

---

**CONVERSAS SOBRE POSSIBILIDADES OUTRAS DE PRODUÇÃO E SOCIALIZAÇÃO DE CONHECIMENTOS: UM OLHAR SOBRE O ENCONTRO DE SABERES DA/NA UFF (2016/2017)**

---

Lygia de Oliveira Fernandes<sup>1</sup>

## RESUMO

O projeto “Encontro de Saberes nas Universidades Brasileiras” pode ser configurado como um movimento novo relacionado à vinda e à presença, na universidade, de mestres e mestras das mais variadas tradições de conhecimento não europeias e não ocidentais existentes no território brasileiro. Um movimento exigente por uma construção de uma nova gramática teórica capaz de explicar seus múltiplos sentidos e significados. Feita as apresentações iniciais, a conversa aqui proposta acontece a partir do trabalho de doutoramento intitulado “*Não falo do lugar dos derrotados: o Encontro de Saberes e suas potencialidades emancipatórias*”. Assim, o que se pretende é, no campo da produção e socialização do conhecimento, dialogar sobre as potências e as potencialidades que habitam nos atravessamentos, aproximações e vizinhanças entre diferentes compreensões de ser e estar no mundo.

Palavras – chave: Ensino Superior. Políticas de Ação Afirmativa . Ecologia de Saberes.

**DISCUSSIONS ABOUT OTHER POSSIBILITIES OF KNOWLEDGE PRODUCTION AND SOCIALIZATION: A VIEW ON THE MEETING OF KNOWLEDGE OF / AT UFF (2016/2017)**

## ABSTRACT

The project “Meeting of Knowledge at Brazilian Universities” can be configured as a new movement related to the arrival and presence, at the university, of masters from the most varieties of traditions, non-European and non-Western knowledge existing in the Brazilian territory. The new movement demanding towards the construction of a new theoretical grammar capable of explaining this multiple senses and meanings. After the initial presentations, The discussions proposed here takes place from the doctoral work entitled “*Não falo do lugar dos derrotados: o Encontro de Saberes e suas potencialidades emancipatórias*”. Therefore, what its intended is, in the field of production and socialization of knowledge, to dialogue about the powers and potentialities that reside in the crossings, approaches and neighborhoods between different understandings of is to be and being in the world.

Keywords: Higher-Education. Affirmative Action Politics. Ecology of Knowledge

## RESUMEN

**CONVERSACIONES SOBRE OTRAS POSIBILIDADES DE PRODUCCIÓN Y SOCIALIZACIÓN DE CONOCIMIENTO: UNA MIRADA AL ENCUENTRO DE SABERES EN LA UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE (2016/2017)**

El proyecto “Encontro de Saberes nas Universidades Brasileiras” puede configurarse como un nuevo movimiento, en la universidad, relacionado con la llegada y presencia de maestros y maestras de las más variadas tradiciones de conocimiento no europeas y no occidentales presentes en el territorio brasileño. Un movimiento exigente hacia la construcción de una nueva gramática teórica capaz de explicar sus múltiples sentidos y significados. Tras las presentaciones iniciales, la conversación que aquí se propone parte del trabajo de doctorado “*Não falo do lugar dos derrotados: o Encontro de Saberes e suas potencialidades*”.

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Proped- UERJ). Atua como pedagoga e professora na Rede Municipal de Ensino de Niterói. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) ; especialista em História da África e do Negro no Brasil e em Orientação Pedagógica e Educacional pela Universidade Cândido Mendes (UCAM); e mestre em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPPGEduc – UFRRJ).

emancipatórias”. Así, lo que se pretende es, en el campo de la producción y socialización del conocimiento, dialogar sobre las potencias y potencialidades que habitan los cruces, aproximaciones y contigüidades entre diferentes entendimientos sobre ser y estar en el mundo.

Palabras clave: Educación superior. Políticas de acción afirmativa. Ecología de saberes.

CONVERSAS SOBRE POSSIBILIDADES OUTRAS DE PRODUÇÃO E SOCIALIZAÇÃO DE  
CONHECIMENTOS: UM OLHAR SOBRE O ENCONTRO DE SABERES DA/NA UFF  
(2016/2017)

*Não vai ser com a presença dos mestres e mestras que vai fazer cair a qualidade das nossas universidades. Eu acredito que pelo contrário, o que elas fazem é enriquecer o quadro de conhecimento das nossas universidades e fazê-las mais parecida, de fato, primeiro, com os alunos. Você tem agora com as cotas, alunos negros, alunos indígenas, alunos quilombolas, que não podem ficar eternamente estudando com uma classe docente que não está conectada com o conhecimento das comunidades de onde eles veem. Nossa classe docente é uma classe branca, eurocêntrica, e que o número de professores negros nas federais não chega a 1% em escala nacional.*

(José Jorge de Carvalho, professor do departamento de Antropologia da UNB)

Em dezembro de 2016, o grupo responsável pelo desenvolvimento do projeto Encontro de Saberes da e na Universidade Federal Fluminense (UFF) realizou o evento intitulado “Relatos de experiência e práticas de gestão para a inclusão de mestres das culturas tradicionais nas universidades”. Neste dia, um dos convidados foi o antropólogo e professor José Jorge de Carvalho.

O professor da Universidade de Brasília (UNB), vinculado ao Programa de Pós-graduação em Antropologia e ao Instituto de Ciência e Tecnologia e Inclusão (UNB/ INCTI- CNPq), é um dos principais idealizadores e entusiastas do projeto Encontro de Saberes nas Universidades Brasileiras. No referido evento, sua explanação foi inaugurada ao definir o projeto como um movimento novo e sem precedentes, relacionado à vinda e à presença, na universidade, de mestres e mestras das mais variadas tradições de conhecimento não europeias e não ocidentais existentes no território brasileiro. Um movimento exigente por uma construção de uma nova gramática teórica capaz de explicar seus múltiplos sentidos e significados.

Segundo o antropólogo, a exigência do Encontro de Saberes possui algumas justificativas relacionadas à ambição de discutir a ocidentalização que nos foi imposta, bem como concretizar a ideia de descolonização das universidades nas suas dimensões política, pedagógica, epistêmica, intelectual e estrutural.

Carvalho (2006, p. 88) denomina como racismo acadêmico a impunidade e o silenciamento crônico frente à exclusão racial instalada no mundo acadêmico desde a consolidação das primeiras universidades públicas no Brasil, na década de 1930. Em atitude combatente a esse racismo acadêmico brasileiro, segundo o autor, estão as políticas públicas de ações afirmativas, o que inclui a implementação das cotas para o ingresso de negros e indígenas no Ensino Superior.

As instituições públicas de Ensino Superior, após a implementação das ações afirmativas mediante a Lei 12.711/12, têm que lidar com a chegada de sujeitos sociais concretos, com outros saberes, outra forma de construir o conhecimento acadêmico e com outra trajetória de vida, bem diferente do tipo ideal de estudante universitário hegemônico e idealizado em nosso país. Temas como diversidade, desigualdade racial e vivências da juventude negra, entre outros, passam a figurar no

contexto acadêmico, mas sempre com grande dificuldade de serem “legítimos” (GOMES, 2017, p. 114).

Para além da inclusão de corpos negros e indígenas no espaço da universidade existe outra preocupação fruto da ocidentalização que nos foi imposta: “(...) a falta de abertura das universidades para os saberes não europeus e para saberes europeus ainda não legitimados pela nossa ciência ocidental” (p. 144). Em coro, estão as preocupações do professor do departamento de Geografia da Universidade Federal Fluminense (UFF). Walter do Carmo Cruz afirma que, para além da inclusão de negros e indígenas no Ensino Superior, é preciso lutar pela inclusão dos saberes existentes nesses corpos negros e indígenas que por muito tempo foram excluídos do espaço da universidade.

O professor Walter esteve em abril de 2017 na mesa redonda intitulada “Formações universitárias e saberes tradicionais”. O evento compôs o repertório de atividades de recepção dos calouros na Universidade Federal Fluminense e nesse contexto foi problematizado o vitorioso ingresso de corpos negros e indígenas na universidade, pois “*os corpos precisam trazer saberes, precisam trazer seus territórios pra universidade. Muitas vezes os corpos não são vistos como corpos, são vistos como cabeças na universidade. Mas as cabeças tem que trazer corpos, os corpos tem que trazer saberes e os saberes tem que trazer os territórios pra cá*”.

A inclusão dos saberes das populações negras e indígenas se tornou obrigatória nos currículos da Educação Básica a partir das Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008. Esses dispositivos legais com impacto direto nos processos de ensino e aprendizagem do Ensino Superior, sobretudo na formação de professores, quando se transformam em ações concretas, tem a potência de elaborar caminhos rumo a processos descolonizadores e emancipatórios de produção de conhecimento.

As leis que torna obrigatório o ensino das histórias e culturas das populações negras e indígenas, à luz das sociologias das ausências e emergências, se tornam campos de possibilidade, de denúncia e potência (GOMES, 2017). Além de denunciar realidades e atores sociais silenciados, ignorados, esmagados, demonizados e trivializados, essas legislações potencializam formas outras de ser e estar no mundo, provavelmente emancipatórias e de libertação, a partir e por meio das realidades e de seus atores subalternizados.

Acerca dos *modos outros*, Walsh (2009, p. 25) refere-se aos jeitos de ser e fazer “que estão assentados sobre as histórias e experiências da diferença colonial, incluindo as da diáspora africana e sua razão de ser, enraizada na colonialidade”. Assim, a partir do que se lê, percebe-se que a produção de conhecimento a partir de um modo outro, não pressupõe a simples inclusão de determinados saberes nos currículos. Fazer de um jeito outro também requer incomodar postulados coloniais.

A partir de Quijano (2010) enquanto o colonialismo “refere-se estritamente a uma estrutura de dominação/exploração onde o controle da autoridade política, dos recursos da produção e do trabalho de uma população determinada domina outra de diferente identidade e cujas sedes centrais

estão, além disso, localizadas noutra jurisdição territorial” (p. 84), um dos núcleos principais de sustentação da colonialidade está na “concepção de humanidade segundo a qual a população do mundo se diferenciava em inferiores e superiores, irracionais e racionais, primitivos e civilizados, tradicionais e modernos” (p. 86). A lógica da colonialidade, sintetizada nas palavras de Mignolo (2008, p. 315), está fundamentada na perspectiva de “nivelamento do mundo”.

Sendo assim, no que tange às relações culturais ou intersubjetivas, as populações vitimadas - e possivelmente feridas - pela colonialidade são aquelas cujos saberes intelectuais foram despojados. “Nas sociedades onde a colonização não conseguiu a total destruição societal, as heranças intelectuais e estética visual não puderam ser destruídas. Mas foi imposta a hegemonia da perspectiva eurocêntrica nas relações intersubjetivas com os dominados” (p.124).

O eurocentrismo é rapidamente definido por Carvalho (2006, p. 144) como “o paradigma tradicional de conhecimento científico ocidental que se tornou hegemônico entre os séculos XVIII e XIX”. Uma vez que as instituições acadêmicas instaladas na América Latina e Caribe funcionavam como réplicas quase exatas de instituições educativas modernas criadas na Europa no início do século XIX (INCTI/UnB/CNPq, 2015), cabe ressaltar que nossas universidades carregam “ainda uma carga muito forte de eurocentrismo, dado que esse modelo de academia exclusivista foi gerado no mundo europeu, que se via como homogêneo etnicamente” (CARVALHO, 2006, p. 151).

A universidade, de acordo com Gomes (2010), é a principal instituição responsável pela produção e socialização do conhecimento científico. Estruturada sob a égide da racionalidade ocidental moderna, os seus instrumentos metodológicos e suas categorias de análise não fornecem, à universidade, todos os meios capazes de interpretar a complexidade de expressões e vivências existentes no mundo, sobretudo aquelas fundamentadas na memória, oralidade, ancestralidade, ritualidade, temporalidade e corporeidade. Assim, uma vez que o espaço da universidade é marcado por relações de poder, “quais são as possibilidades e perspectivas reais da universidade, enquanto espaço acadêmico, vir a desempenhar o papel de instituição capaz de articular os saberes oriundos de outras tradições e universos sociorraciais, sem hierarquias e discriminações?” (p. 511).

A proposta do Encontro de Saberes, a partir da iniciativa de incluir mestres e mestradas das expressões culturais negras e indígenas no corpo docente das universidades, pode ser um dos caminhos propostos pela universidade para tensionar o seu próprio campo do conhecimento. “Através do Encontro de Saberes, sábios indígenas e afrodescendentes são convidados a ministrar aulas regulares nas universidades, estabelecendo um diálogo intercultural sistemático com a academia” (INCTI/UnB/CNPq, 2015, p. 2).

Caracterizado como um movimento de intervenção em diálogo com a Educação Popular<sup>2</sup>, o projeto, ao longo dos pouco mais de dez anos de desenvolvimento e consolidação, estabeleceu uma rede de oito universidades, entre as quais está a Pontifícia Universidad Javeriana, localizada em Bogotá, na Colômbia. Para isso, houve a participação ativa de mais de 100 mestres. “A idealização do projeto também se vincula ao desejo dos próprios mestres e mestras tradicionais de levarem seus conhecimentos ao ensino regular, conforme manifestado nos Seminários Nacionais de Políticas Públicas para as Culturas Populares, nas edições de 2005 e 2006” (p. 3).

## **1. O Encontro de Saberes da/na UFF: uma breve contextualização**

A versão do Encontro de Saberes experimentada na Universidade Federal Fluminense foi apresentada pelo professor do departamento de Psicologia Johnny Menezes<sup>3</sup>, no evento ocorrido ao final do ano de 2016 com o objetivo de marcar a implementação das disciplinas que carregam o nome do projeto. Nas palavras do professor, a experiência do Encontro de Saberes da/na UFF somente foi possível devido a uma rede de parcerias políticas e afetuosas, capazes de elaborar soluções próprias para as demandas inerentes da ousadia de tornar concreto um projeto interdisciplinar com a pretensão de incluir saberes e práticas das tradições culturais negras e indígenas no âmbito do Ensino Superior, a partir de seus próprios mestres e aprendizes. A presença do aprendiz da tradição afro-brasileira e/ou indígena, conforme explicado no referido evento, é necessária com o propósito de auxiliar todos os envolvidos na compreensão da construção, transmissão, memória e manutenção das práticas e dos saberes das comunidades vinculadas ao projeto.

Ao final de 2016, o grupo responsável pelo desenvolvimento do Encontro de Saberes na Universidade Federal Fluminense era composto, principalmente, por membros dos cursos de Psicologia, História, Letras e da Faculdade de Educação. Além disso, havia professores dos cursos de Produção Cultural dos campi de Niterói e de Rio das Ostras, bem como do curso de Educação do Campo, localizado na cidade de Santo Antônio de Pádua, no interior do estado do Rio de Janeiro.

Acerca da produção de ensino, pesquisa e extensão sobre as relações raciais e educação na Universidade Federal Fluminense, Siss (2003) expõe, como um grande marco, a criação do Programa de Educação sobre o Negro da Sociedade Brasileira, em meados da década de 90 do século XX.

---

2 O professor José Jorge de Carvalho apresenta brevemente uma diferenciação entre a proposta do Encontro de Saberes e a Educação Popular. A partir de suas palavras, na Educação Popular o mestre responsável pela docência não necessariamente precisa ser um integrante ativo de determinado movimento social. Já no caso do Encontro de Saberes, o mestre responsável pela docência universitária deve necessariamente ser sujeito das expressões culturais que se tornam porta vozes.

3 O registro audiovisual da equipe da Unitevê permitiu o acesso da imagem e som do primeiro evento dedicado a discussão da implementação do Encontro de Saberes na/da UFF em 16 de novembro de 2016, por meio do seguinte endereço eletrônico: <https://www.youtube.com/watch?v=QgP9ParTzfc>

Época de emergência de um número significativo de núcleos de pesquisa e extensão relacionados a temática, devido principalmente “à entrada paulatina de um novo quadro de intelectuais negros nas universidades públicas e privadas no país engajados em prol da superação do racismo” (GOMES, 2010, p. 501).

Devido ao protagonismo intelectual da professora Iolanda de Oliveira, vinculada ao departamento de Educação da Universidade Federal Fluminense, o Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira (PENESB) tem, até os dias de hoje, impacto significativo para a formação, não exclusiva, mas preferencialmente, de educadores, com ou sem formação universitária. Por meio de cursos de pós-graduação lato sensu ou cursos de extensão, em relação aos educadores e educadoras, sobretudo, do Ensino Básico, as atividades do Penesb segue “ajudando-os a abandonar novos e velhos preconceitos e práticas ao mesmo tempo em que buscam construir subjetividades e caminhos novos que configurem saídas para a crise pedagógica atual, possibilitando o avanço do ato de conhecer, de interpretar o real e de nele interferir” (SISS, 2003, p. 179). Além disso, as ações do Penesb “vem possibilitando a produção de um conhecimento específico, que objetiva permitir aos professores contrapor à concepção autoritária do ‘conhecimento- verdade, abstração criada para dominar’, aqueles conhecimentos criados por seres humanos em sua práxis social transformadora” (p. 185).

E é nesse cenário de luta histórica por políticas específicas para corrigir desigualdades raciais que, na Universidade Federal Fluminense, o projeto Encontro de Saberes se instaura, por meio de diferentes movimentos. São eles: grupos de estudos e operacionais com a participação de professores e alunos que já experimentaram, naquela universidade, a inclusão de mestres e aprendizes como docentes nas disciplinas da grade curricular; seminários, mesas e encontros de discussão e divulgação da proposta; oferta de disciplinas intituladas Encontro de Saberes da/na UFF.

Experimentar o Encontro de Saberes da/na UFF, bem como as atividades correlatas à proposta, permitiu a elaboração de alguns questionamentos acerca das possibilidades de aprender, ensinar e produzir de conhecimentos a partir e por meio de saberes negros e indígenas. Tais questionamentos acontecem a partir do que indaga Carvalho (2006, p. 145) ao se referir sobre os saberes que são introduzidos na universidade a partir do ingresso de alunos negros e indígenas. De acordo com o autor, o que exatamente construiremos com esses novos saberes por nós legitimados? Além disso, a seguir estão questionamentos que emergiram a partir da experiência na Universidade Federal Fluminense com o Encontro de Saberes.

Quais os significados que os muitos sujeitos envolvidos nas dinâmicas da universidade elaboram a partir da atuação, no corpo docente da instituição, de membros das comunidades jongueiras, quilombolas, indígenas e de candomblé? O que poderá ser produzido a partir dos saberes dos jongueiros, quilombolas, indígenas e candomblecistas entendidos como atores políticos e

educadores? O que poderá emergir quando sujeitos negros e indígenas se tornam professores colaboradores a partir de saberes adquiridos, principalmente, na vivência em suas comunidades? Quais transformações podem ocorrer nos textos curriculares dos cursos de graduação e pós-graduação e nas mais diversas dinâmicas institucionais universitárias com o advento do Encontro de Saberes? De que modo os saberes jongueiros, quilombolas, candomblecistas e indígenas podem tensionar, redirecionar ou problematizar o campo da produção do conhecimento científico? O que poderá ser produzido no campo do conhecimento científico a partir e por meio desses saberes?

## **2. Políticas de ação afirmativa e alguns desdobramentos epistêmicos**

A gênese das políticas de ações afirmativas está na luta por igualdade, justiça, equidade social protagonizada pela sociedade civil com destaque para a atuação do movimento negro. Em Gomes (2017), o movimento negro, território de enfrentamento e enunciação da população negra em torno da luta antirracista e, por isso, produto e produtor de experiências sociais diversas, é considerado um ator político e sujeito de conhecimentos por conta, principalmente, da promoção de debates e indagações que protagoniza com o intuito de superar as profundas desigualdades raciais instauradas na sociedade. No Brasil, ao ressignificar a ideia de raça e de questão étnico racial, o movimento negro imprime, nessas relações, um valor de potência, devido à possibilidade de repensar e transformar a própria história do Brasil e das populações negras, bem como de reconstruir suas identidades. “Entende-se como movimento negro as mais diversas formas de organização e articulação das negras e negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse fenômeno na sociedade” (p. 23).

No campo da educação, com recorte a partir das primeiras décadas do século XX, é possível perceber alguns movimentos advindos da organização das populações negras em luta. A imprensa negra paulista, em suas muitas frentes de atuação, tem grande responsabilidade na produção de saberes emancipatórios sobre raça e condições de vida das populações negras. O Teatro Experimental do Negro atuou na alfabetização de seus primeiros participantes e na oferta de elementos para que seus integrantes pudessem indagar acerca dos espaços ocupados pelas populações negras no contexto nacional. Além disso, a presença da discussão sobre raça no processo de tramitação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil esteve a cargo do movimento negro. Também, a trajetória acadêmico-política de intelectuais engajados na temática da negritude se tornou responsável por analisar o negro no mercado de trabalho, apontar e propor a desconstrução do racismo nas dinâmicas escolares, bem como discutir a importância do estudo das histórias da África nas instituições escolares e acadêmicas.

As políticas de ações afirmativas no que tange ao estabelecimento das cotas para o ingresso de negros e indígenas nas universidades podem ser consideradas como uma das principais estratégias utilizadas pelo Estado “para eliminar os elevados e escandalosos índices de desigualdades entre os diferentes grupos étnicos ou raciais brasileiros” (SISS, 2003, p. 17). Além disso, a obrigatoriedade de ensino das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, no âmbito da Educação Básica, é um outro importantíssimo desdobramento de tais políticas.

A partir das Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2005, as escolas se tornam obrigadas a ensinar as histórias e culturas negras e indígenas com o propósito de forjar novas relações étnico-raciais entre os sujeitos e instituições formadoras da sociedade. Conforme apontam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2004), é de responsabilidade do Estado a promoção e o incentivo de políticas públicas de ação afirmativa cujo propósito é reparar, reconhecer e valorizar as histórias, culturas e identidades das populações historicamente discriminadas. Frente à obrigatoriedade do ensino das histórias e culturas negras e indígenas nas escolas segue a problemática sobre quem estaria apto no exercício dessa função de ensinar. Seriam os mesmos professores eurocêntricos formados em um mundo branco destituído quase por completo dos conhecimentos indígenas e afro brasileiros?

O projeto Encontro de Saberes ajuda a responder parte desse questionamento ao propor que o ensino com justiça e profundidade das histórias e culturas negras e indígenas aconteça com mestres e mestras responsáveis pela existência e resistência dessas histórias e culturas. Esses, no contexto do projeto, se tornam professores colaboradores responsáveis por ensinar as suas múltiplas formas de existência e de saber descredibilizadas pela agenda colonial e geralmente expostas de maneira incompleta nas páginas dos livros. Os professores colaboradores formados pela vivência em suas artes e ofícios cotidianos ensinarão, não somente, mas sobretudo, aos futuros professores responsáveis pelo ensino das histórias e culturas negras e indígenas nas escolas de Educação Básica.

Nas palavras de José Jorge de Carvalho, é necessário lutar simultaneamente pela inclusão de negros e indígenas no corpo discente e docente das universidades e pela inclusão dos saberes negros e indígenas nos currículos acadêmicos dessas universidades, a partir dos próprios detentores desses saberes negros e indígenas. No caso da proposta do Encontro de Saberes, os sabedores são os mestres, lideranças e aprendizes das mais diversas expressões culturais, mantidas vivas por meio, principalmente, da memória oral, cujas características perpassam pela circularidade, cooperação e corporeidade. Dentro do cordão das possibilidades e na iminência do conflito, o Encontro de Saberes, configurado como um dos desdobramentos das políticas de ação afirmativa, ao defender a inclusão e o acolhimento de saberes negros e indígenas nas universidades, pode ser considerado uma das primeiras facetas da grande crise epistemológica provocada pelas cotas. Para dar conta do seu lugar no espaço da formalidade política e pública, o Encontro de Saberes é

um projeto estruturante do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa (INCTI), que resulta de uma parceria estabelecida junto à Universidade de Brasília (UnB), ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), ao Ministério da Educação (MEC) e ao Ministério da Cultura (MinC) – sendo o último o órgão financiador da proposta, bem como um aliado fundamental desde a sua criação. O projeto atende também à meta proposta pela Câmara Interministerial de Educação e Cultura, criada em 2006 e regulamentada pela Portaria Normativa Interministerial nº 1 de 04 de outubro de 2007, de incorporar os mestres de ofício e das artes tradicionais nos vários níveis de ensino (INCTI/UnB/CNPq, 2015, p. 2).

Vinculado à luta antirracista e à demanda pelo acesso à universidade e pela permanência, o Encontro de Saberes pretende romper com as marcas extremamente segregacionistas e desiguais impressas nas instituições acadêmicas, elaboradas como projeto de reprodução do modelo de universidade moderno, eurocêntrico e ocidental. **Carvalho e Águas (2015)** afirmam que as universidades brasileiras, em sua gênese, são racistas e segregacionistas.

A ordem institucional de nossas universidades foi constituída em um momento do passado. Copiado integralmente da organização das disciplinas científicas criada na Europa na segunda metade do século XIX, esse modelo mostra-se anacrônico, tanto como estrutura organizacional, como paradigma epistêmico. No momento em que esse paradigma foi criado, o Ocidente vivia o auge de seu poder sobre o resto do mundo e não havia nenhuma dúvida, na cabeça dos acadêmicos europeus, de que sua ciência era superior a qualquer outra tradição intelectual desenvolvida pelas demais civilizações, vivas ou mortas. Parte desse saber aceito como incontestável foi uma transmissão do conhecimento – uma pedagogia – racionalizada nos currículos. E todo esse arranjo foi pensado exclusivamente para uma sala de aula composta por estudantes de origem e formação intelectual europeia, falantes de idiomas europeus e – obviamente – pertencentes ao fenótipo europeu branco dominante. **(CARVALHO e ÁGUAS, 2015, pp. 1 020-1 021)**

No Brasil, como aponta Carvalho (2005-2006), a partir do projeto de identidade nacional nas primeiras décadas do século XX, houve o desaparecimento quase completo da população negra nos quadros do magistério. Nos anos 1930, momento em que se constituíram as primeiras turmas de universitários no Brasil, a comunidade negra acabava de ser praticamente expulsa das escolas públicas, seja como aluno ou como professor. O processo de eugenia da escola básica se estendeu às universidades brasileiras, que desenvolveram suas atividades dentro de um regime de confinamento racial devido ao número ínfimo de docentes negros e à ausência quase completa de docentes indígenas. Por mais de meio século, as instituições de Ensino Superior no Brasil se mantiveram contidas e segregadas.

O espanto apontado pelo autor é que as teorias que negam a segregação racial no país tem o seu nascedouro no ambiente segregado da universidade, produtor de uma ciência mono racial e mono ética que, tradicionalmente, não questiona a sua participação na produção de segregação e extermínio físico e simbólico das populações negras e indígenas. “No caso da academia, os mecanismos mais

comumente ativados que acabam por dar continuidade à prática de segregação racial são: a postergação na discussão, o silêncio sobre os conflitos raciais, a censura discursiva quando o tema irrompe e o disfarce para evitar posicionamentos mais claros” (p. 95).

A perspectiva do Encontro de Saberes é um caminho possível para que a classe acadêmica enfrente a sua condição racial privilegiada. Em acordo com o documento elaborado pelo Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão do Ensino Superior na Pesquisa (INCTI/UnB/CNPq, 2005, p. 2), a partir do Encontro de Saberes, “os sábios indígenas e afrodescendentes são convidados a ministrar aulas regulares nas universidades, estabelecendo um diálogo intercultural sistemático com a academia”. A proposta central do Encontro de Saberes, de acordo com Carvalho e Águas (2015, p. 1 018), está pautada na inclusão “como docentes do ensino superior os mestres e mestras que representam a rica diversidade epistemológica existente no país nas mais diversas áreas (Artes, Saúde, Tecnologia, Meio Ambiente, etc.), viabilizando aprendizados mútuos”.

Esse debate acerca da inclusão de outras visões de mundo nos textos curriculares acadêmicos a partir dos seus próprios detentores de saber remete a uma das preocupações de Carvalho (2006) a respeito do perfil das universidades brasileiras. Segundo o autor, as universidades são escandalosamente brancas e de classe média, apesar das iniciativas relacionadas muitas vezes vinculadas a projetos de extensão e suas tentativas em reconectar a instituição às demandas sociais.

### **3. A proposta contra colonial do Encontro de Saberes**

A universidade é uma invenção colonial, cujo projeto vem sendo transgredido a cada preto, pobre e indígena que ousa cruzar os seus portões. Os corpos e saberes das populações historicamente excluídas nos corredores das universidades podem propor caminhos potentes para a produção de uma leitura crítica do mundo e sua consequente transformação. A revitalização, revalorização e aplicação à contemporaneidade de saberes das comunidades indígenas e/ou da diáspora africana podem sugerir formas outras de compreensões de universidade e de mundo.

“Falar de modos ‘outros’ é tomar distância das formas de pensar, saber, ser e viver inscritas na razão moderno- ocidental- colonial” (WALSH, 2009, p. 25) e encarar possibilidades de elaborações de vida ainda impensadas. Para isso, a autora sugere que nos inspiremos nas histórias e experiências produzidas na e pela diferença colonial, incluindo as da diáspora africana e sua razão de ser, bastante enraizadas, inclusive, na colonialidade.

Concretizada nas instituições, o que inclui as escolas e as universidades, os fios da colonialidade costuram tecidos hierárquicos racializados e estabelecem categorias binárias de

compreensão de mundo. Sob a ótica da alteridade, é possível afirmar que essas costuras coloniais sempre coexistiram com emendas táticas muitas vezes orientadas pelas cosmogonias negras e indígenas. Essas existências taticamente efetivadas nas frestas se dedicam, a partir e por meio do Encontro de Saberes, a ampliar os olhares dos mais diversos públicos que ocupam a universidade.

Por meio do aspecto cosmogônico da colonialidade é possível explicar que práticas pedagógicas acadêmicas e escolares são muitas vezes capazes de “anular as cosmovisões, filosofias, religiosidades, princípios e sistemas de vida, ou seja, a continuidade civilizatória das comunidades indígenas e as da diáspora africana” (WALSH, 2009, p. 15) tão marcadas pela coletividade e oralidade, por exemplo. “É a colonialidade cosmogônica ou da mãe natureza, que se relaciona à força vital-mágico-espiritual da existência das comunidades afrodescendentes e indígenas, cada uma com suas particularidades históricas” (p. 5). Assim como é essa expressão da colonialidade que nos aparta das nossas diferentes formas de se relacionar com a natureza.

Ao observar os modos de ser e fazer dos jongueiros, dos quilombolas, dos candomblecistas e dos indígenas guarani no desenvolvimento das ações propostas pelo Encontro de Saberes da/na UFF é possível perceber que as regras impostas pela colonialidade no tempo-espaço da universidade são desafiadas e quiçá trapaceadas a todo momento. O conceito da interculturalidade crítica pode ajudar a compreender de que modo a proposta do Encontro contribui para a produção de algumas frestas na lógica moderno – ocidental – colonial imperante nas instituições universitárias.

De acordo com Walsh (2009), a perspectiva intercultural crítica questiona projetos que se limitam somente a reconhecer a diversidade e a promover a inclusão. A interculturalidade crítica, configurada como uma prática política cuja raiz está nos movimentos sociais, se fundamenta e se sustenta no conflito e no confronto como campo de produção de possibilidades, de conhecimentos e de saberes. O seu caráter contra-hegemônico propõe a transformação radical das estruturas, instituições e relações existentes, com o intuito de criar condições de poder, saber e de ser muito diferentes daquelas até agora experimentadas.

A interculturalidade crítica, devido ao seu caráter transgressor, diferencia-se da interculturalidade funcional justamente porque não se abstém de problematizar as relações de poder, as hierarquias raciais e as diferenças produzidas pela colonialidade. Além disso, a sua proposição emancipatória aos desígnios coloniais acontece em virtude da sua construção elaborada a partir das táticas produzidas por pessoas que sofrem uma trajetória histórica de submissão e subalternização.

A proposta do Encontro de Saberes, considerada como espaço desobediente de experimentação pedagógica e epistêmica é potencialmente intercultural crítica, bem como traz enunciações acerca de possibilidades de mundo elaboradas a partir da transgressão do cânone ocidental. No contexto da Universidade Federal Fluminense, os jongos, os quilombos, os candomblés e as populações indígenas guarani inseridos nas dinâmicas acadêmicas pode ser um atendimento a

essa convocatória intercultural crítica. Os elementos constitutivos dos saberes e fazeres dessas expressões culturais costuradas nos tecidos curriculares acadêmicos pode apontar outras emendas de ensino e aprendizagem capazes de nos emancipar dos modelos propostos pela colonialidade por meio de ações táticas transgressoras.

A fim de abrir mão do ocidente enquanto norma e propor outros referenciais, sem com isso abandonar ou ignorar os conhecimentos já institucionalizados, Mignolo (2008) sugere estabelecer formatos de aprendizagem que nos ensine a desaprender o Ocidente como única possibilidade de ser, estar, falar, conhecer e se relacionar. O ser e fazer das comunidades negras e indígenas formadas, principalmente, pelas vivências e oralidade, nos apontam para possibilidades de desaprender. No entanto, para além de desfazer o tecido permissivo a um só modelo de costura é preciso reconstruí-lo para enfim estabelecer com ele outras emendas tempo- espaciais. “Precisamos desatar o nó, aprender a desaprender, e aprender a reaprender a cada passo” (p. 305).

#### **4. As experiências institucionais e das vivências como lugar de saber**

O conceito da ecologia de saberes, fundamentado no reconhecimento da pluralidade de saberes heterogêneos, da autonomia de cada um deles e da articulação sistêmica, dinâmica e horizontal entre eles (SANTOS, 2010a, p. 157) é imprescindível para pensar dinâmicas de ensinar, aprender, produzir e socializar conhecimentos, fundamentadas no valor e no fortalecimento das múltiplas experiências. Um processo de ensino, aprendizado, produção e socialização de conhecimentos sob os alicerces da diversidade epistêmica poderá reconhecer o outro como lugar de saber e, por isso, estabelecer com ele uma relação profundamente alteritária, a partir e por meio das suas muitas possibilidades de ser. “Na comunidade de sala de aula, nossa capacidade de gerar entusiasmo é profundamente afetada pelos nossos interesses uns pelos outros, por ouvir a voz dos outros, por reconhecer a presença uns dos outros” (HOOKS, 2017, p. 17).

A narrativa de experiências, na perspectiva da autora, é uma possibilidade outra de produção de conhecimentos. Por meio das narrativas das experiências cotidianas dos seus alunos, hooks (2017) conseguiu gerar uma atmosfera de aprendizagem prazerosa, ainda que não menos perigosa devido às possibilidades de libertação daqueles que deveriam ser educados para obedecer.

Bell Hooks conviveu com professoras negras que compreendiam a educação como ato contra – hegemônico e de resistência às estratégias brancas de colonização e, para isso, partiam do princípio que era necessário conhecer a vida do alunado em todos os seus aspectos (religiosos, econômicos, culturais). De repente, com a integração racial, a escola muda radicalmente e, conforme contado pela autora, passa a se resumir à pura transmissão de informação. “Para as crianças negras, a educação já não tinha a ver com a prática da liberdade” (p. 12). Apesar disso, e de outras experiências

despotencializadoras ao longo de sua vida escolar e acadêmica, a autora seguiu na crença da conquista da liberdade por meio da prática educativa escolar e acadêmica, principalmente após descobrir a pedagogia crítica em Paulo Freire.

A partir das ideias do intelectual brasileiro, juntamente com as suas experiências como aluna no Ensino Fundamental, a autora compreendeu que os alunos precisavam ser vistos em suas particularidades, bem como o ensino deveria ser orientado a partir de suas necessidades. Ainda que essa prática necessite de vigília para não reproduzir práticas excludentes, posto que o estabelecimento de hierarquias também nos constitui, e as experiências, em toda suas múltiplas possibilidades, têm valor, força e significados.

É possível adquirir, produzir e socializar o conhecimento a partir e/ou por meio da narrativa da experiência vivida por outrem. Seja este outro formado majoritariamente pela institucionalidade acadêmico-científica ou não, posto que, à luz da ecologia de saberes de Santos (2010a, p. 156), não há a pretensão de negligenciar ou muito menos recusar o conhecimento científico, ao contrário o pretendido é observá-lo como uma “constelação mais ampla de saberes onde coexista com práticas de saberes não científicos que sobreviveram ao epistemicídio ou que, apesar da sua invisibilidade epistemológica, têm emergido e florescido nas lutas contra a desigualdade, a discriminação, tenham ou não por referência um horizonte não capitalista”.

À luz de Boaventura de Sousa Santos, Carneiro (2005), aponta que o epistemicídio é

para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso a educação, sobretudo de qualidade; pela produção de inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de legitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo (CARNEIRO, 2005, p 97).

A desqualificação dos conhecimentos dos povos subalternizados segue como projeto. No entanto, um meio outro de produzir conhecimento poderá estar, primeiramente, na luta contra a produção de inferioridade intelectual e a negação da possibilidade do outro. O não privilégio de uma experiência em detrimento de outra, e sim o encontro entre as experiências vividas nos mais diferentes espaços poderá ser o ponto de partida para uma produção e socialização outra de conhecimentos.

Em favor da experiência no processo de aprendizado e na produção e socialização de conhecimentos, hooks (2007, p. 124-125) alega que as experiências adquiridas na vida cotidiana não são a principal ou mais importante fonte para produção de conhecimentos. Contudo, a ausência delas empobrece a produção e a socialização de conhecimentos ou, talvez, até a inviabiliza.

Santos (2010a) fundamenta as práticas de produção de conhecimento valorativas das mais diversas experiências a partir dos entendimentos acerca da ecologia dos saberes, muito embora assumam as ambiguidades inerentes a essa forma de compreender a diversidade existente no mundo.

Por um lado, o reconhecimento da diversidade sociocultural do mundo favorece o reconhecimento da diversidade epistemológica de saberes do mundo. Por outro lado, se todas as epistemologias partilham as premissas culturais de seu tempo, talvez uma das mais consolidadas no nosso tempo seja a da crença na ciência como única forma de conhecimento válido e vigoroso (SANTOS, 2010a, p. 156).

Reivindicar as experiências múltiplas como lugar de saber é impor limitações àquele conhecimento científico incapaz de conhecer saberes a ele alternativos, bem como articular-se com eles numa base igualitária. Desta forma, faz parte do conjunto de questionamentos aos postulados coloniais a afirmação das experiências como lugar de saber. Assim como, a sua narrativa perpassa pela possibilidade de inaugurar modos outros de produzir e socializar conhecimentos, sejam eles científicos ou não. Afinal, é preciso destacar: “Na ecologia de saberes a credibilização de saberes não científicos não envolve a descredibilização do saber científico” (SANTOS, 2010a, p. 158), ao contrário, a ciência moderna enquanto maneira de compreender as complexidades das muitas maneiras de ser e estar no mundo é, sob a ótica dessa perspectiva, um dos seus componentes.

#### **4. Saberes, não saberes e ignorâncias**

Existem os lugares de saber e existem os lugares de não saber, ambos configurados em experiências de abandono e descobertas. Se teoricamente o não saber pode estar na contramão de um saber que pode ser explicativo para tudo, na prática, o não saber está assentado na capacidade de assumir-se não detentor de todo o conhecimento e, por isso, compreender-se incapaz de atuar com responsabilidade sobre todos os fenômenos.

Reconhecer o saber do outro, bem como a sua validade e importância, é identificar o próprio saber rodeado de territórios de não saber também pertencentes a si. O reconhecimento de determinados setores da universidade acerca da necessidade de incluir determinados saberes ainda não oficializados na instituição indica que a própria instituição, ou parte dela, imprimiu percepções sobre a limitação do seu próprio saber.

Reconhecer os limites do seu próprio saber está para além do mapeamento dos territórios de não saber. Assumir-se não sabedor simplesmente, não impede a promoção de violências que por ventura emergem devido ao não saber. Uma das facetas da ignorância pode estar nas relações pouco cuidadosas advindas do não saber.

Somos ignorantes porque não sabemos ou porque o que sabemos não conta como conhecimento? Entre conhecer e ignorar há uma terceira categoria: conhecer erradamente. Conhecer erradamente é a ignorância não assumida. Por isso, todo o acto de conhecimento contém em si a possibilidade de ser ignorante sem saber. Ou seja, a ignorância nunca é totalmente superada pelo saber. Quanto mais plurais são as ignorâncias, menor é seu impacto negativo na vida e na sociedade. E isto é assim porque os erros de conhecimento não se repercutem apenas nos cientistas ou, em geral nos sujeitos do conhecimento. Se tal fosse o caso, não era necessário o princípio da precaução (SANTOS, 2010a, p. 163).

A humilde e revolucionária capacidade de identificar não saberes pode estar entre os objetivos de possibilitar voz e a visibilidade de sujeitos que foram considerados como desimportantes dentro dessa normativa hegemônica, cujo poder, entre outras questões está em *poder impor a sua ignorância ao restante dos conhecimentos* (SANTOS, 2010a, p. 163) e, desta forma, desconhecer o outro como sujeito sabedor e limitá-lo à condição de objeto. A ignorância disfarçada de saber também é um dos tentáculos do projeto colonial, pois desta maneira é dificultado o apontamento do saber do outro.

Em Mbembe (2018, p. 27) a negação do outro em suas múltiplas dimensões, sobretudo pela perspectiva do racismo, é uma das facetas do alterocídio. É importante salientar o racismo como elemento impeditivo para a identificação de saberes em sujeitos não brancos, bem como identificar não saberes em sujeitos que carregam a marca da branquitude. O racismo, como um conjunto de práticas sociais, políticas, jurídicas, institucionais e outras fundadoras na recusa da igualdade entre seres humanos, é barreira para identificar os limites dos saberes e dos não saberes de determinadas populações.

Nos sabedores e sabedoras coexistem saberes, não saberes e ignorâncias. O detentor ou a detentora de saberes, consciente da limitação e finitude do que sabe e do que não sabe, poderá avistar no horizonte outros lugares de saber que, a partir de sua perspectiva, se tornam não saber.

As zonas de não saber só podem ser descobertas a partir do abandono de determinados postulados. Abandonar a ideia de que há um determinado conhecimento explicativo para todas as dinâmicas das diferentes populações e suas formas de ser e estar no mundo é pressuposto, essencial, para a possibilidade de exploração dos territórios de não saber.

Quando os saberes e os não saberes se encontram, algo absolutamente potente e, sobretudo novo, acontece. No entanto, esse encontro para ser verdadeiramente potente deve propor troca de experiências e não estar limitado a um evento de perguntas e respostas. O encontro entre saberes e não saberes precisa ser permeado pela aventura. A aventura do labor cotidiano e da vivência, base do complexo de aprendizagem e ensinamento dos mestres e das mestras participantes do Encontro dos Saberes, denominados professoras e professores colaboradores.

Se não sei, o outro pode saber ou, talvez, o eu e o outro sejam eles capazes de produzir algo novo. O não saber compreende que há algo no outro a ser conhecido, explorado, entendido, pois lá há um lugar de saber que talvez ainda não fora visitado.

O não saber vê no outro a possibilidade de conhecer. Na perspectiva da ignorância, para além de não saber, há a dificuldade de enxergar a potência do outro, o que precisa ser esquecido no processo de reaprender, posto que uma das posturas adotadas por quem ignora é ver o outro como elemento a ser destruído, uma vez que não há nada nele que de fato importe.

Admitir o não saber pode ser o primeiro passo para a produção de novos conhecimentos. Assim como existem as dificuldades para a identificação de saberes, também há dificuldades para

assumir-se habitante de um lugar de não saber, bem como existe a dificuldade maior de compreender a existência de saberes que devem ser esquecidos, pois estes certamente compactuam com violências.

Encarar o não saber é compreender que os saberes não servem para tudo, definitivamente. O exercício do não saber é compreender, também, que aquilo aprendido é localizado e possui elementos identitários e, por isso, não se encaixa em todos os momentos.

Os conhecimentos são parciais e localizados. Deste modo, todo saber é constituído de não saberes e, talvez, de saberes que devam ser esquecidos. Ao conhecer alguma coisa, deixam-se de fora muitos outros conheceres e formas de compreensão. O aprendido não capacita o detentor do suposto conhecimento a intervir nos mais variados contextos.

As possibilidades outras de produção e a conseguinte socialização de conhecimentos comprometida com a diversidade epistêmica existente poderia partir da premissa de que há em mim um saber que não existe no outro e, por consequência, há no outro um saber que não existe em mim. Do mesmo modo, comum aos dois, poderá haver saberes que de algum modo deverão ser esquecidos porque, no mínimo, violentam. A partir desse entendimento e na interação entre os saberes e não saberes está a potência do surgimento do impensado.

## **5. Algumas últimas considerações: para além do cárcere do medo e da vergonha daquilo que não se sabe**

*Quando a gente diz o que vai fazer, as resistências do medo são imediatas, por que as pessoas fantasiam coisas muito mirabolantes: que vão ocupar o espaço, que vai perder aquilo que você sabia. E quando você vai fazendo e vai encantando pelo fazer, o medo se transforma em surpresa, que se transforma em contágio e se transforma em criação. Então eu acho, a saída do Encontro de Saberes enquanto uma estrutura que se insere na universidade, é a aposta que a gente tem e está fazendo, eu acho que o Encontro de Saberes tem feito isso: ir fazendo e conforme a gente vai fazendo a gente vai encantando e difundindo e não simplesmente serializando e convencendo as pessoas por palavras, por palavras de ordem. Então é muito mais um exercício que vai se constituindo. De novo a ideia da reedição, da recriação e da fronteira e do diálogo.*

(Johnny Menezes, professor do Departamento de Psicologia da UFF)

Talvez o mais caro, na proposta do Encontro de Saberes, é provocar entusiasmos. O outro se torna motivo de celebração e vida. O saber e o não saber do outro coexistem com meus saberes e não saberes e, a partir e por meio de variadas possibilidades, elabora-se um terreno fértil de produção de conhecimentos múltiplos e singulares, bem como constituído por perguntas constantes com respostas incompletas, conforme sugerido pela ecologia de saberes.

como se distingue conhecimento científico de conhecimento não científico? Será que há interconhecimento? Como distinguir entre vários conhecimentos não científicos? Há conhecimento não ocidental? A haver, em que se distingue do conhecimento ocidental? Se há vários conhecimentos ocidentais, como distingui-los entre si? Como identificar as hierarquias entre formas de conhecimento? (...) a partir de que perspectiva se identificam conhecimentos? Quais as possibilidades e os limites de a partir de um dado conhecimento reconhecer outro? Que tipos de relacionamento ou

articulação são possíveis entre os diferentes conhecimentos? Com que procedimentos é possível levar a prática esse relacionamento? (...) como identificar a perspectiva do oprimido nas intervenções no real ou na resistência a eles? Como traduzir essa perspectiva em práticas de saber? Na busca de alternativas à dominação e à opressão, como distinguir alternativas ao sistema de opressão ou dominação de alternativas dentro do sistema ou, mais especificamente, como distinguir alternativas ao capitalismo de alternativas dentro do capitalismo? (SANTOS, 2010a, pp. 163-164)

Com a pretensão de elaborar pistas sobre possibilidades de respostas, obviamente provisórias, aposto na coragem em identificar limites acerca do que se sabe e suas possibilidades de intervenção no mundo. Não é possível intervir de modo totalitário na realidade, assim como nenhum conhecimento dará conta de toda uma realidade. O conhecimento produzido é localizado, o que já poderia justificar sua finitude.

A produção de conhecimentos é humana, feita por determinados sujeitos e coletivos sabedores de determinadas formas de ser e estar no mundo e, além disso, tem intencionalidade e possui características próprias devido às demandas a que respondem. A diversidade epistêmica é infinita, portanto, não deverá ser temeroso ou motivo de constrangimento assumir-se como não sabedor.

Gomes (2008, p. 58-59), a partir de Boaventura de Souza Santos, aponta que o conhecimento-emancipação refere-se a integralidade do ser humano, quando vincula este modo de conhecer ao saber, sabor, saborear, à sapiência e ao sábio. Nas esteiras do conhecimento – emancipação é possível questionar o conhecimento científico e compreendê-lo como mais uma forma de saber, contextualizado e localizado historicamente. “O conhecimento – emancipação não tem a pretensão da totalidade, embora esta seja uma das tentações que ele sofre quando passa de marginal a conhecimento reconhecido pelo cânone (é o que acontece na escola quando esta incorpora alguns saberes populares ao currículo oficial, transformando – o em conteúdo escolar)”.

O conhecimento potente em emancipação extrapola o medo daquilo que desconhece e a vergonha de assumir o desconhecimento, posto que estes são afetamentos pouco prazerosos porque geradores de posturas pouco poderosas e desencorajadas a descobrir. No entanto, superado o cárcere do medo e da vergonha é possível encontrar inclusive o prazer, haja vista que “o prazer de ensinar é um ato de resistência que contrapõe ao tédio, ao desinteresse e à apatia onipresentes que tanto caracterizam o modo como os professores e alunos se sentem diante do aprender e do ensinar, diante da experiência da sala de aula” (HOOKS, 2017, p. 21).

O saber do outro - como motivo para o encontro - deve ser desejado, posto que a identificação dos meus não saberes deveria despertar a vontade de expansão daquilo que sei. A força criadora, transformadora e inventiva pode emergir do encontro, tão potente em provocar deslocamentos e rasuras. Tão corajoso em nos aventurar a carnavalizar nossas próprias fronteiras das mais diferentes maneiras, com a promessa de produzir novos caminhos, mais democráticos e mais justos.

Na potência ecológica do encontro, onde cruzam-se saberes, não saberes e ignorâncias, está o diálogo e a tensão, a voz e o silêncio, bem como o que deve ser esquecido e as marcas de dominação que sustentam as hierarquizações. Assim, mais do que reconhecer a diversidade, é necessário assumir os riscos, posto que a intencionalidade do encontro entre saberes que emergem de lugares diversos não corresponde a minimização ou o silenciamento de conflitos. Ao contrário, para entender o saber do outro é necessário despir-se de determinadas prerrogativas e vestir-se de ousadias capazes de nos encorajar frente aos inúmeros obstáculos. Um deles é desaprender o aprendido para voltar a aprender, com o propósito de produzir novos códigos e novos marcos epistemológicos, que inclui “entre outras, a revitalização, revalorização e aplicação dos saberes ancestrais , não como algo ligado a uma localidade e temporalidade do passado, mas como conhecimentos que tem contemporaneidade para criticamente ler o mundo, e para compreender, (re) aprender e atuar no presente” (WALSH, 2009, p. 25).

Entre o saber e o não saber e/ou para além do medo e a vergonha, há o processo do abandono e da descoberta. Abandonar e descobrir produz movimentos necessários para a reaprendizagem que segue a desaprendizagem. Desaprender, para posteriormente reaprender e reelaborar o aprendido, é o pressuposto para o rompimento da exclusividade do conhecimento ocidental e da razão imperial/colonial/moderna que não permite imaginar um mundo no qual muitos mundos possam coexistir. “Uma vez que nenhuma forma singular de conhecimento pode responder por todas as intervenções possíveis no mundo, todas elas são, de diferentes maneiras, incompletas” (SANTOS, 2010b, p. 58).

Sendo assim, posto que nossos conhecimentos são incompletos, um dos caminhos mais coerentes e possíveis para a ampliação das nossas compreensões seja a partir e por meio das trocas, dos ajuntamentos e das aproximações entre as muitas experiências de saber e conhecer. Para isso são necessários encontros e conversas, falas e escutas.

No contexto da sala de aula, as trocas de experiências entre professores e alunos pode permitir que ambos reconheçam as suas incompletudes. O reconhecimento da incompletude de uma ou de outra experiência não tira dela a autoridade de saber. No caminho inverso, “todos nós levamos à sala de aula um conhecimento que vem da experiência e que esse conhecimento pode, de fato, melhorar nossa experiência de aprendizado” (HOOKS, 2017, p.114).

As experiências de saber, advindas dos fazeres cotidianos, aproximadas das experiências de saber produzidas nas cercanias da academia, ou também o contrário, podem produzir o fenômeno do inesperado. Para os olhos da maioria, arraigada na hierarquização enquanto pressuposto de organização da sociedade, causa surpresa que as populações indígenas ou dos sujeitos do quilombo, ou religiosos de matrizes africanas, a partir da suas cosmogonias, estejam na universidade explanando sobre saúde, políticas públicas ou até mesmo sobre formas de pensar o conhecimento. Afinal, essas

“experiências desses grupos localizados socialmente de forma hierarquizada e não humanizada faz com que as produções intelectuais, saberes e vozes sejam tratados de modo igualmente subalternizados, além das condições sociais os manterem num lugar silenciado estruturalmente” (RIBEIRO, 2017, p. 63).

Historicamente a universidade é um lugar pouco oferecido e pouco oportunizado a determinados segmentos populacionais, o que se estende aos seus saberes, e por isso a instituição se torna território de privilégios e de marcas de exclusão. Hoje, apesar dos ataques, é percebido, nitidamente, o vigor das conquistas e movimentos de democratização da academia, o que expõe as necessidades de repensar esse espaço, e suas estratégias de luta, bem como repensar as relações e os protagonismos, as cooperações e as redes de solidariedade ali existentes. O Encontro de Saberes tem a potência de produzir campos de possibilidades para o atendimento dessas necessidades, devido a coragem de materializar um projeto político epistêmico étnico racial que tenta, de maneira intercultural crítica, operar em prol da restituição das humanidades negadas pelas mais variadas formas de invisibilidades.

### Referências Bibliográficas

CARNEIRO, Aparecida Sueli. *A construção do Outro como Não-ser como fundamento do ser*. Tese de Doutorado em Educação. São Paulo: Universidade de São Paulo/ Feusp 2005.

CARVALHO, José Jorge de. Confinamento racial no mundo acadêmico. *Revista USP*, São Paulo, n.68, p. 88-103, dezembro/fevereiro 2005-2006.

\_\_\_\_\_. *Inclusão étnica e racial no Brasil: a questão das cotas no ensino superior*. 2 ed. São Paulo: Attar, 2006.

CARVALHO, José Jorge de; ÁGUAS, Carla. Encontro de Saberes: um desafio teórico, político e epistemológico. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; CUNHA, Teresa (orgs.). *Actas do Colóquio Internacional Epistemologias do Sul: aprendizagens globais sul-sul, sul-norte e norte-sul. Democratizar a Democracia*. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2015. v. 1.

GOMES, Nilma Lino Gomes. Intelectuais negros e a produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula (orgs.). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis, RJ, Vozes, 2017.

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

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. 2. ed., São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

MBEMBE, Achille. *Crítica da razão negra*. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF : Dossiê: Literatura, língua e identidade*, nº 34, p. 287/324, 2008.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula (orgs.). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte (MG): Letramento; Justificando, 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A Gramática do tempo: para uma nova cultura política*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

SANTOS, Boaventura de Souza; MENEZES, Maria Paula (orgs.). *Epistemologia do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010b.

SISS, Ahyas. *Afro-brasileiros, cotas e ação afirmativa: razões históricas*. Rio de Janeiro: Quartet; Niterói: PENESB, 2003.

WALSH, C. *Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver*. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Educação Intercultural na América Latina, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009.