

Aprender e ensinar de modo circular e não totalitário: ensaios em etnoeducação com quilombolas na região amazônica

Learning and teaching in a circular and non-totalitarian way: essays in ethnoeducation with quilombolas in the Amazon region

Aprender y enseñar de forma circular y no totalitaria: ensayos en etnoeducación con quilombolas en la región amazónica

Johnny Menezes Alvarez^{1,a}

johnnyalvarez@id.uff.br | <https://orcid.org/0000-0003-4707-5344>

¹ Universidade Federal Fluminense, Instituto de Psicologia. Niterói, RJ, Brasil.

^a Doutorado em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

RESUMO

Pretendemos discutir a experiência em etnoeducação que construímos junto à escola Nossa Senhora da Aparecida, situada na comunidade quilombola Boa Vista do Cuminã, na região de Oriximiná (PA). Partimos do histórico de um grupo de extensão, pesquisa e intervenção em etnoeducação da Universidade Federal Fluminense, que ao longo de oito anos desenvolveu experiências de formação coletiva de múltiplos educadores. A etnoeducação se inspira na etnografia como metodologia de ativação de dispositivos comunitários e coletivos de ensinar e aprender **com**. Nesse processo, a transdisciplinaridade rompe posições hierárquicas e disciplinares dos espaços de ensinar e aprender na “escola”, na vida comunitária, e impulsiona o protagonismo das “agências”, individuais e coletivas, em jogo nessas ações de etnoeducação. Buscaremos, no final deste artigo, relatar uma experiência coletiva de ensino e aprendizagem na comunidade quilombola de Boa Vista Cuminã.

Palavras-chave: Etnoeducação; Aprender e ensinar; Ser coletivo; Quilombo; Oriximiná – PA.

ABSTRACT

We intend to discuss the experience in ethnoeducation, which we built with the Nossa Senhora da Aparecida school, located in the quilombola community Boa Vista Cuminã, in the region of Oriximiná (PA). We started from the background of a group of extension, research and intervention in ethnoeducation at the Universidade Federal Fluminense, which, for eight years, developed experiences of collective formation of multiple educators. Ethnoeducation is inspired by ethnography as a methodology for activating community and collective devices for teaching and learning **with**. In this process, transdisciplinarity breaks hierarchi-

cal and disciplinary positions of the spaces for teaching and learning in the “school”, in community life, and boosts the protagonism of the “agencies”, individual and collective, at play in these ethnoeducation actions. We will seek, at the end of this article, to report a collective teaching and learning experience in the quilombola community of Boa Vista Cuminã.

Keywords: Ethnoeducation; Learning and teaching; Collective being; Quilombo; Oriximiná – PA.

RESUMEN

Pretendemos discutir la experiencia en etnoeducación que construimos con la escuela Nossa Senhora da Aparecida, localizada en la comunidad quilombola Boa Vista Cuminã, en la región de Oriximiná (PA). Partimos de la historia de un grupo de extensión, investigación e intervención en etnoeducación de la Universidad Federal Fluminense, que a lo largo de ocho años desarrolló experiencias de formación colectiva de educadores múltiples. La etnoeducación se inspira en la etnografía como metodología para la activación de dispositivos comunitarios y colectivos de enseñanza y aprendizaje **con**. En ese proceso, la transdisciplinariedad rompe posiciones jerárquicas y disciplinares de los espacios de enseñanza y aprendizaje en la “escuela”, en la vida comunitaria, y empuja el protagonismo de las “agencias”, individuales y colectivas, en juego en esas acciones de etnoeducación. Intentaremos, al final de este artículo, relatar una experiencia colectiva de enseñanza y aprendizaje en la comunidad quilombola de Boa Vista Cuminã.

Palabras clave: Etnoeducación; Aprender y enseñar; Ser colectivo; Quilombola; Oriximiná – PA.

INFORMAÇÕES DO ARTIGO

Este artigo compõe o dossiê O povo da rua: saúde, políticas públicas e comunicação, parte 1.

Contribuição dos autores:

Concepção e desenho do estudo: Johnny Menezes Alvarez.

Aquisição, análise ou interpretação dos dados: Johnny Menezes Alvarez.

Redação do manuscrito: Johnny Menezes Alvarez.

Revisão crítica do conteúdo intelectual: Johnny Menezes Alvarez.

Declaração de conflito de interesses: não há.

Fontes de financiamento: ProExt MEC/SESu – 2011 a 2017.

Considerações éticas: não há.

Agradecimentos/Contribuições adicionais: não há.

Histórico do artigo: submetido: 28 maio 2023 | aceito: 20 out. 2023 | publicado: 15 dez. 2023.

Apresentação anterior: não houve.

Licença CC BY-NC atribuição não comercial. Com essa licença é permitido acessar, baixar (*download*), copiar, imprimir, compartilhar, reutilizar e distribuir os artigos, desde que para uso não comercial e com a citação da fonte, conferindo os devidos créditos de autoria e menção à Reciis. Nesses casos, nenhuma permissão é necessária por parte dos autores ou dos editores.

INTRODUÇÃO

“As coisas em sua totalidade são uma: e para nós que não desejamos isso, elas são más.”
xamã Mbyá-Guarani (Clastres, 1990, p.14).

O Programa de Extensão Educação Patrimonial em Oriximiná/PA¹ envolveu diretamente educadores da rede pública do município paraense, em ações de formação de educadores sensíveis aos saberes e fazeres locais, denominados etnoeducadores. Buscamos construir, de modo coletivo e plural, a articulação entre os modos de vida locais e seus desdobramentos no ambiente escolar. Essa articulação da vida comunitária com a escola serve de base para o desenvolvimento de pesquisa e intervenção.

Oriximiná, município brasileiro de grande extensão territorial, tem o rio como elemento primordial de encontro e ligação entre as comunidades e a floresta. Atravessado pelo rio Trombetas, importante afluente do Amazonas, é morada de muitas pessoas, grupos sociais e histórias. Seu território é composto por uma diversidade de modos de vida e existe enquanto pedaço de resistência desse Brasil pluriétnico.

Índios e quilombolas nessa região conhecem-se há 200 anos, desde quando escravos fugidos de fazendas e cidades do Baixo Amazonas (Pará) subiram as águas mansas do rio Trombetas em busca de refúgio, alcançando as águas bravas e os territórios indígenas e ali fundando seus mocambos, como eram denominados regionalmente os quilombos. Avizinhando-se, mantiveram uma convivência, ora de troca, ora conflituosa, que trouxe aprendizados mútuos, influenciando profundamente tanto o modo de vida indígena quanto o das comunidades afro-amazônicas que ali se constituíram (Grupioni; Andrade, 2015, p. 10).

Foi a partir dessa diversidade que, em 2012, organizamos o inventário do artesanato local.² Durante quatro anos, percorremos distantes regiões de Oriximiná, numa convivência fraterna e amorosa com seus habitantes. Nossa ideia era reunir a diversidade de fazeres, saberes e objetos culturais em um livro que seria utilizado nas escolas municipais como fonte de pesquisa. Esse livro se configurou como trabalho de educação patrimonial e salvaguarda dessas tradições. Paralelo ao nosso trabalho de campo, acompanhamos atentamente a expansão, construção e organização de escolas municipais nas zonas ribeirinhas e rurais, assim como nas reservas quilombolas e indígenas. Esses prédios escolares, todos com edificação padronizada, e toda a expansão da rede pública de educação convivem, nem sempre de modo harmônico, com modos locais de ensinar e aprender.

O movimento de expansão e formalização do Ensino Fundamental no interior de Oriximiná é seguido de muitas histórias singulares. A fundação e a gestão desses ambientes de ensino estão diretamente ligadas a educadores comunitários que nem sempre se tornam os professores dessas escolas. Assim, esses ambientes comunitários vão convivendo, nem sempre de modo harmônico, com a expansão escolar no município. Podemos dizer que convivem nessas comunidades modos de aprender e ensinar locais com modos padronizados e hierarquizados do ensino público municipal.

Essa “escola local”, feita e organizada pelos comunitários, ainda mantém uma relação de circunvizinhança com os fazeres locais. A caça, a pesca, o extrativismo, a agricultura e toda uma vida comunitária se encontram nesses espaços de aprendizagem. Interessados em acompanhar e participar desses entrecruzamentos, e atentos às possíveis disparidades dos projetos pedagógicos que essas novas escolas poderiam trazer, assim como a toda uma estrutura política pedagógica extrínseca e pouco sensível aos modos de vida locais, realizamos o inventário do artesanato como instrumento pedagógico.

1 De 2011 a 2017 realizamos um Programa de Extensão aprovado pelo edital ProExt MEC/SESu, do governo federal.

2 O Inventário foi a conclusão de nosso primeiro trabalho em Oriximiná. A proposta inicial, que virou um livro, foi mapear o artesanato local da região e oferecer esse material como apoio pedagógico às escolas da região (Russi; Rocha, 2012).

Na avaliação de 2011, resolvemos modificar nossas ações. Avaliamos que, por mais rica e engajada que tenha sido nossa participação nas comunidades e escolas em Oriximiná, ainda ocupávamos o lugar de “pesquisadores das culturas locais”. Neste sentido, o protagonismo estava concentrado nos “pesquisadores” e determinava uma relação “objetal” com outras agências em Oriximiná. Mesmo buscando um modo sensível e atento, sentíamos que ainda estávamos nas relações dicotômicas tradicionais das pesquisas acadêmicas, pautadas pela divisão clássica de sujeito e objeto de pesquisa. Assim, decidimos buscar outros modos de fazer que aumentassem a participação e a intervenção locais. Inspirados no que a etnografia poderia nos oferecer enquanto modo de pesquisa e intervenção **com** os comunitários de Oriximiná, iniciamos ações em que os saberes e os fazeres, o aprender e o ensinar, são feitos com as comunidades locais, tratando as escolas municipais como espaços importantes de intervenção.

Para sustentar tal atitude ética e pedagógica que está sempre aberta aos processos e seus encontros, estabelecemos alguns princípios que, ao longo de nossas ações, têm norteado o trabalho. Tais princípios e ações sustentam um modo de pesquisa-intervenção coletiva e uma metodologia que vem sendo denominada etnoeducação. Desse modo, temos buscado sair de certa organização hierárquica e vertical dos espaços de aprender e ensinar. De caráter transdisciplinar, a etnoeducação agrega contribuições de diversos saberes e atravessa muitas áreas acadêmicas (antropologia, psicologia, educação) conjuntamente com os saberes locais que habitam o cotidiano dos comunitários de Oriximiná. O programa pauta-se ainda no princípio da indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão, no qual é fundamental a participação dos professores de Oriximiná e de graduandos de vários cursos da UFF.

O presente artigo fará uma apresentação dos princípios da etnoeducação que fomos construindo coletivamente nos anos de trabalho em Oriximiná. Desses princípios destacamos os modos de aprender e ensinar coletivos que buscam um comum sem se tornar uma unidade totalizante – o aprender com os mais velhos, com os mestres dos saberes e dos fazeres, e algumas experiências com grupos quilombolas que tivemos em nosso projeto. Conforme apontado na epígrafe, a questão norteadora deste artigo é a seguinte: é possível pensar e formar grupos heterogêneos para além de dicotomias, sem cair em unidades unificadoras? Nem o um nem o dois?

PRINCÍPIOS DA ETNOEDUCAÇÃO

Etnoeducação: processo metodológico multidisciplinar no campo da educação patrimonial que visa a valorização dos saberes e das tradições (patrimônio material e imaterial) e o respeito pelo outro. Reconhece o pertencimento dos sujeitos em seus grupos sociais e lugares e inclui estratégias de pesquisas educacionais que promovam a memória coletiva. Ação educativa dinâmica, participativa e ética que ocorre em ambientes escolares e fora deles. Essa abordagem se constrói na partilha e na convivência³.

Nosso grupo se orienta pelo que denominamos “princípios norteadores da etnoeducação”.⁴ Esses princípios se sustentam numa atitude ética e epistêmica, em que o caminho que percorremos nos importa mais do que os fins, em consonância com os ensinamentos quilombolas expressos por Nêgo Bispo, quando ele nos fala do que aprendeu com os mais velhos no quilombo Costaneira, no interior do Piauí – que a experiência se dá sempre de modo circular, com “começo, meio e começo” (Santos, 2015, p. 77). “O desafio é o de realizar uma reversão do sentido tradicional de método – não mais um caminhar para alcançar metas prefixadas (*metá-hódos*), mas o primado do caminhar que traça, no percurso, suas metas. A reversão, então, afirma um *hódos-meta*” (Passos; Barros, 2009, p. 17).

3 Texto coletivo construído numa oficina entre educadores de Oriximiná e da UFF para tentar definir o que entendíamos na época por etnoeducação – anotações de campo, abr. 2015.

4 Esses princípios não estavam nas nossas “cabeças” antes das ações de campo – foram sendo cultivados junto com os efeitos de nossas ações no campo. Essa disposição ao encontro faz com que os princípios sejam sempre repensados e atualizados a partir das experiências.

Deste modo, acreditamos que, imersos nas práticas locais, construiremos os caminhos para os modos de ensinar e aprender, que podem incluir, sem unificar, as diversidades locais. Como trabalhamos com o processo, toda e qualquer chegada é provisória, e os resultados não podem, portanto, se descolar das forças vivas que vão se fazendo presentes. As forças são intrínsecas à formação. A processualidade surge como abertura para novas possibilidades e encontros. Portanto, o processo enquanto encontro de forças estabelece o lugar da formação, os caminhos e as singularidades dos aprendizados.⁵ Suposições outras, como tempo e espaço – que *a priori* não conhecemos e não controlamos – ou o levantamento de hipóteses e a organização de roteiros preestabelecidos, não ganham centralidade frente ao acompanhamento dos processos. Para sustentar nossas ações em etnoeducação, construímos coletivamente alguns princípios. Princípios são valores que sustentam e mantêm a diversidade em um plano comum, ideias inspiradoras que nos ajudam no exercício dos fazeres e saberes. Buscamos sempre avaliar as interações a partir dos seguintes princípios:

- Primazia da experiência.
- Autonomia e protagonismo das agências (humanas e não humanas, individuais e coletivas) envolvidas nas ações.
- Gestão participativa, coletiva, plural e circular.
- Inclusão radical das diferenças com formas de cuidado sem tutela.
- Disposição para aprender **com** e não **sobre**.
- Transdisciplinaridade como encontro transversal de valores.
- Narrativas abertas à diversidade de vozes e agências.

Tais valores ou princípios são organizados de modo circular, em que nenhum deles é mais importante que o outro e sem o estabelecimento de uma sequência fixa. Acreditamos que ao abordar determinados temas todos os princípios são acionados e acabam por surgir de modo limiar, sempre no **entre**, o que permite e exige o movimento e as relações.

Entre muitas questões levantadas ao longo desses anos de trabalho em Oriximiná, destacamos a seguir três movimentos para darmos conta da questão principal deste artigo, que é o ser coletivo não totalitário. No primeiro movimento, traremos, a partir de uma discussão do trabalho de formação de profissionais da saúde conhecido por HumanizaSUS⁶ e de nossa experiência de formação de professores quilombolas, os sentidos de criação de espaços coletivos que não sejam homogêneos e unitários, buscando compreender os sentidos de viver em comunhão. No segundo movimento, apresentaremos uma discussão nascida do encontro que tivemos em nossas experiências em etnoeducação com os modos de aprender **com**, e não **sobre**. Destacaremos, principalmente, o papel dos mestres locais, verdadeiros sábios no processo de ensinar e aprender de modo coletivo e heterogêneo. Por último, mostraremos que as experiências de formação de grupos heterogêneos de aprender e ensinar **com** necessitam de um exercício de escrita diferente dos modos tradicionais e acadêmicos. Traremos exemplos de construções textuais desenvolvidas por nosso grupo, em que o texto traz marcas da polifonia própria das conversas orais.

5 Em meu trabalho de doutorado (Alvarez, 2007), discutimos, à luz do aprendizado da capoeira angola, como algumas tradições tratam o aprendizado como um fazer local e situado, sem a pretensão de extrair desse fazer uma teoria da aprendizagem em geral.

6 Projeto vinculado ao Ministério da Saúde (MS) do governo brasileiro, iniciado em 2003.

APRENDER E ENSINAR DE MODO COLETIVO, COMPARTILHANDO O QUE NOS É COMUM SEM SER UM

Durante os primeiros meses da minha pesquisa de campo, o medo da briga e o passado de conflito me intrigavam, principalmente, pela maneira em que os coletivos descreviam a titulação “individual” e o costume de brigar como atributos interligados, e como pertencentes a pessoas “de fora”, ou seja, que não são filhos do rio Erepecuru. Isso é colocado em contrapartida à definição do estado coletivo e ao desgosto pela briga e pela raiva, que é considerado uma das essências dos filhos do rio, o que fica ainda mais claro em comentários sobre aqueles poucos quilombolas que decidiram contra a titulação “individual”, como comentou uma mãe de família, nos meus primeiros dias de campo: “Nós somos coletivos e eles escolheram ser individuais”. O que essa frase permite é uma abertura ao ponto central da coletividade: ser coletivo não é uma escolha para os remanescentes, é o “individualismo” que para eles requer uma escolha (Sauma, 2009, p. 07).

A escola tradicional e seus processos de ensino e aprendizado costumam se fundamentar em relações dicotômicas, que envolvem antagonismos e disputas de poder. Tais dicotomias, organizadas e gestadas de modo vertical, acabam operando múltiplas separações. Essas dicotomias empreendem divisões entre **quem** ensina e **quem** aprende, entre professor e aluno, entre quem pesquisa e o que é pesquisado (sujeito e objeto), entre escola e comunidade, entre saber acadêmico e saber local, entre formal e informal, entre oralidade e escrita, e muitas outras. Tal posição epistemológica e ética se estabelece num processo de objetificação do outro que se define pela exclusão do que constitui o polo definidor. Por exemplo, se o que define o ser humano é ser racional, os animais se definem pela exclusão do **humano** e são considerados por uma definição negativa – **não racional**. Excluídos dos procedimentos de decisões e escolhas, acabam por se submeter àqueles que **dominam**. Na escola, encontramos um pouco desses modos excludentes e hierárquicos, onde ensinar e aprender se sustentam em atitudes de dominação e alienação da alteridade.

No trabalho que empreendemos, buscamos um sentido diverso dessa tendência hegemônica dos espaços escolares. Visamos a uma formação circular dos professores, incluindo de modo radical os alunos e a comunidade nesse processo. Circular porque entendemos o nosso trabalho como uma via de mão dupla, tensionando as divisões dicotômicas descritas acima. Assim, buscamos nos situar nessas zonas limiares em que quem ensina aprende e quem aprende ensina. Nesse processo conjunto, temos a roda como dispositivo fundamental para a organização circular e limítrofe, que força o estar em relação, evitando os modos excludentes e limitantes. Circularidade em espiral, já que nunca voltamos ao ponto de início e o círculo nunca se fecha. Nossa perspectiva é sempre manter a roda em movimentos transversais. Este movimento contínuo e em espiral é visto como um esforço de confluência ativa e contínua do que estamos fazendo e, principalmente, nos momentos em que podemos agir no grupo cuidando dos espaços territoriais constituídos. Tal circularidade criativa⁷ de atuação e cuidados continuados – com os riscos de nos perdermos em antagonismos, distinções excludentes e dicotômicas – tem servido de base no processo de formação de etnoeducadores. Desse modo, as funções rígidas de formadores e formandos se embaralham, abrindo a possibilidade do encontro e do diálogo entre sujeitos protagonistas, ou melhor, entre agências⁸ distintas, mas não necessariamente opostas.

7 Em outro trabalho, realizamos uma apresentação e uma análise dessa circularidade criativa, no aprendizado da capoeira Angola (Alvarez, 2007).

8 Utilizamos o termo “agências” sempre no plural, pois acreditamos que ele traz melhor os sentidos de modos ativos de ser, que escapam dos sentidos que o termo “sujeito” traz para o ser ativo ou protagonista. Ser sujeito mobiliza dois movimentos: o aumento do protagonismo de si, que leva sempre à diminuição do protagonismo do outro (objetificação); e um fechamento reflexivo na intimidade de alguém que porta com exclusividade algo, movimento individualizante. O uso do termo “agências” nos permite tratar de outros sentidos, nos quais as diferenças nas agências (como agências humanas e não humanas) são potencializadas já que não existe uma agência que não seja nos encontros com outras (por isso sempre no plural) e, por isso, não é definida pela tendência individuante de uma interioridade própria e excludente. O antropólogo Eduardo Viveiros de Castro (2015) tem se destacado nesse uso do termo “agências”.

A formação plural, transversal e autônoma dos envolvidos nesse processo necessita de cultivo e cuidado. Ao nos referirmos às agências em processo, todos são necessariamente incluídos: professores, pesquisadores das universidades e do município de Oriximiná, alunos, bolsistas e demais integrantes das comunidades, humanos, animais, floresta, rios, antepassados e os presentes, todos fazendo parte desse coletivo ampliado e aterrado. Esses protagonistas aparecem com suas diferenças, que não são vistas como diferenças que separam e hierarquizam o grupo. Corremos sempre o risco de produzir unidades (homogêneas) e acionar, nesse modo de organicidade, as dicotomias e os seus antagonismos.⁹

Em um importante artigo escrito a respeito da formação de profissionais da saúde em Santos (SP), o professor Eduardo Passos (2013) discute alguns aspectos importantes na formação de agentes de saúde pública para garantir o acesso democrático, gratuito e público à saúde brasileira sem perder de vista a heterogeneidade e as singularidades dessas ações. O autor discute a tentativa de conciliar o acesso ampliado da saúde, garantindo a equidade da assistência e de sua extensão como política pública, sem apagar as diferenças e heterogeneidades dos serviços e do público atendido. Tal discussão se sustenta em descrições e análises de algumas práticas de formação por que passavam algumas políticas públicas de saúde no Brasil na compreensão de seus fundamentos de igualdade e democracia.¹⁰

As noções de igualdade e de democracia aparecem como fundamento das políticas públicas na educação e na saúde. Ambas, saúde e educação, são públicas e democráticas, quando construídas para que **todos** possam ter acesso. Igualdade e universalidade aparecem como princípios básicos. Mas a universalidade e a igualdade, que a princípio devem ser preservadas e mantidas, podem ser entendidas como acesso irrestrito de todos aos mesmos serviços e cuidados. Esse processo de composição e entendimento do que seja ‘público’ pode trazer junto a ideia de que, sendo público, os serviços devam ser homogêneos. A universalidade e a igualdade são entendidas como serviços padronizados e iguais para todos. A homogeneização dos serviços e do público acarretaria, assim, subdivisões também homogeneizantes de especializações e especialistas. Nelas, as divisões respeitariam o princípio de identificação dos grupos por ‘totalidade de semelhantes e identidades’. Como manter os ideais democráticos e públicos das ações em saúde e educação descolando-se da ideia de totalidade e homogeneidade? Para tentar responder a essa questão, Eduardo Passos (2013) problematiza a noção de comum, um operador conceitual que pode gerar outras compreensões e abrangências das noções de público, acesso democrático e equidade.

A palavra comum pode ter o sentido de “como um”, onde o um significaria uma unidade individualizante e totalizante. Na frase “A educação é um bem comum ao brasileiro”, “comum” é normalmente pensado no sentido de que todo brasileiro (unidade individualizante de nação) tem os mesmos direitos à educação. Trata-se de uma inclusão totalizante. Todos têm direito à educação. Por mais que tenha sido um avanço no campo dos direitos universais, essa formulação também pode servir de justificativa para se ir contra, por exemplo, a política de cotas raciais que vem sendo implantada no Brasil desde 2003.

Utilizando-se da imagem “ou é para todo mundo ou não é para ninguém”, o “um” do “comum” é visto, assim, como unidade (como um). Unidade, totalidade, universalidade como bases da democracia e da igualdade. Então, como garantir a amplitude dos acessos públicos sem desconsiderar as diferenças das populações, as minorias étnicas, raciais, de gênero, entre outras? Buscando responder a essa pergunta, Eduardo Passos sugere pensar a noção de comum de outra maneira, na qual o “um” não aparece como substantivo de unidade, mas como um artigo indefinido – “um” no singular e “uns” no plural. “Com uns (artigo indefinido) e não com um (unidade)” (Passos, 2013, p. 214). Como, escapando dos riscos da noção

9 A respeito de essas características dos quilombolas de Oriximiná serem vinculadas a um modo coletivo de ser inclusivo e, principalmente, cuidadoso com as diferenças e também cientes dos riscos dos antagonismos na constituição de brigas arriscadas, ver o trabalho já citado de Sauma (2009).

10 É importante ressaltar que essas experiências ocorreram antes do *impeachment* de Dilma Rousseff, em abril de 2016, e do crescente sucateamento do Sistema Único de Saúde (SUS) observado nos governos posteriores de Temer e Bolsonaro.

totalitária de unidade, podemos manter o princípio público e democrático do acesso à educação sem indicar segregação ou discriminação?

Eduardo Passos propõe a ideia de equidade para ressignificar a noção democrática de igualdade. Na equidade, a igualdade não é tratar todos de modo homogêneo e geral, mas estar apto a trabalhar “com qualquer um, mas não todos” (Passos, 2013, p. 215). Equidade é dar o necessário para qualquer um que precise. O um (artigo indefinido) permite que os agentes e serviços públicos de educação e de saúde possam proporcionar aos cidadãos, aos grupos e às minorias aquilo que eles precisam e não o que o sistema universal oferece. O artigo indefinido uns permite uma “análise includente”, sem a totalização homogeneizante do ‘um’, enquanto unidade de todos, numa ambição totalizante que muitas vezes os dispositivos acabam impondo às minorias, ao lhes atenderem.

Uma escola pública, em uma comunidade quilombola, tem que ser comum àqueles que lá vivem, deve ser localizada no mundo dessas pessoas, sob pena de servir ao projeto universalista e global de unificação dos modos de ser e existir. Mas essa localidade não pode ser discriminada a ponto de se tornar algo exterior ao público e, portanto, ser esquecida pelas ações públicas. Deve-se ter a equidade democrática como valor de políticas públicas de saúde e educação “com quaisquer uns”.

Se pesquisar é mergulhar no plano das experiências comuns e avaliar coletivamente seus efeitos, podemos perfeitamente afirmar que toda pesquisa é intervenção em permanente processo de construção. Intervenção por dentro da experiência, e não por fora, como estrangeiros colonizadores. Intervenção como um mergulho na experiência que agencia a teoria e a prática, num mesmo plano de produção. É esse traçado de experiências em produção que buscamos mapear ou cartografar em nossos exercícios de etnoeducação. Não há, em nossa orientação, pressuposições do que seja cultura quilombola, indígena, ribeirinha ou patrimônio cultural quilombola, indígena ou ribeirinho, tampouco de um padrão de escola.

Conforme já mencionado, as noções de público e coletivo podem ser pensadas e exercidas para além das dicotomias excludentes e de seus conjuntos unificadores. Por isso, apoiamos o trabalho de etnoeducação nos fazeres e saberes locais, em seus contextos e tempos próprios, nos quais **saber** e **fazer** são inseparáveis e coemergem de práticas e experiências locais. Mergulhamos nas experiências de saber/fazer, fazer/saber.

APRENDER COM OS MAIS VELHOS: MESTRES DO SABER

No dicionário, o termo “mestre” é definido como “professor; aquele que ensina; aquele que é versado em uma arte ou ciência” (Fernandes; Luft; Guimarães, 1993, p. 455). Na tradição da escola, enquanto instituição que se propõe ser o lugar de aprendizado, o professor incorpora essa posição de mestre, encarnando um papel de prevalência e hierarquia na função de transmissão de saberes. Mestre, segundo essa definição, é alguém versado em uma suposta área em que está autorizado a ensinar.

Essa história marca um pouco o sentido da maestria relacionado a uma prática de ensino e aprendizagem, que tem na escola o seu lugar privilegiado, mas que se estende a outros setores da sociedade. Contudo, se o ser mestre nessa primeira apreensão o aproxima do que chamamos de professor, podemos encontrar outros sentidos para esse termo nas culturas populares e em outras tradições. Destacamos as referências aos mestres de ofício: “Título dado aos peritos trabalhadores manuais. Mestre carabina, mestre pedreiro, mestre sapateiro” (Casculo, 1988, p. 18). E aqui o sentido é o de dominar determinados modos ou práticas de ofícios. Aquele que preserva e encarna um saber fazer. Por isso, eram chamados pela população, em tom respeitoso, de mestres.

O aspecto referente ao ensino e à transmissão de saberes na instituição escolar não está diretamente ligado a esse sentido de ser mestre. Essas práticas se estendem também aos artistas populares, que, como os mestres de ofício, detinham os saberes e as práticas de sua arte. Mestre de bonecos, mestre de viola, mestre de reisado, mestre de capoeira. Esses mestres populares eram os mantenedores de saberes e das

práticas artesanais. Artesanal não tem aqui o sentido de algo simples e precário, não industrial, mas de uma prática em que o saber e o fazer estão juntos e relacionados. Eram respeitados e reconhecidos como mestres por dominarem com maestria todas as etapas e processos de sua arte.

No caso, por exemplo, dos mestres das folias e festas que encontramos em Oriximiná, o trabalho se estende desde a escolha e a preparação dos materiais, passando pela construção de espaços, roupas, músicas e histórias, até sua realização. Não há separação entre aquele que sabe e aquele que faz. Tal separação é mais comum à tradição moderna de produção e transmissão de conhecimento, na qual os que sabem devem se dedicar apenas ao saber (que facilita a abstração) e os que fazem devem se dedicar apenas ao fazer (que facilita a automação) – saber por saber e fazer por fazer. Automação/abstração dos fazeres e dos saberes, reprodução automática de palavras e ações. Hegemonicamente é isso que vivenciamos nos ambientes escolares. Tal cisão comum às escolas tradicionais têm, nas práticas de transmissão das tradições populares, uma forma de resistência. Desse modo, acreditamos que a escola tem muito a crescer ao abrir as portas para a tradição dos modos de aprender e ensinar que as culturas populares sempre souberam cultivar.¹¹

O papel do mestre/educador não se separa de sua posição de cuidador e cultivador de uma tradição viva. Essa relação encarnada entre o mestre e a tradição dificulta o ensino de algo que não passe por experiências de vida encarnada e aterrada, mantendo sempre o cultivo do aprendizado vinculado aos modos de ser e fazer locais. Ensinar é cultivar os ritos e as práticas vivas que não podem estar separadas. Tal afirmação requer uma mudança do papel do mestre, enquanto cultivador/educador daquele que, nas escolas tradicionais, é apenas o reprodutor (professor) ou pesquisador (teórico). A primeira e importante diferença entre esses dois tipos de aprendizado diz respeito ao engajamento do professor e do aluno em relação àquilo que se ensina e se aprende. Não há separação entre o saber e o fazer, entre a prática e a teoria. Quem quiser aprender um ofício já inicia nos fazeres. Portanto, é na prática, nos eventos, que os mestres cultivam suas transmissões. Uma prática encarnada “fala” mais do que mil discursos vazios.

Na tradição popular não se criam espaços ou técnicas específicas para principiantes. Não há o entendimento de que um determinado sujeito ainda não possa frequentar os espaços tal como eles são. Não há “infantilização” do aprendiz, pois essa atitude poderia impedir ou dificultar a sensibilização e o engajamento do aprendiz pela paisagem da tradição. O que o aprendiz encontra no mestre/educador não é um cuidado especial e infantilizador, mas um acolhimento paciente. O aprendiz não é visto como um ignorante, como alguém desprovido de algo, como uma pessoa que não sabe. Tal mudança de atitude coloca o aprendiz numa posição de ajudante, e não de aluno. Os aprendizes são colocados em atividades, com fazeres e responsabilidades, eles são recebidos como companheiros desse cultivo. Há hierarquia, mas não há formalidades nem práticas preconcebidas e sem sentido, já que para aprender e ensinar se faz necessária uma experiência engajadora e “quente”, afastada dos ambientes frios e formais. O mestre/educador tenta colocar o aprendiz numa posição em que se aprende **com** e não **como** ou **sobre**.

O trabalho de etnoeducação que desenvolvemos está ligado a uma disposição de composição, e não ao domínio técnico. Não visamos à submissão ou ao domínio da técnica, mas ao **fazer com**, compondo com os elementos envolvidos. Quando se faz **com**, o trabalho de aprendizado é sempre coletivo e solidário, num abrir-se para que essas forças coletivas compositivas possam nos ensinar. Como não há, nas tradições populares de aprendizado, uma separação entre o cultivo de uma tradição e sua transmissão – ou seja, entre espaços dedicados somente ao aprendizado e espaços de produção e realização de um saber/fazer –, o aprendiz se sente, desde sempre, convidado a pertencer a uma cultura viva e atuante.

11 Desde 2016 criamos um projeto de ensino chamado Encontro de Saberes na UFF. Esse projeto tem como objetivo principal incluir os mestres e mestras das artes e ofícios dos saberes tradicionais – reconhecidos aqui como professores colaboradores externos –, em parceria com os docentes da universidade, nas atividades do ensino formal (disciplinas optativas e atividades complementares), dos cursos de graduação da UFF.

Nas escolas, muitas vezes os alunos não se sentem construtores de algo, mas apenas reprodutores. O aprender **com** cultiva no aprendiz a necessidade e a disposição do engajamento na tradição. Cultivar uma experiência coletiva e encarnada na e da tradição é uma das funções do mestre/educador. Tal experiência encarnada força o cultivo de uma comunhão e um pertencimento a algo. Mas o pertencer não é algo vivenciado como um movimento de apropriação ou propriedade de algo ou alguém. A tradição não é vista como um produto a ser apropriado ou consumido, seja algo material, como um instrumento, ou algo imaterial, como um saber ou uma prática. Este é o sentido de coletivo – um cultivo em comunhão engajada.

Simone Weil (2001) chama esse sentimento de pertencimento a uma tradição de enraizamento. Essa importante pensadora e ativista da Europa do início do século XX buscou entender de forma politizada o enraizamento de um povo que, segundo ela, estava cada vez mais desenraizado. Weil nos mostrou, em sua curta vida, exemplos de como as práticas de desenvolvimento do capitalismo vão produzindo o pior de todos os flagelos de que um povo pode padecer: o desenraizamento. Entre os fenômenos analisados como práticas de desenraizamento, Weil destaca o aparelhamento da educação e os modos de ensinar em desenvolvimento na Europa moderna.

O Renascimento provocou em toda a parte um corte entre as pessoas cultas e a massa; [...] disso resultou uma cultura que se desenvolveu em meio muito restrito, separado do mundo, em uma atmosfera confinada, uma cultura consideravelmente orientada para a técnica e influenciada por ela, muito tingida de pragmatismo, extremamente fragmentada pela especialização, completamente desprovida ao mesmo tempo de contato com este universo e de abertura para o outro mundo espiritual (Weil, 2001, p. 44).

A pensadora, oriunda de uma família abastada, cedo se revolta com as práticas que provocam o desenraizamento do povo. Em bela passagem do livro, Weil aposta que não adianta um camponês, aluno de escola primária, saber mais do que Pitágoras – na medida em que repete que a Terra é que gira em torno do Sol –, se ele já não se encanta mais pelo céu e pela observação das estrelas. Assim a autora descreve: “[...] esse Sol de que lhe falam na aula não tem para ele nenhuma relação com aquele que ele vê” (Weil, 2001, p. 45). Weil afirma que a instrução do povo é uma vulgarização de uma cultura desenraizada, depositada na memória dos jovens, na qual “o desejo de aprender a aprender, o desejo de verdade tornou-se raríssimo. O prestígio da cultura tornou-se quase exclusivamente social [...]” (Weil, 2001, p. 46).

Na prática de cultivo **com**, certos ambientes populares ainda preservam modos de enraizamento. O coletivo é, então, uma comunidade composta de forças e matérias engajadas em saberes que não se separam dos fazeres nem se submetem às apropriações, constituindo-se como fortes estratégias de resistência. Buscando resistir ao modo de aprender que desenraiza, nos dedicamos ao cultivo de paisagens nas quais as práticas e os saberes sejam exercidos em sua integridade, imersos em todos os seus elementos de tradição e ritualística. Assim será possível construir um ambiente em que os participantes se sintam pertencentes a algo maior do que suas vaidades e pretensões pessoais. Assim será possível vencer a solidão e a preguiça de uma atenção dispersa, engajando-se numa construção coletiva e solidária.

O ponto principal que buscamos desenvolver na etnoeducação é o da experiência como base do aprendizado e, conseqüentemente, o que essa experiência implica, numa virada de perspectiva. O eixo central da experiência, nesse sentido, deve ser colocado a partir do ponto de vista do aprendiz, e não do ponto de vista de quem ensina ou de um observador intelectual. A ênfase deve ser posta no aprender, e não numa aprendizagem submetida ao aprendido e aos seus resultados.

ALGUMAS EXPERIÊNCIAS ENTRE NÓS: QUILOMBOLAS E O PROGRAMA DE ETNOEDUCAÇÃO NA UFF

No Pará, a população cativa, negra, não ultrapassou em nenhum momento a taxa de 20% da população total da província. Todavia, as relações de produção escravista ali se faziam presentes, fossem na ilha de Marajó, na região do Salgado, no baixo Tocantins, ou no oeste do estado, onde concentrei meus estudos sobre as sociedades mocambeiras, ali constituídas no século XIX – nos rios Trombetas, Erepecuru/Cuminã, Curuá e nos lagos de Óbidos e Santarém –, hoje materializadas nas comunidades quilombolas descendentes dos mocambos existentes naquela região, então conhecida por baixo Amazonas (Funes, 2015, p. 18).

Fugidos da escravidão, os mocambos negros iniciam uma história de luta e resistência no alto das cabeceiras dos grandes rios navegáveis nessa região do Pará. No braço direito do médio Trombetas, encontramos algumas comunidades quilombolas que se distribuem entre os rios Erepecuru e Cuminã. Até o final da escravidão, no século XIX, essas pessoas viviam nas águas bravas, no alto das grandes cachoeiras, para não serem encontradas pelos seus perseguidores, os senhores de engenho. Nesse processo de resistência escrava, os altos dos rios Erepecuru, Curuá e Trombetas tornam-se moradas das comunidades quilombolas. Ao longo do século XIX essas populações continuam a crescer, buscando sempre se manter à margem e em isolamento das províncias locais.

Na arte de se tornar quilombola, os ex-escravos foram produzindo uma nova vida, de acordo com as condições naturais e culturais ali encontradas. Seu corpo e sua alma vão se moldando ao local. Das comunidades indígenas que ali viviam eles herdaram o modo comunitário do extrativismo, da caça e da pesca. Vivendo em pequenos povoados com casas familiares, onde uma pequena horta é plantada, esses quilombolas vão construindo modos de vida comunitários ao longo dos séculos XIX e XX. Nessa convivência, a floresta ocupa uma posição sagrada, trazendo os elementos materiais e cosmológicos de sua forma coletiva de vida.

Nossa experiência de etnoeducação **com** os quilombolas de Oriximiná teve início em 2013, na Escola Nossa Senhora da Aparecida, da comunidade Boa Vista do Cuminã. Reunidos fora das disciplinas e das séries, alguns professores, alunos, merendeiras, barqueiros e comunitários dessa escola decidem pesquisar coletivamente os saberes e fazeres locais (festas, histórias da região etc.). Em grupos heterogêneos, às vezes acompanhados do “pessoal da UFF”,¹² iniciam-se conversas, inspiradas nos princípios da etnoeducação, com aqueles que a comunidade julgam ser os conhecedores e fazedores das tradições (mestres). Nesses grupos heterogêneos, os participantes (professores, barqueiros, merendeiras, alunos de séries e de idades distintas) vão pesquisando e se engajando em importantes saberes e fazeres de sua comunidade.

Para dar ao leitor uma experiência de como os projetos de pesquisa em etnoeducação são exercidos, com seus princípios de autonomia, circularidade e protagonismo, mostraremos, a partir de narrativas polifônicas e plurais,¹³ como concebemos e operamos esses encontros com os quilombolas. As narrativas que apresentaremos abaixo foram construídas para que o encontro dos grupos no campo, como também as vozes desses grupos, pudesse aparecer sem as separações “nós” e “eles”. É importante ressaltar que esse dispositivo de escrita mantém e reúne características de ambientes muito diferentes – o acadêmico e o comunitário – e visa romper, mesmo que de modo provisório, o isolamento monotemático das escritas acadêmicas.

A experiência coletiva e plural com a comunidade Boa Vista Cuminã será apresentada a seguir por três narrativas construídas a partir do encontro de campo. Assim, acreditamos que o leitor terá uma experiência sensível e direta com os princípios que norteiam nosso programa. Os procedimentos grupais de inclusão radical

12 Como somos chamados em Oriximiná.

13 Conforme visto, em nossos princípios, os modos de narrar dessas tradições têm nos forçado a exercitar outros modos de escrita e expressão. Buscamos uma escrita cada vez mais próxima da oralidade, entendendo ser esse um dos aspectos que diferenciam a construção, o cultivo e a transmissão das tradições quilombolas em Oriximiná.

da diferença; os modos de gestão dos conflitos que essas inclusões acabam por criar; os riscos e os perigos dos antagonismos; e as disputas que geram exclusões ficam mais claros a partir da leitura desses relatos.

No início de 2016, iniciamos, com o protagonismo de um de nossos alunos, Matheus Cruz, a escrita inventiva e a construção de narrativas de nossas experiências de campo. Para acolher novos integrantes do trabalho, Matheus resolveu escrever um texto de boas-vindas no qual apresentava as propostas do programa. Inspirado na oralidade e dando grafia aos sons, e não à gramática, Matheus lê em voz alta o texto a seguir. A narrativa busca suspender com as forças pessoais do discurso¹⁴ e deixar que os acontecimentos discursivos aflorem neles mesmos, incluindo as pessoas como acontecimentos. Isso não significa que os personagens não serão descritos, e sim que acontecimentos e personagens terão a mesma importância.

Sugerimos ao leitor que leia o texto em voz alta, pois a intenção da escrita é potencializar a referência oral do texto e promover uma conversa entre leitor/ouvinte, personagens e escritor/narrador, sem separações textuais rígidas. Optamos por manter uma grafia mais próxima da fonética e de outros sons, como o canto dos pássaros e o barulho do serrote, de modo que o texto tivesse as marcas dos sotaques e dos sons imersos em nossas conversas de campo. A seguir um trecho:

Beber água. Bebia água. Outro copo. Outro. Outro copo. Mais outro copo. Calor. Sede. Nem tanto... Cruzava o pátio da escola. Observava uns movimentos. As personagens em seus atos. A reunião estava sendo puxada por Irene e outras professoras. Ei, Mateus! Oi, como cê tá? Sorria. Conversava. Cumprimentava. Observava. I u Pedro, Pedro num vem? Chama u Pedro! Cadê a professora Dilena?! Tá vindu. Foi buscá na sala... Atenção! Tem que tá ligado! Ao mesmo tempo não pode fazer estardalhaço. Deve ser sutil. A roda é importante. Ela transforma o ambiente e propulsiona a circularidade das vozes. Mas a roda tem que ser sincera. Tem que ter todas as vozes... Chama ela! Fala pra ela que depois ela faz isso. Sim, tem que ter a merendeira. O barqueiro. A diretora. A professora. Eu. O Johnny. Os alunos. Os alunos?! Us alunos também! Hããã! Etnoeducação, meu amigo! Tem que botá fé! Os alunos têm voz também. Mas tem que ser sutil, não si pode forçar a participação de ninguém. Um convite. Convite a conversar. Primeiro nós vamos aonde? Primeiro na Santa Rita?! Mas u seu Manuel vai tá lá? Eli tava pra cidade... Ei, Miguel, teu avô? Já voltô? Aham... O muléqui que tava sentadu meu di bobera, meu escutando... Tá não. Tá pra cidade. Quando eli volta? Pronto. Já entrô...

A roda tem sua dinâmica. Ela roda. Bom, dévi rodar... A gente? A gente iscuta. Quanto di gasolina vai precisá? Bom. Vai até quais comunidadi? Qual u barcu? Quantas pessoas vão? Quem fazia u cálculo era u barquero i quem perguntava era u diretor. Isso também é etnoeducação. Potencializar. Quando as falas circulam, o coletivo si impodera i é capaz di gerir suas soluções. A genti iscuta. Fala quando é chamado. Observa o jogo de forças. Saca as instituições e as afecções qui atravessam aquela território. Pei!!! Ah, mas tem qui visitar a comunidadi tal! A escola nunca foi lá! Alguns chamam di analisadoris. São coisas qui a genti iscuta, é um movimentu, sons, coisas qui geram desconfortu ou impulsionam uma análise. Pur que a escola nunca foi até lá? Nessas coisas... Nessas coisas devemos estar atentos! Devemos pescá-las... I acompanhar u desenvolvimento da discussão, conversa. A genti interféri pra somar ou pra istimular que pululem mais falas, mais opiniões. As vezis só iscuta. As vezis queria tantu intervîr i não faz. Acontéci. As vezis foi melhó não ter intervîdo. Sênti! A genti sênti na pele. Na carni. I age! Não planeja. Ou melhó, planeja sabendu qui vai mudá.¹⁵

14 Bakhtin tem nos ajudado a encontrar essas narrativas, quando traz as diferenças entre discurso direto (pautado nos pronomes de terceira pessoa), discurso indireto (pautado nos pronomes da primeira pessoa) e discurso indireto livre, que embaralha as referências pessoais se aproximando, segundo nossas experiências de escrita em etnoeducação, dos modos orais de conversar (Bakhtin, 1992).

15 Texto escrito por Matheus Cruz para receber os novos alunos e integrantes de nosso grupo, março 2016.

Podemos explicar de forma acadêmica o que entendemos por ser coletivo não totalitário, mas as narrativas que construímos nesses encontros expressam de forma mais clara e menos abstrata esse modo de conceber o coletivo. Por isso, oferecemos mais uma narrativa de campo. Os relatos a seguir são o resultado da transcrição de áudios de um dos encontros na escola da comunidade Boa Vista Cuminã. Para intensificar a polifonia do texto, optamos por transcrever as vozes sem a autoria das enunciações, por acreditarmos que desse modo a escrita se aproxima mais fortemente da oralidade e da conversa realizada. Mais uma vez convidamos o leitor a ler em voz alta o trecho a seguir e a experimentar esse modo de narrativa.

As outras comunidades pouco vinham, mas eles sempre, sempre estavam aqui. Então, eu acho também que precisa incentivar as outras comunidades a esclarecer também dessa, né, do programa do projeto que é importante. As conversas que eu tive com a Irene, as semanas que eles da UFF ficavam aqui, 2013 e 2014... Falávamos que toda atividade da escola, quando a equipe tava aqui, nós fazíamos em conjunto, fazia atividades diferenciadas da sala de aula, usávamos todos os alunos, né, Elaine? Todos que tavam aqui, fazia com todos eles. Uhum, uhum, uhum. A gente fazia atividades com as crianças dentro do programa da UFF. Podemos planejar isso também! Uhum, uhum. Entendeu por que o nosso encontro aqui, nesse dia [...] é porque também tem três elementos importantes nisso aí, né! Um é colocar as nossas impressões, nas atividades, de maneira ativa, então você vai aprender e vai ensinar de maneira ativa agora na comunidade. Não só pra tirar conhecimento, mas pra poder conversar com as pessoas que sabem, pra aprender com eles e eles também, conosco. O outro elemento é esse de informar e poder convidar pra participar os pais, que estes entendam um pouco disso que tá acontecendo.

E o outro exercício é que a própria comunidade daqui, tanto a comunidade escolar quanto a comunidade do entorno, entenda que isso faz parte da rotina, né, que isso pode ser a rotina, né? Que eles possam ver e entender que sair para conversar e aprender com os mais velhos é escola! Que escola não é só ficar anotando no caderno e repetindo os livros. Eles precisam entender o que estamos fazendo aqui com o pessoal da UFF, porque senão a gente fica extraexcepcionalmente essa semana fazendo assim e depois volta pra uma rotina. Entender que isso pode acontecer independente da participação do pessoal da UFF. Isso que a gente não fique com tanto medo de sair um pouco daquelas... daqueles modos mais tradicionais de cada um na sua sala fechado e ensinando, e o que tá sendo tratado em história repercute em matemática, repercute em biologia, em ciências, né? E que faz parte, né? De um conjunto de saberes e temas que necessariamente tem que ser interdisciplinar, né? Tem que atravessar, né!? Então, a gente pode, a gente tá à disposição de fazer todas essas formas de experiência, experiência na comunidade com os alunos pra poder pesquisar, fazer a pesquisa junto, o que a gente tá chamando de etnoeducação, né!? E também experiências aqui dentro de ensino, que também é pesquisa, né? Por que não é só ensino, você também tá pesquisando, você também tá aprendendo. E aí, quando eu tô dizendo que a gente não tem um planejamento, é nesse sentido que a gente está à disposição daquilo que nós achamos que é mais importante, onde a gente pode tá com vocês neste momento? De maneira mais sensível e aí a gente tá à disposição pra pensar com vocês isso. Mas essas atividades, elas são fundamentais, né! Tanto a de convite quanto a de pesquisa lá fora, quanto também a de ensino e pesquisa aqui dentro. E aí temos (risada) esses dias todos pra praticar junto!

A narrativa nada mais é do que uma forma de contar histórias. Aqui, especificamente, nos interessa esse processo de como narrar, como contar histórias. Esse processo envolve uma busca por formas que deem conta da multiplicidade de vozes. A história não é só do(a) narrador(a) e não deve ser contada só por ele(a), mas pelas várias pessoas implicadas nas experiências em conjunto com ele(a). Na hora de escrever, filmar ou contar a narrativa oralmente, não se pode resumir ou sintetizar o vivido – é fundamental que na história

se incluam os diálogos e percalços ocorridos. Esses dois exemplos apresentados são pequenos exercícios de criar uma narrativa escrita mais próxima das polifonias e dos contextos das conversações orais que sustentam o cotidiano das práticas de organização e memória das comunidades tradicionais em Oriximiná. Nosso grupo tem achado muito importante realizar práticas narrativas escritas mais plurais e polifônicas. Para Walter Benjamin: “[...] a experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorrem todos os narradores. E, entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos” (Benjamin, 1994, p. 198).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho de etnoeducação em Oriximiná desenvolvido no município de 2011 a 2017 se constitui como laboratório de construção coletiva e plural de modos de ensinar e aprender **com** o outro. A partir de princípios basilares criamos, na singularidade do encontro, trabalhos de pesquisa e intervenção em diversas comunidades da região. Mergulhamos radicalmente nessas experiências através de práticas de gestão grupal, tanto no grupo da UFF como em encontros com os coletivos quilombolas e com seus modos singulares de “ser coletivo”.

Reiteramos, como proposta primordial do trabalho por nós realizado, os modos de ensinar e aprender **com**, e não **sobre** o outro. Modos de ensinar e aprender que podem incluir, sem unificar, as diversidades locais. Ao trabalharmos com o processo, toda e qualquer chegada é provisória, e os resultados não podem, portanto, se descolar das forças vivas que vão se fazendo presentes, sendo intrínsecas à formação. Assim, nossa experiência não pode ser utilizada como modelo para outras práticas. Os caminhos devem ser construídos no caminhar, sem referências fixas e universais. Nesse sentido, evitamos conceber dicotomias como as elencadas ao longo do artigo.

Para finalizarmos, deixamos a questão norteadora que tem nos sustentado: é possível pensar e formar grupos heterogêneos para além de dicotomias, sem cair em unidades unificadoras? Nem o um nem o dois! Como disse o xamã Mbyá-Guarani em uma conversa com Pierre Clastres, já citado em nossa epígrafe: “As coisas em sua totalidade são uma: e para nós que não desejamos isso, elas são más” (Clastres, 1990, p. 14).

REFERÊNCIAS

- ALVAREZ, Johnny. **O aprendizado da capoeira angola como um cultivo na e da tradição**. 227 f. 2007. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <https://xdocz.com.br/doc/o-aprendizado-da-capoeira-angola-como-um-cultivo-na-e-da-tradiao-johnny-menezes-alvarez-987711pegg8z>. Acesso em: 6 nov. 2023.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In*: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1994. xx-xx. (Obras escolhidas, v. 1).
- CASCUDO, Luís da Câmara. **Dicionário do folclore brasileiro**. 6. ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1988.
- CLASTRES, Pierre. **A fala sagrada**: mitos e cantos sagrados dos índios Guarani. Tradução: Nícia A. Bonatti. Campinas: Papirus, 1990.
- FUNES, Eurípedes A. Comunidades mocambeiras do Trombetas. *In*: GRUPIONI, Denise Fajardo; ANDRADE, Lúcia M. M. de. (org.). **Entre águas bravas e mansas**: índios & quilombolas em Oriximiná. São Paulo: Comissão Pró-Índio de São Paulo: Iepé, 2015. p. 16-61. Disponível em: https://cpisp.org.br/wp-content/uploads/2016/09/CPISP_pdf_EntreAguasBravaseMansas.pdf. Acesso em: 7 nov. 2023.

GRUPIONI, Denise Fajardo; ANDRADE, Lúcia M. M. de. Apresentação. *In*: GRUPIONI, Denise Fajardo; ANDRADE, Lúcia M. M. de. (org.). **Entre águas bravas e mansas**: índios & quilombolas em Oriximiná. São Paulo: Comissão Pró-Índio de São Paulo; Iepé, 2015. p. 8-15. Disponível em: https://cpisp.org.br/wp-content/uploads/2016/09/CPISP_pdf_EntreAguasBravaseMansas.pdf. Acesso em: 7 nov. 2023.

MESTRE. *In*: FERNANDES, Francisco; LUFT, Celso Pedro; GUIMARÃES, F. Marques. **Dicionário brasileiro Globo**. 30. ed. São Paulo: Globo, 1993. p. 455.

PASSOS, Eduardo. A construção da clínica comum e as áreas profissionais. *In*: CAPOZZOLO, Angela Aparecida; CASETTO, Sidnei José; HENZ, Alexandre de Oliveira (orgs.). **Clínica comum**: itinerários de uma formação em saúde. São Paulo: Hucitec Editora, 2013. p. 213-228.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (orgs.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 17-31.

RUSSI, Adriana; ROCHA, Gilmar (org.). **Inventário do artesanato tradicional de Oriximiná**: catálogo. Niterói: [s. n.], 2012.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, quilombos**: modos e significações. Brasília, DF: INCTI: UnB, 2015.

SAUMA, Julia Fratjttag. **Ser coletivo, escolher individual**: território, medo e família nos rios Erepecuru e Cuminã. *In*: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM CIÊNCIAS SOCIAIS, 33., 2009, Caxambu. **Anais** [...]. Caxambu, MG: Anpocs, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE (UFF). **Etnoeducação**. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2023. Disponível em: <http://patrimoniocultural.uff.br/etnoeducacao/>. Acesso em: 6 nov. 2023.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **Metafísicas canibais**: elementos para uma antropologia pós-estrutural. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

WEIL, Simone. **O enraizamento**. Bauru: EDUSC, 2001.