



## **Diálogos de saberes: encontro de mestres e estudantes não-indígenas em territórios compartilhados**

Marina Ribeiro Romero<sup>1</sup>

### **Resumo**

O programa Encontro de Saberes, implementado de formas diversas em 14 universidades brasileiras, convida mestres/as dos conhecimentos tradicionais para o ambiente acadêmico universitário, gerando diversas implicações desde o confronto de epistemologias, visões de mundo até de metodologias e das próprias formas de construção do conhecimento dentro do espaço. Este movimento representa uma ação política, pois coloca mestres em posições/espaços de poder legitimando os conhecimentos ensinados. A Universidade Federal de Minas Gerais também adota esse programa e, além de trazer mestres para o espaço da universidade, leva estudantes universitários para os territórios dos mestres. Esse movimento tem sido objeto de reflexão através de um trabalho etnográfico que acompanhou uma disciplina concentrada na Aldeia Barreiro Preto, no território Xakriabá. A duração dessa disciplina foi de uma semana tendo como tema os "Saberes Tradicionais: Artes e Ofícios - Arquitetura, cerâmica e culinária Xacriabá". A análise abordou os desafios do movimento dialógico entre conhecimento tradicional e o conhecimento tido como legítimo no espaço acadêmico. Ainda, observou-se a existência de ritmos próprios desses modos de conhecer, que implicam na coordenação dos fluxos de atividades no espaço e no tempo de modos distintos, que por vezes sutilmente entram em conflito na relação entre os mestres, a comunidade Xakriabá e os estudantes e professores não-indígenas.

Palavras-chave: Encontro de Saberes, Conhecimentos tradicionais, Práticas Epistemológicas.

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual de Campinas, [m241472@dac.unicamp.br](mailto:m241472@dac.unicamp.br) - Graduação em Ciências Sociais. Orientada pela Professora Chantal Victoria Medaets da Faculdade de Educação- Unicamp.

## **Introdução**

Esta reflexão é fruto da viagem de campo que realizei acompanhando a disciplina UNI 050 – Saberes Tradicionais: Artes e Ofícios – Arquitetura, cerâmica e culinária Xacriabá ofertada pelo Programa de Formação Transversal em Saberes Tradicionais da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). A disciplina foi ministrada fora do espaço universitário, mais especificamente, na Aldeia Barreiro Preto, localizada no centro do território Xacriabá, que por sua vez localiza-se no noroeste de Minas Gerais.

Primeiramente, é importante compreender os motivos que me levaram até esta viagem e como ela se sucedeu. Em minha primeira iniciação científica, realizamos um mapeamento das ações de ingresso e estímulo à permanência de estudantes indígenas nas universidades brasileiras, incluindo, posteriormente, os estudantes quilombolas nesse processo posteriormente. A partir das informações coletadas, surgiu um interesse mais específico em entender, de maneira mais próxima, as adaptações que vêm sendo realizadas pelas universidades em decorrência do ingresso de estudantes indígenas e simultaneamente de suas epistemologias e saberes, isto é, entender quais são os caminhos desenvolvidos pela universidade para lidar com as diferentes trajetórias e epistemologias agora presentes no espaço universitário.

Sendo assim, o mapeamento realizado coletou informações sobre as adaptações curriculares e físicas das universidades, entre estas, o Programa Encontro de Saberes, idealizado por José Jorge de Carvalho, professor de Antropologia da UNB e figura chave no debate sobre cotas étnico-raciais no Brasil. O programa tem por objetivo convidar os mestres e mestradas das comunidades tradicionais para ministrar disciplinas nas universidades, de maneira a trazer novas epistemologias e pedagogias e promover um diálogo entre o "mundo acadêmico" e o "mundo dos saberes tradicionais". Dentre as 14<sup>2</sup> (CARVALHO, 2020) universidades que aderiram ao programa, cada uma a seu modo, destaca-se a UFMG, que desde 2014 vem desenvolvendo o programa em formato de Formação Transversal em Saberes Tradicionais -uma formação de 300 horas que resulta em uma complementação relacionada a Saberes Tradicionais a qualquer curso de

---

2 Em uma Roda de Conversa intitulada “Racismo Epistêmico na saúde e refundação pluriétnica e pluriépistêmica do campo da saúde coletiva” ocorrida em nove de novembro de 2022 na Unicamp, José Jorge de Carvalho afirma que atualmente já são mais de 20 universidades que aderiram ao programa.

graduação e pós-graduação da instituição. A carga horária é composta de disciplinas ofertadas semestralmente com temática indígena, quilombola, negra, ribeirinha etc.

Comumente as disciplinas seguem o modelo citado acima, em que os mestres/as se deslocam e ocupam o espaço universitário, entretanto a Formação Transversal também tem como objetivo promover o movimento inverso, em que os estudantes vão até os mestres/as em seu local de desenvolvimento de atividades, característica atípica quando se considera as formas de implementação do programa em outras universidades.

Considerando essa distinta configuração, pareceu-nos interessante investigar como a relação entre os mestres, a comunidade Xakriabá e os estudantes e professores não-indígenas desenvolveu-se no território, isto é, qual relação estava sendo criada nesse ambiente, quais são as expectativas e benefícios de ambos os lados. O curso foi realizado de forma concentrada, em uma semana. A disciplina foi organizada em cinco grupos de trabalho, que realizavam as atividades propostas por seis mestres/as. São eles:

- Vanginei Leite Silva<sup>3</sup>, mestre da cerâmica que conduziu e participou da construção do forno de queima.
- Telvina Moura Bezerra Alkimim, mestra da arquitetura de terra e pintura de toá<sup>4</sup>, que conduziu e participou da construção de paredes de enchimento na Casa de Cultura e da pintura das mesmas com toá.
- Senhorinha Dias de Sousa Franco e Domingas dos Santos Aquino Oliveira, mestras da cozinha tradicional Xakriabá que conduziram e participaram da elaboração da alimentação do grupo.
- Nicolau Gonçalves Alquimim mestre da lavoura e extrativismo, que conduziu os alunos pelo território Xakriabá e pelas hortas da região.
- Edgar Kanaykõ, mestre da fotografia e documentação, que conduziu e participou da documentação das atividades das disciplinas no território.

---

<sup>3</sup> Todos os nomes apresentados constam no descritivo da disciplina no site da UFMG, razão pela qual os mantivemos aqui. Descritivo disponível em: <https://www.saberestradicionalis.org/novos-cursos-dos-saberes-tradicionalis-para-o-segundo-semester-de-2022/>. Acesso em 17/11/2023.

<sup>4</sup> Toá é uma pedra, podendo ser de diferentes tonalidades de marrom e branco, que quando dissolvida em água se torna um pigmento, sendo utilizado pelos Xakriabá para decorar as paredes ou objetos.

Ainda, a disciplina contava com 4 professores parceiros: dois da Escola de Arquitetura e Design; um da Faculdade de Educação e um da Escola de Engenharia. A aldeia também recebeu alguns pesquisadores que participaram das atividades. Dentre os 24 discentes da disciplina, a maioria eram alunos da graduação em Arquitetura e Urbanismo, entretanto, também havia alunos de cursos variados como Antropologia, Arqueologia, Ciências Ambientais, Artes Visuais, Linguística, Pedagogia e Administração e um estudante da pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo. Estes rotacionavam entre os grupos citados acima durante os turnos da manhã e da tarde.

Entendendo esse contexto, procurei realizar uma pesquisa etnográfica buscando compreender e reconstituir as múltiplas experiências construídas nesse espaço pelos atores presentes: os mestres, os membros da comunidade Xakriabá e os estudantes e professores não-indígenas. Vale ressaltar que, como afirma Pereira (2016):

“ao tentar abordar essas múltiplas experiências não se tomará cada uma delas como internamente homogênea, pois se entende que cada uma dessas experiências congrega também múltiplas singularidades.”  
(PEREIRA, 2017, p. 218)

Ainda, é preciso destacar que esta análise foi constituída dentro dos limites de um trabalho etnográfico de curta duração realizado no âmbito de uma iniciação científica, e foi elaborado a partir de uma visão parcial minha enquanto pesquisadora. Isto dito, o objetivo foi buscar entender a copresença de regimes de conhecimento diferentes ou até de mundo diferentes, neste caso o regime Xakriabá nas atividades de cerâmica e construção de casas e o regime científico acadêmico, e o papel dos professores parceiros na mediação dessas lógicas. Mais especificamente, observou-se a existência de ritmos próprios desses modos de conhecer, que implicam na coordenação dos fluxos de atividades no espaço e no tempo de modos distintos, que por vezes sutilmente entram em conflito e logo são solucionados. Mobilizamos, ainda, o conceito de "Forma Escolar" tal como definido pelos sociólogos Guy Vincent, Bernard Lahire, Daniel Thin (2001) para entender uma outra faceta da construção do conhecimento: a organização e sua metodologia. É importante ressaltar que meu objetivo não é, de maneira alguma, julgar a ação dos participantes e organizadores da disciplina, mas sim explicitar contradições e

assincronias que decorrem do encontro em um mesmo espaço/tempo de diferentes regimes de conhecimento.

### **Forma Escolar X Conhecimentos tradicionais**

Vincent, Lahire e Thin no texto 'Sobre a história e a teoria da forma escolar' (2001), que se tornou clássico na área da Sociologia da Educação, analisam a instauração de um modo de socialização específico, que denominam de Forma Escolar. Os autores reconhecem a existência de um modelo de pedagogização dos conhecimentos, que nasce com a escola, mas acaba por extrapolar as barreiras das instituições escolares. Afirmam:

Além da importância da escola e da escolarização nas nossas formações sociais, do papel das classificações, julgamentos e percepções escolares fora da instituição escolar, a predominância do modo escolar de socialização se manifesta pelo fato da forma escolar ter transbordado largamente as fronteiras da escola e atravessado numerosas instituições e grupos sociais” (VICENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 39 )

Argumentam ainda, a existência de uma configuração tanto espacial quanto intelectual do modo de ensinar, o chamado "modelo escolar", que divide os alunos em séries por idades, têm um caráter linear/progressivo, divide o dia em aulas de determinado tempo e dispõe os estudantes em fileiras em que o ensino ocorre predominantemente mediado pelo que denominam formas escriturais-escolares.

A chegada desse modelo ao Brasil se deu por meio da Pedagogia Jesuítica, que institucionaliza o *Ratio Studiorum*, um conjunto de princípios normativos e regulativos que buscava um ordenamento único do ensino (STORCK, 2016). Dentre eles, a organização graduada em classes homogêneas, a ênfase na leitura, cópia, repetição e avaliação, o controle da disciplina, deleção de castigos e recompensas.

Em uma lógica estruturalmente distinta da "forma escolar", ancorada na prática "escritural-escolar", Vincent, Lahire e Thin identificam as "formas sociais orais", formas de vida, e de produção e circulação de conhecimento baseadas na oralidade. Diversos autores buscaram analisar características comuns desses modos de conhecimento praticados por grupos sociais onde as "formas sociais orais" são predominantes. Sem necessariamente referir-se aos sociólogos e ao seu quadro de análise, esses autores descrevem um modo de aprendizado recorrentemente observado em comunidades

tradicionais, como indígenas, quilombolas e ribeirinhas. Uma das características que indicam como ponto comum das maneiras de aprender nesses diferentes contextos, um modelo de aprendizado próprio, que ocorre na/pela prática, na participação das atividades cotidianas. (MEDAETS, 2020; TASSINARI, 2015; LAVE, 2015). Ainda, o modelo escolar cria um tempo separado das atividades cotidianas. Um tempo propriamente - e exclusivamente - pedagógico, enquanto a aprendizagem na prática acontece justamente sem a separação espaço-temporal. Ela acontece "tudo junto misturado", com as práticas cotidianas.

É justamente no conflito entre essas duas dimensões, a forma escolar e os modelos de aprendizado mais observados em contextos onde predominam "formas sociais orais", que a minha passagem pela comunidade Xakriabá se insere. Esta imbricação é reconhecida em dois âmbitos, primeiramente na relação entre a escola, a comunidade e a Secretaria da Educação, e em um segundo momento na relação entre os professores e estudantes não-indígenas e os mestres e a comunidade, no decorrer da disciplina acompanhada. Essas duas facetas serão melhor desenvolvidas abaixo.

### **Uma escola e diferentes tipos de saberes**

Após a ocorrência, em 2021, de um incêndio criminoso na Escola Estadual Indígena Xukurank da aldeia Barreiro Preto, e devido a existência anterior de uma relação de proximidade e cooperação entre a aldeia e a universidade (UFMG), a comunidade de Barreiro Preto resolveu recorrer à universidade para discutir o processo de reconstrução da escola. A princípio, a Secretaria do Estado de Minas Gerais, que foi responsável pela construção primeira da escola da aldeia, iria reconstruir a escola exatamente como antes. Entretanto, a comunidade já contava com demandas por reforma e ampliação, e por essa razão a comunidade barrou essa iniciativa. Nei Leite Xakriabá, um dos mestres que conduziu a disciplina, discute em *Ensinar sem ensinar* (2021) as dificuldades em inserir o conhecimento tradicional no formato físico da escolar:

Muitas vezes, quando trabalhávamos alguma das práticas tradicionais, os professores tinham que ir para o espaço da calçada da escola, porque não havia espaços próprios para elas, não havia lugares na escola onde fosse possível fazer a corrida do maracá, o cabo de guerra, a luta do toco, o treinamento de arco e flecha... ou onde pudéssemos fazer os

nossos artesanatos e deixá-los expostos para que todos os alunos vissem, como uma forma de incentivar o envolvimento. (XAKRIABÁ, 2021)

Isto é, a escola foi construída em um formato/uma lógica que não abarcava as atividades desenvolvidas pelos professores indígenas do colégio que davam as chamadas "aulas de cultura". Ainda, Nei relata o conflito com a Secretaria da Educação na legitimação do conhecimento tradicional na escola, e também de seus modos de ensinar:

No início, tivemos algumas dificuldades, pois a Secretaria de Educação estava acostumada com as aulas entre quatro paredes. Uma aula com cadeira, professor, aluno e quadro. Ao chegar na escola e ver que o professor não estava ali nos horários estabelecidos, começaram a questionar, até que entenderam que a nossa escola é diferente e que temos outros jeitos de ensinar. O nosso povo tem formas diferentes de ensinar e aprender, que costumamos dizer que é um “ensinar sem ensinar”. As crianças aprendem simplesmente observando uma pessoa mais velha fazendo o seu trabalho. Aprendem brincando, vadiando. (XAKRIABÁ, 2021)

Outro ponto interessante a ser ressaltado é a divisão do tempo para o desenvolvimento dos conteúdos das aulas. O modelo jesuítico de divisão do tempo e avaliação entra em direto conflito com o tempo para desenvolver as atividades tradicionais. Nei relata sua ação para burlar esse embate:

Os professores de cultura tinham somente duas horas de aula para ensinar práticas tradicionais como a pintura corporal, a música ou para sair com os alunos e levá-los para conhecer os remédios naturais no mato. Os demais professores tinham que arranjar algum momento em suas disciplinas específicas para trabalhar as questões diferenciadas, pois o Estado vinha periodicamente avaliar se o aluno conhecia certas coisas como a luz amarela, vermelha e verde do farol de trânsito! E, quando os alunos tiravam uma nota ruim, éramos chamados pela Secretaria de Educação que nos questionava, cobrava e reclamava.

Para discutir essas necessidades em relação à escola da comunidade Barreiro Preto e para acompanhar o processo licitatório e de construção da nova escola, foi realizada uma reunião em setembro de 2022 que articulou diversos atores, dentre eles representantes da comunidade, das associações locais, da FUNAI, da escola e da UFMG. Nessa reunião, foi definida a criação de uma disciplina na pós-graduação da Faculdade de Educação que acompanharia os processos citados acima em diálogo com a comissão de

acompanhamento criada pela própria comunidade. Também participou dessa rede de apoio o projeto de extensão Morar Indígena, projeto desenvolvido pela Escola de Arquitetura e Design e que tem o intuito “valorizar as práticas de assessoria técnica, pautadas na geração e fortalecimento da autonomia desses povos na produção do espaço”

5

A disciplina da pós-graduação também discutiu os próximos passos para além da reconstrução da escola, sendo colocado pelos estudantes e professores da UFMG a ideia de autogestão de recursos, que consiste na gestão da própria comunidade dos recursos, passando por um processo coletivo de tomada de decisão e construção. A idealização da Casa de Cultura ocorreu nessa disciplina. Ela seria espaço destinado à comunidade para o desenvolvimento dos conhecimentos tradicionais, e que poderia ser um espaço complementar à escola. O projeto foi muito baseado em uma outra casa que já havia sido construída em 2006, também em parceria com a UFMG, na aldeia vizinha (Sumaré).

Para a execução do projeto foi necessária a articulação de uma vaquinha, encabeçada e divulgada pela Deputada Federal Célia Xakriabá. Ainda, pela falta de recursos para a mão de obra, surge a disciplina que acompanhei: os alunos da UFMG iriam até a comunidade para realizar a construção dessa Casa de Cultura. Esse movimento já havia acontecido anteriormente, em que um dos professores parceiros levou 18 alunos para a construção de uma cozinha em uma comunidade vizinha. A disciplina foi intitulada Saberes Tradicionais: Artes e Ofícios – Arquitetura, cerâmica e culinária Xacriabá, em que seriam construídas as paredes de enchimento da Casa da Cultura, assim como um forno de cerâmica para as aulas de Cultura na escola. Ainda, foram desenvolvidas atividades que envolviam a culinária, o reconhecimento do território e o registro audiovisual dessas atividades.

---

5 O trecho consta no resumo do projeto Morar Indígena compartilhado comigo durante a semana que passamos na aldeia. Sobre o projeto Morar Indígena ver: <https://morarindigenaufmg.wordpress.com/> Acesso em: 19/11/2023.





Figura 1: Construção do Forno de Cerâmica.  
Foto de autoria de Pedro Arles.

Nesse sentido, vê-se no processo de negociação para a reconstrução da escola, que as lideranças Xakriabá observam um descompasso entre a forma escolar estabelecida pela Secretaria de Educação e o desenvolvimento das atividades tradicionais ministradas pelos professores de Cultura na escola da comunidade.



Figura 2- Realização das oficinas de culinária-  
Foto de autoria de Pauline Espanion.

### **Encontro de Ritmos**

Baseando-me na leitura de Pereira (2016) sobre *Elementos de Ritmanálise de Henri Lefebvre* (2004), podemos entender que a forma escolar, ou o modelo escolar baseado no *Ratio Studiorum* da pedagogia jesuítica impõe-se:

por meio de ritmos específicos que regulam o cotidiano. Os ritmos são compostos de repetições cíclicas e lineares que se influenciam reciprocamente em complementaridade e/ou contraposição. Seguindo essa perspectiva, pode-se dizer que a escola produz e tenta impor um ritmo próprio aos fluxos que ocorrem em seu espaço e às formas de ocupar o tempo. Ao buscar produzir a homogeneidade, conforme Foucault (1987), a escola também produz os indivíduos enfileirados lado a lado, vendo e sendo vistos por seus mestres. Com a escola, o tempo iniciático dos ritos de passagem é suplantado pelo tempo disciplinar, que se caracteriza pelas múltiplas, lineares e evolutivas séries (PEREIRA, 2016, p.224)

No ambiente em que realizei meu trabalho de campo, foi possível notar a imbricação entre os dois modos de conduzir as atividades: esse modelo escolar descrito acima, e que é engendrado na forma de organizar as nossas atividades cotidianas, e os modos de organizar as atividades desenvolvidos pela comunidade Xakriabá que acompanhei. Nesse sentido, podemos dizer que o espaço da disciplina acompanhada abarca múltiplas temporalidades, isto é, observamos a coopresença de ritmos próprios de modos de conhecer distintos, que implicam na coordenação dos fluxos de atividades no espaço e no tempo de diferentes modos, que por vezes sutilmente entram em conflito e logo são solucionados. Esse embate fica claro no trecho de Nei Leite:

Logo percebi que as aulas protocolares de cinquenta minutos, apenas lendo ou falando sobre a cerâmica, não traziam resultados efetivos. Resolvi, então, trazer os alunos para o espaço onde trabalho na minha casa, na minha oficina de cerâmica. Condensamos as aulas de todo o mês nos finais de semana, **e assim não ficávamos mais preocupados com a hora do relógio. O que passa a determinar a hora da aula é o barro, seguimos a hora do barro.** (LEITE, 2021, grifo meu).

A "hora do barro" e as diferentes temporalidades foram facilmente identificadas em situações observadas durante o trabalho de campo. Um exemplo característico foram os dias de chuva.

### **A hora das chuvas**

Ao chegarmos à comunidade durante a noite, nos alojamos e no dia seguinte já começamos os trabalhos. Os grupos foram divididos, estava sol e conduzimos as atividades com a coordenação dos mestres. Durante a madrugada do dia seguinte, ouviu-se chuvas fortes enquanto dormíamos, acordamos com o território todo alagado, inclusive a área em que estávamos trabalhando. Foi nos dito que aquela época não era adequada para a construção, justamente pelas fortes chuvas. Entretanto, na perspectiva de que tínhamos apenas poucos dias, e que era preciso fazer algo a respeito, estudantes, mestres, professores e comunidade se articularam para criar soluções. Iniciamos com a abertura de uma vala, para o escoamento da água.





Figura 3- Abrindo a vala- Foto de Aurtoria de Edgar Kanaykõ.

Apesar desse procedimento diminuir a concentração das águas na região em que deveríamos construir a Casa de Cultura, ainda era muito difícil caminhar para buscar materiais e construir as paredes e o forno. Nesse momento, alguns professores não-indígenas assumiram a coordenação das atividades, com objetivo de criar uma ponte para que pudessemos transitar. Utilizando seus conhecimentos arquitetônicos, jogaram pedras na lama na tentativa de construir um chão sólido para passagem. Ao fim, não foi possível criar a passagem dessa maneira, apenas grandes cortes nos pés descalços dos alunos que tentavam passar pelo local levando os materiais necessários. Os fiscais do IBAMA, que eram indígenas e realizavam a ronda do território, conseguiram, após tentativas mal sucedidas com galhos, trazer algumas folhas longas que permitiram a construção de uma passagem.



Figura 4- Ponte improvisada com galhos - Foto de Aatoria de Edgar Kanaykõ.

Esse processo durou o dia inteiro, em que não foi possível seguir muito com as atividades programadas. Quando terminamos todas essas atividades, imersos nessa tentativa de fazer dar certo, Nei Leite, mestre da cerâmica, fez um comentário aos poucos que ainda restavam no local de construção em tom de cansaço: “Para mim isso tudo é trabalho perdido. Tava todo mundo tão querendo resolver, que eu deixei”. Posteriormente, ele comentou que caso fossem somente eles, da comunidade, que estivessem trabalhando, apenas esperariam uns dias até o barro secar. O sentimento do dia era de angústia e de tempo perdido. A hora do barro - e da chuva - impôs-se a nós.

É possível perceber nessa situação dois possíveis caminhos para a solução do impasse colocado. A primeira, colocou a chuva como um problema a ser solucionado, seguindo a lógica do tempo produtivo e da utilização dos conhecimentos já possuídos, tentou-se criar formas de tornar a nossa presença no território útil. De outro lado, a chuva era vista como solução, visto que a comunidade sofre com escassez de água na região e se utiliza do encanamento das águas das chuvas quando necessário. A solução era esperar o



barro secar, o tempo era do barro, da chuva, do sol, e não o nosso. Está posto o conflito de temporalidades.

Outro ponto interessante quanto a marcação das datas da viagem, foi que durante nossa estadia ocorreu o Dia de Finados. Na comunidade, é comum o entendimento de que o trabalho no dia dos finados causa sofrimento nos parentes falecidos. Houve um respeito claro a essa tradição, entretanto, a escolha pela nossa presença na comunidade nessas datas demonstra um certo descompasso na coordenação das atividades.

Os próximos dias se sucederam com céu nublado e chuvas ocasionais, por esse motivo o barro, matéria prima para as paredes e o forno, encontrava-se mais mole do que o ideal e por muitas vezes acabou caindo das paredes por não estar firme. Ao fim, as paredes foram construídas e o forno parcialmente finalizado, mas o barro não secou para que pudéssemos fazer a pintura das paredes com a tinta de toá. Mais uma vez, o tempo do barro se impôs a nós.



Figura 5- Construção da Parede de Enchimento - Foto de Autoria de Edgar Kanaykô.

Por fim, é interessante refletir sobre o papel do "professor parceiro". Dentro da elaboração do Encontro de Saberes, idealizado por José Jorge de Carvalho, os mestres e seus chamados discípulos conduzem as aulas com o auxílio de um professor parceiro, que é um professor acadêmico da área relacionada à uma das especialidades do mestre/a e que faz a mediação entre a "epistemologia acadêmica" e a "epistemologia do mestre/a". No caso da disciplina que acompanhei, um dos professores foi quem assumiu essa posição, enquanto professor parceiro principal. Sua atuação seguiu a lógica apresentada acima, tentando mediar a relação entre mestres e estudantes e por vezes tentando didatizar e organizar as atividades e as falas desenvolvidas. Apesar de sempre muito respeitoso, essa organização dos fluxos foi ressaltada pelo Mestre Edgar Kanaykõ após uma intervenção organizacional do professor, em que disse que o mesmo precisava "desacelerar" pois agora se encontrava em território Xakriabá, o professor respondeu sorrindo que trabalharia nisso. São nessas minúcias que visualizamos as temporalidades distintas atuando.

### **Considerações Finais**

O Encontro de Saberes, iniciativa inovadora e crucial para inserção e valorização das epistemológicas tradicionais no ambiente acadêmico, coloca também uma série de desafios ao colocar em diálogo não só conhecimentos diferentes em conteúdo mas também diferentes formas de condução e organização das atividades. Manuela Carneiro da Cunha afirma em 2013 em uma palestra na UFMG, que “é um contrassenso tentar escolarizar o conhecimento tradicional. Ele não é só conteúdo; são também formas de existência e de transmissão desse conteúdo”<sup>6</sup>. Nesse sentido, o Encontro de Saberes é também um encontro entre ritmos e temporalidades distintas, a disciplina acompanhada é um exemplo desses encontros e das assincronias que dele decorrem.

---

6

<https://www.ufmg.br/online/arquivos/031025.shtml#:~:text=Um%20grande%20problema%20hoje%20%C3%A9,tradicional%20embutido%20em%20seus%20trabalhos.>

## Referências

LAVE, Jean. **Aprendizagem como/na prática**. Horizontes Antropológicos [online]. v. 21, n. 44. 2015.

LEFEBVRE, Henri. **Rhythmanalysis: space, time and everyday life**. Londres/ Nova Iorque: Continuum, 2004.

MEDAETS, Chantal. **“Tu garante?”: aprendizagem às margens do Tapajós**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2020, p. 171-190.

PEREIRA, Alexandre Barbosa. **Outros ritmos em escolas da periferia de São Paulo**. Educação & realidade, v. 41, n. 1, p. 217-237. 2016.

STORCK, João Batista. **Do modus parisiensis ao *Ratio Studiorum*: os jesuítas e a educação humanista no início da idade moderna**. História da Educação , v. 20, p. 139-158,. 2016.

TASSINARI, A. M. I. **Produzindo corpos ativos: a aprendizagem de crianças indígenas e agricultoras através da participação nas atividades produtivas familiares**. Horizontes Antropológicos (online) , v. 21, p. 141-172, 2015

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernad; THIN, Daniel. **Sobre a história e a teoria da forma escolar**. Educação em revista, n. 33, p. 07-47. 2001.

XAKRIABÁ, Nei Leite. **Ensinar sem ensinar**. *PISEAGRAMA*, Belo Horizonte, n. 15 [conteúdo exclusivo online], dezembro. 2021.

Disponível em : <https://piseagrama.org/artigos/ensinar-sem-ensinar/>

Acesso 17 nov. 2023