar a escola para a transformação da sociedade ou deve-se transformar a sociedade para reformar a escola? Esta parece ser uma questão referente ao funcionamento das instituições sociais como um todo, as quais dialeticamente influenciam e são influenciadas pela sociedade, como falado por Sueli Mendonça (2011), já exposto neste trabalho. Nos remete, inclusive, ao debate acerca das reformas educacionais intensificadas com o “Novo Ensino Médio” (Carta Capital, 2024), em que a busca pela transdisciplinaridade dos “itinerários formativos” é criticada devido ao fato de que os profissionais, formados através do modelo disciplinar, não estão capacitados para esta nova perspectiva. A questão que se impõe então é: qual seria o momento correto para uma reforma escolar?

Há no excerto acima (Luciano, 2011) outra questão. A institucionalização da educação parece ter de modo geral alienado os indivíduos, como já exposto aqui, tanto das relações sociais articuladas em um conhecimento, quanto da combinação de esferas da vida social na formação cultural de um indivíduo (além da escola, família, meios de comunicação, grupo social etc.). Assim, há um duplo problema em que não se pode esperar da escola, em qualquer contexto, a formação integral do indivíduo, além de não haver maneira de compreender a escola como mero espaço de reprodução de técnicas e conceitos. Há ali a interiorização de toda uma forma de ver e agir sobre o mundo, inevitavelmente reformulando hierarquias sociais, estruturas de conhecimento e perspectivas sociais. Assim, se a escola ensina a linguagem em suas características histórico-culturais como explanado por Vigotski (Oliveira, 2015), organizando internamente formas culturais de compreensão do mundo, ao mesmo tempo a escola ensinará a linguagem em sua forma de comunicação e reconhecimento junto a todos os seres que constituem o mundo (Luciano, 2019). Se a língua, para Baniwa, tem um caráter transcendental, exercendo a mediação entre a cultura, a sociedade e a natureza, então a escola inevitavelmente será decisiva para a formação de atitudes, interesses e formas de comportamento, não podendo ser desconectada das formas e objetivos em que está inserida.

O PES, dessa forma, traz uma importante contribuição para a intenção de trazer a pluralidade de saberes que constituem a sociedade em que se insere, assim como para a inserção de abordagens pautadas no cuidado, na sensibilidade e de um tratamento integrado do conhecimento, conectando aspectos sociais, psicológicos, corporais, estéticos e espirituais. Albernaz (2022) faz uma interessante reflexão sobre o PES a partir da articulação entre os ensinamentos dos conhecedores tradicionais e a ciência acadêmica, trazendo a contribuição de Goethe sobre um método de apreensão da realidade pautado na intuição. Segundo esse autor, a partir da visão holística de Spinoza, Goethe afirmava a necessidade de empregar uma percepção tanto sensorial quanto intuitiva sobre o conhecimento, captando não apenas os fenômenos visíveis, mas seus aspectos internos. Através da intuição enquanto método, buscar-se-ia a relação de identidade e harmonia entre o “espírito humano” e o “espírito da natureza”, percebendo o mundo através de um “sistema de fatores sensoriais que são produzidos por alguma forma de criação livre” (Goethe *apud* Albernaz, 2022, p.345). Como o autor defende, este não é um retrocesso da ciência, mas sua reformulação para uma cosmovisão ampla sobre o saber e o viver, estes pautados numa investigação que possibilite a transformação do conhecedor por meio de sua íntima participação com o meio (Albernaz, 2022, p.346). A partir de Carvalho, esta seria uma “epistemologia do cosmos vivo”, integrando a experiência da observação à uma consciência holística do todo orgânico que é a terra (Albernaz, 2022).

Um desafio que aparece exposto aqui enquanto característica da oralidade e que não foi citado pelos autores estudados sobre o PES, é a importância da dimensão do “interesse” para o desenvolvimento educacional. Assim, enquanto os relatos sobre os saberes tradicionais trazem esta dimensão como parte essencial do processo de aprender (Valadares *et al.*, *ibid.*), o “interesse em aprender” como repetido por Mestra Aurinda, a educação institucionalizada parece substituir o interesse pelo direito (Illitch, *ibid.*), alienando o indivíduo em relação à sua própria autonomia. Este parece ser um debate importante para a escola em que o interesse parece se desconectar dos conhecimentos escolares e se concentrar nas relações sociais que se desenvolvem naquele espaço (Mendonça, *ibid.*). Dentro de uma perspectiva neoliberal, no entanto, o interesse se torna individualizado e direcionado para as demandas do capital financeiro, não sendo valorizado as vontades comuns dos grupos sociais e os anseios por transformação na hierarquia social (Luciano, 2019; Luciano, 2011). Dessa forma, o PES busca responder aos interesses múltiplos dos grupos sociais principalmente através da busca pela transformação social, no entanto, entre o estudado apenas em um momento foi trazido a dimensão da busca por aquele aprendizado, quando Mestra Daínda se emociona ao perceber o interesse de estudantes em escutar o que ela tinha para contar, referência que ela havia perdido em seu relacionamento com pessoas de fora de sua comunidade (Jardim, *ibid.*). Vemos, dessa forma, que o debate sobre a obrigatoriedade do ensino dos saberes tradicionais, por mais que como direito possa trazer a dimensão da igualdade, pode levar também a perda da dimensão do interesse.

A crítica trazida por Gersem Baniwa parece ser nessa direção, refletindo sobre uma não desejável burocratização dos saberes tradicionais e seus conhecedores, fazendo, ainda, com que estes sejam domesticados e idealmente forjados para suprir interesses e necessidades alheias às suas próprias (Luciano, 2019, p.246). Esta é uma preocupação importante, refletida neste trabalho principalmente através de Nego Bispo (Jardim, 2018; Barbosa Neto; Goldman, 2022a) e sua crítica ao Notório Saber. É, ao mesmo tempo, uma problemática reiteradamente trazida quando falamos sobre políticas públicas para os “mestres do saber tradicional” (Lopes, 2009) e indígenas (Ramos *apud* Luciano, 2019), buscando a categorização de identidades que são fluídas no intuito de conceder-lhes acesso a financiamentos e outros direitos. Ao mesmo tempo, as instituições sociais como elas estão formuladas levam a exercícios de poder em seus diversos níveis, configurando-se enquanto espaço necessário mas também corruptor simultaneamente (Luciano, 2011). Assim, para todas as populações, esses espaços carregados de estruturas de poder podem paradoxalmente ser instrumentos para a solução e para a tragédia de maneira concomitante.

É por este motivo que um projeto intercultural crítico, como proposto aqui a partir de Tubino (2005) e Walsh (2019), requer a transformação da ideologia neoliberal e do Estado colonialista em que estamos inseridos de forma profunda. Assim, para o reconhecimento da estrutura colonial em suas características éticas, políticas e epistêmicas, é necessário uma intervenção paritária em todas as instituições sociais, entre as quais o sistema educacional parece ter importância fundamental (Luciano, 2019). Dessa forma, tanto propostas integracionistas pautadas em um neodesenvolvimentismo unilateral quanto a marginalização de populações idealmente colocadas como puras configuram-se enquanto estratégias de negação à agencialidade desses grupos subalternizados. Como Edgar Rodrigues Barbosa Neto e Marcio Goldman defendem (2022b, p.13-14) para além da recusa à diferença caracterizada enquanto intolerância, existe um oposto aparente que, no intuito de parecer “bondoso”, aceita a diferença apenas enquanto ingenuidade, equívoco ou excesso, reiterando a mesma “arrogância universalista” contida na intolerância. Deve haver, como diz os autores, um “respeito transversal”, pautado não na completa manutenção ou abolição das fronteiras e territórios, mas na constante reafirmação da relação de diferença entre estes, estabelecendo um “respeito transcendental” que consistente na sabedoria de compreender até onde se pode ir sem anular o outro ou a si mesmo (Barbosa Neto; Goldman, 2022b, p.17).

Assim, defendemos que o PES, dentro de suas limitações, que aparentemente vem sendo constantemente refletidas, tem buscado pautar um ensino transcendental, pluriépistêmico e intercultural. Pautando-se por uma educação voltada para o reconhecimento da diferença, a sensibilidade cosmológica e o desenvolvimento lógico, o projeto desenvolve relações heterogêneas que, ainda que siga perpetuando desigualdades históricas, também reformulam a sociedade em diversos níveis, transformando hora instituições, hora indivíduos, nem sempre de forma positiva. Como defende Baniwa (Luciano, 2011, p.325-326), a escola, e também outras instituições educacionais, não pode ser considerada como salvadora de todos os males da sociedade. Confinada às próprias limitações, a educação apresenta complexidades muito maiores do que podem ser controladas; ainda assim, ela contribui muito para responder aos desafios da vida contemporânea, até mesmo reforçando-os.

Em busca de fortalecer uma resposta a uma virada conservadora que às vezes parece tomar conta da nossa sociedade, este trabalho buscou problematizar a interculturalidade em seus aspectos amplos, considerando a educação como grande campo de interesse para esse conflito. Assim, propusemos um diálogo que partisse das propostas atuais para o campo educacional, que nos últimos anos viu ressuscitar perspectivas de integração dos povos tradicionais, mas que tem se caracterizado por manter uma hierarquia social ratificada pela

reprodução de uma única forma de saber e pela marginalização da diversidade cultural a um espaço superficial e de instrumento de mercado. Compreendendo as capacidades de uma educação intercultural crítica, buscamos desenvolver uma perspectiva pedagógica a partir da compreensão lógica dos processos de ensino-aprendizagem como forma de apreensão das formas culturais que nos circundam, de forma a buscar através delas o desenvolvimento da intencionalidade, da abstração e do afeto (Vigotski, *ibid.*). Na intenção de superar o que consideramos uma limitação da teoria de Vigotski frente à potência dos saberes tradicionais, apresentamos o Projeto “Encontro de Saberes” como forma concreta de trazer as brincadeiras populares, os rituais, a oralidade e a cosmopolítica como maneiras de trabalhar com o desenvolvimento e a instrução, na perspectiva de que possamos transformar, não só a educação, mas a sociedade através do reconhecimento, da sensibilidade e da construção crítica.

Pretendemos aqui repetir os povos indígenas do Alto Rio Negro que, escolhendo pela educação escolar como instrumento para a construção de um futuro, se caracterizam pela:

atitude de resiliência guiados pela visão de mundo baseada no diálogo, na reciprocidade e na complementaridade. Isso ocorre tanto como estratégia política, quanto como princípio de vida, a partir dos valores míticos e cosmológicos, mas também se situa nos marcos das perspectivas que desenham e estão construindo para o futuro, levando-se em consideração as possibilidades que a modernidade pode oferecer. (Luciano, 2011, p.249)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERNAZ, Pablo de Castro. Encontro de Saberes e Ciência Goetheana: Epistemologias do cosmos vivo. **Amazônica**, v.14, n.1. p.333-355. Belém: UFPA, 2022.

ALBERNAZ, Pablo de Castro; CARVALHO, José Jorge de. Encontro de Saberes: por uma universidade antirracista e pluriépistêmica. **Horiz. Antropol.**, v. 28, n. 63, p.333-358. Porto Alegre: IFCH/UFRGS, 2022.

ALMEIDA, Silvio L. Racismo Estrutural. In: **Feminismos Plurais**, Djamilia Ribeiro (org.). São Paulo: Pólen, 2019.

BARBOSA NETO, Edgar Rodrigues; GOLDMAN, Marcio. A maldição da tolerância e a arte do respeito nos encontros de saberes. **Rev. Antropol.**, v.65, n.1. São Paulo: USP, 2022. 1ª parte.

BARBOSA NETO, Edgar Rodrigues; GOLDMAN, Marcio. A maldição da tolerância e a arte do respeito nos encontros de saberes. **Rev. Antropol.**, v.65, n.1. São Paulo: USP, 2022. 2ª parte.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BITTER, Daniel. Encontro de Saberes: A inclusão de mestres da cultura popular e seus saberes no ensino superior. **Páginas**, v.14, n.34. Rosario: UNR, 2022.

BRASIL, Resolução CNE/CP nº2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2017. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22017.pdf?query=curriculo]. Acesso em: 18/09/2024.

CANDAU, Vera Maria F.; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Rev. Diáli Educ.**, v.10, n.29, p.151-169. Curitiba/PUCPRESS, 2010.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. 339 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Coletivo em Defesa do Ensino Médio de Qualidade. “Novo” novo Ensino Médio, velha dualidade. **Carta Capital**. 21 de março de 2024. Opinião. Disponível em: [<https://www.cartacapital.com.br/opiniao/novo-novo-ensino-medio-velha-dualidade/>]. Acesso em: 01/05/2024.

CARVALHO, José Jorge de. Notório Saber para os Mestres e Mestras dos Povos e Comunidades Tradicionais: Uma revolução no mundo acadêmico brasileiro. **Rev. UFMG**, v.28, n.1, p.54-77. Belo Horizonte: UFMG, 2021.

CARVALHO, José Jorge de; VIANNA, Letícia C. R. O Encontro de Saberes nas Universidades: Uma síntese dos dez primeiros anos. **Revista Mundaú**, n.9, p.23-49. Maceió: UFAL, 2020.

GUANAES, Senilde Alcântara; Meneses, Gerson Galo Ledezma. Encontro de Saberes: A experiência da Universidade Federal da Integração Latino-Americana. **Ayé: Revista de Antropologia**, v.5, n.1, Acarape: Unilab, 2023

FERREIRA, Waldinéia Antunes de Alcântara; ZOIA, Alceu; GRANDO, Beleni Saléte. Aprendizagens dos Saberes Indígenas na Escola: Desafios para a Formação de Professores/as Indígenas. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v.28, n.165. Tempe/EUA: ASU, 2020.

FIGUEIREDO, Ana Flávia Andrade; NOBRE, José Cláudio Luiz; ALLAIN, Luciana Resende; PAES, Silvia Regina. O Encontro de Saberes como Expansão Epistêmica: Percursos na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. **Revista Mundaú**, n.9, p.50-67. Maceió: UFAL, 2020.

FRASER, Nancy. Do neoliberalismo progressista a Trump - e além. **Política e Sociedade**, v.17, n.40, p.43-64. Paulo S. C. Neves (Trad.). Florianópolis: UFSC, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FUNARTE - Fundação Nacional de Artes. Prêmio Funarte de Mestras e Mestres da Artes, 2023. **Plataforma gov.br**. Brasília: Funarte/MinC, c2023. Disponível em: [<https://www.gov.br/funarte/pt-br/editais-1/2023/premio-funarte-mestras-e-mestres-das-artes-2023>]

GASPARIN, João Luiz. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2012.

GIESBRECHT, Érica. Entre os limites da pele negra: respostas corporizadas aos temores da essencialização. **Cadernos de Arte e Antropologia**, v. 4, n.2, p.125-140. Salvador: FFCH-UFBA, 2015.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade e Currículo. In: **Indagações sobre o currículo**. J. Beauchamp; S. D. Pagel; A. R. Nascimento (org.). Brasília: MEC/SEB, 2007. 48p.

INCTI. Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa. **Encontro de Saberes: Bases para um diálogo interepistêmico**. Brasília: INCTI/UnB/CNPq, 2015. 14p.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem Escolas**. Petrópolis: Editora Vozes, 1985

JARDIM, Raoni Machado Moraes. **Educação Intercultural e o Projeto Encontro de Saberes: Do giro decolonial ao efetivo giro epistêmico**. 2018. 350 p. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Departamento de Estudos Latinoamericanos, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

LEAL, Aínda Brandão; SILVA, Sandro da; ALVES, Lion Granier; COUTINHO, Edson Lima. O Projeto Encontro de Saberes nas Universidades Brasileiras como Ação Afirmativa. **Rev. Ed. Popular**, v.22, n.2, p.1-18. Uberlândia: UFU, 2023.

LIMA, Helen Flávia Lima; AMARAL, José Araújo; SACRAMENTO, Robério Augusto Leal; COSTA, Edson Ferreira da. Reflexões sobre o “Projeto Encontro de Saberes” enquanto Experiência Teórico-Metodológica Pós-Colonial e da Ecologia dos Saberes no Ensino Superior. **Research Society and Development**, v.9, n.7, p.1-17. Vargem Grande Paulista: CDRR Editors, 2020.

LOPES, Cíntia. **O Samba de Roda na Ilha de Itaparica: um estudo de caso sobre encaixes materiais entre dança e outros textos da cultura**. 2009. 170p. Dissertação (Mestrado em Dança) - Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, 2009.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **Educação para o Manejo e Domesticação do Mundo entre a Escola ideal e a Escola real: Os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro**. 2011. 370 p. Tese (Doutorado em Antropologia) Departamento de Antropologia, Universidade de Brasília, 2011.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **Educação Escolar Indígena no século XXI: Encantos e desencantos**. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

MARTINS, Greice; FELIPE, Henrique J.; LEAL, Natacha S.; SILVA, Suz E. L. Das confluências, cosmologias e contra-colonizações: Uma conversa com Nego Bispo. **Revista EntreRios**, Teresina: PPGANT/UFPI, 2019.

MARTINS, Leda. Performances do tempo espiralar. In: **Performance, exílio e fronteiras: errâncias territoriais e textuais**. Graciela Ravetti e Márcia Arbex (org.), Belo Horizonte: UFMG, 2002.

MENDONÇA, Sueli G. L. A crise de sentidos e significados na escola: a contribuição do olhar sociológico. **Cad. Cedes**, v.31, n.85, p.341-357. Campinas: Cedes/Unicamp, 2011.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, Conhecimento e Cultura. In: **Indagações sobre o currículo**. J. Beauchamp; S. D. Pagel; A. R. Nascimento (org.). Brasília: MEC/SEB, 2007. 48p.

MORO, Carlos Alberto Corrêa. **O centro da Roda é o centro da vida**: tradição, experiência e improvisação na roda de Capuêra Angola. São Paulo: Primata, 2019.

Mestres da cultura popular pedem a aprovação de PL que garante auxílio econômico à atividade. **Nonada**. 29 de junho de 2022. Anna Ortega. Disponível em: [<https://www.nonada.com.br/2022/06/mestres-da-cultura-popular-pedem-aprovacao-de-pl-que-garante-auxilio-economico-a-atividade/>]. Acesso em: 03/08/2024)

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: Aprendizado e desenvolvimento, um processo histórico. São Paulo: Editora Scipione, 2015. p.6-105.

OLIVEIRA, Tautê Frederico Gallardo Marciel de. **Projeto Encontro de Saberes nas Universidades**: Uma leitura sociológica do diálogo entre distintas epistemologias. 2017. 169 p. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Setor de Ciência Humanas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

PONSO, Letícia Cao; ALBERNAZ, Pablo. Relato de Experiências do Projeto Encontro de Saberes na UFRR e na FURG. **Revista Mundaú**, v.2, número especial, p.124-143. Maceió: UFAL, 2021.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo 'estado da arte' em educação. **Revista Diálogo Educacional**, v.6, n.19. Curitiba: PUCPRESS, 2006.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, Quilombos**: modos e significados. Brasília: INCTI/UnB, 2015.

SANTOS, Milton. O retorno do território. **OSAL**: Observatorio Social de América Latina, v.6, n.16, p.249-261. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

SILVA, Renata de Lima. Sambas de Umbigada. **Textos escolhidos de cultura e arte populares**, v.7, n.1. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

SOUZA, Davisson C. C.; GOULART, Débora C. Sociologia: formação de conceitos e problematização de práticas sociais. In: **Coleção A reflexão e a prática no Ensino Médio**. Márcio Rogério de Oliveira Cano (coord.). São Paulo: Blucher, 2019.

TASSINARI, Antonella. Múltiplas Infâncias: o que a criança indígena pode ensinar para quem já foi a escola ou A Sociedade contra a Escola. In: **Encontro Anual da Anpocs**, 33, Caxambu/MG, 2009.

TASSINARI, Antonella. Mitologia se Ensina na Escola?: Reflexões a partir do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UFSC. **Revista Ilha**, v.24, n.1. Florianópolis: PPGAS/UFSC, 2022.

TUBINO, Fidel La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. In: **Encuentro Continental de Educadores Agustinos** (Anais). Lima: Universidad Andina, 2005.

VALADARES, Juarez Melgaço; PERNAMBUCO, Marta Maria Castanho Almeida. Criatividade e silêncio: encontros e desencontros entre os saberes tradicionais e o conhecimento científico em um curso de licenciatura indígena na Universidade Federal de Minas Gerais. **Revista Ciência & Educação**, v.24, n.4. Bauru: Unesp, 2018.

VIANNA, Letícia C. R. Encontro de Saberes: o espírito do tempo e o estado da arte de uma proposta de transformação social. **PragMATIZES**, v.13, n.25, p.267-301. Niterói: UFF, 2023.

VIGOTSKI, Lev Semionovich **Psicologia, Educação e Desenvolvimento**: escritos de L. S. Vigotski. Zoia Prestes e Elizabeth Tunes (org. e trad.). São Paulo: Expressão Popular, 2021.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e Decolonialidade do Poder: Um pensamento e um posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. Daniele da Silva Proença (trad.). **Revista da Faculdade de Direito de Pelotas**, v. 5, n.1. Pelotas: UFPel, 2019.