

Memórias Formativas: A Extensão Universitária como espaço de formação intercultural no Brasil

Formative Memories: University Extension as a space for intercultural formation in Brazil

Maria Luzitana Conceição dos Santos

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
luzdosol.pe@gmail.com

Magali Mendes de Menezes

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
magaliufrgs@gmail.com

Recepción 22 de octubre de 2021

Aceptación 19 de noviembre de 2021

Resumo

O objetivo deste artigo é sentir-pensar a experiência de formação docente intercultural desde a práxis extensionista na Aldeia Tramataia, localizada no nordeste brasileiro, Paraíba. As memórias presentes na Aldeia possibilitaram um verdadeiro 'encontro de saberes' formativos. A experiência com o inventário participativo foi o 'elo' dos diálogos formativos entre docentes: professores indígenas de Ensino Fundamental e Médio professora negra na Educação Superior e professora não indígena e não negra também na Educação Superior. O método sobre o qual nos apoiamos são as memórias formativas nos processos de construção do inventário participativo. Para tanto, consideramos a comunidade da Aldeia Tramataia como sujeito central na reflexão sobre a vivência de uma formação docente intercultural. O debate sobre a universidade a partir da Extensão nos leva a sentir-pensar uma noção de educação descolonial desde o pensamento de mulheres negras e indígenas em prática extensionista, dentro de uma universidade ainda neocolonial. Ao longo do texto, no território de memórias, revelam-se também territórios de saberes para uma formação intercultural docente fundado na escrita e na escrevivência, caminhos metodológicos que ao buscar descolonizar metodologias (Tuhiwai-Smith, 2016) possibilitam (re)encontros com um Brasil profundo.

Palavras-chave: Extensão; formação intercultural; decolonial.

Abstract

This article aims to feel-think the experience of intercultural teacher training from the extensionist praxis in Tramataia Village, located in the northeast of Brazil, in the state of Paraíba. The memories present in the Village made possible a real encounter of formative knowledge. The experience with the participatory inventory was the 'link' between the formative dialogues between teachers: Elementary and High School indigenous teachers, a Higher Education

Afro-Brazilian teacher, and a Higher Education non Afro-Brazilian and teacher. The method we rely on are the formative memories in the participatory inventory building processes. To this end, we consider the community of Tramataia Village as a central subject in the reflection on the experience of intercultural teacher formation. The debate on the university from the optics of the Extension programs leads us to feel-think a decolonial education notion from the point of view of Afro-Brazilian and indigenous women in extensionist practice, within a still neocolonial university. Throughout the text, in the realm of memories, we also revealed territories of knowledge for an intercultural teacher training based on writing and written lived experience, methodological paths that make possible (re)meetings with a deep Brazil when seeking to decolonize methodologies (Tuhiwai-Smith, 2016).

Keywords: Extension; intercultural training; decolonial.

**Por ser de lá
Do sertão, lá do cerrado
Lá do interior do mato
Da caatinga do roçado.
Eu quase não saio
Eu quase não tenho amigos
Eu quase que não consigo
Ficar na cidade sem viver contrariado¹
Gilberto Gil**

Introdução

As primeiras universidades criadas em território brasileiro encontram no racismo patriarcal, elementos que fundamentam a colonização e a formação do povo brasileiro. Será dentro deste contexto que surgem as faculdades de formação de professores. Afinal, era necessário que o processo de colonização encontrasse nas instituições formadoras (escolas e Universidades), mecanismos para o seu fortalecimento e manutenção.

Berço do conhecimento ocidentalizado, as

universidades representaram (e ainda representam) o ambiente de disputa por *status* e poder entre as elites. Herança colonial, com uma visão desenvolvimentista, a concentração de poder político e econômico na colônia fez da universidade um ambiente de profundas disputas. As primeiras Universidades no Brasil foram criadas no século XX. Desde então, a prática de formação docente nas universidades brasileiras ainda está fortemente marcada por saberes ocidentais eurocêntricos, visíveis desde a forma de pensar e organizar o ensino superior até as inúmeras reformas educacionais realizadas ao longo da nossa história. Tem-se, contudo, no território do pensamento latino-americano, em que o Brasil se insere (embora muitas vezes nos sentíssemos distante), uma dicotomia operada pela complexa construção colonial que, por um lado, marca a busca pela efetiva independência, por outro, mostra a subjugação de nosso pensamento a referência europeia.

Que los conocimientos científicos [occidental] y los procedimientos de investigación asociados serían verdaderos y aplicables en cualquier momento y en cualquier lugar. En el marco de esa cosmovisión, en contraste con la supuesta validez universal del conocimiento científico, el otro tipo de producción del conocimiento, normalmente caracterizado como étnico o local, no tendría una validez tan universal (Mato, 2019, p. 6).

Em outras palavras, na perspectiva do capitalismo patriarcal-racista² ou capitalismo terceiro-mundista (Fanon, 1968), o status patriarcal, enquanto fortalecia os privilégios de *baixo clero*, utilizava a raça para legitimar a superioridade do homem branco (Oyèwùmí, 2004). Na mesma direção, a pensadora colombiana Ochy Curiel (2007) enfatiza o uso da raça como critério de classificação determinante no posicionamento das populações, em especial, de mulheres negras e indígenas, na divisão internacional do trabalho.

Toda esta história se reflete na presença ínfima (quando há) de corporalidades negras e indígenas na docência e em pesquisas den-

¹ Música: Lamento Sertanejo. Composição de Dominginhos e Letra de Gilberto Gil.

Para conhecer expressão musical do território onde se insere este estudo, escute: <https://open.spotify.com/track/6fiP7J5EQI1edvg7pselXB>.

² Enfatizamos assim, que não é possível compreender a colonização sem refletir o entroncamento patriarcal e racista que a sustentou.

tro das universidades públicas brasileiras. As políticas afirmativas no Brasil completarão 10 anos em 2022. Nesta década tivemos muitas mudanças importantes, mas o tempo ainda é pequeno para desconstruirmos o racismo estrutural tão presente em nossas Universidades. Nossa realidade é marcada pela violência colonial que encontra na universidade um espaço importante de manutenção do *status quo* da elite. O controle social e as imensas desigualdades somadas ao epistemicídio cotidiano produzido dentro das instituições acadêmicas nos colocam diante de um cenário que precisa urgentemente ser transformado. Por isso, nos perguntamos,³ como mulheres negras e indígenas percebem a universidade neocolonial⁴ desde suas práticas de formação docente? E como a Extensão⁵ opera como território de saberes formativos, impulsionando práticas capazes de mudar estruturas tão solidificadas na Universidade? Para tanto, buscaremos em uma experiência de Extensão a fonte de nossa reflexão.

Mulheres negras e indígenas e a universidade neocolonial

O Censo da Educação Superior (CES, 2017) nos traz dados sobre a autodeclaração de cor/raça dos 173.868 professores/as universitários em Instituição de Ensino Superior (IES) públicas brasileiras. Importa lembrar o avanço do conservadorismo no Estado brasileiro desde o impeachment da Presidenta Dilma Rousseff à ascensão do bolsonarismo⁶. O CES (2016) identificou 0,4% dos docentes negros na Pós-Graduação do Brasil. Dentro deste universo, encontram-se apenas 219 das doutoras negras professoras. Na mesma pesquisa, o grupo de maior representação foram homens brancos (24%) com doutorado na docência de

Pós-graduação correspondendo a 13.198 professores. As professoras brancas com a mesma escolaridade (19%) e na mesma função são pouco mais de 10 mil do total de 53.995 (Ferreira, 2018). Destacamos que nesta pesquisa 44% dos/as professores/as optaram por não declarar sua cor/raça ao Censo. Por tal motivo, o percentual de homens brancos eleva para 43% dos docentes nos cursos de Pós-Graduação. A análise do estudo não aponta a presença de corporalidades indígenas na docência. De que maneira, então, se estabelece uma política de formação de professores quando a pluralidade étnica e racial está fora do debate no discurso do Estado brasileiro? E como práticas extensionistas apontam caminhos para uma formação docente permeada pela interculturalidade?

Para Fernet-Betancourt (2006) a interculturalidade é um imperativo ético de nosso tempo, que “[...] brota de la realidad misma de nuestra situación histórica y, en concreto, del reto de la convivencia solidaria en una humanidad diseñada por diferencias singulares insustituibles” (p. 51). A Universidade não pode ficar indiferente a este imperativo.

Sob o manto do nacionalismo, o Estado brasileiro invisibiliza a docência de corporalidades negras e indígenas no contexto da pluralidade étnica e racial do país. Estudos da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [Cepal], 2015) mostram similitudes na tipologia de indicadores de vulnerabilidades no território terceiro-mundista, entre a população negra e indígena, como podemos observar na tabela abaixo.

3 Destacamos que o texto traz a autoria de duas mulheres, uma negra e outra branca que se encontram na escrita e na experiência de formação no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. As experiências são compartilhadas para, a partir daí, tecermos análises. Por isso, o texto ora está em 1ª pessoa do plural, ora está na 1ª pessoa do singular. Apagar a autoria da fala seria apagar quem as vive.

4 Por universidade neocolonial compreendemos as Universidades públicas cujo conhecimento foi estruturado no universalismo abstrato de doutrinas ideológicas racista, sexista e patriarcal perpetuadas desde o período colonial. Espaço mantenedor de pensamento excludente e de subordinação racial e sexual na relação com o mundo do trabalho, em defesa da branquitude.

5 As Universidades brasileiras estão ancoradas em três pilares indissociáveis: Ensino, Pesquisa e Extensão.

6 Bolsonarismo é a expressão de um fenômeno produzido a partir da ascensão de Jair Bolsonaro à Presidência e significa o apoio incondicional àquele que chamam de mito.

Tabla 1.
Indicadores de Vulnerabilidade no Território Terceiro-Mundista

População Negra	População Indígena
Fluxos migratórios e disjunção familiar	Deslocamentos forçados e perdas de território
Definição do papel da mulher negra	Definição da natureza da mulher indígena
Vulnerabilidade geracional e de gênero no acesso à educação superior pública	Vulnerabilidade geracional e de gênero no acesso à educação superior pública
Insegurança e violência policial	Violência do campo
Genocídio Negro	Genocídio Indígena
Feminicídio Negro	Feminicídio Indígena
Insegurança alimentar	Desnutrição e elevada mortalidade
Menor acesso à água potável, sobretudo nas cidades	Poluição das águas, degradação dos solos e dificuldades na manutenção do plantio/agricultura em função do agronegócio
Moradias insalubres e extremamente distantes dos locais de trabalho e estudo	Moradias em zonas rurais, por vezes próximas ao agronegócio
Alto índice de contágio em surtos de vírus e pandemias	Risco de desaparecimento de etnias em transmissões de epidemias
Perda do idioma de origem africana (bilinguismo ioruba/banto/Keto/Jeje)	Perda do idioma e do bilinguismo indígena.

Fuente: Elaboração própria a partir do Relatório da CEPAL, 2015.

Percebemos neste quadro o não reconhecimento pleno de cada cultura através do que consideramos indissociável: a diáspora africana e ameríndia. A divisão internacional do trabalho na dinâmica do geoconhecimento articulada à colonialidade de gênero (Oyěwùmí, 2004) opera na invisibilidade das mulheres negras e indígenas. Isso traz implicações profundas, pois a escassa presença dessas mulheres nas Universidades repercute na formação da docência nas universidades públicas. Situação que dá sinais de mudanças por meio da mobilização dos movimentos sociais por políticas de ações afirmativas.

Do ponto de vista da interculturalidade (Salas, 2006), estes indicadores sugerem estruturalmente, negando ou impossibilitando o entrocamento pluriétnico e racial. Dito de outro modo, percebemos a fragilidade de elementos da identidade intercultural da população negra e indígena a partir, por exemplo, da política do currículo escolar e na formação dos quadros superiores (Fanon, 1968). É preciso considerar os avanços do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, contudo,

ainda imperceptíveis nas políticas avaliadoras de aprendizagens e de currículo e no próprio modo de pensar a educação.

No Estado brasileiro, a partir do quadro apresentado, vemos a não incorporação do bilinguismo articulada a uma noção de homogeneidade cultural, acentuando aspectos da Universidade neocolonial intrinsecamente relacionados ao racismo e sexismo epistêmico. Precisamos restabelecer não apenas o uso, mas o significado cosmológico intrínseco às línguas de ascendência africana e indígena, como o ioruba e o tronco Tupi-Guarani, respondendo assim as disputas entre poderes religiosos que impõe relações monolíngues, a partir de uma herança colonial.

Destacamos que o Movimento Negro no Brasil, como um ator político importante neste processo de transformações conquistou avanços significativos, como a Lei 10.639/2003 que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Mais tarde, houve uma nova modificação com a Lei nº 11.645/2008,

que trouxe também a obrigatoriedade do ensino da história dos povos indígenas. Ambas as leis alteram a LDB (Lei Diretrizes e Bases, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) e estabelecem as Diretrizes Curriculares para a sua implementação.

Estas Leis, com certeza, representam um marco, pois mostram uma compreensão do quanto a educação é fundamental neste processo de mudança, de combate ao racismo. É necessário que se reconstrua a narrativa histórica, em que a história dos negros escravizados é uma parte desta narrativa, mas não a única; em que os povos indígenas, verdadeiros donos deste território, não são apenas passado, mas são coetâneos e que através de muita re-existência estão vivos, buscando cultivar seus modos próprios de existência. A educação, mas não somente ela, deve ser um espaço de combate ao racismo e discriminação. Por isso, a importância de garantirmos que se efetive na prática uma Educação das Relações Étnico-raciais e que esta faça parte dos currículos desde a educação Básica até o Ensino Superior.

A raça como indissociável ao debate sobre gênero traz à tona as relações do poder colonial no capitalismo mundial enquanto, “[...] moderno instrumento de dominación social” (Quijano, 1999, p. 144). A Universidade neocolonial por sua vez, mantém a raça como critério hierarquizante da colonialidade e classificação determinante das corporalidades dos povos na formação e atuação docente. No histórico de formação de quadros latino-americanos, os indicadores de vulnerabilidade apresentados, reiteram como a raça e o patriarcado operam para punir e controlar corporalidades das mulheres, especialmente negras e indígenas, por meio de um jogo de manipulação de estereótipos sociais de des/construções de masculinidades negras e indígenas, de maneira a afastar estas comunidades do terreno do saber pluriverso.

A branquitude como uma construção histórica que mantém privilégios, produz a ideia de

uma mulher universal, que se afasta profundamente das corporalidades negras e indígenas. Cria-se assim, desde o imaginário da raça e da lógica binária do sexo biológico composições e subjugações da subclassificação de si, produzindo uma zona do não-ser das subjetividades subalternizadas de Outras Mulheres⁷ – neste estudo destacamos as mulheres afrodescendentes e indígenas. Minha experiência de mulher negra e professora universitária com outras mulheres indígenas levam-nos a algumas reflexões sobre o território formativo de conhecimento como encontro de memórias.

Memórias, um território de saberes formativos

Epistemologias negras e indígenas são territórios formativos fundamentais na construção da docência no Brasil. Não nos referimos a um valor de verdade absoluto, mas ao percurso da experiência subjetiva e histórica (Palermo, 2019). Contudo, no contexto da formação docente brasileira e de outros países terceiro-mundistas, a dimensão de classificação hierárquica pela raça imbricada ao gênero reflete nos diálogos e relações sociais na maneira como o pensamento e o conhecimento são classificados e produzem uma hermenêutica *subalternizante* (de mulheres afrodescendentes, indígenas, lésbicas, travestis e transexuais).

Perceber e analisar essas produções, desde as corporalidades docentes, apresenta-se como um importante movimento de descolonização do território formativo de conhecimento. Como dissemos anteriormente, a divisão internacional do trabalho ou divisão sexual cisheteronormativa do trabalho, antes de ser efetivada nas práticas sociais, começa no âmbito dos conhecimentos produzidos. Para tanto, se faz necessário buscarmos novas ferramentas conceituais, pois compreender as propostas feministas e femininas de mulheres negras e indígenas requer reflexões-Outras.

7 Neste estudo consideramos Outras Mulheres as meninas e mulheres negras e indígenas, em suas formas de existência plurais. Assumimos essas mulheres pela relação de vida e território epistêmico Terceiro-Mundista.

A disputa não se dá apenas pelo centro epistêmico. Este é o papel colonial (e neocolonial) do universalismo abstrato operador do pensamento moderno, (re)produtor da violência ontológica e epistêmica. Este tipo de pensamento isola o homem (e a mulher) sertanejo, negro e indígena como traz a epígrafe na letra da música 'Lamento Sertanejo'. Nas perspectivas de Audre Lorde (2015) e Glória Anzaldúa (2000), resistir à dinâmica dessa "ordem" de pensamento coloca mulheres negras e indígenas, em suas pluralidades existenciais, na práxis formativa de fazer das alteridades a fronteira do diálogo intercultural. Mais que pretensão de um giro epistêmico pessoal, o diálogo com professoras indígena possibilitou o constructo de um projeto político social operado por uma proposta transformadora da lógica da branquitude presente na subjetividade racializada.

Por isso, escrever sobre a extensão como território de saberes formativos docentes implica em superarmos outras dimensões do perigo existencial de sermos mulheres de cor. Algo que me parece possível pelo encontro de memórias. Nossas memórias soam como tesouros formativos roubados ao longo do caminho das nossas ancestralidades. Desse modo, ao escrever, olhamos para os assaltantes de nossas memórias de frente, de modo a retomar pelo ato de escrever o que sempre pertenceu à nossa formação – nós mesmas, nossas histórias.

Diferentemente da formação docente fundada na branquitude ocidentalizada, não nos interessa pertencer aos quadros formativos na universidade apenas pelos títulos. De que nos interessa o título de professora se a percepção de humanidade e saberes das nossas ancestralidades – negra e indígena - pouco constitui o discurso universitário?

Na história de nosso território Tupinambá, percebemos que, majoritariamente, homens brancos viajavam para estudar em universidades coloniais. Retornavam doutores, reproduzindo o modelo ocidentalizado de política e da universidade sob o argumento heteronômico: na Europa vive-se dessa maneira e

com estes costumes. Na importação de falaciosos modelos comportamentais e culturais de humanidade, os/as "doutores/as intelectuais" – donos/as do saber/poder – tornavam-se excelentes oradores e analistas; latifundiários escravocratas; em sua maioria fazendo parte da política partidária como um negócio de família; inventavam nomes e categorias por meio de pesquisas *exploratórias* (Tuhivai-Smith, 2016) fundadas na exploração dos nossos saberes, constituindo um verdadeiro *apartheid* epistêmico.

É dessa maneira que tem operado o status racial-patriarcal entre as elites. Não podemos esquecer que esses percursos formativos coloniais (porque nos formam como sujeitos) estão presentes em nossas memórias – negras e indígenas – constituindo também territórios de formação docente. Esses percursos formativos expressam a violência epistêmica do colonialismo fundamentada em valores de um mundo despertencido e inventado, o Ocidente. Violência epistêmica de ordem racista e sexista produtora da dependência cultural, a partir da manobra de exclusão de uma consciência plurinacional (Fanon, 1968). O território como terra do conhecimento está sendo revirada por nós, negras e indígenas desde suas bases fundantes do *apartheid* epistêmico que se encontra na apropriação cultural e na subalternização das corporalidades femininas. Dentro desse território, particularmente na extensão universitária, ressignificamos nossos tesouros formativos pelo (re)encontro com nossas memórias. Passamos então a abordar algumas caminhadas nessa terra por nós revirada.

Metodologia, um caminho a ser construído coletivamente

Diferentemente de espaços de treinamentos e salas de aula com carteiras enfileiradas onde o nosso olhar alcançaria as costas de companheiros/as professores/as, nossos *olhares* viram outros olhares, outras paisagens, através de nossos diálogos na práxis extensionista realizada na Aldeia Tramataia.

A Aldeia Tramataia integra o território indígena com a presença do povo de etnia Potiguara⁸ situado no município de Marcação, litoral norte paraibano. A cidade de Marcação compreende quinze das trinta e duas aldeias indígenas do território Potiguara, também circunscrito entre os municípios da Baía da Traição e Rio Tinto. É do diálogo com a Aldeia que trago memórias formativas.

O diálogo foi estabelecido pela extensão na Rede Afro-latino-empresendedora, Educativa e Colaborativa no Secretariado (Recosec). Com o objetivo de articular sujeitos e práticas culturais mediante a inter-relação entre o patrimônio cultural da população negra em diáspora africana e da indígena ameríndia com eixo para o desenvolvimento sustentável no Vale do Mamanguape, a Recosec estruturou-se no formato de rede colaborativa, desde 2012.

Na rede, os diálogos foram tecidos entre o povo Potiguara da Aldeia e os extensionistas (estudantes, ativistas, professores/as da Universidade, professores/as de outras Instituições de Ensino Superior, centros de pesquisa regionais e colaboradores de outros territórios latino-americanos) teceu um espaço colaborativo liderado por uma professora negra cujo diálogo com a Aldeia foi instigado⁹ por estudante indígena.

Revisitar esses *olhares* possibilita uma escrita por meio de memórias formativas. Alguns de nós professores/as universitários/as chegamos à Aldeia com ideias exóticas e pré-estabelecidas. A convivência com professores/as da Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio Cacique Iniguaçu, lideranças comunitárias indígenas, representante da Fundação Nacional do Índio (Funai), professores/as da ação extensionista e a vivência em movimentos sociais possibilitou o primeiro e fundamental exercício formativo – a escuta.

A prática da *escuta* e outros processos de aprendizagem docente nos fizeram perceber

8 A palavra “Potiguara” caracteriza um povo, uma nação, uma comunidade. De acordo com professores/as e estudiosos/as do Tupi antigo, em função da característica específica da palavra “Potiguara”, a mesma não flexiona em grau, gênero ou número, mesmo que haja mudança na classe gramatical no português brasileiro.

9 O termo instigado é utilizado no sentido de incentivo.

diferentes significados e sentidos no ato de inventariar ações humanas na Aldeia Tramataia. Para além de um encontro de saberes, ressignificamos o sentido dos saberes acadêmicos diante do patrimônio cultural desta Aldeia. O ‘inventariar’ não se constituiu numa troca ou extensão de saberes hierarquizantes, mas no necessário exercício de *escutar* a sabedoria indígena (e negra) roubada dos compêndios e da maioria dos artigos científicos diante da política de produção científica. Nesse sentido, a escuta atenta, respeitosa e por vezes conflituosa constituiu o elemento formativo central de modo a dá sentido a ação dos inventários participativos (Schlee, Silva y Long, 2016). No projeto de extensão, os inventários participativos constituíram articulação metodológica entremeada a outras dinâmicas de metodologias comunitárias.

Desse modo, inventariar ações humanas na Aldeia Tramataia ganhou sentido enquanto estratégia possível para sublinhar o patrimônio cultural indissociável de patrimônio natural, vez que para Schlee et al (2016) os inventários participativos “[...] consideram a comunidade como protagonista para inventariar, descrever, classificar, definir e discernir os limites e os afetos simbólicos como patrimônio, numa construção dialógica do conhecimento acerca de seu patrimônio cultural” (p. 5).

Elementos da memória formativa, os processos de aprendizagem docente ressurgem em escrevivências, termo criado pela escritora negra brasileira Conceição Evaristo que faz de sua escrita a recuperação da vivências do povo negro, mas principalmente de mulheres negras. Vida e escrita são inseparáveis. Das memórias e escrevivências como professora negra, destaco o entrecruzamento entre os feminismos negros (de Jesus, 1986; Gonzalez, 1984; Nascimento, 2019) e o ‘feminismo-comunitário’ (Paredes y Guzmán, 2014) na construção de uma noção de formação intercultural docente sustentada por práticas plurifeministas. Nesse sentido, a escrevivência como dimensão subjetiva do existir-negro

encontra na comunidade o sujeito central por meio de uma práxis colaborativa, sentido para a inseparabilidade da vida e da escrita.

Da mesma forma, nas palavras de Davi Kopenawa y Bruce (2015), a escrita corporificada permite lembrar, atos de descolamento de tempos possíveis, se fazendo memória. Nesse encontro de memórias e tensões, retomamos o lugar de escritoras das nossas próprias histórias formativas, num entrecruzar dos nossos lugares docentes sem perder as subjetividades na formação docente intercultural (Anzaldúa, 2000; Salas, 2006). As tensões em nossa jornada formativa na extensão consistem em nos debruçarmos sobre nossas experiências e encararmos o pensamento hegemônico presente na universidade brasileira, desde a extensão em seu sentido comunicativo e relacional.

Pelo meu corpo, santuário de memórias, trago na escrita a experiência de uma mulher negra, em sua jornada formativa docente em projeto de extensão no território do nordeste brasileiro. Um ato de escrevivência e de inserir-se para modificar nossa realidade desde o lócus de enunciação.

Extensão na formação intercultural docente

O palco do processo formativo docente emergiu da periferia ou “prima pobre” dos pilares da universidade neocolonial, a extensão. Protagonização da práxis, a Rede Afro-latino-empreendedora, Educativa e Colaborativa no Secretariado (Recosec) é um espaço em que vários projetos de Extensão da Universidade Federal da Paraíba são construídos. A complexidade da articulação entre a rede colaborativa e a comunidade da Aldeia Tramataia situa o encontro entre vivências e evidencia memórias do valor de si em *ser-negro* e *ser-indígena*, desde a autonegação. Com a função de articular sujeitos e práticas culturais mediante inter-relação entre o patrimônio cultural afro-brasileiro e indígena como eixo para o desenvolvimento sustentável no

Vale do Mamanguape, organizou-se o projeto aqui analisado, pois nos interessa pensar sua dinâmica na produção de processo formativo intercultural docente.

Como idealizadora da práxis extensionista, venho de outra territorialidade nordestina. Percebi que assim como eu, alguns outros/as colegas docentes de outras regiões do país desconheciam a região da UFPB/Campus IV em seu conjunto de práticas culturais. Havia uma necessidade para atuação docente em conhecer tais práticas no sentido de contextualizar a nossa performance docente. Perguntamos como, “que saberes possibilitariam o diálogo intercultural entre acadêmicos e mestres de sabedoria popular?” tornaram-se centrais.

Na fase inicial da práxis Recosec percebia-se a extensão no sentido de ‘estender’ serviços à comunidade do entorno. Esse foi o incômodo mobilizador, pois estávamos imbuídos/as de outra noção de extensão, a partir das intervenções e provocações teórico-reflexivas do mestre Paulo Freire (1985). Estimulados/as por uma estudante indígena (curso de Letras) a conhecer a realidade da Aldeia, após significativo período de aproximação entre os extensionistas e a Aldeia, fomos provocados pelos/as professores/as indígenas fazermos rodas de conversas na Aldeia (e não na universidade), um espaço profundo formação através da *escuta* circular.

Esse momento não seria tão especial se o *autoritarismo acadêmico* não lastreasse a própria política da extensão. A definição prévia de calendário com exigência de ações e resultados palpáveis, sem considerar a natureza do sujeito central da extensão-pesquisa (a comunidade da Aldeia Tramataia) demonstrou o ideário produtivista do neoliberalismo, tão presente na universidade neocolonial.

Se como mulher negra o meu “calendário” se constitui dos batuques da minha ancestralidade, encontrei no toré¹⁰ e na calmaria do “nada pra fazer” vividos nos encontros na Aldeia, o sentido do “não ficar adiante do tem-

10 Dança ritualística praticada entre povos indígenas do Brasil, o Toré é símbolo de união e resistência de ligação entre os mundos em suas

po”, mas de se permitir caminhar junto e ao lado dele. Não sei quantos processos formativos ensinam formas de professores/as não ficar refém do estresse e da ansiedade, proporcionado pela maquinaria capitalista, em que “tempo é dinheiro”.

Parece imperar nos fundamentos da política de extensão da universidade neocolonial a ideia de que podemos ensinar (como uma via de mão única) algo às comunidades ribeirinhas, quilombolas, as comunidades indígenas, dentre outros povos detentores de conhecimento, sem aprendermos com eles e no *tempo* deles. Reiteramos. Não se trata de uma troca, mas de estabelecer um diálogo intercultural fundado na criticidade. A *arrogância* acadêmica da universidade neocolonial encontra sustentação quando não *escutamos* os povos negros e indígenas e deixamos de aprender com seus saberes. Isso ocorre quando se intenciona fazer destes povos, depósito de conhecimento ocidentalizado sob a justificativa de focar no conhecimento técnico especializado. Desse modo, a escuta apresenta-se como fase ‘primeira’ e ‘última’ para um *continuum* da dinâmica formativa intercultural docente, indo de encontro a ideia que não tem nada a nos ensinar e são, por isso, povos atrasados.

Na égide determinista da universidade nos *perguntamos* se a forma como o conhecimento técnico especializado se apresenta ressoa na forma como estas comunidades “leem o mundo”. Nesse sentido, Paulo Freire (1985) apresenta fundamentos precursores da Ética Intercultural (Salas, 2006) ao apontar a amorosidade, fé no outro com quem ensinamos e aprendamos e a humildade como elementos fundamentais do diálogo e condição de uma formação intercultural.

Desse modo, a dinâmica da extensão na Aldeia Tramataia possibilitou diálogos entre docentes em distintos estágios formativos: diálogos de docentes indígenas entre si e com professores/as extensionistas; docentes indígenas e extensionistas com futuros professores/as (estudantes). O fazer sempre dialógico

reverberou na escola indígena, na universidade e na comunidade de entorno (especialmente entre a juventude e os mais velhos), de modo a valorizar a cientificidade e a educação como exemplos de prioridades de políticas de governo. Mas também e fundamentalmente, ensinou as instituições de educação envolvidas a pensar-sentir os conhecimentos produzidos por estas comunidades, como saberes importantes na formação humana.

Para não concluir

Somos todos caminhantes nesta terra de muitos portos nem sempre abertos aos nossos barcos. Os corpos negros são embarcações que não dependem do ritmo da maré para aportar ou navegar. Corpos negros e indígenas resistem às marés. A extensão representa também este barco que luta por atracar na Universidade, como um espaço potente de diálogo entre Universidade e comunidade. Dentre tantos questionamentos que esta experiência de extensão nos trouxe, ainda nos perguntamos, entre andanças/navegações extensionistas: como pressupostos de sociabilidades determinam quais ‘corpos caminhantes’ têm o poder de atracar na Universidade carregando seus saberes ou são forçados a prosseguir rumo a conhecimentos desterritorializados?

Corporalidades africanas e ameríndias ainda são impedidos de várias formas de entrar em fronteiras europeias (a Universidade) e ao tentar tal navegação, algumas morrem no caminho. Contudo, do alto de seu universalismo abstrato, o saber ocidental muito se valeu (e se vale) da cultura e do conhecimento africano, assim como ameríndio.

A universidade enquanto território de conhecimentos é o terreno *em disputa* e ocupado pelas epistemes negras e indígenas cujas embarcações foram arrancadas de seus portos de origem desde África ou portos/territórios indígenas que desapareceram deixando embarcações à deriva.

O desafio da práxis extensionista é imenso, pois se refere ao desafio da formação intercultural docente como um processo aberto e contínuo, de aprendermos uns com os outros. Uma das aprendizagens formativas interculturais passa pelo aprendizado interepistêmico.

Assim como embarcações, os caminhos podem nos aproximar e nos distanciar. É preciso compreendermos as encruzilhadas, constituirmos caminhos de encontro verdadeiros, sincero de interaprendizagens. É dessa forma que buscamos na extensão um espaço importante de formação intercultural. A interculturalidade é caminho por onde encontramos forças para lutar e acreditar em uma Universidade mais dialógica.

Referências

- Anzaldúa, G. (2000). Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. *Revista Estudos Feministas*, 08(01), 229–236. Retrieved from <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/9880>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2015). Povos indígenas na América Latina - avanços na última década e desafios pendentes para a garantia de seus direitos. *Comissão Econômica Para a América Latina e o Caribe (CEPAL)*, (26), 124. <https://doi.org/10.20396/revpibic262018249>
- Curiel, O. (2007). La Crítica Postcolonial desde las Prácticas Políticas del Feminismo Antirracista. *Colonialidad y Biopolítica En América Latina. Revista NOMADAS.*, 26(6), 92–101. Retrieved from <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105115241010.pdf>. Acesso em: 03 Jan 2021
- de Jesus, C. M. (1986). *Diário de Bitita* (p. 202). p. 202. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira.
- Fanon, F. (1968). *FANON, Franz. Os Condenados da Terra*. Retrieved from https://www.academia.edu/13812223/FANON_Frantz_Os_condenados_da_Terra?auto=download
- Ferreira, L. (2018). Menos de 3% entre docentes da pós-graduação, doutoras negras desafiam racismo na academia (Gênero e Número). Retrieved September 23, 2018, from Gênero e Número website: <http://www.generonumero.media/menos-de-3-entre-docentes-doutoras-negras-desafiam-racismo-na-academia/>.
- Fornet-Betancourt, R. (2006). La interculturalidad a prueba. *Revista Concordia, Aachen, Tomo 43*. Retrieved from https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/la_interculturalidad_a_prueba.pdf
- Freire, P. (1985). Comunicação ou Extensão? *Extensão Ou Comunicação?*, 93.
- Gonzalez, L. (1984). Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira. *Revista Ciências Sociais Hoje, Anpocs*, 223–243.
- Kopenawa, A- y Bruce, D. (2015). *A queda do céu: Palavras de um xamã yanomami* (Companhia). São Paulo: Companhia das Letras.
- Lorde, A. (2015). Não existe hierarquia de opressão. *Portal Geledés*. Retrieved from <https://www.geledes.org.br/nao-existe-hierarquia-de-opressao/>
- Mato, D. (2019). Más allá de la Academia: estudios culturales y prácticas interculturales. *Revista Educação & Realidade*, 44(4), 1–13. Retrieved from <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/89213>
- Nascimento, T. G. do. (2019). Primavera para as Rosas Negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa. *Lutas Sociais*, 43, 367–371. Retrieved from <https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/52208>
- Oyèwùmí, O. (2004). *Conceituando gênero: os fundamentos eurocêntricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas*. 1–10. Retrieved from www.cresur.edu.mx

https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/oyèrónké_oyěwùmí_-_conceituando_o_gênero._os_fundamentos_eurocêntrico_dos_conceitos_feministas_e_o_desafio_das_epistemologias_africanas.pdf

- Palermo, Z. (2019). Alternativas locais ao globocentrismo. Retrieved April 16, 2021, from <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/view/2472>
- Paredes, J. y Guzmán, A. (2014). *El tejido de la rebeldía - Qué es el Feminismo comunitario?* (Vol. 4). La Paz. Retrieved from <http://marefateadyan.nashriyat.ir/node/150>
- Quijano, A. (1999). ¡Que tal raza! Retrieved October 20, 2020, from Ecuador Debate website: www.flacsoandes.edu.ec
- Salas, R. (2006). *Ética Intercultural - Ensayos de una ética discursiva para contextos culturales conflictivos. (Re) Lecturas del pensamiento latinoamericano* (Ediciones Abya-Yala, Ed.). Quito-Ecuador: Ediciones Abya-Yala. Retrieved from <http://www.abayala.org>
- Schlee, A. R., Silva, J. D. S. y Long, L. (2016). *Educação Patrimonial: Inventários Participativos*. Brasília-DF: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - IPHAN.
- Tuhiwai-Smith, L. (2016). *A descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos-indígenas*.