

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE  
INSTITUTO DE ARTES E COMUNICAÇÃO SOCIAL  
PPCULT – PROGRAMA DE PÓSGRADUAÇÃO EM CULTURA E  
TERRITORIALIDADES**

**Flávia Salazar Salgado**

## **Outros Sujeitos e Lugares de Saber**

- o Encontro de Saberes, uma proposta de cota epistêmica para a Universidade -

**orientação**

**Ana Lúcia Ferraz**

**co-orientação**

**Gisele Girardi**

**Niterói**

**2016**

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE  
INSTITUTO DE ARTES E COMUNICAÇÃO SOCIAL  
PPCULT – PROGRAMA DE PÓSGRADUAÇÃO EM CULTURA E  
TERRITORIALIDADES**

**Flávia Salazar Salgado**

## **Outros Sujeitos e Lugares de Saber**

- o Encontro de Saberes, uma proposta de cota epistêmica para a Universidade -

Dissertação apresentada ao Programa de PósGraduação Cultura e Territorialidades do Instituto de Artes e Comunicação Social da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Cultura e Territorialidades.

**Orientadora: Profa. Dra. Ana Lúcia Ferraz**

**Co-orientadora: Gisele Girardi**

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE  
INSTITUTO DE ARTES E COMUNICAÇÃO SOCIAL  
PPCULT – PROGRAMA DE PÓSGRADUAÇÃO EM CULTURA E  
TERRITORIALIDADES**

**Flávia Salazar Salgado**

## **Outros Sujeitos e Lugares de Saber**

- o Encontro de Saberes, uma proposta de cota epistêmica para a Universidade -

Aprovada em      de novembro de 2016

### **BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Ana Lúcia Ferraz  
PPCULT – Programa Cultura e Territorialidades – IACS

---

Prof.Dr.Charles de França  
Depto de Geografia – Faculdade de Formação de Professores – UERJ

---

Prof.Dr.Leonardo Guelman  
PPCULT – Programa Cultura e Territorialidades – IACS

---

Prof. Dr. João Domingues  
PPCULT – Programa Cultura e Territorialidades – IACS

## RESUMO

Esse trabalho constitui uma reflexão sobre a proposição teórica e sobre a prática do projeto Encontro de Saberes, implantado pelo Instituto de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa – o INCTI/CNPq/UnB – sob a orientação do professor José Jorge de Carvalho. Procura situar a experiência da inclusão de mestres dos saberes populares e tradicionais como docentes da universidade, iniciada em 2010, na UnB e expandida a outras universidade brasileiras em 2014, tanto no diálogo que estabelece com seus pares, nas ciências sociais – especificamente com o grupo latino-americano do “giro descolonial” e Boaventura de Sousa Santos -, quanto na história das políticas educacionais para o ensino superior e nas políticas culturais brasileiras.

**Palavras-chave:**

Encontro de Saberes, Universidade, matrizes de conhecimento, ciências sociais e políticas afirmativas.

## SUMÁRIO

<b>Introdução – Outros Sujeitos e Lugares de Saber.....</b>	<b>6</b>
Dos Antecedentes Diretos.....	8
O Encontro de Saberes e a Descolonização do Pensamento Brasileiro.....	12
<b>Capítulo 1 – Uma Geopolítica do Saber.....</b>	<b>16</b>
1.1. Por uma Epistemologia de Fronteira.....	21
A Colonialidade do Poder.....	27
1.2. Por uma Outra História do Brasil – O conflito de Narrativas.....	29
A Integração do Negro na Sociedade Brasileira.....	
e a Revolução Burguesa de Florestan Fernandes.....	33
Uma Narrativa Quilombola.....	39
<b>Capítulo 2 - Educação e Cultura no Brasil - uma história de colonialidades.....</b>	<b>43</b>
<b>2.1. Educação – a Universidade Real.....</b>	<b>44</b>
A Herança Jesuíta.....	45
A Modernização Conservadora do Brasil Independente e suas Escolas Superiores.....	49
Da Primeira República a Era Vargas a ‘Consolidação Conservadora’.....	50
O Pós Guerra e a Modernização Norte Americana.....	56
A Reforma Universitária e a Ditadura Militar.....	59
A Política Educacional na Redemocratização do País.....	62
<b>2.2. Cultura – De Belas Artes e Folclore à Direito Inalienável de Ser.....</b>	<b>66</b>
As Políticas Culturais e as Ciências Sociais.....	69
Continuidades e Rupturas no Período Lula/Dilma .....	72
O Cientista, o Funcionário, o Artista e as Culturas Populares .....	73
<b>Capítulo 3 – A Universidade Possível e o Encontro de Saberes.....</b>	<b>77</b>
3.1 Pedagogia da Interculturalidade.....	78
Espiritualidade versus Racionalidade.....	85

3.2. A Narrativa dos Mestres.....	88
3.3. A Cartografia e os Saberes Populares.....	93
Outros Lugares de Saber – a Nova Cartografia Social da Amazônia.....	97
Outros Sujeitos de Saber A Cartografia de Mestres e de Saberes Populares.....	99
<b>Conclusão - Deste Labirinto Também se Pode Sair por Cima - Perspectivas e Possibilidades.....</b>	<b>103</b>
<b>Referências Bibliográficas.....</b>	<b>109</b>
<b>Apêndice.....</b>	<b>114</b>
Entrevista com José Jorge de Carvalho.....	115
<b>Anexos.....</b>	<b>155</b>
Anexo 1 - Legislações Estaduais de Reconhecimento dos Mestres .....	156
Anexo 2 - Variantes da Experiências e Dados Gerais do Encontro de Saberes.....	157

## **Agradecimentos**

A Joana, minha companheira querida.

Aos meus pais.

## Introdução – Outros Sujeitos e Lugares de Saber

*(...) vivemos a pior fase de transição, aquela na qual a autodefesa do privilégio pela violência sistemática, organizada, institucionalizada e legitimada através do poder concentrado do Estado, dá a impressão que o 'passado' é perene e que tenderá a reproduzir-se no futuro como se reproduzia socialmente no passado. Pura ilusão. A virulência do processo não indica uma história em crescendo, mas uma história em declínio. Enfim, a proximidade do ponto morto, do clímax de uma crise que poderá durar ainda algumas décadas, mas não como começo de uma nova era.*  
(Florestan Fernandes. Circuito Fechado, 1976)

*Nossa luta é epistêmica e política.*  
(Luiz Macas em entrevista a Catherine Walsh)

Este trabalho pretende compreender e problematizar a *colonialidade* da universidade brasileira a partir das inflexões e dos desvios propostos pelo Encontro de Saberes, uma iniciativa do Instituto de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa – o INCTI/CNPq – que desde 2010 tem promovido a inclusão dos mestres das culturas populares tradicionais e seus saberes, em diferentes universidades.

Ele é fruto do exercício e das reflexões suscitadas enquanto estive como bolsista para a confecção da *Cartografia de Mestres e de Saberes Tradicionais* - um instrumento de apoio, como veremos, para a implementação do Encontro de Saberes. É também resultado da experiência, junto ao grupo de professores e alunos de graduação e pósgraduação que, desde fevereiro de 2016, tem se reunido para o estudo e os trabalhos em torno da realização do *Encontro de Saberes da UFF*.

É, portanto, do calor da experiência direta que parto para, aos poucos, tomar a devida distância, procurando compreender em que medida o Encontro de Saberes é parte de um debate mais amplo. Um debate que é “regional”, para usar um termo que seus interlocutores latinoamericanos rejeitam, já se verá porque, além de “antigo”, na medida em que é “eco de vozes que emudeceram”, “um encontro secreto com as gerações precedentes” (BENJAMIN, 1985: 223) que, do Brasil, desde as suas primeiras escolas e universidades, vêm se colocando na luta pela sua democratização.

Diretamente ligado às políticas federais desenvolvidas ou intensificadas no período Lula/Dilma (2003-2016), o Encontro de Saberes e todos aqueles que estivemos envolvidos nos seus processos e debates, encontramos-nos, por um lado atônitos pela mudança brusca de governo e os sucessivos anúncios de medidas frontalmente contrárias ao que foi feito naquele período e, por outro, com bastante ânimo e certeza da validade dos nossos propósitos de democratização e, sobretudo, de descolonização das nossas universidades.

Daí que, mais do que há poucos meses atrás, quando a luta pela inclusão e pelo reconhecimento de outros lugares e sujeitos do saber contava com as dificuldades próprias da história e da estrutura racista e classista das nossas universidades, este trabalho ganha, agora, a função de registro da memória recente daquelas políticas que, não sem muitas contradições, começavam a dar

condições de abertura às matrizes de conhecimento indígenas e negras da nossa cultura.

### **Dos Antecedentes Diretos**

Em 1999, o professor José Jorge de Carvalho, ao lado da professora Rita Segato, encaminha ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UnB o documento *Uma Proposta de Cotas e Ouvidoria para a Universidade de Brasília*. Logo abaixo do título, na capa do documento, a explicação:

Apelo a toda a comunidade universitária e em particular aos seus representantes no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão para que compreendam a especificidade do problema dos estudantes negros no sistema educativo brasileiro e o caráter urgente das medidas com que devemos intervir para começar a alterar esse quadro de exclusão (com uma exortação para que se formule em seguida uma proposta específica de implementação de vagas para índios) (CARVALHO & SEGATO, 2002).

No documento que resultaria na implementação das cotas raciais na UnB para alunos da graduação, em 2003, os autores expõem dados e discutem a “exclusão racial fundante da universidade brasileira”.

Quase cem anos depois das primeiras universidades<sup>1</sup> do país, as estatísticas levantadas quanto ao número de alunos (12%) e de professores negros (menos de 1%) na Universidade de Brasília, falam por si da gravidade da exclusão, em um país em que mais de 47%<sup>2</sup> da população se declarava negra ou parda. Números que superavam, em exclusão, as universidades norte americanas e as da África do Sul<sup>3</sup>, países que, como o Brasil, vivenciaram as tragédias da escravidão e do *apartheid* até bem pouco tempo e que, no entanto, tem sido mais eficazes em suas políticas de reparação (CARVALHO, 2003).

---

<sup>1</sup> A Universidade do Brasil (atual UFRJ) e a Universidade de São Paulo (USP) foram fundadas em 1931 e 1934, como veremos adiante.

<sup>2</sup> IBGE, Censo de 2000.

<sup>3</sup> José Jorge de Carvalho fala da importância de ter vivenciado, nos anos de doutorado em Belfast-Irlanda, a realidade das Universidades da África do Sul de onde vinha, banido, John Blacking, seu orientador: “Então você vê o que era a África do Sul, nos anos 70 e 80, antes da queda do Apartheid, quando Mandela ainda estava na cadeia. Toda a sua experiência não tinha paralelo, em nenhuma universidade brasileira. Não havia nada sequer parecido: não tinha negro na universidade, nem aluno, nem professor, nem debate, nem nada. Na África do Sul tinha quebra-pau sobre a questão do racismo dentro da universidade e tudo isso aparecia lá, em Belfast, em torno da figura do Blacking” (CARVALHO, 2015, vide apêndice).

A própria dificuldade de levantamento dos dados estatísticos é apontada como mais um dos indícios da condição excludente da academia que, até então, não reconhece a questão racial como questão relevante ou real. Para uma parte expressiva dos pesquisadores das ciências sociais brasileiras, no entanto, o racismo institucional da academia seria, até bem pouco tempo uma falsa questão.

Escusado dizer que esse segmento de cientistas sociais é composto quase que exclusivamente de pessoas brancas e quem pagou o preço desse discurso positivo (e falso) foram os negros e os índios, que ficaram até hoje fora das universidades (CARVALHO, 2003: 304).

A questão da inclusão de negros no sistema de ensino brasileiro e especificamente na universidade, no entanto, não é nova. Desde o início do séc. XX, o movimento negro manifesta publicamente a necessidade de reparação a partir da educação. O jornal *Quilombo* e o Teatro Experimental do Negro (de 1948 a 1950), ambos encabeçados pelo combativo sociólogo e jornalista Abdias do Nascimento, a União dos Homens de Cor (UHC) de 1943, o Movimento Negro Unificado (das décadas de 1970 e 80) são alguns dos agentes dessa luta, ainda pouco conhecida pela academia (PIMENTA, 2015).

A retomada recente dessa questão e sobretudo a repercussão que conquistou na denúncia do “racismo institucionalizado” nas nossas universidades teria como marco de início a primeira grande Marcha do movimento negro que, em 1995, comemora os 300 anos da morte de Zumbi levando cerca de 30 mil manifestantes a Brasília. Na ocasião, é levada uma relação de reivindicações, ao então presidente, Fernando Henrique Cardoso, que resultou na Portaria Interministerial para a instituição da comissão que daria início aos trabalhos em torno do reconhecimento do racismo institucional no Brasil e da aplicação de políticas afirmativas para sua reparação (CARVALHO, 2003).

Os últimos anos, registram avanços importantes, ainda que insuficientes e não raro envoltos em grandes polêmicas, na inclusão e na efetivação de direitos básicos para negros e indígenas, no país. Das demandas históricas mais diretamente ligadas à educação é marcante a publicação das Leis 10.639/2003 e Lei 11.645/2008 que tornam obrigatório o ensino da história do negro e do indígena no Brasil, além da história da África, entre outros marcos legais que instituem o Ensino Diferenciado aos grupos de culturas tradicionais ou, ainda, o Estatuto da Igualdade Racial de 2010 que estabelece políticas públicas em

diferentes vertentes para a inclusão do negro na sociedade. Além disso, institucionalmente são expressivos: a criação da SEPPIR, a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, em 2003; e o fortalecimento político-administrativo da Fundação Palmares do Ministério da Cultura, como importante braço operacional daquela Secretaria.

Depois de um acirrado debate no Congresso e no Senado, aprova-se a lei 12.711/2012 que estabelece *cotas sociais* para alunos das escolas públicas nas universidades federais, o que diminui em capacidade de inclusão aquela proposta de *cotas raciais* levada a cabo na UnB, mas garante, ainda que com todas as ressalvas por esse abrandamento, maiores oportunidades de acesso ao Ensino Superior aos indígenas, aos afrodescendentes e aos oriundos de outras comunidades tradicionais.

Quase quinze anos depois das primeiras experiências de cotas raciais e sociais nas universidades brasileiras e diferentes estudos apontam para a efetividade dessa política de democratização da universidade, mostrando que, a despeito das expectativas contrárias e dos argumentos sobre a queda na qualidade de ensino, os alunos cotistas têm desempenho equiparável aos da “ampla concorrência”<sup>4</sup>. Há, no entanto, questões a aprimorar que passam pela aferição dos dados relativos ao ingresso, a permanência e a conclusão dos cotistas, pela desburocratização do acesso por parte de algumas universidades, além do aprimoramento na condução do que já previa a professora Rita Segato (2002) naquele primeiro documento: o aumento no número de casos de racismo no cotidiano dessas instituições.

Ambientes de “confinamento racial”, historicamente brancos, não é de estranhar que a produção de conhecimento que se estabeleça aí seja altamente racializada (CARVALHO, 2005/2006). É emblemático nesse sentido, o exemplo do ensino da música que, em um país dono de uma diversidade musical ímpar como o Brasil, o “país do samba” onde a contribuição negra é evidente – o que poderia ser facilmente estendido ao continente, vide a influência negra no tango,

---

<sup>4</sup> “Em contraste com os(as) que dizem que o regime de cotas rebaixaria o nível acadêmico das universidades, 80% dos professores e das professoras afirmam que o mesmo permaneceu igual após a implementação das cotas” (PETRUCCELLI, José Luís QUATRO ANOS DE POLÍTICAS DE COTAS: A OPINIÃO DOCENTE in: Democracia Viva, 34. Rio de Janeiro: IBASE, jan/mar/2007 ([http://www.inctinclusao.com.br/download/6237\\_OPINIAO\\_PROFESSORES\\_COTAS\\_PETRUCCELLI.pdf](http://www.inctinclusao.com.br/download/6237_OPINIAO_PROFESSORES_COTAS_PETRUCCELLI.pdf) acessado em 21/10/2016).

na salsa, no merengue... – as escolas superiores de música, limitem seu currículo à música erudita européia, “produzida entre 1450 e 1900, nem antes nem depois, com ênfase nos séculos XVIII e XIX (...)”<sup>5</sup> (!).

Desde seus primeiros documentos e artigos sobre a questão das cotas, José Jorge de Carvalho (2003a, 2003b, 2005/2006, entre outros) insistirá na necessidade de expandir o sistema de cotas aos concursos de professores, assim como aos programas de pós-graduação que preparam quem virá a ocupar esses postos. Estratégia para a correção de uma disparidade de representação ainda mais exacerbada que a dos alunos (menos de 1%, num país em que o último censo revela mais de 50% de pardos e negros).

Exemplos contundentes e extremos como o da Universidade de São Paulo<sup>6</sup> - que contava com 0,1% de professores negros o que, pelos cálculos do autor, neste ritmo de inclusão, levaria 160 anos para atingir o marco de 1% -, mostram a necessária intervenção do Estado na definição de critérios raciais nos concursos, nos programas de pós-graduação e nas seleções para bolsas de pesquisa (CARVALHO, 2003a).

O autor, ainda, chama a atenção para a relação direta entre a maior presença de professores e pósgraduandos negros e o incremento da questão racial como objeto de pesquisa, além da entrada de outras matrizes do conhecimento, outras epistemologias, na universidade. Na sua visão, as *cotas para discentes* negros e indígenas, levantara a necessária definição de *cotas para docentes e pesquisadores*, capazes de garantir a produção de conhecimento sobre a questão indígena e negra, mas sobretudo, a produção e a difusão de conhecimento que parta daquelas outras matrizes culturais, em outras palavras *cotas epistêmicas* para as nossas universidades.

---

<sup>5</sup> José Jorge de Carvalho no *Seminário Ações afirmativas e educação: reflexões etnicorraciais*, dia 15/06/2012, o IFRN Cidade Alta (em <https://www.youtube.com/watch?v=pHo4q1kWvo>, acessado em 10 de outubro de 2016). Argumento endossado pelo professor da Escola de Música da UFRJ, Samuel Araújo, no evento *Diálogos de Saberes*, promovido pelo Fórum de Ciência e Cultura da UFRJ, no dia 28/02/2016.

<sup>6</sup> Em CARVALHO (2005/2006: 91) o autor mostra que as estatísticas são igualmente alarmantes e reveladoras de um verdadeiro *apartheid*, nas demais universidades de referência do país: “Mesmo admitindo uma margem de erro nas amostragens por eles reunidas [na ausência de dados oficiais o autor realiza levantamento entre colegas das diferentes universidades] (e na verdade colocamos um percentual de 20% acima do número encontrado), deparamo-nos com situações chocantes, como as da USP, Unicamp, UFRJ e UFRGS, instituições em que a proporção de professores negros não passa de 0,2%; a da UFSCAR, de 0,5% e a da UFMG, de 0,7%. Dito de outro modo, em nenhuma universidade considerada como referência nacional na pesquisa esse número parece não passar de 1%”.

## O Encontro de Saberes e a Descolonização do Pensamento Brasileiro

Já no Instituto de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa – o INCTI/CNPq/UnB, fundado em 2009, a partir da articulação com diferentes universidades, instituições e movimentos sociais<sup>7</sup>, José Jorge de Carvalho estará a frente do Observatório de Cotas e do seu desdobramento, o Encontro de Saberes, “uma proposta de intervenção para a descolonização da universidade”.

Projeto complementar àquela proposta de extensão das cotas aos concursos de professores e aos processos seletivos de pós-graduandos, o Encontro de Saberes é, também, fruto direto do movimento das culturas populares e da política governamental que, nos últimos anos registrou, através dos *Seminários Nacionais de Políticas Públicas para as Culturas Populares* de 2005 e 2006, cujos debates foram ampliados e registrado pelo *Plano Setorial para as Culturas Populares* (2010). Entre outras demandas explicitadas nessas ocasiões, há a criação de “mecanismos que favoreçam a inclusão das culturas populares nos processos educativos formais e informais”<sup>8</sup>.

Além das políticas federais de reconhecimento do *patrimônio imaterial* e do *patrimônio vivo* – conceitos que vieram à tona e foram pauta de políticas culturais, de prêmios e editais de fomento, políticas estaduais e municipais de reconhecimento dos mestres da cultura popular, como por exemplo, as leis dos mestres, foram implementadas, algumas das quais prevendo a participação direta dos “patrimônios vivos” no sistema de ensino<sup>9</sup>.

---

<sup>7</sup> Universidade de Brasília, Ministério da Cultura, Ministério da Educação, Secretaria de Políticas para Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR, Fundação Cultural Palmares, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicada (IPEA), UFRGS, UFSC, UFPR, UEL, UFSM, UFAL, Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Federal do Amazonas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Associação Brasileira dos Pesquisadores Negros (ABPN); Associações dos Povos Indígenas do Brasil (APIB); Coordenação das organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB); Associações do Movimento Negro, como a UNEGRO; Coordenação Nacional de Articulação de Comunidades Negras e Rurais Quilombolas (CONAQ); Articulação Pacari de Plantas Medicinais; Rede de Parteiras do Centro Oeste (<http://www.inctinclusao.com.br/incti/articulacao-institucional> acessado em 20 de outubro de 2016).

<sup>8</sup> Ver Carta das Culturas Populares

<http://culturadigital.br/setorialculturaspopulares/files/2010/02/2005-CARTA-DAS-CULTURAS-POPULARES-DE-BRASILIA-SID.pdf> acessado em 21/10/2016).

<sup>9</sup> Ver Anexo 1 – Legislações Estaduais de Reconhecimento de Mestres – Características.

Na confluência das políticas desenvolvidas pelos Ministérios da Educação, da Cultura e da Ciência e Tecnologia, o Encontro de Saberes atende ainda a meta proposta pela Câmara Interministerial de Educação e Cultura (criada em 2006) e regulamentada pela Portaria Normativa Interministerial nº 1 de 04 de outubro de 2007 que prevê a incorporação dos mestres de ofício e das artes tradicionais nos vários níveis de ensino (CARVALHO, 2015).

Iniciado em junho de 2010, na UnB, a partir do Seminário Internacional *A Inclusão das Artes e dos Saberes Indígenas, Afro-Americanos e Tradicionais*, o projeto oferece, naquele mesmo ano, a disciplina *Artes e Ofícios dos Saberes Tradicionais*, em módulo livre, para alunos da graduação. Desde, então, o curso é oferecido anualmente na UnB, tendo sido expandido aos alunos da pósgraduação.

Dividida em módulos que contam com um mestre do saber tradicional e um professor da universidade de área afim, para a construção do diálogo interepistêmico, a disciplina conta, por exemplo, com um mestre indígena construtor ao lado de um professor de arquitetura, uma mestra raizeira do cerrado com um professor de enfermagem, um mestre do Cavalo Marinho com duas professoras de artes cênicas.

Em 2012 o projeto é implementado pela Pontifícia Universidad Católica Javeriana, na Colômbia e, em 2014, a experiência se expande para outras cinco universidades brasileiras (Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Universidade Federal do Pará - UFPA, Universidade Estadual do Ceará - UECE, Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF e Universidade Federal do Sul da Bahia - UFSB).

Ainda em 2014, o projeto se ramifica para duas novas áreas de trabalho: *A Cartografia dos Mestres e Saberes das Culturas Populares Tradicionais* “intrinsecamente relacionada à oferta do curso” e o Centro de Saberes e Trocas Tecnológicas nas Comunidades do Alto Xingu “uma proposta de pesquisa avançada deslocada do ambiente acadêmico para a aldeia indígena”, onde pesquisadores da academia fazem residência (CARVALHO, 2015: 3).

No ano seguinte a essa expansão, realiza-se um novo seminário – *Encontro de Saberes nas Universidades: Bases para um Diálogo Interepistêmico* em que as diferentes experiências puderam ser compartilhadas entre mestres e

professores das diferentes universidades, áreas de atuação e regiões do país, consolidando a *Rede Encontro de Saberes*.

Finalmente, a partir de um debate com o professor José Jorge de Carvalho, em fevereiro de 2016, engajam-se no processo de realização do projeto, a Universidade Federal Fluminense - UFF e a Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Sabe-se também que a Universidade Federal de Viçosa – UFV que já realiza projeto semelhante intitulado Troca de Saberes e vinculado, sobretudo, a agroecologia<sup>10</sup>, encontra-se também em processo de efetivação do projeto.

Assim, entre os primeiros quatro anos de implementação do projeto foram contemplados 810 alunos de graduação, 104 de pós-graduação no Brasil e na Colômbia, além de 68 mestres e 57 professores. No anexo 2, podem-se ver as tabelas com os dados do período, assim como as diferentes configurações, áreas de estudo e mestres do Encontro em cada uma das universidades.

O projeto está, como vimos, fundamentado no propósito de que as ciências sociais reconheçam os mestres e seus saberes tradicionais e populares não apenas como objetos de estudo, mas como produtores de conhecimentos, sujeitos de saberes tão válidos como os da modernidade europeia que constituiu as nossas universidades.

Está, nesse sentido, em relação direta com o debate latinoamericano, iniciado na década de 90 e que tem nos conceitos de *sistema-mundo moderno-colonial* e de *colonialidade de poder e de saber*, as suas bases (QUIJANO, e WALLERSTEIN, 2007), mas também dialoga e tem pontos em comum com as noções de “pensamento abissal”, “epistemicídio” e de “ecologia dos saberes” propostas por Boaventura da Sousa Santos (1999, entre outras).

Será este o nosso ponto de partida. A compreensão desse debate, dos seus termos e interlocutores, assim como o seu questionamento da narrativa dominante que estabelece uma razão entre a *localização geográfica* e a *subalternização dos conhecimentos* (MIGNOLO, 2005). O primeiro capítulo, ainda, procura descortinar o conflito de narrativas presentes nas ciências sociais

---

<sup>10</sup> Informações obtidas diretamente com professores dos departamentos de Geografia da UFV e da UFJF.

brasileiras e que, agora mesmo, constroem e reconstróem os sentidos da nossa história.

No capítulo 2, procuramos refazer a história das universidades brasileiras e dos movimento sociais e políticos que estiveram por trás da suas configurações, buscando registrar as experiências que já tinham o gérmen da inclusão desses outros sujeitos e saberes. Ainda neste capítulo, procuramos identificar o caminho percorrido pelas nossas políticas culturais que, grosso modo, registram diferentes entendimentos do que venha a ser “cultura” oscilando entre as noções de arte, de folclore e, mais recentemente, de direito de ser.

No Capítulo 2, procuramos refazer a história das universidades brasileiras e dos movimento sociais e políticos que estiveram por trás da suas configurações, buscando registrar as experiências que já tinham o gérmen da inclusão desses outros sujeitos e saberes. Ainda neste capítulo, procuramos identificar o caminho percorrido pelas nossas políticas culturais que, grosso modo, registram diferentes entendimentos do que venha a ser “cultura” oscilando entre as noções de arte, de folclore e, mais recentemente, de direito de ser.

No Capítulo 3, procurei levantar as “Universidades Outras” que já estão em pleno curso e que, de alguma forma, tem servido de referência para o projeto em foco. Procuo, então, identificar o Encontro de Saberes, suas características em cada uma das Universidades onde tem se realizado, os desafios que propõe ao mundo acadêmico, sua proposta de pedagogia intercultural e de diálogo interepistêmico, seu entendimento do mestre como principal fonte de conhecimento tradicional, assim como a entrada no mundo letrado, racional e cartesiano, das suas culturas orais e altamente espiritualizadas. Os primeiros passos dados pela *Cartografia de Mestres e de Saberes Populares Tradicionais* são, aqui, também analisados e pensados prospectivamente. Que cartografia nos interessa a que fins ela serve, são as nossas questões.

Na conclusão, ensaio as perspectivas e desafios que a continuidade desse processo de descolonização das nossas universidades têm adiante, à luz das atuais políticas de ciência e tecnologia, educação e cultura.

Em diálogo com o discurso de formato acadêmico que procura dispôr racionalmente o registro escrito de dados, fatos, pensamentos, os bordados de Silvana Marcondes, costuram com mãos de artesã-artista as emoções que parecem estar lá, presentes em cada assunto e, sobretudo, presentes na obra e no discurso daqueles que, ao lado de José Jorge de Carvalho, têm construído essa *outra* Universidade.



## Capítulo 1 – Uma Geopoítica do Saber

*Hasta el mapa miente. Aprendemos la geografía del mundo en un mapa que no muestra el mundo tal cual es, sino tal como sus dueños mandan que sea. En el planisferio tradicional, el que se usa en las escuelas y en todas partes, el Ecuador no está en el centro, el norte ocupa dos tercios y el sur, uno. América Latina abarca en el mapamundi menos espacio que Europa y mucho menos que la suma de Estados Unidos y Canadá, cuando en realidad América Latina es dos veces más grande que Europa y bastante mayor que Estados Unidos y Canadá. El mapa que nos achica, simboliza todo lo demás. Geografía robada, economía saqueada, historia falsificada, usurpación cotidiana de la realidad del llamado Tercer Mundo, habitado por gentes de tercera, abarca menos, come menos, recuerda menos, vive menos, dice menos.*  
(Eduardo Galeano em Lander, 2000)<sup>11</sup>

*As disciplinas constituem um sistema de controle na produção do discurso, fixando seus limites por meio da ação de uma identidade que adota a forma de uma permanente reativação das regras.*  
Michel Foucault, Arqueologia do Saber, 1969)<sup>12</sup>

*Desde cierto punto de vista, el eurocentrismo umbilical es inexplicable, porque la sociedad y la ciencia europeas son en sí mismas el fruto histórico del encuentro de culturas diferentes, incluyendo las del actual mundo subdesarrollado. Es natural preguntarse, por ejemplo, si Galileo y los demás genios de la época hubieran llegado a sus conclusiones sobre la geometría, la física o el cosmos sin el impacto del descubrimiento de América, sus productos y culturas, o sin la influencia deslumbrante de los*

---

<sup>11</sup> apud WALSH (2004).

<sup>12</sup> apud WALLERSTEIN (1997: 37).

*árabes, hindúes, persas y chinos que bombardearon con sus decantados conocimientos e invenciones a la Europa rudimentária del pre-Renacimiento.*

(Orlando Fals Borda – *El Tercer mundo y la reorientación de la Ciências Contemporâneas*, 1990)

Os anos 90 marcam o início do debate latinoamericano em torno dos *legados coloniais* na produção das ciências sociais e do seu poder de orientação das interpretações dos fenômenos culturais, das políticas estatais e das relações internacionais (ESCOBAR, 2003 e MIGNOLO, 2005). Trata-se de um debate contemporâneo às teorias pós coloniais de autores como Edward Said, Gayatri Spivak e Homi Bhabha, que a despeito da similaridade do nome e dos propósitos, registra diferenças importantes e nega a “moda intelectual” a que foram sujeitadas as teorias<sup>13</sup> desses autores, para a contradição do seu próprio discurso descolonizador.

Walter Mignolo (2005) pensando sobre os termos e nomenclaturas que melhor definissem a nova narrativa ou, nas suas palavras a “reflexão crítica” que propõe, sugere o termo *pósocidentalismo* uma vez que se trata de perceber que nossa história tem sido marcada pela ocidentalização, desde a primeira missa ou batizado. *Posocidentalismo, posorientalismo, poscolonialismo* de qualquer modo, indicam o desejo de superar os limites impostos ao pensamento por uma ciência produzida a partir de um lugar e de um tempo histórico específicos que, no entanto, tem nos convencido a todos, há séculos, da sua universalidade.

Fica o autor, nesse primeiro momento, com a idéia de que se trata de desvendar os *legados coloniais* que não estão restritos aos territórios que um dia foram colonizados, mas que constituem uma razão, uma forma de pensar que nos afeta a todos, ocidentais ou orientais, colônias ou metrópoles, primeiro, segundo ou terceiro mundo – todos classificados por essa mesma razão universal. Dar visibilidade ao que tem constituído o nosso imaginário e mantido “contradições não resolvidas no passado” (MIGNOLO, 2005: 9).

Daí ser fundamental compreender o pensamento que orienta a “conquista ocidental” do mundo, inaugurando o período da Modernidade-Colonialidade – que também dá nome a esse grupo de pesquisadores -, segundo ele, um período que tem início no que se convencionou chamar pela historiografia de Renascimento e

---

<sup>13</sup> “(...) (cuestión que por certo no inculpa a los mencionados, sino al sistema de mercantilización de los conocimientos y a la subyacente idea de desarrollo que equipara nuevas ideas con nuevos modelos de automóviles) (...) MIGNOLO, Walter (2005: 7). Entre os autores identificados com a causa póscolonial Walter Mignolo registra a afinidade do grupo latinoamericano com Franz Fanon, Amílcar Cabral, Aimé Césaire, Edouard Glissant (idem ibid).

que, ainda hoje, está presente, na medida em que sua racionalidade moderno-colonial se mantém.

Dois momentos definem, para Mignolo, a Modernidade-Colonialidade: o período que vai até 1945, a Segunda Grande Guerra e o que se desenvolve depois disso. Naquele primeiro momento, “a cristianização, a missão civilizadora ocupa os projetos europeus”, enquanto, depois da Grande Guerra, em que os Estados Unidos saem como os grandes vitoriosos, política, mas, sobretudo, economicamente falando, tem início a fase em que o “desenvolvimentismo/modernização consumista substitui o projeto colonial europeu” (MIGNOLO, 2005: 9).

A esta geopolítica do poder, corresponderá uma geopolítica do saber. No primeiro momento, aquele que tem início na expansão ultramarina para o novo mundo, duas fases se delineiam claramente. Na primeira, a Igreja Católica é a principal conformadora do imaginário e das instituições destinadas à educação e à cultura, incluídas aí as universidades. A partir do século XVIII, é o pensamento científico, secular e distribuído em disciplinas que assumirá a direção e a estruturação das nossas universidades, assim como das narrativas que ela produz.

Para os pesquisadores reunidos na Comissão Calouste Goulbelkian para um balanço das ciências sociais, duas são as premissas na visão de ciência, daquele momento: seu *universalismo* – a certeza de que é possível estabelecer verdades universais, independentes do tempo e do espaço, como se estivéssemos num eterno presente e a variável espaço não fosse relevante; e seu *dualismo* – uma divisão rígida e intransponível entre homem e natureza que, por extensão, dá origem a outros tantos dualismos tais como civilização e barbárie, ocidentalismo e orientalismo, corpo e alma, entre outras.

Pensamento abissal, no dizer de Boaventura de Sousa Santos (2007), essa epistemologia, cria inexistências. Nada do que está além ou aquém do que é visível naquele espaço e naquele tempo tomados como universais existe. Nada do que está entre um pólo ou outro da dualidade existe:

A divisão é tal que ‘o outro lado da linha’ desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer modo de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção de inclusão considera como o “outro”. A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha (SANTOS, B.S., 2007: 71).

Do seu lugar de enunciação europeu/português, Boaventura de Sousa Santos é capaz de perceber a própria cegueira inicial de suas teorias quando propõe que a modernidade esta fundada na tensão regulação-

emancipação social, dando-se conta, depois, da impossibilidade de estender esse conceito aos territórios colonizados, onde a modernidade chega pela tensão apropriação-violência (SANTOS, B.S, 2007).

Do lado visível da linha abissal, há conflitos claros entre o que é e o que não é pensamento científico, classificações definidas para aquilo que destoa como verdade não verificável que, então, cabem ao campo da Filosofia ou da Teologia. A invisibilidade, aqui, está assentada nas outras formas de conhecimento, outras cosmologias como as indígenas e negras que não se encaixam em nenhuma daquelas modalidades visíveis e que, então, ficam reduzidas a objetos de estudo locais, exóticos, curiosos quando muito. Conhecimentos considerados não relevantes, classificados não como formas de conhecer ou como epistemologias reais, mas como “crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjetivos que na melhor das hipóteses podem se tornar objeto ou matéria-prima de investigações científicas.” (SANTOS, B.S., 2007: 73).

A formulação de Boaventura de Sousa Santos em torno do *pensamento abissal* e sua proposição de necessárias *sociologias das ausências* certamente dialoga e complementa a proposição daqueles pesquisadores da Modernidade-Colonialidade que falam da sua condição latino-americana e eventualmente se deparam com situações como a que nos conta José Jorge de Carvalho sobre a realidade de um colega mexicano que ao sair da sua universidade, compra tamales de um velho vendedor de rua que, ao longo da conversa, revela-se um sábio conhecedor do calendário maia.

Esses sujeitos “universitários” mais próximos da realidade e dos pensamentos *inexistentes* das colônias, por sua própria condição de híbridos que ou de *habitantes da fronteira*, como se define Walter Mignolo<sup>14</sup>, parecem chegar a uma proposição, senão mais radical mais carregada de “fúria” e urgência pela realização de uma *epistemologia fronteiriça*:

Esa epistemología fronteiriza, que quedó siempre reprimida como lo impuro y lo mixto, frente a teorías que defendían la unidad del idioma, la pureza de sangre y de la razón (no contaminada por las emociones), comienza a surgir hoy no sólo con la riqueza de la civilización incorporada a la barbarie, sino también con la furia del engaño histórico convertido en toma de conciencia (MIGNOLO, 2005: 9).

Não se trata aqui de criar uma competição entre as teorias desses intelectuais que se encontram em pleno diálogo apenas, talvez, exercitar a atenção sobre os condicionantes do lugar e do tempo de enunciação de cada

---

<sup>14</sup> Em debate para o lançamento de seu livro, Walter Mignolo fala do quanto sua condição de filhos de imigrantes italianos na Argentina, depois estudante “sudaca” na Alemanha e, finalmente, “professor de estudos hispânicos” nos Estados Unidos determinou sua reflexão em torno da necessidade de aprendermos a “habitar a fronteira” (disponível em: acessado em 21/10/2016).

teoria. Devolver o corpo, “in-corporar” a teoria que foi “desincorporada” pelo “conceito moderno de razão e de conhecimento”, como sugere Mignolo (2005).

Nos anos 90, Orlando Fals Borda em uma conferência que marcava seu retorno à universidade intitulada *O Terceiro mundo e a Reorientação das Ciências Contemporâneas*, o sociólogo colombiano que dá origem à escola de Investigación-Acción Participativa – IAP (uma das inspirações do Encontro de Saberes referidas por José Jorge de Carvalho)<sup>15</sup> – faz referência ao começo de uma “irmandade universal” entre intelectuais do Norte e do Sul comprometidos politicamente contra os sistemas dominantes e as injustiças que perpetua (BORDA, 2009: 370). Assim, o autor lembra do antropólogo francês Levis Strauss, do físico austríaco Fritjof Capra, do epistemólogo canadense Morris Berman, de Foucault que na sua primeira conferência em Turin formula a tese da “insurreição de conhecimentos subjugados”... todos pesquisadores dessa “irmandade Norte-Sul, na qual, certamente, poderíamos localizar Boaventura de Sousa Santos.

Na genealogia que Orlando Fals Borda propõe, esse novo pensamento que parte, sobretudo, do sul e anuncia outras epistemologias, está, em primeiro lugar a “dialógica moderna” proposta por Paulo Freire, no Brasil, a partir da qual:

Dar voz a los silenciados y fomentar el juego pluralista de voces diferentes, a veces discordantes, se convirtió en consigna de estudio y acción para sociólogos influyentes del Canadá (Budd Hall) y Holanda (Jan de Vries), entre muchos otros, y para todo un movimiento renovador de la educación de adultos a escala mundial. (BORDA, 2009: 373)

Para José Jorge de Carvalho, que também tem Paulo Freire como referência importante, para construção dessa nova epistemologia de fronteira em uma universidade “pluriepistêmica”, será preciso mais do que a escuta e a transmissão daquelas epistemologias outras por universitários híbridos, será preciso a inserção direta dos sujeitos desses conhecimentos nas universidades.

De qualquer forma, todos os autores acima coincidem na opinião de que a superação da “inexistência” desses saberes e da consequente exclusão social e econômica dos seus sujeitos, passa, necessariamente, pela profunda reformulação das ciências sociais, tendo em vista a sua capacidade de interpretar os fenômenos culturais e orientar novas políticas.

---

<sup>15</sup> CARVALHO, 2015, vide entrevista no apêndice.

### 1.1. Por uma Epistemologia de Fronteira:

*A falar me ensinaste, em verdade.  
Minha vantagem nisso, é ter ficado  
A saber como amaldiçoar.  
(Shakespeare, A Tempestade)*

Um olhar mais detido sobre a história das universidades no Brasil e, sobretudo, sobre a história das relações entre as classes brasileiras, fazem-nos pensar que seria, de fato, surpreendente se fosse fácil a inclusão do negro e do indígena. Afinal, a instituição teve, tanto aqui como em todos países latino americanos, formados a partir da colonização ibérica, a função de transplantar para essas terras a cultura europeia, garantindo a ilustração e a distinção das elites brancas locais e, sobretudo, colonizando suas mentes com o pensamento alçado a condição de único e universal .

Além disso, nesses países, como nos mostra Florestan Fernandes (1975, 1976), as elites, mesmo nos processos de constituição de suas nações independentes, nunca desenharam projetos de *autonomia* que promovessem também a condição de seu povo. Ao contrário, realizaram projetos de modernização, a partir da manutenção da *heteronomia* econômica e da estrutura social *estamental* da colônia.

Florestan Fernandes é desses sociólogos híbridos de que falávamos e que foge inteiramente à regra dos cientistas sociais que costumam ocupar a academia brasileira no seu momento<sup>16</sup>. Traz, por isso, na sua trajetória de professor militante, deputado estadual e constituinte uma prática inteiramente coerente com a teoria que constrói uma outra narrativa para o Brasil e descortina, ao nosso ver, desde os anos 50, aspectos importantes do “giro decolonial” que vem sendo proposto por aqueles intelectuais latino americanos, a quem José Jorge de Carvalho se alia.

---

<sup>16</sup> De origem humilde, nas suas palavras “do lumpensinato”, Florestan morou por alguns anos com seus “padrinhos”, os patrões da sua mãe, empregada doméstica da casa, conhecendo por dentro o cotidiano de uma família da aristocracia paulista. Na juventude trabalhou em diferentes postos subalternos, enquanto estudava a duras penas. Já na Universidade de São Paulo, foi assistente de Roger Bastide, com quem desenvolveu estudos sobre a integração do negro na sociedade brasileira, tema a que retornaria em diferentes obras, na medida em que entendia que “é a partir do negro que se deverá tentar descobrir como ‘o Povo emerge na história’ no Brasil” (FLORESTAN, 1976: 3).

Para estes, a tradição das nossas ciências sociais é reveladora de uma *geopolítica do saber* que acompanha a *geopolítica do poder* tão claramente expressa na epígrafe de Galeano. São o resultado direto de uma *política epistêmica* e, por extensão, de suas *epistemologias políticas* (WALSH, 2004).

Na *geopolítica do saber*, como nos diz Catherine Walsh, norteamericana radicada no Equador, estar no mapa é também estar na história:

Por eso, hablar de la geopolítica no sólo hace referencia al espacio físico – es decir, el lugar en el mapa – sino también a los espacios históricos, sociales, culturales, discursivos e imaginados – “los espacios epistemológicamente diagramados” (Mignolo, 2000)<sup>17</sup>, que ofrecen la base para las subjetividades (identidades) políticas, la diferencia no sólo étnica sino colonial, y las luchas que se construyen en relación a ellas (WALSH, 2004:1).

Conformadas nos séc. XVIII e XIX, as disciplinas científicas nascem cúmplices da expansão imperial, fornecendo a lógica que une espaços geográficos, línguas e epistemologia (MIGNOLO, 2005). No Brasil a Antropologia científica de Nina Rodrigues, por exemplo, fornecerá o argumento necessário à manutenção da exclusão do negro já liberto de qualquer mecanismo capaz de alçá-lo da sua condição de indigência social. O sistema de ensino que se estrutura, nesse período, estará voltado, em primeiro lugar, ao ensino da língua e à nacionalização do imigrante europeu cuja vinda teria sido igualmente justificada pelas mesmas teorias raciais. Do negro, essa “raça infantil”, não se deveria esperar muito:

Na escala da civilização, os afro-americanos ocupam ainda um dos últimos degraus, a raça anglo-saxônica um dos primeiros, senão o primeiro: os americanos tem plena consciência de tal fato e não se podem resolver a tratar de igual para igual com uma gente tão inferior a eles, do mesmo modo que o adulto não trata a criança de igual para igual, nem as classes superiores às inferiores (RODRIGUES apud CARNEIRO, 2005: 108).

A *antropologia* desenvolvida por Nina Rodrigues está baseada nas teorias racistas importadas da Europa que, por sua vez, tiveram no desenvolvimento desta disciplina a saída, a explicação, a definição de um lugar para as diferenças culturais, tornadas objeto de estudo. O *orientalismo* sendo o outro espaço

---

<sup>17</sup> Mignolo, Walter – “Diferencia colonial y razón posoccidental” in CASTRO-GÓMEZ - *La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina*, Bogotá: Centro Editorial Javeriano, 2000 apud WALSH (2004: 1).

disciplinar/científico para conter o diferente, como veremos adiante (MIGNOLO, 2005). Os selvagens e os canibais dos séculos XVI e XVII estariam, pela via “científica”, convertidos a “primitivos” na escala civilizacional universal.

Com a reconfiguração do poder econômico e político, depois da Grande Guerra (1945), no entanto, os termos encontrados pelas ciências sociais seriam outros, ainda que estivesse mantida a mesma lógica evolutiva. O mundo estaria dividido em primeiro, segundo e terceiro mundo, sendo os dois primeiros economicamente desenvolvidos, ainda que politicamente diferentes, enquanto ao terceiro mundo caberiam as noções de subdesenvolvimento ou a de áreas em desenvolvimento. Sustentando o discurso científico desses dois períodos estaria a mesma epistemologia moderna fundada por Descartes, Kant e a Ilustração (MIGNOLO, 2005).

A novidade é que, contemporâneas àquela teoria do desenvolvimento, as políticas de descolonização e sua complementar adoção de políticas afirmativas nas universidades européias e norteamericanas dão condições de que “uma geração inteira de intelectuais não-brancos entre nos sistemas universitários britânico, francês e norte-americano” (CARVALHO, 2003: 337).

Para além de garantir a entrada no mercado, daqueles jovens vindos das antigas colônias, as políticas afirmativas europeias e norteamericanas “desestabilizaram também a imagem do acadêmico e do cientista” (id.ibd) e, o que foi mais impactante, permitiram a emergência de novas narrativas contra hegemônicas no interior daquelas “catedrais do conhecimento”.

Tanto MIGNOLO (2003) como CARVALHO (2003) assinalam os Estudos Culturais britânicos como um marco importante dessa virada narrativa. Para o segundo, empenhado em que está em mostrar os impactos positivos das Políticas Afirmativas:

É sintomático dessas lutas anti-racistas na academia metropolitana que os Estudos Culturais, área interdisciplinar de origem crítica e contestatória do conservadorismo da Sociologia, da Antropologia e dos Estudos de Comunicação, tenha justamente como seu fundador um negro, Stuart Hall<sup>18</sup> (CARVALHO, 2003: 337).

As teorias da diferença partiriam basicamente desses intelectuais “bivocais”, híbridos, mistos que do “centro” produzem reivindicando suas outras

---

<sup>18</sup> Sobre o status de fundador atribuído por José Jorge de Carvalho a Stuart Hall, Mignolo nos ajuda a esclarecer: “Hay dos momentos en la formación de los estudios culturales, en Birmingham, que me interesa subrayar. El momento fundador que ha trazado Raymond Williams y el momento del giro de la crítica a la razón occidental que inserta Stuart Hall” (2003: 10).

identidades. Assim Stuart Hall, negro jamaicano na Inglaterra, Edward Saíd, palestino nos Estados Unidos, Jacques Derrida, judeu argelino na França, entre tantos outros.

Caliban finalmente aprende a língua de Próspero e o amaldiçoa? Mais que isso: reivindica seu lugar ao sol e sua própria voz até então silenciada. O objeto de estudo de fala inexistente que ficava do outro lado da linha abissal, torna-se sujeito e se faz audível.

Para MIGNOLO:

La inversión epistemológica fundamental que marca la inserción de lo post-occidental-colonial imperial en los estudios culturales es que las historias comienzan a contarse desde abajo hacia arriba, en vez de desde arriba hacia abajo (Hall<sup>19</sup>, segundo MIGNOLO, 2003: 11).

Para além da língua do amo, ou de Próspero, a própria língua vem à tona. O “giro Stuart Hall” para MIGNOLO, teria garantido para além da consciência do subalterno de não poder falar, o movimento que faz com que fale e procure “incrustar sua voz na espessura hegemônica” para criar as fissuras que garantam a inserção do local no global (MIGNOLO, 2005).

Uma das quatro ramificações dos Estudos Culturais na América Latina<sup>20</sup>, o grupo que ficou conhecido pelo debate modernidade/colonialidade ou como o “giro descolonial” é, na leitura de Santiago Castro Gómez (antropólogo colombiano), um desdobramento dos estudos pós-coloniais e subalternos, iniciados nos anos 80 por autores que, morando nos Estados Unidos vêm das ex-colônias europeias da Ásia e do Meio Oriente como Edward Said, Homi Bhabha, Gayatri Spivak, Prakash, Partha Chatterjee, Ranajit Guha y Chakrabarty (GÓMEZ, 2005: 19).

---

<sup>19</sup> Hall, Stuart. Old and New Identities, Old na New Ethnicities. In: Anthony King (ed.) *Culture, Globalization and the World System*. Londres: MacMillan, p. 41-68 apud MIGNOLO (2003).

<sup>20</sup> “De acuerdo con la taxonomía propuesta recientemente por John Beverley (2001) el campo de **los estudios culturales latinoamericanos** durante los últimos diez años se dividió en cuatro proyectos diferentes pero complementarios: **los estudios sobre prácticas y políticas culturales** en la línea de Néstor García Canclini, George Yúdice, Jesús Martín Barbero y Daniel Mato; **la crítica cultural** (deconstructivista o neofrankfurtiana) en la línea de Alberto Moreiras, Nelly Richard, Beatriz Sarlo, Roberto Schwarz y Luis Britto García; **los estudios subalternos** en la línea seguida por él mismo, Ileana Rodríguez y los miembros del Latin American Subaltern Studies Group; y, finalmente, **los estudios poscoloniales** en la línea de Walter Mignolo y el grupo de la «modernidad/colonialidad», entre quienes se cuentan Edgardo Lander, Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Catherine Walsh, Javier Sanjinés, Fernando Coronil, Ramón Grosfoguel, Freya Schiwy, Nelson Maldonado y quien escribe estas líneas (GÓMEZ, 2005: 11) (grifo nosso).

Desse lugar de enunciação, demonstram como o colonialismo não se restringe à economia ou à política, mas possui uma *dimensão epistêmica*, vinculada ao nascimento das ciências humanas, tanto no centro como na periferia, o que chamam de *colonialidade* (GÓMEZ, 2005: 19-20).

Casi todos los autores mencionados han argumentado que las humanidades y las ciencias sociales modernas crearon un imaginario sobre el mundo social del «subalterno» (el oriental, el negro, el indio, el campesino) que no solo sirvió para legitimar el poder imperial en un nivel económico y político sino que también contribuyó a crear los paradigmas epistemológicos de estas ciencias y a generar las identidades (personales y colectivas) de colonizadores y colonizados. (GÓMEZ: 2005: 20)

O grupo chama atenção para o que seria um “ponto cego” da teoria marxista: a importância da superestrutura – do conhecimento e da subjetividade – para a consolidação do domínio colonial. Em *Orientalismo*, Edward Said destaca como o domínio imperial sobre as colônias da Ásia e Médio Oriente teria sido impossível se tivesse se dado apenas pela força, mostrando o quanto aquele domínio dependeu, também, da construção de um discurso sobre o *outro* e, sobretudo, da incorporação desse discurso como *habitus* tanto pelos dominadores quanto pelos dominados (GÓMEZ, 2005).

O *outro* foi transformado em objeto de conhecimento das ciências sociais nascentes e o ‘próprio’, o europeu, em sujeito de enunciação. O *outro* foi transformado em passado, tradição, raiz, enquanto o europeu em presente, em finalidade histórica, resultado do processo civilizatório. Legitimadoras desse presente colonial, as ciências humanas se desenvolvem debruçadas sobre aquelas “culturas passadas”. É o que acontecerá com a filologia sobre o sânscrito, a arqueologia sobre a pré-história e, igualmente, na história, na etnologia, na antropologia, na paleontologia.

Como nos diz SANTOS, B.S & MENESES:

A desqualificação dos saberes não-ocidentais consistiu, entre outros dispositivos conceituais, na sua designação como tradicionais e, portanto, como resíduos de um passado sem futuro. Este último caberia em exclusivo à modernidade ocidental (SANTOS & MENESES, 2009: 14).

Instrumento de dominação, o discurso polariza as civilizações ocidentais “racionais, com pensamento abstrato, disciplina, criatividade e ciência” *versus* as

civilizações orientais “pré-rationais, empíricas, espontâneas, imitativas e dominadas pelo mito e pela superstição” (GÓMEZ, 2005: 26).

Apoiando-se em Foucault, o autor argumenta que, de acordo com o projeto da modernidade européia, a organização das ciências pelos Estados nascentes, através dos seus aparatos institucionais (as escolas, as universidades, as estruturas judiciais, os hospitais, os presídios) foi fundamental para a justificação e para a racionalização da própria existência desses Estados. O que fez das ciências sociais mais do que um fenômeno aditivo, uma condição constitutiva da formação dos Estados nacionais, assim como da colonização (GÓMEZ, 2000). De um lado, elas ensinam como governar a economia, a sociedade, a política e a história, de outro justificam a dominação de uns pelos outros.

Fazendo referência ao trabalho desenvolvido pela venezuelana Beatriz González Stephan sobre os ‘dispositivos disciplinares’ do poder na América Latina ao longo do século XIX, GÓMEZ (2000) mostra como a “definição do sujeito” e a “invenção do outro” se dá dentro do marco da *escrita disciplinar*. “Mapas, gramáticas, constituições, manuais, tratados” regulamentam a conduta dos atores sociais, seus limites e suas classificações. Por outro lado, a Pedagogia e a escola, em um primeiro momento, definem aqueles que terão acesso a essa cultura escrita/letrada e, num segundo momento, disciplinam mentes e corpos para as funções definidas pela “pátria”.

É, no entanto, na ‘colonialidade do poder’ e por extensão na ‘colonialidade do saber’, termos cunhados pelo antropólogo peruano Aníbal Quijano, em que reside a principal função de dominação das ciências sociais. Um *legado colonial* que explica a atual condição do capitalismo globalizado e suas diferenças *abissais*.

## A Colonialidade do Poder

Eixo fundamental do padrão de poder, irradiado da Europa, desde o século XVI a *colonialidade do poder* está baseada na “classificação social da população mundial de acordo com a ideia de *raça*” e constitui “uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial” (QUIJANO, 2005: 227).

A América, uma invenção do período colonial, estaria baseada em dois grandes eixos: de um lado, “a codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados” através do discurso sobre as *raças*, de outro, “a articulação de todas as formas históricas de controle do trabalho”, da escravidão, à servidão, ao trabalho assalariado.

Conjugados, *raça* e *trabalho* determinariam a estrutura estamental no interior das colônias, assim como a hierarquia das nações e suas elites no mercado mundial. Nada muito diferente do que nos acostumamos a ler nos livros de história, não fosse a alegação desse grupo de pesquisadores sobre a atualidade e a vigência desse legado e, sobretudo, sobre a possibilidade de novas perspectivas da história, até então, submersas (QUIJANO, 2005 e ESCOBAR, 2003).

Enquanto o *eurocentrismo*, principal expressão das interpretações sociais em plena vigência, entende a modernidade como tendo sido iniciada com a ilustração do séc. XVIII e como condição e destino inexorável da história, o grupo de intelectuais da Moderno-Colonialidade entende que é no colonialismo ibérico, do séc. XVI que a modernidade se inicia. Isso porque somente a exploração colonial poderia ter promovido a acumulação de capital que possibilitou e segue possibilitando o desenvolvimento do capitalismo mundial.

Desse modo, a modernidade esteve e está fundamentada na *subalternização do conhecimento do outro* e na sua exploração em relações de trabalho e de trocas desiguais. Tal como expresso na escolha do nome do grupo não há Modernidade sem Colonialidade (ESCOBAR, 2003).

Se o conceito de colonialidade nos ajuda a compreender a razão daquela cegueira ou daquela linha abissal que separa os que existe do que não é relevante ou passível de entendimento, ela também nos ajuda a construir novas narrativas para a ciências e novos caminhos políticos. Nas palavras de Walter Mignolo:

(...) la colonialidad és el sitio de enunciaci3n que revela y denuncia la ceguera de la narrativa de la modernidad desde la perspectiva de la modernidad misma, y es al mismo tiempo la plataforma de la pluriversalidad, de proyectos diversos provenientes de la experiencia de historias locales tocadas por la expansi3n occidental (...) (MIGNOLO, Correo electr3nico, mayo 31 del 2003 apud ESCOBAR, 2003: 63).

Um interlocutor neste debate, Jos3 Jorge de Carvalho ao lado de Juliana Fl3rez Fl3rez da Universidad Javeriana da Col3mbia (2014) faz refer3ncia ao Informe da Comiss3o Gulbenkian: *Abrir las ciencias sociales* (2003 [1996]), composto por intelectuais de diferentes origens - a feminista Fox-Keller, o congol3s Mudimbe, o antrop3logo haitiano Trouillot, entre outros -, o Informe recomenda contundentemente que a sa3da para a transforma3o das ci3ncias sociais 3 abrir-se aos saberes sistematicamente exclu3dos (CARVALHO & FL3REZ FL3REZ, 2014: 134).

Assim como os pesquisadores do “giro descolonial”, os autores se empenham em demonstrar os antecedentes desse pensamento de fins do s3culo XX, remontando diferentes experi3ncias que buscaram revelar o *Outro* nos anos 60 e 70, tais como a Teologia da Liberta3o de Leonardo Boff, Erique Dussel, entre outros; a Investiga3o Acci3n Participativa (IAP) de Orlando Fals Borda; a Educa3o Popular de Paulo Freire.

No pa3s da *democracia racial* e da *homem cordial*, Jos3 Jorge de Carvalho incomoda ao resgatar abertamente e insistentemente no seu discurso acad3mico as palavras “ra3a” e “racismo” (CARVALHO, 2002, 2003, apud ROCHA & FLORES, 2011, entre outros). Termos em desuso, no 3mbito das ci3ncias sociais, quando aprend3amos na escola que dev3amos usar o termo “etnia” para nos referirmos polidamente as diferen3as f3sicas e culturais entre os homens. Descortin3-los e apontar para o “sil3ncio sobre o racismo no meio acad3mico brasileiro” 3 descortinar a *colonialidade do poder*, um pressuposto necess3rio do pensamento descolonial ou da Modernidade-Colonialidade.

Pr3-requisito do experimento dessa “reconstru3o das ci3ncias sociais” a partir da abertura da universidade aos saberes sistematicamente exclu3dos, no Encontro de Saberes, representados pelos mestres da cultura popular tradicional, a desconstru3o das narrativas dominantes acerca da constitu3o do povo brasileiro foi o primeiro exerc3cio realizado por Jos3 Jorge de Carvalho na cr3tica

contudente que faz à obra de Gilberto Freyre, sobretudo. Nesta empreitada, como veremos, não está sozinho, mas desperta, ainda, o espanto de pesquisadores renomados das ciências sociais brasileiras, em grande medida ainda apegados a perspectiva eurocêntrica.

## 1.2. Por uma outra História do Brasil – o conflito de narrativas

*Ainda vai levar muito tempo para a gente avaliar o estrago que fez uma figura como o Gilberto Freyre. Um homem poderosíssimo que fez um estrago na consciência nacional com o seu poder de escrita.*  
(CARVALHO, 2015, anexo).

*Los Macondos, junto com los bosques brujos de los yaquis, las selvas de los Mundurucú y los ríos-anaconda de los tupis son símbolos de la problemática tercermundista y de la esperanza euroamericana: reúnen lo que queremos preservar y lo que ansiamos renovar. Retan lo que cada uno cree que piensa de sí mismo y de su entorno. En fin, lo macondiano universal combate, con sentimiento y corazón, el monopolio arrogante de la interpretación de la realidad que ha querido hacer la ciencia cartesiana, especialmente en las universidades.* (FALS BORDA, 1990)

Em *Dialética da Colonização*, Alfredo Bosi (1992) propõe o entendimento da *cultura* a partir da origem latina da palavra, o verbo *colo*, cujo participio passado é *cultus* e participio futuro *culturus*. *Colo*, prefixo de colonização, remete a cultivo – que resulta da relação homem-natureza, da transformação que o primeiro introduz no seu meio. Enquanto *cultus* faz referência aos cultivos passados, ao acúmulo do que já foi cultivado, ao culto aos mortos ou aos antepassados, à religião. E *culturus* remete ao futuro, ao porvir, à condição que se almeja, à pedagogia voltada à formação das novas gerações. Em *colo* se expressa a dimensão material da cultura, as transformações que o homem é capaz de imprimir ao seu meio, enquanto em *cultus* e *culturus* sua dimensão imaterial, as relações interpessoais, os saberes acumulados, a sua transmissão.

Não é motivo de grandes controvérsias a descrição da dimensão material da cultura/*colo* no Brasil colonial, calcada no fornecimento de matérias-primas - açúcar, ouro e escravos - para o capitalismo mercantil europeu, a partir da grande propriedade monocultora e da relação escravocrata de trabalho. Quadro que, ainda se explica a partir de relações de poder internas, definidas pelo Conselho de Homens Bons – os grandes proprietários – submetidos ao governador imposto

pela metrópole e acompanhados pelos padres-funcionários ou capelões da fazenda, sustentados pela Coroa (BOSI, 1992: 24-25).

Já, as grandes narrativas em torno da dimensão imaterial da colônia, os estudos antropológicos de Gilberto Freyre sobre o nordeste açucareiro ou a descrição dos hábitos do sertanejo luso-tupi e a síntese do colonizador proposta por Sérgio Buarque de Holanda levantam, sobretudo mais recentemente, questionamentos importantes.

Para Alfredo Bosi, tanto Gilberto Freyre quanto Sérgio Buarque de Holanda realizaram uma *interpretação psicocultural do passado brasileiro*:

É uma leitura da nossa história escorada na hipótese geral de que o conquistador português já trazia em si traços de caráter recorrentes, que Sérgio Buarque chama de *determinantes psicológicas*, tais como individualismo, qualificado como *exaltação extrema da personalidade*, o espírito aventureiro (daí a *ética da aventura* oposta à *ética do trabalho*), o *nosso natural inquieto e desordenado*, a cordialidade, o sentimentalismo sensual que se exerce sem peias no que Gilberto Freyre classifica de *patriarcalismo polígamo*, a plasticidade social, a versatilidade, a tendência à mestiçagem (que já viria dos cruzamentos com os mouros) intensificada pela *carência de orgulho racial*, atributo que comparece nas caracterizações de ambos os estudiosos (BOSI, 1992: 27).

Já na escolha dos termos descritivos escolhidos pelos autores, há uma clara romantização da figura do colonizador *personalista, inquieto, sensual, sem orgulho racial*. Palavras e conceitos, tal como as ideias de *assimilação* ou de um processo de *feliz aclimação e solidariedade cultural* que abrandam a violência que está por trás de cada uma (BOSI, 1992: 27-28). BOSI segue mostrando o quão assimétrica é, entre o colono e o colonizado, essa relação de *assimilação* de costumes e hábitos alimentares e sexuais, de saberes fundamentais para a sobrevivência do primeiro.

Da *democracia racial e poligâmica* do senhor de engenho, louvada por Gilberto Freyre, ou à *carência de orgulho racial* que Sérgio Buarque de Holanda atribui ao colono português, vê-se a clara idealização do vencedor:

A libido do conquistador teria sido antes falocrática do que democrática na medida em que se exercia quase sempre em uma só dimensão, a do contato físico: as escravas emprenhadas pelos fazendeiros não foram quindadas, *ipso facto*, à categoria de esposas e senhoras de engenho, nem tampouco os filhos dessas uniões fugazes se ombream com os herdeiros ditos legítimos do patrimônio de seus genitores (BOSI, 1992: 28).

Por trás dessa romantização do colonizador há, no entanto, a definição de um “outro” difuso a despeito de toda a sua heterogeneidade de línguas, de costumes e de origem.

Para José Jorge de Carvalho o argumento de Gilberto Freyre, “ainda não foi suficientemente desmascarado pela elite brasileira”. O autor é contundente: “os argumentos freyreanos são a vitória do sofisma sobre os dados empíricos, da difusão da apologia do falso sobre a denúncia censurada do verdadeiro” (CARVALHO, 2003: 317).

Enquanto a população negra se encontra na mais absoluta exclusão em termos de escolaridade, moradia, saúde, emprego e, em resposta às demandas do Movimento Negro que, então, começa a se organizar, a tese da democracia racial e o elogio à mestiçagem, esvaziam as reivindicações de teor racial, negando sua existência.

Com esse argumento, ele conseguiu desviar inteiramente o debate da denúncia contra o racismo social imperante, que incidia concretamente sobre a dificuldade de ascensão dos negros. Ao invés disso, enfatizou uma discussão de tipo humanista que colocava, de um lado, os vilões do século 19 que sustentavam a superioridade da raça ariana (Gobineau, Nina Rodrigues, Euclides da Cunha); e do outro, os iluminados pela Antropologia de Franz Boas, como o próprio Freyre, que enfatizavam a inexistência da desigualdade entre as raças (CARVALHO, 2003: 318).

O argumento freyriano desautoriza a denúncia do massacre dos negros. Sendo todos mestiços, fica desautorizada a condição do negro e a sua identidade. Por outro lado, ao retomar o debate com o racismo científico do século XIX, pauta a questão da raça naqueles termos e “desvia a atenção” dos argumentos do Movimento Negro em torno da situação concreta devida dos negros brasileiros (CARVALHO, 2003):

Insistamos em que a ideologia freyreana implica também uma desautorização de identidade: aquele que detém todo o poder econômico e social ainda se atreve a desautorizar a identidade com que o discriminado se apresenta (CARVALHO, 2003: 318).

A “morenidade” salva o homem branco que, nesta condição, já não precisa se responsabilizar pelos privilégios que possui traduzidos em capital social, econômico e cultural e que passam a estar vinculados supostamente aos resultados dos seus próprios esforços (CARVALHO, 2003).

Assim, as narrativas sobre a mestiçagem são a face do racismo brasileiro, na medida em que interditam o negro na sua identidade, invisibilizam o discurso

do movimento negro e seus intelectuais e abrem a realidade concreta de exclusão em que se encontram. José Jorge de Carvalho (2003) segue sua argumentação mostrando a “esquizofrenia” da intelectualidade brasileira que, no contexto revelado pela obra de um daqueles intelectuais negros, Clóvis Moura<sup>21</sup> em *O Negro. De Bom Escravo a Mau Cidadão?*<sup>22</sup> em que, a partir do censo de 1950, destaca a existência de apenas 1% de profissionais negros no país, ao mesmo tempo em que (...) em 1954, Gilberto Freyre escrevia para a ONU contra o racismo na África do Sul, colocando o Brasil como exemplo mundial de relações raciais harmônicas (Freyre, 2003)<sup>23</sup>.

A mesma esquizofrenia se repetiria na narrativa tão mais “arejada”, assumidamente militante e cheia de rebeldia auto-declarada de Darcy Ribeiro. Ao lado da sua experiência direta com os indígenas nos anos 50, da sua participação no Primeiro Congresso do Negro Brasileiro em 1950 e de textos que se tornariam referência para o próprio pensamento descolonial, com é o caso do seu *Processo Civilizatório*, Darcy Ribeiro não foge, senão proclama a mestiçagem como solução: “mestiço é que é bom” (CARVALHO, 2003).

Outro poderoso produtor de narrativas sedutoras, tantas vezes transformadas em filmes, novelas ou seriados da rede Globo de televisão e que, por isso fortemente presente no imaginário da “nação”, foi Jorge Amado com a sua “celebração exotizante da mestiçagem afro-brasileira da qual saltam dois tipos amplamente definidos: a mulata sedutora e o negro bonachão” (CARVALHO, 2003: 319).

Na esteira desse grande equívoco nacional, arriscamo-nos a somar autores como Mário de Andrade que contemporâneo ao Gilberto Freyre da década de 30

---

<sup>21</sup> “(...) um dos mais importantes pesquisadores sobre a história da resistência negra no Brasil. Apesar de autor de uma obra tão vasta e importante, Clóvis Moura, que por várias décadas desenvolveu sua carreira intelectual em São Paulo, não conseguiu inserir-se como docente regular nas universidades públicas paulistas, o que certamente limitou a sua capacidade de formar novos quadros de pesquisadores negros e de contar com melhores condições para desenvolver suas pesquisas e também de alcançar o reconhecimento devido por sua excepcional trajetória. Sobre ele parou sempre o estigma, colocado pelos acadêmicos brancos conservadores, como um modo de desautorizá-lo, de que era um “militante” mais que um acadêmico... como se algum acadêmico, branco, mulato ou negro, não o fosse.” (CARVALHO, 2003: 308).

<sup>22</sup> MOURA, 1977:49 apud CARVALHO, 2003: 319.

<sup>23</sup> FREIRE, G. – “Eliminação de Conflitos e de Tensões entre Raças” in: *Palavras Repatriadas*. Brasília, Editora da UnB/Imprensa Oficial, SP, 2003.

é forte opositor de suas teses regionalistas, empenhado em que está<sup>24</sup> em “tirar a geografia do livro”<sup>25</sup> e misturar na trama do seu *Macunaíma*, a fauna a flora, os “tipos humanos regionais” e os tipos climáticos, na composição de uma “geografia fantástica”, nas palavras de Sousa “uma espécie de ‘utopia geográfica’ que corrige o grande isolamento em que os brasileiros vivem” (SOUSA, 1979: 38-39 *apud* SALGADO, 1997: 73). E que, no entanto – talvez pela própria preocupação com a integridade nacional – sucumbe ao discurso da mestiçagem e se põe – como o próprio Gilberto Freyre a questionar o racismo científico que o precede, em defesa do mestiço:

Me espanta mas é muito, ver a sinceridade mesquinha com que historiadores e poetas depreciam o mulato. Capistrano de Abreu, Oliveira Lima, obedecendo sem nenhuma revisão honesta, à quizília que já na Colonia os renois manifestavam contra os mulatos, deixaram páginas sobre isso que não correspondem a nenhuma verdade nem social, nem psicológica (ANDRANDE, 1926).

O próprio herói da nossa gente, o *Macunaíma*, é exemplo da sua ode ao mestiço: filho de mãe indígena do Amazonas, nasce preto, mas no caminho pra São Paulo encontra a fonte que o embranquecerá amorenando-o. Na dificuldade de resolver o Brasil pela raça, as teses do determinismo geográfico de Ratzel, de quem é leitor, apontarão uma saída uniformizante e poética (SALGADO, 1997):

Foi o Sol que por todo sítio imenso do Brasil,  
Andou marcando de moreno os brasileiros.  
(ANDRADE, “Remate de Males” in Clã do Jabuti *apud* SALGADO, 1997)

“Moreno” e “primo pobre” segundo a classificação social dos intelectuais daquele começo de século proposta por Sérgio Miceli (1979), o próprio Mário de Andrade conta com seu imenso investimento em capital cultural, com algum capital social, da parte da mãe, além daquele por ele mesmo cultivado, nos salões da aristocracia paulistana e no interior da burocracia nascente na Era Vargas. A despeito da importância paradigmática de sua produção intelectual e, sobretudo, da sua experiência como formulador de políticas públicas em cultura, Mário de Andrade, filho pobre e “amulatado” do seu tempo, parece reproduzir a contradição gilbertofreyriana que contrapõe à realidade crua da condição do negro brasileiro, ensaios poéticos sobre a mestiçagem.

## A Integração do Negro na Sociedade Brasileira

<sup>24</sup> Em carta a Manuel Bandeira o autor declara seu esforço apaixonado: “O que eu quero é seguir o meu destino, é ser badalo do momento. Minha obra toda badala assim: Brasileiros, chegou a hora de relaizar o Brasil! (SALGADO, 1997: 82)

<sup>25</sup> “Um dos meus cuidados foi tirar a geografia do livro. Misturei completamente o Brasil inteirinho como tem sido minha preocupação desde que intentei me abraileirar e trabalhar o material brasileiro. Tenho muito medo de ficar regionalista e me exotisar pro resto do Brasil. (*apud* SALGADO, 1997: 68)

## **E a Revolução Burguesa de Florestan Fernandes**

Para compor esse quadro do conflito de narrativas que se desenvolve nas ciências sociais brasileiras, Florestan Fernandes nos pareceu fundamental. Militante da luta pela democratização da universidade brasileira, Florestan Fernandes nos fornece análises importantes das instituições e dos conflitos em torno da educação pública no Brasil. Interlocutor de Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Darcy Ribeiro, deputado estadual pelo Partido dos Trabalhadores, na Constituinte de 1988, inclusive, o autor está na vanguarda das lutas pela democratização da universidade, preparando o terreno para as ações e perspectivas teóricas que se desenvolverão anos mais tarde, como a política de cotas para negros e indígenas, o próprio Encontro de Saberes e o debate em torno da colonialidade do pensamento latino americano.

Entendemos que Florestan é aquele que, segundo o conceito de história proposto por Walter Benjamin, lança para o futuro (o nosso agora), o apelo pela revisão da história à luz daqueles até aqui invisibilizados, o que se traduz na sua revisão da história brasileira e na sua articulação política pela democratização efetiva da universidade no Brasil. Daí, parecer-nos paradigmática a sua condição de professor universitário aposentado compulsoriamente pela USP, no período da ditadura militar ou a sua condição, nos anos 80, de deputado constituinte pelo partido que anos mais tarde desenvolveria políticas educacionais e culturais de reparação e de reconhecimento que buscaram efetivar a Constituição de 1988 e que possibilitaram, entre outras ações, a experiência do Encontro de Saberes.

Em sua condição de intelectual militante, que, alia produção teórica à prática política, um aspecto fundamental de seu trabalho é o esforço de apontar, na nossa Historiografia e na Sociologia histórica brasileira seus etnocentrismos, suas interpretações conjunturais tornadas realidades históricas, sua colonialidade. Assim, Florestan nos remete ao sistema colonial em que o que define o senhor de escravos e das grandes lavouras é o pequeno quinhão relativo que lhe resta da venda do seu produto, depois de retirada a parte destinada à Coroa e aos agentes de financiamento da produção, dos negócios com o produto bruto, de refinação ou da comercialização final. Daí que haja um componente *psicossocial* no senhor de acordo com o qual, o seu investimento só vale à pena “quando e

enquanto for uma espécie de ‘mina de ouro’” (FERNANDES, 1975: 23-4), o que é garantido pela mão de obra escrava e pela extensão de terras.

Além disso, o sistema colonial se organiza “tanto legal e política, quanto fiscal e financeiramente, para drenar as riquezas de dentro para fora”. Daí que o “principal agente econômico interno – o senhor – estivesse sujeito a uma distorção inevitável: estava compelido a ser o delegado das agências que operavam, política e comercialmente, a partir de fora, mais do interessado pelas questões econômicas, sociais e políticas internas à Colônia (ibid: 25).

Isso faz com que esses grandes proprietários de terras e de escravos não estejam sintonizados com a mentalidade capitalista, mas com a condição de parceiros metropolitanos nas colônias”. Sua mentalidade não está voltada à reinversão dos recursos em novos empreendimentos ou mesmo na defesa dos interesses de sua lavoura no mercado externo, contra os bloqueios do sistema colonial. O Barão de Mauá é, nesse sentido, a exceção de um espírito empreendedor local que confirma a regra, pelo fracasso da sua empreitada (ibidem, 1975).

A independência do Brasil e o rompimento com a metrópole é responsável pela urbanização dessa aristocracia rural, sinalizando o fim do seu isolamento e deslocando-o para o ambiente comercial e político das cidades. Apesar dessa modernização de *habitus* e costumes, esses senhores retardam, ao máximo, qualquer mudança da ordem social de suas lavouras. A contradição original, sinalizada por BOSI, entre a modernidade da nossa cultura material e o arcaísmo das relações sociais que nos caracterizavam na colônia, perduram na nação independente. Como nos mostra Florestan Fernandes o período foi “a *Idade de Ouro* da ordem escravocrata e senhorial” (FERNANDES, 1976: 50):

Do mesmo modo que a escravidão mercantil alcançou o seu apogeu depois da desagregação do Império colonial, o sistema social que se monta sobre a produção escravista vai atingir o seu máximo de eficácia e sua maturidade histórica *depois* da emancipação nacional. A escravidão mercantil serve de lastro a esse giro histórico: ao restringir os limites e os ritmos da descolonização, ela condiciona não só a persistência das estruturas sociais da Colônia, como também determina que elas alcancem, pela primeira vez, todas as potencialidades sócio-dinâmicas que elas continham e não podiam emergir nem expandir-se sob o Império colonial (FERNANDES, 1976: 31).

O autor chama a atenção para o fato de que nas narrativas sobre a formação da nação brasileira conceitos como *casta* e *estamento* foram proscritos a despeito de serem essenciais para a explicação de sociedades estratificadas como a nossa em que as desigualdades econômicas, sociais e políticas não estão vinculadas ao trabalho livre. Para o autor: “ao se evitar o emprego simultâneo de conceitos e categorias históricas como “casta”, “estamento” e “classe” perde-se, portanto, aquilo que seria a *diferença específica* na evolução da estratificação social no Brasil (FERNANDES, 1976: 31).

Entre o núcleo central português de “raça branca” e os escravos indígenas, negros e mestiços, uma *população livre* de brancos e mestiços de brancos e indígenas, principalmente, identificava-se em lealdade e solidariedade com o segmento dominante. É, grosso modo, essa população que será arregimentada paramilitarmente, na defesa do território. Os escravos negros e indígenas constituem uma subordem de castas e, na condição de libertos, ganhavam lugar na ordem estamental. De qualquer forma, um código rígido que depois é naturalizado como usos e costumes, estabelecia o tratamento recíproco dos membros dos vários estamentos (vestuário, uso de armas, de jóias e emblemas, comportamento em público) que depois de convencionalizados passam a constituir as “expectativas de tratamento e de comportamento tradicionais dos estamentos aristocráticos” (Ibid, 31).

Eis a origem da nossa “classe média”: brancos e mestiços identificados com o segmento dominante, não raro, donos de escravos de ganho, quando nas cidades ou donos de um pequeno número de escravos, as vezes também cedidos pelo senhor, quando vivendo de favor, nas terras daquele, em lavouras ou atividades complementares a do grande proprietário (Ibid).

O novo ciclo econômico manteve e aprimorou o sistema das propriedades monocultoras de agro exportação, calcado em um único produto e na mão-de-obra escrava. A urbanização, intensificada desde a chegada da corte portuguesa e pela criação dos novos cargos burocráticos para a gestão da *nação emancipada* é o que distingue um período do outro.

Aos poucos a oligarquia rural se diferencia regionalmente e desloca para as cidades suas novas gerações que, então, engajam-se nas Escolas Superiores de Belas Artes, Medicina, Direito e Engenharia. Na qualidade de oligarquia rural, em seus modos urbanos, aburguesa-se (FERNANDES, 1975).

É, a partir da independência que estão dadas as condições para o desenvolvimento do *burguês* brasileiro, um morador da cidade até então ligado à produção artesanal ou aos pequenos negócios, empréstimos e especulações. Isso porque o rompimento do exclusivo colonial permitirá a expansão dos altos negócios com outras metrópoles e a instalação de “casas comerciais importadoras” que criariam empregos, ao lado dos serviços administrativos e da diversificação do comércio interno (FERNANDES, 1975).

Não há propriamente uma unidade de classe burguesa. Bastante heterogêneo, o grupo tinha, no entanto, “certas utopias” em comum. Por exemplo, reagiria à violência como técnica de controle do escravo ou ao regime patrimonialista dos grandes proprietários que geriam a coisa pública segundo seus interesses ou, ainda, registraria seu inconformismo com a manutenção da escravidão, mais enquanto entrave de uma ordem social competitiva do que pela desumanidade do regime (FERNANDES, 1975), o que se confirma pela falta de políticas ou medidas reparadoras da condição de exclusão do negro recém liberto.

O fim da escravidão e a nova ordem política republicana, para Florestan Fernandes não assinala o colapso da oligarquia rural como querem alguns autores, mas:

O início de uma transição que inaugurava, ainda sob a hegemonia da oligarquia, uma recomposição das estruturas do poder, pela qual se configurariam, historicamente, o poder burguês e a dominação burguesa. Essa recomposição marca o início da modernidade, no Brasil e praticamente separa (...) a ‘era senhorial’ (ou o antigo regime) da ‘era burguesa’ (ou a sociedade de classes) (FERNANDES, 1975: 203-4).

Com toda a especificidade de uma *burguesia à brasileira* que, ao contrário daquelas que tem o mesmo lastro histórico da burguesia europeia e forjaram instituições próprias de poder, recorrendo ao Estado para arranjos e específicos, a nossa burguesia “converge para o Estado e faz sua unificação no plano político” (FERNANDES, 1975: 203)

A consequência disso, segundo o autor é que nossa burguesia não vai assumir o papel de “paladina da civilização ou instrumento da modernidade”, no lugar disso:

Ela se compromete, por igual, com tudo que lhe fosse vantajoso: e para ela era vantajoso tirar proveito dos tempos desiguais e da heterogeneidade da sociedade brasileira, mobilizando as vantagens que decorriam tanto do ‘atraso’ quanto do ‘adiantamento’ das populações. (...) Ela florescia num meio em que a desagregação social caminhava

espontaneamente, pois a Abolição e a universalização do trabalho livre levaram a descolonização ao âmago da economia e da sociedade. (...) sua ansiedade política ia mais na direção de amortecer a mudança social espontânea, que no rumo oposto, de aprofundá-la e de estendê-la às zonas rurais e urbanas mais ou menos “retrógradas” e estáveis. (FERNANDES, 1975: 204-5)

Esse grupo, compartilhava o pensamento ilustrado do grupo europeu, através das Escolas Superiores que frequentava e seriam as responsáveis pela implantação das bases da civilização ocidental moderna, no Brasil. Assim, essa burguesia se define como a “burguesia revolucionária democrática e nacionalista do modelo europeu” e chega a propor o “grandioso modelo francês da Revolução Burguesa nacional e democrática”:

As representações ideais da burguesia valiam para ela própria e definiam um modo de ser que se esgotava dentro de um circuito fechado. Mais que uma compensação e uma consciência falsa era um adorno, um objeto de ostentação, um símbolo de modernidade e de civilização (FERNANDES, 1975: 205).

No entanto, na medida em que outros grupos se colocam em condições de reivindicar:

A burguesia mostrou as verdadeiras entranhas, reagindo de maneira predominantemente reacionária e ultraconservadora, dentro da melhor tradição do mandonismo oligárquico (que nos sirva de exemplo o tratamento das greves operárias na década de 10, em São Paulo, como puras questões de polícia; ou quase meio século depois, a repressão às aspirações democráticas as massas (FERNANDES, 1975: 205).

A esse ritmo interno, soma-se um movimento externo que dizia respeito aos processos de industrialização que se desenrolam até a década de 30 e se assentavam na economia neocolonial, fazendo coincidir os interesses daquela burguesia externa com o da burguesia interna e satélite da primeira. Não há muito reflexo nessa modernização, no campo social e político, os procedimentos democráticos da república existiam legalmente mas eram, até ali, socialmente inoperantes.

A diversificação da sociedade, a partir das cidades e da industrialização cria a oposição de baixo para cima, o que é visto pela burguesia como uma demonstração de lesa-majestade:

As reservas de opressão e de repressão de uma sociedade de classes em formação foram mobilizadas para solapá-la e para impedir que as massas populares conquistassem, de fato, um espaço político, próprio, “dentro da ordem”. Essa reação não foi imediata; ela teve larga duração, indo do mandonismo, do paternalismo e do ritualismo eleitoral à manipulação dos movimentos políticos populares, pelos demagogos e

conservadores ou oportunistas e pelo condicionamento estatal do sindicalismo (FERNANDES, 1975: 208).

É essa reação que garante a *consolidação conservadora da dominação burguesa* no Brasil que reproduz a contradição primeira da colônia entre a modernização material (o colo) e o seu arcaísmo social (o culturus). Trabalho livre e assalariado, convivem ainda com cortes raciais e de classe que reproduzem as castas e os estamentos coloniais.

Não por acaso, o acesso ao Ensino Superior e todo o sistema de ensino, que poderia ser instrumento de ascensão social, funciona aqui, sobretudo, como fator fundamental de reprodução do privilégio de uns sobre outros. Manutenção daquela razão colonial - a *colonialidade do saber* – assentada, ainda, nas diferenças raciais e no controle do trabalho pelas velhas elites que seguem a serviço do projeto de modernidade euroamericano.

### **Por uma Narrativa Quilombola**

Para finalizarmos a composição desse quadro de narrativas produzidas no âmbito das ciências sociais e sua potencial influência sobre as interpretações dos fenômenos culturais e a definição de políticas, segue a interpretação do Brasil de um dos mestres que tem participado dos Encontros de Saberes da UnB e da UFSB Nego Bispo.

Para José Jorge de Carvalho os livros de Nego Bispo, mestre que tem participado das disciplinas propostas pelo Encontro de Saberes na UnB, colocam-se no tradicional debate sociológico sobre a formação nacional, trazendo a perspectiva quilombola para o diálogo com as *Raízes do Brasil* de Sérgio Buarque de Hollanda, a *Casa Grande & Senzala* de Gilberto Freyre, *O povo brasileiro* de Darcy Ribeiro, entre outras tantas narrativas que constroem e reconstroem o “caráter” brasileiro<sup>26</sup>.

É a partir da técnica de dominação do outro que Nego Bispo, Antônio Bispo dos Santos, uma das lideranças do Quilombo Saco-Curtume, no semiárido piauiense, dá início a sua revisão das narrativas do período colonial que

---

<sup>26</sup> CARVALHO, José Jorge – “Apresentação – Uma voz quilombola na contra-colonização da academia” in: SANTOS, Antônio Bispo do – *Colonização, Quilombos – modos e significações*, Brasília: INCTI/CNPq/UnB, 2015.

claramente se contrapõe a naturalização da nossa colonização *cordial* ou *democrática* promovida pelos autores analisados acima.

Uma das primeiras e mais eficazes operações colonizadoras terá sido, para Nego Bispo, a nomeação do colonizado que continua sendo chamado pelo termo genérico *Índio* mesmo depois de esclarecido aquele que teria sido o engano inicial dos colonizadores ao pensarem que estariam chegando às Índias:

Como sabemos, esses povos possuem várias autodenominações. Os colonizadores, ao os generalizarem apenas como “índios”, estavam desenvolvendo uma técnica muito usada pelos adestradores, pois sempre que se quer adestrar um animal a primeira coisa que se muda é o seu nome. Ou seja, os colonizadores, ao substituírem as diversas autodenominações desses povos, impondo-os uma denominação generalizada, estavam tentando quebrar as suas identidades com o intuito de os coisificar/desumanizar (SANTOS, A.B.,2015: 27).

Nego Bispo está empenhado em construir outra *identidade narrativa* no sentido proposto por RICOUER (1987), aquela que é capaz de reconfigurar o *si-mesmo*, instaurando uma nova visão sobre o *Mesmo* e o *Outro*, a partir da sua depuração e do contraste com outras narrativas (p. 419). No seu discurso, deixa claro, o quanto as identidades construídas estão sujeitas a diferentes intenções e contingências históricas e o quanto, finalmente, é possível e urgente reconfigurá-las, reinterpretá-las, redefini-las:

Com relação aos africanos, também aprendi na escola várias versões. Uma delas é a de que pelo fato dos índios terem se rebelado contra o trabalho escravo os portugueses resolveram trazer o povo da África, porque esses seriam mais “dóceis”, portanto, mais facilmente “domesticáveis”. No entanto, os povos africanos, assim como os povos pindorâmicos, também se rebelaram contra o trabalho escravo e possuem as suas diversas autodenominações. Os colonizadores, ao chama-los apenas de “negros” estavam utilizando a mesma estratégia usada contra os povos pindorâmicos de quebra da identidade por meio da técnica da domesticação (SANTOS, A.B. 2015: 27).

A partir das *identidades narrativas* construídas pelas *Bulas Papais* que deram origem a colonização das Américas, pela Bíblia, pela carta de Caminha e pelos sermões do Padre Antônio Vieira, Nego Bispo contrapõe o cristianismo ao paganismo ou, em suas palavras, a *cosmovisão cristã monoteísta* à *cosmovisão pagã politeísta*, mostrando como o processo de coisificação do outro estava condicionado àquela primeira forma de ver e de nomear o mundo.

*Nós (...) concedemos livre e ampla licença ao rei Afonso para invadir, perseguir, capturar, derrotar e submeter todos os sarracenos e quaisquer pagãos e outros inimigos de Cristo onde quer que estejam seus reinos (...) e propriedades e reduzi-los à escravidão perpétua e tomar para si e seus sucessores seus reinos (...) e propriedades* (Bula Romanus Pontifex, Papa Nicolau V, 08 de janeiro de 1455).  
 Como podemos ver, essa *Bula* não fala em especiarias e sequer cita a Índia. O que ela enfatiza é o cristianismo e o paganismo, concedendo amplos poderes aos cristãos para fazerem o que quisessem com os pagãos (SANTOS, A.B. 2015: 28).

Aos pagãos - “os povos que cultuam os elementos da natureza tais como a terra, a água, o ar, o sol e várias outras divindades do universo, as quais chamam de deusas e deuses (...)” (2015: 28) – a escravidão e a eliminação da sua doutrina, ao passo que aos judeus – povo que também tem na bíblia e no monoteísmo a sua base -, uma *colonização moderada* se depreende da próxima Bula Papal examinada, que determina não a *escravidão perpétua*, mas a expulsão e a desapropriação dos não convertidos, determinando ainda um prazo para a sua retirada.

A narrativa bíblica é o próximo foco de análise do autor quilombola que seleciona inúmeros trechos para demonstrar: sua interpretação do trabalho como castigo: “já que você deu ouvidos à sua mulher e comeu da árvore cujo fruto eu lhe tinha proibido comer...” (GENESIS 3: 17); ou a forma como seu texto institui a dominação do servo pelo senhor - “não é o discípulo mais do que o seu mestre, nem o servo mais do que o seu senhor” (MATEUS 10:24); ou, ainda, como amaldiçoa os frutos da terra: “a terra produzirá para você espinhos e ervas daninhas” (GENESIS 3:17 in SANTOS, 2015: 30-3).

Sua argumentação segue a trilha das grandes revoltas reprimidas e normalmente invisibilizadas pela história oficial: Canudos, Caldeirões, Pau de Colher e Quilombo dos Palmares.

Aqui, também, a construção narrativa do colonizador é desvendada pela denominação/classificação imposta a esses povos, entendidos como *agrupamentos fanáticos messiânicos*. Nos lugares daqueles povos que conseguiram feitos importantes na autogestão de suas vidas, na auto-organização das suas comunidades, as gentes e as terras arrasadas:

Como em Canudos e Caldeirões, o que aconteceu em Pau de Colher foi o escandaloso crime de etnocídio. Todas essas pessoas foram executadas sem que se registrasse qualquer denúncia contra elas. E mesmo que tivessem sido denunciadas e que essas pessoas tivessem

sido julgadas e condenadas, ainda assim não poderiam ser executadas, porque no Brasil não existe pena de morte.

Nesse sentido, segundo o caráter resolutivo do livro, conclamo a sociedade, as organizações de Direitos Humanos e o Estado que tem obrigação legal e moral de defender e de proteger a vida, a investigar esse crime, assim como estão fazendo com a Guerrilha do Araguaia, fazer repercutir essas e tantas outras atrocidades, para que isso nunca mais aconteça (SANTOS, 2015: 62).

O capítulo que fala dessas *Guerras da Colonização*, finaliza com a luta das *Comunidades Tradicionais Contemporâneas* que praticam *relações de vida estruturalmente semelhantes* àquelas que ocorreram no período colonial, no Império ou na República e que, também, estão sob a opressão e a violência do grande capital nacional e internacional, estatal e privado.

Exemplo concreto da contribuição que esse *Outro* negro, quilombola, de trajetória escolar incompleta pode dar, na medida em que adentra as portas das escolas e universidades, Nego Bispo, inverte a perspectiva usual e aponta para a perspectiva contra-colonizadora ou descolonizadora que caracteriza o atual movimento de abertura das universidades para os saberes até aqui silenciados.

## Capítulo 2 - Educação e Cultura no Brasil - uma história de colonialidades

*A cultura universitária, meta prioritária dos jovens das classes alta e média tem uma força de autorreprodução só comparável, hoje, a das grandes empresas de comunicação de massa. Para alguns, ela é, mesmo, um dos apoios fundamentais do aparelho do Estado: enquanto a universidade não cessa de produzir pessoal habilitado para as carreiras burocráticas ou burocratizáveis do país.*  
(Alfredo Bosi – Dialética da Colonização, 1993)

*De uma forma ou de outra, a razão última do debate tem sido sempre o facto de as formas privilegiadas do conhecimento conferirem privilégios extra-cognitivos (sociais, políticos, culturais) a quem as detém.*  
(Boaventura de Sousa Santos – A Gramática do Tempo, 2007)

## 2.1. Educação - da Universidade Real

(...) por onde nos pareceu a todos  
que nenhuma idolatria, nem adoração têm.  
E bem creio que, se Vossa Alteza aqui mandar  
quem entre eles mais devagar ande, que  
todos serão tornados ao desejo de Vossa Alteza.  
Pero Vaz de Caminha

Cortar os dentes dos universitários ou  
afiá-los numa direção errada vem a ser o  
mesmo. O melhor meio para alcançar  
esse fim consiste em simular uma  
avançada política de modernização  
cultural autônoma.  
(Florestan Fernandes – *A Crise da  
Universidade* in: *O Desafio Educacional*,  
1989.)

Em estudo sobre a universidade latinoamericana<sup>27</sup>, Florestan Fernandes chama atenção para as singularidades daquela instituição em cada país, mas destaca três fatores que seriam comuns a toda a região e justificariam o seu diagnóstico geral.

O primeiro deles diz respeito ao fato de que, nesses países, a universidade surge como resultado da conquista, da colonização e, depois, dos ideais políticos de emancipação nacional (liberais) que levaram a que assimilassem a mesma civilização ocidental moderna que lhes conferiu padrões similares de vida econômica, social e política, a despeito de suas diferenças locais (FERNANDES, 1976).

Um segundo fator que identifica a universidade na América Latina para o autor seria a sua condição de escassez crônica de recursos materiais, financeiros e humanos, ainda que destinada a manutenção de uns poucos privilegiados, uma vez que seu passado colonial e a persistente relação de dependência econômica canaliza historicamente os excedentes para fora do país, não sobrando recursos para garantir o funcionamento adequado ou toda a potencialidade daquelas instituições que, então, operam localmente de forma bastante distinta daquelas que lhes serviram de modelo (ibid).

---

<sup>27</sup> FERNANDES, Florestan – *A Universidade em uma Sociedade em Desenvolvimento* in: *Circuito Fechado: quatro ensaios sobre o “poder institucional”*. São Paulo, HUCITEC, 1976.

Finalmente, os modelos universitários vigentes na região são originários do *estoque cultural ibérico*, atualizados pelo modelo francês/napoleônico principalmente, mas também alemão e inglês e, nos últimos anos, encontram-se sob o impacto da posição hegemônica dos Estados Unidos (ibid.). Uma colonialidade – uma razão de ser colonial – determinada pelo renascimento ibérico ou, como interpretam os autores da Teoria Descolonial – Modernidade/Colonialidade, pela primeira modernidade, e uma colonialidade determinada pela segunda modernidade, após a segunda guerra mundial (em 1945), quando o centro de produção de conhecimento não é está mais no eixo europeu, mas é norte americano (MIGNOLO, 2005).

Desta herança européia e norte americana, Florestan Fernandes (1976), ainda, assinala a vantagem de ter fornecido aos latinoamericanos o “mais alto patamar civilizatório alcançado pelo homem moderno”, ao mesmo tempo em que sua pouca adaptação às *condições materiais e morais* de cada região (não as reconhece como “portadoras de cultura”), ocasiona “problemas de dinâmica cultural que ainda não foram suficientemente investigados”. Walter Mignolo e os descolonialistas, aqui, fariam a ressalva mostrando no reconhecimento do “mais alto patamar civilizatório” a colonialidade do pensamento do próprio Florestan Fernandes que aceita sem maiores ressalvas a universalização do tempo e a via única e progressiva da noção de civilização, ainda que enxergue e seja um dos primeiros intelectuais brasileiros a apontar, a existência e o solapamento das realidade locais materiais e simbólicas (histórias locais para MIGNOLO, op.cit.).

Os três fatores apontados por Florestan Fernandes, por um lado nos colocam no que seria uma tradição latinoamericana, por outro lado, apontam um caminho para análise da universidade brasileira que remonta à nossa herança colonial, a trajetória que levaria o país a independência política, mas não econômica, além das disputas ou o jogo de imposições e resistências culturais que precisam ser desvendadas.

### **A Herança Jesuíta**

O longo período colonial de mais de três séculos, precisamente 322 anos, precisa ser abordado, na medida em que a contradição inicial que nos funda e instaura em nossa sociedade a *razão* que até hoje nos explica (MIGNOLO, 2005,

QUIJANO, 2005, FERNANDES, 1976). Nas palavras de Alfredo Bosi (1992), dá mostras de que “vincou fundo a nossa existência social e psicológica”.

Para fora, o *sistema colonial* se baseia na participação no nascente capitalismo mercantil que tiraria a Europa do sistema feudal e prepararia o terreno para a Revolução Industrial. Para dentro, a *condição colonial* baseada em relações de trabalho *arcaicas* e violentas como a escravidão e o extermínio (BOSI, 1992: 26). Extermínio que é físico e tem a forma de genocídio, mas também é simbólico, o epistemicídio de que vimos falando (SANTOS, B., e CARNEIRO, 2005).

Eis a *Dialética da Colonização* apontada por BOSI (1992) em livro homônimo. Dialética ou contradição que marcará também nossa estrutura de ensino e, como vimos, dará origem a narrativas sobre a cultura brasileira, tais como as desenvolvidas por Gilberto Freyre e Sérgio Buarque de Holanda, que ainda reverberam em nosso imaginário e se desdobram em nossas ações.

De um lado o *sistema* econômico-político ao qual a colônia se adequa está baseado nas grandes propriedades monocultoras ou no extrativismo das minas para alimentar o mercado europeu, baseando-se para isso, na existência do tráfico de negros e na sua escravização ou no simples extermínio de indígenas e mestiços das regiões de maior interesse econômico. Enquanto isso, a *condição colonial*, a forma de viver, pensar, sentir, comer... de colonos, indígenas, negros e mestiços é basicamente determinada pela relação homem-coisa que caracteriza o regime escravocrata (BOSI, 1992).

O que acontece nas *plantations* ou *plantagens* brasileiras, não é muito diferente do que acontecia nas *encomiendas* mexicanas ou peruanas ou na *hacienda* argentina, igualmente baseadas em condições violentas de exploração e controle de negros, indígenas e mestiços (ibid.).

Um traço fundamental dessas sociedades que diz respeito, diretamente, ao nosso foco de estudo é a separação rígida ou “rigorosamente estamental” da cultura letrada reservada a poucos, enquanto a cultura popular se desenvolvia ou em nichos isolados ou na fronteira com os códigos cultos europeus, o que acontece na música, nas festas, na imaginação sacra.

O violão e o violino usados até hoje, nos cantos tradicionais Guarani são um exemplo dessa criação popular de fronteira e registram um legado da ação educativa jesuíta nas Missões. Essa primeira atuação ligada ao projeto

supranacional da Igreja e ao projeto cristianizador da expansão portuguesa, logo ficará reduzida, depois da pressão bandeirante, à educação dos jovens das famílias abastadas (ibid.).

(...) o jesuitismo caracterizou-se no interior da Igreja Católica por uma forma peculiar na qual uniram-se os rigores da vida religiosa e os rigores da vida militar sob a égide dos princípios de hierarquia e da obediência, comuns às duas instituições, com o objetivo de combater a Reforma, o que faz da Companhia de Jesus a mais confiável das ordens religiosas (Roseli Fischmann<sup>28</sup> em citação indireta de CARNEIRO, 2005: 102).

Mantidos pelo poder real português, as Casas Jesuítas se espalharão pelo território colonial, a ponto de Fernando de Azevedo atribuir à sua presença e atuação a unidade da colônia portuguesa, em contraposição à fragmentação espanhola (CARNEIRO, 2005)

Importante lembrar que se aos indígenas caberia a catequização, posto que tinham alma e seus territórios eram de interesse às políticas de expansão do Vaticano e da Coroa, aos negros reduzidos a “coisa” pelas Bulas Papais, como vimos na narrativa de Negro Bispo, todo o humanismo jesuíta ficaria limitado a alguma eventual mediação junto aos, no sentido do abrandamento da violência com os escravos, mas nenhuma tentativa efetiva de que sejam também público alvo de suas escolas (CARNEIRO, 2005). Ao contrário dos indígenas, “naturais da América e livres”:

Os negros vindos da África nem eram livres, nem a defesa de sua liberdade fora confiada aos padres. A escravatura africana era instituição vigente na África desde tempos imemoriais. Já antes da fundação da Companhia de Jesus, a América se inundava de escravos negros. As leis da Igreja toleravam essa escravatura, as leis civis das nações regulavam-na. Todas as nações colonizadoras, Portugal, Espanha, França, Inglaterra, Holanda, então, e por muito tempo ainda, e com elas depois os países independentes da América exploraram a escravatura negra, legalmente, isto é, segundo as leis da época. Aos jesuítas nunca foi, nem podia ser confiada a defesa de uma liberdade inexistente. (J.E.Martins Terra<sup>29</sup> apud CARNEIRO, 2005: 103).

Até 1759, meados do século XVIII, prevaleceria, portanto, o princípio educativo de tipo escolástico ou medieval coordenado pelos padres da Companhia e voltado, sobretudo no último período, aos filhos homens e brancos

---

<sup>28</sup> FISCHMANN, Roseli. *Estratégias de Superação da Discriminação Étnica e Religiosa no Brasil*. Disponível em: <http://www.mre.gov.br/ipri>, pdf, p. 21/1 apud CARNEIRO, 2005: 102.

<sup>29</sup> TERRA, J.E.Martins – O negro e a Igreja, 184 apud CARNEIRO, 2005: 103.

dos senhores. Na transmissão do ensino, os modos católicos de pensar, sentir e agir são o principal determinante (SILVA, 2010)<sup>30</sup>.

Não haverá universidades na colônia, mas os jovens das famílias abastadas, dos engenhos ou das cidades mineiras, seguem, depois da formação em cursos superiores jesuítas, para Coimbra, conhecida, no período como Universidade do Brasil. Um decreto régio assegurava o ingresso direto e sem exames dos cursos jesuítas àquela universidade (SILVA, 2010: 97).

No final do século XVII, com o *iluminismo*, o ideário burguês que daria vazão às novas ordens políticas não monarquistas e a formação dos Estados Nacionais haverá a primeira grande ruptura epistemológica das universidades européias que substituiriam a Alquimia pela Química (CHAUÍ, 2003: 10) e outros sistemas de conhecimentos dedutivos e religiosos pelo pensamento científico.

A “revolução científica” acontece calcada na matematização do cosmo. Na evolução desse processo, José Jorge de Carvalho destaca a contribuição para o desenvolvimento do pensamento científico da obra de Karl Popper:

Sua proposição funda uma epistemologia a partir da oposição radical com o senso comum, o que se dá pela matematização que foi o que fez a grande revolução da reforma universitária da passagem do séc. XVII até meados do séc.XVIII, quando as universidades foram entrando no chamado *iluminismo* (CARVALHO, 2015, apêndice).

Em Portugal, no entanto, a ruptura instaurada no século das luzes é menos profunda. A reforma pombalina diminuiria abruptamente o poder jesuíta nas colônias, expulsando-os, mas não romperia com a relação estreita do poder colonial com a Igreja Católica, transferindo a outros grupos católicos a função educativa da colônia. Em todo Portugal as ideias iluministas ecoariam de forma mais moderada. Uma espécie de “revolução passiva”, uma “revolução dentro da ordem” como diria Florestan Fernandes caracterizaria o *despotismo esclarecido* de Pombal:

De acordo com Florestan, o “novo” já nasceu “arcaico”, apesar das inovações. O modelo de “ensino universitário” permaneceu retrógrado, sendo renovado apenas parcial e superficialmente. Assim, esse movimento de “renovação arcaica”, o autor chamou de “senilização insitucional precoce” - elemento que se repetiu várias vezes,

---

<sup>30</sup> SILVA, Artur de Moraes – *Anísio Teixeira e Florestan Fernandes: Intelectuais Orgânicos em dois projetos de Educação Superior*. Orientador: Giovanni Semeraro. Tese (doutorado). Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2010.

historicamente, na esfera da educação superior do Brasil, convertendo-se como um dos eixos integradores do “padrão brasileiro de escola superior” (FERNANDES, 1979: 101-102 apud SILVA, 2010: 99).

É com a chegada da família real e a instauração de uma “fase de transição neocolonial”<sup>31</sup> que o sistema educacional, então, desestruturado com a saída dos jesuítas sofre alterações importantes. Além da criação de instituições como o Jardim Botânico, o Museu de Belas Artes e a Biblioteca Nacional, são estruturadas as primeiras Escolas não religiosas de Medicina, na Bahia e no Rio de Janeiro (SILVA, 2010).

Segue-se a instituição da Academia de Guarda-Marinha e a Academia Militar, depois tornada Escola de Engenharia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. O colégio Pedro II é criado atendendo a demanda de formação dos novos funcionários da coroa. Ainda nos últimos anos da colônia, os dois primeiros cursos jurídicos brasileiros são instalados, em São Paulo e Olinda (ibid.), aí colocados estrategicamente, uma vez que tinham sido as províncias mais mobilizadas pela independência (SILVA, 2010).

### **A Modernização Conservadora do Brasil Independente e suas Escolas Superiores**

Do período anterior vem a formação da tríade – Medicina, Engenharia e Direito, acrescida em alguns casos da Escola Superior de Arte, de caráter mais pedagógico - que seria replicada para as diferentes regiões do país, sempre em instituições isoladas (RODRIGUEZ, 1997). Apesar de inúmeros projetos para instituição de uma universidade que agregasse os cursos superiores oferecidos<sup>32</sup>, é somente no período republicano que esse projeto se efetiva. Isso porque, as Escolas Superiores cumprem plenamente a sua finalidade de absorção cultural e de “transferência maciça” das técnicas, dos valores e das instituições europeias. O que se requeria delas não era que fossem núcleos de produção do saber original e centros de investigação criadora, mas que organizassem e

---

<sup>31</sup> Segundo classificação de Florestan Fernandes, um período de eclosão do capitalismo moderno no Brasil (SILVA, 2010).

<sup>32</sup> Em um documento de Anísio Teixeira (*Ensino Superior no Brasil – análise e interpretação de sua evolução até 1969*, UFRJ, 2005 citado por SILVA (2010: 100) há menção a aproximadamente 42 projetos de criação de universidade, entre 1808 e 1882. Oriundos de autores de peso político expressivo como José Bonifácio e Rui Barbosa, autores do primeiro e do último projetos do período, respectivamente, não terá sido por falta de projeto que a Coroa decidiu-se por não efetivá-los.

mantivessem o fluxo mínimo de conhecimentos e técnicas sociais vindos dos centros europeus (FERNANDES, 1976).

A manutenção de Escolas Superiores desagregadas de uma universidade a despeito dos inúmeros projetos votados na Assembléia Geral Legislativa, esteve ligada, segundo Luiz Antônio Cunha (1980)<sup>33</sup>, ao temor positivista de que uma vez reunidas em uma única instituição sob o controle direto do Imperador, pudessem voltar ao predomínio das doutrinas católicas, contrariando a liberdade de ensino apregoada pelos positivistas.

É importante registrar o surgimento e crescimento, neste período, das Escolas privadas e de seus novos gestores/empresários educacionais que, a partir de então, compõem o cenário da política educacional brasileira.

Ainda que embrionariamente, pode-se dizer que é nesse período que se estabelecem as primeiras políticas educacionais brasileiras, na medida em que o Estado Independente toma para a si a questão que até agora tinha sido delegada à Igreja Católica, secularizando a política educacional.

Na classificação de Florestan Fernandes trata-se do período de consolidação da economia urbano-comercial em que há uma primeira transição industrial realmente importante, o que explica o aumento da demanda de profissionais e técnicos, ao que às Escolas Superiores respondem prontamente, uma vez que a ideia de Universidade ainda é marcada por um ranço medieval e de vínculo estreito com a Igreja.

### **Da Primeira República a Era Vargas – a ‘Consolidação Conservadora’**

(...) a República foi traída pelos republicanos, que aceitaram um acordo com os fazendeiros e não levaram à frente a instauração de um sistema republicano de educação.  
(Florestan Fernandes, A Reforma Educacional, 1988)

A abolição e a chegada de imigrantes caracterizam os primeiros anos da República Federativa do Brasil e intensificam, ainda mais o crescimento e a diversificação das cidades, enquanto, no campo, a relação de trabalho se mantém extraindo o máximo da mão de obra imigrante.

---

<sup>33</sup> CUNHA, Luiz Antônio. *A Universidade Temporã*; o ensino superior da Colônia à Era de Vargas. Rio de Janeiro/Fortaleza, Civilização Brasileira/Ed. UFC, 1980. p. 123 apud RODRIGUES, 1997: 120.

Para Florestan Fernandes, trata-se da fase de “consolidação conservadora da dominação burguesa no Brasil” é quando as oligarquias tradicionais, proprietárias de terras, associadas às oligarquias modernas, compostas pelos grandes comerciantes e industriais urbanos, conseguem “plasmar uma mentalidade burguesa e determinar seu padrão de dominação.” (FERNANDES, 1975).

O sistema de ensino, nesse momento, desempenhará sobretudo o papel de nacionalização da mão de obra imigrante, ensinando-lhe a língua e os costumes e, secundariamente, o papel de inclusão da enorme “massa inculta” de negros recém libertos.

Reunida sob o lema positivista da Ordem e do Progresso, a “nação” orientada pela cientificismo não espera grande contribuição daquele grupo “infantil” na escala civilizatória, tal como explica a Antropologia Física de Nina Rodrigues:

Capacidade cultural dos negros brasileiros; meios de promovê-la ou compensá-la; valor sociológico e social do mestiço ário-africano; necessidade do seu concurso para o aclimatamento dos brancos na zona intertropical; conveniência de diluí-los ou compensá-los por um excedente de população branca, que assuma a direção do país; tal é na expressão de sua rigorosa feição prática o aspecto porque, no Brasil, se apresenta o problema do negro.” (Nina Rodrigues<sup>34</sup> apud CARNEIRO, 2005: 109).

Ainda que no contexto progressivamente mais complexo e socialmente mais diverso das cidades, o sistema de ensino se estrutura sob a perspectiva do privilégio. Assim, as sucessivas reformas educacionais da República Velha acontecerão sob dois sentidos: o da *expansão*, seguido por um movimento de *contenção*, como relata Artur de Moraes Silva (2010).

O primeiro movimento, o de expansão, no Ensino Superior se caracteriza pela oficialização da separação com a Igreja, através da Constituição de 1891 que descentraliza o setor, garantindo aos estados e aos particulares autonomia e independência com relação ao governo federal. As Reformas Benjamin Constant e Rivadávia Corrêa – Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental são os

---

<sup>34</sup> RODRIGUES, Nina - *Os africanos no Brasil*. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 5a ed., 1978, p. 262 apud CARNEIRO, 2005: 109.

instrumentos jurídicos dessa descentralização e primeira privatização do ensino (RODRIGUEZ, 1997). É facilitado o acesso aos cursos o que somado ao aumento de cursos oferecidos incrementa muitíssimo o número de matrículas em relação ao período imperial.

Desencadeia-se, então, o movimento de contenção, caracterizado pela implantação de processo seletivo, o vestibular, sob o pretexto de evitar o excesso de bacharéis e a redução da qualidade de ensino. Sérgio Miceli, em *Intelectuais e Classe Dirigente no Brasil* (1979), demonstra como os cargos de bacharéis sempre estiveram reservados aos filhos da oligarquia rural sobretudo, ficando as outras carreiras voltadas aos *parentes pobres* que, de qualquer maneira precisavam recorrer ao seu “capital social” para ter acesso ao mercado de trabalho intelectual:

Se na Primeira República o recrutamento dos intelectuais se realizava em função da rede de relações sociais que estavam em condições de mobilizar e as diversas tarefas de que se incumbiam estavam quase inteiramente a reboque das demandas privadas ou das instituições e organizações de classe dominante, a cooptação das novas categorias de intelectuais continua dependente do capital de relações sociais, mas passa cada vez mais a sofrer a mediação exercida por trunfos escolares e culturais cujo peso é tanto maior quanto mais se acentua a concorrência no interior do campo intelectual (MICELI, 1979: xix).

Aos poucos, alargam-se as oportunidades no mercado de trabalho intelectual que se expande pela expansão dos cargos burocráticos da República, pelo crescimento das cidades e pela substituição de importação dos bens culturais, como a que começa a acontecer no nascente mercado do livro, das revistas e dos jornais.

Há, segundo o autor, uma espécie de “seleção natural” nas trajetórias dessa elite intelectual, segundo a qual:

Enquanto os escritores pertencentes aos ramos destituídos, às voltas com penosas experiências de “desclassificação” social, parecem bastante propensos a investir nas áreas e gêneros mais arriscados da produção intelectual (o romance social e/ou introspectivo, as ciências sociais, etc.), os herdeiros da fração

intelectual da classe dominante se orientam para as modalidades de trabalho intelectual mais rentáveis e gratificantes no campo do poder (pensamento político, arrazoados e pareceres jurídicos, etc) (MICELI, 1979: xxii).

As profissões intelectuais vão se constituindo em um “setor de refúgio” para essas famílias em declínio social, frutos de “casamentos para baixo”, classe média que, aos poucos, ocupa os cargos da burocracia estatal (MICELI, 1979).

Não se trata, no entanto, de abrir indiscriminadamente esse mercado, daí que em 1925, há uma série de revisões das reformas educacionais no sentido de evitar a criação de cursos e escolas superiores, determinar uma triagem daqueles que serão matriculados e regulamentar a docência superior. É quando, por exemplo cai a livre-docência e se institui a cátedra vitalícia. Com o discurso da oficialização e da qualidade, estabelece-se a contenção que garante o privilégio de uns poucos doutores (SILVA, 2010).

É nesse contexto que surgem as primeiras universidades brasileiras: no Rio de Janeiro (a Universidade do Rio de Janeiro em 1920) e a Universidade de Minas Gerais em 1927, ainda como conglomerados de Escolas Superiores, sem muita interconexão.

Já na Era Vargas, em 1931 e a partir da experiência mineira, cria-se o *Estatuto das Universidades Brasileiras* que propunha maior autonomia em relação ao Ministério da Educação, mas não atentava à solução para o isolamento ou a falta de conexão entre as Escolas, ao contrário a acentuava, na medida em que instituíam sua autonomia administrativa.

O *Estatuto* servirá de ensejo para a proposta de Fernando de Azevedo para a modernização da Educação Superior, a partir de um modelo como o da Universidade de São Paulo, em que uma daquelas escolas da tríade Medicina-Engenharia e Direito é substituída pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e passa – como no modelo alemão humboltiano – a ter um papel agregador das demais escolas, constituindo uma formação humanista comum. A ideia de uma universidade mais autônoma e capaz de redefinir o projeto nacional é facilmente acolhida pelas oligarquias paulistanas recém retiradas do poder pela coligação que apoiou Getúlio. A Comunhão Paulista que agregará o Partido dos Republicanos (o PR dos grandes proprietários) ao PD, o Partido Democrático, da burguesia urbana e de quem até então era frontalmente opositor, em nome da

recuperação do poder político paulista no cenário nacional (SILVA, 2010 e MICELI, 1979).

Uma mistura dos modelos europeus, a USP importará professores franceses para as ciências humanas e italianos e alemães para as ciências da natureza, como forma de conter a influência nazista daqueles professores. E, a despeito, dos primeiros anos em que se experimenta o modelo de uma escola de Filosofia como grande unificadora dos currículos, a universidade tenderá ao padrão conservador do ensino superior brasileiro, organizado em escolas isoladas.

Fernando de Azevedo já teria sido convidado para a Diretoria Geral de Instrução Pública do Distrito Federal, por Washington Luiz, depois de uma sequência de reportagens sobre a condição da educação no país. Ao lado de Anísio Teixeira e de nomes como o de Cecília Meireles, constituirá o “movimento escola novista” que inaugura uma campanha única, até aquele momento, para o reconhecimento da educação como um direito.

Baseada nos últimos avanços da pedagogia e da psicologia comportamental norteamericana, a Escola Nova se assentava em quatro premissas: a importância da individualidade no ensino para o desenvolvimento de capacidades e aptidões; a importância dos fatores históricos e culturais na formação educacional; a aplicação dos novos conhecimentos científicos nas áreas de biologia e psicologia, consideradas as condições de nutrição e habitação do aluno; e, finalmente, a premissa mais polêmica, naquelas circunstâncias do país, o ensino laico, sem a interferência da Igreja ou da Família.

Em terra onde a Igreja Católica até bem pouco tempo reinara absoluta no campo educacional, a resposta dos intelectuais católicos é clara, como registrará Cecília Meireles em carta a Fernando de Azevedo:

Ainda não li, mas sei que ele [Tristão de Ataíde] escreveu mais um dos seus venenosos artigos contra o Anísio. Está, evidentemente, resolvido a desmoralizar a Escola Nova, e isso de procurar confundi-la com o comunismo parece-lhe decerto um método de eficácia. Infelizmente, com esta ausência de mentalidade que caracteriza o nosso povo, com esta falta de análise e ventilação de quaisquer assuntos que signifiquem opinião, com esta facilidade com que qualquer pessoa desnatura publicamente o pensamento de outra, com o coro da

ignorância e da má-fé tão pronto a se manifestar, e tão solidário – ainda a confusão é, na verdade, um método de resultados certos, entre nós.

Depois, a corrente a que pertence o Sr. Tristão de Ataíde age com esse delírio dos fracassados, que, na loucura da salvação, não podem distinguir mais a natureza dos seus próprios argumentos (Cecília Meireles em 23 de maio de 1932 apud LAMEGO, 1996: 224).

Articulados em torno da ABE – Associação Brasileira de Educadores – Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo estariam envolvidos com a publicação do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932), razão da reação “venenosa” dos católicos a que Cecília Meirelles se refere. Para Florestan, os pioneiros da educação nova, conseguiram feitos notáveis, mudando a mentalidade pedagógica e acreditando que podiam fazer uma ‘revolução burguesa na educação’<sup>35</sup>, o que para o autor foi e é ainda uma ilusão de muitos.

A frente da Direção de Instrução Pública do Distrito Federal, Anísio Teixeira organizará a rede de escolas municipais do pré-escolar a universidade, criando a UDF – Universidade do Distrito Federal, em 1935. Conhecida como a Universidade da Educação e contando com um corpo docente basicamente brasileiro a UDF tinha como propósito formar professores a nível da graduação e da pós-graduação, além da criação de um centro de estudos e pesquisas que promovesse a cultura pedagógica. O Ministro Capanema, no entanto, em poucos anos (1939) de sua existência promove a sua fusão com a Universidade do Brasil, atual UFRJ (FÁVERO, 2006).

As propostas de núcleos integradores em torno da filosofia e da educação não vingam, no contexto árido do Estado Novo em que predominará uma visão utilitária e profissional de Universidade composta enquanto um conglomerado de Escolas Superiores até a criação do ITA (1945) e da UnB (1961) a partir do modelo norteamericano.

A Constituição de 1934 determina a necessidade do primeiro Plano Nacional de Educação que regulamenta o ensino em todos os níveis, definindo seus sistemas de financiamento. A gratuidade e a obrigatoriedade são implantadas no ensino primário, enquanto o ensino religioso torna-se facultativo.

---

<sup>3535</sup> Segundo o autor, Fernando de Azevedo chega mesmo a reproduzir em seu livro *A Educação na Encruzilhada*, uma célebre frase de um líder político mineiro: “façamos a revolução na escola antes que o povo a faça nas ruas” (FERNANDES, 1989: 128), na medida mesmo em que nossa burguesia nunca teve um projeto verdadeiramente nacional que levasse consigo às massas ou pensasse sobre elas.

Com o Estado Novo (1937) a nova Constituição daquele mesmo ano introduz o ensino profissionalizante para os filhos das classes operárias e com vistas ao preenchimento da demanda por carreiras técnicas da indústria nascente. As indústrias e sindicatos devem criar escolas de aprendizagem para os filhos de seus empregados e membros. Multiplicam-se os “liceus” pelo território, garantindo a formação do “exército de trabalho”, termo empregado pelo ministro Capanema.

### **O Pós Guerra e a Modernização Norte Americana**

Depois da Grande Guerra, como vimos no primeiro capítulo, a influência norte americana é sentida nas ciências e nas academias de toda América Latina. Para Florestan Fernandes esse é o período liberal-democrático (1945-1964) em que há um novo pacto social caracterizado pelo populismo ou pela “democracia restrita” e por um projeto econômico nacional-desenvolvimentista que garante, de certo modo o equilíbrio das forças internas e externas.

O desejo de que o país “adquirira sua maioria científica e tecnológica” fará com que, contraditoriamente, importe modelos, programas e tecnologias para o desenvolvimento científico nacional. O Instituto Tecnológico Avançado, o I.T.A. criado em 1945, será a vanguarda desse movimento. Contando com professores norteamericanos na sua relação de docentes, determinará um outro regime de trabalho para os seus professores distinto ao da cátedra, além do regime de dedicação exclusiva, de postos para professores auxiliares, além de dois anos de formação inicial comum (SILVA, 2010).

O Conselho Nacional de Pesquisas - CNPq, criado poucos anos depois (1951) se configuraria de forma semelhante, a partir da troca intensa com as universidades e centros de pesquisas norteamericanos, consolidando, na palavras de Artur de Moraes Silva “os vínculos de dependência do Brasil com a hegemonia capitalista internacional no campo da Educação Superior” (2010: 116).

A Universidade de Brasília (1961), a UnB, que recoloca em cena o escolanovista Anísio Teixeira e tem Darcy Ribeiro como um de seus grandes idealizadores, seguirá aquele modelo, voltado agora aos demais campos de saber. A criação da UnB será o ápice do movimento pela modernização do ensino superior no Brasil (FÁVERO, 2006). Seus professores estão livres do sistema de cátedras e reunidos em faculdades e institutos divididos em departamentos afins,

que promovem o encontro de professores e estudantes, em torno de suas áreas de interesse. Diferentemente das iniciativas de modernização que a precederam, a UnB terá, entre seus professores, basicamente pesquisadores brasileiros, empenhados na construção de um projeto genuinamente nacional. É neste novo desenho de universidade que se forma José Jorge de Carvalho. Seu relato mostra como a UnB, naquele momento, antecipava em muitos anos o que seria a reivindicação de reforma para as demais universidades brasileiras, como por exemplo a flexibilização do currículo:

Eu pude passar da Física para a Música, o que hoje não seria possível. Seria preciso sair e fazer novamente o vestibular. Ou seja, a UnB era flexível com a grade disciplinar, os coordenadores não te forçavam a ficar dentro da grade como fazem hoje. A escala também mudou, agora, é um lugar de massa e todo mundo está dentro de um esquema de fazer tudo o mais prático e pragmático possível. Vivi esse momento em que as disciplinas podiam ser muito mais embaralhadas, não tinha pragmatismo nenhum (CARVALHO, 2015, apêndice: 8).

O ano de 1961 assinala a definição da primeira Lei de Diretrizes e Bases, a partir do “substitutivo de Carlos Lacerda” que abranda seus anseios mais democráticos e cujo debate se iniciara 13 anos antes, quando em 1948 o primeiro projeto de lei foi encaminhado à Câmara. A demora é expressão da imensa polêmica que reveste o tema da educação naquele momento, assim como chama atenção para o seu potencial estratégico quer seja para os anseios da classe dominante, quer seja para os desejos de ascensão social e inclusão das classes subalternas.

Florestan Fernandes escreve para o Suplemento de Educação da APEOESP, em 1988, remontando a atualidade daquela luta iniciada nos anos 30 e retomada nos anos 60, quando da divulgação do substitutivo. Aproveitamos a sua descrição da polêmica criada pelo texto do projeto de lei, redigido pelos educadores escolanovistas da ABE e outros<sup>36</sup>:

---

<sup>36</sup> Silva (2010) esclarece alguns dos temas polêmicos contidos no projeto: “a descentralização administrativa, a criação dos sistemas de ensino locais, as atribuições consultivas e deliberativas de um Conselho Nacional de Educação, dentro do Ministério, e as restrições para a proliferação do ensino partícula nos níveis secundário e superior, causariam entraves para a tramitação na Câmara Federal” (p. 40). Essa primeira versão do projeto, seria arquivada e extraviada, no Senado Federal, sendo necessário novo texto. Nova redação feita pela ABE é aceita como substitutivo do projeto original. O segundo texto é mais conciliatório com as aspirações da iniciativa privada, mas igualmente polêmico só será aprovado com as emendas de Lacerda em 1961.

No contra-ataque, através de Carlos Lacerda, a Igreja Católica e as escolas particulares introduziram no Parlamento correntes de opinião que abalaram as linhas democráticas de defesa da escola pública, da democratização do ensino, da descentralização da organização escolar combinada ao planejamento educacional e da liberdade entendida como liberdade de ensinar e não como liberdade da escola. A privatização do público impôs-se em favor dos interesses particularistas, leigos e confessionais (FERNANDES, 1989: 36).

Vale a sua descrição das consequências desse processo, nos anos seguintes:

Logo se inicia o eclipse gradativo do ensino público, que se alçaria, sob a ditadura instaurada em 1964, em política de obsoletização provocada da escola pública e de reforço da acumulação de capital através do ensino concebido como mercadoria (Ibid.)

Em reação à emenda de Lacerda a Campanha de Defesa da Escola Pública se alastra por todo o país exigindo a retomada do texto original da LDB, com ativa participação de trabalhadores, sindicalistas, estudantes, professores, educadores. Um novo projeto de lei é apresentado a João Goulart e seu ministro da educação que, diante de um congresso desfavorável “sucumbe a maioria parlamentar, à conciliação que representou uma vitória relativa do ensino privado e de seus mentores” (FERNANDES, 1989: 37).

Em outra frente de luta, Florestan Fernandes professor da Universidade de São Paulo, participa ativamente dos debates que apontam a necessidade de Reformas, apontando a situação limite a que chegara a USP, a partir daquelas antigas questões: a falta de integração e organicidade das faculdades e a manutenção das cátedras vitalícias esse “bastião do pensamento e do comportamento conservadores dentro da escola superior isolada” (apud SILVA, 2010).

Nos relatórios de Florestan Fernandes, ainda, o registro do colapso da Faculdade de Filosofia que crescera em número de alunos, mas não se adaptara espacialmente ou em termos do professorado. A escassez de recursos se manifesta.

O movimento estudantil é um personagem importante desse momento. Criada no período Vargas como instrumento de controle do Estado, a UNE ganha

novos contornos na década de 50 e se organiza em torno da luta pela modernização da universidade, levantando as bandeiras da autonomia universitária, da participação dos corpos docente e discente na administração universitária, da dedicação exclusiva dos professores (já que os catedráticos mantinham além das cátedras suas profissões de juizes, médicos e engenheiros), além da ampliação da oferta de vagas e da flexibilização dos currículos.

### **A Reforma Universitária e a Ditadura Militar**

O golpe de 64 representaria para Florestan Fernandes o rompimento das classes dominantes com o caminho da *democracia restrita* para a realização do seu projeto nacional-desenvolvimentista, além da influência externa no contexto da tensão da Guerra Fria.

Mais uma vez, a burguesia brasileira faria a opção pela “modernização conservadora” que desenvolve a economia, mantendo os padrões de exclusão social e cultural que sempre caracterizou o país e a despeito dos avanços permitidos no período populista anterior.

Um plano de assistência técnica estrangeira é firmado entre o MEC e a United States Agency for International Development – USAID, em 1966. Várias áreas da América Latina receberão a assistência técnica e financeira da USAID, ao longo dos anos 60

(...) recursos para financiamento de projetos e compra de equipamentos nos EUA, além da assistência militar, concretizada pela vinda de consultores militares norte-americanos ao Brasil e do treinamento de militares brasileiros nos Estados Unidos, assim como fornecimento de equipamentos militares (FÁVERO, 2006: 14).

Nesse sentido, o *Plano Atcon* elaborado pelo consultor americano Rudolph Atcon, em 1965 a convite da Diretoria do Ensino Superior do MEC orienta a que a Reforma Universitária se baseie nos princípios básicos de *rendimento* e de *eficiência*. Por orientação do consultor norte-americano é criado o CRUB – Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, importante na operacionalização da Reforma e seus princípios de fortalecimento da autoridade e da disciplina, além da implantação do vestibular unificado, da criação de cursos de curta duração e da ênfase nos aspectos técnicos e administrativos (FÁVERO, 2006).

Em 1968 e diante das manifestações intensas do movimento estudantil pela Reforma Universitária, o governo militar cria por decreto o Grupo de Trabalho que deveria estudar as medidas a serem tomadas para a solução da crise da universidade. Florestan Fernandes chega a elogiar a qualidade do relatório produzido pelo GT que reconhece o papel do movimento estudantil no despertar da consciência nacional e faz um diagnóstico bastante crítico dos problemas estruturais no Ensino Superior: “Entretanto, o avanço ‘abstrato’ e ‘teórico’ esgota-se (...) como se ele fosse uma verbalização de circuito fechado”. (FERNANDES, 1974: 4-5 apud FÁVERO, 2006: 17). Basta lembrar que, ao lado do relatório e do GT, o Ato Institucional nº 5 dava início a violenta repressão de alunos e professores e funcionários, nas universidades.

A Reforma moderniza efetivamente as Universidades Federais e algumas Confessionais, da departamentalização, do fim da cátedra, e da implantação de um programa nacional de pós-graduação conduzido de forma eficiente por agências de fomento federais e capaz de articular o ensino e a pesquisa e criar uma fonte de futuros professores. No entanto, promove a expansão do ensino privado, mantendo-o naquele padrão brasileiro de escola superior de escolas isoladas, distanciadas da pesquisa e voltadas exclusivamente à formação profissional.

Há no entanto, um diferencial, se até 1965 as escolas privadas funcionavam como semi-estatais, bastante fomentadas pelo Estado e com problemáticas semelhantes às universidades públicas, no período militar haverá uma diferenciação expressiva. De acordo com Carlos Benedito Martins (2009):

Trata-se de outro sistema estruturado nos moldes de empresas educacionais voltadas para a obtenção de lucro econômico e para o rápido atendimento de demandas do mercado educacional. Esse novo padrão, enquanto tendência, subverteu a concepção de ensino superior ancorada na busca da articulação entre ensino e pesquisa, na preservação da autonomia acadêmica do docente, no compromisso com o interesse público, convertendo sua clientela em consumidores educacionais (ALTBACH, 2005; MARGINSON, 2007<sup>37</sup> apud MARTINS, 2009: 17).

---

<sup>37</sup> ALTBACH, P. *Private higher education: a global revolution*. Boston: Center for International Higher Education, 2005 e MARGINSON, S. The public/private divide in higher education: a global revision. *Higher Education*, Amsterdam, v. 53, n. 3, p. 307-333, 2007 (apud MARTINS, 2009: 17).

Diante da pressão pela expansão do número de vagas, uma das reivindicações do movimento estudantil diante do problema crescente dos “excedentes” de aprovados nos vestibulares, sem vagas nas universidades (em 1960 eram 29 mil excedentes enquanto em 1969 seriam 162 mil), o governo militar a partir de suas consultorias encaminha a expansão, recomendando, no entanto a contenção de custos.

Haverá a expansão real de vagas nas universidades públicas, além de investimentos na infraestrutura e na pesquisa. De uma lado, não se pretende a entrada massiva nessas escolas de excelência, por outro lado, empresários da educação que tiveram seus campos de atuação abalados pela expansão da escola pública na educação básica estão prontos para absorver aquela demanda. Entre 1965 e 1980 as matrículas no setor privado do Ensino Superior saltam de 44 a 65% (MARTINS, 2009).

Inicialmente formado por escolas privadas isoladas, a partir dos anos 80 esses estabelecimentos começam a se organizar em universidades, o que se intensificará entre 1985 e 1996, quando o número de universidades particulares triplica (de 20 a 64 estabelecimentos) (ibid.).

Finalmente, a Reforma Universitária Lei nº 5.540/68 acontece no cenário da repressão que se iniciara em 1964 de forma mais branda, com a extinção da UNE e a instauração de Comissões de Investigação que dão início aos acervos de informações do DOPs. É no ano da Reforma, no entanto, que se instauram os anos de chumbo declarado a partir do Ato Institucional nº 5, com a invasão das universidades, a prisão, a tortura e a morte de estudantes e professores, além das aposentadorias compulsórias em massa.

Realizando o doutorado em Belfast, José Jorge de Carvalho faz seu trabalho de campo sobre o Xangô do Recife, nesse clima em que, além da violência imposta pela repressão policial, vive-se o recrudescimento do discurso gilbertofreiriano da democracia racial que lá dos anos 30, retoma a academia e ao senso comum com a força de um pensamento único, incapaz de diálogo:

Minha pesquisa no Xangô tinha a primeira parte relacionada com a FUNDARJ que naquele momento se chamava Instituto Joaquim Nabuco e tinha um clima insuportável. O diretor, alinhado com a ditadura, foi a primeira pessoa que no dia 2 de abril escreveu um artigo nos jornais apoiando o golpe militar e, depois, foi presidente do Conselho Federal de Educação. Era uma pessoa completamente do regime, dedurando colegas, professores de esquerda... O Xangô era um mundo segregado

do mundo intelectual que era a UFPE e a Fundação Joaquim Nabuco, um negócio “desencaixado” quando comparado à experiência de Belfast.

Fiquei completamente imerso no Xangô, eu não tinha nenhum acesso à classe média, não tinha nenhuma relação com o mundo da Universidade, até porque fui literalmente perseguido, uma vez que parte do meu trabalho de campo se deu na época da ditadura. Recife era um lugar cercado, porque juntava o clima da ditadura, mais o clima, muito particular daquele racismo gerado em torno da figura do Gilberto Freyre, cujo reflexo você vê, ainda hoje, no IFICS do Rio de Janeiro, na USP ou na Unicamp onde apesar de parte dos professores serem críticos, há um número expressivo de freyrianos (CARVALHO, 2015, apêndice: 4).

Para Naomar de Almeida Filho, epidemiologista da UFBA que entre 2002-2010 ocuparia a função de reitor daquela universidade,

### **A Política Educacional na Redemocratização do País**

Herdamos do Império e da Primeira República a educação como privilégio. Anísio Teixeira foi um dos combatentes desse tipo de pedagogia dos poderosos, dos privilegiados, mas essa pedagogia continua em vigor, apesar de hoje existir em contraponto, a pedagogia dos oprimidos.  
(Florestan Fernandes, A Reforma Educacional, 1988)

*O Estado, em todos os seus níveis fomenta as profissões liberais e a privatização do ensino e se acomoda aos dinamismos da internacionalização da atividade dos universitários. Ele também quer a universidade conformista e os universitários como guardiões culturais da ordem. Isso faz parte de sua natureza autocrática e de sua orientação conservantista.*  
(Florestan Fernandes – *A Crise da Universidade* in: O Desafio Educacional, 1989.)

Em discurso pronunciado na Câmara dos Deputados, já em pleno processo constituinte em 1988, Florestan Fernandes, então deputado federal, fará um quadro da tragédia educacional brasileira:

O censo de 1980 apontava 34% da população como analfabeta. (...) E agora, apreciando em sequência, veremos que no censo de 1960 tínhamos 16 milhões de analfabetos; em 1970, 18, 1 milhões; em 1980, 18,7 milhões. O analfabetismo não diminuiu, cresceu.  
(...) Aqui está o dilema central, a concentração social, racial e regional da riqueza e do poder. Falar sobre esses dados é ocultar a realidade efetiva da concentração social da renda. Quer dizer uma pequena minoria é dona da riqueza, não apenas da terra, mas da riqueza sob várias formas. Nem sempre essa minoria é apenas nacional. Constitui-se de brasileiros e estrangeiros.

E o autor segue apontando a continuidade da exclusão racial:

Ela pratica a concentração racial de modo que , nas estatísticas, negros e mulatos comparecem com participação desigual, muito abaixo, inclusive, dos miseráveis da terra que sejam brancos.

Além do analfabetismo, o constituinte aponta a discrepância entre os níveis de ensino. Assim, segundo dados de 1983: 80% da população escolar estaria no primeiro grau, 10% no segundo grau e, apenas 4%, no ensino superior.

Ainda que a constituição de 1988 tenha registrado avanços importantes no campo da educação. Abrindo prerrogativas que serão melhor exploradas nos anos seguintes. As décadas de 80 e 90 são de continuidade daquele modelo vindo da ditadura e da Reforma Universitária de 1968.

A desregulamentação para o mercado intensificada a partir dessa reforma, ganha ao longo dos anos seguintes, contorno expressivos de privatização e de internacionalização do Ensino Superior Brasileiro.

O avanço da privatização nos anos da ditadura militar e entre 1980 e 1990 fez com que o aumento de número de vagas fosse tão expressivo que no afã de conquistar alunos as faculdades particulares criassem títulos novos, o Brasil oferece mais de quatro mil títulos universitários. Inclusive títulos que não determinam exatamente uma profissão, como por exemplo Administração com Habilitação em Turismo (ALMEIDA FILHO, 2008).

Por outro lado a oferta de MBAs e de Ensino à Distância em instituições norte americanas e européias pela internet se intensifica nesse período. Não fosse o papel dos sistemas de credenciamento e de avaliação da CAPES, do CNPq e do CNE, criando, até agora, barreiras para esse processo, sua presença seria ainda mais massiva.

Uma das consequências dessa atual condição do Ensino Superior é a existência de “matrizes curriculares bastante confusas e diversificadas, caracterizadas por múltiplas titulações, produzidas por meio de programas de formação com reduzido grau de articulação”. Da profusão de titulações que há no mercado, Naomar Almeida Filho elenca: licenciatura, bachelarelado, habilitação (com ou sem ênfase em), tecnólogo, especialização, mestrado acadêmico, mestrado profissional, doutorado (ALMEIDA FILHO, 2008: 155).

Quanto ao currículo o quadro traçado pelo autor aponta as seguintes características: “excessiva precocidade nas escolas de carreira profissional; seleção limitada, pontual e “traumática” para ingresso na graduação, viés monodisciplinar na graduação, enorme fosso entre graduação e pós-graduação, submissão ao mercado/perda da autonomia; incompatibilidade quase completa com modelos curriculares vigentes em outros países; incultura formação técnica eficiente mas culturalmente empobrecida; anacronismo (dissonância formação universitária com a conjuntura contemporânea)” (ALMEIDA FILHO, 2008: 157).

Finalmente o autor se pergunta como pode uma universidade que supostamente tem sua origem no desejo de manutenção da cultura, produzir incultura:

Um aluno faz o exame vestibular – que já é um pequeno massacre -, entra na universidade e passa cinco anos numa faculdade somente focado na sua formação de profissão, sem qualquer incentivo para explorar a diversidade e multiplicidade que deveriam ser características de uma instituição universitária. Quem poderia, em sã consciência, com honestidade, defender esta arcaica e superada instituição? (ALMEIDA FILHO, 2008: 161)

## 2.2. Cultura – De Belas Artes e Folclore à Direito Inalienável de Ser

Um dos diferenciais das políticas culturais desenvolvidas no período Lula/Dilma<sup>38</sup> com relação aos períodos anteriores foi a definição clara de políticas voltadas à diversidade cultural e à cidadania. A visão de que *cultura* dizia respeito exclusivamente às belas artes (as artes plásticas, o teatro, o cinema, a literatura) que prevaleceu na orientação das políticas públicas anteriores foi expandida pela perspectiva antropológica de cultura.

Um *amplo conceito de cultura*, o princípio de que *cultura é um direito fundamental*, a promoção da *Diversidade cultural* e a *valorização das culturas tradicionais* seriam as quatro primeiros dos dez pontos estratégicos<sup>39</sup> norteadores do novo Ministério, destacados por Alfredo Manevy, secretário de políticas culturais no Ministério de Gilberto Gil e, secretário executivo de Juca Ferreira:

A diversidade brasileira, até há pouco tempo, figurava no rol das “preocupações estratégicas”, como as do regime militar. Nesse sentido, uma política de diversidade cultural pode ser considerada uma das mais importantes mudanças de paradigmas do papel do Estado em favor de um estágio ainda mais avançado de democracia e liberdades civis. Sua tarefa de longo prazo: preparar a sociedade para conviver e admirar os distintos modos de vida que a compõem (MANEVY, 2006: 108).

Seria a primeira vez em que a cultura indígena se tornava matéria de preocupação e de investimento de um Ministério da Cultura, no Brasil, a despeito da imensa diversidade cultural das 225 diferentes nações indígenas e das 180 línguas e suas respectivas cosmologias, narrativas, histórias. É que, como esclarece Manevy (2006) e como vimos nos discursos das ciências sociais que deram o norte dessas políticas a diversidade até então era vista como preocupação, como um problema a resolver.

<sup>38</sup> O período contou com uma descontinuidade relativa, na primeira gestão de Dilma, quando foram ministras da cultura Ana de Hollanda (2011-12) e Marta Suplicy (2012-14). Projetos-chave daquele primeiro período foram desacelerados, tais como o Cultura Viva dos Pontos de Cultura, o debate em torno da Política de Direitos Autorais, a Política para as Culturas Digitais, entre outros. Após a saída de Marta Suplicy, no entanto, Juca Ferreira retoma ao Ministério, realinhando as políticas aquela primeira década do governo petista.

<sup>39</sup> “1º Amplo conceito de cultura; 2º Cultura como direito fundamental e necessidade básica; 3º Promoção da diversidade cultural brasileira; 4º Valorização das culturas tradicionais; 5º Diretrizes para a economia da cultura; 6º Modernização do direito autoral brasileiro; 7º Modernização da política do fomento à cultura; 8º A sociedade civil como conceito de ação estatal; 9º O papel do Estado na cultura; 10º Orçamento público para a cultura. (MANEVY, A., 2006: 104)”.

Aos indígenas, povos que não teriam atingido a “maturidade” cultural, segundo a velha visão universal e evolutiva da cultura ocidental, restaria a tutela de uma FUNAI empobrecida e, desde sempre, tecnicamente incapaz de lidar com tanta diversidade.

Está claro que os Prêmios e Editais do MinC, o *Plano Setorial para as Culturas Indígenas* (2012) que é resultado de um amplo processo de consultas e identificação das demandas desses diferentes povos, deram início a uma prática única na história do Brasil e certamente chamaram a atenção para uma nova abordagem com relação às culturas originárias, sintonizadas com os novos paradigmas das ciências sociais e orientadas por convenções internacionais algumas das quais o Brasil foi signatário<sup>40</sup>.

Igualmente clara, no entanto, está a insuficiência dessas políticas que, ainda que somadas as tentativas e reformulações da FUNAI são incapazes de deter a ameaça e a invasão permanente dos territórios indígenas e, logo, a garantia da própria continuidade física e simbólica dessas nações. Ameaças, muitas vezes, promovidas pelo próprio Estado em seu apoio aos megaprojetos desenvolvimentistas, como contraditoriamente esses mesmos governos do período Lula/Dilma, apoiaram - vide projetos como o da hidrelétrica de Belomonte ou o silêncio diante do genocídio anunciado pela monocultura, no Mato Grosso.

De toda forma, sobretudo quando se agrega a essa relação de políticas públicas os avanços já referidos no âmbito educacional, a lei 11.645/2008 que instituiu a obrigatoriedade do ensino da cultura indígena na educação básica<sup>41</sup>, os avanços em torno da educação diferenciada, as cotas nas universidades e o próprio Encontro de Saberes, é inegável o avanço em relação às políticas anteriores reduzidas à tutela e à indigência cultural e, um primeiro passo para o reconhecimento dessas nações e dos seus direitos a partir da escuta direta de seus representantes, reconhecidos, finalmente, como sujeitos. O recente reconhecimento ocorrido na Bolívia (2009) e no Equador (2008) transformados

---

<sup>40</sup> *Convenção sobre a Promoção e Proteção da Diversidade das Expressões Culturais* da Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura, em sua 33ª reunião, celebrada em Paris, de 03 a 21 de outubro de 2005 (<http://www.iber museus.org/wp-content/uploads/2014/07/convencao-sobre-a-diversidade-das-expressoes-culturais-unesco-2005.pdf>).

<sup>41</sup> A Medida Provisória 746 – Reforma da Educação, que, neste momento, tramita no Senado Federal e tem sido motivo de protestos e ocupações de escolas em todo o país, prevê a reforma do ensino médio e retira a obrigatoriedade dessa lei 11.645/2008 e da sua correlata 10.639/2003, no âmbito do Ensino Médio.

em Estados Plurinacionais, no entanto, constitui, ao mesmo tempo, um sinalizador da distância em que estamos e um farol importante para o Estado brasileiro.

Para além das emblemáticas políticas voltadas a cultura indígena, o Ministério de Cultura intensificou significativamente, nesse período, os trabalhos da Fundação Palmares que passou a ter, como já nos referimos, a responsabilidade da certificação dos Quilombos reconhecidos, a coordenar o processo de consulta para o *Plano Setorial das Culturas Afro-brasileiras* (2016), além do fomento direto através de prêmios e editais.

Ainda na linha do apoio às culturas populares, o *Programa Cultura Viva* é emblemático nas sua perspectiva de fomentar *processos* ao invés de *produtos* culturais e de facilitar a inclusão digital dos grupos populares espalhados pelo território – reconhecidos como *Pontos de Cultura*, a partir da cessão de infraestrutura mínima que procurava viabilizar estúdios multimídia para o registro e difusão pela internet dos seus fazeres e das suas produções.

Ainda no que diz respeito mais diretamente às políticas que afetam as culturas populares, o avanço previsto na Constituição de 1988 das políticas do patrimônio imaterial foi expressivo nesse período. Processo que já vinha amadurecendo desde 1997 quando a partir do *Seminário Internacional Patrimônio Imaterial: estratégias e formas de proteção*, cria-se o instrumento legal de salvaguarda. Em 2004 o Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular – o CNFCP – é transferido da FUNARTE para o IPHAN articulando as ações dessas instituições em torno do reconhecimento e registro do patrimônio imaterial brasileiro. Ampliação dos estudos, registros e acervos de referência, desenvolvendo ações de apoio direto a produtores culturais, realização de prêmio à pesquisa em cultura popular, atuando na formação de público e, finalmente, na identificação e registro dos bens do patrimônio imaterial.

Finalmente, ao longo desse período, o Ministério desenvolveu o Plano Nacional de Cultura (PNC) - lei nº 12.343, de 2 de dezembro de 2010 -, a partir de um processo de consultas públicas estabelecidas em Conselhos Municipais e Estaduais iniciadas em 2005 e que resultaram na definição de 53 metas em monitoramento até 2020 e em articulação com o Sistema Nacional de Cultura (SNC) também criado nesse período com o propósito de articular as políticas culturais da união, dos estados e dos municípios e, subsidiado pelo Sistema Nacional de Informações e Indicações Culturais (SNIIC) – uma plataforma interativa de informações de cultura que conta com a parceria do IBGE e tem

como base os princípios dos “dados abertos” (open data) de tornar “amigáveis” os acessos às informações.

São parte importante do PNC os *Planos Setoriais* a partir da consulta e participação da sociedade civil organizada em câmeras setoriais e os *Planos Territoriais*, os planos de cultura municipais e estaduais que vem sendo estimulados a partir da parceria com Universidades públicas.

### **As políticas culturais e as ciências sociais**

No Brasil que tradicionalmente realiza suas grandes reformas políticas a despeito das classes populares, as políticas culturais tem sido formuladas por intelectuais que atuam na mediação entre o Estado e a sociedade civil ou, simplesmente, na administração de projetos determinados pelo Estado brasileiro, historicamente vinculado à economia e ao mercado.

Dividindo a história das políticas culturais brasileiras, em quatro grandes momentos – as políticas do Estado Novo, o período da ditadura militar, a história recente do Ministério da Cultura criado em 1985 (governo Sarney), desfeito em 1990 (governo Collor) e retomado pelo governo FHC e, finalmente, a gestão de Gilberto Gil (governo Lula) – que aqui estendemos ao período Dilma, DOMINGUES sugere que há dois aspectos de continuidade nessa história. Por um lado, a relação das políticas públicas de cultura com o processo de modernização do país, “o fato de que estas políticas são funcionais à introdução do capitalismo no Brasil” (2008: 97). Por outro lado, a continuidade se daria justamente pela presença dos intelectuais ligados à esfera administrativa do Estado.

No Estado Novo, a função primeira das políticas e da intelectualidade do setor seria a criação de uma identidade nacional, a consolidação da nação. Desenvolve-se uma série de medidas e instituições voltadas a formulação de uma memória comum e ao equacionamento das diferenças internas. Os intelectuais estão empenhados em criar o consenso que amalgame as diferentes origens e condições sociais e a ideologia da mestiçagem será perfeita para isso. (DOMINGUES, 2008: 105).

“Criar a nação” teria sido o “sentido mítico” daqueles intelectuais empenhados mais no “mito unificador da percepção da sociedade brasileira do que [em] um diagnóstico concreto sobre qualquer transformação social

importante”, tratava-se de construir uma “representação sobre a nacionalidade, ou sobre o Estado, ou sobre o povo”<sup>42</sup>. Ao mesmo tempo, prepara-se o terreno para a construção de uma sociedade de consumo em massa com políticas voltadas também à produção de bens culturais, traduzidas no fomento a indústria do livro, da televisão, do rádio, do cinema e da propaganda (DOMINGUES, 2008:107 ).

A mesma ideologia freiriana que enaltece a mestiçagem e a democracia racial brasileira, caracterizará a intelectualidade que assume os postos da cultura no período seguinte, o da ditadura militar. É que em grande medida, ela também se presta a principal preocupação daquele período que consistia não mais na construção da nação, mas na sua integração.

Tanto naquele primeiro período, da era Vargas, quanto, na ditadura militar, o que está em jogo é a expansão do capitalismo brasileiro, a modernização do país, a organização do mercado cultural e de uma cultura que facilite o caminho daquela expansão para todos os cantos do território nacional. A cultura e a indústria cultural que a divulga serão o “‘cimento’ necessário para construir um projeto integrado de nação”<sup>43</sup>

Passados os primeiros anos desse novo período, o discurso freiriano que, não obstante permanecerá vivo na Academia, como vimos, seria demasiado passadista para os propósitos modernizantes dos governos militares e, aos poucos, aqueles intelectuais que compunham o Conselho Federal de Cultura seriam substituídos por outros que “desejavam apagar o atraso reconhecido com os elementos populares, para a construção de uma nova identidade de nação” (DOMINGUES, 2008: 108).

É o mercado quem definirá as prioridades das políticas, agora voltadas sobretudo ao fomento da produção, difusão e consumo de bens culturais. E, se num primeiro momento, o novo foco garantia um espaço para as manifestações de da intelectualidade de esquerda, representante da classe popular que se institucionaliza ao longo dos anos 50 e 60, em sindicatos e associações, uma série de medidas, entre as quais a censura, passaram a garantir o controle e a tutela da produção cultural.

---

42 MICELI, Sérgio - Os intelectuais brasileiros e o Estado. In: ARROSA SOARES, Maria (Org.). *Os intelectuais no processo político da América Latina*. Porto Alegre: UFRGS, 1985, p. 127 apud DOMINGUES, 2008: 106.

43 ORTIZ, Renato - *Cultura brasileira e identidade nacional*. São Paulo: Brasiliense, 2005 apud DOMINGUES, 2008: 106

Sob a lógica do mercado, as diferenças regionais se acentuam, no sentido da Região Concentrada (o Sudeste e o Sul), sugerida por Milton Santos & Maria Laura Silveira (2011), favorecida pelas políticas de incremento da produção e de acesso ao crédito. Além disso, a expansão do mercado não reverberaria na melhor remuneração dos trabalhadores urbanos que, sem aumento real de salário, passam cada vez mais a ter que consumir, pagando para isso, suas condições básicas de reprodução, incluídas aí, as necessidades de saúde, cultura e educação, transformadas em mercadorias (DOMINGUES, 2008: 111).

Ainda segundo o autor “a noção de “direito à cultura” é limitada ao lugar que cada classe ocupa no desenvolvimento econômico”, será, portanto “no infortúnio de sua classe que cada grupo social conseguirá acessar, ou não, os produtos culturais (DOMINGUES, 2008: 112).

Manter as classes populares no nível do exótico e do folclórico teria sido a principal função dos intelectuais do período, seguindo um modelo inaugurado, nos anos 30, pelo Ministério de Educação e Saúde de Capanema que inaugura políticas e instituições modelo (DOMINGUES, 2008:105).

No pós-ditadura militar, a retomada do Ministério da Cultura é configurada por mais mudanças políticas “pelo alto”, serão também os intelectuais-administradores, aqueles que ocuparão os cargos do novo Ministério da Cultura, cuja principal política, consistirá na criação e administração das leis de incentivo à cultura, a Lei Sarney, substituída, no governo Collor pela Lei Rouanet e acrescida, no governo Itamar, pela Lei do Audiovisual.

Mais uma vez ficam favorecidos os produtores culturais da Região Concentrada (“São Paulo e Rio de Janeiro demandariam sozinhos 56% dos recursos totais”<sup>44</sup> da Lei Rouanet em 2003”). Tem-se um Estado que transfere para o mercado o poder de decisão sobre a locação de capital e investimento, o que, em um contexto de desigualdade regional e sócio-econômica, como o brasileiro, representa um entrave real para efetivação da pluralidade cultural, recorrente nos discursos sobre a nação e, em tese, garantidos pelo sistema de produção incentivado.

### **Continuidades e Rupturas no Período Lula/Dilma**

---

44 INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA Políticas Sociais, Acompanhamento e Análise. IPEA., 2005:88 apud DOMINGUES, op.cit: 116.

O período Lula/Dilma é de rupturas e de algumas continuidades com relação aos períodos que o antecede. Continuidade no que diz respeito à aplicação das Leis de Incentivo que, a despeito de tentativas iniciais, não sofreram nenhuma mudança estrutural, a não ser pela melhor distribuição regional na aprovação dos projetos e pelo uso sistemático, através de editais, dos recursos do Fundo Nacional de Cultura que, nas gestões anteriores, funcionava de modo pouco transparente.

Por outro lado, a ruptura acontecerá em diferentes planos, muitos dos quais inauguram novas formas de pensar o fazer político desse setor. Ainda determinada pelos diferentes intelectuais convidados a compor os quadros do Ministério, haverá o esforço claro de garantir a representatividade da sociedade civil, a partir do Conselho Nacional de Cultura e do trabalho de suas Câmeras Setoriais como formuladoras de diretrizes para o poder público que serão registradas pelos diferentes *Planos Setoriais*.

Outra ruptura importante, como vimos, foi a ampliação do conceito de cultura manipulado pelo Ministério. A despeito do debate em torno de um conceito antropológico de cultura ter se iniciado nos anos 60 e ter vindo à tona na constituinte de 88, é somente no governo Lula/Gil em que uma concepção ampliada, para além das manifestações artísticas, redimensiona sensivelmente as ações dessa área.

Finalmente, a partir do novo entendimento, a forma de financiamento da cultura se amplia e, de acordo com LIMA E ORTELLADO inaugura-se um novo paradigma de financiamento da cultura:

Esse paradigma não busca financiar produtos culturais, mas o processo de produção cultural e se orienta assim para a constituição de um direito social: o direito de produzir cultura. (2013: 351).

Em contrapartida, tanto o financiamento público via editais, onde se enquadra a lógica das leis de incentivo, quanto o financiamento mercantil estão voltados ao financiamento de produtos culturais ou de suas etapas finais de execução, enquanto o novo paradigma permite o financiamento do processo, o que reduz a vulnerabilidade econômica dos seus produtores e que é o caso, como vimos, do *Programa Cultura Viva*.

Entra em cena, o frequentemente lembrado discurso de posse de Gilberto Gil em que defende o necessário “*do-in* antropológico no corpo cultural brasileiro”, reconhecendo que há pontos de produção cultural expressiva dentro e fora do eixo Rio-São Paulo que se encontravam invisibilizados e que precisam ser fomentados por políticas capazes de corrigir esse distanciamento do Estado.

Financiamento de processos, ampliação considerável do público-alvo das políticas (não apenas os artistas e produtores, mas toda a sociedade entendida como produtora de cultura), políticas corretivas de discriminação positiva, capazes de “tratar os desiguais desigualmente em busca de equilíbrio”, ao lado de políticas estruturantes e sistêmicas tais como o Sistema Nacional de Cultura e o Plano Nacional de Cultura são algumas das características do momento inaugurado pelo ministro Gilberto Gil. É neste contexto e com propósitos consoantes que se estabelece o *Encontro de Saberes*, numa parceria do Ministério de Cultura com o Ministério da Educação e seu desdobramento, a *Cartografia de Mestres e de Saberes das Culturas Populares Tradicionais*.

### **O Cientista, o Funcionário, o Artista e as Culturas Populares**

Para o balanço da relação entre o Estado, o Mercado, a Universidade e às culturas populares tradicionais, José Jorge de Carvalho traça um paralelo histórico. Assim, desde as políticas voltadas ao folclore e à construção da memória nacional do período Vargas até a mercantilização da cultura que caracteriza os períodos subsequentes, com o apoio à indústria cultural e a exploração comercial das formas artísticas tradicionais, houve um *processo progressivo de espetacularização das artes populares* ao lado da “desigualdade e discriminação crônicas que afetam os artistas guardiães dessas artes” (CARVALHO, 2004:2).

O trabalho iniciado por Mário de Andrade, no Departamento de Cultura da Prefeitura de São Paulo com as Missões Etnográficas e seu projeto audacioso para a época de registro das manifestações populares tradicionais do nordeste brasileiro seria um reflexo do que, nessa primeira metade do século XX, ocorria também em outros países latino americanos, como México, Argentina e Venezuela, assim como na Europa, no sentido da formação de arquivos, capazes de registrar a diversidade e as singularidades nacionais.

Para CARVALHO havia para o intelectual-pesquisador, funcionário-fomentador daquelas gravações, o caso de Mário de Andrade e também de Isabel Aretz ou Carlos Vega, a ideia de que:

(...) apesar da grande diferença de poder, os dois sujeitos envolvidos no processo estavam unidos por um pacto nacional. Os registros das tradições musicais que traziam ficariam depositados nos arquivos nacionais na crença de que os filhos de ambos, tanto do artista pobre quanto do letrado metropolitano, pudessem ter acesso, no futuro, a memória das tradições que haviam sido cultuadas pelas gerações anteriores. O pacto unia (em uma espécie de respeito mútuo imaginado pelo pesquisador) o artista performático popular e o pesquisador era a construção de uma nação futura.

Contudo, as duas vidas assim postas em contato não se misturavam – o pesquisador continuaria com sua vida de membro da elite metropolitana do país, enquanto o guardião do patrimônio popular (um camponês, um pescador, um vaqueiro, um artesão) continuaria com sua vida rústica e distante da metrópole (CARVALHO, 2004: 4).

Tratava-se do sentido mítico de construção de um pacto nacional em que “o Estado construía discursivamente uma memória que mais tarde seria disseminada para todos por intermédio das escolas”. Essa “utopia da nação”, segundo o autor, disfarça o sentido predatório da atuação daquele pesquisador que não tem fins lucrativos e que está a serviço da construção coletiva da nação (2004: 4). Ao pesquisador folclorista, na maior parte das vezes, um apaixonado pelo seu objeto de estudo, escapam os dilemas sociais, econômicos e políticos dos seus pesquisados.

Esse pesquisador-intermediador desenvolve com o pesquisado uma relação de troca que ainda que é, o que o autor chama de um *contradom* em que procura devolver os dons estéticos que recebeu da comunidade na forma de uma defesa dentro do campo acadêmico ou político que domina.

Aos poucos, as gravações que são feitas começam a despertar o interesse da indústria fonográfica e o pesquisador passa a ser o mediador/tradutor daquela comunidade junto ao mercado. Além de editar o material coletado, é quem fará o texto do encarte e toda a intermediação junto à comunidade.

(...) operando dentro de uma paradoxal lógica samaritana de mais-valia, passa a crer que, ao conseguir algum retorno econômico para a comunidade, estará eticamente justificado para sair de seu lugar de cientista e servidor público e fazer um pacto com a indústria cultural (CARVALHO, 2004: 6).

E, assim, as transformações sofridas por esse intelectual poderiam ser resumidas em três funções sucessivas: a de *pesquisador de gabinete* que estuda o material coletado, a de *intermediador* na linha da solidariedade e da descolonização e a de *mediador* da comunidade para fins de contato e contrato com o mundo da indústria cultural e do entretenimento. Ao que o CARVALHO propõe uma nova metamorfose: a de *escudo e lança de denúncia* dos contratos falsos estabelecidos pelos produtores de entretenimento com os músicos tradicionais.

Isso porque, segundo o autor, desde o Manifesto Antropofágico de Oswald de Andrade, sintetizando o olhar modernista sobre a cultura em seu “Só me interessa o que não é meu”, está autorizado ao homem branco ocidentalizado, a canibalização da produção cultural indígena e negra para efeito das suas próprias criações, sem que nessa relação assimétrica, indígenas e negros possam fazer o contrário.

Denunciando essa prática de tomada das manifestações tradicionais, não raro sob o conforto do “domínio público” ou da lógica da exaltação da memória e do patrimônio coletivos, CARVALHO dirá que:

Essa é a atitude que conduz à voracidade do eu de uma elite branca que exige que todas as tradições performáticas afro-brasileiras e indígenas, sagradas ou profanas, estejam à disposição, tanto para satisfazer seus desejos estéticos de consumidor e de *performer*, como também para tentar resolver a ambivalência e a esquizofrenia política de sua identidade ocidental e do seu eurocentrismo profundo. (2004: 7).

Na análise que faz sobre as *Metamorfoses das Tradições Performáticas Afro-Brasileiras*, endossa a perspectiva de uma necessária abordagem de classe para o entendimento das relações entre o intelectual que intermedia a relação dessas comunidades tradicionais com o Estado e com o mercado e “índios e negros, na maioria das vezes, vivendo na fronteira da pobreza com a indigência” (2004: 10).

Mais uma vez, os discursos que enfatizam o hibridismo, a mestiçagem e defendem processos de negociação, desconsideram “as monumentais desigualdades” entre as partes (a indústria cultural ou o Estado, de um lado e as comunidades tradicionais, de outro).

Para Alexandre Pimentel (2010) geógrafo, produtor cultural diretamente envolvido com a criação do Museu Vivo do Fandango e, ele mesmo, um “gestor

público”<sup>45</sup> (como manda o léxico administrativo atualmente utilizado), a correção dessa assimetria passa diretamente por uma nova compreensão:

A compreensão da cultura popular como dinâmica nos permite uma melhor percepção da importância de garantir seu lugar junto à formulação de políticas culturais voltadas ao fomento de seu conjunto de manifestações culturais, e não apenas a memória ou a preservação. Por outro lado, não se trata apenas de encarar as transformações com plena aceitação, pois também é preciso questionar como superar os problemas e dificuldades que levam a reorganização do modo de vida tradicional em especial, quando a mudança não é o desejo de considerável parte dessas comunidades (2010: 16)

Assim, fugir da polaridade apontada por Lúcia Segala (2005) em sua participação no I Seminário de Políticas Públicas para as Culturas Populares que oscila entre a visão “miserabilista” e de vitimização do popular e a visão romântica e idealizada de uma “cultura autêntica”. Negar essa dicotomia e entender as comunidades tradicionais como sujeitos em movimento e em transformação, interlocutores necessários na formulação das políticas que lhes dizem respeito, sem com isso abandoná-los às relações desiguais com o mercado e com o próprio Estado.

---

45 Desde 2015, Alexandre Pimentel ocupa o cargo de Superintendente de Cultura e Território na Secretaria de Cultura do Estado do Rio de Janeiro.

### **CAPÍTULO 3 - A Universidade Possível e o Encontro de Saberes**

*Um mestre pra cantar Congada, ele precisa entender,  
nem que seja um analfabeto sem cadência de escrever  
Fazer musica em quantidade, decorar pra não esquecer  
Tendo essas capacidade, tá completo o seu dever  
Mestre Zé Jerôme*

### 3.1. Uma Pedagogia da Interculturalidade

Sobre a perspectiva metodológica do Encontro de Saberes que propõe a “integração do pensar, do sentir e do fazer”, na abertura do seminário do INCTI, em 2015, José Jorge de Carvalho convida aqueles que estão em pleno desenvolvimento da proposta, nas diferentes universidades que iniciaram a experiência, a aprofundar a reflexão em torno de metodologias de ensino afins à interculturalidade proposta.

Para isso, convida-os a revisar a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, a Teologia da Libertação de Cardenal, na Nicarágua, o I.A.P. - Investigación Acción Participativa de Orlando Fals Borda, na Colômbia e a Universidade dos Movimentos Sociais e Ecologia dos Saberes propostas por Boaventura de Sousa Santos, enquanto experimentos pedagógicos que se propõem a incluir no sistema educativo as populações historicamente excluídas.

Ainda que o intento de Paulo Freire seja o simétrico oposto do Encontro de Saberes, - uma vez que se trata de ensinar ao iletrado, enquanto, aqui, pretendemos aprender com ele -, nos dois casos parte-se do reconhecimento da riqueza da sua cultura como base para que se estabeleça o diálogo.

A Teologia da Libertação também se dará a partir desse reconhecimento e, para Carvalho, experimentos como o realizado em torno de uma “hermenêutica popular da Bíblia” são exemplos de como realizar esse diálogo:

A Teologia da Libertação está na mesma linha. O exemplo mais maravilhoso que eu sempre cito é o do Ernesto Cardenal, o poeta da Nicarágua que foi ministro de cultura, um homem maravilhoso. Ele tem um livro muito bonito chamado *Soletiname*. É o nome de uma ilha da Nicarágua em que todo domingo ele lia uma parte da bíblia e as pessoas faziam a hermenêutica, viravam teólogas e iam fazendo interpretações da bíblia. É um livro grosso de umas 600 páginas, em que ele foi gravando essas leituras, essa hermenêutica popular da bíblia a. Claro, porque a bíblia não é um texto que circule só numa elite intelectualizadas, mas há aquela hermenêutica popular que, como na Pedagogia do Oprimido, traz consciência e reflexão sobre a própria realidade.

Na Teologia da Libertação há um paralelo com o Encontro de Saberes, na medida em que dá voz, reconhece a dignidade e também propõe

uma equivalência entre a teologia escrita e a teologia oral. Ela elabora muito essa questão, no livro *Soletiname* ele descreve os personagens que mais se manifestavam a cada domingo e há uma sistemática no modo de fazer (CARVALHO, 2015, anexo 8.1).

Já a metodologia desenvolvida a partir do *sentipensar* e da experiência que Orlando Fals Borda, sociólogo colombiano desenvolve, a *I.A.P. - Investigación Acción Participativa* se dá de “forma coletiva em que se produz o conhecimento e a coletivização desse conhecimento”<sup>46</sup> com vistas as intervenções na realidade consideradas necessárias pelo grupo e em constante diálogo com o saberes do grupo.

A experiência proposta por Boaventura da Sousa Santos, no contexto, do Fórum Social Mundial, a Universidade dos Movimentos Populares por sua contemporaneidade e afinidade no que diz respeito a proposição de preparar lideranças indígenas, quilombolas e dos movimentos sociais em geral para um diálogo eficaz, na língua da cultura hegemônica. Por isso talvez seja dentre as experiências elencadas, a que menos se aproxima do Encontro de Saberes.

Esse também será o diferencial com relação a Nova Cartografia Social – em que nos deteremos mais adiante, no capítulo voltado ao campo da cartografia:

A Cartografia social do Alfredo Wagner é parecida com a Universidade dos Movimentos Populares porque você precisa da ponta de lança, das pessoas que estão lutando contra o Estado e contra o capitalismo global. O que acontece é que eles não podem ficar sem a base dos seus mestres, senão se desespiritualizam e a luta pode ficar uma réplica da luta ocidental alienada, desumanizada. São os mestres que vão humanizar esses movimentos sociais. Eles não podem correr o risco de se desumanizar. A base da humanização nós corremos o risco de perdê-la se nós perdermos as raízes civilizatórias, essas matrizes civilizatórias.

---

46 (Fals y Brandao: 1987, 18 apud CALDERÓN & CARDONA - “Orlando Fals Borda y la investigación acción participativa: aportes em el proceso de formación para la transformación” in: I Encuentro hacia una Pedagogía Emancipatoria em Nuestra América. Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini. Buenos Aires, AR – acessado em <http://www.javeriana.edu.co/blogs/boviedo/files/pedagogoc3adas-eman-lc3b3pez-cardona-y-calderc3b3n.pdf> acessado em 06/04/2016).

Os mestres são, portanto, elemento-chave da metodologia proposta e ao que nos deteremos adiante.

Em sua maioria ágrafos, os mestres e mestras da cultura popular tradicional trazem como principal desafio da metodologia a relação com a oralidade num meio como o universitário que se legitima e se realiza pela escrita:

A universidade funciona hoje, basicamente pelo sistema da escrita. Uma longa trajetória levou-a a ficar só com os textos escritos: provas, formulários de avaliação, ementas, toda a burocracia é escrita, só vale enquanto escrita. O lugar da oralidade é geralmente recalcado ou não muito refletido, porque parece ser apenas um veículo da escrita. O professor fala, na aula e, na maior parte das vezes, tem um texto de base. Poucas são as áreas da universidade em que a oralidade e a escrita são vistas como um “problema”, como uma questão **de pesquisa** (CARVALHO, 2015, anexo 8.1).

De saída, há uma dificuldade com a burocracia universitária que não terá como cumprir os procedimentos usuais para o reconhecimento do Notório Saber daquele mestre. Esse desafio, não propriamente metodológico, mas administrativo, implica na criação de novos mecanismos capazes de reconhecer o mérito de uma maestria oral, mas certamente implica também no esforço de tradução para a linguagem escrita daquela trajetória e daquele saber.

Como você vai dar notório saber para dizer que alguém que não escreve, que só fala e faz é um doutor? Você vai ter que fazer um memoria escrita que justifique, que convença mostrando que na cabeça daquela pessoa que não escreve, existe um saber tão vasto quanto o saber do doutor que escreve. (CARVALHO, 2015, anexo 8.1).

No plano pedagógico, a oralidade é também um aprendizado. Como se dá a transmissão de saberes entre o mestre e seus discípulos? Para Mestre Biu Alexandre do Cavalo Marinho Estrela de Ouro de Condado (PE) seu aprendizado de menino foi olhando os outros: “A pessoa olhando aprende primeiro do que fazendo”. Sobre o processo de ensino-aprendizagem dirá:

Eu não ensino nada a ninguém. A ninguém, nem a filho, nem a neto, nem a você se vier aprender comigo, não vai aprender, eu não ensino. Você sabe que palavra é essa, dá pra entender? Pra eu ensinar uma coisa a você, o que que eu vou fazer com você? Vou pegar as suas pernas e dançar! Não é assim? Aí to ensinando? O que a gente faz é dar orientação. Aí tá certo. Se Aguinaldo disser? “olhe pai, ensinei aquela menina ali”, eu digo: “você mentiu”. É porque ele não sabe? Ele sabe. Mas ensinar não.<sup>47</sup>

Em entrevista a UnB TV, depois da experiência, Mestre Biu, fala mais sobre a transmissão de saberes. O conhecimento não se ensina, mas é passado, transmitido.

Eu vim trazer o meu saber para o Encontro de Saberes. Eu trouxe de Pernambuco para dar para o povo de Brasília. Sonho passar o que eu sei para os alunos, para a universidade. A minha parte é de ensinar loa, trupé e a dança. Tem loa de galante e de mestre. Eu tenho prazer e orgulho de passar o que eu sei. Mas cada um tem uma cabeça para aprender (HARTMANN & CASTRO, no prelo).

Entre os alunos que passaram pela experiência e a relataram às professoras-parceiras de mestre Biu, Luciana Hartmann e Rita de Almeida Castro do curso de Artes-Cênicas da UnB, o registro da dificuldade de abandonar a escrita como legitimadora do conhecimento e despertar para o aprendizado pela experiência:

Confesso que durante o período em que este módulo foi realizado eu precisei fazer algumas pesquisas na internet para compreender melhor os elementos e o funcionamento da brincadeira. (...) Nesses momentos de pesquisa refletia se minha sede por buscar compreender o Cavalo Marinho de forma mais explicativa se configurava como uma necessidade ou uma curiosidade. Até que ponto eu precisava racionalizar e entender o Cavalo Marinho para me sentir mais confortável e seguro, como se eu tivesse que saber racionalmente tudo

---

47 Em entrevista a pesquisadora e atriz Ana Caldas Lewinsohn – O Ator Brincante: no contexto do Teatro de Rua e do Cavalo Marinho. Dissertação (mestrado em Artes). UNICAMP, 2009 apud HARTMANN & CASTRO, s.d., no prelo.

o que estava fazendo nas aulas? (...) No fim das contas fui tentando me preocupar menos com as explicações e mais com as ações e em como meu corpo reagia a essas ações e relações construídas no espaço social das aulas. Coloquei-me na obrigação de sentir mais do que pensar. (op.cit.)

Outra aluna destacará a dificuldade da escuta:

Esse é um processo completamente 'novo' de forma de aprendizado, somos muito apegados a forma escrita, a confiar na folha de papel e na nossa visão, e de repente ter que abandonar nosso condicionamento material e ter que aguçar a audição é algo um tanto desafiante. (idem ibdem)

E outra, ainda, ficará surpresa com sua reação preconceituosa quando busca a confirmação da fala do mestre na escrita:

Se fosse um docente comum, eu jamais teria coragem de corrigir um termo usado por ele, acreditando que eu provavelmente não tivesse contato com aquela palavra. Percebi um choque nesse sentido, por mais que eu respeitasse a posição do Mestre Biu como professor, errei ao achar que ele estava usando um termo incorreto, como se eu tivesse mais autoridade que ele no uso da língua portuguesa. Ou será que erro ao dogmatizar o que os professores acadêmicos dizem? (idem ibdem)

As próprias professoras relatam no seu processo de aprendizagem e no exercício da parceria, o desejo inicial de racionalizar os movimentos dos pés e das mãos do trupé ao que o mestre sugere, apenas, o experimento: “Mestre, e durante o passo, o que a gente faz com os braços? “Minhas filhas, vocês podem fazer o que quiserem!”.

Ao final do Módulo nossos corpos haviam entendido e nossos braços já sabiam o que fazer, integrados ao movimento do corpo na dança/brincadeira. Sem falsas dicotomias (corpo-mente, razão-emoção), brincamos todos no ritmo do Cavalinho Marinho, não somente compartilhando o conteúdo de uma tradição específica, mas, sobretudo, aprendendo (ou re-aprendendo) que a construção de conhecimentos é

muito mais plena quando ocorre de forma coletiva e quando é integralmente vivenciada. (idem ibdem)

A lógica do mestre que remete ao experimento, abandona também as polaridades simples, as dicotomias do mundo binário, remete a complexidade do movimento completo que une dança, canto, poesia, performance, memória. Mestre Biu conhece 69 figuras, uma espécie de personagem que se presentifica pelas roupas específicas, “texto”, performance.

Para além da relação necessária identificada por HARTMANN & CASTRO entre oralidade e **corporalidade**, em todo o processo de transmissão experimentado, a oralidade remete necessariamente ao exercício da **memória**, o que mais uma vez remete a relação com a escrita e o mundo desmemoriado que ela ajuda a criar.

No mundo dos livros e, ainda mais, no mundo dos chips e das memórias artificiais, transformamo-nos em seres desmemoriados, amnésicos. O contato com os mestres garantiria, portanto, o exercício da memorização intrínseco ao saber oral:

Muitas sociedades tradicionais de onde vêm os mestres estão baseadas em grandes processos de memorização, em gigantescas memórias. Nós tivemos o exemplo maravilhoso do mestre José Jerôme, aquele portento de memória. Há um tipo de mestres que é assim, pessoas de uma memória enciclopédica precisa. Uma memória longa e precisa, num mundo desmemoriado e impreciso que é o que nós estamos observando entre os alunos que estão ficando amnésicos. (CARVALHO, 2015, anexo 8.1).

Antenor Ferreira, o professor de música na UnB e parceiro de Zé Jerôme, no módulo do Congado e o Moçambique fala da complexidade da sua memória que envolve “elaboradas coreografias realizadas com bastões, passos de dança, letra das canções e textos cênicos”. Os bastões ainda desempenham o papel da percussão, como esclarecerá o professor, enquanto os músicos, devem estar atentos ao texto cênico para as devidas entradas, conduzidas pelo mestre que as tem memorizadas (FERREIRA, 2015: 6).

A memória presentificada pelos mestres e mestras, guarda ainda uma dimensão mais profunda, a dimensão da “memória longa” de que fala CARVALHO (1992), em sua definição da cultura popular tradicional: aquela que remete a “um certo tipo de sentimento de convívio social e de visão de mundo”, a “um ideal de relações intensas de espírito comunitário, de uma afinidade básica anterior ao individualismo moderno” (p. 32). É emblemático, nesse sentido o relato do professor Antenor:

Eu agira desde o início como se estivéssemos oferecendo aos alunos conhecimentos a respeito de uma manifestação tradicional da cultura brasileira. Porém, o que Zé Jerome fazia era *Congada*, ou seja, algo muito maior e mais complexo do que ensinar as pessoas a tocar, dançar e representar. Fazer *Congada* traz implícita uma teia de significados que ultrapassa a compreensão dos fenômenos de superfície. *Congada* envolve, entre outros, devoção, entrega, desprendimento, resistência social e congregação fraternal. Onde eu atentava para a audição das melodias das canções, padrões rítmicos dos instrumentos de percussão e passos de dança, mestre Zé Jerome evocava e dava forma a significados. Para mim era docência, para ele era compartilhamento daquilo que dá sentido à sua vida. (FERREIRA, 2015: 7)

Foi por isso que Zé Jerome não começou a aula enquanto não chegasse seu sobrinho com a bandeira de São Benedito. À pergunta do professor sobre como fazia para memorizar ladainhas imensas em latim, ao lado de tantas outras músicas, coreografias, textos..., Zé Jerome responde “Uai, se eu esquecer não posso mais louvar São Benedito, por isso que eu não esqueço” (2015: 6).

Do mesmo modo, Mestre Biu, do Cavalo Marinho, deixa entrever sua relação com o Caboclo Orubá e, então, “o que permanecia invisível, sob o colorido, a musicalidade e o ritmo intenso da brincadeira, vinha naquele momento à tona: a espiritualidade” (HARTMANN & CASTRO, no prelo).

Espiritualidade, eis outro aspecto-chave do Encontro de Saberes que ao propôr a integração entre o sentir, o pensar e o fazer como forma de dar a conhecer saberes e racionalidades tradicionais, traz de volta à universidade aqueles saberes expulsos na grande reforma epistemológica a ela imposta na virada do século XVIII/XIX. Instaura, enfim, nos corredores que desde então,

respiram a razão, a matematização e o cientificismo, o incomensurável, o acento para Exú na porta do anfiteatro<sup>48</sup> desde a véspera do Encontro, o mistério, o não revelado.

### **Espiritualidade versus Racionalidade**

Parte importante do epistemicídio realizado pela Universidade se dá na ruptura epistêmica, das reformas napoleônica e humboltiana dos séculos XVIII e XIX, em que toda a tradição religiosa que permeava as universidades desde sua origem, no séc. XII, é banida como conhecimento dogmático, em um capítulo dramático da história das universidades.

Muitas das universidades até 1700 tinham grandes saberes Maçons, Rosa Cruz, o esotéricos. Depois eles foram todos podados, as matemáticas qualitativas ficaram fora, as geometria qualitativas simbólicas, os grandes emblemas... ficaram apenas as fórmulas da geometria euclidiana, da geometria newtoniana que se desenvolveram e deram deu resultados fantásticos, mas que deixaram coisas de fora (CARVALHO, 2015, anexo 8.1)..

O episódio emblemático teria sido o conflito do pensamento dogmático da igreja católica contra Galileu, a “rigidez da exegese da bíblia” que limitava o pensamento. A reação contra as religiões, no entanto, expulsou das universidades os místicos cristãos, as ordens monásticas devotadas à meditação e contemplação. Monges beneditinos, irmãs carmelitas vieram fugidos da Reforma de Napoleão para as Américas. Junto da negação daquela Igreja que vivia em “colúio com a monarquia na opressão do povo”, “toda espiritualidade que sustentava a civilização ocidental também foi perseguida”. “Sistemas de autoconhecimento, de expansão dos níveis de consciência, ficaram de fora:

O sistema meditativo da Ortodoxa, a chamada Oração do Coração, a Ezíquia (isso não existe), a Oração Contemplativa, a Chamata do

---

48 Na abertura do módulo que aconteceu na UFJF os seguranças da noite, desavisados, espantam-se e ligam aflitos para o reitor.

budismo tibetano todos os sistemas de Yoga, o Zen, o sistema de meditação daoísta, os Xamãs, os vários sistemas de meditação, os vários sistemas de transe e sua sofisticação... (CARVALHO, 2015, anexo 8.1).

Conhecimentos que nada tinham de dogmáticos, mas que ficam de fora da universidade, levando ao seu empobrecimento:

A universidade como um todo perdeu o horizonte da espiritualidade que seria o trabalho da liberdade interior, o que leva muitas vezes a bloqueios e a perversidades. Ela não cumpre aquilo que Lacan fala que é a promessa de sabedoria, porque a sabedoria passaria necessariamente por um olhar interno e externo simultâneos. (CARVALHO, 2015, anexo 8.1).

Para José Jorge de Carvalho, a presença dos mestres na Universidade traz inevitavelmente uma epistemologia análoga à epistemologia da espiritualidade de que fala o Dar Shu E, um dos textos do Grande Ensino de Confúcio. No texto, em um determinado momento o imperador na tentativa de organizar seu império, percebe que tem que organizar as regiões e, para isso, organizar as comunidades. Para que as comunidades, sejam harmonizadas, no entanto, será preciso harmonizar as famílias e estas dependerão da harmonização de si próprio. Ao olhar para dentro de si, será preciso organizar as emoções, entendê-las a fim de alcançar o núcleo de si mesmo:

Então, diz assim: todos os seres humanos, do imperador ao camponês mais comum, têm que fazer esse ajuste. Significa que quando você olha para fora, você está olhando para dentro, simultaneamente.

Assim eu entendo que é o lugar da vida interior no conhecimento. Não é ficar só na vida interior. As tradições contemplativas mantiveram vivas as técnicas e os métodos de se olhar para dentro para que todos pudessem, num certo momento, se beneficiar disso, mas, claro, para ter isso vivo é preciso de uma dedicação completa, daí os monges, os mestres espirituais praticando o tempo todo, para irradiar para quem quiser ou para os seus discípulos. (CARVALHO, 2015, anexo 8.1).

Essa teria sido a razão daquelas tradições contemplativas que foram banidas, “manter vivas técnicas e métodos de olhar para dentro” para que todos pudesse acessá-las em determinado momento.

Assim, exemplifica José Jorge de Carvalho, fazem os mestres e mestras da cultura popular tradicional, repassam seus saberes sutis para os interessados e para os seus discípulos. Lucely Pio, a mestre quilombola que trabalha com as plantas medicinais é capaz de detectar uma planta que traga a cura, ainda que em um ambiente totalmente distinto daquele em que aprendeu a trabalhar na sua região. Isso, porque além da morfologia das plantas é capaz de perceber sua vibração, o que exige um outro grau de consciência e de trabalho interno (CARVALHO, 2015, anexo 8.1).

Do mesmo modo, Mestre Zé Jerôme, ao colocar-nos todos a dançar, cantar, bater o bastão, convida-nos a uma espécie de meditação ativa como aquelas das danças sagradas dos sufies, da Ásia central. O mesmo com relação ao Mestre Biu que com os inúmeros desenhos dos arcos do Cavalo Marinho, ao modo de um caleidoscópio de arcos dobrados, cruzados, simétricos, invertidos, leva-nos a organização de uma simetria interna. Para o professor José Jorge, um trabalho que vai além do estético e é espiritual. Daí, que o conhecimento objetivo do Congado, do Cavalo Marinho, das ervas medicinais, seja também um conhecimento subjetivo (CARVALHO, 2015, anexo 8.1).

Ao trazer os mestres e mestras, essas pessoas que se formaram “num sistema de transmissão que não censurou a espiritualidade”, colocamos universidade, professores e alunos em contato com que lhes foi negado em seus processos de aprendizagem. A amorosidade dos mestres é um dos aspectos dessa espiritualidade experimentada.

Outro aspecto fundamental do retorno a espiritualidade, diz respeito ao empobrecimento que a universidade sofreu nos últimos anos quando se coloca a serviço da lógica capitalista, a partir de grandes pesquisas patrocinadas pelo interesse privado. É o que se pode dizer dos conhecimentos que levaram às sementes transgênicas, à tecnologia “abelhizada” desenvolvida pelos químicos da Monsanto ou ao desenvolvimento da lógica da “obsolescência programada” em que equipamentos são cuidadosamente desenvolvidos para não durar muito, cooperando assim com a lógica da produção em massa (CARVALHO, 2015, anexo 8.1)..

Nada mais diferente do que a lógica dos saberes populares que está em função da vida, um conhecimento pró-vida, comunidade.

### 3.2. A Narrativa dos Mestres

*Assim se teceu a rede em que está guardado o dom narrativo. E assim essa rede se desfaz hoje por todos os lados, depois de ter sido tecida, há milênios, em torno das mais antigas formas de trabalho manual.*

(Walter Benjamin – O narrador: considerações sobre a obra de Nicolai Leskov)

*Sob certos aspectos, a cultura popular assume uma revanche sobre a cultura de massas, constitucionalmente destinada a sufocá-la.*

(Milton Santos – O lugar e o cotidiano in: A natureza do espaço – técnica e tempo – razão e emoção)

Resultado da demanda concreta de mestres e mestras e representantes das diferentes manifestações populares que nas últimas décadas, encontraram em seus países e constituições recém mudadas, condições de reivindicação de direitos, o *Encontro de Saberes* responde, por exemplo, a *Carta Sul Americana das Culturas Populares* de novembro de 2008, segundo a qual:

(...) deve haver em todos os países um casamento entre a cultura e a educação, valorizando os mestres como docentes nas escolas e universidades e ensinando professores a dançarem, tocarem e brincarem, por exemplo. Devemos unir cultura e educação se queremos a continuidade das culturas populares, ensinar as crianças e os jovens para que se perpetue o saber e a cultura do que nos é próprio. Se a educação é um direito de todos, devemos criar as condições para que a cultura também possa ser.<sup>49</sup>

A inclusão dos mestres nas Universidades seria uma das ações nesse sentido, na medida em que a partir do Ensino Superior aquele aprendizado pode ser repassado para os demais níveis de ensino (o médio, o fundamental e o infantil). No entanto, a proposta, como vimos, não se limita a formação de professores e pretende alcançar os quadros de engenheiros, médicos, arquitetos e demais áreas que tradicionalmente ocupam cargos e funções de decisão. É

---

49 A *Carta Sul-americana das culturas populares* foi o resultado do *II Encontro Sul-americano das Culturas Populares*. Ver MINC (2012: 60)

uma proposta de inclusão epistêmica transversal a toda a universidade, assim como de inclusão racial, luta a qual se alia.

Para a entrada dessas novas formas de pensar e produzir conhecimento são necessários os grandes sabedores desse conhecimento prático que é também subjetivo, como vimos. Não bastará trazer à Universidade aqueles que o praticam, senão aqueles capazes de transmiti-los em sua integridade. Daí, a necessidade dos mestres. Validar seu conhecimento, será, como vimos, uma das questões importantes do *Encontro de Saberes* e uma das funções da *Cartografia de Mestres e de Saberes Populares*:

Essa discussão teórica-filosófica é fascinante. Quanto sabe um mestre comparado a um doutor? (é maravilhosa essa discussão!) Ele sabe o equivalente a um aluno de graduação, de mestrado ou de doutorado? São perguntas ótimas que desafiam a pensar o que nós sabemos de fato e o que é o saber? (CARVALHO, 2015, anexo 8.1).

Sobre a diferenciação sabedoria *versus* conhecimento científico, CARVALHO evoca Lacan que reivindica a existência de saberes que não são passíveis de verificação científica, de repetição ou de falsificação, no sentido proposto por Popper. A cena analítica, seu objeto de estudo, é um exemplo disso. Entre o paciente e o terapeuta comparece uma verdade única e singular que não se repetirá com o próximo paciente e que não é passível de verificação/falsificação. Daí Lacan reivindicar para a verdade psicanalítica um outro lugar, em que talvez esteja também a verdade, a sabedoria dos mestres (idem, 2015).

O discurso do mestre estaria entre os quatro discursos lacanianos: o *do amo*, o *do universitário*, o *da histérica* e o *do analista*:

O discurso do mestre não é o discurso do amo e também não é o do universitário que está conectado com o discurso capitalista do *mais saber*, da linha de produção que é o mandato que é dado em cima do pós-graduando que está se formando para ser docente e que diz “procure saber cada vez mais”. O *mais valor* do capital é o *mais saber* da academia.

O mestre não está na lógica do *mais saber*, na lógica da produtividade. Ele tem fissuras que não cabem no lugar fechado fantasmaticamente do amo que se acha completo quando de fato não é, quando, na verdade, ele também é um sujeito barrado.

Dos quatro discursos lacanianos, o discurso do mestre tem semelhança com o discurso do analista ou, talvez, com o discurso do histérico, porque ele também pergunta para a academia se ela sabe de fato e que prove que sabe comparado com o saber que ele tem. Porque tem vezes que a academia não tem uma boa resposta para ele. Até porque o saber dele tem planos de realidade com os quais, nem sempre, a academia lida, como a telepatia e vários outros. O lugar dos mestres é um lugar questionador, muito desafiador. O mestre vem de tradição oral (CARVALHO, 2015, anexo 8.1).

Além de mestras e mestres de seus determinados saberes – cuja classificação/taxonomia é complexa, como veremos adiante – esses homens e mulheres são “mestres da arte do narrar” no sentido proposto por BENJAMIN (1985: 199). Como narradores, seu discurso tem sempre “uma dimensão utilitária” que pode ser de ordem moral ou prática. Dão *conselhos* sobre a história que vem sendo narrada. E “o conselho tecido na substância viva da existência tem um nome: sabedoria” - “o lado épico da verdade” (p. 201).

A evolução das forças produtivas estaria, para BENJAMIN determinando o desaparecimento gradual da narrativa dessa esfera do discurso vivo. Sua substituição gradual vai se dando através do romance e sua inseparabilidade do objeto livro – possível pela invenção da imprensa que trará o império da palavra escrita. Segundo BENJAMIN, “a tradição oral, patrimônio da poesia épica, tem uma natureza fundamentalmente distinta da que caracteriza o romance”, é da experiência própria ou da relatada por outros de onde se tiram os ensinamentos que podem ser generalizados e servir de conselho ao ouvinte. Enquanto isso, no romance individualiza-se e faz-se a análise psicológica do dono daquela experiência que já não se quer exemplar.

O desaparecimento gradual da narrativa está ligado à consolidação da burguesia que tem como seu principal instrumento a imprensa e, com ela, uma nova forma de comunicação: a informação. Esta, por sua vez, ao contrário da narrativa dos mestres que “frequentemente recorre ao miraculoso”, traz a

necessidade de que o dito seja plausível e passível de verificação. E assim: “cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes” (BENJAMIN, 1985: 203).

Ao contrário dos silêncios e não ditos que há na narrativa, espaços para a fabulação do ouvinte, na informação os fatos são detalhadamente explicados. Por outro lado, como não está comprometida com o “puro em si” ou com a precisão dos fatos narrados, a narrativa tende a enveredar por outros caminhos que ajudam a situar a história vivida ou relatada que virá à tona e que cooperam para as “surpresas” que o ouvinte terá no caminho.

Milton Santos (1997: 253) faz referência à diferença entre comunicação e informação, segundo a qual, na comunicação intervêm processos de interlocução e de interação que criam, alimentam e restabelecem os laços sociais e a sociabilidade entre os indivíduos e grupos sociais que partilham os mesmos quadros de experiência e identificam as mesmas ressonâncias históricas de um passado comum”. A fala dos mestres estaria nesse lugar que, de acordo com a etimologia da palavra comunicar, remete ao “pôr em comum”.

O mundo ganha sentido por ser esse objeto comum, alcançando através das relações de reciprocidade que, ao mesmo tempo, produzem a alteridade e a comunicação. É desse modo, ensina G.Berger (1964: 15), que o mundo constitui “o meio de nos unir, sem nos confundir” (SANTOS, 1997: 253).

Ofício artesanal, ligado a outros fazeres artesanais do campo, do mar ou da cidade, a narrativa oral vai-se perdendo na medida em que “o homem de hoje não cultiva o que não pode ser abreviado” (Valéry apud BENJAMIN, 1985: 206). É o tempo lento, tempo prolongado do trabalho manual que dá a consciência da eternidade e que permite o exercício do narrar: e, principalmente, o de assimilar:

Esse processo de assimilação se dá em camadas muito profundas e exige um estado de distensão que se torna cada vez mais raro. Se o sono é o ponto mais alto da distensão física, o tédio é o ponto mais alto da distensão psíquica. O tédio é o pássaro de sonho que choca os ovos da experiência. O menor sussurro nas folhagens o assusta. Seus ninhos – as atividades intimamente associadas ao tédio – já se extinguiram na

cidade e estão em vias de extinção no campo. Com isso, desaparece o dom de ouvir, e desaparece a comunidade dos ouvintes. Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história (op.cit.: 205).

A fala e a sabedoria dos mestres seria expressão da *transindividualidade* de que fala Simondon<sup>50</sup> e que é constituída pelas relações inter-humanas que incluem o uso das técnicas e dos objetos técnicos. Relações que, no espaço, são expressão da territorialidade daqueles mestres. Territorialidade que não se limita ao campo, mas está principalmente nas cidades que concentra fluxos populacionais diversos e por sua densidade populacional, favorece a troca e, sobretudo nos países subdesenvolvidos, a existência de lugares onde a racionalidade hegemônica não alcança (SANTOS, op.cit, 275).

Ao contrário da visão pessimista de BENJAMIN que assiste a decadência aparentemente inevitável da narrativa desde a criação da imprensa, SANTOS percebe uma “revanche da cultura popular sobre a cultura de massas”, constitucionalmente destinada a sufocá-la. As lutas pela inclusão racial na universidade e, agora, pela inclusão epistêmica poderiam ser entendidas como expressões dessa revanche.

Finalmente, parece adequada ao entendimento do significado do Mestre e da Mestra a observação de Milton SANTOS que atualiza e inverte, sob o ponto de vista descolonizado de que vimos falando, a percepção de BENJAMIN de que a narrativa, esse discurso artesanal, estaria fadada ao desaparecimento:

Durante séculos, acreditáramos que os homens mais velozes detinham a inteligência do Mundo. A literatura que glorifica a potência incluiu a velocidade como essa força mágica que permitiu à Europa civilizar-se primeiro e empurrar, depois, a “sua” civilização para o resto do mundo. Agora, estamos descobrindo que, nas cidades, o tempo que comanda, ou vai comandar, é o tempo dos homens lentos. Na grande cidade, hoje, o que se dá é tudo ao contrário. A força é dos lentos e não dos que detêm a velocidade. (...) Quem, na

---

50 SIMONDON, Gilbert. *Du mode d'existence des objets techniques*, Aubier, Paris, 1958: 248 apud SANTOS 1997: 254.

cidade, tem mobilidade – e pode percorrê-la e esquadrihá-la – acaba por ver pouco, da cidade e do mundo. Sua comunhão com as imagens, frequentemente pré-fabricadas, é a sua perdição. Seu conformo que não desejam perder, vem, exatamente, do convívio com essas imagens. Os homens lentos, para quem tais imagens são miragens, não podem, por muito tempo, estar em fase com esse imaginário perverso e acabam descobrindo as fabulações.

É assim que eles escapam ao totalitarismo da racionalidade, aventura vedada aos ricos e às classes médias (SANTOS, 1997: 260).

No campo ou na cidade esses homens e mulheres lentos expressam uma sabedoria que é resultado das relações profundas que estabelecem entre o homem e o seu meio e que, no entanto, de acordo com SANTOS, podem alcançar o mundo.

### 3.3. A Cartografia e os Saberes Populares

*Os mapas são performáticos e, assim, mapa, espaço e conhecimento são co-constituídos. Não há verdade, mas possibilidades.”*  
(Tumbull, 2007)

Definidos os contextos político e teórico da *Cartografia de Mestres e de Saberes Populares Tradicionais*, o terceiro aspecto que nos parece fundamental abordar, diz respeito ao campo da cartografia propriamente dito. O impacto das já citadas tecnologias informacionais que “põem do avesso” e tensionam o ofício do cartógrafo em sua relação com o Estado e em sua relação com a Geografia, entendida como pensamento e filosofia do espaço, em crescente diálogo com as demais ciências humanas, num processo identificado por Rogério Haesbaert e diferentes autores como “virada” ou “giro espacial” nas interpretações das ciências humanas, desde a segunda metade do séc.XX.

Ricardo Castillo se ocupará desse impacto das tecnologias da informação no pensamento sobre o *espaço geográfico*, do avanço da combinação entre o surgimento dos computadores com a “sucessão de famílias de satélites de

observação da Terra para o uso civil” permite a produção de conhecimento digital de qualquer compartimento do espaço geográfico ou natural”(2009,p.63):

Para a Geografia, a emergência das tecnologias da informação – aí incluídos a Cartografia Digital, os Sistemas de Informação Geográfica, o Sensoriamento Remoto Orbital e o Posicionamento Global por satélite – implicou não somente uma revolução dos instrumentos de produção da informação e de representação de frações do espaço, como também conduziu a reflexões conceituais e epistemológicas (op.cit.,p.62).

Seu esforço está em mostrar que o conhecimento remoto das imagens de satélite, além de não serem exclusivamente técnicos, senão dependentes de escolhas humanas em todo o processo (na captação, no seu tratamento e na interpretação de cada imagem), tem como resultado a “matematização da *paisagem*”, ou seja, do que se dá aos olhos (ou aos sensores), ficando não representados os aspectos não materiais deste *híbrido* que é o *espaço geográfico* - “as normas sociais, políticas, jurídicas, econômicas e culturais que regulam seu uso e o acesso a propriedade das coisas” (op.cit.,p.65).

Sobre o papel das escolhas humanas na confecção dos mapas e dos limites da representação da realidade, a despeito da longa história da cartografia e da sensação de que não há segredo sobre ela, como se os processos envolvidos na idealização e na criação dos mapas estivessem “há muito estabelecidos e estáticos”, Rob Kitchin, Chris Perkins e Martin Dodge (2009), recorrem aos historiadores da Cartografia e mostram que a sua teoria e práxis “tem variado enormemente, no tempo e espaço e especialmente nos anos recentes”.

Preocupados em fazer uma ontologia da Cartografia, os autores defendem que o mapa “é tanto um meio de pensar sobre o mundo, oferecendo uma estrutura para o conhecimento, como um conjunto de suposições sobre o mundo propriamente”. Daí sua proposição de que é preciso fazer a distinção filosófica entre uma perspectiva ontológica – que foca a natureza do conhecimento que será mapeado – e uma perspectiva epistemológica relacionada à prática e ao seu artefato propriamente, o mapa (Kitchin et alii, 2009).

Além disso, chamam atenção para o renascimento da popularidade dos mapas, devido aos seus novos meios de produção e distribuição e o seu papel

como ferramenta organizacional, modo de análise e, acima de tudo, como poder retórico. De um jeito ou de outro, os mapas são comumente concebidos ou percebidos como representação da realidade, como uma expressão “da verdade” (2009).

Ainda sobre essa aparência de verdade, Fels Wood, citado por Gisele Girardi (2014), dirá que:

Não ser visto como um sistema *semiológico*: esse é o coração do problema. De todos os sistemas tão não vistos, existe um mais invisível do que o cartográfico? A mais fundamental reivindicação do mapa é ser um *sistema de fatos*, e sua história foi muitas vezes escrita como a história desta capacidade de apresentar os fatos com precisão cada vez maior. (op.cit,p.73).

Em contraposição a essa visão semiológica, autores como Wood e Krygier (2009 apud GIRARDI, 2014), sugerem que se veja o mapa, não como uma representação, mas como uma projeção: “o mapa como ele gostaria de ser visto, pois é deste modo que constrói seu poder”. Dessa maneira, evitaríamos a naturalização do mapa e descortinaríamos sua origem no surgimento do Estado e no estabelecimento e manutenção das relações sociais.

É nos anos 2000 que se dá a popularização das tecnologias digitais voltadas à localização e à confecção de mapas de forma nunca vista. É emblemática a entrada de um dos maiores sites de busca da internet, na componente espacial, em 2004, quando a *Google* compra a *Keyhole* que desenvolvera a ferramenta *Earth Viewer*. Seu objetivo inicial é o *geomarketing*, a localização de estabelecimentos comerciais no seu tradicional sistema de buscas, para o que cria um “globo virtual” com base no acesso a milhares de imagens de satélites e fotos aéreas, modelos digitais de terreno 3D e pontos de interesse. Em 10 anos apenas, a popularidade atingida pelo *Google* é expressiva: mais de um bilhão de downloads da plataforma *on line Google Maps* e mais de 150 sites ativos usando a sua interface de programação (a *Google Maps API Brasil*)<sup>51</sup>, a

---

51 Dados divulgados em tom entusiasta em *Google Maps Transformando a Vida da Sociedade – webtreinamento/palestra* a ser realizada em 19/08/2015, prof. Mateus Pontes, moderador da comunidade *GoogleMaps API Brasil*, pela *GEOeduc* (<https://global.gotowebinar.com/join/notStarted.tmpl?webinar=1943180462041643778>).

despeito de seus críticos que, entre outras objeções destacam o foco comercial dessa plataforma proprietária e as limitações que advém disso<sup>52</sup>.

Nas palavras de Gabriela LEIRIAS (2011):

As facilidades de acesso às tecnologias de confecção de mapas têm sido identificadas como a emergência de uma Neogeografia realizada por “neogeógrafos” que sem necessariamente uma formação específica, são aqueles que elaboram mapas a partir de bases pré-existentes (...). Este fenômeno propõe novas cartografias que redesenham o espaço de acordo com sua apropriação pelos sujeitos para além das representações institucionais e oficiais que tem seus limites, interesses e ideologias. Faz parte do inevitável processo de inserção da tecnologia e da internet na vida das pessoas. Democratiza o acesso a informações geográficas e disponibiliza as ferramentas tecnológicas que permitem articular e manipular conteúdos.

Ainda segundo a geógrafa, surgem variados termos para essas cartografias alternativas como “cartografias táticas, críticas, radicais, populares, mapeamento livre, *open-source*, hackeamento de mapas”. A autora, no entanto, propõe no seu estudo o termo *cartografia colaborativa*, surgido a partir de propostas coletivas de grupos artísticos ou culturais, muitas vezes veiculadas em redes mundiais de computadores que, “no contexto das redes computacionais, como espaço híbrido” encontram “a possibilidade de construção em tempo real de uma poderosa cartografia de movimento nos meandros dos processos de subjetivação contemporâneos, com elementos vindos de toda parte do planeta, não importando onde se esteja” (2011, ).

---

52 O projeto artístico Lugares que no Existem (Google Earth 1.0) de Isaki Lacuesta e Isa Campo busca revelar lugares que no *Google Earth* estão ocultos ou não possuem detalhes de informações. Estes podem ser áreas militares, campos de batalha, praias de nudismo, prédios governamentais, que sugerem que são áreas desconhecidas ou zonas proibidas cuja visibilidade é controlada por um pequeno grupo, seja do governo ou demais agentes econômicos. Os artistas então mapeiam tais áreas ocultadas em lugares como Espanha, Colômbia, Equador, Rússia; dirigem-se ao local onde realizam um vídeo no nível da rua mostrando a paisagem e a vida no lugar. Tal trabalho foi exposto como uma vídeo instalação projetando de um lado as áreas no *Google Earth* de outro as imagens captadas: o lugar da experiência vivida pelos artistas em contraponto ao olhar frio vertical e supostamente neutro do *Google Earth*. <http://www.fundaciosunol.org/ca/publicaciones/acte-14-google-earth-1-0/e> <http://www.nnexperiences.com/nivell-zero-google-earth-exhibition/> apud LEIRIAS, 2011, p.32.

Para além das cartografias oficiais, as cartografias colaborativas exploram ao máximo os recursos técnicos disponíveis para exercitarem suas intervenções artísticas, culturais, cidadãs.

### **Outros Lugares de Saber - a Nova Cartografia Social da Amazônia**

Uma variante importante dessa experiência colaborativa são as **Cartografias Sociais ou Participativas**, resultantes de processos políticos ora de reivindicação da terra, por parte dos Movimentos de Trabalhadores Sem Terra, ora de reivindicação do direito sobre o território, no caso dos indígenas ou, ainda, do direito de uso, como no caso das quebradeiras de côco de babaçu que reivindicavam ir e vir pelas propriedades que se encontram nas áreas do babaçual.

Instrumento de afirmação de outras territorialidades, o mapa participativo surge, no Brasil, a partir dos Projetos de Assentamento Extrativista (PAEs) e das Reservas Extrativistas na Amazônia (Resex) e, depois, nos anos 90, no movimento que ficou conhecido como a Guerra dos Mapas, em que diferentes grupos tradicionais – contrapuseram-se à cartografia imposta pelas mineradoras dos Projeto Grande Carajás 1991-1993.

Resultado da consolidação desse último movimento, o Projeto *Nova Cartografia Social da Amazônia*, coordenado por Alfredo Wagner e com o objetivo de “ensejar auto-cartografias dos povos e comunidades tradicionais da Amazônia”, já publicou mais de 70 fascículos (vide tabela anexo 8.3) que resultam das oficinas de mapeamento participativo que têm servido de instrumento para as lutas de diferentes sindicatos, associações, movimentos e cooperativas e que, hoje, constitui tecnologia social em uso em todo o território nacional e por diferentes instituições que trabalham com povos tradicionais<sup>53</sup>.

Exemplo de uma cartografia pós-representacional, essas autcartografias procuram ao invés de simplesmente retratar o espaço físico, afirmar modos de vida. De acordo como Henri Ascelrad “o que está em jogo para estes sujeitos

---

53 Um exemplo é o Observatório dos Territórios Sustentáveis e Saudáveis da Serra da Bocaina é uma exemplo disso. Resultado da parceria do Fórum de Comunidades Tradicionais de Angra, Paraty e Ubatuba e da Fio Cruz, está, nesse momento promovendo a Nova Cartografia dos caçaras de Trindade-Paraty, em reivindicação de sua territorialidade.

sociais é o território enquanto terreno disputado material e simbolicamente” (2012):

(...) dando visibilidade a um conhecimento que muitas vezes esteve guardado entre os mais velhos ou pelos detentores da memória coletiva – em grande parte sobre o que as comunidades perderam ou estão ameaçadas de perder – sobre as áreas de uso comunal, sobre o território das “coisas criadas”, paisagem local das interações simbólicas e materiais entre homens, lenha, pasto, água, espíritos, caça e pesca... (op.cit, p.6).

Uma particularidade importante desses auto-mapeamentos, é que apontam não para o consenso, mas para o dissenso e para a produção não hegemônica de sentidos e territórios. Nos dois casos – Cartografias Colaborativas e Cartografias Participativas/Sociais -, mas sobretudo neste último, está se falando de uma “política cartográfica”, segundo a qual “os mapeamentos são objeto da ação política”.

Henri Acselrad, no entanto, chama atenção para as diferentes apropriações desses mapeamentos. Quando redes e agências recorrem ao conhecimento local, através da cartografia participativa, há dois objetivos possíveis: o de estratégia de produção e controle sobre o território e de direitos territoriais – em que caberia a ideia de “canibalização” proposta por José Jorge de Carvalho, no contexto da apropriação das manifestações populares pela indústria cultural - ou o de efetiva reivindicação e instabilização da dominação. No que diz respeito ao primeiro bloco de razões e objetivos que sustentam ou cruzam o mapeamento participativo, o autor mostrará as diferentes apropriações dessas práticas ora por desenvolvimentistas 'participacionistas', ora por ambientalistas ou por agentes das políticas da diferença cultural e territorial.

Há ainda, segundo o autor, uma terceira variante que é a efetiva politização dos povos tradicionais ao longo da experiência do mapeamento, seguida de convites reincidentes ao desenvolvimento de projetos de “gestão territorial”, marcados pela agenda daquelas instituições desenvolvimentistas e multilaterais ou, ainda, por ONGs ambientalistas dispostas a mediar a relação daqueles povos tradicionais com o mercado sustentável ou com o Estado, em uma dinâmica de

“ambientalização de populações tradicionais e de apropriação utilitária de conhecimentos sobre territórios e seus recursos” (Acselrad, 2012: 25).

O caráter político dessas cartografias é evidente e desperta para a importância dessa ferramenta como instrumento de luta contra a invisibilização de povos ou grupos, seus territórios e territorialidades, mas também como mais um possível instrumento do poder hegemônico.

### **Outros Lugares de Saber – a Cartografia de Mestres e de Saberes Populares**

A despeito da afinidade no esforço de cartografar “os saberes tradicionais”, há diferenças expressivas entre a tecnologia social desenvolvida naquela experiência amazônica – a *Nova Cartografia Social* – e a *Cartografia de Mestres e de Saberes Populares Tradicionais*, diferenças que dizem respeito aos seus propósitos, processos de criação e escalas.

Perscrutando as projeções e intenções políticas que sustentam o exercício de levantar um imenso banco de dados, classificar e georreferenciar, mestres e mestras dos saberes tradicionais, em um território de escala continental como o brasileiro, vemos, nas palavras de José Jorge de Carvalho, “um velho sonho de gerações de estudiosos, que já conta com notáveis antecedentes”, tais como: o esforço por uma taxonomia de Mário de Andrade nas suas *Danças Dramáticas* e no *Dicionário da Música Brasileira*; o empenho de Hugo Moura, na confecção do *Mapa Folclórico da Paraíba*; as taxonomias propostas por Edson Carneiro, Renato Almeida e Câmara Cascudo, entre outros folcloristas; a *Campanha de Defesa do Folclore Brasileiro*, nos anos 1980, para a confecção de *Atlas Estaduais do Folclore Brasileiro*; a construção do *Tesouro de Folclore e Cultura Popular Brasileira*, em curso pelo Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular; a metodologia e as aplicações do *Inventário Nacional das Referências Culturais*, além do projeto de *Registro de Bens Culturais*, desenvolvidos pelo IPHAN<sup>54</sup>, entre

---

54 Sendo concretizado apenas os Altas do Espírito Santo, em 1982 e atualizado em 2009. (Carvalho, J.J. - Projeto Cartografia de Mestres, Mestras e Saberes das Culturas Populares Tradicionais, s.d., documento interno, INCTI-UnB/CNPq).

outras iniciativas desenvolvidas nesse sentido por órgãos, públicos e privados diversos<sup>55</sup>.

Paradoxo aparente, a despeito de não se querer “a serviço do rei”, mas de uma causa, a da descolonização da Academia até agora entendida como único lugar de produção de conhecimento válido, a *Cartografia dos Mestres e Saberes* é, como vimos uma demanda do Ministério da Cultura registrada no Plano Setorial de Culturas Populares que converge, também, com a demanda da Secretaria de Políticas Culturais que, no desenvolvimento de em sua política de Governança da Informação sintonizada com os protocolos de Dados Abertos, dá início ao SNIIC – o Sistema Nacional de Informação e Indicadores Culturais - e o *Mapa Cultural do Brasil* que o compõem, para o qual devem migrar as informações coletadas.

Uma exigência do Encontro de Saberes é, como vimos, que o Mestre ocupe o lugar do professor e do pesquisador universitário, ao lado daqueles que tradicionalmente o ocupam. Isso porque não abandonar essa “exclusividade do lugar de saber” é, para CARVALHO Y FLOREZ (2014: 142), seguir operando sob os mesmo parâmetros colonizados que uma parte considerável da academia latino americana tem questionado.

O desafio administrativo para o reconhecimento do Mestre como um Professor, através do mecanismo do Notório Saber ou de outros caminhos é, portanto, absolutamente estratégico e necessário.

Nesse ponto está o papel da Cartografia de Mestres e de Saberes Populares Tradicionais. Ela está a serviço disso. Temos que mostrar que existe uma quantidade de mestres das epistemes alternativas, das epistemes excluídas, sufocadas, censuradas, desqualificadas. O fato de que são muitos mestres e mestras reconhecidos como tais já gera um primeiro processo de qualificação. Não é ignorância o que tem do outro lado, senão fica a universidade como lugar de mestres e do outro lado só ignorantes (CARVALHO, 2015, anexo 8.1)

---

55 Idem, p. 1. Um exemplo dessa empreitada de mapeamento da cultura popular brasileira é o Mapa Cultural do Rio de Janeiro (.....) - digital e em aplicativo e resultado da parceria da Secretaria de Estado da Cultura do Rio de Janeiro com a produtora Diadorim.

Daí, que na primeira etapa do trabalho, a equipe - de que fiz parte como pesquisadora ao lado de Andrés Martin, coordenados pela antropóloga Letícia Vianna e pelo professor José Jorge de Carvalho -, tenha optado pelo levantamento das identificações de mestres que já passaram por um crivo “oficial” que garantisse, neste diálogo com as Universidades e seu órgão gestor – o Ministério da Educação -, a institucionalidade com a que está acostumada a lidar.

Nesse primeiro momento, do que pretende ser uma “obra aberta”, como são as cartografias colaborativas ou participativas de que falávamos, chegamos ao mapeamento daqueles mestres identificados pelo Encontro de Saberes, que já vêm desenvolvendo trabalhos naquelas cinco Universidades (ver anexo 2), além daqueles mestres efetivamente premiados pelas Leis Estaduais de Patrimônio Vivo nos quatro estados que para além da publicação da lei, chegaram à publicação de editais; aos mestres selecionados nas três edições do Prêmio Culturas Populares do MinC; aos identificados, descritos em seu labor e cujos trabalhos foram expostos na Sala do Artista Popular do Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular do IPHAN, MinC – talvez o órgão oficial dedicado à cultura popular mais longo, na história das políticas culturais brasileiras – e daqueles mestres identificados por duas instituições tradicionais da sociedade civil, a ASSEBA e o Pontão de Cultura do Jongo-Caxambu. Fontes que relacionamos abaixo de forma detalhada:

- 1) Titulações por legislações estaduais (AL; CE; PB; PE) de reconhecimento de mestres das culturas populares (de 2002 até 06/2014);
- 2) Titulações pelas três edições do Prêmio de Culturas Populares do Ministério da Cultura –MinC (Humberto Maracanã/2008; D.Izabel/2009; Mazzaropi/2012);
- 3) Titulações pelo Prêmio Viva Meu Mestre de Capoeira do Ministério da Cultura- MinC (2012);
- 4) Identificação através do Programa Sala do Artista Popular do Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular-CNFPC (de 1983 até 06\2014);
- 5) Identificação através do Projeto Encontro de Saberes coordenado pelo Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia para a Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa - INCTI/CNPq/UnB (de 2007 até 12\2014).
- 6) Identificação através do Mapeamento realizado pela Associação de Sambadores e Sambadeiras do Recôncavo – ASSEBA (2010);

- 7) Identificação através do Mapeamento realizado pelo Pontão de Cultura Jongocaxambu (2009).

Isso porque, todas as fontes levantadas pressupõem o trabalho de um “conselho de expertos” que ao indentificarem esses senhores e senhoras como mestres e mestras dos saberes tradicionais, legitimam assim sua inclusão como sabedores, nas universidades.

A partir dessas fontes temos um primeiro quadro a ser complementado, detalhado e melhor explorado em termos cartográficos, mas que já permite seu funcionamento enquanto “selo” legitimador dos mestres já identificados para o seu trabalho como docentes na universidade.

Além disso, é preciso lembrar que a Cartografia dos Mestres e Saberes Tradicionais responde também à demanda registrada pela Carta das Culturas Populares, retirada do I Seminário Nacional de Políticas Públicas e também pelo Plano Setorial das Culturas Populares por um instrumento que dê visibilidade e que auxilie na gestão de políticas públicas de formento às culturas populares, nas instâncias municipal, estadual e federal.

Para essa demanda específica, a versão digitalizada e interativa que permite o acesso a fotos, vídeos e resumos sobre cada mestre, parece ser um caminho interessante, assim como a perspectiva de que esses dados integrem o Mapa Cultural do MinC, com a possibilidade inclusive de iniciar o caráter colaborativo dessa cartografia para a inclusão de mestres e mestras ainda não premiados ou identificados pelas leis ou aqueles identificados por outras associações da sociedade civil. Sobre o aspecto colaborativo, no entanto, é preciso considerar o risco do autoreconhecimento como mestre, nem sempre corresponder, de fato, a densidade do que o Encontro de Saberes e o INCTI, entendem como mestre.

**Conclusão**

**Deste Labirinto também se Pode Sair por Cima**

**Perspectivas e Possibilidades**

Antes de mais nada parece importante rever as particularidades dos campos em que se inscreve a *Cartografia de Mestres e de Saberes Populares Tradicionais*, assim como procurar entender as relações de simbiose e de oposição entre eles: o campo da Cultura Popular Tradicional, da Universidade, da Política e da Cartografia propriamente dita.

Isso porque para compreender a produção da *Cartografia de Mestres e Saberes Populares Tradicionais* não basta, como sugere BOURDIEU (2011), a referência ao seu contexto textual e social, é preciso procurar entender o universo intermediário, chamado por ele *campo* em que estão inseridos os agentes e as instituições que compõem sua estrutura e que o produzem e reproduzem determinando o seu grau de autonomia com relação às pressões externas (2011: 20).

Para tanto, será preciso entendê-los como campos científicos com seus agentes e instituições diretos e mediadores os mais variados e em permanente relação de autonomia e heteronomia com as representações, os agentes e as instituições dos demais campos.

Além dos campos científicos em jogo, a Cartografia e o Encontro de Saberes são fruto direto da trajetória paradigmática do professor José Jorge de Carvalho, etnomusicólogo formado pelo projeto original da UnB<sup>56</sup> e pós-graduado em Belfast sob a orientação do etnomusicólogo John Blacking recém expulso da África do Sul por seus posicionamentos antiapartheid. De volta ao Brasil e depois de suas pesquisas sobre os negros brasileiros, especificamente sobre o Xangô do Recife, assume a área de Estudos Afrobrasileiros na Faculdade de Antropologia da UnB. É nesse contexto que em 1999, ao lado de outros professores daquela universidade e em resposta a um episódio de racismo, dá início ao movimento que, em 2003, estabelece junto ao Conselho daquela universidade a primeira experiência de Cotas Raciais para negros e indígenas experimentada por uma universidade brasileira.

---

<sup>56</sup> Darcy Ribeiro no discurso de posse do novo reitor Cristóvão Buarque, após o fim da ditadura caracterizará a especificidade daquela universidade destacando o caráter interdisciplinar que marcará decisivamente a trajetória do professor José Jorge de Carvalho: "Esta nação exige pelo menos uma universidade de verdade, uma universidade em que possamos dominar todo o saber humano e dominá-lo conjuntamente como um todo, para que o efeito interfecundante do convívio do matemático com o antropólogo, do veterinário com o economista, do geógrafo com o astrônomo gere um centro nacional de criatividade científica e cultural." RIBEIRO, D. (1986: 5).

A experiência de ação afirmativa ganha repercussão e pauta o debate nacional, resultando na Lei Federal que garante 20% de cotas para negros no serviço público, assim como a Lei de Cotas Federal, ainda que esta última seja sensivelmente diferente daquela primeira e, por isso, alvo de críticas contundentes do professor.

É desse processo que resulta o projeto de INCT – Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia – voltado às questões da inclusão no Ensino Superior, através do Observatório das Cotas Universitárias e do Encontro de Saberes, como veremos adiante.

A Cartografia é um desdobramento do Encontro de Saberes que é também resultado de uma “convergência de ações do Ministério da Cultura deste último período e que, no atual momento político do país<sup>57</sup>, constituem a memória recente de políticas que marcaram o período em que o Partido dos Trabalhadores esteve a frente do governo federal, trazendo à tona novas pautas políticas.

Para o entendimento das motivações que levaram à Cartografia é importante lembrar a introdução da perspectiva antropológica dada ao conceito de cultura pelo Ministério, a partir das gestões de Gilberto Gil e de Juca Ferreira, no governo Lula (2003-2011), em alguma medida continuada na primeira gestão do governo Dilma, mas retomada na sua integridade, na atual gestão (2016). Outra característica determinante do período diz respeito ao desenvolvimento de estruturas de participação que procuraram criar canais para que as reivindicações do movimento viessem à tona e fossem registradas no *Plano Setorial de Culturas Populares*.

Para Jocasta Bezerra e Alexandre Barbalho (2014-5), “essa outra construção discursiva que aciona novas categorias, questões, interesses e atores e possibilita a legitimação das políticas públicas para as culturas [populares]” está fortemente relacionada ao cenário internacional que vendo-as ameaçadas pela

---

<sup>57</sup> No dia 13 de maio deste ano, a presidenta Dilma Rousseff (PT) é afastada por até 180 dias pelo Senado Federal, razão de um processo de impedimento encaminhado pelo Congresso Nacional. No mesmo dia, o vice presidente, então, presidente interino, Michel Temer (PMDB), exonera todos os ministros daquele governo e extingue entre os Ministérios do Desenvolvimento Agrário e dos Direitos Humanos e das Mulheres, o Ministério da Cultura. Diante da mobilização da classe artística e do movimento Ocupa MinC que ocupou os equipamentos do MinC em mais de 18 capitais, o presidente interino volta atrás da decisão de extinguir o Ministério, alçando a Ministro da Cultura, o secretário de cultura do Rio de Janeiro, Marcelo Calero.

globalização e seus processos de mercantilização e homogeneização, começam a desenvolver políticas culturais com o intuito de proteger e, ao mesmo tempo, acionar as culturas populares como estratégia de desenvolvimento social e econômico. Resultado deste debate são documentos da UNESCO tais como: a *Carta de Recomendação sobre a Salvaguarda da Cultura Tradicional e Popular* (1989); a *Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial* (2003) e a *Convenção sobre a Proteção e a Promoção da Diversidade das Expressões Culturais* (2005) que tem sido, segundo os autores, referenciais básicos para as ações do MinC. (p. 71-72)

Catalizador desses processos, o INCTI-UnB/CNPq – o Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia e Inclusão no Ensino Superior – foi fundado em 2014 sob a coordenação de professores de antropologia José Jorge de Carvalho e Kabenguelê, da UnB e da USP, e por um grupo de docentes<sup>58</sup> da Antropologia, de diferentes universidades brasileiras, envolvidos diretamente na campanha que resulta na efetivação das **Cotas** Universitárias para negros e indígenas. É um dos poucos INCTs – Institutos Nacionais de Ciência e Tecnologia – voltados para as ciências humanas, entre demais Institutos criados por uma política de Ciência e Tecnologia do governo Fernando Henrique Cardoso, mantida e implementada pelo governo Lula, através do Ministério da Ciência e Tecnologia. Sua estrutura, montada no simbólico Minhocão<sup>59</sup>, conta com biblioteca, auditório e equipes de pesquisadores voltadas para a realização de três grandes programas: o *Observatório das Cotas*, o *Encontro de Saberes e, desde 2014, dos seus desdobramentos: a Cartografia de Mestres e de Saberes Tradicionais e o Centro de Saberes e Trocas Tecnológicas nas Comunidades Yawalapiti do Alto Xingu*. A efetivação desses programas se dá por um contínuo esforço de articulação dos

---

58 Kabengelê Munanga, Rosângela de Tugny, Ilse Scherer Warren, Antonio Viveiro de Castro, Rita Segato, entre outros.

59 Concebido por Oscar Niemeyer e de acordo com o primeiro plano urbanístico de Lucio Costa para a Universidade, além de consonância com o projeto de Universidade idealizado por Darcy Ribeiro e Anísio de Teixeira, o Minhocão é “O principal e mais icônico prédio da UnB, que abriga a maioria dos institutos, faculdades, salas de aula, laboratórios e anfiteatros, teve seu início em 1963. De acordo com o professor aposentado da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, José Carlos Coutinho, a espinha dorsal da Universidade, de quase 700 metros de comprimento, dividido em duas alas, com três andares cada, foi inaugurado em 1971, após oito anos de obras. A partir de estruturas pré-moldadas, foi ocupado em partes, na medida em que as seções ficavam prontas. 'Sem dúvida, uma concepção admiravelmente inovadora: praticamente toda a Universidade é alojada ao longo de uma rua.' (BARRETO, Luciana – Traço do arquiteto no campus Darcy Ribeiro in: <http://www.unb.br/noticias/unbagencia/unbagencia.php?id=7423> acessado em 11/04/2016)

Ministérios de Ciência e Tecnologia, do Ministério da Educação e do Ministério da Cultura. Foi o MinC, aliás, que solicitou e que patrocinou a primeira etapa da realização da *Cartografia*.

Um quarto fator que colabora para a idealização desse mapeamento de mestres e saberes, diz respeito à Cartografia enquanto campo técnico-científico que nos últimos anos se modificou enormemente. Processo de mudança epistemológica e ontológica, de reflexão em torno da sua condição de *representação*, da sua rigidez versus a mobilidade das relações sociais que representa, do seu poder de criação de espaço e, finalmente, do seu caráter político. Além disso, o impressionante desenvolvimento das Tecnologias da Informação levou à rápida popularização da produção cartográfica e a experiências colaborativas e participativas que têm envolvido diferentes movimentos sociais, inúmeros ligados à cultura popular tradicional – em que se destaca a “Guerra dos Mapas” e o desenvolvimento da Nova Cartografia Social da Amazônia – coordenada pelo antropólogo Alfredo Wagner -, além de promoveram a intensificação da sua função como instrumento de gestão e de controle do espaço.

Para dar início a uma análise mais detalhada, optei por colocar em foco, antes de mais nada, os campos da Cultura Popular Tradicional em contraposição com o da Cultura Universitária, na medida em que sua relação constitui o que Stuart Hall (2009) classifica como um *campo de batalha*:

(...) luta contínua e necessariamente irregular e desigual, [da cultura popular] com a cultura dominante, que a desorganiza e reorganiza constantemente para cercá-la e confinar suas definições e formas dentro de uma gama mais abrangente de formas dominantes (2009: 239).

Na qualidade de instrumentos dessa “cultura dominante”, todo o sistema educacional e, especialmente, a universidade que de algum modo o encabeça, preparando os professores que atuarão no sistema, assim como os seus quadros burocráticos que determinam ou assessoram diretamente as políticas que o afetam e têm a função de **legitimar a distinção e a diferença entre o que é conhecimento válido ou não.**

É o caso da abordagem que dominou a Antropologia em suas descrições e etnografias que muitas vezes resultam em inventários descritivos que congelam a cultura popular em um molde atemporal e frequentemente mantêm na invisibilidade as relações de poder que pontuam e dividem o domínio da cultura em suas categorias (2009: 241).

Alfredo BOSI (1992: 308-9) coincide nessa oposição estrutural entre a *cultura universitária* e a *cultura popular* quando propõe o critério *tecnoburocrático* e classifica as culturas em *institucionais* e *não-institucionalizadas*. Entre as primeiras estariam a *cultura universitária* e a *indústria cultural*, enquanto entre as não institucionalizadas: as *culturas populares* e as *culturas criadoras individualizadas*. Parto da sua classificação para o mergulho mais fundo, nos campos em estudo.

No primeiro capítulo, nosso foco será a Universidade e o sistema de ensino, no contexto da discussão que vem sendo proposta pelo Pensamento Descolonial e sua percepção dos modelos europeus das universidades latino-americanas e, sobretudo, da atual reprodução de um modelo neocolonial que perpetua as hierarquias e os silêncios impostos desde a colonização do continente.

O capítulo seguinte se debruçará sobre diferentes sentidos do conceito de cultura popular tradicional e o entendimento do seu papel como o exercício da “memória longa”, nos contextos cada vez mais desmemoriados, em que estamos.

No capítulo seguinte, a descrição do Encontro de Saberes como proposta de descolonização da cultura universitária, a partir da presença direta e sistemática das mestras e mestres da cultura popular tradicional como docentes é o foco, para o que partimos da experiência iniciada em 2010 a partir dos relatos dos mestres, dos docentes e alunos que tem participado da experiência.

Finalmente, debruçamo-nos sobre campo da Cartografia, suas instituições, agentes e seus novos experimentos na interface com as culturas populares a partir de cartografias participativas e para a apresentação dos resultados alcançados até o momento, nesta Cartografia de Mestres e Saberes.

Em síntese, propomo-nos aqui a analisar o caminho percorrido na produção dessa Cartografia, tendo em vista as questões que motivaram sua produção, tais como: a inclusão dos mestres e saberes populares tradicionais na universidade e a importância de sua visibilidade como ferramenta de gestão.

## **Referências Bibliográficas**

ACSELRAD, Henri (org.) – *Cartografia social, terra e território*, Rio de Janeiro: IPPUR-UFRJ, 2013.

ALMEIDA FILHO, Naomar – “Capítulo 2 – Universidade Nova no Brasil” in: SANTOS, B.S. e ALMEIDA FILHO, N. – *A universidade no século XXI: Para uma Universidade Nova*. Coimbra, out/2008 (disponível em <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/A%20Universidade%20no%20Seculo%20XXI.pdf> acessado em 27/010/2016).

BAKHTIN, Mikhail – *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento – o contexto de François Rabelais*. São Paulo: Hucitec; Brasília: UnB, 1987.

BENJAMIN, Walter - *Obras Escolhidas*, v. I, Magia e técnica, arte e política, trad. S.P. Rouanet, São Paulo: Brasiliense, 1985.

BERMAN, Marshall – *Tudo o que é sólido desmancha no ar – A aventura da modernidade*. São Paulo, SP: Cia. Das Letras, 1986.

BEZERRA, Jocasta e BARBALHO, Alexandre – As culturas populares nas políticas culturais: uma disputa de sentidos in: *Revista Pragmatizes, ano 5, número 8, semestral*, out/2014 a mar/2015.

BOSI, Alfredo – *Dialética da Colonização*. São Paulo: Cia. Das Letras, 1992.

BOURDIEU, Pierre – *Razões Técnicas – sobre a teoria da ação* (trad. Mariza Corrêa), 11ª ed. - Campinas, SP: Papius, 2011.

BRASIL - Ministério da Cultura - SNIIC: uma plataforma para o século 21, de 04/02/2015 in: Portal CulturaDigital.br – acessado em 01/set/2015.

BRASIL - Ministério da Cultura/SPC-Secretaria de Políticas Culturais - O SNIIC do Século XXI, 04/02/2015 in: Portal CulturalDigital.br <http://culturadigital.br/sniic/2015/02/04/o-sniic-do-seculo-xxi/> (acessado em 01/set/2015).

BRASIL - Ministério da Cultura/SPC-Secretaria de Políticas Culturais - SNIIC: Histórico e princípio básico, de 28/01/2015 in: Portal CulturaDigital.br – (<http://culturadigital.br/sniic/2015/01/29/sniic-historico-e-principio-basico/>) - acessado em 01/set/2015.

BRASIL-MINC-Secretaria Da Identidade e da Diversidade Cultural – *Plano Setorial para as Culturas Populares*, Brasília: MINC/SCC, 2012.

BURKE, Peter – *Cultura popular na Idade Moderna – Europa, 150-1800*. São Paulo: Cia. Das Letras, 1998.

CARNEIRO, Aparecida Sueli – *A Construção do Outro como Não-ser como Fundamento do Ser*. Orientação de Roseli Fichmann - Tese de Doutorado em Filosofia da Educação pela USP, São Paulo, 2005.

CARVALHO, José Jorge de (org.) – *Encontro de Saberes – Bases para um Diálogo Interepistêmico*. Brasília: INCTI/CNPq/UnB, 2015.

---

\_\_\_\_\_ – Uma Proposta de Continuidade das Cotas Raciais e das Vagas para Indígenas na Universidade de Brasília como complemento ao modelo de

Cotas de Escola Pública definido pela Lei Federal nº 12.711 in *Cadernos de Inclusão*, 4, Brasília: INCTI/UnB/CNPq, 2014.

\_\_\_\_\_ - *Los Estudios Culturales como una Innovación em las Humanidades y las Ciencias Sociales de América Latina* in *Alter/Nativas*, 3, 2014 (disponível em <http://alternativas.osu.edu>).

\_\_\_\_\_ - Metamorfoses das Tradições Performáticas Afro-Brasileiras? De patrimônio cultural a indústria de entretenimento in: *Série Antropologia*, 354. Brasília, DF: UnB, 2004.

\_\_\_\_\_ - O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro in: *REVISTA USP*, São Paulo, n.68, p. 88-103, dezembro/fevereiro 2005-2006.

\_\_\_\_\_ - As duas faces da Tradição. O Clássico e o Popular na Modernidade Latinoamericana in: *Série Antropologia*, 109. Brasília, DF: UnB, 1991.

\_\_\_\_\_ – *Projeto Cartografia dos Mestres e das Expressões das Culturas Populares Tradicionais*. Instituto de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa, mimeo, s/d.

CARVALHO, José Jorge e FLÓREZ FLÓREZ, Juliana – Encuentro de Saberes: Proyecto para Decolonizar el Conocimiento Universitario Eurocéntrico in: *Nomadas 41*, Universidad Central, Colombia, octubre 2014, p. 131-146.

CAVALCANTE, Francisco Leonardo dos Santos – Política educacional: uma retrospectiva histórica, disponível em: <http://www.conteudoescola.com.br/site/content/view/118/42/>

CHAUÍ, Marilena – A universidade pública sob nova perspectiva in: *Revista Brasileira de Educação*, nº24, set-out-dez 2003.

DE CERTEAU, Michel – *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 2014.

DOMINGUES, João – *Programa Cultura Viva: Políticas Culturais para a Emancipação das classes populares*. Dissertação de Mestrado do Programa de Políticas Públicas e Formação Humana, UERJ, RJ, 2008.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque – A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968 in: *Educar*, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Editora UFPR.

FERNANDES, FLORESTAN - *O Desafio Educacional*. São Paulo: Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_ - *A Revolução Burguesa – Ensaio de Interpretação Sociológico*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

\_\_\_\_\_ - *Circuito Fechado – Quatro Ensaios sobre o Poder Institucional*. São Paulo: Hucitec, 1976.

GIRARDI, Gisele - *Cartografia Geográfica: entre o “já-estabelecido” e o “não-mais-suficiente”* in: *RA´EGA – O Espaço Geográfico em Análise*, Curitiba, v. 30, p. 65-84, abril/2014.

HALL, Stuart e SOLVIC, Liv (org.) - *Da Diáspora – identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

INCTI/UnB/CNPq – *Encontros* – Publicação Periódica do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa -INCTI, número 1, janeiro de 2015.

INSTITUTO ITAÚ CULTURAL - Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras - <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo332/cartografia-colaborativa> - acessado em 01/09/2015)

INSTITUTO LIDAS & BRASIL-MINC & MEC - *Portal Cultura Educa*, Instituto Lidas, Sec.de Educação Básica -MEC, Sec. de Políticas Culturais-MINC (<http://culturaeduca.cc> acessado em 01/set/2015).

LEIRIAS, Ana Gabriela – *Novas Cartografias ON LINE: Arte, Espaço e Tecnologia*. Bolsa FUNARTE de Reflexão Crítica e Produção Cultural para Internet – Categoria Reflexão Crítica, Curitiba, 2011. (<http://issuu.com/cartografiasonline/docs/cartografiasonline> em agosto-setembro 2015)

MANEVY, Alfredo – Dez mandamentos do Ministério da Cultura nas gestões Gil e Juca in *Cadernos Cenpec/Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária*, nº 7 (2010). São Paulo: CENPEC, 2006.

MARTINS, Carlos Benedito – A Reforma Universitária de 1968 e a abertura para o Ensino Superior Privado in: *Educ.Soc.*, Campinas, vol.30, n. 106, p. 15-35, jan/abr/2009.

MICELI, Sérgio – *Intelectuais e Classe Dirigente no Brasil (1920-1945)*. Rio de Janeiro: DIFEL/DIFUSÃO EDITORIA S.A., 1979.

MURILO, José – Por que o mundo precisa do OpenStreetMap in <http://culturadigital.br/cartografiacolaborativa/por-que-o-mundo-precisa-do-openstreet-map/>, fev 2014 (acessado em 01/set/2015).

\_\_\_\_\_ - Por uma cultura digital participativa in: SAVAZOI, Rodrigo & COHN,

RIBEIRO, Darcy – *Universidade para quê?* Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1986.

QUIJANO, Arturo -

RODRIGUES, Luiz Augusto Fernandes – *Universidade e a Fantasia moderna: a falácia de um modelo espacial único*. (Doutorado em História) – Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1997.

Sergio (org.) - *CulturaDigital.br*. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2009.

SANTOS, Antônio Bispo dos – *Colonização, Quilombos – modos e significações* – INCTI/UnB/CNPq, Brasília, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa - *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 2008 (5a edição).

\_\_\_\_\_ - *A gramática do tempo. Para uma nova cultura política*. São Paulo: Editora Cortez, 2007 (3ª edição).

\_\_\_\_\_ – *A universidade no Século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade* in: <http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/auniversidadedosecXXI.pdf> (acessado em 19/02/2016), 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa & MENESES, Maria Paula (org.) – *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina SA, 2009.

SANTOS, Milton – *A Natureza do Espaço – Técnica e Tempo – Razão e Emoção*. (2ª edição) São Paulo, SP: Hucitec, 1997.

\_\_\_\_\_ – *Por uma Geografia Nova*. São Paulo, SP: Hucitec, 1986.

SANTOS, Milton & SILVEIRA, Maria Laura – *O Brasil: território e sociedade no início do século XXI*. Rio de Janeiro: Record, 2011.

SEGALA, Lygia – Uma dinâmica de reinvenção das culturas populares in: *Anais do Seminário Nacional de Políticas Públicas para as Culturas Populares*; Brasília, 23-26 de fevereiro de 2005.

SILVA, Artur de Moraes – *Anísio Teixeira e Florestan Fernandes: Intelectuais Orgânicos em dois projetos de Educação Superior*. Orientador: Giovanni Semeraro. Tese (doutorado). Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2010.

SGUISSARDI, Valdemar – Universidade no Brasil: dos modelos clássicos aos modelos de ocasião? In *Educação Superior em Debate*, vol. 7 – *Modelos Institucionais de Educação Superior*, Brasília, DF: Inep, 2006.

VIANNA, Leticia – 1º Relatório – Cartografia dos Mestres e das Expressões das Culturas Populares Tradicionais. Instituto de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa, jun.2014.

\_\_\_\_\_ - 2º Relatório - Cartografia dos Mestres e das Expressões das Culturas Populares Tradicionais. Instituto de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa, jun.2014.

\_\_\_\_\_ - 3º Relatório - Cartografia dos Mestres e das Expressões das Culturas Populares Tradicionais. Instituto de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa, jul.2014.

\_\_\_\_\_ - 4º Relatório - Cartografia dos Mestres e das Expressões das Culturas Populares Tradicionais. Instituto de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa, jul.2015.

Wallenstein,

**Apêndice – Entrevista José Jorge de Carvalho**

*Essa entrevista foi realizada em dois momentos, janeiro de 2015, quando o professor José Jorge de Carvalho esteve no Rio de Janeiro para participar de uma banca de doutorado no Museu Nacional – UFRJ e em julho do mesmo ano, em Brasília, cerca de um mês depois da realização do segundo seminário promovido pelo Instituto Nacional de Ciência, Tecnologia e Inclusão no Ensino Superior – o INCTI-UnB/CNPq – o Seminário Encontro de Saberes nas Universidades – Bases para um Diálogo Interepistêmico que aconteceu nos dias 16 e 17 de junho e reuniu, na UnB, professores e mestres que já deram início ao Encontro de Saberes, em cinco universidades brasileiras.*

*Entender a trajetória do professor José Jorge de Carvalho foi nosso ponto de partida para a compreensão dos princípios que têm orientado o Observatório de Cotas e o Encontro de Saberes – projetos matrizes do INCTI que são resultado direto do engajamento do professor no processo de implantação das cotas universitárias para negros e indígenas no País, seu envolvimento direto com o movimento das culturas populares e sua aproximação com o Pensamento Descolonial latino americano.*

*Na sua trajetória de estudante de um curso técnico em Minas Gerais, de matemática, depois música na UnB, graças aos curriculuns flexíveis daquela universidade em seu primeiro momento e em seu doutorado em Antropologia Social, em Belfast e sua passagem pela Universidade Federal de Pernambuco e afins, revela-se também uma história crítica do Ensino Superior, especificamente do ensino da Antropologia e das ciências sociais no Brasil.*

*Finalmente, o professor aprofunda questões que revelam aspectos importantes do pensamento que está por trás do Encontro de Saberes e da luta pelas cotas, ambos estratégias de intervenção política direta sobre a universidade, assim como discute suas especificidades em relação a outros experimentos brasileiros e latinoamericanos, no sentido da descolonização do pensamento universitário, tais como o de Orlando FaosBoard ou da Rede das Universidades Interculturais Indígenas, entre outros raros experimentos no contexto da universidade hegemônica.*

\*\*\*

*Em que medida sua vivência em Belfast com John Blacking<sup>60</sup> e o estudo que fez naquela ocasião sobre o Xangô do Recife, colaboraram para o seu trabalho atual, no âmbito do INCTI e sua busca de efetivação de um novo paradigma de Universidade?*

---

60 “John Blacking (1928-1990) integra o relativamente pequeno grupo de autores de referência na etnomusicologia, e seu livro *How musical is man?* (traduzido para o francês, grego, italiano e japonês) está entre os mais citados nesse campo de estudos, que ele identificou, diversas vezes, como antropologia da música (...) John Blacking não apenas estabeleceu na Queen’s University of Belfast (Irlanda do Norte) um centro de formação em etnomusicologia que atraiu pesquisadores de todo o mundo como também participou de modo incisivo e original dos destinos da disciplina na segunda metade do século XX.” (TRAVASSOS, Elizabeth – John

Naquele momento ainda era muito difuso, mas imagine: eu saí do Brasil para atravessar o Atlântico para uma Universidade distante, na Irlanda do Norte, em plena guerra entre católicos e protestantes. Não era o lugar em que as pessoas normalmente iam estudar, como os Estados Unidos, a Inglaterra ou a Alemanha... Foi por causa do John Blacking e exclusivamente por ele que era a única figura do departamento de Antropologia de Queens que motivava os estudantes a atravessar o Atlântico ou virem da Nova Zelândia, da Austrália, da China, de diferentes países da África ou da Europa.

O que me inspirou, naquele momento, foi o que ele contava sobre a África do Sul onde tinha sido banido como catedrático de Antropologia, em Witwatersrand, Johannesburgo<sup>61</sup> por causa da militância antiapartheid. Esse engajamento foi um dos motivos que me levou a procurá-lo, para além da etnomusicologia.

Como ele era um diretor de Departamento que fomentava atividades e o debate contra a segregação, no campus, acabou sendo banido, num episódio superdramático em que a partir de um *affair* com uma aluna indiana, chamada *colour*, num contexto em que um homem branco não podia ter relações nem com indiano, nem com negros e vice-versa, fez-se um dossiê com fotos e forçaram-no a renunciar publicamente, além de declarar que nunca mais teria relações com ela ou seria banido do país. Colocaram-no em um dilema de todo tamanho. Finalmente, ele se decidiu por ir embora com ela. Deixou a mulher branca com os filhos, na África do Sul e foi para Belfast com a sua mulher africana-indiana. Quando a gente o visitava, lá estava a Lazarina com suas duas filhas indianas...

Muitos alunos negros iam, para Belfast, estudar com ele. Vitor Varushai, por exemplo, era um *venda* que o ajudou a traduzir as canções das suas pesquisas de campo<sup>62</sup> e foi um dos que foi fazer doutorado com ele e, depois, trabalhar no Quênia, antes de voltar para África do Sul. Eu me lembro dele falando que estava indo embora, que o seu conhecimento de suaíli era “very very poor” mas que ia assumir as aulas lá... Tudo isso reverberava em minha cabeça... A ideia de que John Blacking estava transitando entre mundos racializados, coisa que no Brasil nenhum paralelo sequer próximo disso...

---

Blacking ou uma Humanidade Sonora e Saudavelmente Organizada in: Cadernos de Campo, São Paulo, n. 16, p. 1-304, 2007)

61 University of the Witwatersrand, em Johannesburgo é a terceira mais antiga Universidade sul-africana que constituiu importante palco da luta antiapartheid. Nos anos 40, Nelson Mandela esteve entre seus estudantes de direito.

62 *Venda children's songs* foi o trabalho de análise de 56 canções infantis, realizado após 22 meses entre os vendas, que se destacou por representar a “curiosidade por um tema que não estava entre os mais típicos da antropologia africanista (e.g. linhagens, sistemas políticos, rituais, feitiçaria). Bruno Nettl (1995, p. vii) observa que a influência e respeitabilidade de John Blacking na etnomusicologia não se devem à formalização de um método – à maneira do que fez Alan Merriam. Contudo, *Venda children's songs* contém um programa de pesquisa que seu autor chamou de análise cultural da música.” (TRAVASSOS, Elizabeth, 2007, p.192-193)

Essa era a pessoa com quem eu fui estudar etnomusicologia. Eu fiquei cinco anos lá e, em um certo momento, vieram seus dois filhos, já adultos, visitá-lo. Deixaram a mãe, na África do Sul, e vieram ver o pai, na casa da sua segunda esposa, a mulher negra que causou a crise da família! Então, você vê o que era a África do Sul, nos anos 70 e 80, antes da queda do Apartheid, quando Mandela ainda estava na cadeia.

Toda a sua experiência não tinha paralelo, em nenhuma universidade brasileira. Não havia nada sequer parecido: não tinha negro na universidade, nem aluno, nem professor, nem debate, nem nada. Na África do Sul tinha quebra-pau sobre a questão do racismo dentro da universidade e tudo isso aparecia lá, em Belfast, em torno da figura do Blacking. Vinham pessoas da África, a toda hora...

Ao contrário, a experiência do Xangô<sup>63</sup> foi péssima. Eu não tinha nenhuma relação com aquelas instituições todas gilberto freirianas. É triste estudar o Xangô do Recife, comparado com alguém que estude o candomblé, na Bahia. Ainda vai levar muito tempo para a gente avaliar o estrago que fez uma figura como o Gilberto Freyre. Um homem poderosíssimo que fez um estrago na consciência nacional com o seu poder de escrita. A Universidade Federal de Pernambuco era dominada pelo pensamento da “democracia racial” - um pensamento racista - e a Fundação Joaquim Nabuco - que foi fundada por ele também.

Minha pesquisa no Xangô tinha a primeira parte relacionada com a FUNDARJ que naquele momento se chamava Instituto Joaquim Nabuco e tinha um clima insuportável. O diretor, alinhado com a ditadura, foi a primeira pessoa que no dia 2 de abril escreveu um artigo nos jornais apoiando o golpe militar e, depois, foi presidente do Conselho Federal de Educação. Era uma pessoa completamente do regime, dedurando colegas, professores de esquerda... O Xangô era um mundo segregado do mundo intelectual que era a UFPE e a Fundação Joaquim Nabuco, um negócio “desencaixado” quando comparado à experiência de Belfast.

Fiquei completamente imerso no Xangô, eu não tinha nenhum acesso à classe média, não tinha nenhuma relação com o mundo da Universidade, até porque fui literalmente perseguido, uma vez que parte do meu trabalho de campo se deu na época da ditadura. Recife era um lugar cercado, porque juntava o clima da ditadura, mais o clima, muito particular daquele racismo gerado em torno da figura do Gilberto Freyre, cujo

---

63 Sobre esse período o professor dirá em entrevista de 2011: “No período da tese de doutorado passei mais de um ano em uma casa de santo, no Xangô do Recife. Estive sempre em contato com rituais, mas não tenho iniciação, tenho relação de proximidade com os orixás Xangô e Oxum, que são meus orixás, e também Oxalá e com aspectos da Jurema.” (ROCHA, S.P., FLORES, E.C. et alii – Africanidades, Cotas e Questões Raciais in *SAECULUM – Revista de História* 25, João Pessoa, jul/dez 2011, p. 255). Esse estudo deu origem ao livro *Cantos Sagrados do Xangô do Recife*, 1993.

reflexo você vê, ainda hoje, no IFICS do Rio de Janeiro, na USP ou na Unicamp onde apesar de parte dos professores serem críticos, há um número expressivo de freyrianos. Freyre ainda tem um poder gigantesco de mobilizar o país em uma certa direção<sup>64</sup>. De um lado, havia uma grande admiração pelo que significou uma figura como John Blacking ter lutado contra o racismo na África do Sul, o preço que ele pagou por aquilo<sup>65</sup>. Do outro lado, a barreira que era o mundo intelectual e universitário brasileiro, em relação ao Xangô.

*E quanto a experiência direta com o Xangô e o pensamento negro?*

Com o Xangô pela primeira vez eu tive uma vinculação também afetiva, concreta, com pessoas negras no Brasil, o que eu nunca tinha tido antes. Claro, eu também estudei numa universidade branca, a UnB. Eu tinha, na Música, uma colega e um outro estudante negro, só duas pessoas, o resto era todo de brancos! Essa foi minha experiência na UnB que era só de brancos, como qualquer outra universidade brasileira dos anos 60, 70, até os 90 e tantos.

---

64 O pensamento social brasileiro é para José Jorge de Carvalho fortemente marcado pela influência de Gilberto Freyre e sua teoria da mestiçagem que assim como o que acontece nos países latino-americanos onde ela é também evocada como Cuba, Colômbia, Venezuela, México, Porto Rico, República Dominicana, etc, oculta um nacionalismo racista. Trata-se do 'racismo cordial': "O centro dessa discussão é que, aqui, há um confronto simultâneo de opressão e de racismo, com ideologia de cordialidade interracial: o racista, além de oprimir e discriminar racialmente, nega todo tempo que é o discriminador, algo muito parecido com a esquizofrenia, 'estou te acolhendo, mas não quero você perto de mim!', são essas as injunções que caracterizam o discurso do esquizofrênico no nosso caso, de um tipo de racismo que parece esquizofrênico. Um exemplo maior é o trabalho monumental (no mau sentido do termo) de Gilberto Freyre, ele que lutou contra a Frente Negra Brasileira (1931-1937) [considerada a mais importante entidade política de afrodescendentes na primeira metade do século XX] e ao mesmo tempo dizia que a cultura negra é valiosa para o Brasil." in: ROCHA, S.P., FLORES, E.C. et alii – Africanidades, Cotas e Questões Raciais in *SAECULUM – Revista de História* 25, João Pessoa, jul/dez 2011, p. 250.

65 Em entrevista de 2010, o Professor compararia o trauma vivido por John Blacking ao que viveria anos mais tarde: "Quando iniciei minha carreira docente na UnB, procurava espelhar-me apenas nos ensinamentos antropológicos e etnomusicólogos de John, e nunca em seus conflitos vividos pelo engajamento na luta anti-racista. Somente anos depois, após sofrer as consequências do conflito do famoso "Caso Ari" quando me envolvi, contra a maioria dos colegas em defesa do nosso primeiro aluno negro do Doutorado de Antropologia da UnB, pude refletir um dia, perplexo, sobre uma identificação concreta, não programada, mas possível, com a trajetória política do meu mestre (...)." (LIMA, A. e JAIME, P. - Entrevista com Prof. José Jorge de Carvalho in: *Cadernos de Campo, São Paulo, n. 19, p. 210*).

Depois, veio a experiência na Venezuela que é um lugar muito menos racista do que o Brasil, não tem nem comparação<sup>66</sup>. Com o Xangô do Recife eu tive uma intimidade pessoal com o mundo negro e com pessoas negras, pessoas com quem eu tenho relações afetivas até hoje, ainda que não tratasse, naquele momento, da universidade, da questão de romper o apartheid brasileiro.

*Em sua conferência de 2007, na Universidade de Santiago del Estero - Argentina (UNSE)<sup>67</sup>, por ocasião da primeira edição do programa de pós-graduação em Estudos Culturais daquela universidade, o senhor chama atenção para o fato de que a fundação do que seria a (inter)disciplina de Estudos Culturais, no Centro de Birmingham, Inglaterra, foi contemporânea aos seus estudos em Belfast. Essa proximidade com o que, em suas palavras, foi uma “pequena revolução intelectual, política e ideológica do espaço acadêmico britânico e ocidental”, além da própria vivência como John Blacking, de alguma maneira colaboraram para a construção do seu posicionamento e trabalho atual para a inclusão no ensino superior?*

Colaboraram muito, porque a minha formação não foi em Ciências Sociais. Eu virei professor do que se chamaria Ciências Sociais que é a Antropologia, mas eu entrei na universidade para estudar Física. Isso porque estudei em uma escola técnica de Mineralogia e Geologia de Ouro Preto. Depois, já na universidade, mudei para Música e, desde os 19, 20 anos meu interesse pelo budismo, pelo taoismo e o induísmo foi constante.

Em Belfast, eu estava num departamento de Antropologia – *Social Anthropology* -, da Faculdade Artes (e não da Faculdade de Ciências Sociais, onde estavam a Sociologia e as Ciências Políticas). John Blacking era músico, pianista e etnomusicólogo. Era uma espécie de dublê de antropólogo e musicólogo, vamos dizer assim. Esse “desencaixe” em que estava *Queens* era natural para mim, o que talvez não fosse para muitas pessoas.

A maioria dos estudantes de etnomusicologia que estudavam nos Estados Unidos

---

66 É no Instituto Interamericano de Etnomusicología y Folklore (INIDEF) de Caracas que é introduzido ao estudo das culturas afro-americanas, em um curso com Miguel Acosta Saignes. No ano seguinte, engaja-se como pesquisador do Instituto de Antropologia e História (IAH) da Universidade Central da Venezuela, em que destaca o privilégio do contato com o antropólogo paraguaio Bartolomé Meliá que dava início ao que seria, mais tarde, configurado como a perspectiva descolonizadora (LIMA, A. e JAIME, P. - Entrevista com Prof. José Jorge de Carvalho in: *Cadernos de Campo, São Paulo, n.19, p.208*).

67 CARVALHO, José Jorge – Los Estudios Culturales como una Inovación em las Humanidades y las Ciencias Sociales de América Latina, in: *alter/nativas*, 3, 2014.

ou aqui, no Brasil, por exemplo, estavam numa escola de Música. (Essa é uma dificuldade que eu tenho até hoje). John estava num departamento de Antropologia e todos os outros professores eram da antropologia social britânica e ele era da antropologia da música. Antropólogo e musicólogo, já havia ali uma interdisciplinaridade. Não era como em um departamento de Psicologia em que todos são psicólogos e você faz um curso de Psicologia, ali o departamento era de Antropologia, um professor era musicólogo e estudava etnomusicologia que é uma fusão das duas. Além disso, John também tinha interesse pelo mundo oriental, tinha morado na China e sua biblioteca me era familiar... Foram anos em que li muito sobre budismo, por exemplo. Tudo estava lá!<sup>68</sup> Passava o tempo lendo...

Aí vem a questão dos Estudos Culturais. Eu não me encaixava na antropologia social britânica, como eu também não me encaixo nos Programas daqui. Aliás, não entendo isso: no Brasil, todos os Programas são PPGAS – Programa de Pós-graduação em Antropologia Social. Porque é que são PPGAS? Por que é Antropologia “Social”? Por que não Antropologia “Cultural”? É “social” porque são a organização social e o parentesco que mandam, que valem, que dão a base. Não é a arte ou a religião, não é a mitologia ou o simbolismo, é a 'organização social', todos tem que mostrar uma maestria completa em matrilinearidade, em relação de parentesco...

Eu estava num PPGAS e não me encaixava completamente naquele negócio, porque me interessavam muito mais os mundos da arte, da mitologia e das religiões e os Estudos Culturais e a Sociologia Britânica, de forma geral, eram muito mais abertos do que a Antropologia Social, muito marcada por um estrutural funcionalismo e por uma distinção clara com a Sociologia. O campo sociológico britânico acabava sendo mais vasto e politizado, a partir da presença dos marxistas e de pessoas de esquerda. Da Sociologia mais aberta com seus estudos de gênero entre outros passamos aos Estudos Culturais.

Eu tinha um amigo que sempre ia a Birmingham e que trazia aqueles panfletos que eles publicavam, eram os primeiros *working papers* que eu lia e percebia que eram muito mais interdisciplinares os seus estudos sobre os estilos, as juventudes... Eles publicavam primeiro uns textos datilografados, espécies de Cadernos de Campo... Eu achava fascinante porque tinham estudos dos movimentos urbanos - dos *teddys* (aqueles que

---

68 Sobre suas leituras orientais, o professor dirá que: “É importante para mim mencionar os nomes dos textos e mestres orientais porque eu me construí intelectualmente mantendo um diálogo constante (ou essa gnose, talvez) com o Oriente, ainda que nem sempre tenha encontrado vazão para falar disso na academia. Em síntese Marx, Lévi-Strauss, John Blacking, de um lado; Nagarjuna, Rumi, Dogen de outro; este é o antropólogo que sou.” (LIMA, A. e JAIME, P. , 2010, p.209).

andam todos de terninho), dos *mods* (os moderninhos de cabelo todo ajeitadinho), dos *punks*... - e eu estava em Belfast no auge da cultura punk! Alguns dos meus colegas eram punks de verdade, não de boutique, eram os 'quebra-paus'. Era 1977-78, os caras pegavam o resto de uma colera de cachorro na rua e a vestiam... Belfast era aquela cidade industrial arruinada, como Liverpool, como Birmingham: uma parte era a briga entre católicos e protestantes e outra parte era a juventude punk.

Os Estudos Culturais tinham esse *feeling*, essa relação com a cultura punk e com os novos movimentos, com as primeiras manifestações da juventude fora do esquema, desenquadrada. Um texto que me fascinava particularmente era o que falava daquele monstro de Lock Ness. Aquela história de um lago da Escócia, onde supostamente vive uma família de monstros há milhares de anos... Era o tema de um desses cadernos: *The Meaning of de Lock Ness Monster*. Aquilo era um campo interdisciplinar com questões de política, da identidade escocesa, com fantasias urbanas, paranóias da sociedade industrial moderna de Jung, coisas que viriam irrompendo do inconsciente... Tem mil coisas no monstro daquela lagoa de Ness, na Escócia, que eles foram capazes de captar em um ensaio sobre o significado do monstro, quer dizer, a quantidade de discursos ao redor do monstro.

Nada disso seria possível nas disciplinas. Não era um tema possível de ser capturado na Antropologia, nem na Sociologia, nem na Ciência Política, nem na História. Aquilo indicava o caráter interdisciplinar dos Estudos Culturais que permitiu jogar com várias disciplinas para compor aquele ensaio. Era um exemplo da interdisciplinaridade que os Estudos Culturais traziam.

*Exemplo de uma interdisciplinaridade, não de uma transdisciplinaridade?*

Uma *interdisciplinaridade*, ainda. Com o tema do monstro você tem leituras que tem uma base sociológica, outras que têm uma base histórica, outras mais discursivo-literárias, outras mais históricas e geográficas da Escócia, questões de identidade... É possível ainda traçar as disciplinas que compõem o estudo do significado do monstro de Lock Ness. Transdisciplinar é quando perde-se o rastro das disciplinas, porque as disciplinas já se misturaram para chegar naquele tema.

Mas já é um exemplo da interdisciplinaridade dos Estudos Culturais. Já era um passo adiante: se o departamento de Queens era bidisciplinar com a Antropologia e a Etnomusicologia que falávamos, os Estudos Culturais eram *multi* e *interdisciplinares*, o que amplia o quadro e não tem volta atrás. É aquilo que Einstein falava: "A mente que se abre a uma nova ideia jamais voltará ao seu tamanho original". Depois que você experimentou uma visão de mundo interdisciplinar, não é mais possível se encaixar num

lugar disciplinar, fica difícil, você fica sufocado.

*A UnB, na sua origem, continha o gérmen desse novo olhar para a ciência e para a cultura<sup>69</sup>. Em que medida essa intenção inicial reverbera, ainda hoje, pelos seus corredores? O Encontro de Saberes foi, de alguma forma inspirado por essa ideia de universidade?*

Minha experiência na UnB é talvez a dos últimos anos de liberdade de fazer matérias, o que hoje não é mais possível. Foi uma forma de estudar completamente caótica. Entrei para Física, mas como tinha um amigo muito querido que era professor da Geologia, fiz Geologia I e II. Então, pela primeira vez um professor dava uma matéria sobre História em Quadrinhos (Humberto Eco chegou a felicitá-lo pelo ineditismo!). Lemos o *Yellow Kid* – a primeira história em quadrinhos, de 1890! - e estudamos a história das histórias em quadrinhos, na Comunicação. Depois, fiz um Seminário de Lógica Simbólica com um grande matemático, o Fausto Alvim, um amigo. Participei, inclusive de um Congresso Internacional de Lógica. Ou seja, de acordo com a lógica atual, “perdi tempo” completamente. Nenhum estudante de hoje faz uma bobagem dessas na grade das suas disciplinas, porque hoje isso é visto como uma bobagem...

Eu pude passar da Física para a Música, o que hoje não seria possível. Seria preciso sair e fazer novamente o vestibular. Ou seja, a UnB era flexível com a grade disciplinar, os coordenadores não te forçavam a ficar dentro da grade como fazem hoje. A escala também mudou, agora, é um lugar de massa e todo mundo está dentro de um esquema de fazer tudo o mais prático e pragmático possível. Vivi esse momento em que as disciplinas podiam ser muito mais embaralhadas, não tinha pragmatismo nenhum.

Você me pergunta se isso me inspirou, talvez tenha reverberado porque sou eu mesmo, não é? Eu nunca me “encaixei”. Mas o Encontro de Saberes surge de outras demandas, ele é pós-cotas. São outras lutas. Não é uma luta só pela grade disciplinar conforme o Darcy Ribeiro talvez tenha pensado... O Encontro de Saberes é fruto de lutas políticas que o Darcy Ribeiro não previu. Ainda que se colocasse como amigo dos índios, eles não estavam lá e os negros também não. Quer dizer, uma universidade que se propunha ser nova, mas que continuava para brancos.

Talvez a maior contribuição do Darcy Ribeiro seja a ideia de América Latina, dos povos da América Latina, dos “povos transplantados”, dos “povos novos”. Ele tinha uma visão de continente que, por exemplo, nenhum dos nossos colegas gostam, antes,

---

odeiam. O Darcy Ribeiro não se encaixaria numa Antropologia tão disciplinar. Por um lado, em função de um evolucionismo que pode ser um pouco superado, mas não é só por isso, ele tem um discurso muito politizado e na universidade, tem uma minoria que é politizada. Então, o Encontro de Saberes pode estar vinculado à experiência da UnB pelo lado politizado, mas não pela discussão racial que, ainda, não estava presente na esfera acadêmica.

*O senhor se reconhece como folclorista, além de etnomusicólogo e antropólogo. Como compreende a disputa entre os folcloristas e os sociólogos paulistas, "capitaneados" pelo marxismo de um Florestan Fernandes, p.ex.? Concorda que a polêmica espelha/exemplifica a relação da Universidade e seu discurso "científico" frente aos saberes comuns e ao "conhecimento prático"? Não estavam dadas as condições para a inclusão na universidade de estudos sobre a tradição popular, as "sobrevivências", o folclore?*

Dizer que sou folclorista, antropólogo ou etnomusicólogo é, apenas, uma forma de dar uma pista da minha trajetória. Talvez eu não seja nenhuma dessas coisas completamente, porque eu também não sou especialista. Eu escrevo sobre etnomusicologia, mas não sou só etnomusicólogo. Quando você fala que alguém é etnomusicólogo, em geral, a profissão dela é aquilo, é uma pessoa que dedica praticamente todos os dias da sua atividade profissional fazendo aquilo. Por exemplo, Sandrone é etnomusicólogo porque ele está quase todos os dias fazendo aquilo ou o Samuel Araújo... Tem dias que eu estou fazendo outras coisas, o mesmo para a Antropologia e para o Folclore...

E por quê folclorista? Porque em 1973<sup>70</sup>, logo que eu terminei a UnB, fui para Caracas e estudei com Isabel Aretz e Luiz Felipe Ramón Riviera no Museu de Etnomusicología y Folklore e isso me abriu o horizonte porque, no mundo universitário, você não chega tão perto da cultura popular, coisa que os folcloristas faziam porque estavam pesquisando a cultura popular, a estética das formas concretas: os cantos, as poesias populares, a dança, os instrumentos. O folclore está próximo disso e eu percebi isso na Venezuela. Ventos maravilhosos de canto, arpa e cuatro e maracá, roropos, etc e tal. É isso! É nesse sentido que o folclorista não perde o gosto e a paixão pelas tradições populares, pela cultura popular tradicional que é maravilhosa!

---

70 Em 1973, José Jorge de Carvalho conclui a graduação e dá início a especialização em Etnomusicología no Instituto Interamericano de Etnomusicología y Folklore (INIDEF) de Caracas, Venezuela, onde estuda com Isabel Aretz, em suas palavras, "uma difusionista e uma historiadora dos cruzamentos entre a cultura de elite e a cultura popular", dessa experiência, absorve "a perspectiva apaixonada e o compromisso com as Músicas Tradicionais e as Culturas Populares".

*Sim e ele é acusado de romântico...*

E daí? Os sociólogos dizem que os folcloristas não têm teoria, mas a pergunta é: precisa? Algumas pessoas querem teoria, então, maravilha que o façam. Você não precisa desqualificar o trabalho de alguém porque ele não quer fazer teoria. Théo Brandão<sup>71</sup> que era um folclorista refinado de Alagoas, dizia que o Câmara Cascudo era um historiador da cultura, um sofisticado historiador da cultura. Há textos do Câmara Cascudo maravilhosos. Um dia, em Copacabana, andando e conversando com um amigo, passa um cão e, enquanto o amigo fez um cruz em credo louco, ele falou assim *“Nocturnis que Hecate trivis u lu lata per urbis”* que quer dizer: “E na noite, a Hécate – a deusa tenebrosa – encarna num cão ululando pelas ruas”. Ele conecta o costume de fazer o esconjuro, do folclore, com um texto romano de dois mil anos atrás! O que é um salto monumental de erudição, de abstração, de generalização. Claro! Isso é Câmara Cascudo. Ele vivia fazendo esses jogos incríveis de pegar as culturas do mundo antigo. Então ele tem toda uma teoria, uma espécie de história. Ele era um historiador da cultura daquilo que era cultura oral e daquilo que há muitos anos atrás foi escrito, de acordo com aquela teoria do *zigzag*, aquela cultura escrita é contada de novo, aí volta, cai na memória das pessoas, as pessoas manifestam aquilo de novo e, então, ele vem e escreve, agora, aquilo que é cultura oral que uma vez ouviu-se de alguém escrito que, na verdade, foi o registro de uma cultura oral, lá de trás. Esses *zigzags* maravilhosos que folcloristas como ele ou como o Théo Brandão faziam. Ali não tem teoria funcionalista da cultura, nem marxista. São comparações muito sofisticadas, às vezes. Então há folclorista e folclorista, não é? A escola sociológica quer chamar a atenção para o que eles não prestam atenção: o lugar desses costumes na vida social. Eles “descolam” e ficam vendo só esses costumes e não vêem como é que está a vida da comunidade. Sim, as perspectivas se complementam. Maria Isaura Pereira de Queirós coloca aquele quadro sociológico bem marcado para entender as coisas, como a dança de São Gonçalo... Como se quem não fizesse um quadro como aquele, fosse “apenas” um folclorista, o que rebaixa e, na verdade, expelle essas pessoas.

---

71 Theotônio Vilela Brandão (1907-1981), médico e folclorista, foi membro fundador da Comissão Nacional do Folclore. Em 1975, a Universidade Federal de Alagoas criou o Museu Théo Brandão de Antropologia e Folclores para abrigar a doação de seu acervo de cultura popular. Escreveu, entre outros artigos e ensaios: *Folclore de Alagoas* (1949), *Trovas populares de Alagoas* (1951), *O reisado alagoano* (1953), *Folguedos natalinos de Alagoas* (1961), *O guerreiro* (1964), *O pastoril* (1964). Em 1960 assume a cadeira de Antropologia na Universidade Federal de Alagoas. (Fundação Joaquim Nabuco – Biblioteca Blach Knopf – <http://basilio.fundaj.gov.br/>).

O que eu insisto é que no Encontro de Saberes e na Cartografia<sup>72</sup> é que nós dialogamos com todos os que têm paixão pelo tema, também, os folcloristas. Dialogamos com acadêmicos, folcloristas, pesquisadores autônomos, jornalistas, intermediadores, produtores culturais, até os próprios brincantes, mestres, agentes do Estado, todas as pessoas. Você pode fazer esse diálogo com todos.

Nos anos 50, havia quantas universidades como a USP? Uma meia dúzia? A palavra da Academia era tudo. Então, houve uma exclusão muito forte dos folcloristas por causa disso. Os meus colegas continuam com essa desconfiança e mantêm isso como uma questão política. A nosso ver, cada um dialoga com o que pode contribuir, com a paixão que tem. Ninguém tem toda a verdade, ninguém tem a leitura completa, as coisas se complementam. Então, eu acho que era um pouco por isso eu me dizer folclorista. Eu não excludo esse interesse que as vezes é o interesse pela própria paixão, pelas próprias formas simbólicas que são belas em si mesmas, não é preciso explicá-las antropologicamente, sociologicamente...

*No seu discurso e na sua prática a universidade aberta a outras epistemologias passa necessariamente pelo reconhecimento do seu estado racista, excludente e pela ação política de inclusão de alunos e professores de outras etnias. Como se dá essa exclusão no ensino superior?*

As universidades foram criadas a partir de uma dupla exclusão: uma exclusão étnico-racial e uma exclusão epistêmica. Elas foram monoepistêmicas, somente eurocêntricas, na medida em que reproduziram o saber das universidades modernas européias no Brasil. A USP era uma missão francesa que replicava uma universidade francesa, aqui, em São Paulo. Não queriam nem saber dos indígenas que moravam no interior do estado, nem dos 30% de negros e suas tradições. Ficaram todos de fora. Eram universidades monoepistêmicas, na medida em que deixavam as outras epistemes de fora. Além disso, era uma universidade para brancos: professores brancos, alunos brancos e funcionários brancos. Obviamente o racismo organizou tudo isso. Admitir que o Brasil é formado pelo tripé colonizadores europeus, negros escravizados e indígenas que já estavam aqui, fez com que nas humanidades e, principalmente, na Antropologia, os indígenas tenham estado sempre no horizonte. Bem ou mal, a obra e o papel político de Darcy Ribeiro também influenciou para que nas Ciências Sociais seja impossível

---

72 A *Cartografia de Mestres e de Saberes Populares Tradicionais* é um desdobramento do Encontro de Saberes que está sendo desenvolvido pelo INCTI-UnB/CNPq em parceria com o Ministério da Cultura.

deixar de ter alguma leitura sobre a situação indígena. Já sobre a situação afrobrasileira, a questão dos negros no Brasil, há um bloqueio significativo.

Isso porque quando você discute os indígenas, eles estão muito distantes, não estão no seu meio, não vão estar no seu cotidiano. A Universidade não é minimamente ameaçada mentalmente, vamos dizer assim, pelo dilema dos indígenas que é equacionado a partir dela: o que o Estado tem que fazer, a demarcação de terras, a saúde indígena, a educação intercultural indígena... A Universidade equaciona, ajuda o Estado a encontrar soluções. Enquanto isso, os negros, somos nós mesmos, é o mesmo grupo que convive em todas as áreas, mas que na Universidade se separa, numa espécie de *apartheid* racial. Como é que o pensamento negro vai entrar onde há um *apartheid* físico, onde os negros não estão? Então o pensamento negro também não pode entrar e se entra é porque são os brancos falando o tempo todo pelos negros - o que parece esdrúxulo, completamente fora de lugar.

Você pode falar do pensamento grego ou dos europeus do renascimento porque eles não estão aqui, eles já morreram há dois mil anos. Pode falar do pensamento filosófico europeu de agora e, de vez em quando, você traz alguns deles, que não habitam aqui... O medo é que a raiz civilizatória negra tem uma psicologia, uma cosmovisão própria com características muito fortes que se relacionam, inclusive, com a ecologia. Os terreiros são um lugar onde você preserva as ervas, cuida das plantas, onde os orixás são deuses da natureza. Você tem um mundo arquetipal politeísta, muito diferente do mundo ocidental cristão. A espiritualidade é parte disso, quase todas as tradições afro-brasileiras questionam esse mundo secular ateu característico da Universidade. No Jongo, no Maracatu, no Congado você tem tradições profundamente religiosas. Então, você não consegue tocar só em discussões de cidadania, você não consegue “limpá-las” completamente de questões maiores que foram excluídas da tradição do mundo ocidental moderno e vão ter que ser equacionadas. Daí eu concordar quando Bastide fala que há um medo.

O que parece ser um sintoma dessa dificuldade de equacionar todas as questões que emergem dessas tradições negras é o pouco número de especialistas em Cultura Afrobrasileira, nas nossas Universidades. As pessoas fogem de falar sobre esse assunto. Estou fazendo um apanhado que me parece muito óbvio: é a parte menos desenvolvida da Antropologia ou da Sociologia, não tem nem comparação... Quando eu cheguei aqui, na Antropologia da UnB, não tinha praticamente ninguém especializado em Estudos Afrobrasileiros, fui eu quem começou a dar essa matéria sistematicamente. Uma vez, enquanto um professor famoso fazia um quadro de aulas da Antropologia, eu comentei: “Professor, o senhor não incluiu aí os Estudos Afrobrasileiros.” E ele disse assim: “Não, você está no nível da empiria, eu estou falando no nível do conceito, estou trabalhando o

conceito” – essa foi a resposta dele! E os indígenas? são o que? Eles não são empiria? São conceito? Ele reagiu emocionalmente quando perguntei sobre os Estudos Afrobrasileiros. Na USP, por exemplo, o Kabenguelê Munanga foi o professor que por trinta anos se dedicava a essa área. Há cinco ou seis anos saiu aposentado e acabou! Só agora é que eles estão abrindo concurso para trazer alguém para os Estudos Afrobrasileiros. Era um só e voltou ao zero que estava. Ele era o único negro num departamento branco que voltou ao seu status de branco. Vejamos se vão colocar um negro para área. A UNICAMP, a UnB... quando têm, é um professor! Na UFRJ, a questão dos Estudos Afrobrasileiros é até mais dramática, nesse sentido do medo, porque os dois professores brancos que coordenam os Estudos Afrobrasileiros – Peter Fry e Ivone Mag – assinaram o manifesto contrário as cotas! Foram os maiores militantes contra as cotas!

O que está por trás de ser contra as cotas? Que aumente exponencialmente e de uma vez por todas o número de estudantes negros? Porque, em algum momento, alguém chegará a professor? A probabilidade é que aumente o número de professores negros, então “tem que barrar logo, não deixar entrar?”

*Como o INCTI, a partir do Observatório de Cotas e do Encontro de Saberes se propõe a intervir nessa condição excludente da Universidade?*

O Observatório de Cotas é resultado da luta pelas cotas. Como foi um processo muito rápido, de efervescência e de expansão, nós precisamos saber e monitorar o processo de inclusão, tanto do ponto de vista quantitativo como qualitativo. Observamos para que não haja retrocesso para que ele avance, a partir do princípio de que ao aumentar o número de estudantes da Graduação, força-se um processo de inclusão que depois vai ser epistêmica, porque muitos desses estudantes vão querer fazer o mestrado, o doutorado e vão querer entrar na carreira acadêmica. Começamos a ter os sinais de que isso vai acontecendo, tanto que o Observatório começa a apontar para os programas de Pós-graduação e já há novidades nessa área, não é?<sup>73</sup> Já temos esse processo na Pós-Graduação, agora temos que lutar também pela docência. O Observatório tem essa missão de não deixar parada a luta pela inclusão concreta, via cotas, em todo o sistema acadêmico. Por outro lado, o Encontro de Saberes é um contraponto, é um outro tipo de cota que é a “cota epistêmica”, como poderíamos chamar. Que não vem, por enquanto do mundo dos diplomados porque os diplomados são monoepistêmicos. Então, se o que

---

73 O departamento de Antropologia da UnB aprovou as cotas para negros e indígenas na Pós-graduação, em 2013. A Pós oferecida pelo Museu Nacional (UFRJ) , pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC - também já têm cotas. Na USP os debates estavam favoráveis, nesse sentido.

se quer é uma universidade pluriespítêmica tem que ser através dos mestres, por enquanto.

E quem são os mestres? Os mestres são negros, indígenas ou quilombolas... os da cultura popular em sua maioria são negros. Finalmente, são não-brancos, ou seja, também não deixa de ser uma cota racial e étnica, a cota dos mestres, apesar de não ser a primeira razão da sua inserção na Universidade, a primeira razão é a questão epistêmica. O Encontro de Saberes aponta para o fato de que o mundo acadêmico é cronicamente/tradicionalmente excludente do ponto de vista étnico e, paralelamente, bloqueou o saber que pudesse vir das comunidades dessas pessoas excluídas. A universidade bloqueou o saber dos negros, o saber afrobrasileiro do quilombola, dos povos tradicionais. Não tem lugar para eles nas ementas dos nossos cursos que têm que ser exatamente como as de um país europeu ou norte-americano. O Encontro de Saberes desafia/convida para essa construção do saber na universidade. É uma gota de água num universo gigantesco que tem que ser pactuado, argumentado o tempo todo. O INCTI tem essas duas missões: acompanhar as Cotas em todos os níveis e colocar um caminho para uma universidade pluriépistêmica que reflita de fato a riqueza do país, no ensino e na pesquisa.

*Quem são seus pares? Há outras universidades no Brasil e na América Latina que já começaram esse processo?*

Pares concretos são poucos porque os sinais de inclusão na universidade constituída hegemônica são mínimos. O que existe em vários países da América Latina é uma grande rede que é a Rede das Universidades Interculturais Indígenas<sup>74</sup>. Na última década houve um grande movimento do Ensino Superior Indígena, através de um modelo de interculturalidade. São universidades bilíngues que começam a produzir material em suas respectivas línguas até então negadas pelo sistema educativo. No Brasil, nós temos o PROLIND<sup>75</sup> a rede do MEC de cursos interculturais para a formação de professores

---

74 Luis Fernando Sarango, reitor da Universidad Amawtay Wasi – Casa dela Sabiduría/Equador – é uma das lideranças dessa rede . A conferência de abertura do Seminário Encontro de Saberes nas Universidades – Bases para um Diálogo Interepistêmico, 16 e 17 de junho de 2015, UnB, Brasília. A Rede das Universidades Interculturais Indígenas reúne

75 Programa de apoio à formação superior de professores que atuam em escolas indígenas de educação básica: “O Ministério da Educação - MEC, por intermédio, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD, da Secretaria de Ensino Superior - SESu e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE - convocam as Instituições de Educação Superior - IES públicas federais e estaduais para apresentarem propostas de projetos de Cursos de Licenciaturas específicas para formação de professores para o exercício da docência aos indígenas, considerando as diretrizes político-pedagógicas

indígenas, mais de vinte muito boas experiências de interculturalidade indígena em Minas Gerais, Roraima, Acre, Goiás estão em andamento. A proposta, no entanto, está ligada à formação de professores, o que não promove a interculturalidade na universidade como um todo ou, como no caso equatoriano, você tem uma outra universidade que é Intercultural Indígena. Nesse sentido, essas experiências não são “pares” plenos, porque o que estamos chamando de Encontro de Saberes é o exercício de fazer com que as nossas universidades, as hegemônicas que formam a elite e todo o poder decisório do Estado, sejam interculturais, sejam pluriespistêmicas, tenham os saberes afro, indígenas dentro delas e em todos os cursos – na Psicologia, nas Artes, na Literatura, onde quer que seja e não apenas na formação de professores. Esse processo ainda está incipiente.

Temos pares no âmbito da teoria que aponta a necessidade de um mundo pluriespistêmico. É o caso do Pensamento Decolonial que aponta para a superação da colonialidade do saber nas universidades. De toda forma, ainda é um processo incipiente. Na minha conversa com os colegas, em todos os lugares, o Encontro de Saberes é visto com surpresa. Eu penso, sinceramente, que essa possibilidade de trazer os mestres para participar da universidade hegemônica, com reconhecimento do seu notório saber, foi imaginada aqui no Brasil.

*Como se dá essa proposta de construção da universidade pluriespistêmica configurada pelo Encontro de Saberes?*

O Encontro de Saberes é uma proposta de solução, entre outras, para o impasse colocado pela teoria da decolonialidade, da chamada modernidade-colonialidade. Essa rede de pensadores na América Latina – Quijano, Mignolo, Catherine Walsh – para quem a colonialidade é uma espécie de padrão colonial, racista que ficou instituído na América Latina, daí ser preciso superar a episteme ocidental constitutiva desse racismo. Eles fazem um diagnóstico dessa colonialidade do saber, com o qual estou plenamente de acordo, mas eles não têm uma proposta do que fazer. Fazem um diagnóstico de que ainda existe de fato um mundo colonial na sua estrutura e só uma episteme hegemônica, mas como mudar isso?

Você tem um outro caminho de mudança parcial que, na verdade, já ocorre nas universidades européias. Muitas delas, por exemplo, tem estudos das tradições orientais muito fortes, ainda que com a perspectiva colonizadora de antes. A produção sobre o pensamento chinês, o pensamento indiano, o budismo, o induísmo, todas as grandes

civilizações do mundo islâmico é expressiva. Londres tem o SOAS – *School of Oriental and African Studies*, uma gigantesca e honorável instituição, com o seu equivalente na França, na Alemanha... Você poderia dizer que nesses centros do pensamento oriental, com traduções de textos e grandes acadêmicos das escolas dos tradutores dos clássicos da China, dos clássicos mulçumanos poderiam, lentamente, começar a influenciar o resto da universidade dizendo “Alto lá! Vocês estão falando só da filosofia ocidental, mas nós temos aqui outros filósofos para vocês estudarem: da Escola de Kioto, no Japão, do Neoconfucionismo, do budismo zen...” Poderiam começar a influenciar o pensamento dominante da universidade através do pensamento oriental já que essa universidade trouxe especialistas desses pensamentos. Quem sabe, a médio e longo prazo, essa seja uma maneira de que essas universidades fiquem mais abertas?

De qualquer forma, não são pensamentos dali, são pensamentos de outros lugares do mundo, o que não é o nosso caso, o da América Latina que está negando o pensamento que está ao seu lado. Como um amigo do México fala, você sai da universidade e, na esquina, um maia vendendo comida começa a conversar e você fica sabendo que ele conhece o calendário maia, um grande mestre de calendário maia está ali, vendendo tamales na porta da instituição acadêmica! Um sábio, vendendo café para um sábio diplomado! Isso é um paradoxo, não é a mesma coisa da *Oriental School* que fica lendo os textos mortos de 2,3 mil anos. É outra história.

Os nossos colegas que falam da colonialidade não têm uma proposta de intervenção. O Encontro de Saberes é uma proposta de intervenção, nessa linha descolonizadora. Não imagino, até agora, nenhum outro modo de fazê-lo. Como descolonizar a universidade, a partir dos que já estão lá? Se você utilizar apenas as categorias ocidentais para descolonizar, você não sai daquele círculo epistêmico. A episteme seria a mesma, sendo apenas enriquecida pelas outras. Seus representantes não seriam aqueles formados por essas outras epistemes, que vivenciaram outros processos de transmissão de saberes, outras propostas civilizatórias que não foram absorvidas, ao contrário, foram quase destruídas, mas resistiram e precisam ser retomadas.

O Encontro de Saberes não vem de dentro da Academia, foi a Rede das Culturas Populares que solicitou e que me chamou, foi uma demanda dos mestres, nos dois Seminários de Culturas Populares<sup>76</sup>. No mundo da universidade, a proposição veio das cotas, porque as cotas também não eram colocadas pelos que falam da decolonialidade.

---

76 I e II Seminários de Políticas Públicas para as Culturas Populares (2005 e 2006), para o qual a Rede de Culturas Populares convida o professor José Jorge de Carvalho a participar. Promovidos pelo Ministério da Cultura, os Seminários deram origem ao *Plano Setorial das Culturas Populares* publicado em 2010.

O discurso da descolonização não veio paralelo a nenhum discurso de intervenção, nem sequer por cotas. Eu fui a Colômbia inúmeras vezes e, lá, eles não conseguem dar início a um sistema de cotas convincente, robusto. Também fui debater as cotas no Equador e lá, também, é uma demanda não realizada. Com todas as dificuldades nós demos um passo em relação as cotas.

O Encontro de Saberes é uma proposta de solução para o problema crônico de uma episteme colonizada. Ele se propõe a trazer os mestres e alterar o sistema de validação, a partir do *notório saber* equivalente ao de um professor adjunto ou de um doutor. O que significa que não só quem foi formado na episteme ocidental tem um saber válido, mas também quem foi formado em outras epistemes tem outros saberes válidos. A gente faz uma equivalência.

Essa discussão teórica-filosófica é fascinante? Quanto sabe um mestre comparado a um doutor? Ele sabe o equivalente a um aluno de graduação, de mestrado ou de doutorado? São perguntas que desafiam a pensar o que nós sabemos de fato e o que é o saber? Qualquer um tem direito de questionar como é que a gente está fazendo essa validação. A gente tem que ter respostas boas para isso. Quer dizer, o Encontro de Saberes é uma resposta para o problema crônico do racismo como também para o epistemicídio, a negação dos saberes. Ele mexe com os dois simultaneamente e ele deve estar ao lado das Cotas.

Outro aspecto ainda mais complexo é que idealmente nós teríamos uma universidade poliglota (com vários idiomas daqui), pluriepistêmica e com diversidade étnico-racial. Primeiro, nós precisamos de professores negros, em todas as áreas, mesmo que a maioria deles esteja apenas na linha da episteme ocidental, não tem problema nenhum. Temos que ter matemáticos negros, engenheiros negros, médicos negros, comunicadores, ensinando o que qualquer outro professor branco ensina. Até mesmo indígenas que queiram isso.

Por outro lado, podemos ter os professores que conheçam outras epistemes. Aí é mais complexo, por exemplo, um professor negro que venha também de religião de matriz africana ou que venha de comunidades quilombolas, de comunidades tradicionais que além do conhecimento ocidental com o qual chegou no doutorado tenha outros saberes que também pode e deve ensinar. É um tipo de docente que não temos, talvez um ou dois, apenas.

Há, ainda, um terceiro ponto de diversidade étnico-racial que são os mestres, os professores negros, os professores indígenas, os professores quilombolas dos povos tradicionais que não têm diploma e que não foram formados na linha ocidental. Você tem mais de um tipo de docente indígena ou quilombola. Você está vendo que é muita contenção, muito confinamento?

E aí vem a segunda questão, além desse quadro que seria mais ligado à diversidade étnico-racial na universidade que é o sistema de transmissão, ou seja, como é que você pode validar a oralidade.

*Na abertura do Seminário Encontro de Saberes nas Universidades - Bases para um Diálogo Interepistêmico, organizado pelo INCTI, na UNB, o Sr. levantou uma relação de 10 temas que exigem a atenção dos que estão envolvidos na construção desse “campo de estudos”.*

Na minha exposição no Seminário, fiz como David Hilbert, um grande matemático alemão que no ano de 1900 expôs as questões que achava que seriam as mais importantes que a Matemática enfrentaria ao longo do séc. XX, as tais “Vinte e três de Hilbert” que são famosas até hoje. Então o sujeito está estudando “a quinta de Hilbert”, a “décima segunda de Hilbert”. Aqueles pontos que ele achava mais desafiadores. Eu coloquei dez questões porque se o Encontro de Saberes vai ser uma proposta de solução, ele tem pontos desafiadores para resolver. No Seminário, eu procurei listar esses pontos para a rede.

*Um dos temas levantados dizia respeito ao desafio de reintegramos ORALIDADE e ESCRITA, para o quê, o senhor evocou a definição de Lacan sobre o “saber” em oposição a noção de “conhecimento acadêmico”. A origem da universidade, no entanto, está ligada a definição da diferença entre senso comum e conhecimento científico, como operar essa mudança de paradigma?*

A epistemologia dominante tem em Karl Popper uma grande referência (não que eu goste pessoalmente, mas ele é evidentemente extraordinário, na medida em que organiza o pensamento científico por muito tempo). Sua proposição funda uma epistemologia a partir da oposição radical com o senso comum, isso a partir da matematização que foi o que transformou, fez a grande revolução da reforma universitária da passagem do séc.XVII até meados do séc.XVIII, quando as universidades foram entrando no chamado Iluminismo... A grande revolução que Koiré<sup>77</sup> coloca se dá com Galileu porque é, neste momento, que há uma ruptura com o senso comum. Falamos em Galileu, miticamente, na verdade, muitas pessoas a sua volta...

---

<sup>77</sup> Alexandre Koyré foi um filósofo e historiador da ciência que cunhou a expressão “revolução científica” entre seus livros traduzidos para o português estão *Do mundo fechado ao universo infinito*. Lisboa: Gradiva (1961), *Considerações sobre Descartes* (1963), *Estudos galilaicos* (1986) e *Galileu e Platão*. (Wikipedia acessada em 03 de abril de 2016).

Quando você matematiza o universo, qualquer fabulação mítica, espiritual, qualquer extra – estético, cosmológico –, já não faz mais sentido, porque a equação resolve. Inclusive vêm à tona muitas ilusões que as pessoas tinham sobre as coisas que se revelavam de maneiras diferentes do que se acreditava.

Nessa constituição epistemológica newtoniana e galileana – Newton, finalmente, cria um arcabouço matemático para a compreensão do cosmo com as leis da gravidade e do movimento. O que estava fora disso virou superstição, pensamento incorreto, coisa que precisa ser abandonada, porque toda uma avenida maravilhosa se abria para um saber correto, exato.

Até hoje a gente vive isso. Você liga o rádio e eu te desafio a escutar, em cinco minutos, alguma porcentagem. Impossível (!) não existe uma matéria na televisão que durante um minuto não fale em alguma porcentagem. Nós vivemos só com porcentagem: a porcentagem do seu corpo, da inflação, do preço da cebola, da bolsa de valores... Todos os dias, ainda que ninguém entenda, eles ficam falando de pontos da bolsa de valores, de números... O médico só fala de números, dos seus índices, das suas plaquetas, do seu sangue... Tudo é porcentagem. Tudo absolutamente matematizado. Isso já colonizou a mente.

Os únicos territórios que resistiram um pouco à matematização foram o território da Arte, o da Psicologia, ao menos de algumas de suas linhas, outras não...

Mesmo na Arte, há aspectos dessa colonização. A maneira como são aprendidos os instrumentos musicais é bastante matematizada. Você fica fazendo vários tipos de simulações para saber quais métodos são mais eficazes. Essa eficácia é medida pela capacidade de digitar, pela velocidade e até as posições do corpo são também matematizadas. A arte não está isenta desse avanço...

Outra área resistente a esse processo de matematização seria a da Espiritualidade.

A radicalidade da ciência *versus* senso comum passa por ela ser constituída por comunidades científicas. Você vai ao CNPq e, ali, está definido muito claramente que não há lugar para o senso comum, o idioma é o idioma científico moderno.

Lacan mostra que a Psicanálise – esse novo saber que aparece na virada do séc. XIX para o XX – é praticamente o primeiro saber constituído moderno que não se encaixa nesse paradigma científico. (Freud tinha essa dificuldade porque defendia a Psicanálise como uma ciência, há textos seus em que discute se ela deveria ou não estar na universidade). Lacan avança quando diz o seguinte: o saber não é o conhecimento científico, não é o conhecimento acadêmico, porque existem vários saberes. Saberes que comparecem sem que sejam passíveis de serem *falsificados*, no sentido *popperiano*.

Ele diz que, na cena analítica, comparece um saber entre o paciente e o terapeuta

que tem concretude, tem poder transformador, comparece com a verdade, mas não pode ser repetido, não pode ser verificado num novo experimento porque ao entrar um novo paciente será um novo saber, resultado daquela cena única e singular. É preciso admitir, então, que essa outra verdade não seja capturada.

O sujeito da ciência é um sujeito esvaziado. Koiré mostra como Galileu esvaziou esse sujeito, pela matemática. A força desse modelo é esvaziá-lo a tal ponto que o sujeito perde a noção das consequências das suas descobertas e faz a bomba atômica, um descontrole completo (!). Ou quando temos uma ciência abelhicida que põe em risco as abelhas, como fazem os químicos da Monsanto. Como pode passar pela cabeça de um cientista matar as abelhas do planeta? Mas ele não pode fazer esse questionamento porque ele não tem lugar subjetivo para se colocar essa questão.

Daí Lacan dizer que é preciso construir um outro lugar para a Psicanálise. Os Mestres entram aí, nesse outro lugar, de modo algum naquele lugar de sujeito esvaziado galileano/newtoniano.

A nova discussão (que me parece fantástica!) seria a revolução quântica, do final do séc. XX. Desde o princípio de Heisenberg, com o princípio da incerteza<sup>78</sup> e da famosa equação *psi* de Schrödinger<sup>79</sup> sobre o colapso do sistema no momento da verificação, sabe-se que é o olhar do observador que faz o sistema colapsar e se apresentar com um determinado padrão que você mede e parece ser o padrão estável da natureza, só que não é. É o momento em que você olha que parece estável, ele é instável, aleatório, enquanto não haja um observador que o olhe. Isso está num plano do universo subatômico, evidentemente não está num plano macro, mas de qualquer maneira com Schrödinger o lugar do observador deixa de ser esse lugar neutro postulado pelo modelo galileano/newtoniano.

Como fazer essa passagem para que isso venha, agora, a ter um valor, uma influência maior em todo campo acadêmico é algo para ser feito, mas é fascinante. O debate com a Psicologia ou a Psicanálise pode ocorrer nesse sentido, além das outras disciplinas que queiram dialogar. Nós poderíamos entrar, modestamente, aqui na UnB e nas universidades que estão fazendo o Encontro de Saberes apontando essa questão de que o lugar dos mestres não é o lugar em que a epistemologia *popperiana* opera. Eles vêm no lugar de “sujeito de suposto saber”, análogo ao lugar do analista.

---

78 Werner Heisenberg, em 1927, formula o princípio da incerteza que impõe restrições à precisão com que se podem efetuar medidas simultâneas de uma classe de pares de observáveis em nível subatômico. (Wikipédia – 03 de abril de 2016)

79 Erwin Schrödinger foi o físico austríaco que em 1925 desenvolve a equação que descreve como o estado quântico do sistema físico muda com o tempo. (Wikipédia – 03 de abril de 2016)

Por isso também são fundamentais aqueles quatro discursos lacanianos: o *discurso do amo*, feudal, da relação dialética amo-escravo ou amo-servo; o *discurso universitário* que é o segundo discurso, o *discurso da histérica* (aquele que fundou a Psicanálise com o Freud) e o *discurso do analista*.

O discurso do mestre não é o discurso do amo e também não é o do universitário que está conectado com o discurso capitalista do *mais saber*, da linha de produção que é o mandato que é dado em cima do pós-graduando que está se formando para ser docente e que diz “procure saber cada vez mais”. O *mais valor* do capital é o *mais saber* da academia.

O mestre não está na lógica do *mais saber*, na lógica da produtividade. Ele tem fissuras que não cabem no lugar fechado fantasmaticamente do amo que se acha completo quando de fato não é, quando, na verdade, ele também é um sujeito barrado.

Dos quatro discursos lacanianos, o discurso do mestre tem semelhança com o discurso do analista ou, talvez, com o discurso do histérico, porque ele também pergunta para a academia se ela sabe de fato e que prove que sabe comparado com o saber que ele tem. Porque tem vezes que a academia não tem uma boa resposta para ele. Até porque o saber dele tem planos de realidade com os quais, nem sempre, a academia lida, como a telepatia e vários outros. O lugar dos mestres é um lugar questionador, muito desafiador. O mestre vem de tradição oral.

Falemos então, mais concentradamente, porquê é que a Oralidade e a Escrita constituem, também, um tema para o Encontro de Saberes. A universidade funciona hoje, basicamente pelo sistema da escrita. Uma longa trajetória levou-a a ficar só com os textos escritos: provas, formulários de avaliação, ementas, toda a burocracia é escrita, só vale enquanto escrita. O lugar da oralidade é geralmente recalçado ou não muito refletido, porque parece ser apenas um veículo da escrita. O professor fala, na aula e, na maior parte das vezes, tem um texto de base. Poucas são as áreas da universidade em que a oralidade e a escrita são vistas como um “problema”, como uma questão.

No Teatro, por exemplo, em que a corporalidade também está inserida, não adianta só ficar lendo livro de teatro, o trabalho do ator em cena passa pelo diretor que transmite como deve estar a voz, por exemplo, informações que o papel não transmite e que não são equações galileanas/newtonianas.

Na Música, apesar de ela estar toda escrita, na chamada *masterclass* os alunos vêem o mestre tocar, como ele faz, como o seu corpo está colocado. É uma transmissão oral, mas ela é, ainda, uma parte pequena de todo o processo de aprendizagem.

Temos diferentes níveis de complexidade da passagem da oralidade à escrita. A Literatura discute muito isso, hoje você tem um termo concebido por Iorufal, um senegalês que é *oralitura*, a literatura oral. Muitas sociedades tradicionais de onde vêm

os mestres estão baseadas em grandes processos de memorização, em gigantescas memórias. Nós tivemos o exemplo maravilhoso do mestre José Gerôme, aquele portento de memória. Há um tipo de mestres que são assim, pessoas de uma memória enciclopédica precisa.

Uma memória longa e precisa, num mundo desmemoriado e impreciso que é o que nós estamos observando entre os alunos que estão ficando amnésicos. Eu já fiz vários testes em sala de aula. Nem faço mais, porque é constrangedor. Em 2010 e 2011, quando começamos o Encontro de Saberes, fiz vários testes. Eu dizia: “você foram ao cinema na semana passada? Contem-me o roteiro do filme” e nenhum deles era capaz de me contar o filme, porque já tinham se passado dez, quinze dias e já tinham assistido tantos outros filmes ou fragmentos de filmes que tinham dificuldade em se lembrar das sutilezas do roteiro.

Fiz outro teste em relação a poesia e nenhum deles se lembrava de nenhuma poesia, apenas os de Letras, mas é estranho, não é? Antes, na escola, os alunos todos aprendiam poesia. Fiz também o teste de tentarem memorizar uma poesia e fracassamos todas as vezes. E, então, o mestre Zé Jerôme trabalha para que eles cantem, memorizem, dançam, passando o bastão, tudo junto. Uma volta ao mundo da oralidade.

Além disso, a escrita que nós temos, agora, é uma escrita empobrecida e o mundo universitário não está muito atento a esse processo de empobrecimento. Nós ficamos apenas com o nível semiótico da escrita. Com a escrita de computador está desaparecendo a caligrafia e seu reflexo emocional, afetivo, pessoal, único e singular. Além disso, as pessoas cada vez escrevem menos, então, não desenvolvem caligrafia própria que acaba ficando rudimentar. As pessoas só digitam, então, acabou, não adianta você colocar ênfase emocional no seu dedo porque não vai sair do outro lado, porque o computador é igual para todos. Se eu escrever a palavra árvore, tanto faz que seja eu como você, porque o resultado vai ser o signo. Vai ser a tradução semiótica das nossas caligrafias separadas com a palavra árvore. O nível caligráfico que seria o nível pessoal, inclusive psíquico desaparece. Com isso, um sistema de transmissão desaparece. Quando as pessoas recebiam cartas, não era só o conteúdo, era o afeto que vinha na escrita da pessoa que a enviava, parte da emoção da pessoa – saudade, tristeza, euforia – estava na própria maneira como as palavras estavam redigidas, porque o seu estado interno influencia o seu corpo ao escrever. Esse nível sutil desapareceu.

Estamos falando de sutilezas e o mundo da verdade e do saber é um mundo de sutilezas. O nível sutil da escrita pessoalizada desapareceu. Um outro nível mais complexo é o que acontece com a escrita ideogramática.

A nossa escrita já é empobrecida porque ela é silabar. É a escrita ocidental greco-romana que é uma escrita gramatical através de letras e de sílabas que retira a unidade

do pensamento na representação gráfica. Nossa escrita não tem unidade na representação gráfica.

A palavra chinesa zen, por exemplo, é uma palavra que fala da qualidade superior dos seres humanos, o termo máximo do sistema confucionista, a sensação de conexão com todos os outros seres humanos. Seu ideograma traz um homem com outros e a ideia de alteridade. O ideograma tem um plano simbólico, ele não quer dizer apenas “humanidade” que é uma tradução a um nível puramente semiótico, mas traz, além do significado literal, a imagem. Ele é uma imagem simbólica que tem um elemento simbólico.

Quando os chineses começaram, com a Revolução Cultural, a alfabetizar todo mundo, eles começaram a cortar os radicais do mandarim. E os radicais davam uma história. Um especialista não vê num ideograma só uma palavra – como primavera e outono que têm um fogo no meio – ele pode ver a história de como a palavra foi ganhando de outras palavras para virar uma só, olhando para os radicais que a compõem.

Quem foi alfabetizado a partir dos anos 50, com ideogramas simplificados perdeu o horizonte histórico que estava presente na escrita que, então, tinha um plano simbólico e um plano histórico-etimológico em cada palavra. Para lutar com o mundo ocidental, houve uma ocidentalização forçada e eles passaram para a escrita *pinyin* que permite escrever os ideogramas do modo ocidental, com letras, usando um recurso secundário de números que indicam os cinco tons do *pinyin*. É uma redução drástica do que era cinquenta, sessenta anos atrás, com o ideograma.

Quando falo da escrita, estou falando da escrita mais rasa, como a de computador e estamos falando da sutileza da passagem da oralidade para a escrita. É muito o que se perdeu. A escrita *hangul*<sup>80</sup> de 1446 é maravilhosa e organizou o alfabeto ideogramático coreano a partir dos quatro elementos – terra, água, fogo e água. Todos os ideogramas coreanos têm os ângulos para lembrar a raiz nos quatro elementos. Não é só o significado, é um universo cosmológico que aparece na escrita. E assim, a escrita maia, os nossos *quipus*<sup>81</sup>, os nossos grafismos, a escrita matemática qualitativa...

Agora, dou um salto rápido para dizer o seguinte: vem, dos mestres, uma oralidade as vezes plena da grande memória, vem suporte de escrita com oralidade que nós deixamos de lado com a simplificação da nossa escrita. Então, trazer os mestres é

---

80 Alfabeto utilizado na escrita da língua coreana, introduzido pelo rei Sejong, o Grande, em substituição ao alfabeto chinês

81 Um sistema matemático inca que relaciona arte e matemática, a partir da reunião de cordas de diversas cores com nós.

trazer em vários planos a complexidade, a riqueza da relação oralidade-escrita, sobre o que nós não estamos parando para pensar. Nós já somos empobrecidos por nosso idioma não ser ideogramático, mas também por esses outros fatores.

Finalmente, há também a questão da validação. Como você valida o saber de alguém que não escreve ou que a escrita não será a representação do que a pessoa sabe?

Existe um tipo de relação oralidade-escrita que é a tradução, a representação direta de um texto oral para a escrita. Muitos mestres virão para a universidade e começarão por exemplo a contar textos maravilhosos, poesias orais, mitos, histórias, lendas que serão transcritos. Então você teria uma espécie de oralitura escrita, reflexo da riqueza cultural dos mestres. Uma relação da oralidade-escrita que vai aumentar com a presença dos mestres.

Uma segunda relação é quando o que vai ser escrito é, na verdade, uma transliteração, uma condensação, uma elaboração, sobre o saber do mestre. Porque nem tudo o que está sendo passado tem um significado de escrita. Trata-se de um segundo nível de escrita, onde há uma intervenção de quem escreve. O diálogo, o encontro de saberes aí é denso entre elaborar a explicação, o saber que o mestre popular está transmitindo em determinada área, nos nossos termos. É um elaboração que é co-dependente.

A presença dos mestres permitiria, por exemplo, uma elaboração psicológica, uma reflexão filosófica do mestre, um insight, uma intuição, ou ainda, a explicação/tradução de procedimentos que o mestre vai explicando e que a gente traduz para a linguagem escrita, na arquitetura, na fitoterapia, na agroecologia. Daí termos um segundo tipo de relação oralidade-escrita que é uma tradução rica e criativa e que convoca pessoas de várias áreas.

O terceiro tipo é um terreno que é propriamente da escrita e em que a oralidade é uma exegese ou hermenêutica apenas. É um suporte secundário da eminência do texto, como diz Gadamer, que não pode deixar de ser passado. Na Teologia, na Filosofia, na Poesia, na Literatura, o texto é eminente, a oralidade existe o tempo todo como uma hermenêutica, como uma exegese para que esse texto possa ser transmitido com mais riqueza. É o caso dos textos clássicos.

O que o professor de Cálculo explica no quadro, ajuda os alunos de geometria entenderem, mas, no limite, um estudante não precisaria de uma aula e poderia compreender sozinho com o livro que explica perfeitamente o que é a infinitesimal, a derivada. O professor ajuda, ensina o passo a passo o que criou uma espécie de dependência, mas basicamente o passo a passo já é dado na escrita. A educação à distância é em grande parte isso.

Os mestres não entram na educação à distância. Não tratam de virtualizar, mas de encarnar, corporificar. Nesse ponto, diferentes áreas vão desenvolver diferentes protocolos da relação oralidade-escrita. Na Arquitetura, por exemplo, podem ser feitas cartilhas de como fazer as amarrações. O aluno aprende a fazer uma amarração super complicada de cipó para fazer a casa, mentalmente. O professor, então, vai fazendo um desenho dessa amarração, como Leonardo Da Vinci fazia... Lucely Pio ensina como fazer com determinada planta. Ela sabe de memória os procedimentos, mas você os escreve, são muitas as técnicas.

Finalmente vem a parte da validação. Como você vai dar Notório Saber para dizer que alguém que não escreve, que só fala e faz é um doutor? Você vai ter que fazer um memoria escrita que justifique, que convença mostrando que na cabeça daquela pessoa que não escreve, existe um saber tão vasto quanto o saber do doutor que escreve.

Nós temos, também, outro referente disso que é a prova oral. Na prova oral você tem que provar que sabe. A validação pela oralidade não está completamente isenta, a prova oral, a defesa de tese de dissertação é uma arguição oral. Você escreveu, mas não pode ficar sem o rito da oralidade. Você expõem e os professores perguntam e você responde. Dessa forma você convence que foi você que escreveu mesmo e se você de fato está bancando aquele conhecimento que foi escrito.

Já há, portanto, uma legitimidade, a questão é estender a experiência. O mestre ou a mestra podiam ser convocados para um conselho da universidade para se defender oralmente, por exemplo, seria curiosíssimo isso... Estou imaginando que esse rito poderia ser transferido para um relator que faz o memorial do mestre ou da mestra, a sua biografia e apresenta ao conselho. O conselho nomeia um relator para saber se concorda e é votado. Então alguém defende o memorial – aquela prova oral que não é o mestre que faz, mas quem preparou o Memorial do mestre, em seu nome. Ou você chamaria o mestre para, no meio de um conselho de doutores defender seu saber... como poderia ser? Mestre Bio vai lá cantar o Cavalo Marinho? Vai dançar?

Nesse ponto está o papel da Cartografia de Mestres e de Saberes Populares Tradicionais. Ela está a serviço disso. Temos que mostrar que existe uma quantidade de mestres das epistemes alternativas, das epistemes excluídas, sufocadas, censuradas, desqualificadas. O fato de que são muitos mestres e mestras reconhecidos como tais já gera um primeiro processo de qualificação. Não é ignorância o que tem do outro lado, senão fica a universidade como lugar de mestres e do outro lado só ignorantes.

Isso acaba com a relação entre analfabetismo e ignorância. Os mestres são uma arma poderosa contra esse preconceito que é dominante: “só através do letramento que alguém alcança o saber”. Que nada! Há muitos que sabem muito e não são letrados!

*Em outro tema levantado no Seminário, o sr. fala da necessidade de dialogar com a Teologia da Libertação, com a Pedagogia do Oprimido, o IAPI, Orlando Falsbord e com a Universidade dos Movimentos Sociais, que também são experimentos de trabalho com essas outras epistêmes...*

Eu não sei se são experimentos com outras epistêmes. São experimentos da mesma luta de valorização das comunidades que foram excluídas, no processo colonial e no processo republicano foram massacradas, oprimidas pelo poder hegemônico. No caso da Pedagogia do Oprimido, por exemplo, é como se o Encontro de Saberes fosse uma espécie de simétrico, um complementar simétrico da Pedagogia do Oprimido. É quase uma inversão da lógica (maravilhosa) de Paulo Freire em que o analfabeto precisa ser alfabetizado. Todo momento ele fala do “educando” e está preocupado em como letrar o iletrado, entendendo-o não como uma tábula rasa. As primeiras palavras que aprenderá virão da compreensão do seu universo de origem, do conhecimento que ele traz. Se ele está lá no sertão serão as palavras centrais para a sua vida – “água”, “terra”... e não “a avó viu a uva”, “a uva é da vovó”, como naqueles textos absurdos em um lugar que não tem uva... “o que é uma uva?” e você tem que desenhar uma uva porque os meninos nunca viram uma antes, ela é um negócio abstrato...

Mas se falar de “mandacaru”, de “calango”, você está representando algo que existe e isso ajuda a que você se empodere para descrever a sua realidade e abstrair, tirar conclusões, passar da chamada consciência natural à consciência crítica de sua própria realidade...

São elementos do “letrar”, enquanto nós estamos dizendo o seguinte: o iletrado, o analfabeto tem um saber para nos ensinar. Está fora de questão alfabetizar o Mestre Zé Jerome ou Mestre Bui, porque os dois são analfabetos.

Se eles quiserem ser alfabetizados, aí vão a outro lugar, com outro sistema para serem alfabetizados. Eles não vão ser nem mais nem menos mestres. Para ser mestre ele não precisa ser alfabetizado. A Pedagogia do Oprimido aponta na mesma direção, mas nós avançamos na direção de que entre os iletrados, os analfabetos, existem os mestres que são equivalentes a nós.

A Teologia da Libertação está na mesma linha. O exemplo mais maravilhoso que eu sempre cito é o do Ernesto Cardenal, o poeta da Nicarágua que foi ministro de cultura, um homem maravilhoso. Ele tem um livro muito bonito chamado *Soletiname*. É o nome de uma ilha da Nicarágua em que todo domingo ele lia uma parte da bíblia e as pessoas faziam a hermenêutica, viravam teólogas e iam fazendo interpretações da bíblia. É um livro grosso de umas 600 páginas, em que ele foi gravando

essas leituras, essa hermenêutica popular da bíblia. Claro, porque a bíblia não é um texto que circule só numa elite intelectualizadas, mas há aquela hermenêutica popular que, como na Pedagogia do Oprimido, traz consciência e reflexão sobre a própria realidade.

Na Teologia da Libertação há um paralelo com o Encontro de Saberes, na medida em que dá voz, reconhece a dignidade e também propõe uma equivalência entre a teologia escrita e a teologia oral. Ela elabora muito essa questão, no livro *Soletmatine* ele descreve os personagens que mais se manifestavam a cada domingo e há uma sistemática no modo de fazer.

Já o IAP – Investigación Acción Participación<sup>82</sup>, em que você escreve e também participa, propõe uma intervenção que é muito diferente daquela que o governo costuma fazer. O governo faz uma ideia unilateral, por exemplo, no semiárido, eles fazem uma intervenção nas cisternas, naquelas fossas, com material plástico que está derretendo. Não perguntaram para as pessoas se elas sabiam fazer e elas sabem (!).

Teologia da Libertação, claro, porque ela também está na mesma linha. O exemplo mais maravilhoso que eu sempre cito é o do Ernesto Cardenal, o poeta da Nicarágua que foi ministro de Cultura, um homem maravilhoso que era da Teologia da Libertação. Ele tem um livro muito bonito chamado *Soletiname*. Soletimane é uma ilha da Nicarágua em que todo domingo Cardenal fazia o seguinte, ele lia um pedaço da bíblia e as pessoas faziam a hermenêutica, viravam teólogas, iam fazendo interpretações da bíblia. É um livro grosso assim de umas 600 páginas, maravilhoso em que eles foram gravando essas leituras, essa hermenêutica popular da bíblia. Claro porque a Bíblia não é um texto que circula só numa elite intelectualizada que está apta àquela hermenêutica, mas tem uma hermenêutica popular que puxa ela, como a Pedagogia do Oprimido, para uma realidade porque as pessoas têm consciência de sua realidade e refletem ela na Bíblia. Então na Teologia da Libertação há um paralelo da voz, da dignidade e quase que também de uma equivalência, você têm o teólogo refletindo, o teólogo escrito e o teólogo oral refletindo sobre um trecho do evangelho. Eles elaboram isso muito. Ele descreve os personagens que são os que falavam mais a cada domingo e eles foram fazendo isso sistematicamente.

---

82 “Una de las características propias de este método, que lo diferencia de todos los demás, es la forma colectiva en que se produce el conocimiento, y la colectivización de ese conocimiento.” (Fals y Brandao: 1987, 18 apud CALDERÓN & CARDONA - “Orlando Fals Borda y la investigación acción participativa: aportes em el proceso de formación para la transformación” in: I Encuentro hacia una Pedagogía Emancipatoria em Nuestra América. Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini. Buenos Aires, AR – acessado em <http://www.javeriana.edu.co/blogs/boviedo/files/pedagogc3adas-eman-lc3b3pez-cardona-y-calderc3b3n.pdf> acessado em 06/04/2016)

Mas, claro, eu acho que o Encontro de Saberes e o IAP – que é uma pesquisa de Ação e Participação, é uma pesquisa em que você escreve e também participa, não é aquela pesquisa em que você vai fazer uma intervenção para o benefício deles, como fazem os governos. O governo não faz IAP, ele faz uma ideia que ficou chamada de unilateral, por exemplo, no semiárido, eles fazem uma intervenção nas cisternas, naquelas fossas. Eles fizeram aquilo de plástico, não sei se você sabia, mas elas estão derretendo, porque não perguntaram para as pessoas se elas sabem fazer, as pessoas sabem fazer. O Encontro de Saberes tem o *Centro de Saberes e Trocas Tecnológicas nas Comunidades Ywalapiti do Alto Xingu* que é uma inovação em relação ao do governo Centros Educacionais Tecnológicos que você vê onde tem uma vocação numa comunidade, Quilombola, no semiárido, na pesca, em vários lugares, as que fazem artesanato, então você vai com a tecnologia e ajuda aquela comunidade de mulheres, de pescadores, de ceramistas a organizar aquilo, aquele conhecimento. Você tem o conhecimento, vai fazer uma intervenção participativa com eles lá para organizar aquele conhecimento, mas você traz o conhecimento. Na IAP de Fals Board você dialoga, o processo é compartilhado. O que é IAP? É Investigação, Ação, Participação. Tem um livro muito bonito do Falisboard, *Lobo em Monpox*, todo em duas colunas: uma é a coluna do historiador das comunidades do pacífico e a outra são eles contando a história.

Com a Universidade dos Movimentos Populares eu acho que a diferença é maior, não é tão próxima, porque o que Boaventura de Sousa Santos está chamando de Universidade dos Movimentos Populares, não é exatamente uma universidade, mas um termo metafórico. Na verdade é um trabalho de oficinas e encontros de preparação de quadros dos movimentos sociais para uma intervenção na realidade enquanto conexão com a comunidade para a reivindicação. Nós vamos juntos, estamos na mesma linha. Muitos dos mestres vêm das comunidades que também estão na luta dos movimentos sociais. O Mestre Nego Bispo, por exemplo, é da CONAQ – Coordenação Nacional das Comunidades Quilombolas. Há até uma certa confusão, os líderes dos movimentos sociais, muitas vezes estão próximos dos mestres, mas os mestres não são, necessariamente, lideranças dos movimentos sociais. Preparar quadros dos movimentos sociais de preferência letrados ou com maior letramento, porque vão dialogar com o Estado para as suas reivindicações, então, você tem que conhecer as ferramentas do Estado para dialogar, ferramentas jurídicas, de vários tipos, dos procedimentos burocráticos, para entrar em negociação com o Estado. Alguns mestres do Encontro de Saberes são, outros não são necessariamente. Mas você não está esperando que o líder de um movimento social, venha agora para dar aula, a menos, talvez, que ele venha dar aula de Ciência Política, se ele for mestre, se ela for mestra daquilo, não é? Vamos dizer assim, então, a vocação da Universidade dos Movimentos Sociais não é a mesma

vocação do Encontro de Saberes. Ela está focada em preparar lideranças para enfrentar o capitalismo global e seus reflexos em cada país, as opressões do Estado em vários níveis, o foco é esse, a episteme pode ser a moderna, não precisa, necessariamente, sair dela inclusive. No Fórum Social Mundial, de onde surge a Universidade dos Movimentos Sociais, claro, é uma luta direta contra a ordem global e você usa os argumentos modernos, o argumento do direito e da cidadania ampliados. Uma cidadania radical, uma democracia radical, um pluralismo jurídico... Quando o Boaventura de Sousa Santos fala em Ecologia dos Saberes é quando estamos mais próximos. Aí, a questão é que, não necessariamente na Ecologia dos Saberes entra o universo do Encontro de Saberes. Eu vou ler o que ele define como Ecologia dos Saberes para a gente ver a diferença. Ele faz perguntas:

Qual a perspectiva a partir da qual podemos identificar diferentes formas de conhecimento? Como podemos distinguir o conhecimento científico dos conhecimentos não científicos? Como distinguir entre os vários conhecimentos não científicos?

Ele está perguntando a questão da validação. Nós estamos entrando na validação, nós fazemos um “como”. Nós já temos uma resposta para isso: professores parceiros, nós damos uma matéria com professores que também estão nesse lugar de fazer essa validação. É dos professores parceiros que saem os memoriais para depois você dar o título de Notório Saber. Nós entramos num método de resolver isso aqui.

“A natureza e avaliação das intervenções no mundo real. Como podemos traduzir essa perspectiva em termos de práticas de conhecimento?”

As práticas de conhecimento dos mestres podem ser utilizadas na Universidade, na formação dos alunos diretamente. Quando ele fala da Ecologia ele define:

“A sua visibilidade assenta na invisibilidade de formas de conhecimento que não encaixam em nenhuma dessas formas de conhecer”

Quer dizer: o mundo da universidade excluiu o saberes. Então ele define: “refiro-me aos conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses ou indígenas, do outro lado da linha” (porque ele fala da “linha abissal”) “eles desaparecem como conhecimentos relevantes ou mensuráveis por se encontrarem para além do modelo do verdadeiro e do falso.”

Nesta lista que ele colocou, nós temos pontos em comum e outros que já não, porque quando ele fala conhecimentos populares, não todos os conhecimentos populares que estamos falando são conhecimentos populares de outras epistemes, porque eles

podem ser conhecimentos populares também ocidentais. “Leigos”, também nesse ponto é um termo parecido com o senso comum, é como vago, na minha leitura; “plebeus” - sinceramente eu não entendo muito bem o que ele quis dizer com “plebeus”, o plebeu é oposto a quê? Aquilo que é legitimado como... o nobre? A menos que seja uma palavra de Portugal, sinceramente eu não entendo onde ela encaixa, seria o conhecimento não elitista... sim, mas que ele não seja da elite não garante a mestria. Por isso que eu digo que os movimentos sociais é um campo vasto é como Negri fala um “campo do comum”, onde todas as forças se unem, você não fala em divisão, você não precisa qualificar. O Encontro de Saberes é uma intervenção qualificada, são os Mestres, as Mestras de uma comunidade, o equivalente aos nossos professores catedráticos. Não são o comum, padrão comum do saber popular. O que para uma linha política pode ser, mas não para a nossa, até porque o CNPq jamais aceitaria isso, ou seja, uma coisa é a Lucely Pio, ela conhece mais de 450 plantas (!) que ela sabe para que serve, nem todo mundo da comunidade da Lucely tem esse conhecimento enciclopédico, pode conhecer 10, 15, 20, mas não todas. É a ela que está em questão, não outras pessoas que estão com ela que fazem também o trabalho de coleta, mas a sábia da coleta é ela. Nós individualizamos esse ponto, como individualizamos quem são os decanos das áreas do saber. Você pode ir num lugar lá que tem uma faculdade que tem 100 professores, mais a gente sabe que muitos são sabedores, como eu chamo, estão preparados para reproduzir o conhecimento que lhe foi ensinado, poucos são os que estão ali no ponto de vista da liderança intelectual daquela faculdade e que têm uma distinção de trajetória. Então os Mestres são parecidos. “Camponeses” também, mas não todos os camponeses estão nesse lugar de mestria. “(...) ou indígenas.” Na verdade quando ele está falando de todos esses conhecimentos camponeses ou indígenas ele está generalizando os conhecimentos excluídos. E “do outro lado” - porque ele coloca um conhecimento binário – está o conhecimento acadêmico, o conhecimento legitimado, aqui ele lista as categorias em que estão o conhecimento. Nós estamos dizendo assim: quem são os conhecedores desses conhecimentos. O Encontro de Saberes é um encontro de sabedores, não só dos saberes. De quais camponeses nós estamos falando? O Bispo é um camponês, não os que estão no mesmo lugar do Bispo, criando cabras e que são camponeses como ele e não são mestres como o Bispo. Para mim, fica carente nesse texto aqui é que ele não mencionou os afros, não é? Ele não mencionou os negros aqui não, ele mencionou: populares, leigos, plebeus, camponeses ou indígenas. Para o Brasil, para mim é insatisfatório, os negros são 50% da população. A Ecologia dos Saberes aponta que existem os saberes excluídos, nós associamos saberes excluídos com os mestres dos saberes excluídos.

O Encontro de Saberes não está, ainda, pleno, para mim. Nós estamos trazendo os mestres e estamos trazendo os saberes dos mestres. Nós ainda não estamos dando conta de lidar com os processos de transmissão dos saberes excluídos. Esse é um mundo vasto demais que eu acho que nós não chegamos nem perto. As pedagogias próprias para que alguém aprenda esses saberes. Como é que alguém aprende a virar Chaman, não sabemos como é que essas coisas são feitas. As pedagogias são várias, nos processos específicos de transmissão dos vários campos de saber. A Lucely, por exemplo, tem aquela coisa de que se ela chegar aqui e você estiver doente, ela não vai mandar trazer uma planta, lá de Mineiros, na região do cerrado, ela vai sair no cerrado aqui e encontrar uma planta que pode te curar. Uma planta que está aqui, no Parque Olhos d'Água aqui. Não quer dizer, necessariamente que seja uma planta que ela conheça, ela encontra uma planta que te cura, em um ambiente onde ela não conhece as plantas, ela identifica uma planta, ela aprendeu isso com a avó, isso funciona. Como é isso? Não sei ainda não. Como é esse processo de transmissão? Olhar, perceber, sentir, ver a vibração da planta, porque a planta é um ser vivo, ela tem uma vibração, você aprende a desenvolver a percepção da vibração da planta. Acho que a Universidade ainda não está preparada, nós não estamos preparados para esse terceiro ponto do Encontro de Saberes. Eu já o enuncio, isso sim. O campo psíquico, do psicológico, do intuitivo, também. Lembra que eu falei do I chin den chin, "minha mente sabe o que a sua mente está pensando e meu coração sente o que o seu coração está sentindo", os mestres desenvolvem isso no processo de transmissão, no aprendizado. No nosso mundo nós rompemos com isso até por causa do modelo newtoniano e galileano que não precisa do coração com o coração, então é somente mente, através da escrita e da exegese da escrita. Muitos dos saberes que nós estamos lidando e nos aproximando vêm do I chin den chin, completamente. São relações espiritualizadas por causa disso.

*O tema da espiritualidade e sua total exclusão da Universidade também é destacado como necessário, nesse debate. Sob que bases poderíamos iniciar esse diálogo?*

Para mim a questão espiritual é quase que uma consequência inevitável, uma consequência quase que direta da reflexão do Encontro de Saberes. Na reforma napoleônica, humboltiana, na reforma da universidade iluminista, vários saberes chamados esotéricos ficaram de fora. Muitas das universidades até 1700 tinham grandes saberes Maçons, Rosa Cruz, os saberes esotéricos que eram também estudados. Depois eles foram todos podados, as matemáticas qualitativas ficaram fora, as geometria qualitativas simbólicas, os grandes emblemas... Caiu tudo. Ficaram só as fórmulas da

geometria euclidiana, da geometria newtoniana que cresceram maravilhosamente, deram resultados fantásticos, mas deixaram muitas coisas de fora.

A espiritualidade foi deixada de fora, não porque ela fosse dogmática. Normalmente, entende-se que a religião precisou ser combatida e tirada do mundo acadêmico porque ela é dogmática, seria uma interferência em cima da livre busca do saber. Mas eles estão falando da religião cristã, estão falando, primeiro, da crise de Galileu com o Papa, quando ele retira o sistema solar da centralidade da Terra, em que supostamente seria Deus o organizador das coisas de um modo, enquanto Galileu vê que é possível calcular como o Universo é organizado, o cálculo substitui um pouco Deus, um pouco não ele está no lugar de Deus... Então, por um lado, a crise de Galileu, a perseguição ao livre raciocínio físico-matemático e, por outro lado, os protestantes e a rigidez da exegese da bíblia que também colocava limite ao que podia ser pensado... (Você sabe que nos Estados Unidos são inúmeras as pessoas que ainda acreditam que o mundo foi feito a seis mil anos atrás, não é? Mais de 40% da população americana, aproximadamente, é criacionista, acha que não houve a evolução das espécies foi Deus que criou o ser humano do jeito que ele é...). Diante daquele panorama, decidiu-se tirar a religião, mas os místicos cristãos ficaram de fora junto, as Ordens Monásticas devotadas a meditação, a contemplação. Napoleão acabou com todas elas, Thomas Merthoe é herdeiro dos monges beneditinos que vieram fugidos da França para o Kentuck, lá nos Estados Unidos, naquela época que não tinha nada... (tinha os indígenas, mas para eles isso não era nada). Eles encontraram terras para trazer as carmelitas e as beneditinas fugindo da perseguição na Europa (!) Pessoas que estavam em mosteiros estavam sendo perseguidas (o que é que eles vão fazer nos mosteiros?). Então houve um pacote de negação da religião instituída que foi horrorosa, obviamente, foi um conluio com a monarquia, uma opressão do povo... Simultaneamente toda espiritualidade, esse arcabouço que sustentava a civilização ocidental também foi perseguido. Então eu fiz aquela lista de enormes sistemas de conhecimento, de autoconhecimento, sistemas de níveis de consciência, de trabalho com expansão da consciência, todos ficaram de fora... O sistema meditativo da Ortodoxa, a chamada Oração do Coração, a Ezíquia, a Oração Contemplativa, a Chamata do budismo tibetano, todos os sistemas de Yoga, o Zen, o sistema de meditação daoísta, os Xamãs, os vários sistemas de meditação, os vários sistemas de transe, a sofisticação dos sistemas de transe, que são vários. O que é que isso tem a ver com o dogma? Nada, você não impõe isso a ninguém. Até porque esse é um trabalho de vida interior. Então o conhecimento, a riqueza do conhecimento interno da vida interior empobreceu-se na universidade. O trabalho da vida interior foi simplificado a um ego volitivo, consumista, que quer coisas cada vez mais, um nível meio primário do ego. Então você não trabalha com os outros níveis do ego e a Psicologia, sim, a parte da

Psicologia Clínica, mas uma parte da Psicologia também não. A universidade como um todo perdeu o horizonte da espiritualidade que seria o trabalho da liberdade interior, o que leva muitas vezes a bloqueios e a perversidades. Ela não cumpre (aquilo que o Lacan está falando) a promessa de sabedoria, porque a sabedoria passaria necessariamente por um olhar interno e externo simultaneamente. Então o Encontro de Saberes tem uma epistemologia análoga, ao que você poderia chamar de Epistemologia da Espiritualidade que é um modelo que talvez a gente possa tirar algum paralelo que é o Dar shu ê, o grande texto confucionista chamado O Grande Ensino, o cânon de Confúcio: O Livro de Confúcio, os Analéquio, o Nuiu, o Livro do Mecio, Medza e dois textos pequenos (maravilhosos!): o Chu iun – chamado o Meio que não se Move (que é um texto precioso) e outro o Dar shu Ê que é o grande ensino. Tem um momento que ele menciona que é o seguinte: o imperador na hora de organizar o Estado, tinha que organizar as regiões, na hora de organizar as regiões, ele tinha que organizar as comunidades, na hora de organizar as comunidades, ele tinha que organizar a família, na hora de harmonizar a família, você tem que harmonizar a você mesmo, para você se harmonizar, você tem que olhar para dentro, ao olhar para dentro você vai controlando as emoções, você vai colocando um entendimento, você vai chegando a um núcleo do centro de você mesmo e, finalmente, você forma uma espécie de grade do seu mundo interno para ajustá-la. Ajustado o seu mundo interno, você pode harmonizar sua família, ajustada a família, é possível ajustar a comunidade, ajustada a comunidade, é possível ajustar as regiões e é possível, finalmente, ajustar o Império. Então diz assim: todos os seres humanos, do imperador ao camponês mais comum, têm que fazer esse ajuste. Significa que quando você olha para fora, você está olhando para dentro, simultaneamente. Assim eu entendo que é o lugar da vida interior no conhecimento. Não é ficar só na vida interior. As tradições contemplativas mantiveram vivas as técnicas e os métodos de se olhar para dentro para que todos pudessem, num certo momento, se beneficiar disso, mas, claro, para ter isso vivo é preciso de uma dedicação completa, daí os monges, os mestres espirituais praticando o tempo todo, para irradiar para quem quiser ou para os seus discípulos. Então eu imagino que a situação da Luciaeli é isso: ela olha para a planta, ela está olhando objetivamente, porque ela está mapeando também, ela conhece a morfologia das plantas, que planta é aquela que estilo ela tem... Ao olhar para a planta ela está olhando para o reflexo da planta para dentro ela mesma, a capacidade de encontrar uma planta que cura, é a capacidade de olhar para dentro e olhar para fora. Se você for olhar bem, no sistema do mestre José Gerôme, o congado dele é um olhar para dentro, porque se você não estiver olhando para dentro, você não consegue cantar, dançar e bater aqueles bastões simultaneamente, você entra num estado da meditação ativa parecido com o estado de meditação ativa, por exemplo, do

Gurdief, daquele sistema da Ásia Central, dos sufies que também têm meditação ativa através da dança, das chamadas danças sagradas. Você retifica. O Mestre Bíu também com os arcos! Os arcos fazem figuras vistas de cima! São maravilhosos sistemas como se fossem de caleidoscópio, são infinitos, dobrados, cruzados, fazem simetrias, inversões... E as pessoas estão fazendo aquilo dançando, o que é uma maneira de organizar, também, essa simetria interna. Então a simetria projetada para fora é uma retificação de uma simetria interna. É um trabalho espiritual, não é um trabalho só estético, é um trabalho espiritual! Você sai centrado da experiência do Cavalo Marinho, você está dançando, do Congado. Então, o Congado é um conhecimento objetivo de cantar, dançar e é um conhecimento subjetivo. Os Mestres estão todos nessa linha, eu não vejo um que não esteja. Do que faz artesanato, ao que faz arquitetura, ao que faz agroecologia. O que é que é a terra para o Mestre Badu? Mestre Badu energiza a terra, ele está sabendo que a terra tem energia, as plantas... As pessoas não acreditam... Mestre Bispo estava me falando do Antônio Máximo, que ele planta nos lugares mais impressionantes, que ele está fazendo cacau no semi-árido! Ele conhece da terra, da areia, etc. Isso é conhecimento objetivo, mas tem conhecimento subjetivo, também, ali. Então a espiritualidade perpassa, para mim a proposta dessas epistemes que o Encontro de Saberes traz porque essas pessoas aprenderam em um sistema de transmissão que não censurou a espiritualidade. Pelo contrário, que ela estava presente, estava participando, estava integrada. Nós aprendemos, tivemos que aprender, na escola, a tirar a espiritualidade de fora. A ouvir um dogma ridículo, como o dos protestantes que mandam os meninos xingar se for do candomblé. Isso não é espiritualidade, não é? Isso é outra coisa, não tem retificação interna, é ódio, raiva... os pastores metendo o pau... são raivas, são ódios, isso não é trabalho de espiritualização, não é centramento, não é a grande figura do Dar shuê de olhar e fazer a grade de tudo e, aí, harmonizar. Então os alunos ganham com a presença de pessoas que não excluíram, não censuraram a espiritualidade, a espiritualidade está plena neles, está envolvida, está no que eles estão fazendo. Aí os alunos têm a oportunidade da transmissão de perceber, o fascínio, a amorosidade também, que é um elemento da espiritualidade. Porque se você está praticando é mais fácil você entrar num clima amoroso. O que não quer dizer que eles sejam todos santos ou seres perfeitos, nada disso, tem mil intrigas, tem mil coisas – não sei se você percebeu, houve conflitos, entre os três, na hora do Mestre Bíu, os outros não gostaram do que ele falou sobre ser evangélico, mas eles não falaram uma palavra, eles tiveram uma forma centrada de lhe dar com aquilo. Houve conflito e houve um modo de lhe dar com o conflito. Silenciar e esperar o momento oportuno, não piorar, porque eles perceberam, talvez, que houve uma reação da plateia e qualquer coisa que eles falassem podia era piorar, então optaram por não falar nada, jogar para o outro lado...

Quando Mestre Zé Gerôme mostra que está com os dedos já entevados já, porque não tinha médico, etc, ele não falou num tom de queixa, ele falou num tom direto: isto é como eu estou agora, essa é a minha situação, eu sou isso. A Nina Laranjeira falou algo muito bonito que está relacionado a questão da espiritualidade (não sei se você se lembra): porque que os estudantes são tão fascinados com os mestres? Porque os mestres são o que eles são, eu não posso ser outra coisa que não o que eu sou. Essa frase não é o que todos deveríamos ser? Nós só entramos no mundo como somos, não é? A universidade te coloca uns egoideais completamente fantasmáticos, umas fantasias de perfeição que as pessoas não alcançam e que levam a um sofrimento interno de ficarem, no limite, perversa com os outros, umas competições loucas, sem nenhuma base, porque a falta interna ficou grande demais porque não houve nenhuma resignação em relação a sua condição de falta, de incompletude, de imperfeição, de ignorância. Então, os mestres não têm nenhum problema, eles sabem que são ignorantes em quinhentas coisas, eles não têm uma fantasia de onisciência. O que a universidade está ensinando demais é isso que tem que ver com a falta de espiritualidade. Porque o primeiro caminho da espiritualidade é você começar a se enxergar, não é? É o número 1, começar a olhar, é uma auto-observação em relação a produção que o ego vai botando para fora de vários modos... ou através da oração, ou da meditação... aí vão aparecendo sintomas, quando fica difícil meditar, fica meio difícil orar, difícil fazer qualquer prática, porque é que não está conseguindo? Tem alguma trava, qual é a trava? Você começa a se olhar, que trava é essa? Que está relacionado com essas fantasias do ego, o ego começa a ficar questionado, vai ter que se enquadrar num lugar onde vai ser menor, na oração o ego diminui, na meditação o ego diminui, na prática o ego diminui, porque tem que dar lugar a uma integração maior e aí outros planos vão surgindo. Então, em grande medida, o Encontro de Saberes espiritualiza, não tem como, ele espiritualiza. Se ele vai crescer, um efeito é espiritualizar. Você está trazendo pessoas espiritualizadas, nunca trazem elas... Os professores espiritualizados eu penso que são uma minoria, muitos negam suas práticas, na aula, no seu mundo, no seu convívio, não é bem visto. Inclusive a amorosidade não é bem vista... A amorosidade é uma consequência, eu penso que ela cresce quando nós estamos numa naturalidade entre nós, quando estamos mais perto da verdade de quem somos, é mais fácil amar. Se nós estamos fazendo uma fantasia alta demais de quem somos, de quanto sabemos, a competição é o idioma interno que mais... você fica mais armado: está chegando não sei quem eu vou me armar, me endurecer porque eu vou entrar num duelo com fulano que acaba de chegar, não é isso? Eu vou me mostrar ou vou tentar destruir, derrubar a afirmação que ele fizer... É um universo de disputa que aí fica difícil desarmar para amar... e a amorosidade tem consequências na estrutura do saber, na estrutura da transmissão, ela tem consequências... Lembra que

Paulo Freire falava que a Pedagogia, na verdade, depende do amor. Que o ato de ensinar é um ato amoroso. Paulo Freire insistia demais nisso: “Eu sou um educador porque eu amo!” - é uma frase dele... Então a espiritualidade ela vem com muitos lados.

É uma perda cognitiva, é uma perda epistêmica, os vários conhecimentos, as várias tradições de exploração dos níveis de consciência, ficam de fora, as pessoas perdem a oportunidade de explorá-las, porque não têm quem ensine, porque não deixam ensinar, porque está fora da episteme, uma perda. Segundo, a consciência de cada um, a qualidade de cada um, também, para os alunos, por ver um mundo, além da competição que é um mundo horroroso também, seria um outro ponto, não é? Que é o lugar do sujeito do suposto saber que eles ocupam que é análogo ao lugar do sujeito do suposto saber do analista. Que seria o que a gente chamaria de mestre, no sentido ocidental mesmo, que deveria ser o mestre, o professor que sabe. Ele deveria estar um pouco acima das paixões já, não é? espera-se, ele já deveria ter atravessado, se conhecido, os chamados mestres antigos. É o que faz o Lacan quando diz ele que na verdade o analista parece um mestre antigo, não um mestre moderno: Epicuro, Demócrito, Marco Aurélio, os mestres da Filosofia, até mesmo alexandrina, neoplatônica... eram mestres nesse sentido, de alguém que tinha aplacado as paixões, tinha atravessado as volições da alma e chegado até um estado de sabedoria, análogo ao do Dar chu ê, um estado de equilíbrio, Sócrates... não é a imagem que você tem agora do docente na universidade, nem se espera... então têm consequências, a ausência da espiritualidade tem consequências...

Eu termino, talvez só (colocando) que eu acho que o Encontro de Saberes está pensado aqui, no Brasil, nessa circunstância nossa, foi uma demanda dos mestres das culturas populares. Eu acho que ele faz sentido na América Latina, com certeza, faz sentido na África, porque as universidades na África também são pressionadas para serem eurocêntricas, para negar os seus saberes tradicionais, são dilemas muitos parecidos. O mundo asiático também sofre uma pressão gigantesca, porque as universidades chamadas “de ponta” no mundo, são as ocidentais, como o mundo se globaliza, o capitalismo se globaliza, as tecnologias, o crescimento econômico, as disputas dos países que vão pressionando as suas universidades para se prepararem para essa grande competição, então, como é que fica? Da impressão de que os saberes tradicionais não vão jogar papel nenhum. Então onde tem os saberes tradicionais mais vivos é onde provavelmente essa pressão está sendo maior, eu penso que aí faz sentido o Encontro de Saberes. Não estou querendo minimamente imaginar que isso aqui é uma teoria para colocar em discussão no Estados Unidos, na França, na Inglaterra, não tenho a menor pretensão. Não é um problema deles, porque eles não têm isso, eles não têm esses mestres. Não teriam como entender qual é a validade disso. Não têm lá, eles

acabaram com isso, foram embora nos 200-300 últimos anos, eles os varreram completamente. O Mediterrâneo, quando vai ficando os países mais pobres, Grécia, as Balcãs, aí sim... Que estão agora pressionadas para entrar nessa União Européia horrorosa! Esse mundo diabólico do capital. Quanto mais poderoso vai ficando o país, mas longe ele vai ficando dessas epistemes. Essas são as epistemes derrotadas lá e desqualificadas aqui. Aqui elas não foram derrotadas, elas foram desqualificadas

No começo da nossa entrevista, quando retomando sua trajetória o Sr. fez referência a Universidade de \_\_\_\_\_ de onde saiu Jonh Blacking para Belfast, fiquei pensando em como seria e estaria, agora, essa universidade sul africana. Na internet, a imagem dos seus prédios de arquitetura monumental e o próprio site indicam uma tradição e um ar de excelência nos padrões ocidentais...

Completamente! De excelência! Claro, tem duas coisas aí: esse padrão ocidental de conhecimento, claro que é poderoso. Ele desenvolveu a Física, a Matemática, a Química, depois, a Biologia, as Engenharias. Construíram padrões pelo mundo inteiro.

Sim e é necessário que um país, não ocidental, se aproprie dessa lógica para empoderá-lo. Um paralelo possível é a Nova Cartografia Social da Amazônia, por exemplo, que ensina a técnica da cartografia oficial para empoderar mesmo os grupos, para que sejam capazes de empreender o diálogo

Por isso também você pode imaginar que são conhecimentos complementares. Um precisa do outro. A Cartografia social do Wagner é parecida com a Universidade dos Movimentos Populares porque você precisa da ponta de lança, das pessoas que estão lutando lá contra o Estado e contra o capitalismo global, só que eles não podem ficar sem a sua base dos seus mestres, senão se desespiritualizam e a luta pode ficar uma réplica da luta ocidental alienada, desumanizada. São os mestres que vão humanizar esses movimentos sociais. Eles não podem correr o risco de se desumanizar. A base da humanização nós corremos o risco de perdê-la se nós perdermos as raízes civilizatórias, essas matrizes civilizatórias. O sufismo é a matriz civilizatória do mundo islâmico... mesmo na luta, não é? É uma luta que se racionalizou...

e, depois, quando chegou ao Estado, impôs também uma racionalização e não faz sentido você misturar, como eles fizeram na União Soviética, lutar contra a elite e a nobreza e tudo e atacar os mosteiros ortodoxos de centenas de anos, de mestres em reclusão. Isso foi uma falta de noção, de separar os níveis... a China também cometeu esses erros barbaramente...

o Tibet...

também, barbaramente... você tem que separar as duas coisas... claro que o Tibet tinha um regime horroroso, aí a solução é você, destrói os templos e queima os livros! Que estranha solução! Tem um ponto aqui

A univesidade tem agora um curso que chama Ciência das Regiliões, tem em Juiz de Fora, acho que a Metodista do interior de São Paulo em João Pessoa (eu vou até fazer a aula inaugural da Ciência das Regiliões de lá) eu estava pensando que talvez a Ciência das Religiões seja um sinal, um lugar possível de você voltar a discutir espiritualidade, imaginando que ela é um pouco diferente da Teologia. A Teologia seria católica ou protestante, seria cristã e a Ciência das Religiões, seria um estudo acadêmico das religiões, comparativas, então, os textos sagrados das várias religiões são estudados, do judaísmo, do budismo, do hinduísmo, paralelo ao estudo dos textos cristãos, mas o meu ponto aqui é o seguinte, ela poderia ser mais interessante se ela fosse o encontro das Ciências das Religiões se ela colocasse os mestres vivos, das religiões tradicionais, dentro do currículo das ciências das religiões, por enquanto ela ainda não tem, fica nos textos escritos, mas seria uma parceria importante de fazer, eles poderiam estar mais sensíveis a discutir com os Mestres vivos do Candomblé, da Umbanda, do Epiritismo, os Xamãs. Aí ficaria uma coisa original, mas interessante, porque ela veio da Europa também... toda nossa episteme é importada...

é ainda que um aspecto interessante no Encontro de Saberes é o fato de que ele traz para outras disciplinas a questão da espiritualidade...

... a Medicina, nem falar... a desespiritualização da Medicina é (meu Deus do céu). Para o médico, você é uma máquina, é como se tivesse consertando um DVD, não é? Ele olha para os índices, aí vem com um aparelho em cima... o corpo é reduzido. São planos sutis que o Encontro de Saberes traz e que nós não estamos acostumados. Nossa episteme não chegou perto dessa sutileza, nós não estamos acostumados a planos sutis. É aprender a identificar sutilezas, trabalhar com sutilezas que em outras áreas também poderiam, o olhar integrado, de que se fala, difundi-lo para outros lugares, outros cursos Administração... Psicologia também precisava ser desafiada... o que é Psicologia? A quantidade de mestres que curam, que fazem um efeito psicológico, como é isso? Porque é que o campo da terapia fica confinado? Propor esse diálogo com terapias que não passam pela escrita, as benzeções como terapia... é um campo difícil de entender...

A questão da colonialidade epistêmica é generalizada, mas existem algumas áreas que nós podemos dizer que mostram o sintoma, no sentido psicanalítico, quase que uma passagem ao ato, um sintoma mesmo. Para mim as duas que tem o maior sintoma é a Arte e a Filosofia que é o seguinte: você não pode filosofar, por isso que você tem um departamento de Filosofia, para que você nunca filosofe, porque diante da Filosofia Ocidental é impossível filosofar. Os alunos aprendem que não podem filosofar. Quem é você para pensar qualquer coisa diante de Kant? "Você é um zero a esquerda e você será para o resto de sua vida". Isso é a mensagem que o aluno aprende no primeiro

ano. Platão já pensou tudo o que você poderá algum dia, ousar pensar. Aristóteles, mais ainda, não sobra nada, você é uma nulidade, o único que você pode fazer é ensiná-los, ficar eternamente repetindo, dizendo o que é que ele dizia disso, o que é que ele dizia daquilo. Como diz o Murilo Seabra: o conceito de X em Y. O conceito de Deus em Santo Agostinho, O conceito de Ser em Heiddger, só isso (risos), o conceito de Verdade em Hegel, o conceito de X em Y, só isso...

E a Arte é um outro sintoma pelo seguinte: a riqueza musical é paralisada porque você precisa aprender a música erudita ocidental! É um negócio que não encaixa, é um desencaixe completo. Como que você vai competir com a Filarmônica de Berlim, qual vai competir? A UnB nunca... nenhuma qualifica, não tem como! Nem tem nenhum dinheiro, não tem estabilidade, não só tem o dinheiro, mas tem que administrar aquilo, tem que ter um público, mil condições que não são possíveis. Então você consegue deixar rica a qualidade artística, o trabalho musical dos alunos, porque eles têm que se enquadrar numa musicalidade na qual são perdedores, sempre serão subalternos, fazendo um segundo time! Então as Artes tem que ser repensadas completas, porque elas negam técnicas que são daqui, estilos que são daqui, formas que são daqui, tradições, tudo. Se eu vou aprender as técnicas do que estão fazendo em Nova York, sim, mas a plumária – eu estou falando com a Rosângela que seria algo maravilhoso, porque eles estão na região dos tupinambás, lá na Bahia, desde o séc.XVI, os indígenas não tem essa plumaria maravilhosa? Na universidade você não estuda plumária ou as técnicas do trançado, as mais incríveis, não tem nada disso, o chamado artesanato, todas as artes tradicionais riquíssimas, não encaixam, porque o seu modelo de Arte é as Bienais alemãs, italianas, francesas, MOMA, Nova York, Bilbao, eternamente... só os modelos... Então você tem um curso de Artes no Rio de Janeiro que não tem Arte Indígena, nem tem Arte Africana, criado com as verbas do REUNE! Agora, no ano 2011! Olha a alienação das pessoas! Então como é que fica quem vem de qualquer comunidade negra ou uma comunidade indígena? “Não têm arte, esse é um negócio secundário”. Você imagina você ensinar no Brasil inteiro a maravilha dessa dança dos bastões? Você pode criar a partir daquilo várias outras... ou (a dança) dos arcos... criar, inventar. É uma contenção do material, contenção da forma, de estilo, de linguagem, é perda demais nas Artes quando você entra em uma escola de música, você fala “não é possível! Não tem um percussionista? Todos os estilos de percussão no país parece que não existem. Como a música europeia não é forte em percussão, então, dá a impressão de que isso aqui é um país como se fosse a Bélgica, um país que não tem percussão. Os instrumentos de corda, a variedade, meu deus! As várias violas, dos banjos... nada, zero, só o violão de estilo europeu... É impressionante, na verdade acho que é um sintoma,

não é? Quando é que cai a ficha de como é que pode? As escolas de música não refletem a riqueza musical do país.

O comentário da Rita professora das Cênicas da UnB e a sua experiência, junto da profa. ...., com o Mestre Biu. O quanto por mais que já esperassem se surpreenderam com a riqueza do trabalho artístico e pedagógico, mesmo diante da Academia Tradicional das Artes Cênicas...

Porque é trans artístico, na verdade a transdisciplinaridade de que nós estamos falando, no caso do Mestre José Gerome é trans artística e é trans estético. Trans artístico porque são várias formas de arte que ele vai lhe dando simultaneamente e é trans estético, porque cada uma tem uma estética própria. A estética musical é uma que não é a mesma da estética da dança, por exemplo. Aí você está num lugar que é monoartístico e monoestético, parada numa estética só... Eu acho que as duas são muito sintomáticas. A Arte e a Filosofia elas não conseguem dar esse salto. Elas não conseguem dar esse salto. Acho que são as mais caricatas, digamos assim.

A medicina é evidente: desenvolve-se de muitos modos, você têm um montão de aparelhos, não é preciso nem discutir que em grande parte é um conhecimento que veio de outros países, de Pasteur pra cá, da França, da Inglaterra, da Alemanha, não tem como negar que de fato uma parte desse saber obviamente é ocidental e válido. Na Engenharia você não precisa dizer que ela silenciou muitas, silenciou mas não de uma forma tão absurda. As técnicas ocidentais podiam ser combinadas, mas, nesse caso elas são Então você completa de outros modos, mas na Arte e na Filosofia são sintomáticas, porque quando você apresenta, fica negando na hora em que apresenta. Eu tenho que pensar melhor, talvez tenham outras áreas tão dramáticas, talvez porque eu venha da arte, não é?

Então tem esses elementos nas Artes, na Agroecologia é parecido. Porque a Agroecologia que nós estamos falando é essa como o Bispo, como o Mestre Badu, como a Mestra Tiana, como os mestres mateiros em que tudo está vivo e você tem que preservar a ordem da vida e viver no meio delas. Planta feijão, planta arroz, batata, mandioca, colhe... caça no limite do que seja... em tudo a vida está sendo preservada, a terra está sendo preservada, ela é o valor, a água é o valor. Por isso que eu falei que é terra e água. Um grande ponto do Encontro de Saberes é que são os Mestres da Terra e os Mestres da Água. Por exemplo quando o Bispo fala que o melhor lugar de guardar um peixe é o rio, quando você precisa de uma peixe aí você vai e pesca, não é um "freezer". É claro que esse pensamento é correto! E se você está com o rio limpo, a terra está limpa, porque você não está poluindo a terra com as coisas da Monsanto ou viceversa, sai da terra da soja e polui o rio. A terra envenenada vai infiltrando, com a água da chuva que vai, inocentemente, sem saber, sendo correia de transmissão, para transferir o

veneno da terra para o rio, aí envenena o rio, então você tem a água e a terra envenenadas. Isso é o que a Universidade está prescrevendo, os Mestres do Encontro de Saberes, da Agroecologia é o contrário, água e terra saudáveis, puras. A água estando pura, rega a terra que fica pura. Aí você tem feijões que você os planta e os colhe para que você fertilize a terra. O Mestre Geraldo tem feijões que você usa só para fertilizar, só para adubar, aí vêm os feijões que você come, então, você beneficia a terra, você não empobrece a terra. Então a Agroecologia é como se fosse a antípoda desse modelo da CNA, do Agronegócio, do mapa. A Universidade tem que estar para isso, pró-vida, a ciência a favor da vida. O lema do Encontro de Saberes é o de uma Ciência, uma Arte, saberes a favor da vida. Não vamos ensinar saberes contra a vida. Se nós não podemos deter esses saberes, trazemos aqueles que incorporam os saberes a favor da vida, para ver se há um efeito aí de... E na Psicologia porque você amplia as intervenções humanas, os potenciais que as pessoas têm de se curar, de serem terapeutas. Você tem o terapeuta especializado, monetarizado, mas você pode ter outros terapeutas cujos princípios não sejam esses da episteme ocidental, então, trazem eles também, porque às vezes você precisa, em muitas cidades pequenas, onde não vão ter os terapeutas ocidentais, de corte ocidental, então ninguém lá pode cumprir o papel de terapeuta, como é que é isso? Como é feita a terapia? Quem ocupa esse lugar? Como ocupa? Os sistemas de transmissão? Como lidam com a saúde mental. Então é isso: o Encontro de Saberes mexe com muita coisa a um tempo só, na episteme.

## **Anexos**