

Universidade Federal do Paraná
Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes – SCHLA
Departamento de Ciências Sociais – DECISO

TAUTÊ FREDERICO GALLARDO MARCIEL DE OLIVEIRA.

PROJETO ENCONTRO DE SABERES NAS UNIVERSIDADES: UMA
LEITURA SOCIOLÓGICA DO DIÁLOGO ENTRE DISTINTAS
EPISTEMOLOGIAS

CURITIBA

2017

TAUTÊ FREDERICO GALLARDO MARCIEL DE OLIVEIRA

**PROJETO ENCONTRO DE SABERES NAS UNIVERSIDADES: UMA
LEITURA SOCIOLÓGICA DO DIÁLOGO ENTRE DISTINTAS
EPISTEMOLOGIAS**

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Paraná, como requisito para obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Linha de Pesquisa: Produção e circulação do pensamento social

Orientador: Prof. Dr. Alexandro Dantas Trindade

CURITIBA

2017

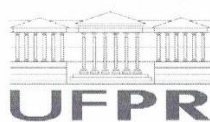
Catálogo na publicação
Mariluci Zanela – CRB 9/1233
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Oliveira, Tautê Frederico Gallardo Marciel de
Projeto Encontro de Saberes nas Universidades: uma leitura sociológica
do diálogo entre distintas epistemologias / Tautê Frederico Gallardo Marciel
de Oliveira – Curitiba, 2017.
169 f.; 29 cm.

Orientador: Alexandro Dantas Trindade.
Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Setor de Ciências
Humanas da Universidade Federal do Paraná.

1. Movimentos sociais - Universidade de Brasília. 2. Sociologia do
conhecimento. 3. Epistemologia social - Diálogo. 4. Instituto Nacional de
Ciência e Tecnologia de Inclusão - INCTI. I. Título.

CDD 306.48174



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
Setor CIÊNCIAS HUMANAS
Programa de Pós-Graduação SOCIOLOGIA

ATA Nº01/2017

**ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE MESTRADO PARA A OBTENÇÃO DO
GRAU DE MESTRE EM SOCIOLOGIA**

No dia dois de Março de dois mil e dezessete às 10:00 horas, na sala Sala 914, Universidade Federal do Paraná Campus Reitoria / CURITIBA Ed. Dom Pedro I - 9 andar, foram instalados os trabalhos de arguição do mestrando **TAUTÊ FREDERICO GALLARDO MARCIEL DE OLIVEIRA** para a Defesa Pública de sua Dissertação intitulada **PROJETO ENCONTRO DE SABERES NAS UNIVESIDADES: UMA**

LEITURA SOCIOLÓGICA DO DIÁLOGO ENTRE DISTINTAS

EPISTEMOLOGIAS. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em SOCIOLOGIA da Universidade Federal do Paraná, foi constituída pelos seguintes Membros: ALEXANDRO DANTAS TRINDADE (UFPR), OSVALDO HELLER DA SILVA (UFPR), DIMAS FLORIANI (UFPR). Dando início à sessão, a presidência passou a palavra ao discente, para que o mesmo expusesse seu trabalho aos presentes. Em seguida, a presidência passou a palavra a cada um dos Examinadores, para suas respectivas arguições. O aluno respondeu a cada um dos arguidores. A presidência retomou a palavra para suas considerações finais e, depois, solicitou que os presentes e o mestrando deixassem a sala. A Banca Examinadora, então, reuniu-se sigilosamente e, após a discussão de suas avaliações, decidiu-se pela APROVAÇÃO do aluno. O mestrando foi convidado a ingressar novamente na sala, bem como os demais assistentes, após o que a presidência fez a leitura do Parecer da Banca Examinadora. Nada mais havendo a tratar a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, ALEXANDRO DANTAS TRINDADE, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos membros da Comissão Examinadora.

Curitiba, 02 de Março de 2017.

ALEXANDRO DANTAS TRINDADE

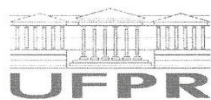
Presidente da Banca Examinadora (UFPR)

OSVALDO HELLER DA SILVA

Avaliador Externo (UFPR)

DIMAS FLORIANI

Avaliador Interno (UFPR)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
Setor CIÊNCIAS HUMANAS
Programa de Pós-Graduação SOCIOLOGIA

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em SOCIOLOGIA da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **TAUTÉ FREDERICO GALLARDO MARCIEL DE OLIVEIRA** intitulada: **PROJETO ENCONTRO DE SABERES NAS UNIVESIDADES: UMA LEITURA SOCIOLÓGICA DO DIÁLOGO ENTRE DISTINTAS**

EPISTEMOLOGIAS, após terem inquirido o aluno e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua

APROVAÇÃO

Curitiba, 02 de Março de 2017.

ALEXANDRO DANTAS TRINDADE

Presidente da Banca Examinadora (UFPR)

OSVALDO HELLER DA SILVA

Avaliador Externo (UFPR)

DIMAS FLORIANI

Avaliador Interno (UFPR)

RESUMO

O projeto criado na UnB, denominado Encontro de Saberes (ES), foi gestado em uma conjuntura político-acadêmica ligada a um processo de fomento científico aos Institutos Nacionais de Ciência e Tecnologia (INCTs), particularmente o Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão (INCTI). Neste sentido, o ES se propõe a estabelecer um diálogo entre as denominadas ciências ou epistemologias ocidentais e as epistemologias do Sul, ou saberes populares e tradicionais, por intermédio de uma disciplina acadêmica em que os mestres atuam ministrando aulas como professores visitantes em parceria com os professores orgânicos das instituições de ensino superior. O presente estudo visa compreender como ocorreu o estabelecimento institucional da proposta, particularmente na Universidade de Brasília, sua gênese étnico-racial e cultural; a articulação supra-acadêmica facultada pelo INCTI para enraizamento da proposta; e quais foram os efeitos, consequências e transformações intra-acadêmicas produzidas por meio desse diálogo entre paradigmas de produção do conhecimento. Para interpretar este processo nos valem de entrevistas com os coordenadores, da participação em eventos de divulgação e avaliação, bem como da análise de editais, portarias e documentos de aporte financeiro, concernentes ao Encontro de Saberes e ao INCTI. O projeto Encontro de Saberes apresenta um caráter inovador e de protagonismo no cenário universitário e figura como um desafio interpretativo e de alteridade para as ciências humanas e sociais. À luz dessas impressões nos valem de teorias atinentes ao multiculturalismo e às chamadas epistemologias do Sul para compreender, interpretar e aprofundar o escopo sobre esta dinâmica acadêmico-social.

Palavras-chave: Encontro de Saberes; INCTI; Diálogo de Epistemologias; UnB; Inclusão de Mestres e Mestras.

ABSTRACT

The project developed at UnB, known as the Meeting of Knowledges, is part of a political-academic conjuncture, linked to a process of scientific promotion for the National Institute of Science and Technology (INCTs), particularly, the National Institute of Science and Technology for Inclusion (INCTI). In this sense the “MK” proposes to establish a dialogue between the so-called sciences, or western epistemologies, and the southern epistemologies, or, popular and traditional knowledge, through an academic discipline where the masters act by teaching classes as visiting professors, in partnership with the organic professors of the higher education institutions. The present study aims to understand how the institutional establishment of the proposal occurred, particularly at the University of Brasilia, its ethno-racial and cultural genesis; the supra-academic articulation provided by INCTI for the rooting of the proposal; what were the intra-academic effects, consequences, and transformations produced through this dialogue between paradigms of knowledge production. In order to interpret this process we use interviews with the coordinators, participation in events of divulgation and evaluation, analysis of edicts, ordinances and documents of financial contribution, concerning the Meeting of Knowledges and the INCTI. The project undoubtedly presents an innovative character and a protagonism in the university scenario and figures as an interpretive and altering challenge for the human and social sciences. In the light of these impressions we use theories concerning multiculturalism, southern epistemologies, to understand, interpret and deepen the scope of this academic-social dynamic.

Keywords: Meeting of Knowledges; INCTI; Dialogue of Epistemologies; UnB; Inclusion of Masters.

Agradecimentos

A todos aqueles que, direta e/ou indiretamente, contribuíram para a elaboração e desenvolvimento deste trabalho.

A minha Mãe, Dora Aida Gallardo, por seu estímulo, amor incondicional e determinação no sentido de sempre garantir o melhor para todos nós, seus seis filhos e demais netos.

Meu Pai Gerson Marciel de Olivera, figura impar neste processo, que tanto nas brocas, nas “duras” e também nos incentivos, nos carinho e amor me ajudou a erigir os alicerces para meu êxito ao longo deste processo.

Otávio Lucas Gallardo de Oliveria, meu filho e maior motivação para trabalhar, estudar e continuar lutando no sentido de garantir minha convivência e direitos paternos.

Professor Alexandro Dantas Trindade, meu orientador e amigo de todas as horas que, seja pelas conversas informais, pelos cafés, seja na orientação mais técnica, possibilitou minha chegada e o epílogo tanto em minha monografia quanto neste processo da dissertação.

A todas as professoras e professores do PPGS-UFPR, bem como os docentes demais programas de pós-graduação desta universidade, pela ajuda e paciência em toda a sistemática do mestrado. Particularmente a professora Marlene Tamanini, Ana Luisa Sallas, Liliana Porto, Dimas Floriani, Osvaldo Heller da Silva, Márcio Oliveira e nosso eficiente secretário Katiano Miguel Cruz.

A Capes e ao CNPq enquanto instituição e as pessoas que lá trabalham para o desenvolvimento social, humano e científico de nosso país.

Agradeço imensamente a toda a equipe do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa (INCTI), que possibilitaram minha inserção nos espaços institucionais para elaboração desta pesquisa, mas também se mostraram amigos extremamente acolhedores e amorosos. Destaco as figuras da pesquisadora Carla Águas, a gestora Rita Honotório, a professora Leticia Costa Vianna, a mestra raizeira Luceli Pio, o Mestre Bispo, o Mestre Biu Alexandre, o mestre Alexandre L’Omi L’Odò e ao professor e coordenador geral do projeto José Jorge de Carvalho.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AA	Ações Afirmativas
ABPN	Associação Brasileira dos Pesquisadores Negros
ADPF	Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental
ANPPS	Agenda Nacional de Prioridades de Pesquisa em Saúde
APIB	Associação dos Povos Indígenas do Brasil
BNDES	Banco de Desenvolvimento Econômico e Social
BNDS	Banco Nacional do Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior
CASA	Comunidade Sul-Americana das Nações
CCBB	Círculo Cultural Bando do Brasil
CD	Compact Disc ou Disco Compacto
CDFB	Campanha do Folclore Brasileiro
CEPE	Conselho de Pesquisa e Extensão
CINEP	Centro Indígena de Estudos e Pesquisas
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNFCP	Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular
CNFL	Comissão Nacional de Folclore
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e
COIAB	Coordenação das organizações Indígenas da Amazônia
CONAQ	Coordenação Nacional de Articulação de Comunidades Quilombolas
CONFAP	Conselho Nacional das Fundações Estaduais de Amparo à Pesquisa

CONSUNI	Conselho Universitário da Universidade do Rio de Janeiro
DAN	Departamento de Antropologia
DEM	Partido Democratas
EDUFBA	Editora da Universidade Federal da Bahia
ES	Encontro de Saberes.
ESACP	Encontro Sul-Americano das Culturas Populares.
FAPEASPA	Fundação de Amparo à Pesquisa do Pará
FAPEMA	Fundações de Amparo à Pesquisa
FAPEMIG	Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais
FAPERJ	Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio de Janeiro
FAPESC	Fundações de Amparo à Pesquisa de Santa Catarina
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa de São Paulo
FCP	Fundação Cultural Palmares
FFLCH	Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – USP Universidade de São Paulo
FIOCRUZ	Fundação Oswaldo Cruz
FNDCT	Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
FUNARTE	Fundação Nacional das Artes
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFPE	Instituto Federal de Pernambuco
INCT	Instituições Nacionais Científicas e Tecnológicas
INCTI	Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão No Ensino Superior e na Pesquisa
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LPS	Long-Play ou Disco de Vinil
MCTI	Ministério da Ciência e Tecnologia e Inovação.
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
MinC	Ministério da Cultura
NBR	Norma Brasileira
ONU	Organização das Nações Unidas
PACTI	Plano de Ação em Ciência, Tecnologia e Inovação
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra em Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PNS	Plano Nacional de Saúde
PPGS	Programa de Pós-Graduação
RADIOBRAS	Empresa Brasil de Comunicação
SCTIE	Secretaria de Ciência Tecnologia e Insumos Estratégicos
SDH	Secretaria dos Direitos Humanos
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas
SENAT	Serviço Nacional de Aprendizado do Transporte
SEPPIR	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SESC	Serviço Social do Comércio
SESI	Serviço Social da Indústria
SEST	Serviço Social do Transporte
SIBRATEC	Sistema Brasileiro de Tecnologia
SNPPCP	Seminário Nacional de Política Públicas Para as Culturas

Populares

STF	Supremo Tribunal Federal
TEN	Teatro Experimental do Negro
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UEL	Universidade de Londrina
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFCA	Universidade Federal do Cariri
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFJF	Universidade Federal do Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal do Minas Gerais
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo Baiano
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)
UFSB	Universidade Federal do Sul da Bahia

LISTA DE ILUSTRAÇÕES, FIGURAS E IMAGENS

Figura 1 – Performance do Cavalo Marinho, pelo mestre Biu Alexandre, no contexto do projeto Encontro de Saberes na UnB

Figura 2 - Mesa de Abertura do Seminário Encontro de Saberes nas Universidades: Bases Para um Diálogo Interepistêmico.

Figura 3 – Mestre Lucely Pio ministrando aula de campo no Encontro de Saberes UnB

Figura 4- Mestre Lucely Pio ministrando aula no Encontro de Saberes UnB

Figura 5 - Sistema de governança das Raizeiras do Cerrado, apresentação de demandas em espaços de inserção em políticas públicas

Figura 6 – Mestre Bispo, liderança quilombola e mestre no Encontro de Saberes

Figura 7 – Mestre Zé Jerome

Figura 8 - Mesa do evento "Diálogo de saberes: a inclusão de saberes e mestres populares na universidade", professores Samuel Araújo e José Jorge de Carvalho

Figura 9 - Página de Divulgação dos INCTs e suas respectivas áreas de abrangência

Figura 10 – Alunos da UnB na Disciplina Artes e Ofícios dos Saberes Tradicionais, participam do Boi do Seu Teodoro de Sobradinho (DF)

Figura 11 – Pensar, sentir, fazer, orientação fundante do projeto Encontro de Saberes

Figura 12 – Linha do tempo do INCTI

Figura 13 - Organograma inicial da Rede de Pesquisadores do INCTI

Figura 14 - Logo do INCTI

Figura 15 - Mesa abertura do Seminário Educação e Relações Étnico-Raciais, mesa composta pela equipe da formação inicial do INCTI

Figura 16 – Mapa das Ações Afirmativas no Brasil, elaborado pelo INCTI

Figura 17 - Regiões e país onde o projeto Encontro de Saberes funciona

Figura 18 - Plataforma detalhada de funcionamento Encontro de Saberes UnB

Figura 19 – Plataforma detalhada de funcionamento do Encontro de Saberes Pontífica Universidad Javeriana

Figura 20 – Plataforma detalhada de funcionamento do Encontro de Saberes na Universidade Federal de Minas Gerais

Figura 21 – Plataforma detalhada de funcionamento do Encontro de Saberes na Universidade Federal do Pará

Figura 22 - Plataforma detalhada de funcionamento do Encontro de Saberes na Universidade Estadual do Ceará

Figura 23 - Plataforma detalhada de funcionamento do Encontro de Saberes na Universidade Federal de Juiz de Fora

Figura 24 – Plataforma detalhada de funcionamento do Encontro de Saberes na Universidade Federal do Sul da Bahia

Figura 25 – Dados gerais do projeto Encontro de Saberes, de 2010 a 2014

SUMÁRIO

Introdução	17
Capítulo 1	
Projeto Encontro de Saberes: construindo o percurso da pesquisa	20
1.1. Aspectos metodológicos e epistemológicos da pesquisa sobre o projeto encontro de saberes	20
<i>1.1.1. Justificativa Pessoal da Pesquisa</i>	20
<i>1.1.2. Sistemática de Pesquisa Sobre o Encontro de Saberes</i>	24
1.2. Pesquisa de campo	27
<i>1.2.1. Pesquisando a Partir do Seminário na UnB em Junho de 2015</i>	28
<i>1.2.2. Pesquisando a Partir dos Debates na UFRJ e na UFF</i>	38
1.3. Dimensões metodológicas e epistemológicas da pesquisa	43
Capítulo 2	
A sustentação étnico-racial e demandas culturais que nortearam o encontro de saberes	46
2.1. Projeto encontro de saberes, avanço e dupla inclusão nas universidades	46
2.2. Edson Carneiro e o folclore: um modelo de inclusão dos saberes nas universidades	51
2.3. Primeiro seminário nacional de políticas públicas para as culturas populares	63
2.4. Segundo seminário nacional de políticas públicas para as culturas populares	73
Capítulo 3	
A normatividade e racionalidade científica versus a emergência dos saberes tradicionais	79
3.1. A transformação nos modelos universitários: de Humboldt a Ribeiro	79
3.2. Repensando a ciência, seus modelos e padrões normativos: em busca da emergência dos saberes contra-hegemônicos	83
3.3. INCTS: limites da hipercientificização e diálogos interculturais	91
3.4. Uma epistemologia socioambiental como mecanismo articulador de distintas racionalidades para preservação dos Saberes do Sul	99
Capítulo 4	
O INCTI como um elo ou encruzilhada na construção e consolidação do projeto encontro de saberes	105
4.1. A gênese do INCTI	105
4.2. A articulação institucional do INCTI	108
4.3. Consolidação do INCTI e a tensão no interior do CNPq	114
4.4. O arranjo institucional e financeiro facultado pelo MINC	117
4.5. O INCTI e Ações Afirmativas: os limites institucionais de diálogo com o MEC	120
Capítulo 5	
Projeto encontro de saberes: construindo um diálogo entre distintos paradigmas científicos	125
5.1. Diálogo e conexão do projeto Encontro de Saberes com as leis de mestres e com as Leis Federais nº 10.639 e 11.645	125
5.2. A institucionalização de protocolos de diálogo nas universidades por meio do Encontro de Saberes	128
Considerações Finais	142

Referências Bibliográficas	145
Livros, teses e artigos	145
Portais, sites e blogs	153
Anexos	
Anexo A - Portaria Interministerial Nº 1.536, de 31 de Agosto de 2006	157
Anexo B - Portaria Normativa Interministerial MinC/MEC nº 1 de 04/10/2007	158
Anexo C - Termo de Cooperação Para Descentralização de Crédito	160
Anexo D - Carta Convite para o Seminário Encontro de Saberes: Bases Para um Diálogo Interepistêmico	161
Anexo E - Listagem de Ementa/Programa – Disciplina: 201154 – Artes e Ofícios dos Saberes Tradicionais	162
Anexo F – Carta das Culturas Populares	164
Anexo G – Principais objetivos da Convenção Sobre a Promoção e Proteção da Diversidade da ONU/UNESCO	166
Anexo H – Mesas e Conferências 2º Seminário de Políticas Públicas Para as Culturas Populares - 2006	167
Anexo I – Mapa Expandido das Ações Afirmativas No Brasil - INCTI	169

Introdução

O projeto Encontro de Saberes nas universidades se inscreve como um caminho de práticas e pesquisas acadêmicas não tradicionais, tampouco hegemônicas pelas estruturas seculares do saber universitário. O projeto propõe um diálogo interepistêmico no interior das universidades, construindo conexão e interação entre os saberes trazidos pelos mestres tradicionais¹, tais como os de matrizes quilombola, indígena, raizeiros, mateiros, caiçaras, dentre outros saberes, com o conhecimento e tecnologia do universo acadêmico, letrado e em grande medida eurocêntrico. Esta perspectiva também é compartilhada pelo sociólogo Boaventura de Souza Santos, quando aborda as epistemologias do Sul e do Norte, a sobreposição de epistemologias e a necessidade de elaborar uma sociologia das ausências para substituir a monocultura do saber científico, inclusive substituindo a noção de saber alternativo, que pode não raro vir imbricado com uma noção de subalternidade de determinado conjunto de conhecimentos.

Para compreendermos esse processo, cabe destacar a importância dos sistemas de fomento ao avanço tecnológico facultado pelo Ministério da Ciência e Tecnologia e Inovação (MCTI), no contexto de articulação dos INCTs, processo esse que permitiu a consolidação do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa (INCTI) em Brasília e o avanço do Encontro de Saberes, inclusive nas múltiplas universidades onde o projeto atualmente se desenvolve.² Nesse processo parece haver um avanço de consciência e mentalidade institucional quanto aos saberes populares e tradicionais aportados pelos mestres e mestras, muitos deles totalmente iletrados, que passam a ser considerados tecnologias sociais, epistemologicamente relevantes, a serem ensinadas na academia.

Na esteira de consolidar o entendimento sobre este processo, recorreremos a diversas fontes, dentre coordenadores, pesquisadores e colaboradores do INCTI e do projeto Encontro de Saberes, além de múltiplos documentos que fundamentaram a

¹ A noção de Mestres Tradicionais que ora operamos, se aproxima da elaborada por Silva (2008), são sabedores não raro negros e indígenas com poucos recursos materiais, que dominam um conhecimento complexo e por vezes não valorizado pela academia e ciência moderna. Especificamente são artesãos, brincantes, quilombolas, lideranças indígenas que trabalham em uma lógica comunitária, territorializada e atrelada muitas vezes ao sagrado. Muitos receberam e transmitem seus saberes exclusivamente pelo suporte da oralidade.

² Atualmente o projeto Encontro de Saberes está sendo desenvolvido nas seguintes universidades: UnB, UECE, UFMG, UFPA, UFJF, UFRB, UFCA, UFRGS, UFF, e a Pontifícia Universidad Javeriana em Bogotá na Colômbia. (Disponível em: <<http://inctinclusao.tumblr.com/>>. Acessado em 22 nov. 2016.

consolidação da proposta. Nos debruçamos sobre a gênese do INCTI e por consequência do Encontro de Saberes, buscando compreender a relevância do intelectual folclorista Edison Carneiro, que na década de 1960 destacava a necessidade de uma efetiva inserção dos conhecimentos populares no mundo acadêmico. As propostas de Carneiro, de maneira geral, e a despeito de serem circunscritos ao contexto da década de 1960, serviram de inspiração para o projeto Encontro de Saberes.

Abordamos também os dois Seminários para as Culturas Populares e tradicionais que ocorreram em Brasília no ano de 2005 e 2006, estes dois significativos eventos congregaram um conjunto de atores articulados com as culturas populares e tradicionais, sistemática determinante para consolidação do ES. Objetivamos desvelar os obstáculos institucionais experimentados pela proposta, no que tange a infraestrutura, verbas, dinâmicas internas na UnB quando esta acolheu o projeto. De que maneira o INCTI se consolidou no contexto dos outros institutos, distanciando-se inclusive de outras propostas que caracterizam os INCTs de forma geral, e especificamente aqueles concentrados na área de humanas, espalhados pelo país. Ao refletir sobre a função precípua do MinC na consolidação do ES, tentaremos interpretar o processo de descentralização de recursos financeiros que sustentou originalmente toda dimensão financeira da proposta. De maneira geral, buscaremos desvendar a articulação institucional do INCTI no contexto científico no país e, particularmente, seu enraizamento na UnB. Trazendo luz dessa maneira, de alguma forma sobre o avanço do ES para as demais instituições.

Cabe ainda ressaltar, que a origem da proposta é fruto de um conjunto de lutas que visaram a inserção das Ações Afirmativas (AA) de caráter étnico-racial e social no ensino superior e na pesquisa. Essas políticas inclusivas trouxeram para os bancos universitários estudantes dos mais variados extratos socioeconômicos e étnico-raciais, produzindo uma espécie de mutação no perfil discente das universidades públicas e, em certa medida, também privadas. Principalmente, no sentido de tornar mais plural e diverso - em termos fenotípicos - um *lócus* considerado até pouco tempo, predominantemente branco. Contudo, um dos questionamentos que pairavam nesta conjuntura é se nossas universidades, caracterizadas por muitos pensadores como eurocêntricas, estavam preparadas em suas múltiplas dimensões para receber esses estudantes, portadores de singularidades e complexidades inerentes a suas origens e extratos sociais.

Para estes alunos negros, indígenas, pardos e em sua maioria socioeconomicamente desfavorecidos, seria possibilitada uma perspectiva de formação

complementar, no sentido de valorizar a diversidade étnico-racial brasileira ou se manteria a reprodução exclusiva de matrizes eurocêntricas de produção do saber e pesquisa? Estes questionamentos estão amparados nas leis federais Nº 10.649 e 11.645, ambas tratam da obrigatoriedade de se abordar a temática da contribuição negra e indígena na formação do Brasil para os alunos dos níveis fundamental e médio.

Mas como formar estes alunos, se a estrutura das licenciaturas parece deficitária no que se refere ao aprofundamento sobre a história, valorização e contribuição da população negra e indígena para formação de nosso país? Além disso, esse movimento também suscitou questionamentos sobre aspectos educacionais abordados por Paulo Freire, quando aponta a possibilidade de alunos e alunas se instruírem a partir de suas realidades e contextos espaciais e sociais, ou seja, caberia também ao meio acadêmico conectar a história de vida dos estudantes com sua formação curricular e formal. Neste sentido Freire (2011), destaca que o processo de formação dos docentes deve abarcar o saber necessário, que apresenta um caráter de obviedade, mas que por vezes permanece olvidado, considerando a percepção do contorno ecológico, social e econômico do aluno, e o que emerge a partir desta realidade, a partir de quais lentes sociais tais estudantes interpretam o próprio mundo e respondem aos seus desafios.

CAPÍTULO 1

PROJETO ENCONTRO DE SABERES: CONSTRUINDO O PERCURSO DA PESQUISA

1.1. Aspectos metodológicos e epistemológicos da pesquisa sobre o projeto encontro de saberes

1.1.1. Justificativa Pessoal da Pesquisa

O interesse e comprometimento de pesquisa sobre o projeto Encontro de Saberes teve início com o estudo a respeito das políticas inclusivas que se desenvolveram no Brasil a partir da década de 2000, particularmente as políticas de AA nas universidades brasileiras. Nossa monografia no curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Paraná, intitulada “Ações Afirmativas Raciais, Trajetória de um Debate”³, buscou compreender os discursos sobre a legitimidade das políticas inclusivas em âmbito nacional. Ao nos debruçarmos sobre o contexto histórico de múltiplas universidades, ficou patente as movimentações ocorridas no âmbito da Universidade de Brasília (UnB), uma das pioneiras neste histórico processo de reconhecimento de iniquidades e a superação desse quadro de anomia⁴ com a inclusão étnico-racial de forma mais massiva nos centros produtores de saber científico.

Como experimento, ele foi acolhido sem esforço pela Universidade de Brasília, cujo projeto de criação mantém afinidades incontestáveis. No programa de cotas, encontra eco o seu mandato de tornar-se instituição inovadora no campo da educação superior ensaiando sempre novos rumos para a expansão da inteligência brasileira. A partir do centro geográfico e político da nação, o

³ Monografia defendida em 2013 como requisito parcial para obtenção do título de Cientista Social na Universidade Federal do Paraná. Sob a orientação de Alexandro Dantas Trindade.

⁴ Conforme Johnson (1997, p.18) elucida, anomia é caracterizada por uma situação social onde a coesão e a ordem estão ausentes, pode ser consequência de um processo onde normas funcionem a partir de um quadro de ambiguidade, em uma lógica casual ou mesmo em termos arbitrários. Pode também ser percebida quando se estabelece um sistema amparado em lógicas de isolamento ou autonomia do indivíduo, de maneira que os integrantes de um grupo se identifiquem mais com seus próprios interesses do que os interesses que contemplem uma coletividade. Este conceito foi formulado por Émile Durkheim no contexto de pesquisa e explicação sobre os suicídios na Europa, no século XIX, o autor apontou que o suicídio em termos anômicos consistia em um padrão comportamental onde se apresentava condições anômicas. Ou seja, características culturais e estruturas sociais caracterizadas por baixa coesão capaz de produzir um sentimento de não pertença ou mesmo desapego de membros a seus grupos.

projeto das vagas universitárias para negros vem irradiando sem dúvida sua influência benéfica pelo país afora. (Segato, 2005, 2006, p. 84)

Nesse processo, deparei-me com outro movimento inclusivo, contudo operando no âmbito da docência, com metas, objetivos e obstáculos tão vultosos e complexos quanto a demanda provocada pelas AA em seus primórdios de implementação. O projeto ES também desafiou, e ainda desafia, o *status-quo* universitário, propondo um contexto educacional significativamente distinto do que hoje se processa em nossos centros produtores de conhecimento no que tange ao diálogo interepistêmico entre saberes, epistemologias e tradições de conhecimento produzido por matrizes distintas e diversas de cultura e história.

A dimensão política, estreitamente vinculada à luta antirracista e à demanda pelas cotas de acesso à educação superior, reivindica a descolonização dos meios universitários através da inclusão simultânea das populações historicamente excluídas e dos saberes provenientes de tais populações. A inclusão desejada implica em um rearranjo institucional, de maneira que os mestres e mestras tradicionais encontrem caminhos de ingresso e legitimação dentro da estrutura atualmente enrijecida dos ambientes de ensino e pesquisa. (Documento-Base do Seminário Encontro de Saberes nas Universidades, UnB, 2015).⁵

Ressalto nesta esteira a contribuição de meu orientador professor Alexandro Dantas Trindade, no sentido de ensejar uma reflexão para melhor compreensão acerca do lugar social dos saberes tradicionais e populares no meio acadêmico, e como esses ainda se encontram majoritariamente na antessala da universidade. Lógica não muito distinta do que ocorre na sociedade de modo geral e, particularmente, com os mestres portadores e operadores dos saberes e culturas tradicionais. Desta maneira, também reflete Silva (2008, p. 08) quando caracteriza os brincantes da cultura popular como artesãos integrados e fomentadores de atividades de caráter comunitário, territorializado e com aspectos sacros, sobremaneira distantes da cultura elaborada pela indústria cultural. Esses mestres, não raro são negros, socioeconomicamente desfavorecidos e dispõem de exíguos recursos para divulgarem e reproduzirem seus saberes.

Ao contrário da indústria cultural, os brincantes da cultura popular produzem cultura a partir de uma tecnologia mecânica simples, em tudo diferente da tecnologia característica do capitalismo tardio. A energia que as manipula é basicamente humana, centrada na coporalidade, no uso das mãos, do controle

⁵ O Documento-Base deste seminário está disponível em: <<http://inctinclusao.tumblr.com/>>, acessado em 14 mai de 2016.

do processo produtivo/criativo pelo corpo, esvaziando assim os elementos de força produtores do simulacro, reencantando-os, ao mesmo tempo em que trazendo-nos de volta para uma dimensão mais próxima do real. (Silva, 2008, p. 09)

Sobre este processo de sujeição e subalternização social e histórica de saberes, Leff (2005, p. 40) também nos oferece rica reflexão a respeito da lógica de globalização econômica e como isto faculta uma retotalização do mundo sob o espectro unidimensional do mercado, que além de explorar a natureza, homogeneiza culturas, subjuga saberes e degrada a qualidade de vida de uma parcela substantiva da população. Para essa conjuntura socioambiental, Leff lança mão do conceito de Racionalidade Ambiental, uma alternativa de valorização de saberes, culturas e matrizes de conhecimento.

A globalização econômica está gerando uma retotalização do mundo sob o valor unidimensional do mercado, superexplorando a natureza, homogeneizando culturas, subjugando saberes e degradando a qualidade de vida das maiorias. A racionalidade ambiental gera uma reorganização da produção baseada no potencial produtivo da natureza, no poder da ciência e da tecnologia moderna e nos processos de significação que definem identidades culturais e sentidos existenciais dos povos em diversas formas de relação entre os seres humanos e a natureza. (Leff, 2005, p.40)

Colocar em prática, por um lado o movimento de distanciamento do objeto estudado e controlar em certa medida a impressão, a priori causada na inclusão dos saberes tradicionais, é sempre um grande desafio para qualquer pesquisador em Ciências Sociais. Tanto mais para um entusiasta da cultura e dos saberes populares e sua significação epistemológica, além desta concreta possibilidade de interação interdisciplinar e transdisciplinar entre as ciências e os conhecimentos. Ao mesmo tempo, sendo um crítico contumaz de determinadas lógicas e sistemas acadêmicos hegemônicos e excludentes, que foram articulados historicamente nos mais variados níveis dos sistemas de ensino, dentre os quais a universidade figura como uma estrutura que pode reproduzir lógicas de assimetria na valorização dos conhecimentos. Neste aspecto lançamos mão de considerações propostas por Marilena Chauí (1995), que também destaca que o pesquisador deve se preocupar com a origem, forma e conteúdo do saber produzido, tanto em termos de valores éticos e políticos como artísticos e culturais. Para a autora, o pesquisador deve ocupar-se com:

4. Fundamentação teórica e crítica dos conhecimentos e das práticas. A Filosofia, cada vez mais, ocupa-se com as condições e os princípios do conhecimento que pretenda ser racional e verdadeiro; com a origem, a forma e o conteúdo dos valores éticos, políticos, artísticos e culturais; com a compreensão das causas e das formas da ilusão e do preconceito no plano individual e coletivo; com as transformações históricas dos conceitos, das idéias e dos valores. (Chauí, 2000, p.15)

Assim, é possível dialogar com os limites da pesquisa e do fazer do pesquisador, ao abordar a temática das causas e formas de ilusão, bem como os preconceitos que o próprio pesquisador traz consigo ao pesquisar em qualquer área. Penso que nós, estudiosos das ciências humanas, tenhamos como exigência fundamental levar em consideração estas dimensões de maneira séria. Na lógica desta reflexão, cabe dizer que ao pesquisarmos, à luz da sociologia, há sempre a imposição da perspectiva do senso comum *versus* o saber sociológico e uma possível dinâmica de hierarquia da primeira lente sobre a segunda. Cabe considerar ainda, que a separação e sobreposição que possa existir não seja necessariamente hierárquica, mas por um lado fruto da diversidade cultural e epistemológica e, por outro lado, a consciência de que o conhecimento sociológico apresenta uma natureza interpretativa de realidades e dinâmicas sociais, mas este não se encontra em uma dinâmica necessariamente superior ou inferior em relação a outros saberes. Já que o fato do conhecimento sociológico ser a princípio teórico, não lhe conferir, necessariamente, distinção em relação a outras perspectivas não teóricas, apenas reflete a diversidade de olhares, na medida em que este tende a privilegiar tanto as interações interindividuais e suas regras como objeto fundamental do conhecimento.⁶

Compreender a dimensão desta crítica à academia e pensar em sua relevância também é necessário, pois não são perspectivas de nenhuma maneira novas. A própria academia também pode estabelecer críticas consentâneas a seus críticos, dentre os quais os Movimentos Sociais. Para tentarmos compreender em termos filosóficos e sociológicos essa tensão podemos nos valer de Minayo (2003) que, sustentada em Stein (1987), ao analisar o método dialético e seu pressuposto hermenêutico, mostra que ambos explicitam que “não há observador imparcial nem há ponto de vista fora da realidade do ser humano e da história”.

Neste debate também podemos levar em consideração, para materializarmos este contexto histórico-social, a frase da militante negra Sueli Carneiro em documentário

⁶ As informações foram coligidas do slide estruturado pela professora Marlene Tamanini, para a disciplina Tópicos Avançados em Métodos de Pesquisa I, aula III, sobre metodologias de pesquisa. Para a turma de mestrado e doutorado no segundo semestre de 2015.

televisivo denominado “Café com Leite (água e azeite)”, quando afirmou que “a academia foi sempre muito hábil em expropriar o discurso militante e transformá-lo em sua produção acadêmica.”⁷.

É justamente nesse contexto reflexivo que nos debruçamos para compreender este momento histórico, em que uma parcela da academia brasileira parece começar a receber os saberes tradicionais e os mestres portadores e transmissores dessas epistêmes com uma lente e uma postura histórico-social distinta, não mais como mero objeto de estudo e pesquisa científica, mas como agente produtor e transmissor de conhecimento. Na esteira do que Boaventura (2005, p. 73) aponta, demonstrando como o cientista ao aviltar a natureza e o ser humano, acaba por aviltar a si próprio, pois o rigor científico, ancorado cabalmente na matemática tende a quantificar, podendo descambar para a esteira da desqualificação.

[...] Esta pergunta está, no entanto, inscrita na própria relação sujeito/objeto que preside à ciência moderna, uma relação que interioriza o sujeito/objeto que preside à ciência moderna, uma relação que interioriza o sujeito à custa da exteriorização do objeto, tornando-os estanques e incomunicáveis.

Os limites deste tipo de conhecimento são, assim, qualitativos e não são superáveis com maiores quantidades de investigação ou maior precisão dos instrumentos. Aliás, a própria precisão quantitativa do conhecimento é estruturalmente limitada. (2005, p.73)

Em um processo em que o cientista reforça e, no limite, afirma sua personalidade enquanto pesquisador, pode destruir a personalidade da natureza e dos sujeitos. Na medida em que o conhecimento ganha em rigor, pode perder em riqueza, e na medida em que avança tecnologicamente pode obliterar os limites interpretativos do ser humano e do mundo.

1.1.2. Sistemática de Pesquisa Sobre o Encontro de Saberes

O processo de pesquisa sobre o projeto ES se materializou por intermédio de um estudo com viés qualitativo, caracterizado e materializado por entrevistas

⁷ "Café com leite" apresenta uma reflexão sobre o Mito da Democracia Racial no Brasil através de depoimentos dos professores da FFLCH-USP, Antonio Sérgio Guimarães, Kabengelê Munanga, a diretora do Geledés, Sueli Carneiro e o antropólogo Batista Félix. Alunos da pós-graduação da FFLCH como Mácio Macedo e Uvanderilson da Silva também participam do debate. Os cineastas Jeferson De, Noel Carvalho e a atriz Zezé Motta traçam comentários sobre a Democracia Racial. O documentário apresenta ainda trechos de filmes adaptados da obra de Jorge Amado, como "Jubiabá" e "Tenda dos Milagres", de Nelson Pereira dos Santos e "Assalto ao trem pagador" de Roberto Farias e também imagens da luta do negro no Brasil através do arquivo de Abdias do Nascimento. Acessado em 13. Mar. 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=375sS13XAT0>>.

semiestruturadas com os coordenadores do projeto e demais atores envolvidos na proposta. Foram realizadas quatro entrevistas na cidade do Rio de Janeiro no dia 28 de janeiro de 2016 com os seguintes organizadores: professor José Jorge de Carvalho, a produtora cultural Rita Honório, a pesquisadora Carla Águas e a professora da UnB Letícia Costa Rodrigues Vianna. No geral cada uma das entrevistas tiveram duração de, aproximadamente, duas horas.

Nos espelhamos também nas orientações emanadas pela escola sociológica conhecida por interacionismo simbólico, pois buscamos compreender como se processaram as relações institucionais e o rearranjo acadêmico a partir da entrada e consolidação do Encontro de Saberes na UnB. Nessa esteira, encetamos compreender sobre a ordem social acadêmica, amparada em seus valores, regras, normas e como esse processo socializa seus integrantes em diversos níveis de prestígio ou mesmo exclusão, desprezo e estigma, produzindo o isolamento de indivíduos ou grupos, no caso os mestres e seus saberes. Tais lógicas de isolamento podem facultar ainda a consolidação de normas, valores e hierarquias distintas dos padrões em uso.

Não obstante, partindo deste contexto epistemológico, focamos a lente de pesquisa sobre os mestres tradicionais, seus saberes, cultura e tradição, considerando um dos aspectos de maior distinção o fato de muitos deles não terem passado pelo letramento formal, ou seja, muitos ainda são iletrados e, esta dimensão por si já tenciona o espaço acadêmico e institucional de uma maneira diferenciada. Inclusive estabelecendo um espaço de hostilidade, tendo em vista que os espaços acadêmicos no âmbito da docência são bastante disputados, ao se debater a inclusão na docência os ânimos podem se acirrar, inclusive gerando processos de hostilidade mais amplos.

Assim, muitas das conjecturas elencadas circundaram em torno de questões da seguinte natureza: como se fundamentou o processo de socialização desses novos atores neste experimento educacional? Como a instituição universitária efetivou este rearranjo e se realmente o fez à luz desta nova configuração? Houve efetiva mudança na lógica acadêmica nesse diálogo de saberes? O interacionismo simbólico ainda nos orienta que estes novos atores estão em situação interativa, configurando normas, valores em sua dimensão hierárquica, processo este sempre atinente à ação do outro, sejam alunos, professores orgânicos⁸ ou o próprio corpo administrativo da universidade.

⁸ Utilizamos a nomenclatura professores orgânicos para designar os professores concursados e inseridos no sistema padrão universitário meritocrático, os quais se distanciam histórica e socialmente da noção de mestre tradicional.

Além disso, empreendemos uma espécie de observação participante em eventos de avaliação e divulgação relacionados com o ES que serão descritos no decorrer do capítulo. Nesse sentido, essa dinâmica de inserção sempre é um movimento complexo, que exige algum tato e bastante disposição para se inserir em qualquer grupo onde não se conhece praticamente nenhum envolvido. Becker (1999) tematizou essa dimensão, ao abordar alguns problemas enfrentados por sociólogos no campo, seja na aplicação de um *survey* ou na própria observação participante.

Inserção. Um problema que aflige quase todos os pesquisadores – pelo menos todos aqueles que tentam estudar, por qualquer método, organizações, grupos e comunidades do mundo real – é se inserir: conseguir permissão para estudar aquilo que se quer estudar, ter acesso às pessoas que se quer observar, entrevistar ou entregar questionários. O problema é perene para os praticantes de observação participante, que habitualmente têm que negociar a questão novamente a cada vez que entram numa organização, pois será a primeira vez que algum sociólogo o terá feito. (Becker, 1999, p. 34)

Em nosso caso os obstáculos para inserção e aproximação, seja com os mestres ou mesmo com os professores orgânicos das instituições não se processaram de maneira distinta. Seja os mestres tradicionais por sua singeleza, a sabedoria do conhecimento que parece se decifrar apenas com um olhar e as dificuldades de compreender os signos e tradições culturais trazidas por esses personagens. Na noite do dia 16 de junho de 2015, no pátio a Reitoria da UnB houve uma rica apresentação da dança pernambucana conhecida como “Cavalo Marinho”, nós assistimos extasiados a performance, tentando compreender a vestimenta, o gestual, toda a expressividade da rica tradição pernambucana que poucos nos foi dado a conhecer em nosso processo formativo. Uma das principais figuras da tradição dessa performance é o mestre conhecido como Biu Alexandre, da cidade Condado em Pernambuco, e esse artista transmitiu seus conhecimentos e saberes para seus netos e bisnetos com o objetivo precípua de manutenção da tradição cultural.

Severino Alexandre da Silva, Mestre Biu Alexandre, começou a botar figura aos 13 anos. Em 1979, fundou seu Estrela de Ouro e hoje comemora o fato de ter os filhos e netos envolvidos no brinquedo. Seu Cavalo Marinho conta também com a presença de Seu Martelo, o Mateus mais velho de Pernambuco. Martelo e outros brincantes do Cavalo Marinho Estrela de Ouro integram o elenco do grupo Grial. Em 2006, o Estrela de Ouro fez parte do Coletivo Pernambuco, representando o Brasil no evento “Brasil em Cena” na Alemanha. Compõe, junto com o Cavalo Marinho Estrela Brilhante, o Ponto de Cultura Viva Pareia!. “É uma tradição que nós temos. Desde pequeno eu acompanho Cavalo Marinho e toda vida eu achei bonito. Toda vida eu gostei de Cavalo Marinho. Posso dizer que a cultura pra mim é uma benção e o Cavalo Marinho

é o principal. Pra mim não existe outra brincadeira. Eu só me acabo dentro de Cavalo Marinho.”⁹

Figura 1 - Performance do Cavalo Marinho, pelo mestre Biu Alexandre, no contexto do projeto Encontro de Saberes na UnB

BIU ALEXANDRE

Severino Alexandre da Silva, mestre Biu Alexandre, em 1943, no Engenho Paraguaçu, Município de Aliança (PE). Começou a trabalhar aos 10 anos de idade, mas o interesse pela tradição do Cavalo Marinho emergiu ainda mais cedo, logo aos 7 anos, quando acompanhava seu pai. Desde 1979, lidera o *Estrela de Ouro*, grupo performático de teatro popular que articula canto, dança, poesia, encarnando 71 diferentes personagens mascarados. No projeto Encontro de Saberes, o módulo “Dança, música e teatro do Cavalo Marinho”, é iniciado a partir de uma contextualização geográfica e histórica sobre o *Estrela de Ouro*, seguida por aulas práticas, nas quais os estudantes experimentam o sabor da produção coletiva e da interação entre público e brincantes. O mestre insere seu saber na relação entre trabalho e mito: enfatiza a importância do Cavalo Marinho no mundo contemporâneo e suas relações com os saberes da ancestralidade africana, indígena e portuguesa.



Fonte: Site INCTI¹⁰

Por outro lado, também o acesso a alguns professores do alto escalão da inteligência acadêmica não foi fácil, não apenas pelo receio do julgamento e interação com figuras altamente prestigiadas e reconhecidas, mas nosso próprio julgamento no sentido de acreditar que o processo de interação pode não ocorrer de forma natural. Nesse sentido, foi surpreendente a receptividade do professor José Jorge de Carvalho, da pesquisadora Carla Águas, da produtora cultural Rita Honotório e da professora Leticia Costa Vianna. Integrantes do INCTI que facilitaram, em alguma medida, o acesso aos Mestres tradicionais operacionalizando instrumentos subjetivos e objetivos para esse contato. Seja explanações sobre as tradições regionais e sua forma de operacionalização, sua relevância histórica para o Brasil, bem como fornecendo livros e demais materiais elucidativos sobre os saberes tradicionais.

1.2. Pesquisa de campo

⁹ Informações disponíveis em: < <http://conexaocavalomarinho-artistas.blogspot.com.br/2008/11/cavalo-marinho-estrela-de-ouro-mestre.html>>. Acessado em 12. Dez. 2016.

¹⁰ Todas as fotos dos mestres e mestras: disponível em: <<http://inctinclusao.tumblr.com/ask>>. E foram acessadas em: 28 nov. 2016

Nesta parte relatamos como se deram as pesquisas efetuadas em campo, tanto na UnB, como nos demais espaços acadêmicos em que nos inserimos buscando colher dados sobre o projeto ES. Além disso, observamos e dialogamos com os diversos atores envolvidos no processo, suas entrevistas e a interação pesquisador e pesquisados.

1.2.1. Pesquisando a partir do Seminário na UnB em junho de 2015

À luz de algumas questões discutidas por Becker (1999), como a reflexão sobre o objeto de pesquisa, o processo de construção de questionamentos apropriados para as finalidades da pesquisa, valer-se sempre da curiosidade para desvelar os objetos pesquisados, sendo possível, em um processo de transcendência de regras anteriormente estabelecidas. Em âmbito maior, reflexionar sobre a relevância do observado no sistema construção do conhecimento.

Parece simples – Becker diria que é efetivamente simples – mas se isso dá a impressão de que a metodologia é uma coisa incidental para Becker, é preciso rever. Pois ao contrário, ela a vê como tão importante que não pode ser fechada em regras prévias, tem que se ajustar perfeitamente às singularidades da pesquisa – **e uma pesquisa é sempre singular.** (Braga, 2013, p. 01. Grifo nosso)

Neste contexto reflexivo e epistemológico construímos a possibilidade de inserção e participação, na condição de aluno/pesquisador em dois importantes eventos no contexto de debate, análise e divulgação do projeto Encontro de Saberes. Evidentemente que, ao usarmos a expressão objeto, apenas nos apropriamos de uma terminologia consagrada nas ciências humanas e sociais, embora saibamos do cunho pejorativo e no limite objetificador e positivista que essa noção pode produzir, desta maneira objeto seria o problema de pesquisa nunca os atores envolvidos. Do contrário, nossa postura enquanto estudante/pesquisador seria totalmente contraditória e destoante da bandeira desfraldada pela entrada de mestres e mestradas tradicionais na academia, ou seja, possibilitar que o objeto de pesquisa se torne sujeito de sua pesquisa e de sua história.

Portanto, o primeiro evento foi o Seminário Encontro de Saberes nas Universidades, Bases Para um Diálogo Interepistêmico¹¹, evento ocorrido na UnB nos dias 16 e 17 de junho de 2015. A possibilidade de inserção desse evento se concretizou

¹¹ O coordenador do projeto, José Jorge de Carvalho e a pesquisadora Carla Águas, gravaram um vídeo-convite para o Seminário, que está disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=7lj1MfwKCNU>>. Acessado em 20 dez. 2016.

depois de alguns contatos via e-mail com o coordenador do projeto, em que explicitamos nossas intenções de pesquisa e a necessidade de ir à Brasília para conhecer pessoalmente o Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa (INCTI) e o projeto Encontro de Saberes. A partir desses contatos, inicialmente via e-mail, fui gentilmente convidado pelo antropólogo e professor da UnB, José Jorge de Carvalho, para participar do seminário na condição de pesquisador/observador/aluno. Conforme constava na carta convite do encontro:

É com muita alegria que lhe recebemos no Seminário Encontro de Saberes nas Universidades: Bases para um Diálogo Interepistêmico. Teremos uma intensa programação e a participação de cada um é fundamental para a consolidação da Rede Encontro de Saberes. Esperamos que se sinta em casa, tenha uma excelente estadia e possa voltar com energias renovadas e cheio (a) de boas novidades geradas a partir deste encontro. (Convite Para o Seminário Encontro de Saberes nas Universidades: Bases para um diálogo interepistêmico.)¹²

O evento, de porte intermediário, marcou os seis anos de execução do projeto ES, reunindo docentes das diversas universidades em que o projeto se expandiu, contou também com a conferência inaugural do professor Luiz Fernando Sarango¹³, então reitor da Universidade Amawtay Wasi, que é a universidade intercultural dos povos indígenas do Equador. Em sua conferência, Sarango relatou os arranjos acadêmicos e institucionais para manter esta universidade, que é um instrumento de contraposição aos modelos mercantilistas hegemonizados de produção do conhecimento. Ressaltando a necessidade da descolonização do conhecimento e da educação a partir de outras lógicas de conhecimento.

Além disso, professores de mais de seis universidades estiveram presentes, com a finalidade de compreender as demandas e dinâmicas internas do projeto, objetivando implementar a proposta em suas respectivas academias, Universidade Federal de Viçosa (UFV), Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB), a Universidade Federal do

¹² Este convite está disponível em: < <http://inctinclusao.tumblr.com/>>. Acessado em: 25 nov. 2016.

¹³ Sarango é licenciado em Ciências Sociais, Políticas e Econômicas (Universidad Nacional de Loja) e em Ciências da Educação, com especialidade em Linguística Andina e Educação Bilingue (Universidad de Cuenca). O conferencista é ainda advogado (Universidad Nacional de Loja), diplomado em Pesquisa Intercultural (Universidad Central del Ecuador), mestre em Docência Universitária (Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaraguense) e Doutor em Jurisprudência (Universidad Nacional de Loja). Além desta extensa trajetória acadêmica, Luis Fernando Sarango destacou-se, dentre outras atividades, como importante liderança indígena, especialmente no contexto andino, e como reitor da Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi (atualmente Pluriversidad Amawtay Wasi). Disponível em: < <http://inctinclusao.tumblr.com/>>. Acessado em: 28 nov. 2016

Rio de Janeiro (UFRJ), a Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e o Instituto Federal de Pernambuco (IFPE). Estiveram presentes também, representantes do Ministério da Cultura (MinC), do Ministério da Ciência e Tecnologia e Inovação (MCT) e Ministério da Educação (MEC) representado pela diretora de políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-raciais, Rita Nascimento, que afirmou a necessidade de que os saberes tradicionais integrem a formação da universidade, de maneira mais ampla e com um maior comprometimento por parte do Estado.

Neste aspecto, a pesquisadora do INCTI, Carla Águas, destacou em entrevista concedida aproximadamente nove meses após o seminário em Brasília:

Por exemplo, a experiência vivenciada por você no seminário de junho do ano passado, me faz lembrar agora do seminário de 2015. Houve uma grande participação funcional, nós tínhamos o decano de graduação, tínhamos a decana de extensão, falando em nome da UnB, suas percepções sobre o Encontro de Saberes. Inclusive o próprio decano de graduação, que brincou falando que havia sido entrevistado recentemente, acerca de assuntos relacionados à UnB, por uma jornalista do Correio Braziliense. Ela questionou sobre marcas distintivas da universidade: “cite quatro inovações da UnB?”. E uma delas foi justamente o Encontro de Saberes, então eu creio que existe um olhar sobre o projeto, por mais contradições que qualquer instituição apresente.¹⁴

No momento em que os representantes dos órgãos, de forma geral, se pronunciaram destacando a relevância do projeto, bem como incentivaram sua expansão, a decana de Extensão da UnB, Thérèse Hofmann assim se posicionou:

"Precisamos inovar pelo ensino, tendo a Extensão como caminho para alcançar a sociedade", afirmou a decana, ressaltando a grande procura das Universidades e Institutos Federais pela primeira edição do Programa Mais Cultura nas Universidades, do Ministério da Cultura, que valoriza ações nos territórios e comunidades. O edital recebeu inscrições de 100% das universidades federais e 98% dos institutos federais de educação.¹⁵

No Seminário foi possível perceber a apurada reflexão a respeito das experiências de implementação do projeto, além de um debate mais profundo e complexo sobre a teoria e metodologia do Encontro de Saberes. Nesse processo participaram os professores orgânicos das universidades e os mestres tradicionais que foram fundamentais na implementação da disciplina denominada Artes e Ofício dos Saberes Tradicionais na

¹⁴ Entrevista concedida pela a pesquisadora Carla Águas, integrante do INCTI. Realizada em 28 de janeiro de 2016 na cidade do Rio de Janeiro.

¹⁵ A fala da decana de extensão pode ser acessada no seguinte endereço: <http://www.cultura.gov.br/noticiasdestaques//asset_publisher/OiKX3x1R9iTn/content/encontro-abordainsercao-do-saber-tradicional-na-universidade/10883>. Acessado em 20 nov. 2016.

graduação de antropologia da UnB. Destacamos que, segundo relatos dos organizadores, foi a primeira vez que a Rede Encontro de Saberes se encontrou de forma mais ampla, com vistas à troca de experiências. Desta maneira o Seminário, além de apresentar um caráter teórico-metodológico bem delineado, destacou-se por sua dimensão histórica, já que o mesmo congregou os principais atores envolvidos no projeto.

De nossa parte, foi uma grande honra poder acompanhar esse processo e também um voto de confiança em nosso trabalho, na medida em que parte dos debates e atividades realizadas no âmbito deste seminário apresentava um caráter, em certa medida, direcionado aos integrantes da Rede Encontro de Saberes, da qual certamente não éramos integrante. A organização de um projeto tão complexo e acirrador de ânimos no seio acadêmico, deve considerar com zelo a inserção de pessoas desconhecidas. Portanto, poder partilhar de maneira tão próxima e viva a articulação de debates e encaminhamentos foi indubitavelmente profícuo e produziu outros contornos e percepções sobre o projeto de forma geral.

Assim, houve a possibilidade de um debate acerca do aprimoramento e fortalecimento da rede, da comunicação entre seus integrantes e a possibilidade de consolidação de maneira mais abrangente do projeto. Por meio dessa inserção, conhecemos mais amiúde as características institucionais da proposta desenvolvida inicialmente no interior da UnB e de que forma o projeto atualmente estabelece vínculos com outras universidades no Brasil e no exterior.

**Figura 2 - Mesa de Abertura do Seminário Encontro de Saberes nas Universidades:
Bases Para um Diálogo Interepistêmico**



Fonte: Ministério da Cultura.

Importante ressaltar que, mesmo em face às inúmeras dificuldades econômicas e orçamentárias enfrentadas pelo país e, particularmente pelas unidades federativas, e tanto mais pelas universidades estaduais e federais, o projeto continua se ampliando de maneira robusta em múltiplas universidades. Não obstante, cada espaço acadêmico possa ter imprimido um desenho próprio e distinto no processo de implementação da proposta original. O projeto é capitaneado por professores, comunidade acadêmica e comunidades tradicionais e populares, todos com uma grande dimensão idealista no que tange o processo de inclusão étnico-racial e por extensão das mestras e mestres populares e indígenas.

No contexto do seminário em questão, é importante ressaltar não apenas a participação, mas o espaço institucional ocupado pelos mestres e mestras. Seja nas conferências, palestras e oficinas desenvolvidas, seja na interação face-a-face, nas conversas informais e nos ensinamentos transmitidos. Destacamos a participação da mestra raizeira Lucely Moraes Pio, especialista em plantas fitoterápicas e processos de curas tradicionais do Quilombo do Cedro, no município de Mineiros em Goiás. A mestra, além de estar encarregada do preparo do coffee-break sem agrotóxicos e conservantes,

proferiu importante preleção a respeito da diversidade das plantas medicinais do cerrado, suas características e usos terapêuticos. Além disso, abordou a relevância do livro “A Farmacopeia popular do Cerrado”, organizado pela Articulação Pacari¹⁶, o livro é um importante levantamento operado por raizeiras e raizeiros do cerrado, que conecta conhecimentos tradicionais com a biodiversidade, detalhando a existência de centenas de plantas tradicionais do Cerrado e seu uso terapêutico.

Figura 3 – Mestra Lucely Pio ministrando aula de campo no Encontro de Saberes UnB



LUCELY PIO

Lucely Pio utiliza os saberes advindos de sua cultura quilombola no Centro-Oeste do Brasil para o preparo artesanal de medicamentos e para a realização de tratamentos através de argilas medicinais. Natural de Mineiros (GO), pertence à comunidade do Cedro, onde aprendeu a arte e ofício de manipular as plantas medicinais do cerrado a partir de conhecimentos ancestrais. Atualmente, é coordenadora da equipe de fitoterapia de remédios caseiros de Mineiros, fundadora e secretária da Associação Pacari de Plantas Medicinais do Cerrado, participante da Rede Cerrado, além de membro, através da Articulação Pacari, da Comissão Nacional de Desenvolvimento Sustentável de Povos e Comunidades Tradicionais. Uma das autoras da *Farmacopeia Popular do Cerrado*, Lucely Pio aprofunda as reflexões acerca das relações entre o conhecimento científico e o sagrado. No Encontro de Saberes, a mestra conduz os estudantes ao reconhecimento das plantas medicinais do cerrado, ao manejo das espécies e à preparação de medicamentos naturais.

Fonte: Site INCTI

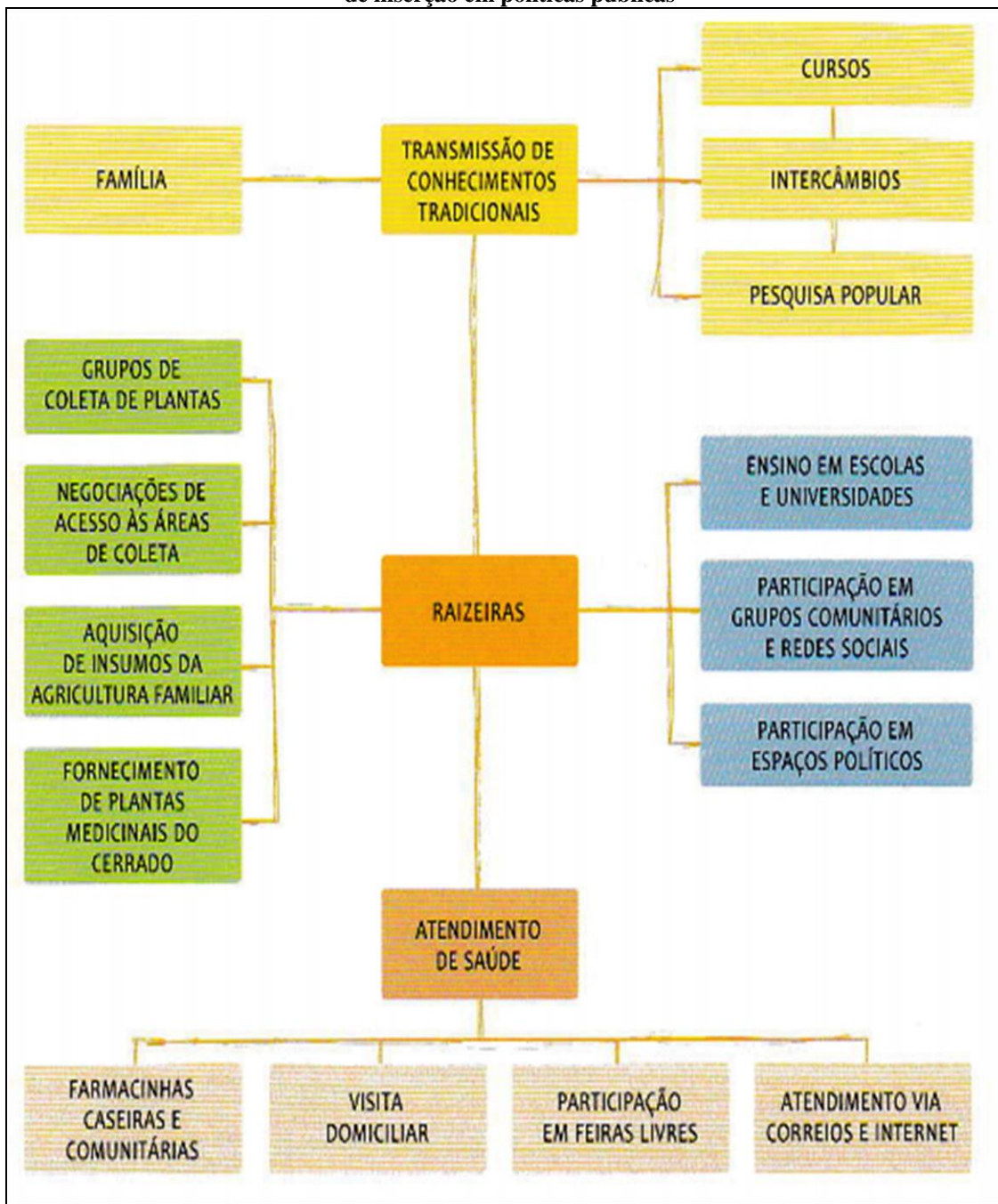
¹⁶ A Articulação [Pacari](#) nasceu em 1999, dentro do campo de articulação da Rede Cerrado e da Rede de Plantas Medicinais da América do Sul. Inicialmente foram realizados diagnósticos participativos junto a diversos grupos organizados, utilizando a metodologia da “árvore do trabalho”, que proporcionou a identificação das potencialidades e dificuldades de cada grupo, e a realização de um planejamento coletivo para um trabalho articulado. Hoje, a sua atuação abrange aproximadamente 50 organizações de 10 regiões dos estados de Minas Gerais, Goiás, Tocantins e Maranhão. As atividades da [Pacari](#) são de pesquisa popular, assessoria, intercâmbio, capacitação, produção e registro de conhecimentos, publicação, realização de encontros e participação em espaços de formulação de políticas públicas. A Articulação Pacari busca construir protocolos comunitários, caracterizados como instrumentos políticos pensados e construídos pelos povos tradicionais do Cerrado, o objetivo precípua é garantir à estes povos seus direitos consuetudinários, que estão calcados na tradição, materializados em valores, princípios, regras, cosmovisões e práticas transmitidas geracionalmente. (Protocolo Comunitário, 2014)

Figura 4 – Lucely Pio ministrando aula no Encontro de Saberes UnB



Fonte: site INCTI

Figura 5 – Sistema de governança das Raizeiras do Cerrado, apresentação de demandas em espaços de inserção em políticas públicas



Fonte: Protocolo Comunitário Biocultural das Raizeiras do Cerrado. Direito consuetudinário de praticar a medicina tradicional.

Também foi de grande relevância epistemológica a fala do professor, mestre e poeta, Antônio Bispo dos Santos, outro intelectual quilombola da cidade Francinópolis no Piauí. Mestre Bispo, como é conhecido, narrou sua trajetória como líder quilombola,

o processo de abertura das universidades para os saberes tradicionais e sua atual penetração no meio acadêmico. Além de participar de várias etapas de inclusão do ES, é professor e mestre convidado na UnB por intermédio do INCTI.

Figura 6 – Mestre Bispo, liderança quilombola e mestre no Encontro de Saberes



Fonte: Site INCTI

Junto à ele também estiveram presentes o mestre Juremeiro Alexandre L’Omi L’Odô conhecedor das tradições de matriz africana, o mestre pernambucano de performances, com danças e canto Biu Alexandre, o mestre paulista Tião Soares, que trabalha com fantoches e coordena a Rede de Culturas da Zona Leste Paulistana. Outra figura proeminente no âmbito do ES é o mestre Zé Jerome, conhecedor da tradição do Congado e Folia de Reis do Vale do Paraíba, Marechal de Cunha em São Paulo. O mestre Zé é um dos herdeiros da tradição que se iniciou em 1940, com seu tio “Mestre Marechal”, o mestre Zé iniciou sua participação no grupo com seis anos.

Figura 7 – Mestre Zé Jerome



Fonte: Site INCTI

Segundo dados atualizados pela pesquisadora Carla Águas¹⁷, atualmente o ES foi expandido e funciona nas seguintes universidades:

- Universidade de Brasília (UnB),
- Universidade Estadual do Ceará (UECE),
- Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG),
- Universidade Federal do Pará (UFPA),
- Universidade Federal de Juíz de Fora (UFJF),
- Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB),
- Universidade Federal do Cariri (UFCA),
- Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
- Universidade Federal Fluminense (UFF).

Embora possa se argumentar, em uma perspectiva de hegemonia e poder acadêmico, que a maioria das universidades integrantes da rede Encontro de Saberes, não figure no ranking acadêmico brasileiro em termos de prestígio e projeção científica, considerando os padrões capitalistas e eurocêntricos vigentes, deve-se reconhecer a relevância desse processo em termos de alargamento dos horizontes não apenas científicos e epistêmicos, mas sobretudo culturais facultado pelo projeto. Isso significa

¹⁷ Contato via e-mail feito com a pesquisadora em 18 de dezembro de 2016.

dizer, entre tantas coisas, que a proposta amplia significativamente o leque de conhecimento sobre a diversidade cultural brasileira, o que por si só já significa um grande passo, considerando os poucos conhecimentos que a maioria dos brasileiros detém sobre a cultura brasileira de forma geral, sobre os povos tradicionais em específico, seja seus idiomas, tradições ou especificidades. Esse quadro tende a se recrudescer nos estados do Sul, com uma grande população de ascendência europeia. Não obstante, duas das cinco universidades que integram o conjunto dos centros considerados de excelência, segundo matéria publicada pela Folha de São Paulo¹⁸, compõem a Rede do projeto, a UFMG e a UFRGS o que também é significativo, não porque os outros espaços acadêmicos sejam de fato menos relevantes, mas porque existirá dentro desses espaços hegemônicos, vozes dissonantes, discursos distintos e outros referenciais epistemológicos.

A consolidação dessa rede possibilitou que, aproximadamente mil alunos, sessenta professores e setenta mestres tradicionais, tivessem participado do projeto, o que totalizou quase mil horas/aula¹⁹.

1.2.2 Pesquisando a Partir dos Debates na UFRJ e na UFF

Estivemos presente também no Rio de Janeiro, no mês de janeiro de 2016 na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e também na Universidade Federal Fluminense (UFF) em dois eventos de alta significação, e que particularmente contribuíram com a pesquisa em questão. O primeiro foi organizado pelo Fórum de Ciência e Cultura da referida universidade, no dia 28, onde ocorreu uma ampla participação de professores das quatro universidades públicas do Rio de Janeiro: a Universidade Federal Fluminense (UFF), a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Houve então a possibilidade de um debate entre estas universidades com vistas a incorporar o Encontro de Saberes em seus espaços. Dentre os diversos temas, foram abordadas as demandas institucionais e as políticas públicas estabelecidas para inclusão dos saberes, comunidades tradicionais e mestres populares nas universidades brasileiras. O evento foi intitulado “Diálogo de saberes: a inclusão de

¹⁸ A matéria sobre o ranking de universidades está disponível em: < <http://ruf.folha.uol.com.br/2016/> > . E foi acessada em 16 dez 2016.

¹⁹ Dados coligidos em: <<http://inctinclusao.tumblr.com/>>. Acessado em 20 mai. 2016.

saberes e mestres populares na universidade”²⁰ e foi representado na pessoa do professor e coordenador do Fórum, Carlos Vainer e a produtora cultural Waldelice Souza; os oradores participantes foram os professores José Jorge de Carvalho, coordenador do INCTI e o professor da escola de música da UFRJ Samuel Araújo. Estiveram presentes no evento vários segmentos da comunidade acadêmica, como os professores Eduardo Viveiros de Castro e Marcio Goldman do Museu Nacional da UFRJ, bem como o professor coordenador do Instituto de Arte e Comunicação Social da Universidade Federal Fluminense, Leonardo Guelman. Marcaram presença também representantes dos movimentos populares indígenas, afro-brasileiros e integrantes do MinC.

O Encontro de Saberes traz, na essência, a reflexão por uma dupla inclusão: a dos saberes indígenas, afro-brasileiros, dos quilombolas, das culturas populares em geral, excluídos do universo acadêmico; e a inclusão dos Mestres populares destes saberes nesse universo. Com esta definição, o Prof. José Jorge de Carvalho apresentou o projeto Encontro de Saberes que coordena no Instituto de Inclusão no Ensino Superior, na Universidade de Brasília, durante o evento "Diálogo de saberes: a inclusão de saberes e mestres populares na universidade", realizado no Fórum de Ciência e Cultura da UFRJ, dia 28 de janeiro. Segundo o Prof. José Jorge, o projeto é uma intervenção muito específica no mundo acadêmico, mas, ao mesmo tempo, com uma significativa demanda externa ao mundo acadêmico. (Fórum de Ciência e Cultura da UFRJ. Acessado em: <<http://www.forum.ufrj.br/index.php/2uncategorised/499-forum-de-cienciaecultura-debate-inclusao-de-saberes-e-mestres-populares-na-universidade>>. Disponível em: 22 mai. 2016.)

O professor Samuel Araújo, integrante da mesa, desenvolve há aproximadamente três anos, um importante trabalho de inclusão musical nas zonas periféricas do Rio de Janeiro, particularmente na Favela da Maré, intitulado “Entre Muros, Grades e Blindados: Práxis Sonoro-Musical em Contextos Pós-Industriais”²¹.

O professor da Escola de Música da UFRJ, Samuel Araújo, apresentou as experiências culturais e projetos participativos sonoros desenvolvidos pela UFRJ no Complexo da Maré e a forma pela qual a música interfere e é interferida na e pela comunidade local. Samuel Araújo considera o trabalho da

²⁰ O encontro na UFRJ foi filmado e está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=R_0rIcsrvF0>. Acessado em: 19 mai. 2016.

²¹ No contexto de instalação das UPPS em áreas de conflito no Rio de Janeiro o professor Samuel Araújo desenvolve o projeto denominado “Entre Muros, Grades e Blindados, Práxis Sono-Musical em Contextos Pós-Industriais na comunidade da Maré. Esta proposta registrou a relação entre gêneros musicais – como o forró, funk, hip-hop, pagode, rap, charme, samba, gospel, rock, entre outros – e as diferentes etnias e identidades sociais presentes -baianos, paraibanos, mineiros, negros, brancos, mulatos, etc. O trabalho investiga ainda de que modo a violência permeia estilos musicais como o funk, o rap, e o heavy metal. O comércio de fitas, CDs e LPs independentes lançados por músicos da região e vendidos ali mesmo também é estudado no trabalho. “Estamos criando um mapa musical da Maré através da realização de entrevistas simuladas, exibição e debates de vídeo. E o mais interessante neste trabalho é que os próprios moradores da Maré, além de nos ajudar nesse projeto, são a fonte da nossa pesquisa”, afirma. Disponível em: <<http://www.faperj.br/?id=498.2.0>>. Acessado em 19 mai. 2016.

Escola de Música um bastião de resistência na UFRJ que "tem que pensar de forma mais articulada e global a participação nos debates públicos sobre o tema". (Acessado em: <<http://www.forum.ufrj.br/index.php/2-uncategorised/499-forum-decienciaecultura-debate-inclusao-de-saberes-e-mestres-populares-na-universidade>>. Disponível em: 22 mai. 2016.)

Esse evento ocorreu a fim de responder às deliberações e diretrizes do Conselho Universitário da UFRJ, que asseverou a imperiosa necessidade de valorização da cultura e saberes populares em uma era marcada profundamente por uma dinâmica de globalização, mercantilismo e homogeneização que ameaça tais conhecimentos, em um processo de herança colonialista e imperialista.

Figura 8 – Mesa do evento "Diálogo de saberes: a inclusão de saberes e mestres populares na universidade", professores Samuel Araújo e José Jorge de Carvalho



Fonte: Fórum de Cultura e Ciência da UFRJ

A promoção do evento coube à UFRJ, também atendendo às demandas do Plano Nacional de Cultura²² no que tange à necessidade de mapeamento, reconhecimento,

²² As metas do Plano Nacional de Cultura foram articuladas em 2011 na primeira gestão da presidente Dilma Rouseff, nele consta um conjunto de políticas públicas direcionadas a cultura brasileira. Neste sentido o MinC conclamou os interessados no debate para refletir que padrão de Cultura se quer para o país para os próximos anos. Assim as metas foram estruturadas por múltiplos indivíduos, grupos com variabilidades étnicas, raciais, etárias e econômicas. A partir deste documento as movimentações institucionais do MinC seguem seus desígnios, ele está estruturado em três áreas, sendo as quais: a cultura como expressão simbólica, como direito de cidadania, e como campo potencial para o desenvolvimento econômico com sustentabilidade. Disponível em: <http://www.cultura.gov.br/documents/10883/11294/METAS_PNC_final.pdf> . Acessado em 15 abr. 2016.

promoção e valorização das expressões culturais brasileiras, tais como linguagens artísticas ou manifestações culturais. Além disso, as próprias deliberações internas da universidade, como a Política Cultural e Artística, aprovada em 2014, apresenta como um dos referenciais norteadores:

A Política Cultural e Artística da UFRJ, aprovada pelo CONSUNI em agosto de 2014, alinhou entre suas diretrizes a necessidade de reconhecer e resgatar, reunir e promover os saberes e os produtores de saberes dominados, não mercantis, expressões de modos de vida e visões de mundo que contestam, colocam-se ou são colocados à margem do grande mercado cultural e das instituições oficiais de ciência, tecnologia, arte e cultura. Trata-se de ouvir as vozes dos que, invisíveis ou invisibilizados, discriminados, desconhecidos ou mesmo perseguidos, constituem elementos indispensáveis de uma cultura aberta, que renuncia, e denuncia, toda pretensão monopolista de campos e agentes particulares, que se projeta numa sociedade contemporânea, democrática, que não se submete à lógica homogênea e homogeneizadora do mercado cultural e, por que não dizer, também do mercado científico. (Você faz cultura 2012, Disponível em: <http://www.forum.ufrj.br/images/forumcc/pdf_e_odt/revista_voce_faz_cultura_final_web.pdf>. Acessado em: 15 abr. 2016)

Particularmente, sobre a dimensão epistemológica também acentuou-se a necessidade da construção de um processo de diálogo no qual a universidade denominou de mutua fertilização, na medida em que saberes e epistemologias de matrizes distintas pudessem dialogar e encontrar na academia um espaço de legitimidade.

2.3. Interação e diálogo entre arte e ciência/mútua fertilização. Neste esforço dialógico, destaque-se a relevância de suscitar encontros e confrontos entre diferentes epistemologias e práticas de percepção e representação do mundo, que normalmente se encontram em gavetas separadas: ciências exatas e humanidades, ciência e arte, arte erudita e arte popular, saber científico e senso comum, apenas para citar algumas antinomias que, mais além de obstaculizar diálogos, estabelecem, quase sempre, inaceitáveis hierarquias e práticas de poder - na sociedade e no próprio mundo acadêmico. Universos cognitivos e perceptivos, tanto quanto linguagens, constitutivas elas também, muitas vezes, de mundos e comunidades separadas, deveriam encontrar na Universidade, mais que em qualquer outro lugar social, a possibilidade de se entreolharem, reconhecerem, conhecerem, interpelarem e fertilizarem mutuamente. Isso, lamentavelmente, há que se reconhecer, nem sempre ocorre, razão a mais para contemplar estas questões em uma agenda universitária digna deste nome, e, em primeiro lugar, na agenda de uma Política Cultural, Artística e de Difusão Científico-Cultural, que, neste como em outros terrenos, certamente desempenha papel pioneiro na vida e na cultura da própria Universidade. (Você faz cultura 2012, disponível em: <http://www.forum.ufrj.br/images/forumcc/pdf_e_odt/revista_voce_faz_cultura_final_web.pdf>. Acessado em: 15 abr. 2016)

A UFF também protagonizou um importante momento de debate e reflexão, talvez inclusive de maneira mais sistemática e profunda que a própria UFRJ. Na manhã do dia

29 de janeiro de 2016, reuniram-se no campus Gragoatá, em Niterói, professores, alunos, militantes dos movimentos sociais e comunidade para pensar no desenvolvimento do Encontro de Saberes naquela universidade. Esse encontro teve um efeito catalisador que facultou a existência de um grupo de trabalho no interior da UFF para implementação da proposta. O professor da UFF Emilio Nolasco de Carvalho, um dos organizadores do encontro assim se manifestou sobre esse momento:

Aos participantes da última Roda de Conversa na UFF sobre Saberes Tradicionais na Universidade, na última sexta-feira 29/01 tivemos um encontro riquíssimo e provocador com as experiências e reflexões trazidas pelo prof. José Jorge de Carvalho e pelos vários participantes. Saímos com a certeza de que esse foi um marco inicial para produzirmos juntos ações concretas de transformação da universidade em suas relações com os saberes tradicionais. Repasso abaixo, para todos da lista de contatos, os encaminhamentos que tiramos no final do encontro:

- Nosso próximo encontro será no dia 18/03, sexta-feira às 10h na UFF (local a definir).

- Será um encontro aberto onde organizaremos um Grupo de Trabalho para produzir estratégias concretas de inclusão dos saberes tradicionais na UFF;

- Definiremos nesse dia algumas ações e estratégias possíveis para os próximos meses, assim como um formato e modo de funcionamento do próprio GT.

Contaremos também novamente com a presença da Letícia Vianna, integrante da equipe do INCTI, que poderá falar melhor sobre o mapeamento dos mestres no Brasil e nas regiões mais próximas de nós. Repasso em anexo o material que o prof. José Jorge havia indicado para o encontro do dia 28/01, na UFRJ. Após o carnaval mandarei um material de divulgação do próximo encontro na UFF, já com local definido. Um grande abraço a toda e todos, Emílio. (E-mail enviado pelo professor Emilio Nolasco em 04 fev. 2016 para os participantes da Roda de Conversa sobre E. S. na UFF)

Naquela oportunidade entrevistamos mais demoradamente os principais integrantes e articuladores do projeto: o professor da UnB, José Jorge de Carvalho; a produtora cultural, Rita Honotório; a pesquisadora, Carla Águas e a professora da UnB, Leticia Costa Vianna. Todos colaboraram profundamente com a pesquisa, fornecendo entrevistas bastante complexas e longas que, no geral, estenderam-se por duas horas. Cabe ressaltar que, consoante a questões levantadas por Becker (1999), a respeito da inserção do pesquisador e financiamento de pesquisa, os deslocamentos e estadias necessários não tiveram financiamento institucional.

Talvez seja também vivenciada dificuldades para o financiamento da pesquisa. O que já temos é uma consciência crescente da parte de indivíduos e grupos de que, afinal, ninguém precisa cooperar com as pesquisas de ciência sociais. O problema da inserção, portanto, tem uma nova e crescente importância. (p. 35)

Contudo, indiscutivelmente esses momentos foram indutores de reflexões mais acuradas, um maior distanciamento do referencial teórico e leituras operadas até então para um maior aprofundamento do caráter fático e concreto do projeto e seus atores. Para na sequência, estabelecer o diálogo e interação com o instrumental teórico, a fim de pensar e refletir sobre estas movimentações, bem como um diálogo com as impressões previamente estabelecidas. Portanto, a inserção do campo não foi apenas importante, por construir conexões humanas, amigáveis, mas produziu maior clareamento sobre os caminhos da pesquisa.

1.3. Dimensões metodológicas e epistemológicas da pesquisa

Nossa análise e interpretação ocorreu a partir de uma perspectiva interpretativista, já que levamos em consideração o caráter eminentemente significativo do processo de constituição do Encontro de Saberes, no sentido de pensar que, para uma ação humana ser compreendida, o investigador deve se aprofundar nos significados constitutivos da ação, seu conteúdo intencional ou levando em consideração sistemas de significados atinentes. Portanto, conhecer e dialogar com vários mestres dos saberes tradicionais, professores orgânicos de múltiplas universidades, onde atualmente o ES está em funcionamento, permitiu refletir um pouco mais sobre a intencionalidade dos atores e a significado de suas ações imbricadas no processo. Ressaltamos que a dinâmica relacionada à investigação social não é atinente apenas à metodologia, já que esta, quando aplicada, tem o condão de modificar a teoria e as linhas gerais do trabalho.

Schwandt (2006), ao examinar as três correntes epistemológicas - denominadas construcionismo social, hermenêutica e interpretativismo - mostra as variantes de perspectivas de investigação e como estas se imbricam com o objetivo e prática da compreensão no que tange a ação humana, seus compromissos e a forma como se encaram as dinâmicas metodológicas e epistemológicas, que podem dar conta do que se entende por representação, validade e objetividade. Cabe considerar, que a prática de pesquisa e investigação consiste em gerar, interpretar, solucionar e traduzir conhecimentos, saberes e tecnologias. Por um lado, trata-se de tornar inteligível conhecimentos que podem estar inacessíveis ou incompreensíveis em determinada dimensão, para um determinado

público, mas também pode significar comprometer a originalidade e autenticidade do conhecimento pesquisado.

Sendo assim, Minayo (2003, p.98) contribui evidenciando como se dá o processo compreensivo, particularmente na comunicação entre os humanos, ressalta que a linguagem é um campo de desenvolvimento e realização da intersubjetividade, e o processo hermenêutico constrói caminhos por intermédio de lógicas comunicacionais, embora leve em consideração que a linguagem é um processo finito impingido pela história e pela cultura.

Assim, o exercício dialético considera como fundamento da comunicação as relações sociais historicamente dinâmicas, antagônicas e contraditórias entre classes, grupos e culturas. Ou seja, entende a linguagem como um veículo de comunicação e de dificuldade de comunicação, pois seus significantes, como significados aparentemente iguais para todos, escondem a expressão a realidade conflitiva das desigualdades, da dominação, da exploração e também da resistência e conformidade. (Minayo, 2003, p. 101.)

A perspectiva hermenêutico-dialética objetiva compreender a prática social de caráter empírico em que os indivíduos estão inseridos em sociedade, focando na dimensão contraditória desse sistema. Ou seja, levar em consideração a pertença dos indivíduos e suas realidades concernentes à esta pertença, sejam grupos, classes, a multiplicidade de segmentos sociais e como as transformações e movimentos históricos produzem injunções sobre tais coletividades. Portanto, a perspectiva dialética orienta para a necessidade de se empreender a crítica às ideias que se exteriorizam pelos produtos sociais, visando penetrar em particularidades históricas, aspectos que concorrem em um mesmo período histórico, bem como distinções que concorrem tanto para a valorização da vida como para as mutações inerentes ao processo.

Sendo assim, a orientação dialética de qualquer análise diz que é fundamental realizar a crítica das ideias expostas nos produtos sociais (textos, monumentos, instituições) buscando, na sua especificidade histórica, a cumplicidade com seu tempo; e nas diferenciações internas, sua contribuição à vida, ao conhecimento e às transformações. (Minayo, 2003, p. 101)

Neste contexto, consideremos a crise epistemológica dos anos 1980, que teve seu início nos anos 1970 e foi caracterizada pelo esgotamento de modelos interpretativos, como as teorias macro-sociológicas, macro-explicativas, os métodos objetivistas em busca de leis sociais, operacionalizadas pelos grandes clássicos como Durkheim e Marx. Ao refletirmos em uma dimensão metodológica, houve um movimento de superação de

noções calcadas na objetividade, sustentadas em discursos lógicos e ideológicos, tais como a neutralidade, distanciamento, precisão, exatidão, verificabilidade e a dicotomia entre sujeito e objeto, produzindo uma apurada revisão metodológica. Citeli (2004) apresenta algumas das dimensões dualistas e ambíguas que parecem terem sido superadas no âmbito dessa crise: o científico e não científico, a objetividade e senso comum, a universalidade e a localidade, a racionalidade e a sensibilidade, neutralidade e a emoção, a dominação e a passividade, o cérebro e o coração, o controle e o descontrole, o conhecimento e a natureza, o civilizado e o primitivo, o público e o privado. Nessa mesma perspectiva, no que tange a sabedoria e a ignorância, os binômios contestados foram respectivamente: mais alto (para cima) e mais baixo (para baixo), bom e positivo versus negativo, mente e cabeça versus corpo e sensualidade. Razão versus emoção e sentimento, frio versus calor, ordem versus caos, objetivo versus subjetivo.

Especificamente no contexto da sociologia, o processo de reação aos binômios e a crise da década de 1980 se processou a partir da micro-sociologia e micro-teoria que possibilitou a entrada do interacionismo simbólico e da etnometodologia, possibilitando renovadas visões teóricas a partir da metade da década de 80. Esta nova seara investigativa construiu suas matrizes de pesquisa considerando as ações individuais ou grupais, a história, a cultura e a ordem social, focando a análise em sujeitos particulares e sua inserção em contextos específicos. Acreditamos ser justamente nessa revisão a possibilidade de olhar o micro, tentando coaduná-lo com uma lente macro que figura nossa proposta de pesquisa sobre o projeto Encontro de Saberes. Em uma grande escala, as transformações facultadas pelo projeto ressoam, em certa medida pouco significativas, mas em um contexto mais específico e, com uma lente mais apurada, possibilita uma pequena revolução em determinados níveis educacionais. É justamente neste cenário de transformações e crises epistemológicas que podemos situar sociologicamente nossa pesquisa sobre a proposta do Encontro de Saberes.

CAPÍTULO 2

A SUSTENTAÇÃO ÉTNICO-RACIAL E DEMANDAS CULTURAIS QUE NORTEARAM O ENCONTRO DE SABERES

2.1. Projeto encontro de saberes, avanço e dupla inclusão nas universidades

O Encontro de Saberes tem suas raízes políticas no processo de debate e luta pela implementação das Políticas Afirmativas na Universidade de Brasília (UnB)²³. O processo de construção de um discurso sobre inclusão de negros, índios e de forma geral, os não brancos nesse centro de excelência, facultou um grande movimento em âmbito nacional, que eclodiu, ou teve um grande ápice na década de 2000, com as políticas públicas conhecidas como cotas étnico-raciais e também sociais. Feres Júnior (2010) destaca, na esteira de legitimação do processo inclusivo produzido pelas cotas: “para justificarmos a Ação Afirmativa estatal basta constatar que em nossa sociedade grupos específicos de pessoas são sistematicamente marginalizadas e aliadas das posições de maior prestígio e afluência”, e continua:

Os casos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ – e Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF – foram os primeiros a chamar a atenção da grande imprensa e da opinião pública. Em um primeiro momento, essas duas universidades reservaram 40% das vagas para a “população negra e parda”, de acordo com os termos da Lei Estadual n. 3.708, de 90 de novembro de 2001. A medida, no entanto, não foi a primeira a alterar o sistema de seleção para ingresso em ambas as universidades. Antes disso, em 28 de dezembro de 2000, já havia sido sancionada a Lei n. 3524, que havia instituído 50% das vagas nas universidades estaduais para alunos de escolas públicas. No primeiro vestibular sob esse sistema, em 2003, portanto, 90% das vagas estariam destinadas ao sistema de cotas. As universidades, no entanto, decidiram introduzir as cotas raciais dentro das cotas para estudantes egressos da rede pública. (Daflon, Feres Júnior e Campos, p. 2013, p. 307)

Esta dinâmica histórico-social e suas características e consequências vem sendo há algum tempo aprofundadas por uma gama significativa de cientistas sociais, historiadores e demais pesquisadores das mais diversas searas das Ciências Humanas.

²³ A proposta de política de ação afirmativa para estudantes negros(as) na UnB, por meio do sistema de cotas, foi aprovada pelo CEPE em 6 de junho de 2003. Vale destacar que na UnB também há reserva de vagas para indígenas (Cf. Santos, 2007a apud Santos, 2014, p. 174).

Comumente se ressalta a inexistência da população negra no corpo discente e docente das universidades brasileiras, bem como a exclusão dos mecanismos de ascensão social, muito por conta do racismo. Essa perspectiva foi bastante sistematizada e historicizada por Alencastro (2010), Carvalho (2005), Guimarães (2000), Moraes (2002), Hofbauer (2006), Souza (1997), Schwarcz (1993), Telles (2003). Particularmente Schwarcz e Telles afirmam acerca dos discursos legitimadores que postulam pseudo-equidade racial e o racismo científico:

[...] É possível dizer, no entanto, que os modelos deterministas raciais foram bastante populares, em especial no Brasil. Aqui se fez um uso inusitado da teoria original, na medida em que a interpretação darwinista social se combinou com a perspectiva evolucionista e monogenista. O modelo racial servia para explicar as diferenças e hierarquias, mas, feitos certos rearranjos teóricos, não impedia pensar na viabilidade de uma nação mestiça. Este já é, porém, um debate que pressupõem a reflexão sobre a excelência da cópia e a especificidade desta no pensamento nacional – o que será feito mais adiante. (Schwarcz, 1993, p. 65)

Telles também oferece consistente subsídio no sentido de elucidar como as teorias e formulações racialistas, de cunho científico e origem eurocêntrica, influenciaram decisivamente o pensamento ocidental, sustentando as mais diversas lógicas de exclusão, preconceito e discriminação direcionados para os povos não brancos.

Este estudo teve início nas ciências biológicas e criminal, especialmente no emergente campo da eugenia, que se referia à “utilidade social do aproveitamento do conhecimento sobre hereditariedade para fins de procriação”. A eugenia incluía ideias científicas sobre raça que na época consideravam os negros inferiores e os mulatos, degenerados. Afirmava também que climas tropicais como o do Brasil enfraqueciam a integridade biológica e mental dos seres humanos. Assim sendo, os eugenistas do século XIX estavam convictos de que a população brasileira exemplificava a degeneração biológica. (Telles, 2003, p. 43)

Na esteira de conectar os processos históricos, de constatação, luta e superação de desigualdades produzidas por conta também deste racismo científico, a adoção de medidas concretas de combate à discriminação racial produziu significativa movimentação de caráter histórico ao longo do século XX no Brasil e no mundo. As políticas de Ação Afirmativa (AA) parecem caracterizar um dos ápices desse momento de abertura de um campo bastante segmentado e, por outro lado, a construção de marcos políticos de fortalecimento da cidadania para a população afro-brasileira, indígena e não branca como um todo.

Além de um movimento transnacional em direção a políticas identitárias, foram importantes para a consolidação do debate sobre as iniquidades raciais no Brasil tanto a construção de uma agenda de reivindicações pelo Movimento Negro desde a década de 1980 como também a receptividade dessas demandas pelos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e, em especial, de Luíz Inácio Lula da Silva (2003-2010). (Daflon, Feres Júnior e Campos, p. 2013, p. 307).

Esse processo, definido materialmente pela reserva de vagas em universidades públicas e privadas, e também em algumas esferas do serviço público, enraizou no Brasil mudanças paradigmáticas em variados segmentos de nossa sociedade. No ano de 2005, já se calculava o número de quinze (15) universidades, dentre federais e estaduais, que aderiram à política de inclusão nos moldes de AA. Entre estas são pioneiras a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e Universidade de Brasília (UnB) (Oliveira, 2012, p. 60).

É nessa perspectiva que nós defendemos a necessidade de que o Estado implemente as políticas focadas. Isso não significa de maneira alguma que nós estamos excluindo as políticas de caráter mais universal, porque, para o Movimento negro, embora há décadas nós propomos políticas para superar a desigualdade racial, no Brasil, acreditamos também que somente uma política articulada, capaz de reduzir essa tremenda dívida histórica, na medida em que nossa população é considerada, segundo esses mesmos dados, os mais pobres entre os pobres, é necessário que o Estado, de fato, tenha uma política com ossatura. (Cardoso²⁴, 2010, p. 294, 295).

A movimentação pós-conferência de Durban²⁵ e seu documento chave intitulado Declaração de Durban, se conecta com as reivindicações que pautam a implementação de políticas afirmativas voltadas à criação de estruturas que possibilitassem a ascensão dos patamares residuais onde os negros permaneciam e em certa medida ainda permanecem. Por um lado, vitimados por uma violenta estratificação social e, por outro, alquebrados por esse processo sobrepor-se impingido pelo fator pertença étnico-racial. Nesta linha interpretativa, Ribeiro (1995) identifica como muito dos brasileiros orgulhosos da

²⁴ Marco Antônio Cardoso integra a Coordenação Nacional das Entidades Negras (CONEN) e se pronunciou na audiência pública sobre Ações Afirmativas raciais no STF em 2010.

²⁵ “Destacamos a necessidade de desenhar, promover e aplicar no plano nacional, regional e internacional estratégias, programas e políticas, assim como legislação adequada, que pode incluir medidas especiais e positivas, para promover um desenvolvimento social equitativo e a realização dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais de todas as vítimas do racismo, da discriminação racial, da xenofobia e das formas conexas de intolerância, dando-lhes, particularmente, um acesso mais efetivo às instituições políticas, judiciais e administrativas, assim como a necessidade de incrementar o acesso efetivo à justiça e de garantir que os benefícios do desenvolvimento, da ciência e da tecnologia contribuam efetivamente para melhorar a qualidade de vida de todos sem discriminação” (ONU, 2001: 19-20 apud JUNIOR, 2005, p. 94).

pretensa “democracia racial”²⁶ não vislumbram os cadafalsos que segregam os estratos sociais.

[..]A façanha que representou o processo de fusão racial e cultural é negada, desse modo, no nível aparentemente mais fluido das relações sociais, opondo à unidade de um denominador cultural comum, com que se identifica um povo de 160 milhões de habitantes, a dilaceração desse mesmo povo por uma estratificação classista de nítido colorido racial e do tipo mais cruamente desigualitário que se possa conceber. (Ribeiro, 1995, p. 24)

Nesse cenário, a Universidade de Brasília foi palco de uma das mais acirradas disputas jurídicas em termos da legitimidade e inclusão étnico-racial no Brasil. Para compreendermos mais amiúde as proporções dessa disputa, basta pensar que Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) nº 186, ajuizada no STF pelo partido Democratas (DEM) em setembro de 2009, estava especificamente direcionada a obstar as Políticas Afirmativas na UnB, que era então considerada uma vitrine e, em certa medida, figurava como um modelo para os outros sistemas inclusivos por todo o País.

Operando no campo da ilação, seria possível afirmar que sendo julgado procedente essa ADPF, se concretizaria um sólido precedente e, por consequência, uma jurisprudência bastante factível para a contestação das AA em outras universidades. A propósito do julgamento desta arguição, a procuradora federal Indira Ernesto da Silva²⁷ Quaresma ressaltou que a Lei Áurea não produziu uma transformação substantiva no sentido de tornar coisa em gente do dia para noite, afirmou ainda que 124 anos após a abolição do sistema escravista o negro não apenas permanece marginalizado em termos educacionais como no acesso aos bens materiais, tais como terras e demais riquezas. Destacou ainda que a temática do racismo brasileiro produz medo, e esse debate permanece como interdito ou tema tabu. Por outro lado, segundo a procuradora, falar abertamente em racismo, no Brasil é temerário.

Mas a UnB decidiu enfrentar essa situação, criando cotas raciais, após constatar, no início deste século, que apenas 2% dos professores e 1% de seus

²⁶ Faz-se mister distinguir a noção de mito na perspectiva antropológica e sociológica, neste aspecto Carlos Hasenbalg define: “A noção de mito para qualificar a “democracia racial” é aqui usado no sentido de ilusão ou engano e destina-se a apontar para a distância entre representação e realidade, a existência do preconceito, discriminação e desigualdades raciais e sua negação no plano discursivo. Essa noção não corresponde, portanto, ao conceito de mito usado na Antropologia.” (HASENBALG, Carlos A. Entre o mito e os Fatos: Racismo e Relações Raciais no Brasil. In: Maio, Marcos e Santos, Ricardo Ventura (Orgs). Raça, Ciência e Sociedade. Rio de Janeiro: Fiocruz/CCBB, 1996, p. 237)

²⁷ A íntegra da fala da procuradora está disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=HR3PPnKhS8k>>. E foi acessado em 22. Nov. 2016.

alunos eram negros. E isso, segundo ela, confirma apenas uma situação existente no Brasil, de ausência de negros em postos de destaque.²⁸

Conforme aponta Santos (2014), não é possível pensar o êxito das políticas de inclusão na UnB, sem considerar a participação e o protagonismo do Movimento Negro. E que este processo de demandas por inclusão remonta ao início do século XX, sendo que as cotas, em um contexto de grande dificuldade de se elaborar políticas públicas para este segmento, parece ter se tornado um dos instrumentos de democratização mais exequível.

Foi apenas em 29 de agosto de 2012, portanto nove anos após a implementação das políticas inclusivas na UnB, que foi sancionada a Lei Nº 12.711, uma legislação Federal que obrigou as instituições universitárias federais a se adequarem para reserva de vagas aos alunos provenientes de escolas públicas e com renda familiar definida.

O processo de discussão, aprovação e implementação do sistema de cotas na Universidade de Brasília (UnB), uma das instituições que integraram a pesquisa da nossa tese de doutorado, é um exemplo ilustrativo. Sem a presença pulsante dos movimentos negros provavelmente esse tipo de ação afirmativa jamais teria sido aprovado autonomamente por esta universidade, em uma conjuntura que lhe era tão adversa, conforme demonstrou Santos (2007a). E dizemos autonomamente porque não houve a imposição de uma lei federal, determinando ou obrigando a UnB a implementar esse tipo de política pública para a população negra. Foi uma decisão autônoma dos professores-membros do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPE) desta Universidade. (Santos, 2014, p. 174).²⁹

Curiosamente nesta mesma universidade, no ano de 1995, o então presidente Fernando Henrique Cardoso admitiu publicamente o caráter racista do Brasil, comprometendo-se a articular providências concretas, por meio de políticas de reparação, no sentido de fazer frente aos séculos de invisibilidade e exclusão social contra os negros, que se consolidou em um complexo sistema de iniquidades históricas. Em um importante pronunciamento que, de certa forma, renunciou mudanças paradigmáticas com vistas a repensar os dilemas raciais existentes no país:

(...) a discriminação parece se consolidar como alguma coisa que se repete, que se reproduz. Não se pode esmorecer na hipocrisia e dizer que o nosso jeito não é esse. Não, o nosso jeito está errado mesmo, há uma repetição de discriminações e há a inaceitabilidade do preconceito. Isso tem de ser

²⁸ Supremo Tribunal Federal, Inteiro Teor do Acórdão, pág. 1 a 233. O Comentário pode ser acessado no endereço eletrônico <http://www.stf.jus.br/portal/autenticacao/> sob o número 1990072. Disponível em: www.stf.jus.br/portal/autenticacoes/. Acessado em 10 de out. 2016.

²⁹ A proposta de política de AA para estudantes negros(as) na UnB, por meio do sistema de cotas, foi aprovada pelo CEPE-UnB em 6 de junho de 2003. Vale destacar que na UnB também há reserva de vagas para indígenas (Cf. Santos, 2007a apud Santos, 2014, p. 174).

desmascarado, tem de ser, realmente, contra-atacado, não só verbalmente, como também em termos de mecanismos e processos que possam levar a uma transformação, no sentido de uma relação mais democrática, entre as raças, entre os grupos sociais e entre as classes. (Cardoso, 1997, p.14-16).

Nesse contexto histórico se desenha o projeto Encontro de Saberes, conforme seus coordenadores José Jorge de Carvalho, Rita Honotório, Carla Águas e Letícia Costa Vianna afirmaram em entrevista, o projeto de inclusão dos mestres no ensino superior e as cotas estão bastante próximos, pois estabelecem profuso diálogo em termos de complementaridade na inclusão étnico-racial.

2.2. Edison Carneiro e o folclore: um modelo de inclusão dos saberes nas universidades

O surgimento do projeto ES está historicamente inspirado e enraizado nas pesquisas e militância do escritor, historiador, etnólogo e folclorista Edison Carneiro (1912 –1972), sobre a cultura negra e o folclore brasileiro. Baiano de nascimento, Carneiro foi criado no Rio de Janeiro desde 1939, local onde atuou profissionalmente como jornalista, ensaísta e professor. Seu trabalho esteve sempre atrelado a brasilidade e ao popular, é considerado um dos maiores estudiosos sobre os cultos afro-brasileiros. Das diversas instituições onde desempenhou suas atividades, é possível elencar o Conselho Nacional de Folclore, a Sociedade de Folclore do México, Argentina e Peru³⁰.

Em 1939, Édison Carneiro transferiu-se para o Rio de Janeiro, onde passou a ser colaborador de O Jornal. Posteriormente, patrocinado pelo Museu Nacional, foi enviado à Bahia para coletar material sobre cultos populares e encomendar bonecas de pano, em tamanho natural, vestidas como as diversas divindades africanas.³¹

Oliveira (2008) destaca, no contexto da importante atuação de Edison Carneiro, que o Museu do Folclore Edison Carneiro e a Biblioteca Amadeu Amaral, que integra o Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular (CNFCP), foram fundados em 1958 com a finalidade de pesquisar, documentar e ampliar a divulgação da cultura popular

³⁰ Disponível em: <http://www.cnfcp.gov.br/interna.php?ID_Materia=162>. Acessado em 02. out. 2016.

³¹ Disponível em: <http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com_content&view=article&id=759&Itemid=184>. Acessado em 02 out. 2016.

brasileira. O processo de consolidação dessas instituições foram produto de articulação da Comissão Nacional do Folclore, do Ministério do Exterior que então mantinha vínculo institucional com a UNESCO.

A dinâmica desse processo culminou no surgimento da Campanha do Folclore Brasileiro (CDFB), órgão que objetivava fundamentalmente criar ferramentas para defender o patrimônio folclórico do país, bem como as artes populares, áreas que então eram consideradas ameaçadas pela industrialização e modernização.

A trajetória intelectual de Carneiro concorre para consolidação desses órgãos, além de professor de Bibliografia do Folclore, do curso de Biblioteconomia da Biblioteca Nacional e de Cultura Popular no Instituto Villa-Lobos, ministrou diversos cursos na qualidade de professor-visitante nas faculdades de Filosofia de Minas Gerais, Bahia, Pernambuco e Paraná. Oliveira (2008) ressalta que Carneiro integrou o conselho técnico do MEC entre os anos de 1958 e 1961, e em 1958 foi criada a Campanha de Defesa do Folclore Brasileiro, órgão atrelado ao MEC, que futuramente se tornaria o Instituto Nacional do Folclore. Tal instituto detinha verbas próprias e autonomia institucional na lógica de promoção do folclore. Nesse cenário, Carneiro assume em 1961 a Campanha de Defesa do Folclore por ser considerado personalidade de grande influência no processo de preservação das manifestações culturais populares. Ele foi mantido à frente do órgão durante a curta gestão do então presidente João Goulart, que findou com o golpe de Estado de 1964. Logo após ser colocado termo no mandato de Goulart, Carneiro também é afastado e passa a ser perseguido por ser integrante do Partido Comunista Brasileiro (PCB).

Nesse mesmo ano integraria o grupo de trabalho que estruturou a Campanha de Defesa do Folclore, da qual participaria, até 1961, como membro do Conselho Técnico, e daí até 1964, como seu Diretor Executivo. Nascera o folclorista. E rude golpe foi o que recebeu, nessa data, ao ser afastado do cargo que exercia com muito amor e crescente entusiasmo, por motivos puramente políticos. Já acrescentara, contudo, durante este período, novos títulos a sua vasta produção intelectual - A Insurreição Praieira, em 1960, Samba de Umbigada, em 1961, e Folclore no Brasil, em 1963. (Oliveira, 1980, p.10).

Curiosamente, quando Carneiro foi obrigado a deixar a direção da Campanha, houve significativo fomento ao órgão, inclusive no sentido de estimular ações já previstas

e recomendadas por ele, como a criação de museus, bibliotecas, filmotecas, fonotecas e centros de documentação (Oliveira, 2010).

Dentre o extenso currículo de Carneiro, no sentido de exaltar e promover a cultura popular, destacamos sua sistemática defesa da manifestação artística conhecida como Samba. A respeito da relevância cultural do Samba, Gonçalves (2013) ressalta em seu artigo como Carneiro colocou esta manifestação cultural como objeto de reflexão em um sistema de relevância para a cultura brasileira de forma inovadora e com um caráter, em certa medida, protagonista. Carneiro apontou vários mecanismos para a preservação desse gênero musical no documento intitulado “Carta do Samba”³², escrito no ano de 1962. A “Carta” continha diversos protocolos para preservação desta manifestação cultural. Tais recomendações versavam sobre a necessidade de manutenção das baianas, do abre-alas, da porta bandeira e da baliza nos desfiles carnavalescos. Além disso, a necessidade das escolas se reintegrarem ao carnaval carioca, olvidando premiações e concorrências e que buscassem desfilar nos bairros de origem, principalmente onde estavam sediadas as escolas. Segundo destaca Gonçalves, nas décadas de 1950 e 1960 o samba já figurava como uma manifestação moderna e popular, por conta de sua característica cordial, integradora, não obstante competitiva e agonística.

Esta carta, que tive a incumbência de redigir, representa um esforço por coordenar medidas práticas e de fácil execução para preservar as características tradicionais do samba sem, entretanto, lhe negar ou tirar espontaneidade e perspectivas de progresso.

O congresso do Samba valeu por uma tomada de consciência: aceitamos a evolução normal do samba como expressão das alegrias e das tristezas populares; desejamos criar condições para que essa evolução se processe com naturalidade, como reflexo real da nossa vida e dos nossos costumes; mas também reconhecemos os perigos que cercam essa evolução, tentando encontrar modos e maneiras de neutralizá-los.

Não vibrou por um momento sequer a nota saudosista. Tivemos em mente assegurar ao samba o direito de continuar como expressão legítima dos sentimentos de nossa gente. (Carneiro, 1962, p.03).

Gonçalves (2013) também ressalta a postura de Carneiro, exaltando a valorização da criação artística no carnaval.

³²Este documento está disponível em sua íntegra em: <<http://200.156.25.3/Documentos/Noticias/Carta%20do%20Samba%201962.pdf>>. Acessado em 22 de nov. 2016.

A intervenção, nos moldes defendidos por Carneiro, deve dar prova de “uma extrema discricção”. A ajuda deve ter caráter excepcional. E, para dar responsabilidade ao grupo, deve-se exigir a prestação de contas de todo o dinheiro ou material que lhe tenha sido entregue. Toda intervenção exige a concessão da mais ampla liberdade, “muita liberdade”, aos mestres, aos entendidos, aos animadores, em tudo o que diga respeito ao folguedo em si. (2008:23-24). A síntese do autor presente no “binômio intervenção e liberdade” nos parece bem adequada aos tempos presentes de amplo crescimento das políticas de preservação cultural. (Gonçalves, 2013)

Carneiro é considerado uma das maiores autoridades sobre Cultos Afro-Brasileiros e sua atuação e militância sugeria, em seu tempo, mecanismos análogos as AA no que tange a promoção, valorização e perenização das Culturas Populares. O antropólogo Luiz Gustavo Freitas Rossi, em sua tese denominada “O Intelectual ‘Feiticeiro’: Édison Carneiro e o Campo de Estudos das Relações Raciais no Brasil”, de 2011, empreende um importante resgate histórico e mostra como Carneiro figura como um dos mais destacados historiadores das relações raciais, embora não tenha conseguido se afirmar como professor universitário ou um acadêmico tradicional. Embora Carneiro tenha lutado por trazer para o estudo e reflexão acadêmica e, particularmente, das Ciências Sociais sobre o Folclore, ele não conseguiu se afirmar como um acadêmico orgânico.

Cavalcanti e Vilhena (1990) destacam como, a partir do I Congresso de Sociologia no ano de 1954, passou-se a estruturar um discurso pautado na reificação da necessidade de cientificidade e combate ao diletantismo e improvisações, esta retórica argumentativa pautou o discurso de Fernando Azevedo³³ no referido congresso. Marisa Peirando (1980 apud Cavalcanti e Vilhena, 1990) destaca que, nesse contexto, a escola sociológica paulista desenvolveu uma concepção de hegemonia teórica no âmbito da sociologia brasileira, que se estendeu por mais de 25 anos. As tensões entre o CNFL e os sociólogos paulistas se fortalecem nesse contexto. Em 1959, Edison Carneiro (1959 apud Cavalcanti e Vilhena, 1990) escreve um artigo criticando Florestan Fernandes e Roger Bastide por estes apresentarem um sistemático desprezo pelo trabalho dos folcloristas e o fato da sociologia se arvorar como única ferramenta confiável para interpretação dos fenômenos folclóricos.

³³ Segundo Piletti (1994, p. 182) Fernando de Azevedo foi um homem de pensamento, que transitou das ciências da saúde, no campo da Educação Física às ciências sociais. Escreveu obras no campo das ciências sociais como *Princípios de Sociologia* (1935), *Sociologia Educacional* (1940) e *Canaviais e engenhos na visão política do Brasil* (1948).

Mais do que em qualquer outro representante da escola paulista, em Fernandes aparece constantemente a preocupação de demarcar as fronteiras da sociologia em relação às demais ciências. Exemplo neste sentido é o artigo intitulado “A unidade das ciências sociais e a antropologia” (1970:202-22, apresentado na V Reunião Brasileira de Antropologia, na qual, por exemplo, criticava a ideia, muito comum no meio antropológico norte-americano, de que esta disciplina poderia ser definida como a “ciência do homem”. (Cavalcanti e Vilhena, 1990, p. 81)

Cavalcanti e Vilhena (1990, p. 83) ainda apontam como Florestan Fernandes atribuía os estudos relativos ao folclore à uma perspectiva de atraso cultural e filosofias positivistas e evolucionistas ligadas a Comte e Spencer. Além disso, as críticas de Fernandes incidiam sobre o Folclore, a partir da noção da presença do folclore em múltiplos segmentos sociais, contudo estaria presente de maneira mais genuína na categoria denominada “povo”. Os autores atribuem tal equívoco interpretativo, por parte de Fernandes, à uma leitura marxista, possivelmente limitada. Já que a palavra povo apresenta um caráter polissêmico, para os folcloristas a palavra poderia significar camponês inculto, enquanto em Marx está ligada à noção do proletariado industrial moderno. Não obstante Fernandes reconhecesse a relevância do folclore como uma disciplina humanística, declarou em um artigo sua oposição à possibilidade de este figurar na educação formal, acreditando, desta maneira, que embora o folclore tivesse se destacado em outros países, no Brasil moderno não ocuparia uma posição de destaque.

[...] O oposito pensa ele da sociologia. Por isso defende a sua integração nos currículos escolares privilégio que ele recusara ao folclore. A sociologia poderia desempenhar “um papel construtivo na formação da consciência cívica dos cidadãos, contribuindo para criar uma ética de responsabilidade e uma atitude autônoma crítica em face do funcionamento das instituições políticas ou das injunções personalistas dos mandatários do poder” (1977:177). (Cavalcanti e Vilhena, 1990, p. 87)

Nessa lógica, Cavalcanti e Vilhena, entendem que o processo de exclusão do Folclore tanto dos currículos das séries iniciais e intermediárias, como a impossibilidade de introdução de uma cadeira específica no ensino superior, como aspirava Édison Carneiro, estava amparada em uma perspectiva que por um lado apontava as transformações sociais no Brasil, em que a cultura folclórica ocuparia uma dimensão de anacronismo. Particularmente no Ensino Superior, Fernandes não considerava a possibilidade da constituição de uma cadeira de folclore, por entender que produziria um processo de encarecimento, por um lado, e dificuldades curriculares, por outro. Devemos

ressaltar a importância e influência de Florestan Fernandes no processo de institucionalização e desenvolvimento das ciências sociais no Brasil, contudo os folcloristas também deram importância a este processo, particularmente Edison Carneiro, que no ano de 1962 elaborou um estudo sobre o folclore, apresentando todo um esforço para consolidar essa institucionalização. Evidente que não necessariamente no modelo universitário demarcado por Fernandes, mas em um diálogo mais amplo com variados segmentos sociais.

Uma das críticas básicas de Fernandes, a de que o campo do folclore poderia ser abarcado por outras ciências sociais, ainda se situa dentro desse mesmo horizonte de discussão, hoje em declínio. As opções feitas na época podem, portanto, ser revistas e uma releitura crítica dos estudos de folclore pode ainda ser proveitosa. (Cavalcanti e Vilhena, 1990, p. 89)

Nesta esteira, Carvalho (2006) demonstra como o folclorista também não conseguiu penetrar o seletivo espaço universitário de forma consolidada. Carneiro tentou ocupar a vaga de seu então falecido amigo Arthur Ramos³⁴, na cadeira de Antropologia da Universidade do Brasil, atualmente UFRJ. No jornal Quilombo, dirigido por Abdias do Nascimento³⁵, encontram-se votos de boa sorte para o intelectual Carneiro, por conta do processo seletivo. Carvalho acentua como a intelectualidade negra da época vislumbrava a entrada de Carneiro na academia como um importante movimento de luta contra o racismo institucional, e uma maneira de também trazer para o *locus* acadêmico quadros conectados com as pautas do Movimento Negro.

³⁴ Arthur Ramos foi um intelectual com importantes obras na área da psicologia, formou-se em medicina e aos 23 anos doutorou-se com um estudo denominado “Primitivo e Loucura”. Na década de trinta publica obras direcionadas à educação. Com a criação da universidade do Distrito Federal em 1935, assume por influência de Anísio Teixeira a cadeira de Psicologia Social desta universidade. Em 1936 escreve a obra “Introdução à Psicologia Social”, onde transparece interesse intelectual pela antropologia. Posteriormente corroborando suas inclinações teóricas publica o livro “O negro brasileiro e o folclore negro no Brasil” em 1934. Ao retornar dos Estados Unidos em 1946 conquista a cadeira de antropologia da então Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Falece em 1949 em Paris. (Com base nas informações coligidas em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932002000400012>. Acessadas em 19. Nov. 2016.

³⁵ Intelectual negro de alta relevância para pautas contra o racismo e políticas compensatórias no Brasil e no exterior, nasceu na cidade de Franca-SP em 1914. Na década de trinta compõem a Frente Negra no combate à segregação racial em ambientes comerciais de sua cidade. Em 1944 inaugura um movimento de grande significação para o cenário teatral brasileiro, o Teatro Experimental do Negro (TEN). Já em 1946 a Convenção Nacional do Negro, que foi patrocinada pelo TEN, propõem à Assembleia Nacional Constituinte à inclusão de políticas públicas direcionadas à população afro-descendente, por intermédio de um dispositivo constitucional que caracterizava a discriminação racial como um crime de lesa pátria. Foi o primeiro deputado afro-brasileiro a direcionar seu mandato para o combate do racismo no Brasil, tal atuação se estendeu também em seu mandato de senador. Além disso, foi professor Emérito da Universidade do Estado de Nova York, Buffalo onde foi Professor Titular de 1971 a 1981 e fundou a cadeira de Cultura Africana no Novo Mundo no centro de Estudos Porto-riquenhos. Faleceu em 23 de maio de 2011. (Dados coligidos em: <<http://www.abdias.com.br/>>. Acessado em 25 de out. 2016.)

Ao ler os números do jornal, de 1948 e 1950, é como se estivéssemos lendo o Brasil de hoje com fotos antigas. Em dois dos seus números os articulistas fazem uma biografia de Édison Carneiro, como sua grande biblioteca especializada em assuntos negros, ressaltando: “Atualmente Édison Carneiro prepara uma tese para concorrer à cadeira de Antropologia da Faculdade Nacional de Filosofia, vaga com a morte de seu mestre e amigo Arthur Ramos.”[...] Toda a intelectualidade negra daquele momento estava afinada com a importância da presença de Édison Carneiro na principal universidade do país: uma imagem, um modelo de um acadêmico negro agora no lugar que lhe correspondia e que certamente traria jovens estudantes negros para o seu meio. (Carvalho, 2006, p. 91,92)

Contudo, Édison Carneiro foi reprovado no concurso para a cadeira de Antropologia na Universidade do Brasil e não pode tornar-se professor universitário. Como aponta Rossi (2011), pairou sobre o intelectual o estigma de um pensador de província, desabrigado, forçado a renunciar a um conjunto de sonhos e considerado atrelado a temáticas ultrapassadas, além de relegado por parte das instituições acadêmicas de sua época.

Um intelectual *desabrigado*, quase que entregue à própria sorte, *forçado* a experiências de renúncias, sonhos abortados, *impedido* de exercer sua *vocação* como pesquisador do negro no Brasil, vinculado a temas e modelos de análise considerados, atualmente, *ultrapassados* e *caducados* (como por exemplos, os estudos de aculturação e de folclore), desassistido e desprestigiado pelas instituições acadêmicas e culturais de seu tempo, enfim, todas estas representações que revestem o itinerário de Édison Carneiro se mostraram importantes para dar molde às perguntas e aos problemas em meios aos quais a pesquisa foi se viabilizando e tomando corpo. (Rossi, 2011, p.23)

Conforme Carvalho (2006) aponta, no memento em que Carneiro postulava a cadeira de Antropologia da Universidade do Brasil, elaborava concomitantemente um trabalho que posteriormente se tornou um livro relevante em sua biografia, denominado “A dinâmica do Folclore”, do ano de 1965, uma das suas obras mais divulgadas. Neste compêndio Carneiro fomenta um diálogo entre a Antropologia e o folclore de maneira que o segundo fosse visto como um braço ou extensão do campo antropológico, falava portanto que o desenvolvimento do estudo do folclore naquele momento facultava a participação de um número significativo de técnicos, tais como linguistas, antropólogos, sociólogos, bem como humanistas em geral, com o escopo de estruturar processos de recenseamento, documentação, interpretação e tradução do folclore brasileiro. Nesta esteira política, a Carta do Folclore ganha proeminência, uma declaração coletiva de folcloristas, produzida no I Congresso de Folclore em 1951: tal documento objetivava

conectar formalmente os anseios dos folcloristas com a antropologia. Alguns dos itens da carta apontavam:

- 1) O Congresso Brasileiro de Folclore reconhece o estudo do Folclore como integrante das ciências antropológicas e culturais, condena o preconceito de só considerar folclórico o fato espiritual e aconselha o estudo da vida popular em toda sua plenitude, quer no aspecto material, quer no aspecto espiritual.
- 2) Constituem o fato folclórico as maneiras de pensar, sentir e agir de um povo, preservadas pela tradição popular e pela imitação, e que não sejam diretamente influenciadas pelos círculos eruditos e instituições que se dedicam ou à renovação e conservação do patrimônio científico e artístico humano ou à fixação de uma orientação religiosa e filosófica.
- 3) São também reconhecidas como idôneas as observações levadas a efeito sobre a realidade folclórica, sem o fundamento tradicional, bastando que sejam respeitadas as características de fato de aceitação coletiva, anônimo ou não, e essencialmente popular. Em face da natureza cultural das pesquisas folclóricas, exigindo que os fatos culturais sejam analisados mediante métodos próprios, aconselha-se, de preferência, o emprego dos métodos históricos e culturalistas no exame e análise do Folclore. (Carta do Folclore Brasileiro, I Congresso Brasileiro, 22 a 31 de agosto de 1951) (Disponível em: <www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Carta_do_folclore.odt>. Acessado em 19 mai. 2016)

Havia por parte de Carneiro o anseio de enquadrar o folclore como um campo de estudo das Ciências Sociais, particularmente da Antropologia, movimento que em seu tempo foi significativamente contestado, como vimos anteriormente. Configurou-se uma disputa para comprovar que as manifestações folclóricas, de um lado, não se restringiam ao campo da oralidade, ou da literatura oral, por outro lado a percepção de que os cientistas sociais não consideravam o material produzido pelos folcloristas como algo que pudesse integrar as Ciências Sociais. Assim, materializou-se sobre os folcloristas um estigma impingido por parte dos cientistas sociais brasileiros, fundamentado na ideia de que o folclore não possuía uma natureza cultural e sua expressão não estava consolidada como em outros países.

Estes são alguns dos motivos pelos quais tem malgrado as tentativas de aproximação entre cientistas sociais e folcloristas. Há de parte de todo e qualquer especialista, uma indisfarçável tendência a “fechar” seu campo de estudo. Mas aqui o campo se estende a perder de vista, os recursos humanos são limitados e insuficientes, as técnicas de trabalho de uns e de outros são ainda em grande parte experimentais, e em consequência, não nos podemos gabar se não de um reconhecimento preliminar de fenômenos, de tendências, de processos de conjuntura de turbilhão da vida moderna vai complicando a cada dia que passa. Onde está a utilidade de continuar enfrentando, isoladamente, problemas afins? (Carneiro, 1965, p. 66)

Na esteira de construir mecanismos integrativos para a entrada dos saberes tradicionais na academia caracterizados pelo folclore, Edison Carneiro pensava, já na

década de sessenta, como articular sistemas em que o Folclore ingressasse no sistema educacional formal, iniciando esse processo reflexivo de integração no ensino básico, passando pelo ensino médio e o deslocando para o ensino superior. De alguma maneira, a proposta constituída pelo ES estabelece uma conexão com as reflexões de Carneiro, que mirava a consolidação de técnicos e especialistas capazes de materializar a valorização do folclore de forma mais ostensiva. Para tanto, foram promovidos naquele período, diversos eventos nos mais variados estados brasileiros, tais como Amazonas, Pará, Rio Grande do Norte, Alagoas, Bahia, Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais e Brasília com vistas a reinstalar o folclore na vida cotidiana brasileira.

Temos promovido cursos da mais diversa natureza, na maioria das nossas capitais. Temos interessado entidades culturais e estudantis e bibliotecas públicas e escolares. Temos despertado vocações. Todo esse trabalho tem um endereço certo – tentamos às vezes confusamente, às vezes com plena consciência, reinstalar o folclore na vida cotidiana. Motivando interesses, estamos levando o folclore às preocupações dos nossos letrados e ao convívio das camadas populares, antes um tanto inibidos, uns e outras, pelas exigências da vida moderna e pelas transformações que se vêm operando em nosso país. (Carneiro, 1965, p. 128).

Havia um interesse por parte dos folcloristas e dos defensores das chamadas tradições folclóricas de sensibilizar segmentos da academia, angariar intelectuais e interessados para a causa, bem como de construir estruturas para a entrada do folclore nos sistemas de ensino formal. Para o Ensino Primário, Carneiro pensava em mecanismos de intervenção junto aos Conselhos Estaduais de Educação, objetivando a entrada do folclore na matriz de ensino em disciplinas como linguagem, matemática, geografia e história. Em matérias que envolvessem trabalhos manuais, o autor pensou a entrada de artes e técnicas populares pertencentes às culturas populares locais. Em momentos de recreação, sugeriu a utilização de jogos, competições, rondas tradicionais que destacassem os folguedos pertinentes a cada espaço geográfico. Em eventos festivos os alunos poderiam atuar com interpretação de personagens atinentes à cortejos populares ou realização de danças folclóricas. Para o Ensino Médio, permaneceria a atuação juntos aos Conselhos Estaduais de Educação, visando disciplinas de nível médio, particularmente disciplinas como português, geografia, matemática, história, formação política e social do Brasil. Em língua portuguesa, pensou-se no destaque de nomes de cidades e pessoas, poesia, narrativas populares, gírias e linguagens tradicionais, provérbios, frases feitas entre outras manifestações correlatas (Carneiro, 1965).

No caso do ensino superior, percebe-se um diálogo mais concreto com a proposta do ES nas universidades, nesse sistema de ensino o autor pensou em uma atuação junto aos Conselhos Universitários e Congregações acadêmicas. Carneiro elaborou uma intervenção quase que por áreas específicas do conhecimento para integrar o folclore e o conjunto de saberes e conhecimentos pertinentes. Destacamos abaixo algumas das propostas de Carneiro que dialogam mais efetivamente com o ES:

- 1° Para a faculdade de Medicina, a correlação com a medicina popular;
- 2° Para as Escolas de Agronomia e Veterinária, diálogo com usos e costumes populares em relação à agricultura e à pecuária, à botânica e a zoologia;
- 3° Para as Faculdades de direito o diálogo com os costumes populares referentes a bens móveis e imóveis e às relações entre pessoas;
- 4° Para as Escolas de Belas Artes ressaltar as tradições da cerâmica, escultura, pintura, e gravuras populares, decoração de interiores;
- 5° Nos conservatórios e Escolas de Música destacar a música popular e o folclore musical;
- 6° Para as Escolas de Educação Física, Escolas de Dança e Escolas de Teatro a integração com danças, cortejos e representações populares;
- 7° No contexto das Escolas de Engenharia, o transporte e técnicas de construção populares;
- 8° Nas Escolas de Arquitetura, a arquitetura popular;
- 9° As Faculdade de Filosofia, que Carneiro considerava mais complexas, sugeriu a instauração de uma cadeira com caráter independente que subsidiasse os cursos de Letras, Geografia, História, Ciências Sociais ou inclusão de pontos ou matérias que fornecessem subsídios sobre o folclore nestes cursos. Por exemplo, para o curso de Letras a literatura oral, Astronomia, Meteorologia, nos cursos de Geografia Climatologia Popular, nos cursos de História mitos e lendas, nos cursos de Ciência Sociais o folclore como fenômeno social. Esta dinâmica poderia ainda se espraiar para cursos que não estavam integrados ao ensino superior ou Faculdade, como meteorologia, museologia, diplomacia que de acordo com Carneiro (1965, p.129, 130) poderiam ser nutridos com o saber folclórico. Avança ainda o folclorista sugerindo que cursos de ponta como Engenharia Naval e Marinha Mercante ganhariam substancialmente, caso seus alunos fossem capacitados pelo homem do povo, com seus saberes sobre navegação fluvial, litorânea, o regime dos ventos e a própria construção naval. (Carneiro, 1965, p. 129 e 130)

Como consequência desse processo, Carneiro vislumbrava a formação de uma nova geração de estudantes formados a partir desse amplo leque de referenciais, ofertado pelo saber folclórico, que parece englobar múltiplos saberes tradicionais, populares e étnico-raciais. Para formação dessa geração, o folclorista projetava a participação de técnicos e especialistas que seriam formados em uma Escola de Folclore de nível universitário, onde estudantes bolsistas pudessem em um ano sorver conhecimentos sobre o folclore brasileiro. Esse projeto foi desenhado por Carneiro quando ele esteve à frente da Campanha em Defesa do Folclore Brasileiro, e essa escola seria subsidiada por este órgão. Paralelamente a este processo, pensou também na criação de um curso em nível

universitário, com um caráter especial, pois não teria uma ligação direta com qualquer universidade nem faria necessariamente parte de um curso específico. Seria um curso com número limitado de alunos, com um processo seletivo mais rigoroso, dedicação integral para o estudante que figuraria como bolsista no período de 12 meses. Os técnicos e professores que ministrariam esse curso seriam provenientes da Campanha Nacional do Folclore e a titulação se daria pela Universidade do Brasil.

Resta ainda um problema. Se este curso deve ter o patrocínio da Universidade, embora, dada a sua estrutura, não se possa ligar qualquer Faculdade, que não teria possibilidade de mobilizar, nos seus quadros tanto técnicos para ministrá-lo – que a organização poderia promovê-lo, financiá-lo, realizá-lo à altura das nossas necessidades em estudiosos e pesquisadores do folclore? A resposta parece óbvia. A preparação de folcloristas constitui um dos objetivos declarados da Campanha de Defesa do Folclore Brasileiro, criada pelo governo federal, em 1958, no âmbito do Ministério da Educação e Cultura. (Carneiro, 1965, p. 126)

Os anseios e pretensões de Carneiro eram, talvez, por demais ambiciosos para o seu contexto intelectual, político e acadêmico. Contudo, ao observarmos as colocações do professor Naomar de Almeida Filho³⁶ (2007, 2015), no que tange a construção dos bacharelados interdisciplinares em sua proposta de uma universidade nova, que se apresenta faticamente no exemplo da UFSB³⁷ - onde também o sistema ES opera -, mostra que Carneiro vislumbrou uma realidade possível. Como veremos mais adiante, os bacharelados interdisciplinares em funcionamento hoje na referida universidade funcionam na lógica do diálogo e valorização dos saberes e fazeres, que Carneiro denominava de folclore ou conhecimento folclórico.

³⁶ Naomar de Almeida Filho foi Reitor da Universidade Federal da Bahia de 2002 a 2010. Desde então, tem focalizado sua produção acadêmica em estudos sobre a universidade e sua relação com a sociedade, destacando-se os seguintes livros: *Universidade Nova: Textos Críticos e Esperançosos* (Brasília: Editora UnB, 2007), *Memorial da Universidade Nova: UFBA 2002-2010* (Salvador: Edufba, 2010), em co-autoria com Boaventura Sousa Santos, *A Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova* (Coimbra: Almedina, 2008) e, em co-autoria com Fernando Seabra Santos, *A Quarta Missão da Universidade* (Coimbra: Editora da Universidade de Coimbra, 2012). Foi Presidente da Comissão de Implantação e atualmente é Reitor pro-tempore da Universidade Federal do Sul da Bahia. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/1706182380230902>>. Acessado em: 15 nov. 2016

³⁷ No dia 15 de setembro de 2016 foi realizado e transmitido do Centro de Artes da UFF em Niterói a Escola do Mundo, com a presença do professor José Jorge de Carvalho e Naomar de Almeida Filho, com a mediação do professor Leonardo Guelman. A mesa integrou o Festival Nacional de Cultura Popular, Interculturalidades. Que ocorreu entre os dias 26 de agosto e 18 de setembro. A mesa está disponível em sua íntegra em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Sp0OfIHZA4w>>. Acessado em: 30 de out. 2016.

O modelo que estamos implantando na UFSB – Colégios Universitários integrados a Bacharelados Interdisciplinares, pode ser descrito como uma proposta de combinar o melhor dos dois modelos, evitando alguns dos problemas de cada um deles. Assim, temos um bacharelado de três anos prévio a todos os cursos de formação profissional e acadêmica específicos, que remete ao modelo de Bolonha, com uma estrutura curricular aberta às escolhas dos alunos, com forte ênfase na formação geral, que remete ao modelo dos colleges dos Estados Unidos e do Canadá. **Ao adotar esse modelo, fomentamos em sua arquitetura curricular uma franca abertura à interdisciplinaridade e à etnodiversidade.** Além de promover qualidade, flexibilidade, autonomia, mobilidade e compromisso social nas práticas pedagógicas da universidade brasileira, tornando-a mais integrada ao panorama contemporâneo de educação superior, postulamos o resgate da instituição universitária como casa da cultura. (Almeida-Filho, Naomar, 2015, p.203, 204, grifo nosso)

Basta dizer quem nos cursos de que são componentes curriculares “Formação de Professores: Saberes e Práticas” das Licenciaturas Interdisciplinares que são oferecidas nos três campi em um dos bacharelados interdisciplinares ofertados nesta universidade. No Campus Sosígens Costa em Porto Seguro, a mestra Dagmar Muniz de Oliveira, oferta a disciplina de Tecnologia da cerâmica na tradição do rio Jequitinhonha, como preparo de barro, desenhos e técnicas de queima, tipos de forno e secagem e formas de peças e formas de aprendizado.

A SRª PRESIDENTE (Lídice da Mata. Bloco Socialismo e Democracia/PSB - BA) – São mediadores.

O SR. NAOMAR MONTEIRO DE ALMEIDA FILHO – São mediadores. Exatamente. **Esse senhor sabe fazer barcos. Mesmo engenheiros navais não sabem fazer barcos. Ele está ensinando aos alunos da universidade como fazer barcos. É um mestre oleiro.**

Essa senhora sabe tudo de ervas e, ao mesmo tempo, é a única que domina a língua patxôhã. Ela é uma Pataxó Hãhãhãe. É D. Maria Muniz. Essa é uma aula. Outra aula. Uma equipe docente. Este professor, Prof. Piotto, foi capa da Nature há um mês, e está contando árvores na Mata Atlântica. Esses são alunos do Colégio Universitário de Coaraci, em Itamaraju e em Teixeira. É o Cuni Cabrália. Aqui, são pataxós. (Ata Da 77ª Reunião Extraordinária Da Comissão De Educação, Cultura e Esporte, Da 1ª Sessão Legislativa Ordinária Da 55ª Legislatura, do Senado Federal Realizada Em 16 De Dezembro De 2015³⁸)

O mestre Lourival Bernardino dos Santos, conhecido como Mestre Louro, oferece uma disciplina de Construção Naval no Extremo Sul da Bahia: técnicas, tradições e escolas da carpintaria naval, modelos de barcos, funções e formas de navegação, madeira e manejo ambiental. No Campus Jorge Amado, em Itabuna, a mestra indígena Maria José Muniz de Andrade Ribeiro, Mestra Maya Pataxó HãHãeHãe da aldeia Milagrosa, Terra

³⁸ A íntegra deste documento está disponível no seguinte endereço: <<https://www.google.com.br/#q=bacharelado+interdisciplinar+em+ciencias+ufsb+carpintaria+naval>>. Acessado em 22 dez. 2016.

Indígena Caramuru Paraguaçu, Pau Brasil na Bahia, oferece uma disciplina de tradições e saberes dos Pataxó HãHãe e Tupinamá: cultura e modos de vida, relações com a terra, conhecimento e saúde; educação escolar indígena. Esses são apenas alguns exemplos de saberes e fazeres ofertados pela diversidade de mestras e mestres tradicionais na Universidade Federal do Sul da Bahia. Das múltiplas universidades onde operam o sistema educacional ES, acreditamos que o modelo da UFSB, coaduna com as aspirações quase futurológicas do intelectual Édison Carneiro quando reivindicava a valorização e entrada dos saberes populares e tradicionais caracterizados em sua época como saberes folclóricos.

2.3. Primeiro seminário nacional de políticas públicas para as culturas populares

O processo de consolidação do projeto Encontro de Saberes e a construção de suas bases teóricas e epistemológicas, bem como sua atuação concreta também estão situados no contexto de elaboração dos Seminários Nacionais de Políticas Públicas Para as Culturas Populares, que ocorreram nos anos de 2005 e 2006 na cidade de Brasília. Conforme aponta Carvalho no seminário internacional Cultura e Desenvolvimento, “o Encontro de Saberes surgiu por esse primeiro Seminário, foi uma demanda de mestres e mestras atuarem no ensino formal, incluindo as universidades, foi uma demanda dos mestres e mestras ao Minc, que tivemos o privilégio de acatar.” (Carvalho, 2015). Neste evento o antropólogo apontou a premente necessidade de valorização das tradições culturais consideradas periféricas e que o Estado assumisse de maneira séria a faina de incorporar os mestres no interior da academia brasileira. O evento ocorreu cinco anos antes da primeira edição do ES, fincando os marcos discursivos, políticos e motivacionais para implementação oficial do projeto na UnB, quando se reivindicou AA para as culturas populares.

Além disto, se as culturas populares são tão importantes para o Estado, devem estar dentro das universidades, ao lado das culturas europeias. É importante também que o Estado assuma que somos uma sociedade mestiça e coloque estes mestres como professores das universidades, dando aulas de música, de teatro, de literatura etc. Somente assim poderemos ter, de verdade, uma cultura mestiça. Para reverter as exclusões, o Estado deve assumir a mestiçagem, promover ações afirmativas para as culturas populares, dando a elas o mesmo estatuto e os mesmos cachês das outras culturas, bem como os mesmos recursos e a cidadania que merecem. (Carvalho, Seminário Nacional, p.37)

Por conta desse processo faremos uma breve historicização dos dois seminários, focando em seus agentes organizadores, seus discursos e como a concretização destes dois importantes eventos, que apresentaram características de protagonismo no cenário político e cultural brasileiro, reverberou e fomentou de forma decisiva o processo de construção do projeto Encontro de Saberes na UnB e nas outras universidades onde proposta fincou raízes. Carvalho apontou a relevância destes seminários em audiência pública, promovido pela Câmara Federal em 11 de junho de 2013, onde corroborou o efeito indutor que parece ter produzido uma ampliação nunca antes vista, sobre o debate de políticas públicas para as culturas populares.

O ponto mais central, parece-me, desta discussão agora sobre o projeto principal que fizemos, foi escutar, sobretudo, os dois seminários sobre políticas públicas para as culturas populares. Foram dois maravilhosos seminários que aconteceram em Brasília, nos anos 2005 e 2006. Foi uma efervescência, com uma explosão de presença de mestres e mestras.

Em todos os dois livros que surgiram, os mestres colocam as políticas públicas como prioritárias na educação. (José Jorge de Carvalho, Discurso e Notas Taquigraficas, Câmara dos deputados, 11 jun 2013³⁹).

No seminário internacional promovido pela UNESCO e MinC, Carvalho também explicitou as motivações políticas do ES.

Para falar da intensificação da diversidade cultural e da participação social correspondentes eu mencionarei o caso do projeto Encontro de Saberes que coordeno atualmente com apoio do Minc e do Mec que surgiu exatamente no ano de 2005, então o principal projeto que falo, surgiu no ano da convenção. (José Jorge de Carvalho, 2015, Seminário Internacional Cultura e Desenvolvimento).

A pesquisadora do INCTI, Carla Águas, também ressaltou este aspecto em entrevista sobre o tema no ano de 2015, ela afirma que a partir dos seminários emergiu mais concretamente uma demanda dos mestres e mestras dos saberes populares e tradicionais, caracterizada pela participação direta nos processos de formação em termos educacionais e acadêmicos no Brasil.

³⁹Registros taquigráficos disponíveis em:

<<http://www.camara.leg.br/internet/sitaqweb/textoHTML.asp?etapa=11&nuSessao=0726/13&nuQuarto=0&nuOrador=0&nuInsercao=0&dtHorarioQuarto=14:30&sgFaseSessao=&Data=11/6/2013&txApelido=CULTURA&txFaseSessao=Audi%C3%Aancia%20P%C3%ABblica%20Ordin%C3%A1ria&txTipoSessao=&dtHoraQuarto=14:30&txEtapa=>>>. Acessado em 22. Set. 2016.

É a partir desses seminários que emergiu uma demanda dos mestres e mestras dos saberes populares e tradicionais, que participaram desses eventos, e foram milhares. Eventos que tiveram uma marca histórica nesse sentido, e uma das constatações durante os processos de discussão ao longo dos eventos que resultaram na marca das culturas populares foi a demanda, desses segmentos, pela participação direta nos processos de formação do Brasil. (Entrevista, Águas, 2015)

Os Seminários foram promovidos pelo Governo Federal, por intermédio do Ministério da Cultura, então sob a gestão do Ministro Gilberto Gil, que esteve à frente da pasta no interstício de 2003 a 2008.

E eis que finalmente vocês estão reunidos aí, em Brasília, para realizar o Seminário Nacional de Políticas Públicas para as Culturas Populares. Culturas Populares, no Brasil, são várias, mesmo no Sul, no Centro, Centro Oeste, no Norte. Vocês têm as Folias de Reis, as Congadas, os Maracatus, os Fandangos. As Festas Populares de todo tipo: com dimensão religiosa, com dimensão menos religiosa, envolvendo mais ou menos as comunidades locais, as comunidades comerciais, as comunidades cívicas de cada lugar, de cada cidade, de cada município. (Gilberto Gil, Seminário Nacional, 2006, p.18)

O Primeiro Seminário ocorreu entre os dias 23 e 26 de fevereiro de 2005 na Fundação Nacional das Artes (Funarte), em seu complexo cultural. A estruturação do evento englobou a atuação de secretarias e entidades, tais como a Secretaria da Identidade e da Diversidade Cultural do Ministério da Cultura, o Fórum Permanente de Culturas Populares de São Paulo e também o Fórum das Culturas Populares, Indígenas e do Patrimônio Imaterial do Rio de Janeiro. A partir de propostas apresentadas pelos dois fóruns citados, o Ministro Gilberto Gil e seu então secretário executivo, Juca Ferreira, instituíram o grupo que coordenou o evento. Por conseguinte, essas entidades em parceria com o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional/MinC (IPHAN), Fundação Cultural Palmares/MinC (FCP) e a Secretaria de Políticas Culturais/MinC operacionalizaram e compuseram o Grupo de Trabalho responsável por toda a dinâmica em termos de estruturação do primeiro Seminário Nacional de Políticas Públicas para as Culturas Populares.

A partir de uma proposta apresentada pelo Fórum Permanente das Culturas Populares de São Paulo e pelo Fórum das Culturas Populares, Indígenas e Patrimônio Imaterial do Rio de Janeiro, o ministro Gilberto Gil e o secretário-executivo Juca Ferreira criaram um grupo de trabalho que está atuando na

coordenação deste Seminário, em conjunto com os Fóruns citados. (Sérgio Mamberti, Seminário Nacional, 2006, pág. 22)

Quanto ao processo, vale destacar, ainda, a participação do Instituto Pólis,⁴⁰ que respondeu pela relatoria do evento, bem como a elaboração do livro que historiou o Seminário de maneira geral (Seminário Nacional, 2006, p.09). Carvalho (2015) afirmou que este primeiro seminário reuniu mais de 600 mestres, representantes de todos os povos tradicionais do Brasil, artesãos, pagés, indígenas, brincantes, líderes de religiões de matriz africana, entre outros mestres e mestras, congregando uma diversidade fabulosa de personagens envolvidos nas mais variadas dimensões da cultura popular. O ator Sérgio Mamberti ressalta que este primeiro Seminário não açambarcou toda a diversidade de manifestações culturais do país, inclusive por conta de sua dimensão continental, ainda assim, contou com 800 representações que foram ensejadas pela realização dos seminários preliminares em múltiplos pontos do território (Seminário Nacional, 2006, p. 22).

Cabe ressaltar que este Grupo de Trabalho facultou a existência de catorze oficinas no segundo semestre de 2004, que ocorreram nos estados do Acre, Bahia, Ceará, Distrito Federal, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Paraná, Pernambuco, Rio de Janeiro, São Paulo e Sergipe. O processo funcionou também sustentado pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Cultura de cada região, enquanto que as oficinas interculturais promoveram múltiplas manifestações de tradições populares, objetivando a troca de conhecimentos. Foi um incentivo para participação e preparação dos mestres e mestras para o Seminário em Brasília.

O Ministério da Cultura entende que o Seminário representa um marco histórico e cultural no reconhecimento e na valorização das Culturas Populares e espera que o produto deste trabalho sirva como modelo da vontade e da união e contribua para a valorização da diversidade cultural brasileira e para o

⁴⁰ O Instituto Pólis foi fundado em 1987, é uma Organização Não Governamental que atua em âmbito nacional e internacional, de acordo com seu portfólio objetiva a consolidação de cidades justas, sustentáveis e democráticas. Seu mecanismo de atuação se processa por meio de pesquisas, assessoria e formação, que possam induzir políticas públicas para ampliação da cidadania. As políticas desenvolvidas abrangem no geral as seguintes áreas e tem respectivamente os seguintes coordenadores: Reforma Urbana (Direito à Cidade e Urbanismo) a frente Margareth Uemura e Nelson Saule Júnior, Democracia e Participação (Juventudes, Formação e Participação Cidadã) os coordenadores são Anna Luiza Salles Souto e Hamilton Faria, Inclusão e Sustentabilidade (Resíduos Sólidos, Desenvolvimento Local e Segurança Alimentar e Nutricional) coordenadores são Elizabeth Grimberg, Christiane Araújo Costa, Adriano Borges Costa e Nelson Saule Júnior e Cidadania Cultural (Convivência e Paz e Mídias Livres) tem como coordenadores Hamilton Faria e Leandro Noronha.

desenvolvimento cultural do nosso país, inspirando nossos jovens de idade e de coração. (Seminário Nacional, 2005, pág.11)

Como destaca Juca Ferreira nos anais do Seminário de 2005, as oficinas estabeleceram um profuso canal de diálogo entre a sociedade civil, instituições, representantes das culturas populares, que gestaram as propostas debatidas no encontro, dentre as mais proeminentes figuravam a expectativa no que tange a circulação e difusão das expressões culturais, a inclusão dos artistas das culturas populares nas políticas culturais em âmbito municipal e estadual, materialização de legislação específica para os mestres, a inclusão e valorização das culturas populares nos currículos escolares e por fim o reconhecimento do artista da cultura popular no âmbito regional e nacional (Seminário Nacional, 2006, p. 20). Em um contexto de multiplicidade de temáticas abordadas e elencadas nas oficinas catalisadoras de ideias, o então Secretário da Identidade e da Diversidade Cultural, Sérgio Mamberti também ressaltou os seguintes aspectos:

1. Cultura popular e globalização;
2. Fortalecimento institucional das redes culturais da cultura popular;
3. Mapeamento, registro e documentação das manifestações e culturas populares;
4. Mecanismos de fomento às expressões das culturas populares;
5. Apoio às cadeias produtivas culturais, promovendo a geração de renda;
6. Espaços e centros para valorização das culturas populares;
7. Cultura popular e ensino.

Muitas dessas demandas, articuladas nos Seminários, tiveram algum avanço no decorrer dos anos, claro que bastante aquém das necessidades e dimensões carentes de reconhecimento e assistência no que tange às culturas populares. Contudo, é possível destacar como exemplo o projeto de Lei de mestres N° 11.176/11 e 1.786/11, que atualmente tramita na Câmara dos Deputados, e tem como finalidade precípua estabelecer marcos legais para proteção e difusão dos mestres e mestras, bem como seus saberes. Essa dinâmica de leis possui variantes específicas, como a Lei Griô⁴¹, que objetiva instituir uma política de valorização da transmissão de saberes e fazeres baseados em uma matriz de transmissão de conhecimento pela oralidade, buscando resguardar a ancestralidade do povo brasileiro. Em julho de 2009, o debate sobre a Lei Griô foi iniciado na cidade de

⁴¹ A lei Griô é fruto de um projeto denominado Ação Griô, este projeto foi gerado em 2006 a partir do Ponto de Cultura Grãos de Luz e Griô, na Bahia, tendo em vista o programa Cultura Viva da Secretaria de Cidadania Cultural do Minc. Mais informações podem ser acessadas a partir da página <http://www.leigrionacional.org.br/o-que-e-a-lei-grio/historico/>.

Salvador por intermédio da Rede Ação Griô e a Comissão Nacional dos Griôs e Mestres, no contexto do Encontro Estadual de Pontos de Cultura na Bahia. Pode-se também ressaltar as Leis Nº 10.639 e 11.645 que determinam aos currículos escolares englobarem a história e cultura afro-brasileira, bem como a indígena. Embora as Leis Nº 10.639 e 11.645 precedam os seminários, estas legislações também dialogam com a realização dos Seminários e suas bases fundacionais, o que parece ter induzido uma gama considerável de ações nas mais diversas áreas da sociedade. Os seminários possibilitaram um aprofundamento do estudo e discussão sobre estas legislações e, em certa medida, uma espécie de empoderamento para os mestres tradicionais na transmissão e difusão de seus saberes, que em muitos casos são de matriz quilombola e indígena.

Mamberti (2006, p.22) ainda destacou a dimensão relacionada à Cultura popular e o Ensino, enfatizando que a escola é um espaço ímpar para se aprofundar e ampliar os estudos sobre conceito de diversidade cultural. Para ele, a escola é um espaço de reconstrução simbólica, onde os profissionais da educação são também agentes promotores da cultura e, nesse cenário, um projeto democrático deve englobar a diversidade de grupos sociais e culturais, inclusive como uma ferramenta de superação dos preconceitos. Esta fala de Mamberti, além de dialogar com os objetivos das leis de inclusão da história afro-indígena nos currículos escolares, traz acoplada a história dos mestres e mestras que podem contar vivamente suas histórias, colocando em debate o aspecto da legitimidade dos agentes de transmissão das tradições culturais afro-indígenas, e considerando o fato dos acadêmicos e demais professores operarem a tradução da historiografia negra e indígena em uma perspectiva eurocêntrica.

A respeito da lei Nº 10.639, a primeira lei assinada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 2003, após sua posse, Ubiratan Castro de Araujo, então presidente da Fundação Cultural Palmares, alertava em painel do primeiro Seminário que “o grande desafio é transformar os professores e o material didático para consecução da lei. Afinal, cultura negra não se ensina na lousa, mas sim, no contato entre a escola e os grupos artísticos culturais tradicionais negros.” (Seminário Nacional, 2006, p. 132).

Nesse sentido, o projeto ES parece cumprir um importante papel já que traz para o interior das universidades mestres e mestras que irão compor a formação dos profissionais, em especial professores dos níveis iniciais. Foi o que ressaltou Carvalho em entrevista, afirmando que a legislação é abstrata, e que cabe às universidades construir mecanismos para aplicação da mesma. Segundo ele, quando se fala de ensinar a história da África e da cultura afro-brasileira, parece ainda estar se falando de matrizes de

transmissão eurocêntricas. Com a entrada dos mestres e mestras na universidade poderia se concretizar outra lógica de implementação das legislações em questão, já que os mestres e mestras se tornariam também professores integrantes dos quadros constitutivos das licenciaturas para o Ensino Médio e Fundamental, estabelecendo um processo de transmissão quase que direta da cultura afro-brasileira, indígena e popular.

Então você tem que ensinar a história da África e cultura afro-brasileira nas escolas, quem vai ensinar? Claro que supostamente, como a Rita estava falando, você pegará os textos eurocêntricos mal contados da história da África, mal contados da cultura afro-brasileira e transmitirá via cartilha na sala de aula. Na verdade há um caminho melhor, possibilitando que os mestres e mestras das culturas afro-brasileiras ensinem aqueles estudantes universitários que serão os professores da lei, que vão aplicar a lei. Então de fato você tem uma transmissão direta da cultura afro-brasileira, vem da raiz dela passa por um universitário que vai colocá-lo no ensino médio. (Entrevista, Carvalho, 2016)

Em entrevista concedida para elaboração deste trabalho, a coordenadora do INCTI, Rita Honotório afirmou que a legislação dos mestres que foi, e ainda está sendo discutida na Câmara Federal, apresenta um conjunto amplo de pontos e lacunas não esclarecidos. Contudo, a equipe do MinC, que assessorava a avaliação deste projeto de lei, contava com o respaldo técnico do INCTI.

Inclusive é o seguinte, a lei dos mestres foi discutida e ainda está em discussão por conta de uma série de pontos não esclarecidos e o INCTI acessora a equipe que faz no Minc a avaliação dessa lei.

Então nós temos contribuído com a participação do professor Jorge nas Audiências Públicas, se você puder recorrer a uma Audiência Pública que houve em 2014 foi estruturante para definição desse novo conceito do que é Mestre. (Entrevista, Honotório, 2016)

Inclusive, na audiência pública promovida na Câmara dos Deputados em 11 de junho de 2013 para debater o projeto de Lei n. 1.176 de 2011, e que institui o Programa de Proteção e Promoção dos Mestres e das Mestras dos Saberes e Fazeres das Culturas Populares, o coordenador do INCTI falou em nome do MinC.

Agradeço à Deputada Jandira Feghali e ao Deputado Edson Santos e saúdo os demais Deputados. Agradeço imensamente ao Ministério da Cultura a grande gentileza da Secretaria da Cidadania e da Diversidade Cultural de ceder a sua fala para que eu pudesse estar aqui nesta audiência. Reconheço que é um grande privilégio, uma grande honra ocupar este lugar, em nome do Ministério

da Cultura. (José Jorge de Carvalho, Discurso e Notas Taquigráficas, Câmara dos deputados, 11. Jun. 2013).

Além deste processo, o seminário também propiciou o debate sobre políticas públicas para as culturas populares, e de forma geral se caracterizou por um conjunto de redes articuladas, em que figuraram os mestres, intermediários, pesquisadores, jornalistas e acadêmicos, pensando politicamente estruturas de fomento para as culturas populares. Segundo Carvalho afirmou em conferência, não se conhece até agora um encontro dessa magnitude, em termos de expressão cultural e política, simultaneamente articulado que tenha promovido significativo exemplo de participação social.

Minhas pesquisas até agora não encontram onde em outro país houve tal reunião desta forma, para discutir políticas públicas diretamente acolhidas pelo estado, não conheço paralelo desse encontro em nenhum país latino americano, não como festivais, mas como participação social e demandas por políticas públicas, expressão cultural e expressão política simultaneamente, numa rede complexa de redes, um grande exemplo de participação social. (Carvalho, Seminário Internacional Cultura e Desenvolvimento, 2015)

Tal pensamento parece ter sido corroborado por Gilberto Gil, então Ministro da Cultura, quando afirmou que o Seminário se caracterizava como uma oportunidade ímpar para debater com o Governo, especificamente com o Ministério da Cultura como deveriam ser pensadas as Políticas Públicas para esses segmentos. No sentido de envolver todos os grupos que, direta ou indiretamente, podem ter relação com as culturas populares, sejam comerciantes, produtores rurais, lavradores, acampamentos, assentamentos onde possa se levar em consideração a dimensão urbana e também rural, que não apenas sustenta os saberes tradicionais e locais, como garante a formação da identidade brasileira, ou as identidades do Brasil. “É o velho, o presente se deslocando para um novo Brasil”. (Gilberto Gil Moreira, 2006, p.18). Corroborando essa perspectiva, a conferencista Maria Laura Viveiros de Castro Cavalcanti (2006, p.31), também argumentou sobre as transformações na cultura popular e seu aspecto diverso, afirmando que a cultura popular ingressou claramente no mercado de consumo, estabelecendo uma dinâmica própria de administração e promoção de seus próprios produtos: “Brincantes, artesãos, mestres, associações civis, organizações não governamentais emergem muitas vezes sob o novo aspecto de pequenos empresários e produtores.”

Já o então Secretário Executivo, sociólogo e futuro Ministro da Cultura, Juca Ferreira ressaltou que até então o MinC não conseguia atingir, de forma congruente,

aspectos relevantes das culturas populares, seja etnias, grupos étnicos, grupos etários ou trabalhadores, ou seja, grupos que apresentavam de alguma forma características identitárias. Destarte, surgiu a Secretaria da Identidade e da Diversidade Cultural⁴² em 2003, atrelada ao Ministério da Cultura, justamente com o escopo de atender, tanto áreas rurais que apresentem potenciais de dimensão artística, quanto estudantes universitários das diversas partes do Brasil, que tivessem projetos direcionados à cultura. Juca Ferreira ressaltou que o Seminário também foi motivado pela circunstância do documento da UNESCO, de grande impacto mundial, intitulado Declaração Universal Sobre a Diversidade Cultural⁴³, concernente ao ano de 2002.

Desta forma, conhecer o conceito de Diversidade Cultural é fundamental pra a construção contemporânea das Políticas Públicas, especialmente nas áreas da Cultura e das Políticas Sociais, a exemplo da recente Declaração Universal da UNESCO sobre diversidade cultural e os atuais esforços que desenvolvemos no âmbito da UNESCO, em torno da uma futura Convenção Internacional sobre a proteção e promoção da Diversidade Cultural, através da qual os países signatários assumirão uma série de compromissos visando à promoção e à proteção da diversidade cultural. (Juca Ferreira, 2006, pág. 19)

O ator Sergio Mamberti, então Secretário da Identidade e da Diversidade Cultural, também apontou que o Ministério da Cultura na gestão do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva⁴⁴, por intermédio da construção do Seminário, visava por um lado, o

⁴² Para maiores informações é possível consultar o site da Secretaria, <<http://www.brasil.gov.br/cultura/2012/02/identidade-e-diversidade>>.

⁴³ A Declaração Universal Sobre a Diversidade Cultural traz um conjunto significativo de artigos que são emuladores de políticas públicas para as culturas populares, dentre os quais podemos destacar o Artigo 03, que versa justamente sobre diversidade cultural e desenvolvimento regional. O Artigo 07 também é explícito no sentido de abordar serviços culturais como uma mercadoria que se distingue das demais e o Artigo 11 que destaca a premente necessidade de se estabelecer parcerias entre os setores públicos, privados e a própria sociedade civil. Recentemente a UNESCO se pronunciou por conta do Dia Mundial da Diversidade Cultural para o diálogo e o Desenvolvimento 2016, afirmando entre outras coisas que: A celebração da diversidade cultural significa a abertura de novas perspectivas para o desenvolvimento sustentável, assim como a promoção de indústrias criativas e do empreendedorismo cultural como fontes de milhares de empregos em todo o mundo – particularmente para os jovens e especialmente para as mulheres. A cultura acelera o desenvolvimento sustentável e teve seu potencial reconhecido na Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável adotada pelas Nações Unidas. A cultura oferece uma oportunidade única de conciliar os aspectos econômicos e sociais do desenvolvimento – bens e serviços culturais têm identidades, pontos de referência e valores, ao mesmo tempo em que permitem que milhões de criadores, artistas e profissionais ganhem a vida com o seu trabalho. A celebração da diversidade cultural significa permitir que eles pratiquem suas atividades, assim como os ajuda a enriquecer a paisagem cultural, o que por sua vez nos enriquece. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/pt/about-this-office/single-view/news/a_message_for_the_world_day_for_cultural_diversity_for_dialogue_and_development_2016/#.V0CztZErK00>. Acessado em 19 mai. 2016.

⁴⁴ A gestão do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva se iniciou no ano de 2003 e teve seu epílogo no ano de 2010. No ano seguinte Lula passou a faixa presidencial para sua sucessora a primeira mulher presidenta, Dilma Vana Rousseff. É possível afirmar que a gestão Lula produziu avanços relevantes no processo de valorização da diversidade cultural brasileira.

reconhecimento da diversidade cultural brasileira e, por outro, a valorização das expressões culturais de caráter popular, em medida de equidade se comparado com o fomento de expressões artísticas consideradas mais elitizadas como o fomento ao teatro ou audiovisual, áreas que o ator está inserido há mais de cinquenta anos. Destacou também que o processo de proteção e promoção da diversidade cultural consubstancia a lógica de ordenamento democrático, e compõe desta forma, atribuição obrigatória do governo e dos estados nacionais.

As múltiplas formas de organização social apresentam expressões culturais específicas, que dão conta de uma forma própria de viver e sistemas simbólicos de valores, que são constituintes das diversas identidades culturais. Evidenciando ainda, que o processo de exclusão de segmentos populares, caracterizado pela não elaboração de políticas públicas sólidas se entrelaça com dinâmicas de exclusão social e racial, fator que sustenta a invisibilidade da produção cultural desses mestres. Portanto, o ator trouxe para o cenário de debate a necessidade premente de se pensar políticas públicas, para as culturas populares, para os mestres dos saberes e ofícios tradicionais, no sentido de compor um projeto de avanço nacional.

Daí a urgência na discussão e construção de uma política nacional envolvendo os interessados — sociedade civil e gestores estatais — a partir de um amplo debate por todo o país, que deve levar em conta os contextos locais de decisão. Garantir as condições de criar, difundir e fruir as expressões das Culturas Populares, bem como o acesso à educação e a formação de qualidade que respeite a nossa diversidade cultural são direitos e elementos fundamentais para um projeto de desenvolvimento nacional. (Seminário Nacional, 2006, p.21)

Ressaltando o caráter auspicioso do primeiro seminário, Mamberti convocou os participantes para se engajarem nas atividades, evidências de que as tradições culturais, artísticas, religiosas acentuavam a identidade mestiça dos brasileiros.

Não apenas etnicamente mestiços. Somos culturalmente mestiços. Dançando o Aruanã sob a lua; rezando numa capela de Nossa Senhora de Chestokova; curvados sobre a almofada da renda de bilros; trocando objetos e valores no Moitará; depositando ex-votos aos pés dos nossos santos; sambando na avenida; contemplando a pedra barroca tocada pela eternidade do Aleijadinho; dobrando a gaita numa noite de frio, no sul; tocados pela décima corda da viola sertaneja; possuídos pelo frevo e o maracatu nas ladeiras de Olinda e Recife; atados à corda do Círio de Nazaré; o coração de tambores percutindo nas ruas do Pelourinho ou no sapateado do cateretê; girando a cor e a vertigem do Boi de Parintins e de São Luís; digerindo antropofagicamente o hip-hop no caldo da embolada ou do jongo. Somos irremediavelmente mestiços. A lógica da homogeneização nos oprime. Por isto, gingamos o corpo, damos um passe e seguimos adiante, como num drible de futebol ou numa roda de capoeira que,

sem deixar de ser luta, tem alma de dança e de alegria. (Seminário Nacional, 2006, p. 23)

A estrutura do Seminário englobou cinco painéis, sendo que o primeiro discutiu a Cultura e Intervenção popular no Brasil; o segundo, formas de preservação dos saberes e modos de fazer: a voz das culturas populares, apresentando um diferencial em relação aos outros, pois foi protagonizado pelos mestres tradicionais, Benki Ashaninka [Benki Piyanco], Maria Lucinelma, Mestre Diniz [José Silva Diniz], Mestre Ferreira [Severino Ferreira da Silva], Mestre João Batista da Luz, Mestre Eugênio [Eugênio dos Santos], Marliete Rodrigues da Silva, Dona Teté [Almerice da Silva Santos]. O painel três discutiu Culturas Populares, circuitos de difusão e mercado; o quarto, a educação para diversidade; o painel cinco englobou a temática Cultura popular e as novas gerações urbanas. Somaram-se aos painéis, palestras, exposições e a Carta das Culturas que consta no anexo deste trabalho.

2.4. Segundo seminário nacional de políticas públicas para as culturas populares

Ao que parece, o Segundo Seminário de Políticas Públicas para as Culturas Populares produziu grandes expectativas e intensificação das demandas dos povos tradicionais em diversos níveis. O Segundo Seminário ocorreu paralelamente ao I Encontro Sul-Americano das Culturas populares (ESCP), ambos os eventos ocorreram na capital federal entre os dias 14 e 17 setembro de 2006. Os dois seminários se deram simultaneamente e de forma integrada, foi um espaço e momento de concentração da diversidade cultural brasileira de forma mais ampla. Aprofundando as propostas inclusivas que tiveram origem em 2005, o seminário também foi fruto de um conjunto de oficinas e 25 encontros regionais nos mais variados estados brasileiros, de onde foram escolhidos 1.215 delegados que integraram o Seminário. Nos encontros regionais de caráter preparatório os integrantes foram instados a responder as seguintes questões (I ESACP, II SNPPCP, p.197):

- Que aprendizagens da minha experiência contribuem ou podem contribuir para as políticas públicas?

- O que eu gostaria de perguntar aos demais participantes do Encontro Sul-Americano (o que aprender com eles)?
- Que mensagem queremos levar ao Encontro Sul-Americano?

Assim, buscou-se aprofundar as indicações e propostas do Seminário de 2005 com vistas à produção de um documento ministerial de políticas públicas para as culturas populares, que deveria ser o Capítulo do Plano Nacional de Cultura que visa sustentar o Programa Nacional para as Culturas Populares. Portanto, esses dois eventos entrelaçados foram indutores de um encontro com maior densidade representativa das culturas populares, tanto em âmbito nacional, quanto internacional, contribuindo para a elaboração de demandas mais complexas e consistentes e para o fortalecimento dos saberes e fazeres tradicionais.

O Seminário de 2006 contou com a presença de quase 1000 mestres, segundo Carvalho afirmou em conferência⁴⁵: “o seminário de 2005 teve a participação de aproximadamente 600 mestres e o Seminário de 2006 tivemos quase 1000 mestres reunidos em Brasília.” Entre muitos diferenciais, o segundo Seminário propiciou um amplo leque de diálogo entre as matrizes culturais populares nacionais e também da América Sul, fortalecendo o contexto do Mercosul Cultural. Esse encontro foi patrocinado pela Petrobrás, por intermédio da Lei Federal de Incentivo à Cultura, além da colaboração da Funarte, Iphan, Radiobrás entre outros órgãos e instituições de significativa relevância.

Nosso reconhecimento, também, à Petrobrás, que foi a empresa patrocinadora, por meio da Lei Federal de Incentivo à Cultura. Agradecemos, ainda, aos atuantes parceiros, como a Funarte e o Iphan, a Radiobrás (TV Nacional, NBR e TV Brasil – Canal Integración), as três instituições ligadas ao Sistema ‘S’ (SESC, SESI, SEST e SEBRAE), a Comunidade Sul-Americana das Nações (Casa), as Secretarias Estaduais e Municipais de Cultura, as Pró-Reitorias de Extensão e o Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT). Nossa gratidão também vai para o antropólogo e professor da Universidade de Brasília (UnB), José Jorge de Carvalho. (I ESACP, II SNPPCP, 2007, p.11)

Este segundo seminário parece ter intensificado de forma mais estruturante a participação das expressões culturais, de forma que propiciou debates sobre a necessidade de um II ESACP e a realização do Encontro Nacional de Mestres. Uma das lógicas de

⁴⁵ Idem nota de rodapé nº 23.

fundamentação do Encontro Sul-Americano de Culturas Populares foi a valorização das tradições culturais populares ibéricas que, em certa medida, foram silenciadas em termos de interlocução com matrizes culturais brasileiras. Esse diálogo entre expressões culturais dos países da América do Sul parece ter sido fruto de nova reorientação de perspectiva cultural das gestões governamentais deste período. Já que durante muito tempo a atenção do mundo circunscreveu-se ao circuito Estados Unidos e Europa.

Durante todo o século XX, o Brasil promoveu vários encontros culturais latino-americanos, porém sempre na perspectiva da chamada “cultura erudita”. Assim, embora os encontros de escritores, de música, de teatro e de artes plásticas tenham sido frequentes, a perspectiva da integração e do diálogo foi sempre a da elite, incorporada de modo automático pelo Estado brasileiro. (I ESACP, II SNPPCP, 2007, p. 18).

Nesse conjunto de movimentações em Brasília em prol da integração das culturas tradicionais latino-americanas, cabe evidenciar que o ESACP sucedeu, em termos de evento internacional, dois outros importantes encontros em Brasília. O primeiro foi II Conferência dos Intelectuais Africanos e da Diáspora e a Conferência das Américas: esses encontros, dentre várias temáticas abordadas, destacaram o peso da cultura negra e indígena para formação das Américas, além de debater políticas de reparação e equidade étnico-racial. Ambos os eventos contribuíram para afirmação de perspectivas descolonizadoras, revisando um prisma eurocêntrico das políticas para as culturas. Considerando que a valorização da matriz da cultura popular pode ressignificar a construção da nação brasileira, os seminários promovidos pelo MinC também dialogam profusamente com a UNESCO e a ONU e seu documento para Implementação da Convenção sobre a Promoção e Proteção da Diversidade⁴⁶ das Expressões Culturais, que é orientada em seus principais objetivos da seguinte maneira:

⁴⁶ A Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais, é um documento complexo que visa açambarcar todos os mecanismos possíveis para valorização da diversidade cultural no mundo. O documento foi adotado na Conferência Geral da Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura em sua 33ª reunião que ocorreu em Paris no ano de 2005. Neste importante documento podemos encontrar um conjunto de princípios que norteiam e dão suporte para valorização da Diversidade Cultural. Nessa convenção podemos encontrar vários dispositivos que incentivam a diversidade cultural e políticas para as culturas tradicionais e populares, como por exemplo, "Políticas e medidas culturais" refere-se às políticas e medidas relacionadas à cultura, seja no plano local, regional, nacional ou internacional, que tenham como foco a cultura como tal, ou cuja finalidade seja exercer efeito direto sobre as expressões culturais de indivíduos, grupos ou sociedades, incluindo a criação, produção, difusão e distribuição de atividades, bens e serviços culturais, e o acesso aos mesmos". Disponível em: <<http://www.ibermuseum.org/wp-content/uploads/2014/07/convencao-sobre-a-diversidade-das-expressoes-culturais-unesco-2005.pdf>>. Acessado em 22 de mai. 2016.

Os dois eventos parecem ter produzido um debate mais acentuado, tanto sobre um isolamento do Brasil, quanto às culturas tradicionais da América do Sul, quanto à necessidade de se construir estruturas para se difundir e se aproximar das tradições latino-americanas. Nesse caminho, cabe destacar que a Venezuela sediou em 2002 um importante encontro das culturas afro-andinas, que foi considerado um evento de destaque, reunindo grupos da Bolívia, Peru, Equador, Colômbia e Venezuela, que anteriormente não haviam estabelecido diálogo (I ESACP, II SNPPCP, 2007, p.20).

Na verdade, as comunidades de artistas populares sul-americanas foram sujeitas a um duplo confinamento: de um lado, foram privadas de partilhar as experiências artísticas da elite, na medida em que essas criações pressupunham necessariamente o domínio de um código letrado, cujo acesso lhes foi negado sistematicamente. Por outro lado, os artistas sul-americanos poderão identificar-se facilmente com as tradições culturais populares de seus vizinhos, visto que estarão unidos pela prática histórica de linguagens performáticas, predominantemente não-verbais e não-letradas, como a música, a dança, os autos dramáticos, as artes visuais tradicionais e o artesanato. (I ESACP, II SNPPCP 2007, p.20)

Em certa medida, o tom dos eventos, trazia em suas bases teóricas um discurso de aproximação das culturas populares da América do Sul que visava integração e um maior intercâmbio entre a comunidade de artistas. Os eixos dos encontros foram fundamentados da seguinte forma:

1. Seminários e Mesas-Redondas, em que se discutirão temas comuns da história das nossas culturas populares e suas perspectivas atuais. Serão debatidos os seguintes temas: a. Os processos de colonização e resistência das culturas populares na América do Sul; b. Tradição e invenção nas culturas populares sul-americanas; c. Espetacularização e outros desafios da indústria cultural transnacionalizada para as culturas populares.
2. Oficinas e intercâmbios de experiências: a. Encontro de Mestres e Artistas das Culturas Populares dos países sulamericanos; b. Práticas e Aprendizado de Música, Dança, Artesanato, Teatro etc.
3. Apresentações de grupos de cultura popular sul-americanos e exposições de Arte. (I ESACP, II SNCP2006, p.21)

O II Seminário de Políticas Públicas para as Culturas Populares foi estruturado seguindo uma sistemática correspondente ao Primeiro Seminário, de maneira que

palestras, mesas redondas e oficinas se articularam. Contudo, a temática básica do seminário centrou-se nos seguintes pontos:

1. O papel dos processos educativos (formais e informais) para estímulo e crescimento das tradições culturais;
2. A socialização dos códigos de acesso e de gestão dos programas e projetos para as culturas populares.

Nas falas do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva e do Ministro Gilberto Gil, foi ressaltado o empenho do governo brasileiro no sentido de fortalecer e valorizar as manifestações culturais populares. Gilberto Gil acentuou que o Brasil é um dos países com maior diversidade cultural do mundo e, portanto, faz-se mister articular mecanismos estatais com vistas a estruturar ações culturais promovidas pelas comunidades. Seja em termos de ferramentas, incentivos, acesso a informação e circuitos para troca de saberes e fazeres. Além disso, segundo o ministro, seria necessário inverter o processo que ocorre atualmente, caracterizado pela metropolização do popular, construindo estruturas que popularizem a metrópole, em outras palavras, que toda a estrutura de difusão existentes nas metrópoles se torne instrumento e meios qualificados para que as culturas populares produzam e divulguem suas criações. (Gilberto Gil, I ESACP, II SNPPCP, p.20)

O Encontro Sul-Americano das Culturas Populares e o II Seminário Nacional de Políticas Públicas para as Culturas Populares nos ajudaram a construir este caminho; fizeram-nos pensar em políticas mais próximas aos reais desafios e necessidades das culturas populares. Tivemos ali uma interação única. Juntos, governo e sociedade, transcendemos manifestações puramente estéticas e ajudamos o país a repensar suas estruturas e escolhas. Que este seja o primeiro passo de um longo caminho que, juntos, temos a percorrer. (Gilberto Gil, I ESACP, II SNPPCP, p. 20)

Carvalho destacou em seminário realizado em 2015, que um dos momentos mais emblemáticos da diversidade cultural no Brasil, ocorreu no II SNPPCP, quando aconteceria a preleção do professor colombiano William Torres, na conferência número três, intitulada: Tradições e Invenção nas Culturas Populares. Neste momento, os mestres e mestras tomaram o palco e a mesa, na sequência retiraram o palestrante e assumiram seu microfone, estabelecendo quase que uma revolução, nas palavras de Carvalho. Um ato que, sendo relatado parece, em certa medida, agressivo ou deselegante, foi motivado

pela reivindicação dos mestres e mestras por uma mesa exclusiva para eles no evento, já que o Seminário não havia contemplado essa possibilidade. Tal postura reivindicatória das mestras e mestres tradicionais pode ser considerada em um âmbito maior como uma ação política.

Na minha perspectiva o momento mais emblemático do crescimento da diversidade cultural no Brasil, ocorreu no segundo seminário de 2006, quando os mestres e mestras tomaram o palco. Quando o professor William Torres da Colômbia iria dar sua conferência as 10:00h da manhã. Então os mestres e mestras tomaram a mesa e o retiraram, tomaram o microfone sentaram na mesa e fizeram como uma revolução, eu estava lá presente e foi algo extraordinário. Eles tomaram o palco que estava cheio, como milhares de pessoas, retiraram o microfone do palestrante e demandaram uma mesa exclusivamente para eles no evento, porque o evento não tinha contemplado uma mesa que fosse exclusiva dos mestres, isso já era o segundo Seminário. Houve aí o que se chama de ação direta por parte dos mestres frente a estrutura hierárquica, a estrutura do poder constituído naquele momento e o lugar que havia sido designado aos mestres nesta situação. (Carvalho, Seminário Internacional Cultura e Desenvolvimento, 2015).

Curiosamente, os anais do II SNPPCP de políticas públicas não apresentam o relato oral do professor José Jorge de Carvallah, ressaltando apenas a mesa composta por dezenas de mestres e mestras das culturas populares como um evento marcante, e que deu conta de um conjunto de mensagens transmitidas com um misto de sabedoria e improviso.

A mesa composta por dezenas de mestres e mestras das culturas populares ficará para sempre na nossa memória. Ela foi o resultado de um misto de espontaneidade, vontade e decisão desses artistas. Eles fizeram-se ouvir, deram suas contribuições com a simplicidade e ao mesmo tempo com a sabedoria e a riqueza de quem cria ou improvisa versos. (I ESACP, II SNPPCP, 2007, p. 9)

Os dois Seminários cumpriram um papel fundamental para a consolidação do projeto Encontro de Saberes, pois nesses eventos se apresentou de forma organizada e com substância a demanda dos mestres e mestras para acesso, não apenas às políticas públicas, mas fundamentalmente o acesso ao Ensino Superior e à pesquisa, bem como ao reconhecimento, validação e certificação de seus conhecimentos.

CAPÍTULO 3

A NORMATIVIDADE E RACIONALIDADE CIENTÍFICA VERSUS A EMERGÊNCIA DOS SABERES TRADICIONAIS

3.1. A transformação nos modelos universitários: de Humboldt a Ribeiro

O ES possibilita o desenho de um processo de continuação, ou se preferir, uma segunda fase de inclusão, promovida em um primeiro momento pelas cotas étnico-raciais e sociais, ou Ações Afirmativa étnico-raciais, já que agora se busca incluir os saberes dos mestres e mestras detentores de epistemologias que, segundo Boaventura de Sousa Santos, foram subalternizadas ao longo do processo de desenvolvimento da modernidade ocidental.

Trata-se de um procedimento que não atribui a nenhum conjunto de experiências nem o estatuto de totalidade exclusiva nem o estatuto de parte hegemônica. As experiências do mundo são vistas em momentos diferentes do trabalho de tradução como totalidade ou partes e como realidades que se não esgotam nessas totalidades ou partes. Por exemplo, ver o subalterno tanto dentro como fora da relação de subalternidade. (Boaventura Santos, 2004, pg. 802, 803).

Consoante à discussão dos saberes subalternizados, Barros (2012) debate tais conhecimentos articulando-os com os direitos humanos, tentando construir uma teoria crítica de tais direitos. Nesse sentido, apresenta seu argumento evidenciando como no período denominado modernidade se distendeu um fenômeno histórico caracterizado pela expansão da civilização europeia, particularmente a civilização ocidental sobre todo o mundo. De forma que a história do mundo se imbricasse e se identificasse com a história da civilização europeia. Nessa lógica, a própria construção da noção de Direitos Humanos se confunde com a história da Europa e sua projeção, como se fosse a história da humanidade. Ressalta que os saberes subalternos estabelecem a crítica à fé Iluminista, que estava pautada na razão e na ciência, portando e produzindo lógicas e matrizes de saber universalizantes. Esta dinâmica de construção do conhecimento é sustentada por uma delimitação bastante específica, porquanto não seja necessariamente explícita, que é um grupo de agentes bastante delimitados, são no mais das vezes homens brancos,

ocidentais, letrados, proprietários, adultos, cristãos, heterossexuais, pais de família, saudáveis, produtivos para o sistema (Barros, 2014, p.87).

Devemos estar imbuídos de fazeres científicos distintos dos que estão colocados hegemonicamente e, à medida que se criem espaços para a construção de novas epistemologias de grupos minoritários e/ou vulneráveis, surgem histórias inteiramente outras, e estes mesmos sujeitos silenciados historicamente deixam o lugar de meros espectadores dos tempos vividos para se tornarem protagonistas de seus próprios feitos.

Assim, em um primeiro momento houve a inclusão de um contingente alijado por múltiplos e complexos processos históricos, que foram os alunos cotistas, indígenas e não brancos, que entraram nas universidades por conta de políticas inclusivas, embora as epistemes constitutivas das culturas e saberes populares, tradicionais entre outros, não entraram na universidade de forma mais ampla e consolidada. Detalhando mais esta questão, a professora de antropologia da UnB e, uma das coordenadoras do projeto ES, Letícia Costa Rodrigues Vianna⁴⁷, ressaltou em entrevista, que as “cotas podem ser caracterizadas como uma inclusão na dimensão discente; já as leis Nº 10.639 e 11.645 estão situadas em uma inclusão temática; e o projeto Encontro de Saberes figura como mecanismo inclusivo, tanto no nível da docência como na dimensão temática”.

Os espaços acadêmicos permanecem centrados em matrizes eurocêntricas de produção do conhecimento, com base nas transformações das universidades ocidentais modernas, caracterizadas, por um lado, pelo completo letramento de todas as matrizes de produção do conhecimento, e por outro, pelas transformações operadas nas ciências exatas em âmbito de ensino e pesquisa. Esses processos ficam explicitados historicamente nas reformas napoleônicas e humboldtianas. Segundo Silveira e Bianchetti (2016, p. 83), o modelo napoleônico de universidade imprimiu um caráter que se distanciou dos sistemas anteriores atrelados ao formato teológico-jurista e humanista das universidades, bem como de uma organização corporativa em uma dimensão medieval e autônoma ante o poder público.

Houve uma centralização na Universidade Imperial que criou lógicas próximas ao que denominamos atualmente de campi, essas mudanças sustentadas no desenvolvimento da técnica, da ciência e da tecnologia provenientes da Revolução Industrial. Particularmente a reforma jacobina de 1793, que alocou estratos das escolas superiores e

⁴⁷ Entrevista concedida gentilmente pela professora Letícia Costa Rodrigues Vianna em 28 de janeiro de 2016, na cidade do Rio de Janeiro.

nos níveis superiores do sistema educacional da França, formando a classe dirigente e relegando ao restante da população os níveis primários e secundários de formação. Houve também, por conta do renascimento científico, fundado por Issac Newton (1642-1727), uma combinação entre razão e observação empírica e sistemática, portanto uma afirmação entre ciência moderna e uma comparação entre o universo de Newton e o ideal de justiça e riqueza social, que deveria ser alcançado por intermédio da liberdade individual e racionalidade, demandada pela revolução industrial burguesa.

Nesse contexto, a ciência oficial – que se pretendia neutra, técnica e universal, conferindo ao processo de conhecimento o caráter de objetividade e matematicidade, fundamentada em uma filosofia não mais especulativa – torna-se utilitária, de modo que coloca o domínio da técnica a serviço da classe burguesa em consolidação.

Se o modelo humboldtiano regride ao pensamento de Kant, que, ao distinguir o uso privado da razão do uso público, busca conciliar a autonomia do saber com a obediência às determinações do Estado, o modelo francês, de sua parte, articula-se ao pensamento de René Descartes (1596-1650), Denis Diderot (1713-1784) e Marie Jean Antoine Nicolas de Caritat, o Marquês de Condorcet (1743-1794), enfatizando o caráter instrumental da universidade como instituição própria do saber objetivo e provedora de forças profissionais que, em termos teóricos e práticos, teria como meta a ordem e o progresso, por meio do domínio e da instrumentalização da natureza. (Silveira e Bianchetti, 2016, p. 85,86)

Pereira (2014) ressalta que a noção de universidade moderna foi gestada no sistema de organização burocrática e institucional da Universidade de Berlim em 1808, e foi cristalizada no renomado texto de Humboldt “Sobre a organização Interna e Externa das Instituições Científicas Superiores em Berlim”. Dessa forma, o projeto de universidade moderna revolucionou modelos anteriores dos centros de estudo, transformações substanciadas pela ciência que então figurava como *lócus* estruturante do mundo moderno. Uma das grandes transformações que caracterizou a universidade moderna, produto da reforma humboldtiana, foi a junção entre ensino e pesquisa, e o modelo de universidade americana inseriu a extensão universitária neste processo. Ainda sobre Wihelm Von Humboldt e sua reforma, Silveira e Bianchetti (2016, p. 83) afirma que a obra do pensador é de caráter teórico-filosófica, contudo sucinta e inacabada. Versou sobre a organização e gestão da universidade, a necessidade de cooperação entre os professores e corpo discente, a junção pesquisa e ensino, o processo complementar entre educação básica e superior e a ideia de produção de uma ciência “pura” e infinita. Além disso, a relação próxima, mas autônoma entre Estado e universidade.

Ribeiro (1969), aponta uma das consequências das transformações operadas nas universidades alemãs no contexto dos estados absolutistas, que culminou com o fechamento das universidades em si mesmas, circunscrevendo suas ações em bases tecnicistas. Nesse processo Karl Marx, que se formou no contexto desse sistema, viveu praticamente toda sua vida no exílio, com vistas a preservar sua liberdade de pensar e operar a transformação social que foi responsável, por intermédio de sua produção científica.

[...]A característica organizativa básica da universidade alemã foi o isolamento das tecnologias em escolas técnicas sem autoridade posterior para conceder títulos universitários. Só o extraordinário desenvolvimento dessas escolas como centros de cultivo das ciências fez com que o Estado as declarasse capazes de ministrar títulos e conceder graus acadêmicos correspondentes aos universitários.[...] (Ribeiro, 1969, p. 50).

Ao refletirmos sobre esse modelo de universidade moderna, questionado em certa medida pelas bases do projeto ES, e agregando as reflexões de Ribeiro (1969, p.169), quando discute as bases da universidade utópica, podemos depreender alguns pontos relevantes. Primeiramente, Darcy Ribeiro falava em um contexto de Regime Militar e na sistemática saída de professores brasileiros para o exterior por conta do sistema político militar, muitos docentes em caráter de exílio. O autor faz uma provocação discutindo e problematizando alguns paradigmas do modelo de universidade de seu tempo que, em certa medida, conecta-se com os limites universitários da atualidade. Explicita, ainda, que a universidade pode ser um espaço de reificação, ou reiteração, da ordem social vigente, ou pode assumir um papel transformador desta mesma ordem. Suas estruturas e forças internas estão atreladas aos influxos sociais, de tal sorte que as mudanças internas se dão no ritmo das mutações sociais externas.

Tomando esse amplo cenário como horizonte, no caso brasileiro e no âmbito de nossa pesquisa, transparece que o influxo das demandas dos mestres tradicionais por ocupar espaço na academia e acessar políticas públicas voltadas à manutenção da diversidade de seus ofícios e fazeres se robusteceu nas últimas duas décadas. Seja por intermédio da pressão social, ora via Movimento Negro, pautando a necessidade de políticas inclusivas ao longo do século XX, e conseqüente valorização da diversidade étnico-racial; seja por diversos sistemas de menor e maior impacto social, como encontros, seminários e políticas públicas articuladas na lógica da valorização e reconhecimento, que estruturou uma dimensão de empoderamento aos mestres e mestras

tradicionais. O ES figura como uma das expressões mais consolidadas dessa dinâmica histórica, evidente que ainda estamos há anos luz de um quadro próximo ao ideal, em termos de valorização da diversidade cultural brasileira, mas estas movimentações apontam para um quadro mais auspicioso.

Conforme aponta Carvalho 2010, quando debate as AA para a população afrodescendente, bem como para os povos indígenas e a necessidade de se avançar para o que denomina de uma dupla inclusão, ou seja, dos atores historicamente alijados de seus saberes, conhecimentos e epistêmes.

A gênese do Encontro de Saberes vincula-se ao amplo debate desencadeado em 1999, quando a Universidade de Brasília apresentou uma proposta de implementação do sistema de cotas para o acesso da população afrodescendente e indígena à educação superior, aprovada em 2003. Na reivindicação por tais políticas, o projeto esteve ancorado na ideia de que há que se lutar simultaneamente pela inclusão de negros e indígenas e pela inclusão dos saberes negros e indígenas. A idealização do projeto também se vincula ao desejo dos próprios mestres e mestras tradicionais de levarem seus conhecimentos ao ensino regular, conforme manifestado nos Seminários Nacionais de Políticas Públicas para as Culturas Populares, nas edições de 2005 e 2006. (Encontro de Saberes nas Universidades, Documento-Base do Seminário 2015, p.05)

Indubitavelmente, existem outros exemplos de Universidades na América Latina, onde mestres tradicionais atuam na condição de professores, contudo, o ES se materializa a partir do processo histórico de inclusão étnico-racial de alunos não-brancos, em sua maioria historicamente segregados dos próprios saberes e tradições culturais dos quais, por vezes, são usufrutuários. Nesta esteira Ribeiro (1969) também pautava a necessidade de ampliação da mentalidade da universidade, nos mais variados aspectos.

[...] As universidades que atuam como meras guardiãs do saber tradicional somente podem sobreviver enquanto suas sociedades se mantêm estáticas. Entretanto, quando essas começam a mudar, a universidade também se vê desafiada a alterar suas formas para servir às novas forças sociais. **Quando não o faz, provoca o florescimento do novo saber fora de seus muros e acaba sendo assaltada e transfigurada pelos mais capazes de expressá-lo.** (Ribeiro, 1969, p.169. Grifo nosso)

3.2. Repensando a ciência, seus modelos e padrões normativos: em busca da emergência dos saberes contra-hegemônicos

É possível estabelecer um diálogo com o pensamento de Boaventura Santos (2000, 2004, 2005) quando empreende uma reflexão sobre a crise epistemológica do paradigma dominante e sobre a necessidade dos cientistas problematizarem sua própria prática científica, levando em consideração, particularmente para os sociólogos e demais pesquisadores das ciências humanas, a necessidade premente de abranger questões atinentes à condição social e contextos culturais dos modelos organizacionais da investigação científica. O pensador português entende que o paradigma da modernidade engloba duas lógicas fundantes do conhecimento: o conhecimento-emancipação e o conhecimento-regulação. Nesse sentido, o primeiro caracteriza-se por uma trajetória entre a dimensão da ignorância, fundada no colonialismo, em um processo de transição para outro estado denominado de solidariedade. Já o conhecimento-regulação, é caracterizado por um estado de ignorância traduzindo na ideia de caos para outro momento, definido como ordem (2005, p. 78).

Se o primeiro modelo de conhecimento progride do colonialismo para a solidariedade, o segundo progride do caos para a ordem. Nos termos do paradigma da modernidade, a vinculação recíproca entre o pilar da regulação e o pilar da emancipação implica que estes dois modelos de conhecimento se articulem em equilíbrio dinâmico. Isto significa que o poder cognitivo da ordem alimenta o poder cognitivo da solidariedade, e vice-versa. (Boaventura Santos, 2005, p. 78)

A partir dessa perspectiva, Boaventura (2005) aponta que a cisão entre sujeito e objeto do conhecimento olvida aspectos concernente à ambos os lados. No caso das ciências sociais, o processo de distinção epistemológica foi construído metodologicamente, como o distanciamento fático entre sujeito e objeto. Tanto a antropologia cultural e social, bem como a sociologia articularam formas de distanciamento para objetificação. A ciência antropológica necessitando fazer frente à outras ciências como a biologia e medicina, consagrou o antropólogo, não raro o europeu civilizado, como o sujeito universal da pesquisa e a distância entre o objeto, no caso os primitivos, primatas ou selvagens era abissal. Neste aspecto Citeli (2001) apresenta excelente instrumento reflexivo em seu artigo “As Desmedidas da Vênus Negra”, o artigo tematiza o episódio ocorrido no início do século XIX, envolvendo uma mulher sul-africana de nome original desconhecido, e que posteriormente recebeu o nome de Sarah Bartmann, que por suas nádegas de dimensões consideradas desproporcionalmente grandes, ficou mundialmente conhecida, particularmente na Europa, nos centros urbanos

de Londres e Paris. Seu corpo tornou-se objeto de estudo por parte de cientistas franceses, amparados nas teorias racistas e sexistas.

Nesse contexto, o caso (reaberto) da Vênus Hotentote tem uma dimensão peculiar e inquietante, pois se trata da disputa de duas nações por um cadáver humano. Como se pode acompanhar por matéria assinada pelo jornalista Marcelo Rezende, a África do Sul “alega querer dar [a Sarah] um funeral digno e descanso, enquanto os franceses acreditam defender o interesse da cultura ao mantê-la [...] nos depósitos de um museu. Desde que Nelson Mandela assumiu o governo da África do Sul com o programa de corrigir injustiças do passado, criou-se ali um contexto político favorável ao resgate da história do povo sul-africano. Os gringas, grupo étnico que apoiara Mandela nas eleições e se arvora em descendente do grupo ao qual Bartmann pertenceu, lançaram uma campanha nacional a fim de pressionar a França a devolver seus restos mortais. O pedido foi feito a François Mitterrand quando visitou a África, e depois Jacques Chirac herdou o caso. (Citeli, 2001, p. 175)

Neste contexto, Boaventura (2005, p. 82) destaca, ainda, que por conta do distanciamento social, histórico, cultural e espiritual do antropólogo, de seu objeto estudado, a ciência antropológica estruturou mecanismos epistemológicos ou metodológicos de pesquisa que construíssem pontes de contato com o objeto a ser desvelado. Assim, tanto o trabalho de campo de cunho etnográfico, quanto a observação participante buscaram cumprir a finalidade de uma aproximação aos moldes da ciência europeia. No caso da sociologia, considerando a diminuta ou inexistente distância entre os sujeitos e objetos, já que neste caso as duas dimensões de produção do conhecimento se identificavam, ou seja, os cientistas europeus buscando conhecer as mudanças sociais e os agentes dessas mudanças, no geral homens civilizados e brancos pesquisando sobre homens civilizados e brancos. Essa conjuntura de produção do conhecimento, seja sua distinção epistêmica, exigiu que o distanciamento fosse elevado a uma escala maior, por intermédio de metodologias quantitativas, inquéritos sociológicos, análises documentais e entrevista estruturada. Esta lógica fica um pouco mais ressaltada nesta passagem de Boaventura sobre a distinção entre conhecimento e objeto dentre outras coisas, e como esta distinção deve ser sempre o ponto de partida e nunca de chegada.

Isto ajuda-nos a reexaminar a distinção entre sujeito e objeto, que aprofunda a distinção entre o humano e o não-humano. O não-humano epistemológico tanto pode ser a natureza como a sociedade. Foi isso mesmo que Durkheim quis salientar com base na sociologia, ao afirmar que os fatos sociais são coisas, devendo ser analisadas enquanto tais (1980). Esta desumanização do objeto foi crucial para consolidar uma concepção do conhecimento instrumental e regulatória, cuja forma do saber era a conquista do caos pela ordem. **Do ponto de vista do conhecimento emancipatório, a distinção entre conhecimento e objeto é um ponto de partida e nunca um ponto de**

chegada. Corresponde ao momento da ignorância, ou colonialismo, que é nada mais nada menos do que a incapacidade de estabelecer relação com o outro a não ser transformando-o em objeto. O saber enquanto solidariedade visa substituir o objeto-para-o-sujeito pela reciprocidade entre sujeitos. (Boventura Santos, 2005, p. 803. Grifo nosso)

O processo de objetificação dos conhecimentos e saberes populares, tradicionais e étnico-raciais teve como uma de suas principais consequências a marginalização histórica e social, por parte da ciência moderna e da academia, processo que se estendeu para seus portadores, as mestras e mestres dos saberes tradicionais. O projeto ES está situado neste espectro, e na produção de um movimento antagônico ao descrito anteriormente, na medida em que faculta a valorização e disseminação dessas tradições apartadas, operando em uma lógica do conhecimento-emancipação. Pois, revisa e revisita espaços demarcados e hegemonzados, seja por esta distinção histórica dos historicamente objetificados por um discurso e protocolos científicos, seja pela ocupação dos espaços de afluência e poder consequência desses processos.

Ao inserir mestras e mestres tradicionais na condição de professores visitantes das universidades, muitos deles semianalfabetos ou analfabetos, ao lado dos professores orgânicos e institucionalizados, marcados pelo alto e complexo letramento científico, sendo remunerados na condição de professores visitantes, estabelece um profundo contraponto reflexivo e fático ao modelo acadêmico e universitário vigente. Principalmente por cancelar que outras lógicas de conhecimento, que não passaram necessariamente pelo escrutínio da ciência tradicional podem figurar na estrutura curricular do ensino superior e serem avalizados academicamente. Conforme destacou o professor José Jorge de Carvalho e a produtora Rita Honotório, em entrevista concedida, a respeito da institucionalização do projeto na ótica das mestras e mestres dos saberes tradicionais:

Acredito que para os mestres certamente (isso está em processo de avaliação) é uma projeção muito alta, comparando com a biografia deles anteriormente; isso é inegável e os mestres reconhecem isso, todos têm muito orgulho de ter vindo e ter sido professores em universidades, e dizem isso em suas comunidades. Você imagina a Luceli, ela esteve em todas as edições, abriu o Encontro de Saberes na UFMG. Posteriormente foi mestra professora na UFMG, é um destaque impressionante. Depois teve uma reunião em Serra Talhada, o Encontro de Cultura e pensamento, ela também esteve lá. O mestre Antonio Bispo também foi mestre no encontro de saberes em Brasília, depois foi chamado para dar conferência na UFSB, houve lançamento de seu livro na UFPI, onde também estava na mesa como acadêmico falando ou como um oráculo. Ele foi chamado para o Cultura e Pensamento no Rio de Janeiro, depois foi chamado em Porto Alegre no Fórum Social para falar sobre a

universidade e educação popular, bem como pelos movimentos sociais, que é outra entrada que ele tem, também uma projeção enorme.

Ou seja, desenvolvemos um modelo agora que também acho que é original quase na universidade brasileira, que nos eventos acadêmicos temos mestres sentados na mesa com os professores. Não é mais a ideia que sempre os acadêmicos falam, então para os mestres isso é um empoderamento. A mestra Tiana, foi professora na UFMG, e ficaram tão encantadas que ela foi para Juiz de Fora, também dar aula em Juiz de Fora na segunda vez. Alvaro Tukano e o mestre Benki também ministraram aula em Juiz de Fora. Então os mestres circulam nas universidades. (Entrevista, Carvalho, 2015)

Rita Honotório - No seminário do Encontro de Saberes nas universidades, todos os mestres tiveram um painel, Luceli, mestre Bio, mestre Gerônimo, mestre Álvaro Tukano. Outro ponto, a comissão que faz o vestibular de inverno na UFMG, integrou no conselho uma mestra junto com os professores para decidir os rumos de um projeto da universidade. Eles incluíram uma mestra dos saberes tradicionais dentro do conselho que determina as ações desse projeto. (Entrevista, Honotório, 2015)

Nesta esteira, o movimento de propor o debate sobre a hegemonização dos referenciais de conhecimento e repensar os saberes que podem ser considerados subalternizados historicamente pode se conectar ao atual momento histórico, em que alguns segmentos acadêmicos passam a empreender uma crítica acerca das iniquidades sociais e pensar sobre alternativas de combate à essas assimetrias sociais. O Seminário Cultura, Políticas Públicas: a conexão acadêmica, que ocorreu na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)⁴⁸ em 2012, se propôs a repensar políticas públicas inclusivas, a entrada de novos atores na academia e o aprofundamento sobre saberes e epistemologias deslocadas dos centros de produção do pensamento hegemônicos. Além disso, como o modelo de produção do conhecimento acadêmico está articulado em termos institucionais com o Estado e a sociedade civil. A partir deste contexto, como se situa o debate sobre a historicidade dos saberes tradicionais como possível referencial epistemológico plausível de reflexão e estudo para a própria academia. Boaventura Santos (2004, 2007), também articula de forma substancial esse debate sobre as epistemologias do Sul e do Norte, e como este se conecta com uma rede de novos referenciais de produção de conhecimento, construindo elementos e novos contornos discursivos para o debate sobre uma ciência com possibilidades dialógicas e holísticas. Dentre a multiplicidade e complexidade de sua teoria, podemos destacar a noção de construção epistemológica de uma ecologia de saberes (op. cit, 2010). Este sistema é caracterizado por um processo de mudança de

⁴⁸ O seminário ocorreu entre os dias 12 e 14 de setembro de 2012 na referida universidade, o projeto do seminário foi gerado a partir de uma interação interinstitucional “Democratização, Cultura e Políticas Públicas: um debate interdisciplinar”, realizado na UFRJ financiado pelo edital 12/2008 (Pró-Cultura) da CAPES. Disponível em: <www.pacc.ufrj.br-seminario-cultura-politica>. Acessado em 21 nov. 2016.

referências epistemológicas, ou alargamento de novas bases epistemológicas, que compreendem a efetivação de três movimentos:

- i) Identificação e mapeamento de saberes que comumente podem ter sido propositalmente olvidados pelo norte global, distinguindo conhecimentos científicos dos não científicos. Além da distinção dos conhecimentos ocidentais dos não ocidentais, e como se articulam tais saberes.
- ii) Na dinâmica de correlação de saberes, quais procedimentos efetivamente legitimam a interação deste universo de maneira que uma epistemologia não sobreponha outra em uma lógica de hegemonia colonial. Ou seja, no sistema de tradução intercultural, como possibilitar que o processo de tradução não reproduza a lógica do pensamento abissal ou alargamento dos referenciais de imperialismo e colonialismo.
- iii) O terceiro aspecto destacado por Boaventura Santos aponta as implicações dessas novas concepções, ou pressupostos, deslocados dos referenciais hegemônicos, no sentido de pensar como, na prática, poderiam funcionar estes saberes, como mecanismos de combate à dominação e opressão do sistema capitalista. Formatando alternativas emancipatórias que não apenas funcionam dentro do capitalismo, mas se caracterizassem como alternativas ao próprio capitalismo.

O ES concentra suas expectativas em processos sociopolíticos regionais e locais: por um lado, a significativa luta para consolidação das AA nas universidades, como sistema de combate ao racismo institucional; por outro, a reconsideração de grupos étnicos considerados extintos, como os quilombolas, ribeirinhos, caiçaras entre outros segmentos tradicionais. Também diz respeito a contestar demandas sociais feitas ao mundo acadêmico, na medida em que determinados movimentos sociais historicamente ressaltaram o caráter elitista deste *lócus* de ensino e pesquisa. Contudo, o Brasil ainda mantém índices bastante assustadores quanto ao avanço socioeconômico da população negra, em um país em que, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2014⁴⁹, 53% da população se considera negra (estatística que inclui pretos e pardos), o fato de que quase 99% dos professores universitário são brancos. “Mas há que se lutar simultaneamente pela inclusão de negros e indígenas e pela inclusão dos saberes

⁴⁹ Disponível em:

<<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000024052411102015241013178959.pdf>>. Acessado em: 25. nov. 2016.

negros e indígenas, e as duas lutas têm que ser constitutivas dessa refundação dos Estudos Culturais (Carvalho, 2015).

O Encontro de Saberes, faz com que, não só o aluno (indígena ou afrodescendente) entre na universidade, mas também, complementarmente, que os saberes indígenas e afrodescendentes também tenham algum espaço dentro da universidade. De forma que, o mestre ou mestra que assuma um lugar de professor (daí há uma diferença do Encontro de Saberes em relação a extensão e outras experiências, outros projetos) que ele assume a regência de classe, ele assume esse lugar (inclusive simbólico) de protagonismo... de poder, digamos; um lugar estratégico de poder dentro de uma universidade. Ele ensina para toda a comunidade discente que faz parte desse contexto, obviamente, brancos, negros, indígenas, e quem mais estiver na turma vai aprender aquele saber. É um movimento complementar a esse movimento da presença do docente e do discente e dos seus saberes, e de tudo aquilo que ele representa e que foi completamente excluído do processo de seleção dentro de um leque de saberes entendido como saberes validos para o país, apesar do país ser marcadamente caracterizado por estes mesmos saberes que sobrevivem e não sobreviveriam sem a sua utilidade social, validade e sua pertinência. (Entrevista, Águas, 2015)

Carla Águas ressalta que os saberes tradicionais apresentam sua validade e legitimidade para o país, embora tenham sido excluídos ou por vezes nunca entraram efetivamente nos centros universitários, eles demarcam profundamente a identidade brasileira. Estes conhecimentos sobreviveram justamente por sua utilidade social, validade e pertinência. Nessa esteira, Boaventura Santos (2010, p.58) oferece relevante ferramenta conceitual para interpretar tais processos e contextos, afirmando que o conceito denominado “ecologia de saberes”, visa justamente atribuir credibilidade para os conhecimentos que são considerados não científicos, evidentemente esse movimento não significa olvidar ou relegar os saberes científicos europeus. Trata-se, exclusivamente, de uma postura política contra-hegemônica, em que se intenta explorar as vertentes dos conhecimentos ou práticas científicas que adotem um caráter alternativo que, de alguma maneira, pode ser observado nas epistemologias feministas e pós-coloniais. Portanto, uma das bases da ecologia dos saberes é compreender os limites do conhecimento, tanto em dimensão interna como externa, sendo que a dimensão interna corresponde ao que pode se intervir no real. O externo diz respeito justamente à seara em que figura o Encontro de Saberes, ou seja, o reconhecimento de intervenções alternativas que se desenvolve por intermédio de outras formas de conhecimento. O reconhecimento da existência de saberes e conhecimentos que intervêm no real de forma substantiva, em que a ciência moderna pode não ter atuado. Como exemplo, a preservação da biodiversidade, onde em grande medida se percebe a ação indígena, camponesa e no limite quilombola com um caráter

secular de intervenção. Os saberes de tradição oral também foram responsáveis pela ampliação e reprodução de prática de modos de vida, universos simbólicos capazes de integrar a ecologia de saberes.

Boaventura Santos (2010) aponta a ecologia de saberes como indutora de temporalidades distintas, ou duração em diferentes práticas, que pode requerer a expansão da moldura temporal. Pois o conhecimento hegemônico e as modernas tecnologias favorecem a temporalidade estatal, tanto na administração pública, quanto na política. Essa perspectiva coaduna com a fala realizada por Carvalho em 2015, na conferência da UNESCO, quando afirmou que muitas expressões da rede virtual promovem impacto instantâneo, muitas vezes mobilizador e produtivo que é seguido de amnésia, ou seja, as expressões culturais que são criadas como inovação, no ritmo acelerado do capitalismo tardio, operam com o instante, com a fração de segundo, com o microintervalo de tempo. Analogamente, Boaventura Santos (2010) aponta que a luta pela terra dos camponeses empobrecidos da América Latina, os quilombos, os povos indígenas, dentre outros, enquadra-se em uma narrativa mais longa, consoante à duração do Estado Moderno.

Complementarmente, Carvalho afirmou, em palestra proferida no Seminário Internacional Cultura e Desenvolvimento⁵⁰, que o desafio de promover tradições orais de longa duração, tais como as lutas dos grupos específicos, referenciada por Boaventura Santos, exige um mecanismo de coexistência com outras escalas temporais, como no ritmo humano da tradição oral. Carvalho ressaltou que não se trata de reagir à alta velocidade da participação virtual, tampouco retroceder regressivamente e exclusivamente para tradição oral, mas defender a heterogeneidade de temporalidades e sensibilidades. Tal debate coaduna com o depoimento de Rita Honotório, em entrevista concedida para elaboração deste trabalho. A coordenadora relatou um pouco de sua convivência junto ao mestre quilombola, conhecido como mestre Bispo, cujo nome oficial é Antônio Bispo dos Santos, participante do projeto ES, que ministrou aulas na UnB.

⁵⁰ Esta conferência foi promovida pelo Ministério da Cultura (Minc) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Ocorreu na cidade do Rio de Janeiro entre os dias 21 e 23 de setembro de 2015, o evento teve como finalidade debater os 10 anos da aprovação da Convenção sobre a proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais, o aniversário de 70 anos da UNESCO. Além disso colocou em debate diversidade cultural e educação, cidades, ambientes digitais, economia e audiovisual. Neste evento o coordenador do INCT de inclusão e do projeto Encontro de Saberes, José Jorge de Carvalho e o geógrafo da UFF Jailson de Souza e Silva compuseram da mesa 5, intitulada “Diversidade Cultural, Comunicação e Participação Social. Esta mesa se deu no dia 23 de setembro, e dentre outras coisas o coordenador do INCTI tematizou o projeto Encontro de Saberes. (Disponível em: <<http://culturadigital.br/culturaedesenvolvimento/>>, Acessado em: 19 de mai 2016)

Mestre Bispo relata que não há nada de errado com ele por estar fazendo uma palestra, afirmou que antes semeou sua terra, plantou seu roçado e alimentou suas cabras, depois foi para a UnB. A vida dele não está desassociada da pessoa que está proferindo uma palestra, Bispo estava escalado para ministrar um módulo sobre Biointeração⁵¹, contudo chegou um dia depois e pediu que Jorge desse uma aula no lugar dele. Em sua chegada afirmou “eu tive que ficar, porque estava esperando chover e ontem caiu a chuva, pois tinha que semear, se eu chegasse aqui sem ter semeado minha roça eu não estaria pleno para conversar, agora enquanto eu estou aqui o feijão está crescendo. Quando eu voltar eu vou colher o meu feijão, posso agora me dedicar inteiramente à vocês, porque eu já me dediquei ao meu roçado.” Isso ficou na minha memória, nunca mais saiu, que é a relação com a vida. (Entrevista, Honotório, 2016)

Parece-nos que este relato do mestre Bispo, por intermédio de Rita Honotório, pode dar conta deste debate proposto por Santos (2010) e Carvalho (2015). Carvalho ressaltou na mesma conferência que o tempo dos acadêmicos e pesquisadores em conexão com as culturas tradicionais é híbrido, é o tempo do letramento material e do tempo parcialmente virtualizado, a participação desse ator ocorre no sentido de defender a tradição escrita, de cuja continuidade depende a defesa das tradições orais. Segundo Carvalho, os pesquisadores letrados devem ser mestres da escrita para defender as tradições orais, dos que não são mestres da escrita e são mestres da oralidade. Para ele, o tempo dos mestres é o tempo do instante, da relação face-a-face da materialidade, corporeidade, oralidade, da memória ativa na interação da temporalidade sagrada. Carvalho propôs que se leve em consideração para revisão da Convenção da Diversidade Cultural todo esse espectro de tempo, todo esse espectro de realidade.

3.3. INCTS: limites da hipercientificização e diálogos interculturais

⁵¹ O mestre Antonio Bispo dos Santos, conhecido como Nêgo Bispo nasceu em 10/12/1959 no Piauí. É lavrador e mora no município João do Piauí. É um importante ativista político e militante do movimento social quilombola, além de movimentos de luta pelo acesso à terra. Escreveu o livro “Colonização, Quilombos, modos e significações”, onde tratou da temática da Biointeração. Segundo o mestre Bispo, a Biointeração é a capacidade de divisão dos recursos materiais e simbólicos dentro de uma comunidade, em uma perspectiva anti-hegemonica por um lado e anticolonizadora por outro. Neste sentido afirma mestre Bispo. “Assim, como dissemos, a melhor maneira de guardar o peixe é nas águas. E a melhor maneira de guardar os produtos de todas as nossas expressões produtivas é distribuindo entre a vizinhança, ou seja, como tudo que fazemos é produto da energia orgânica esse produto deve ser reintegrado a essa mesma energia.” (Santos, 2015, p.8).

No âmbito da ampla articulação institucional visando à emergência dos INCTs, cabe destacar a dimensão que caracteriza a natureza inovadora da proposta, e também as metas ambiciosas e simultaneamente relevantes para o desenvolvimento científico, tecnológico e social para o conjunto da nação. Indiscutivelmente, a articulação desse sistema consolida um fulcro propulsor de avanço científico, tanto para universidades, quanto para a comunidade em seu entorno, que deve se beneficiar com as pesquisas em desenvolvimento.

Figura 9 – Página de Divulgação dos INCTs e suas respectivas áreas de abrangência



Fonte: Site INCT

Corroborando também uma consentânea e equitativa disseminação em território nacional das pesquisas científico-tecnológicas encetadas pelos INCTs, esse processo ainda objetiva o desenvolvimento de regiões consideradas carentes e o consequente impacto na conjuntura regional e nacional. Agregue-se a estas matrizes estruturantes que uma das metas prioritárias desses polos científicos é a qualificação do ensino das ciências e a emergência de protocolos de tradução para o processo de transmissão dos conhecimentos produzidos por intermédio das pesquisas científicas dos INCTs aos cidadãos que, eventualmente, não possuem o arcabouço teórico-tecnológico necessário para compreender tais formulações, em um contexto maior para a sociedade considerada

leiga quanto aos meandros, linguagem e conceitos científico-tecnológicos. Estes protocolos de tradução parecem estar expressos em Boaventura (2004, p.803) quando aborda o ofício da tradução e a sua incidência, tanto sobre práticas, como sobre agentes. Significa dizer que o processo de interpretação entre duas ou mais culturas, objetivando mapear demandas comuns e obter as respostas que cada uma das expressões culturais podem manifestar. Neste sentido, seria uma hermenêutica diatópica que é caracterizada pela interpretação multicultural para um diálogo intercultural⁵².

Dois outros exercícios da hermenêutica diatópica me parecem importantes. O primeiro incide sobre a preocupação com a vida produtiva nas concepções de desenvolvimento do capitalismo e na concepção do swadeshi proposta por Gandhi. As concepções de desenvolvimento capitalista têm sido reproduzidas pela ciência econômica convencional e pela razão metonímica e a razão proléptica que lhe subjazem. Essas concepções assentam na ideia de crescimento infinito obtido através da sujeição progressiva das práticas e saberes à lógica mercantil. Por sua vez, o swadeshi assenta na ideia de sustentabilidade e de reciprocidade que Gandhi definiu em 1916 : [...] (Boaventura Santos, 2004, p. 803)

Podemos considerar que o fato de, tanto a CAPEs quanto o CNPQ avalizarem a estruturação do INCTI de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa com suas características distintivas dos demais INCTs, caracterizados, fundamentalmente, pela alta ciência e tecnologia, pode confluir, primeiramente, para o favorecimento da consolidação de diálogos interculturais, a troca de conhecimentos e experiências, bem como diálogos para a tradução de tecnologia e interculturalidade. Floriani (2006, p. 72) também destaca este aspecto quando evidencia novas combinações de abordagens, tanto por especialistas, como por grupos de pesquisa registrados no CNPq, bem como nas universidades, tais temáticas atreladas à natureza, tecnologia, humanas e aplicadas. Essas novas abordagens e associações em termos de produção do conhecimento tendem a produzir, ainda metodologias de pesquisa multi-inter-trans-disciplinaridade, na esteira de processo de intercâmbio de conhecimento, lógica articulado pelo INCTI e, por consequência, pelo Encontro de Saberes.

A transdisciplinaridade já é um domínio mais complexo de aproximações entre diversos conhecimentos, não apenas entre os de natureza científica, mas os culturais, religiosos ou aqueles tradicionalmente arraigados. A discussão aqui é da alçada de uma ciência pós-normal, invocando razões filosóficas e

⁵² Explicação depreendida do site Constituição e Democracia. Disponível em: <<https://constituicaoedemocracia.com/2013/03/15/a-concepcao-multicultural-de-direitos-humanosdeboaventura-de-sousa-santos-a-hermeneutica-diatopica-como-caminho-para-o-dialogo-intercultural/>>. Acessado em: 23 set. 2016

epistemológicas de natureza metacientíficas e paracientíficas, de acordo com a discussão estabelecida por Piaget (1967; apud FLORIANI, 2003). (Floriani, 2006, p. 73)

Floriani (2010, p.51) ainda aponta que, ao transitarmos por um momento de reconfiguração de teorias e práticas científicas, por consequência se estabelecerá lógicas revisionais, não apenas do significado da ciência, mas de sua função social. Podendo, a partir destas movimentações, construir-se alianças e diálogos entre o que convencionou-se chamar de saberes científicos e saberes não-científicos, como os traduzidos pelas dimensões, culturais, populares e étnico-raciais. Na esteira das políticas dialógicas construídas pelos INCTI e materializado pelo Encontro de Saberes nas universidades, essa lógica produz matrizes de crítica à instituição acadêmica, e a aplicabilidade da ciência nestes espaços, bem como a possibilidade de debate sobre alternativas na produção do conhecimento. Seja no que tange às agências de fomento, como universidades, laboratórios, agências de pesquisa ou em outra dimensão nos saberes produzidos e manipulados pelos movimentos sociais, ou por intermédio dos sabedores e sabedoras tradicionais.

Em síntese, a história social do conhecimento (científico e não-científico) traduz esse emaranhado de situações e de contextos. Neles se dão os confrontos entre concepções e sentidos de ciência, e entre os obstáculos institucionais assentados em conflitos culturais, na sua construção e ressignificações dos usos e aplicações sociais desses conhecimentos. (Floriani, 2010, p.51)

Nessa perspectiva, pode confluir o necessário diálogo, troca e respeito com as comunidades tradicionais que possam ser impactadas por estas pesquisas, nesta linha reflexiva Boaventura (2003, p. 60), pensando a ambiguidade e complexidade da ciência e seus desdobramentos socioculturais, e a crise da ciência moderna, ressalta a necessidade de se dar respostas a perguntas simples, de característica elementar e inteligível, revendo Rousseau, o sociólogo português alude à necessidade de se questionar sobre as relações entre ciência e virtude, conhecimento considerado ordinário ou vulgar, o que a ciência pode por vezes considerar ilusório, vulgar ou falso. No sentido de construir um amplo debate sobre o real papel do conhecimento científico, ou o contributo negativo ou positivo da ciência para a felicidade e bem estar humano em um contexto mais amplo.

Teremos forçosamente de ser mais rousseauianos no perguntar do que no responder. Numa época de hegemonia da ciência moderna a resposta à pergunta sobre o significado sociocultural da crise da ciência moderna, ou seja,

a *démarche* da hegemonia crítica, não pode obter-se sem primeiro se questionarem as pretensões epistemológicas da ciência moderna. (Boaventura Santos, 2003, p. 60.)

Boaventura Santos (2010) também oferece elementos importantes para pensarmos como esta alta tecnologia e uma possível hipercientificização, processos encetados pelo projeto dos INCTs, devem necessariamente passar pelos aspectos da reflexão sobre o que o autor considera como epistemologias abissais provenientes do Norte global, considerando um sistemático epistemicídio, e o desperdício de uma incomensurável gama de experiências do Sul ao longo dos últimos cinco séculos. Essa conjuntura pode se articular com os processos vividos pelos saberes populares e tradicionais, dinâmica que pode colidir, de alguma maneira, com as diretrizes dos INCTs.

As profundas diferenças entre saberes levantam a questão da incomensurabilidade, uma questão utilizada pela epistemologia abissal para desacreditar a mera possibilidade de uma ecologia de saberes. Um exemplo ajuda a ilustrar esta questão. Será possível estabelecer um diálogo entre a filosofia ocidental e a filosofia africana? Formulada assim, a pergunta parece só permitir uma resposta positiva, uma vez que elas compartilham algo em comum: são filosofias. [...] Tudo depende do uso de procedimentos adequados de tradução intercultural. Através da tradução, torna-se possível identificar preocupações comuns, aproximações complementares e, claro, também contradições inultrapassáveis. (Boaventura Santos, 2010, p. 62)

Portanto, parece importante reconhecer que a alta pesquisa tecnológica, engendrada pelos INCTs é, indubitavelmente, de extrema relevância social e científica, mas deve dialogar com aspectos culturais locais ou regionais e considerar a categoria analítica de Boaventura, denominada Ecologia de Saberes e a necessária tradução intercultural. Destacando a relevância e influência de diferenças culturais ocidentais e não ocidentais, suas linguagens, múltiplas categorias, diversidade de universos simbólicos e como projetam seus futuros em termos de qualidade de vida. Consubstanciando esse caminho reflexivo, o antropólogo José Jorge de Carvalho ressaltou em conferência sobre Diversidade Cultural, a respeito das características distintivas da diversidade cultural e epistemológica:

Qual é o sentido de diverso, se eu tenho 50 variedades de um sertanejo eu tenho diversidade cultural, apenas porque eu tenho muitos? Ou qualquer outro, a diversidade que enriquece a vida não necessita ser expressa na linguagem da quantidade, que poderia se manifestar em repetição de um número reduzido de padrões. Mas na coexistência de princípios de expressão cultural distintos,

heterogêneos, inclusive radicalmente diferentes, incompatíveis, incomensuráveis se for o caso, talvez essa seja outra forma de entender o que seria diversidade, processo de simbolização de criação estética distintos. Que não surgiram dos mesmos horizontes, epistêmicos, históricos e civilizatórios. (Carvalho, 2015, Seminário Internacional Cultura e Desenvolvimento)

No contexto da estruturação e consolidação do projeto Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia, é possível pensar esse processo como um marco democrático no sentido de possibilitar acesso a recursos econômicos, sociais, políticos e científicos não apenas para os envolvidos diretamente nos projetos de estruturação dos INCTs, mas para a sociedade como um todo. Esta lógica pode caracterizar um sistema de beneficiamento amplo pelo conjunto da obra desenvolvida por esses polos tecnológico-científicos. No caso do INCT de inclusão ele se encaixa com características quase contraditórias se pensarmos o amplo sistema científico, baseado no letramento e na alta tecnologia que caracteriza as pesquisas desenvolvidas pelos demais centros. Inclusive dentro do conjunto dos INCTs com temáticas de pesquisas no campo das Ciências Humanas e Sociais com suas características, objetivos e metas o INCTI permanece em certa medida deslocado epistemologicamente. Esse processo de consolidação do INCTI de inclusão pode ser compreendido à luz do pensamento de Boaventura Santos (2001, 2010), quando discute a valorização e emergência das Epistemologias do Sul frente à análise da ciência moderna e caracterização de um possível novo senso comum. Os pilares fincados pela modernidade, fundamentalmente suplantados na ciência moderna e também no direito moderno, consubstanciaram um processo que caracterizou lógicas colonizadoras de múltiplas racionalidades.

Entre os muitos espelhos das sociedades modernas, dois deles, pela importância que adquirem, parecem ter passado de espelhos a estátuas: a ciência e o direito. O processo histórico em que tal ocorreu é o resultado da combinação entre dois processos históricos distintos: o paradigma da modernidade ocidental e o capitalismo. (Boaventura Santos, 2001, p.48)

Aprofundando esse debate, Dussel (2005) também oferece importante elemento para reflexão quando tematiza a racionalidade e irracionalidade articulando o debate com o mito da modernidade. Segundo o autor, o *ego cogito* (eu penso) foi suplantado no intervalo de um século pelo *ego conquiro* (eu conquisto), essa inversão consubstanciou-se na prática de imposição de culturas, tradições e epistemologias luso-hispânicas sobre o índio americano. A conquista da América Latina consolidou uma superioridade fincada

na acumulação de riquezas, conhecimentos e experiências. O paradigma da modernidade, imbricado à vida cotidiana, a lógica da história, ciência e religião emerge a partir do século XV, tendo como marco a conquista do Atlântico. A América Latina entrará na modernidade caracterizada pela dominação, exploração e encoberta de suas tradições e epistemologias.

A partir desse processo colonial, Dussel (2005) demonstra que a oposição, bárbaro versus civilizado, trouxe consigo a práxis moderna, que justificou a violência se necessário para impor a modernização e legitimar o domínio colonial. Todo esse processo vitimou o ser humano considerado então incivilizado, seja o índio, o africano, a mulher e a própria natureza, configurando um padrão de sistemático holocausto de seres humanos, saberes e epistemologias, nos termos de Boaventura um robusto epistemicídio.

Ao negar a inocência da “Modernidade” e ao afirmar a Alteridade do “Outro”, negado antes como vítima culpada, permite “des-cobrir” pela primeira vez a “outra-face” oculta e essencial à “Modernidade”: o mundo periférico colonial, o índio sacrificado, o negro escravizado, a mulher oprimida, a criança e a cultura popular alienadas, etc. (as “vítimas” da “Modernidade”) como vítimas de um ato irracional (como contradição do ideal racional da própria “Modernidade”). (Dussel, 2005, p. 61)

Para contrapor esse processo de Modernidade eurocêntrica e subsumida em um horizonte mundial, responsável por um papel ambíguo, pois desenhou-se como emancipação mas levantou a bandeira da violência para legitimar a dominação, o autor oferece a proposta da transmodernidade, que se caracteriza um paradigma alternativo. A transmodernidade considera a alteridade mundial como centro produtor de equidade, projeto inviável para a Modernidade, já que os pressupostos desse novo paradigma estão suplantados na solidariedade que dá centralidade para as relações centro/periferia, mulher/homem, diversas raças, diversas etnias, diversas classes, humanidade/ terra, cultura ocidental/cultura do mundo periférico excolonial, valendo-se da alteridade como ferramenta de incorporação. Valorizando, portanto, experiências, culturas, identidades e epistemologias.

Este processo histórico culminou com sistemas complexos de dominação e submissão da natureza, em tese para qualificação e melhoramento da vida humana, por outro lado forjou uma sistemática exploração de recursos naturais, deterioração ecológica, possíveis colapsos a partir de ameaças nucleares, bem como o mercado produtor da fome. Vertentes de pesquisa como a biotecnologia, engenharia genética, engenharia da

informação consolidam flancos relevantes de pesquisa dos INCTs, e compreendem um amplo processo de racionalização científica, em tese, voltados para impulsionar o avanço científico de nosso país. Mas podem estar também, em certa escala, na esteira de avanços bélicos ou podem consubstanciar tais processos. Sabe-se que a tecnologia que produz saltos na qualidade de vida dos seres humanos, não raro também pode ser utilizada e por vezes opera paralelamente para descaminhos globais dos mais variados matizes.

Por exemplo, a ausência de uma adequada gestão das barragens, de onde se extrai o minério de ferro, uma das mais importantes commodities brasileiras, largamente exportada para outros países, produziu uma das maiores catástrofes ambientais das últimas décadas. Protagonizada pela irresponsabilidade de corporações de grande porte, como Samarco e Vale do Rio Doce. Em cinco de novembro do ano de 2015, a cidade de Mariana em Minas Gerais, desapareceu, totalmente submersa em lama. O minério de ferro é uma das principais matérias primas para confecção do aço, e está envolvido na maior parte do processo produtivo de construção civil, entre outras áreas importantes da indústria, o processo de extração desta matéria prima envolve complexos e avançados sistemas industriais, bem como sua transformação em aço. Contudo, os mesmos técnicos e engenheiros das mais variadas áreas que dominam este processo, fizeram ouvidos moucos e negligenciaram as demandas ambientais e humanas envolvida no processo.

“A biodiversidade aquática será completamente afetada. O Rio Doce já é um rio que está agonizando não só pela mineração, mas pela agropecuária e esgotos domésticos. Nas imagens aéreas, vemos que ele está em grande parte desmatado em trechos marginais”, alerta. O especialista lembra que a recuperação da natureza é um processo lento, o que o faz pensar que os prejuízos serão percebidos ainda a longo prazo. (Fonte: Revista Forum⁵³)

Nessa lógica, Floriani (2010, p.57) debate as matrizes para uma teoria integradora no âmbito da produção de uma epistemologia que coadunasse pensamento e ação, natureza e cultura para as sociedades humanas. Procura mapear a gênese cognitiva visando articular, em uma direção, natureza, consciência e cultura e noutra, um discurso não necessariamente refutador da lógica científica, não olvidando, contudo, a crítica para a racionalidade cega que é a gênese das problemáticas acima elencadas. Portanto, a complexidade ambiental deve ser compreendida como um processo de intervenção do mundo pelo conhecimento, pois deste processo emergirá uma complexidade ontológica e

⁵³ Disponível em: <<http://www.revistaforum.com.br/semanal/catastrofe-em-mariana-culpa-e-de-quem/>>. Acessado em 10. Dez. 2016

epistemológica, mediada por um hibridismo entre o real e o simbólico, indutor de uma resignificação de identidades e ressignificação da interface com a natureza e sua apropriação. Valendo-se primeiramente, da reflexividade de Bourdieu e, posteriormente de Leff, avança para o debate sobre os imaginários interpretativos das comunidades reflexivas e suas práticas na estrutura social. A reflexividade comunitária, em uma prática de auto-conhecimento sobre seus imaginários e os próprios mecanismos hermenêuticos para desvelar um conjunto de práticas culturais, ou seja, saberes e fazeres tradicionais podem ser articulados.

Categories originárias tais como o “vivir bien” ou “buen vivir”, dos povos aimará, formas instituídas e rotinizadas de significação da produção de bens substantivos convertem-se em lugares de resistência e meios de emancipação frente ao mundo globalizado. É aqui onde entram em cena os imaginários sociais que se reatualizam nas lutas de resistência e de reinvenção de seus mundos de vida. (Floriani, 2010, p. 58)

3.4. Uma epistemologia socioambiental como mecanismo articulador de distintas racionalidades para preservação dos Saberes do Sul

Na lógica de construção de uma epistemologia socioambiental distintiva, Floriani (2010, p. 51) demarca que esta deve compreender, em um sentido, condições de produção, acesso ao conhecimento e, por outro, não se afastar de mecanismos de intervenção do fazer saber e saber fazer. Dinâmica bastante próxima da pedagogia proposta pelas mestras e mestres tradicionais, que ressaltam a necessidade de corporificar as culturas tradicionais, na lógica do trinômio, pensar, sentir e fazer. Conforme destaca o Documento Base do Seminário Encontro de Saberes nas Universidades (2015, p. 11), as diversas culturas constroem sistemas interpretativos distintos quanto ao indivíduo que domina o conhecimento, mas que necessariamente não dispõe dos protocolos de transmissão.

Figura 10 – Alunos da UnB na Disciplina Artes e Ofícios dos Saberes Tradicionais, participam do Boi do Seu Teodoro⁵⁴ de Sobradinho (DF)



Fonte: Site INCTI

⁵⁴ A história do Boi do Seu Teodoro, bem como as histórias de vida dos seus integrantes, revela aspectos da história de um período do Brasil: a mudança da capital, do Rio de Janeiro para Brasília; e o desvio de um fluxo migratório de maranhenses, da antiga para a nova capital. Teodoro Freire e sua trupe, chegados a Brasília em 1963, vindos do Rio de Janeiro, envolveram-se na construção da capital como peões, trabalhadores assalariados que formaram contingentes do que se convencionou chamar ‘candangos’, em oposição aos ‘pioneiros’ – migrantes oriundos das classes médias e altas que vieram assumir encargos públicos de mais alto escalão, na sociedade de classe” (Laraia, *apud*Vianna *et al.*, 2014). Disponível em: < <https://inctinclusao.tumblr.com/>>. Acessado em: 23 mar. 2016

Figura 11 – Pensar, sentir, fazer, orientação fundante do projeto Encontro de Saberes



Fonte: Site INCTI

Em quéchua, *amawta* pode ter sua tradução como “no indivíduo que ensina”, já *yachay* o “indivíduo que sabe” ou “aquele que elabora o saber”. A figura do mestre no âmbito do ES, o situa como a categoria japonesa de *sensei*, *bunarku* (teatro dos bonecos) ou *noh* (teatro das máscaras), ou seja, a figura que sabe e aquele que ensina. Este processo se distancia, em certa medida, de nossa lógica universitária, em que professores e pesquisadores nem sempre ocupam o mesmo espaço, desempenham a mesma função, e não raro apresentam trajetórias intelectuais e acadêmicas distintas. Nesse sentido, Floriani (2010) aponta que a emergência de uma epistemologia socioambiental necessita estar apoiada em uma filosofia do conhecimento que considere o processo de desenvolvimento da história da ciência, mas também no conjunto de saberes culturalmente enraizados e resignificados pelo ordenamento da diversidade do pensamento vivo, das práticas, tecnologias e o processo dialógico sociedade e natureza.

Uma epistemologia socioambiental deve inscrever-se na confluência dos paradigmas em transição, refutando as simetrias unidimensionais de apenas uma matriz de pensamento e de valores; deve privilegiar o diálogo com a diferença, os espaços garantidos pelo pensamento complexo e híbrido e pela pluralidade diferenciadora. Mas também saber reconhecer as ingenuidades discursivas e a ideologia fácil, tanto afirmativas como negativas, simplificadoras e hegemônicas.

Uma epistemologia socioambiental emergente é aquela que redefine a história do conhecimento, pela radicalidade das releituras dos processos da vida, pela natureza e o significado da vida, pela semântica e a polifonia dos

sentidos culturais, em conjugação com a diversidade dos ecossistemas, fisicalidade do mundo e de sua permanente mutação e de sua permanente negação, integrando-se a uma nova filosofia dos processos culturais, cognitivos, tecnológicos, imaginativos, éticos, estéticos, utópicos, por meio de novas alianças afirmativas entre os tempos do espírito, da matéria e dos valores que cimentam a viabilidade da vida, das emoções da alteridade, do ser acontecendo. Uma nova epistemologia desta ordem obriga a construir os sentidos da vida e do mundo pela educação (ou reeducação) dos sentidos. (Floriani, 2010, p. 52. Grifo nosso)

O processo de reconhecimento e valorização identitária das culturas, a autonomia de cada cultura, não se expressam unicamente a partir de espaços de disputa e conflito, mas também em uma esteira de negociação expressa, indubitavelmente, a partir das movimentações costuradas pelo INCTI de inclusão no ensino superior e na pesquisa e do projeto Encontro de Saberes. Na medida em que o discurso base, propalado pelo instituto apregoa o diálogo sistemático entre os conhecimentos acadêmicos e os saberes não hegemônicos, percebe-se a construção de um território de negociação entre paradigmas distintos do saber. Floriani (2010, p. 58) aponta para esta direção ao abordar o diálogo de saberes como ferramenta de resistência, adaptação ao conhecimento moderno. A construção de políticas para diversidade e diferença são consubstanciadas por imaginários de sustentabilidade dos povos indígenas articulados com uma racionalidade ambiental.

Para Leff, se a resposta à crise ambiental não pode esperar que ocorra desde uma consciência ecológica, é necessário localizá-la nos imaginários sociais para interpelar as formas de como se instauram as leis fundamentais da natureza e da cultura; isto porque os imaginários estão enraizados nas identidades que configuram o ser cultural. Formas do ser nos quais se desdobram formas de pensar e de sentir o mundo; práticas, hábitos e costumes que não refletem a verdade do real, que nem sempre se traduz em formas discursivas mas que criam mundos de vida. Contudo, quando esses imaginários se expressam linguisticamente, assumem um aspecto coletivo e dialógico, isto é, uma força imaginativa cuja perspectiva se traduz em invenção de novos mundos de vida. (Floriani, 2010, p. 58)

Dessa maneira, Boaventura Santos (2001) ressalta a necessidade de uma emancipação para se compreender os riscos que podem ser fruto dos saltos científicos, aspectos que devem ser considerados pelos propositores e articuladores de políticas como os centros de pesquisa em questão, particularmente os centros que operam no limite da high science.

A promessa de uma sociedade mais justa e livre, assente na criação da riqueza tornada possível pela conversão da ciência em força produtiva, conduziu à espoliação do chamado Terceiro mundo e a um abismo cada vez maior entre o

Norte e o Sul. Neste século morreu mais gente de fome do que em qualquer dos séculos anteriores, e mesmo nos países mais desenvolvidos continua a subir a percentagem dos socialmente excluídos, aqueles que vivem abaixo do nível de pobreza (o chamado “Terceiro Mundo interior”). (Boaventura Santos, 2001, p. 56)

O debate e pesquisas sobre as fomes endêmicas alastradas por várias partes do planeta e do Brasil são, sem dúvida, importante elemento de reflexão e objeto de pesquisa científica por parte dos INCTs de agrárias. Neste contexto, o geógrafo Milton Santos⁵⁵ (2008) ressaltava a necessidade de pensar a fome como produto de um sistema perverso de uma produção maciça da pobreza em escala global, naturalizando e apresentando um caráter de inevitabilidade para a condição e existência da pobreza. Ressaltando uma dinâmica global caracterizada pela produção política, econômica e científica da pobreza.

Mas é uma pobreza produzida politicamente pelas empresas e instituições globais. Estas, de um lado, pagam para criar soluções localizadas, parciais, segmentadas, como é o caso do Banco Mundial, que, em diferentes partes do mundo, financia programas de atenção aos pobres, querendo passar a impressão de se interessar pelos desvalidos, quando, estruturalmente, é o grande produtor da pobreza. Atacam-se funcionalmente, manifestações da pobreza, enquanto estruturalmente se cria a pobreza ao nível do mundo. E isso se dá com a colaboração passiva ou ativa dos governos nacionais. (Santos, 2008, p. 73)

Considerando a existência de um conjunto de 21 INCTs vinculados a temática da Ecologia e Meio Ambiente, e outros 12 ligados à temática das Ciências Agrárias, os debates promovidos adotam um caráter de emergência e invariavelmente devem ser pautas tratadas por esse *locus* de pesquisa. Nesta perspectiva Boaventura (2010, p. 16) constrói a necessidade de compreender as epistemologias do Sul como lógicas que devem considerar a existência do Sul, a necessidade de ir para o Sul, construir o conhecimento e aprender a partir do Sul e em conjunto com o Sul. Considerando que as experiências sociais reproduzem conhecimento e, por consequência, pressupõem múltiplas epistemologias, hegemônicas ou não, portanto a multiplicidade de epistemologias, saberes e conhecimentos válidos são produto também da multiplicidade de relações sociais, com suas tensões e contradições inerentes.

⁵⁵ Este debate sobre a pobreza e a fome na perspectiva de Milton Santos, foi muito bem pontuado no importante documentário dirigido por Silvio Tendler, denominado “Encontro com Milton Santos: O mundo global visto do lado de cá.”. Este filme está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-UUB5DW_mnM>. Acessado em: 09 fev. 2016.

Na interpretação de Boaventura, o conceito de epistemologia abrange toda noção ou ideia reflexionada ou não do que é aceito como conhecimento legítimo. Floriani (2010, p. 53), nesta perspectiva, aponta também que o processo de surgimento de novas racionalidades, em nível cognitivo e epistemológico pode ser impingido, não raro, por assimetrias na dimensão da produção global da ciência. Tais disparidades são indutoras de um processo de injustiças global, tendo como pano de fundo, o realce predominante de dinâmicas de hierarquia e hegemonização entre ciência moderna e conhecimentos e saberes locais e tradicionais. Esse processo exterioriza, possivelmente, uma retórica e dinâmicas de poder geopolítico, em nível local e global, entre Norte e Sul. Contexto eivado de ideologias e discursos pré-concebidos dos países considerados desenvolvidos sobre os povos classificados como subdesenvolvidos.

CAPÍTULO 4

O INCTI COMO UM ELO OU ENCRUZILHADA NA CONSTRUÇÃO E CONSOLIDAÇÃO DO PROJETO ENCONTRO DE SABERES

4.1. A gênese do INCTI

O Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa (INCTI) foi gestado na Universidade de Brasília (UnB) a partir de debates entre professores, pesquisadores, estudantes e mestres dos saberes tradicionais, formalmente a partir do ano de 2009, sob a coordenação geral do professor José Jorge de Carvalho. Consoante ao espírito do ES, a cerimônia de inauguração contou com uma celebração espiritual realizada pelos mestres e mestras dos saberes tradicionais, como o mestre Alexandre Juremeiro⁵⁶, de Pernambuco, e a mestra quilombola de Goiás Lucely Pio, responsável por confeccionar o coquetel do evento, composto por variedades alimentícias do Cerrado. Nesta perspectiva, nos informou a pesquisadora do instituto Carla Águas em entrevista, mostrando como a implementação do INCTI estava intimamente imbricada com o projeto Encontro de Saberes, os mestres tradicionais, mesmo que esse desenho institucional não figurasse originalmente, tal qual se processou no escopo de movimentações no âmbito teórico e prático do instituto.

A partir de uma ampla discussão coletiva, emergiu em 2007 uma portaria interinstitucional MEC-MINC que estabeleceu o diálogo relacionado com os saberes tradicionais. Propunha uma efetiva inclusão dos saberes populares e tradicionais no ensino formal como uma própria resposta a esses momentos históricos de educação dos mestres. A partir daí, formou-se um grupo de discussão composto por vários segmentos dentro da academia e também externos, capitaneados pelo professor José Jorge, inclusive com integrantes do MinC. Nesta esteira, formou-se um grupo de debate em torno da temática da inclusão étnico-racial. Este coletivo foi construindo de forma plural uma proposta do que poderia ser construído na prática em torno das demandas de 2005 e 2006, como também em torno da própria portaria de 2007. Neste

⁵⁶ O culto da Jurema Sagrada é uma tradição nordestina, que remonta ao século XVI, engloba o uso desta planta pelos indígenas da região norte e nordeste do Brasil para confecção de uma bebida sagrada feita a partir da árvore. Neste sentido a prática da Jurema nordestina também é bastante conhecida como catimbó, e envolve processos de miscigenação entre indígenas e negros, com consequentes trocas culturais, particularmente no campo das tradições místico-religiosas. Por isso essa tradição pode ser encontrada em comunidades indígenas, bem como em religiões de matriz afro-brasileiras, como o candomblé, xangô e a umbanda. Disponível em: < <http://candombles.blogspot.com.br/2013/08/jurema-sagrada.html>>, <https://ocandomble.com/2012/05/12/jurema-a-arvore-sagrada/>, <<http://brasilecola.uol.com.br/religiao/jurema-sagrada.htm>>. Acessado em: 06. Abr. 2016.

contexto o INCTI acabava de ser consolidado vinculado ao MCTI e trazendo consigo demanda das políticas de inclusão, ações afirmativas, ou seja, derivado de toda uma luta pelas cotas. (Entrevista, Águas, 2015)

Este centro integra o conjunto dos 126 projetos que foram aprovados e financiados por intermédio dos Institutos Nacionais de Ciência e Tecnologias (INCTs). Os documentos que estruturam o projeto foram a Portaria 429 de 17 de julho de 2008 e o Edital, Nº 15/2008, articulados pelos seguintes órgãos e/ou ministérios: MCT, CNPq, FNDCT, CAPES, FAPEMIG, FAPERJ, FAPESP. Os documentos regulamentaram, avaliaram e triaram os projetos candidatos a se consolidarem INCTS.

Parágrafo 3º Os Institutos Federais de Ciência e Tecnologia, incluindo aqueles vinculados ao MCT, poderão participar do Programa através de propostas de constituição de Centros, Programas ou Projetos Mobilizadores, com as mesmas características e critérios de seleção exigida para os Institutos Nacionais. Estas propostas deverão ser formuladas e apresentadas por pesquisadores de reconhecida competência nas áreas de atuação, devendo ter o respaldo dos dirigentes das instituições. (Portaria Nº 429, de 17 Julho de 2008).⁵⁷

Não obstante o INCTI estivesse em funcionamento de forma relativamente precária desde 2009, por conta do espaço físico, o espaço oficial foi formalmente inaugurado em 25 de abril de 2012, às dezoito horas e trinta minutos, na UnB, especificamente no Campus Universitário Darcy Ribeiro, ICC Sul, Subsolo, na sala BSS 137/55.

O INCTI é um instituto que surgiu de um movimento criado especificamente na UnB, a luta pelas cotas no ensino superior. A primeira versão da proposta de cotas para negros e indígenas foi apresentada em novembro de 1999 e as cotas foram aprovadas pelo CEPE em Junho/Julho de 2003. O processo de aprovação deu a base para o processo de observação, acompanhamento e reflexão e logo o processo de expansão do movimento para outras universidades federais. Acompanhamos e participamos desse processo em dezenas de universidades e fomos acumulando um arquivo para memória do movimento e aprofundando a conceituação e a teoria sobre o sistema de cotas. Unimos então um movimento de cotas, intervenção e reflexão, teoria e prática, ciência e compromisso com as causas sociais. O movimento nacional das cotas cresceu e em 2008 o CNPQ lançou o que ele mesmo considera como um edital de maior fôlego de sua história, o edital Nº 15/2008 de formação dos INCTS.

⁵⁷ Disponível em <<http://www.cnpq.br/documents/10157/b91b7566-2110-4a29-9704-88cdd324e072>>. Acessado em 22 nov. 2016.

Concorremos a esse edital articulando a rede multirracial e multiétnica de lutas pelas cotas e fomos bem sucedidos, uma vez criado o nosso INCT de inclusão passamos a reforma desse espaço para consolidar o instituto que nesse momento se encerra com a instalação definitiva de nossa sede.⁵⁸

No âmbito de desenvolvimento e consolidação do instituto, o professor José Jorge de Carvalho relatou em entrevista que, inicialmente, um dos principais entraves para o avanço do projeto foi justamente o aspecto relacionado ao espaço para funcionamento do INCTI. Já que no ano de 2009 e 2010, embora a proposta já estivesse engatilhada e sendo articulada em termos acadêmicos, seja no plano teórico e concreto, a UnB até então não havia disponibilizado um espaço específico que centralizasse a burocracia institucional e acadêmica demandada pelo INCTI, seja no processo de acomodar materialmente mestres, professores e colaboradores, e toda a dinâmica concerte a execução do ES.

Um entrave simples e primeiro foi a falta de espaço físico, o INCTI funcionou quase um ano na minha sala, não tinha outro jeito, até quando vieram os mestres da primeira edição as vezes ficavam nove pessoas, inclusive o mestre Bio, Pino, os mestres intercalavam sua estada em minha sala. Havia mesas por toda parte, objetos dos mestres por tudo quanto é lado, pois a UnB não tinha espaço para o INCTI. Conseguimos em princípio de 2010 um local onde funcionava a química, quando este setor foi transferido foi necessário operar uma reforma neste espaço. A primeira edição do projeto foi feita praticamente sem nenhuma base de lugar, concentrado tudo em minha sala no DAN, só na segunda edição conseguimos organizar melhor e ter o espaço do INCTI que existe atualmente. Então este entrave foi muito difícil, paralelo à organização de tudo isso tivemos que ir atrás da prefeitura para fazer arranjos e reformas no espaço onde funciona o INCTI atualmente. Operamos uma reforma de grandes proporções em um espaço de 450m², o centro do mesmo teve que ser demolido e houve a necessidade de refazer banheiros, salas, auditório e biblioteca. A verba para esta reforma foi oriunda do CNPQ, parte para capital outra parte para custeio. O apoio da UnB foi conseguir o espaço, conjuntamente com a prefeitura para ajudar realizar a obra. Contudo, nós compramos os materiais da reforma, este processo não foi abrangido pelo Reuni, já que ao mesmo tempo a UnB estava fazendo muitas transformações financiadas por esse sistema. (Entrevista, Carvalho, 2015)

Contrastando com a realidade anteriormente experimentada pelos organizadores, coordenadores e demais colaboradores do INCTI, bem como a estrutura do ES, após a inauguração do novo espaço destinado ao funcionamento do Instituto, as instalações equipadas eram integradas por um auditório, sala de pesquisa, biblioteca especializada em Ações Afirmativas, inclusão e interculturalidade. Além disso, uma hemeroteca,

⁵⁸ Pronunciamento do professor José Jorge de Carvalho por conta da inauguração da sede do INCTI, em 25 de abril de 2012, às 18:30. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ALP-6NnvOt4>>. Acessado em 06.abril.2016.

clippings de jornais e um conjunto de gravações em áudio, vídeo com uma gama considerável de debates e documentários sobre as cotas, dando conta de um período superior a dez anos, em espaços no Brasil e América Latina que trataram da temática.

Figura 12 – Linha do tempo do INCTI



Fonte: Site INCTI

4.2. A articulação institucional do INCTI

O processo de articulação do INCTI compreendeu parcerias entre a UnB e os seguintes órgãos e ministérios: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), Ministério da Educação (MEC) e o Ministério da Cultura (MinC), 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), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de

Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Associação Brasileira dos Pesquisadores Negros (ABPN), Associações dos Povos Indígenas do Brasil (APIB), Coordenação das organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB), União de Negros Pela Igualdade UNEGRO, Coordenação Nacional de Articulação de Comunidades Negras e Rurais Quilombolas (CONAQ), Articulação Pacari de Plantas Medicinais e a Rede de Parteiros do Centro Oeste⁵⁹. Tal articulação era um dos impositivos da portaria Nº 429 de 2008, que regulamentou, normatizou e fincou os marcos legais dos INCTs que estão disseminados pelo Brasil:

Parágrafo 2º As redes referidas no caput deste artigo deverão incluir pesquisadores de grupos em novos campi universitários, e/ou em instituições em regiões menos favorecidas.

Conforme prescrevia o item 1.3.3 do Edital 15/2008, e o item I.1.2.3 da Chamada 16/20014 que consolidaram os INCTs, cada instituto deveria compor um comitê gestor de, no mínimo, cinco pesquisadores integrantes do projeto, sendo que estes deveriam ser provenientes de três universidades distintas. Quando o INCTI foi fundado, os integrantes do Comitê eram: Eduardo Batalha Viveiros de Castro - UFRJ - Museu Nacional (Vice-Coordenador), Ise Scherer-Warren – UFSC, José Jorge de Carvalho - UnB (Coordenador), Kabengele Munanga – USP, Marcelo Tragtenberg – UFSC. Em cada universidade parceira foram estruturado núcleos colaborativos, bem como a conexão com pesquisadores internacionais:

NÚCLEO DE BRASÍLIA

Rita Laura Segato – Universidade de Brasília

Lourdes Maria Bandeira – Universidade de Brasília

Francisca Novantino Ângelo (Parsi) – Secretaria de Educação do Estado do Mato Grosso

Vilmar Guarani – Centro Indígena de Estudos e Pesquisas (CINEP)

Arivaldo Lima Alves – Universidade do Estado da Bahia

Renato Athias – Universidade Federal de Pernambuco.

⁵⁹ Informações coligidas no site do INCTI. Disponível em:

<<http://www.inctinclusao.com.br/incti/articulacaoinstitucional>>. Acessado em: 15 de out. 2016.

NÚCLEO DO RIO DE JANEIRO

Eduardo Viveiros de Castro – Museu Nacional – Universidade Federal do Rio de Janeiro

Marcio Goldman – Museu Nacional - Universidade Federal do Rio de Janeiro

Olívia Cunha – Museu Nacional - Universidade Federal do Rio de Janeiro

José Luis Petruccelli – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)

Rosângela Tugny – Universidade Federal de Minas Gerais

Nilma Lino Gomes – Universidade Federal de Minas Gerais

NÚCLEO DE SANTA CATARINA

Ilse Scherer-Warren – Universidade Federal de Santa Catarina

Celi Regina Jardim Pinto – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Marco Aurélio de Anselmo Peres – Universidade Federal de Santa Catarina

Marcelo Tragtenberg – Universidade Federal de Santa Catarina

José Carlos dos Anjos – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Liliana de Mendonça Porto – Universidade Federal do Paraná

Kabengele Munanga – Universidade de São Paulo

PESQUISADORES INTERNACIONAIS

Jaime Arocha Rodríguez – Universidad Nacional – Colômbia

Catherine Walsh – Universidad Simon Bolívar - Equador

Ladislao H. Landa Vasquez – Universidad de San Marcos - Peru

Natalia Catalina Leon Galarza – Universidad de Cuenca - Equador

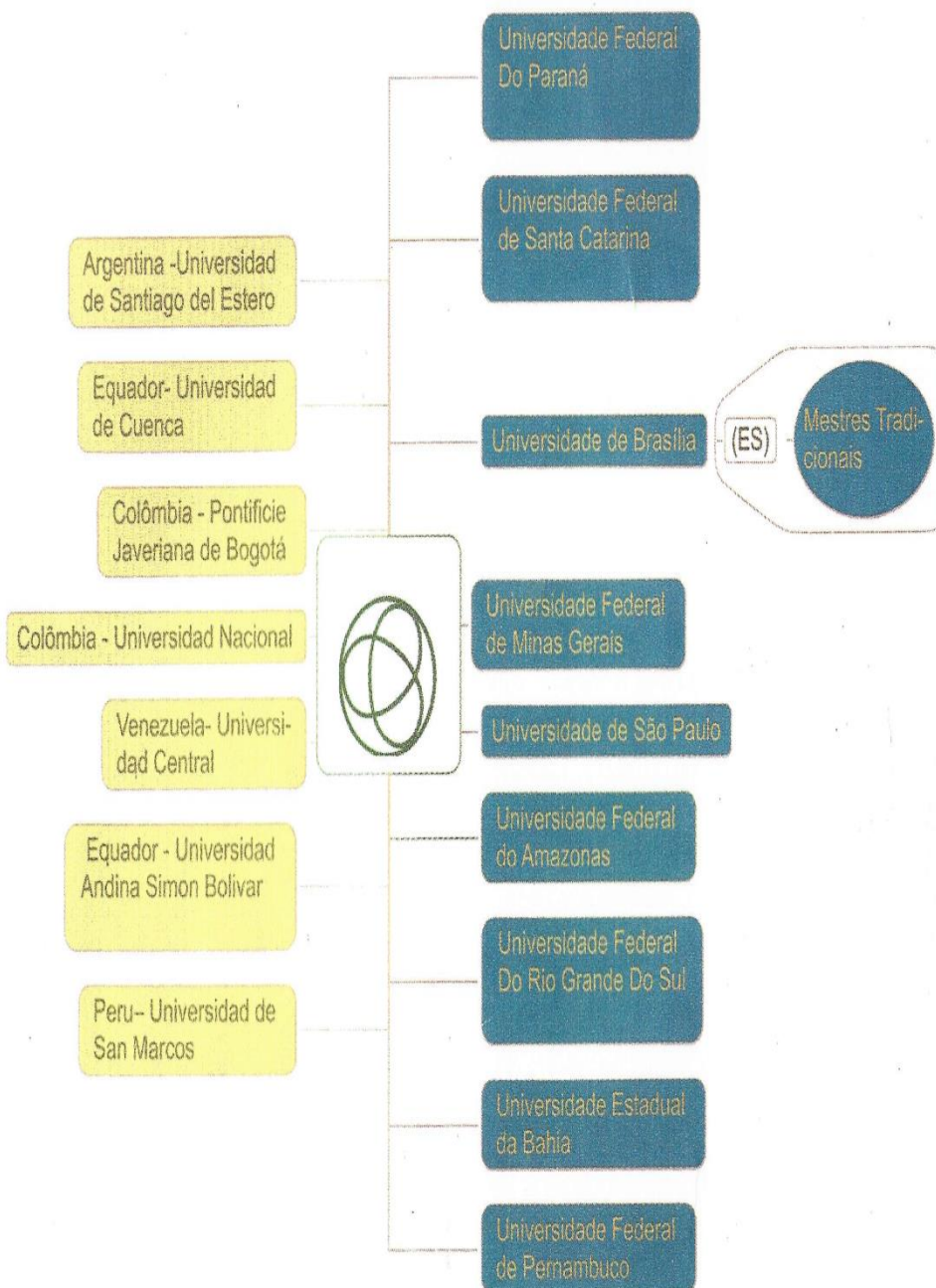
Luis Ferreira – Universidad San Martín - Argentina

Eva Beatriz Ocampo – Universidad de Santiago del Estero - Argentina

Ronny Velásquez – Universidad Central – Venezuela

Figura 13 – Organograma inicial da Rede de Pesquisadores INCTI

ORGANOGRAMA - REDE DE PESQUISADORES



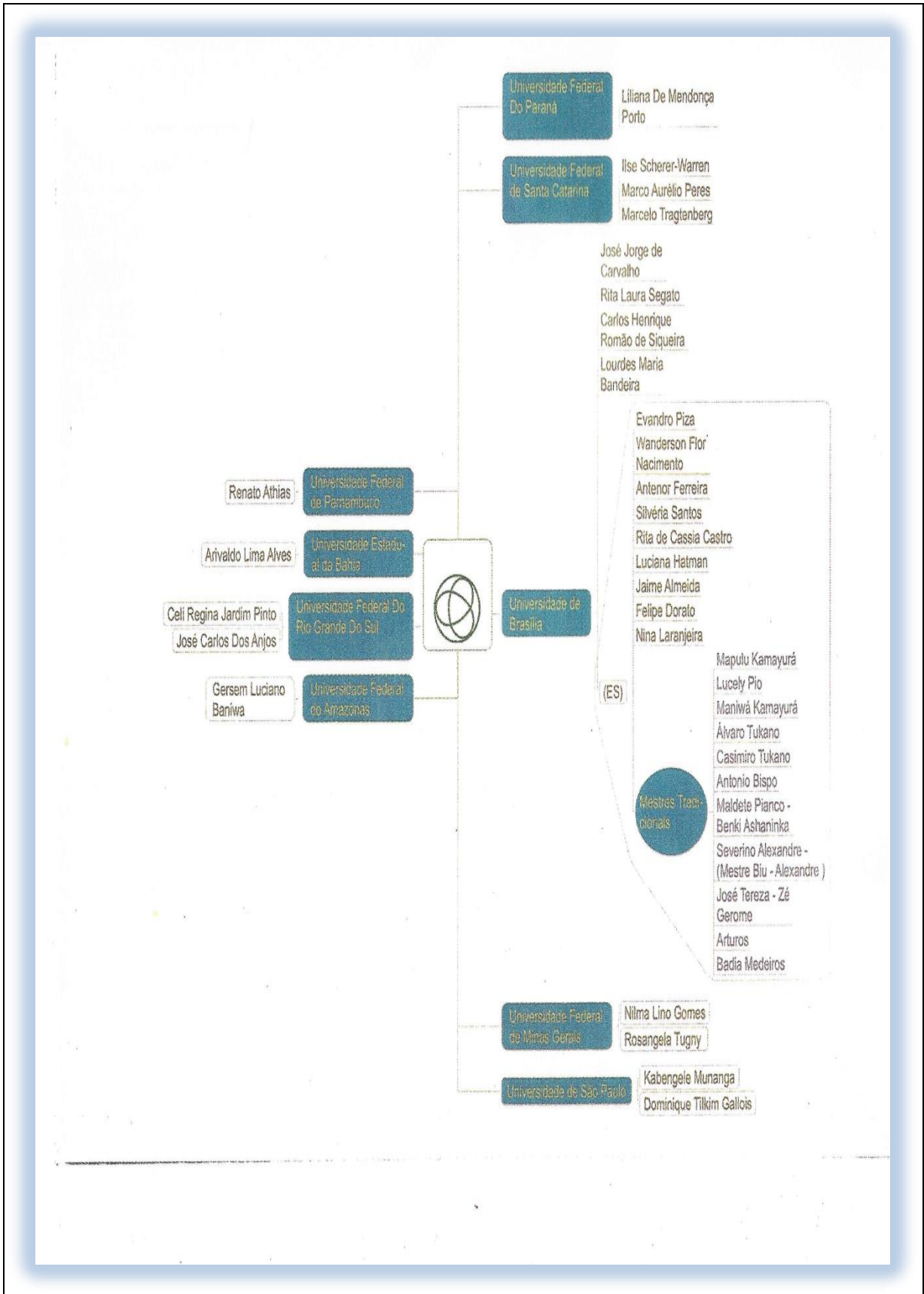


Figura 14 - Logo do INCTI



Fonte: Site INCTI

A logomarca elaborada no início do projeto foi construída seguindo os significantes que traduziam as balizas norteadoras da proposta, desta maneira, o círculo ao centro abriga a tríplice elipse que simboliza um dos lemas do projeto, que é o pensar, sentir e fazer. As cores preta, branca e avermelhada representam as três etnias, que deram origem à população brasileira: negros, brancos e os índios, enquanto o verde lembra a natureza. Os outros elementos presentes na composição ilustram: Tipiti e Garrafa de Klein - o valor de duas culturas (indígena e branca) e dos dois saberes (tradicional e acadêmico). Mandioca - junto a cana-de-açúcar, o milho, e as frutas foram a base da alimentação dos nativos no Brasil. Espelho de Yemanjá - a religiosidade trazida da África pelos negros. Borboletas - a alma do saber tradicional e da transformação. Átomos, Partitura Musical e Engrenagens - o saber acadêmico (a ciência, as artes e a engenharia) Peixes e Folhas - riquezas naturais e a preservação ambiental Bandeirolas e Ciranda - festas populares e a convivência Tambor e Potes - a música e o artesanato.

Particularmente ao INCT de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa, seus eixos temáticos e linhas de pesquisa pretendiam, inicialmente, contemplar as seguintes áreas e aspectos que foram considerados sensíveis para o escopo do projeto: Modelo de Implantação e Impacto das Cotas Étnico-Raciais nas Universidades, Educação Superior Indígena e Interculturalidade, Direitos Humanos, Legislação, Disputa Jurídica e Relações Étnico-Raciais na Configuração Nacional. A pesquisadora do INCTI, Carla Águas, em entrevista, também ressaltou o aspecto fundacional do INCTI, suplantado nas políticas de inclusão de cunho étnico-racial, destacando o processo de luta pelas cotas.

Então, foi um período em que o INCTI acabava de ser consolidado (porque o INCTI é diretamente vinculado ao MCTI); assim, quase que coincidiu, a criação do INCTI (muito vinculado a políticas de inclusão, ações afirmativas – ele nasceu derivado de toda uma luta pelas cotas). Então, dessa, digamos,

uma quase que feliz convergência, entre vários interesses (o professor – e dentro desse grupo) formatou um modelo de criação de um projeto (que foi financiado desde um primeiro momento pelo Ministério da Cultura) de efetiva inclusão dos mestres e mestres dos saberes tradicionais dentro da Universidade. (Entrevista, Águas, 2016)

A coordenadora executiva e de planejamento do INCTI, Rita Honotório, também caracterizou o instituto, bem como seu principal projeto, como articulador de políticas públicas no âmbito das universidades se valendo de uma significativa sofisticação, considerando ainda como um aspecto desafiador a diversidade de pensamentos e perspectivas dos integrantes do mundo acadêmico e dos demais órgãos e ministérios que sustentam o instituto. Por isso, o E.S. por intermédio do INCTI possibilita, por um lado, a entrada dos mestres tradicionais nas universidades e, por outro, um diálogo entre diversos ministérios e órgãos, nas palavras da coordenadora um importante “arcabouço institucional”.

Uma coisa talvez que o Encontro de Saberes produz e não tinha sido o plano inicial é fazer essa articulação entre política pública e a universidade, talvez essa sofisticação dessa política ela se dá exatamente pelo grupo de pessoas da universidade que tem uma fundamentação diferente da teórica política, complementa essa relação. Então ao mesmo tempo que estamos promovendo os mestres na universidade, a gente está dialogando com o MDS, MCT, MEC, MINC, SEPPIR, SDH, FUNAI, que não era a pretensão do INCTI fazer esse arcabouço institucional. Muito provavelmente quando a universidade é convocada para fazer essa articulação ela vem numa posição entre seus pares e níveis mais hierárquicos superior, então essa conversa nunca se daria nessa base, essa articulação tão forte ela acontece justamente pela forma que ele foi construído, ele foi construído como uma disciplina, como um curso e se irradia por uma série de ações. (Entrevista, Honotório, 2016).

4.3. Consolidação do INCTI e a tensão no interior do CNPq

Esse centro de pesquisa apresentou uma grande singularidade, pensando-se no contexto dos demais centros de excelência no âmbito dos INCTs em formação, por caracterizar um elo ou encruzilhada que, desde sua gênese, buscou ligar de maneira mais comprometida o Estado com a sociedade, a produção e disseminação do saber científico com a matriz e disseminação dos saberes considerados tradicionais. Além disso, no que tange as Ações Afirmativas étnico-raciais e sociais, empreendeu reflexões sistemáticas direcionadas a inclusão dos mais variados segmentos no ensino superior, sejam negros, indígenas ou mesmo estudantes do sistema público de formação. Esta dinâmica inclusiva

também caracterizou outro aspecto distintivo do INCTI, já que a configuração originária objetivou dar conta do contexto brasileiro de entrada da AA étnico-raciais nas universidades, considerando que seus formuladores acumulavam um capital de estudos e pesquisas a respeito da temática ao longo dos primeiros anos do século XXI, e a demanda junto ao CNPQ visava articular o INCTI amparado em seu viés de pesquisa étnico-racial, temática que segundo o articulador do projeto não era muito bem vista pelo CNPQ.

O INCTI surgiu a partir de um edital do CNPQ para formação dos INCTs e estava diretamente relacionado com a luta pelas cotas, já que este processo ocorreu durante os anos dois mil e produziu um acúmulo de estudos que consolidaram a implementação das A.A. nas mais diversas universidades ao longo do país. No ano de 2008 vislumbramos o INCT como uma possibilidade, e articulamos uma candidatura para o edital, na vertente e perspectiva da inclusão étnico-racial. O que significa por outro lado, algo extraordinário, porque conseguimos ser aprovado em um edital onde dos 126 INCTs aceitos, apenas 10 não estavam ligados às ciências duras ou *hard science*, ou seja, 116 institutos são das *hard science*. Integram o campo das ciências e tecnologias avançadas, medicina, engenharias, Antártida, petróleo, Amazônia, células tronco. E por outro lado, um grupo pequeno das chamadas ciências sociais aplicadas, por exemplo, a UFF tem um importante INCT no campus de Lima, que trabalha com a temática da violência e segurança pública, nós do INCTI compomos esse grupo das ciências sociais aplicadas ou humanidades. Então na verdade é um grupo pequeno se comparado aos outros, que saiu fora dos padrões das ciências hegemônicas, e particularmente o INCTI abriu uma cunha significativamente nova, pois sua temática não era aparentemente ou profundamente conhecida anteriormente. Diferentemente inclusive dos outros INCTs de humanas, com suas áreas de pesquisa que abrangem as metrópoles, violência, segurança e cidadania, que por exemplo são mais de um. Claro que esses são temas que apresentavam uma demanda social muito mais antiga. No caso de pensar e consolidar o INCTI, existe uma conexão muito mais profunda com a inclusão étnico-racial no Brasil, com as cotas, nesse aspecto o instituto ganhou uma legitimidade muito ampla, já conseguimos romper sólidas barreiras ao entrar nesse grupo, particularmente com uma temática sem consenso e indutora de rachas no interior do CNPQ.⁶⁰

A caracterização deste não consenso dentro do CNPQ quanto à temática base, norteadora das ações políticas, científicas e acadêmicas do INCTI, a inclusão étnico-racial, também ficou evidenciada quando o órgão solicitou ao coordenador do projeto a mudança da denominação que, inicialmente, seria Instituto de Inclusão Étnico-Racial no

⁶⁰ Palestra do professor José Jorge de Carvalho em 29 de janeiro de 2016, na Universidade Federal Fluminense (UFF), no campus Gragoatá.

Ensino Superior e na Pesquisa, e por solicitação dos quadros de cientistas do CNPq, passou a ser denominado Instituto Nacional de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa.

No momento de aprovação do INCTI o CNPQ solicitou que mudássemos o nome do instituto, na apresentação do projeto constava a denominação de Inclusão Étnico-Racial no Ensino Superior e na Pesquisa. Quando do processo de lançamento e oficialização no site do CNPQ, me telefonaram dizendo que havia um probleminha e questionaram a possibilidade de mudança do nome, argumento que a nomenclatura Inclusão Étnico-racial não agradava alguns cientistas, particularmente no tocante a palavra raça. Tal movimento por si só já demonstra algo, o termo étnico-racial é um significante que incomoda. Então solicitaram que colocássemos apenas o termo inclusão, pois poderíamos inserir tudo que quiséssemos, inclusive a inclusão de gênero. (Entrevista, Carvalho, 2016)

Considerando que um dos pilares do INCTI é a escuta e o diálogo, os coordenadores do projeto assentiram a sugestão do CNPq quanto a mudança da denominação do Instituto e ocuparam-se de consolidá-lo na perspectiva de marcos democráticos na produção do conhecimento sistematizado e especializado, avançando para uma fertilização que facultasse uma ampla divulgação dos resultados da pesquisa produzidas pelos agentes envolvidos no processo.

Por tais motivos é um projeto científico construído sob o signo do encontro, da escuta e do diálogo. Assim, o INCTI acolhe e dialoga com pesquisadores, professores, estudantes, gestores, representantes do Estado, representantes da sociedade, mestres e mestras dos saberes tradicionais. (Cartilha Encontro de Saberes, INCTI, 2014, p. 14)⁶¹

Não obstante a relevância desses entraves explicitados, não é possível olvidar que o CNPQ também cumpriu um papel de destaque e decisivo neste processo, estabelecendo uma articulação com os outros ministérios e órgãos, configurando e desenhando a dimensão acadêmica e científica para proposta, suplantando dessa maneira o projeto em termos institucionais.

Neste sentido, o artigo 3º, bem como o parágrafo 1º, 2º e 3º da portaria interministerial de nº 429 que institui os INCTs, orienta-nos na compreensão do processo de participação do CNPq.

Parágrafo 1º A gestão operacional do Programa será feita pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico-CNPq, em articulação com as outras entidades que aportarão recursos financeiros ao Programa.

⁶¹ Cartilha disponível em: < <http://www.inctinclusao.com.br/>>. Acessado em: 10. nov. 2016.

Parágrafo 2º Participação do financiamento e da gestão do Programa, em suas áreas de interesse e competência, o Ministério da Educação, através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES, o Ministério da Saúde, através da Secretaria de Ciência Tecnologia e Insumos Estratégicos-SCTIE, a Fundação de Amparo à Pesquisa de São Paulo-FAPESP, a Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio de Janeiro-FAPERJ e a Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais-FAPEMIG. Poderão também participar do Programa, inclusive do financiamento em suas áreas de interesse e competência, o Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior, através do Banco de Desenvolvimento Econômico e Social-BNDES, o Ministério de Minas e Energia, através da Petrobrás, e outras entidades federais ou estaduais.

Parágrafo 3º As normas do Programa estabelecerão percentuais mínimos de recursos destinados a financiar propostas provenientes das diversas regiões do País de modo a assegurar uma adequada distribuição geográfica dos Institutos.

Conforme apontam os coordenadores do instituto, a grande singularidade, ou uma das principais marcas distintivas do INCTI, é o caráter institucional que atrela o Estado à sociedade, e o saber de cunho científico aos conhecimentos tradicionais. Facultando um processo de reflexão mais profundo sobre as Ações Afirmativas e como consequência desse processo operando uma dupla inclusão, caracterizada pela inserção dos mestres e mestras no ensino superior e na pesquisa. Portanto, o projeto apresenta a possibilidade de diálogo, configurando uma conexão entre o corpo discente, docente, gestores e as mestras e os mestres portadores dos saberes tradicionais.

4.4. O arranjo institucional e financeiro facultado pelo MINC

É importante destacar o imperioso papel desempenhado pelo Ministério da Cultura no que tange a garantia e exequibilidade do Encontro de Saberes, em toda sua complexa rede de agentes, recursos e múltiplos capitais envolvidos. As dimensões financeiras e também político-institucional foram sustentadas por este ministério, sendo possível afirmar que, em grande medida, o avanço do projeto deve-se também ao fato de que, há mais de uma década, o MinC não apenas operava o mapeamento de mestres dos saberes tradicionais ligados às artes, saberes indígenas e populares, como articulava projetos culturais integrando tais mestres, como por exemplo, a política pública conhecida como o Plano Setorial das Culturas Populares e o Programa Mais Cultura.

A iniciativa é financiada pelo Ministério da Cultura (MinC) e conta com as parcerias da UnB, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação

(MCTI) e do Ministério da Educação (MEC). O projeto foi idealizado pelo professor José Jorge de Carvalho, do Departamento de Antropologia da UnB e coordenador-geral do INCTI. Para a secretária de Educação e Formação Artística e Cultural do MinC, Juana Nunes, o processo de diálogo entre saberes ainda está no começo. "Democratizamos o acesso à universidade, mas a mudança precisa ser mais radical, pois nossas escolas e currículos ainda estão longe da realidade social do país. É preciso construir o caminho para que os mestres atuem também nas universidades e nas escolas públicas", afirmou. (<http://www.cultura.gov.br>).⁶²

Desde 2005, o Plano Setorial das Culturas Populares articulava a sociedade civil e o Ministério da Cultura na elaboração de seminários e conferências, movimentando culturas de matriz popular. Nesta perspectiva, já se percebia a valorização e fortalecimento das culturas populares e o reconhecimento de sua contribuição para diversidade cultural.

Ao desenvolver uma política de valorização e fortalecimento das culturas populares, o Ministério da Cultura reconhece a contribuição das culturas populares brasileiras para a diversidade cultural do país, além de promover a institucionalização das políticas públicas de cultura e criar condições para o exercício da cidadania cultural destes grupos. (<http://www.cultura.gov.br/culturaviva/cidadania-e-diversidade/culturas-populares-e-tradicionais>).

O coordenador geral do projeto, professor José Jorge de Carvalho, detalhou em entrevista como o MinC operou de maneira determinante, instrumentalizando um processo caracterizado pela descentralização de recursos financeiros, de maneira que possibilitou o custeio dos envolvidos nos projetos, principalmente os mestres e mestras tradicionais e os demais custos agregados à consecução das atividades demandadas pelo projeto. Além disso, também ficou responsável por demais logísticas específicas e concernentes ao ES.

O documento do poder executivo, denominado "Termo de Cooperação Para Descentralização de Crédito"⁶³, do Ministério da Cultura, conjuntamente com a Secretaria da Cidadania e Diversidade Cultural, nº 05 de 17 de janeiro de 2013 destaca a identificação e meandros desse processo de realocação de recursos financeiros do poder executivo.

Na perspectiva de mútua cooperação entre MinC, CNQP e INCTI confluindo, por um lado, para efetivação do INCTI e, por outro, no desenvolvimento do projeto ES,

⁶² Acessado em 19 de jun. de 2016.

⁶³ Documento consta nos anexos deste trabalho.

pronunciou-se o coordenador geral do projeto sobre esta dinâmica, acentuando a relevante participação do MinC.

O papel do MinC foi e ainda é total, o MinC que permitiu uma descentralização de recursos de forma imediata, eu inclusive não sabia como fazer isso. Estávamos iniciando o INCTI, então este tinha as verbas que o CNPQ deu, mas as verbas já estavam dentro de um cronograma, já havíamos apresentado um projeto com um plano de como iríamos gastar este recurso. Então o Encontro de Saberes surgiu em seguida, mas não foi previsto de fato no projeto original com seus detalhes e singularidades. O MinC fez uma descentralização de recursos e viabilizou o dinheiro para pagar os mestres e desenvolver toda a logística para realizar o Encontro de Saberes no primeiro ano e inclusive tivemos apoio em outras edições. (Entrevista, Carvalho, 2016)

Conforme ressalta Carvalho (2016) um dos limites institucionais do projeto está calcado na necessidade de se haurir recursos que não estivessem necessariamente disponibilizados pelo MinC, existe a necessidade da articulação de outros ministérios e secretarias no sentido de fomentar de maneira mais ampla essa dinâmica facultada pelo ES. De acordo com a gestora do INCTI, Rita Honotório, o MinC desde o ano de 2010 tem renovado recursos para facultar o ES, dentre outros projetos atinentes ao INCTI. No referido ano, fez-se um aporte de quinhentos mil reais (R\$ 500,000,00), no ano de 2011 e 2012 não houve aporte, e no ano de 2013 foi disponibilizado o valor de quatrocentos mil reais (R\$ 400,000,00). No ano de 2014, por conta da ampliação de um convênio para se realizar outro projeto de significativa importância no contexto do INCTI e do ES, que é a Cartografia dos Mestres Tradicionais⁶⁴, o MinC alocou o valor de um milhão e setecentos e setenta e cinco mil reais (R\$ 1.775,000,00), valor disponibilizado na lógica da articulações interministeriais e assunção por parte do INCTI do plano plurianual, que abrangeu objetivos para os anos de 2010 – 2014 e 2014 – 2018, na prática são metas de trabalho e projetos que foram articulados e atribuídos ao INCTI.⁶⁵

⁶⁴ Conforme destacado no folder do Seminário Encontro de Saberes nas Universidades, de 2015, outra importante variação e meta do INCTI foi o início de um processo de mapeamento das mestras e mestres dos saberes tradicionais em todo território nacional. O trabalho foi denominado Cartografia dos Mestres das Expressões das Culturas Tradicionais. No âmbito do INCTI está sendo desenvolvido e coordenado pela professora da UnB Letícia Costa Rodrigues Vianna. Este projeto dialoga profundamente com o desejo de importantes folcloristas brasileiros, como Mário de Andrade, Edison Carneiro, Renato Almeida e Câmara Cascudo. Além disso, foi também corroborado na Carta das Culturas Populares de 2005 e no Plano Setorial para as Culturas Populares do Ministério da Cultura de 2012, bem como no Plano de Trabalho da Rede das Culturas Populares e Tradicionais. Informações disponível em: <<http://inctinclusao.tumblr.com/>>. Acessado em 27 de nov. 2016.

⁶⁵ Informações mais específicas sobre o Plano Plurianual, podem ser encontradas em: <<http://www.cultura.gov.br/documents/10883/38605/avaliacaoglobal10agosto.pdf/f18a9f2012f5431499b0adfb4ac36eb>>. Acessado em 27 out. 2016.

4.5. O INCTI e Ações Afirmativas: os limites institucionais de diálogo com o MEC

Inicialmente, o Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa (INCTI), caracterizou-se por estruturar uma Rede Nacional de Pesquisadores, a qual objetivava acompanhar e analisar as múltiplas modalidades de Políticas Inclusivas, tanto no ensino superior, como nas instituições de pesquisa no Brasil, já que o próprio instituto foi gestado e nasceu como produto do avanço na luta pela inclusão étnico-racial nas universidades brasileiras. Particularmente, a lente deste mapeamento se dava sobre as ações afirmativas, que se apresentavam na modalidade cotas, bônus, critério étnico-racial ou socioeconômico entre outros sistemas de inclusão. Ou seja, objetivava cumprir o papel de um Observatório Nacional que organizou um complexo Banco de Dados a respeito do processo de inclusão no mundo acadêmico, por intermédio de políticas afirmativas.

Os principais objetivos do Instituto circulavam em torno do mapeamento, avaliação e interpretação das consequências dessa política pública e seus desdobramentos em termos políticos, epistemológico, sociológico e geopolítico. Além de elaborar um arcabouço teórico que subsidie políticas governamentais atreladas a inclusão, e o completo debelar das desigualdades de cunho étnico-racial perceptíveis no ensino superior no Brasil e países da América do Sul.

No ano de 2012 o INCTI concluiu um elaborado e minucioso levantamento das modalidades de Ações Afirmativas nas universidades brasileiras, estes dados foram sistematizados no Mapa das Ações Afirmativas no Brasil.⁶⁶ Por meio de um modelo semiótico de natureza perceptiva e intelectual, os estudantes interessados em utilizar alguma modalidade de AA poderiam visualizar todas as modalidades de políticas afirmativas em funcionamento até então no território nacional e usar o mapa como uma ferramenta para seu referencial. O mapa possibilita visualizar as cinco regiões do país e apresenta as políticas inclusivas sistematizadas por região cidade e universidade. Esse material foi lançado no dia 25 de maio de 2012, durante o Seminário “Educação e Relações Étnico-Raciais no Conselho Nacional de Educação (CNE).

⁶⁶ O Mapa das Ações Afirmativas está disponível em: <https://docs.google.com/file/d/0ByAZgb4_etHTMjBwTnY2UGRHX2s/edit> . Acessado em 15 de abr. 2016.

Imagem 15. Mesa abertura do Seminário Educação e Relações Étnico-Raciais, mesa composta pela equipe da formação inicial do INCTI.



Fonte: Site do INCTI

Imagem 16 – Mapa das Ações Afirmativas no Brasil, elaborado pelo INCTI



Fonte: <http://www.inctinclusao.com.br/>

O INCTI corresponde ao resultado do amadurecimento de questões latentes da estrutura de desigualdade da sociedade brasileira na área educacional, buscando firmar um campo de pesquisa inovador e não inteiramente estabelecido nas grades acadêmicas. Para tanto, tem como um dos seus principais objetivos, construir um banco de dados sobre Ações Afirmativas, com a finalidade de criar um instrumento de referência para o

acompanhamento e análise das políticas de ação afirmativa no Ensino Superior – servindo como fonte de informação e consulta para pesquisadores, organismos da sociedade civil e promotores de políticas públicas e sociais. (www.inctinclusao.com.br).⁶⁷

O documento intitulado “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”, de março de 2014, foi elaborado no contexto de mudanças e implementação da Lei de Cotas do Governo Federal, esta proposta foi um dos materiais produzidos a partir do banco de dados colimado pelo INCTI sobre as políticas de inclusão étnico-racial.

Goto (2014) ressalta, em sua dissertação de mestrado intitulada “A Questão Social Do Negro Brasileiro e o Dilema Entre Redistribuição e Reconhecimento: Uma Análise das Cotas Raciais Nas Universidades Públicas”, o pioneirismo da UnB como a primeira instituição federal a implementar o regime de cotas raciais, a partir do vestibular realizado em 2004. Neste contexto, aponta como o INCTI, em parceria com a referida universidade, realizou em 2013, um importante evento intitulado “Dez anos de cotas na UnB: memória e reflexão”, em que os debates e discussões acerca dos avanços e resistências sobre as Ações Afirmativas foram consistentes e extensos.

Uma destas instituições será a Universidade de Brasília, primeira instituição de nível federal a implementar a política de cotas no vestibular realizado no ano de 2004, já prevendo, desde a concepção do plano original no ano de 2003, a coleta de dados e análise de resultados após uma década de uso das cotas, o que foi organizado pelo Instituto de Ciências e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa (INCTI) em parceria com a UnB, lançando em 2013 o evento “Dez anos de cotas na UnB: memória e reflexão”, no qual ocorreram mais de dez horas de debates sobre o assunto cotas raciais entre os intelectuais da casa e convidados. (Goto, 2014, p. 16)

Rita Honotório destacou que a participação do MEC no conjunto da obra, refere-se mais ao INCTI do que propriamente ao Encontro de Saberes, visto que o ministério disponibilizou um percentual da verba para instalação do Instituto.

O MEC na configuração do Encontro de Saberes como tal não tem uma participação definida, embora figure institucionalmente pois apoiou o INCTI disponibilizando uma parte da verba para instalar o instituto. Contudo este

⁶⁷ O site do INCTI foi acessado em 19 de nov. 2016. Está disponível em: <<http://www.inctinclusao.com.br/>>

recurso não foi especificamente destinado para o Encontro de Saberes, objetivava à instalação do instituto como um todo, desta maneira no MEC temos o aspecto das Ações Afirmativas e o Encontro de Saberes como elementos que fundamentaram a contribuição do MEC. (Entrevista, Honotório, 2015)

Outro elemento importante para pensar o arranjo institucional operado pelo INCTI juntos aos órgãos do poder executivo federal foi considerado em entrevista pelos coordenadores do projeto, quando afirmaram que um dos limites do ES e, por consequência, uma barreira não transposta pelo INCTI até o presente momento foi uma aproximação junto ao MEC, de maneira que o MinC não permaneça como único financiador do projeto que insere os mestres no Ensino Superior. Neste aspecto, foi ressaltada a necessidade de estabelecer um diálogo mais consistente e profuso junto ao MEC, para articular um processo indutor em que a executiva do Ministério da Educação compreenda que o ES é uma importante dimensão do ponto de vista pedagógico, e que deve fazer parte dos currículos universitários, principalmente das universidades federais, possibilitando uma troca de saberes para alunos e mestres de forma mais ampla. Ou seja, existe a imperiosa necessidade que o MEC assuma a faina proposta inicialmente pelo INCTI e transforme o ES em uma política pública de caráter mais amplo para as demais universidades.

Limites, uma parte deles são os recursos, porque eles ainda dependem de recursos extras, até que chegemos de fato ao ministério da educação, o Minc não pode todo o tempo ficar apoiando o Encontro de Saberes, porque a obrigação maior é do MEC, temos que chegar no MEC e fazê-los compreender que o Encontro de Saberes é uma linha do ponto de vista pedagógico. O conteúdo do mundo universitário do Brasil que as Federais devem assumir, até para formação plena dos alunos, pelo menos uma vez na formação dos universitários no Brasil eles estudem com um mestre, diretamente com os mestres dos saberes tradicionais em sua formação. Seja agricultura, seja medicina, nas artes, em qualquer área, então esse é o limite do diálogo no MEC, ou seja, para que isso se transforme em uma política efetivamente do MEC. (Entrevista, Carvalho, 2016)

Existe, portanto, segundo o coordenador geral do projeto, a necessidade de se estabelecer diálogos mais profusos junto ao MEC no sentido de conscientizar sobre relevância da disseminação do projeto em uma escala mais global para as universidades públicas. Esse processo passa por amadurecimento institucional também, por um lado, das reitorias e conselhos acadêmicos e, por outro, dos próprios gestores do MEC. O quadro sócio-político atual, seja por suas pautas, seja pela orientação ideológica de nossos dirigentes,

nos mais variados âmbitos e, tanto mais na esfera federal, parece não favorecer muito esta realidade.

CAPÍTULO 5

PROJETO ENCONTRO DE SABERES: CONSTRUINDO UM DIÁLOGO ENTRE DISTINTOS PARADIGMAS CIENTÍFICOS

5.1. Diálogo e conexão do projeto Encontro de Saberes com as leis de mestres e com as Leis Federais nº 10.639 e 11.645

A promulgação das leis federais 10.639 e 11.645 foram medidas que se caracterizam como uma dimensão de AA, pois intentaram construir novos referenciais históricos propulsores de profunda revisão do modelo em que se leciona a história da África nas instituições de educação formais, repensando a contribuição do negro e do índio na formação da sociedade brasileira, já que facultou a releitura dos currículos, conteúdos e o fazer pedagógico no que tange à estas temáticas de forma geral.

Em 2003, o então presidente Luiz Inácio Lula da Silva criou a Secretaria de Políticas de promoção da Igualdade Racial (Seppir) que se caracterizou, como destaca Campos, Daflon e Feres Junior (2013), como uma agência de nível ministerial que objetivava estruturar políticas para combater a realidade brasileira, historicamente caracterizada pelo racismo endêmico.

Por razões históricas, e pela importância da população negra no Brasil, a secretaria terá o seu foco principal nos problemas dessa etnia. Mas não só. Qualquer parcela da população que seja vítima de discriminação racial receberá também da secretaria a devida atenção.⁶⁸

A Lei 10.639/03 apresentou um caráter emblemático, pois foi a primeira lei sancionada pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva que, respondendo à um conjunto de demandas do movimento negro, em 2003, oficializou a obrigatoriedade da entrada desses conteúdos de forma transversal nos currículos escolares. Gomes (2010) afirma que a Lei 10.639/03 deve ser compreendida como uma dimensão de política AA, na medida que não apenas se contrapõe ao ideário republicano que sustenta o discurso universalista como salvaguarda da cidadania e da democracia. Essa legislação propôs

⁶⁸ “Lula cria secretaria para combater o racismo”. Adriana Vasconcelos, Valdevez Caetano. O Globo, 22 de março de 2003. apud AMPOS, L. A.; [Daflon](#), V. T. ; [FERES JÚNIOR, J](#)

medidas concretas e específicas de resgate quanto à história e contribuição da população negra no Brasil.

O processo de sanção dessa legislação produziu uma alteração profunda e significativa na Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei que figura como parte integrante da LDB e que objetiva radicalizar a diversidade e o combate ao racismo. Os artigos incluídos foram:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1ª - O Conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2ª - Os Conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”.

Embora a legislação apresente um caráter, até certo ponto genérico em termos de exequibilidade, como acentua Santos (2003), e de difícil enraizamento, como demonstra Gomes (2010), a mesma facultou tanto nas universidades, quanto nas escolas de Ensino Fundamental e Médio um debate mais profundo e sólido sobre as matrizes de construção dos saberes, suas perspectivas eurocêntricas de difusão do conhecimento e novas estruturas e mecanismos para ressignificar o ensino da cultura africana e indígena em território nacional. Sem dúvida, essas legislações impuseram desafios de grande monta para os sistemas educacionais, exigindo por um lado a implementação dessa história subnarrada até o presente momento, mas ensejando um debate intercultural mais profundo. Como acentuou Gomes (2010), a existência da Lei e seu debate não significa sua efetiva implementação no ensino básico e superior, não obstante, tal como as AA e projeto ES, essas legislações tensionaram, em alguma medida, o espaço escolar, pois mesmo que timidamente inseriu na ordem do dia um contraponto para o cotidiano do imaginário racial, suplantado na democracia racial, a engenharia racial, o racismo multifacetado, a ideologia do branqueamento e as assimetrias socioeconômicas naturalizadas historicamente.

O desencadeamento desse processo não significa o seu completo enraizamento na prática das escolas da educação básica, na educação superior e nos processos de formação inicial e continuada de professores (as). A lei e as diretrizes entram em confronto com as práticas e com o imaginário racial presente na estrutura e no funcionamento da educação brasileira, tais como o mito da democracia racial, o racismo ambíguo, a ideologia do branqueamento e a naturalização das desigualdades raciais. (Gomes, 2010, p. 08)

Neste aspecto, Gomes afirma que a legislação Nº 10.639 e as resoluções pertinentes tiveram, por um lado, o condão de tornar mais plural o discurso educacional e acadêmico a respeito da historiografia negra, mas por outro, levantou aspectos concernentes à como se daria a revisão desse processo. Evidentemente, o debate sobre os mecanismos de implementação dessa legislação ainda ocorre, e a multiplicidade de realidades e conjunturas acadêmicas e educacionais de uma forma geral em nosso país, impõem desafios vultosos no tocante à abrangência dos ditames desta legislação.

Nesse sentido, a Lei 10.639 de 2003 a Resolução CNE/CP 01/2004 e o Parecer CNE 03/2004 vincula-se à garantia do direito à educação. Elas o requalificam incluindo nesse o direito a diferença. A sua efetivação como política pública em educação vem percorrendo um caminho tenso e complexo no Brasil. É possível perceber seu potencial indutor e realizador de programas e ações direcionadas à sustentação de políticas de direito e de reforço às questões raciais em uma perspectiva mais ampla e inclusiva. (Gomes, 2010, p. 07)

Esse contexto exige das universidades e, particularmente, dos cursos de licenciatura mecanismos de formação mais amplos, abrangentes e profundos para implementação da legislação, ou seja, parece-nos em certa medida, estar na mão das universidades a formação de quadros qualificados na docência, no sentido de combater o racismo, bem como o eurocentrismo exclusor, “Portanto, faz-se necessário pensar uma mudança profunda nos programas e/ou currículos das licenciaturas universitárias, uma vez que atualmente elas não são capazes de cumprir os objetivos da Lei nº 10.639/03.” (Santos, 2003, p. 34)

Indubitavelmente, a gênese dessa legislação figura entre os produtos da árdua luta do movimento negro no Brasil. Santos (2005) ressalta como em 1950, durante o I Congresso Negro Brasileiro houve a elaboração de pautas que recomendavam “o estímulo ao estudo das reminiscências africanas no país, bem como dos meios de remoção das dificuldades dos brasileiros de cor e formação de Institutos de pesquisa, públicos e particulares, como esse objetivo” (NASCIMENTO, 1968:293, apud SANTOS, 2005, p.23).

Portanto, ao perceberem a inferiorização dos negros, ou melhor, a produção e a reprodução da discriminação racial contra os negros e seus descendentes no sistema de ensino brasileiro, os movimentos sociais negros (bem como os intelectuais negros militantes) passaram a incluir em suas agendas de reivindicações junto ao Estado Brasileiro, no que tange à educação, o estudo da história do continente africano e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional brasileira. (Santos, 2005, p.23)

Essa legislação se acoplou de maneira decisiva ao processo étnico-racial de inclusão nos centros universitários, por intermédio das políticas afirmativas, já que favoreceu a elaboração de novos referenciais de conhecimento da cultura negra, tanto para professores quanto para alunos, dos mais diversos extratos sociais. Conforme aponta o geógrafo Renato Emerson do Santos (2012), quando evidencia que a Lei 10.639 objetiva, por um lado reposicionar o negro no cenário das relações raciais no Brasil e, particularmente, no mundo da educação. Neste sentido, tanto a História e Cultura Afro-Brasileira, História da África se consubstanciam em mecanismos que englobam alternativas as óticas eurocêntricas que constituem o sistema de educação formal.

A agenda colocada pela Lei, neste sentido, não indica apenas inserir conteúdos, mas, fundamentalmente, rever conteúdos (que ocultam mais do que revelam, que silenciam mais do que mostram), rever práticas e posturas, rever conceitos e paradigmas no sentido da construção de uma educação antirracista, uma educação para a diversidade e para igualdade racial. (Santos, 2009, p.24)

Assim, é perceptível que em um primeiro momento, as políticas de AA para o contingente discente, não apenas romperam barreiras historicamente estabelecidas nas universidades, como também criaram estruturas que permitiram o debate sobre o lugar dos mestres e mestras, bem como seus saberes, permitindo neste momento maior espaço acadêmico para esses atores sociais. A inserção dos sabedores também legitima as AA e as legislações que dão suporte para a diversidade étnico-racial nas escolas e universidades, como as leis 10.639 e 11.645.

5.2. A institucionalização de protocolos de diálogo nas universidades por meio do Encontro de Saberes

Nesse contexto, caracterizado por uma ampla reivindicação por inclusão e acesso aos bens materiais e simbólicos, seja na universidade enquanto discente, seja os postos

universitários enquanto docentes, estabeleceu-se um amplo e complexo diálogo entre a diversidade cultural brasileira, as políticas de valorização e disseminação deste leque cultural brasileiro. Também com a possibilidade de aprofundamento em campos variados de tradições e conhecimentos populares, tradicionais e ancestrais. As políticas inclusivas que se desenvolveram e se espalharam ao longo dos últimos quinze anos, em âmbito discente e agora docente, abriram portas para uma maior radicalização do acesso à universidade em vários níveis, viabilizando um grande e robusto movimento de políticas institucionais direcionado aos mestres e a possibilidade de maior institucionalização no mundo acadêmico. A UnB protagonizou esse processo construindo protocolos de entrada desses saberes tradicionais e seus mestres na universidade secularizada, dinâmica que se originou por intermédio das múltiplas naturezas de Ação Afirmativa.

Estes protocolos foram materializados por intermédio de vias de diálogo e abertura acadêmica, para que os mestres e mestras dos saberes tradicionais, populares e étnico-raciais atuem na condição de professores visitantes na universidade. Particularmente na UnB, tais protocolos significaram, dentre muitos movimentos, a estruturação da disciplina denominada “Artes e Ofícios dos Saberes Tradicionais no ano de 2010”⁶⁹, em que os mestres tradicionais ofertaram esta disciplina curricular e optativa atrelada ao DEAN-UnB. Ressalte-se que os mestres ocuparam um *lôcus* acadêmico completamente demarcado pelo letramento formal, sendo que muitos deles são considerados analfabetos ou semi-analfabetos.

Outra característica singular do projeto, diz respeito a sua vertente valorativa dos conhecimentos reproduzidos pela oralidade, corporeidade e espiritualidade. Tais protocolos também reverberaram na dinâmica que confluuiu para que os mestres atuassem na universidade de forma renumerada, na condição acadêmica de professores visitantes. Estes protocolos de diálogo se espalharam e foram retraduzidos em cinco outras universidades que, a partir de 2014 implantaram o projeto, de tal sorte que se apresentou uma multiplicidade de modelos e variantes metodológicas, pedagógicas e epistêmicas do projeto, atinentes à realidades e contextos institucionais que se consubstanciaram em um fértil território de experimentação pedagógica (Documento Base, Seminário de Brasília, 2015, p. 15)

Tais protocolos de diálogo e tradução se apresentaram com marcas distintivas entre os centros acadêmicos que compartilharam as dimensões teóricas do ES. Desta

⁶⁹ A disciplina será ofertada em 2017 e consta no site da UnB, particularmente no portal de matrícula < <https://matriculaweb.unb.br/graduacao/disciplina.aspx?cod=201154>>. Acessado em 31. Nov. 2016

forma, a UnB a UFMG e UFJF construíram um sistema interdisciplinar, de forma que os mestres de várias partes do país foram convidados a conduzir módulos de distintas áreas do saber, tais como plantas medicinais, artes e arquitetura, entre outros campos. Na UECE e UFPA (campus Belém), optou-se por escolher uma área específica, particularmente a primeira optou por saberes atrelados ao campo da cura, e a segunda, saberes relacionados à música. Ocorreram também variações em outras especificidades de construção desses protocolos de diálogo, a UnB, por exemplo, construiu uma disciplina de módulo livre voltada à graduação, a UECE apenas para a Pós-Graduação; a UFJF, um curso intensivo de inverno de caráter opcional voltado aos estudantes de graduação, pós-graduação e extensão. Na UFBA/Belém, a disciplina estruturada abrangeu os discentes de graduação e pós-graduação, apresentando um caráter de obrigatoriedade para graduandos.

Particularmente na UnB, a procura pela disciplina Artes e Ofícios dos Saberes Tradicionais sempre foi bastante ampla, inclusive com uma lista de espera significativa. De acordo com Carvalho (2016), o impacto discente em relação ao ES sempre foi muito grande, inclusive em muitas oportunidades a dinâmica de aplicação da disciplina foi um tanto afetada, por conta dos inúmeros alunos que não haviam se matriculado e acompanhavam a aula e, no limite, queriam participar com os brincantes, na condição de ouvinte.

Cavalo Marinho, Congado, Maracatu são tradições que atraem uma juventude universitária de muito tempo. Bem como “O Bumba meu Boi”. Quando houve a chegada do mestre do Cavalo Marinho, todo mundo queria assistir essas aulas, logo que vieram os outros mestres o impacto nos discentes foi muito grande e imediato. Tanto que muitos estiveram na fila questionando sobre as próximas edições da disciplina, inclusive produzindo toda uma mobilização estudantil para fazer a matéria. Em termos docentes creio que também existiu, mas não em um ritmo tão intenso como dos estudantes, são aqueles professores que já tem uma simpatia por algum aspecto dos saberes tradicionais que se mobilizaram mais, provavelmente muitos outros estão em uma carreira de produtividade eurocêntrica e aí não se conectam, enfim, claro que o impacto é menor entre os docentes. Só que também é extraordinário e uma surpresa o processo em outras universidades, pela quantidade de docentes interessados, olha que nós não estamos dando conta, já poderíamos estar em dez universidades se quiséssemos, pois, existem professores em muitas universidades querendo fazer o Encontro de Saberes, falam sinceramente que gostariam de fazer. No mundo acadêmico em geral há possíveis desdobramentos teóricos fortes eu acho, porque no fundo o Encontro de Saberes vem resolver problemas colocados pelos proponentes da descolonialidade, só que estes não apresentam uma ação concreta de intervenção. Falam de um arcabouço que é preciso descolonizar, mas como descolonizar, não há exemplos concretos do que fazer. O Encontro de Saberes é um projeto descolonizador, ele se conecta academicamente com as teorias da descolonização, assim como apresenta vínculos com o pensamento subalterno, os estudos subalternos, vínculos também como a Ecologia de Saberes de

Boaventura de Souza Santos e as chamadas Epistemologias do Sul, ele entra em um campo acadêmico vasto neste momento. (Entrevista, Carvalho, 2016)

As plataformas especificadas⁷⁰ na sequência dão conta do desdobramento do processo prático, pedagógico e interdisciplinar do ES nas universidades que acolheram as demandas dos mestres tradicionais, de maneira mais sistemática e comprometida com a inclusão na docência. Detalharemos, portanto, o funcionamento do projeto em suas mais distintas vertentes nos centros acadêmicos que efetivaram o projeto, com base nos dados coligidos a partir do Documento-Base do Seminário em Brasília, em 2015. Importante ressaltar, que estes dados dão conta das movimentações pertinentes ao ES nas universidades até o ano de 2014. Em algumas das instituições houveram mudanças e ampliações do projeto, contudo, os dados estruturados possibilitam uma noção razoável e apurada do avanço do projeto, enraizamento e desdobramentos acadêmicos e institucionais.

De forma geral, na UnB a sistemática da inclusão dos mestres e o manejo dos protocolos de diálogo ocorreu a partir do ano de 2010, o quadro abaixo apresenta os desdobramentos até 2013, e o projeto segue em funcionamento. Na Pontifícia Universidad Javeriana ocorreu no ano de 2012 e se deu como disciplina obrigatória, sob a coordenação de Juliana Flórez Floréz. Na Universidade Federal de Minas Gerais, se espalhou na graduação e pós-graduação, na primeira no departamento de Comunicação Social e na Pós-Graduação como matéria optativa. Na Universidade Federal do Pará – Campus Belém, sob a coordenação da professora Liliam Cohem e Sonia Chada no curso de Licenciatura em Música, como disciplina obrigatória para graduação e na pós-graduação como matéria optativa. No campus Bragança como disciplina optativa. Na Universidade Estadual do Ceará, sob a coordenação do professor João Tadeu de Andrade e Marcélia Marques na pós-graduação em Políticas Públicas e Sociedades, como matéria optativa. Na Universidade Federal de Juiz de Fora, sob a coordenação do professor Daniel Pimenta, do Departamento de Botânica, em um curso intensivo de inverno para alunos da graduação e pós-graduação. Na Universidade Federal do Sul da Bahia, foi implantado nos três campi, como componente curricular das licenciaturas interdisciplinares, sob coordenação da professora Francismary Alves, Francisco Antonio Neto, Maria Lopes e Rosângela de Tugny.

⁷⁰ Todas as plataformas abaixo estão disponíveis no documento “ Documento-Base do Seminário Encontro de Saberes Nas Universidades, Bases Para um Diálogo Interepistêmico.” Disponível em: < <http://inctinclusao.tumblr.com/>>. Acessado em: 30 nov. 2016.

Imagem 17 – Regiões e país onde o projeto Encontro de Saberes funciona

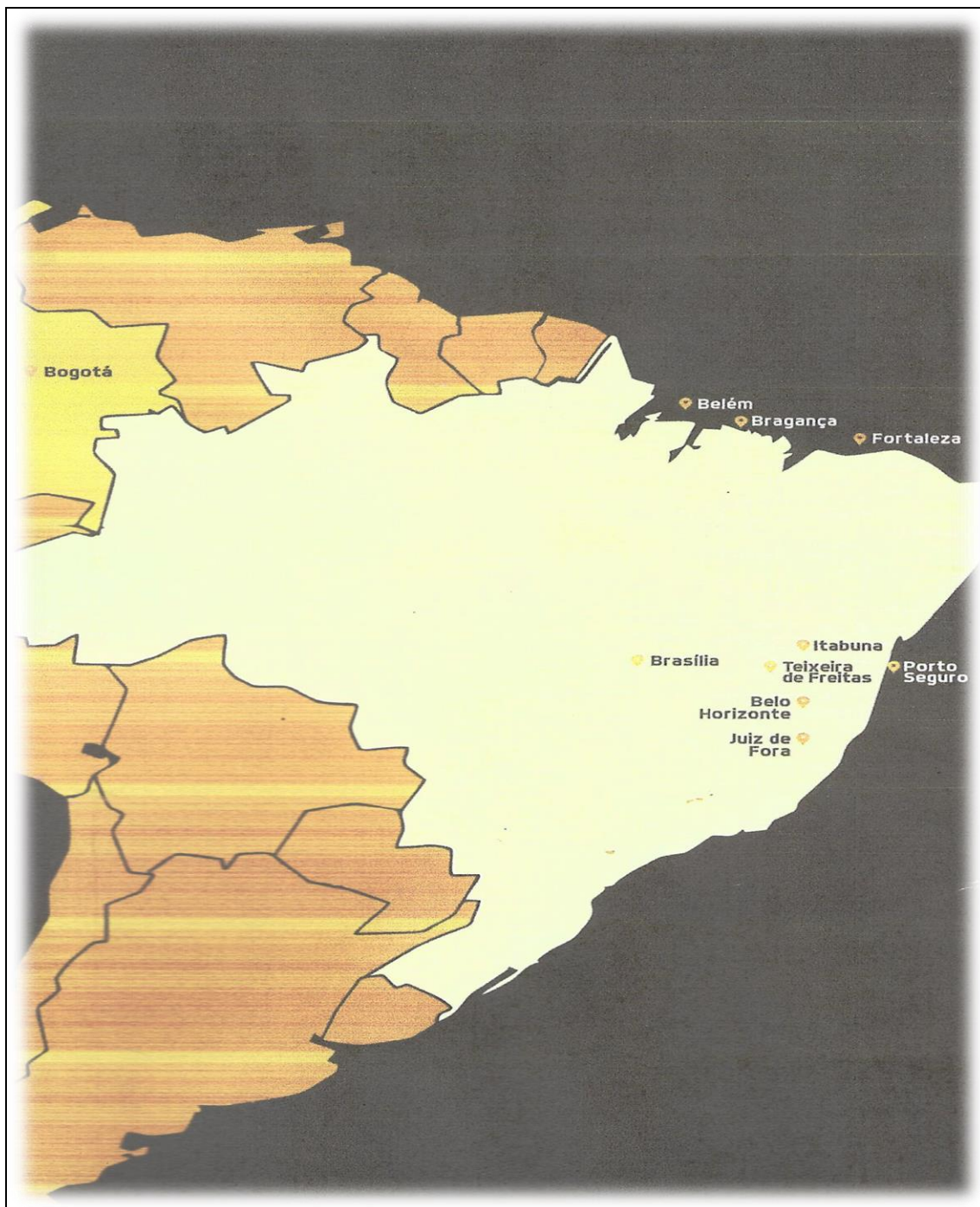


Figura 18 – Plataforma detalhada de funcionamento Encontro de Saberes UnB

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA			
Coordenador: José Jorge de Carvalho Departamento de Antropologia Graduação/Disciplina "Artes e Ofícios dos Saberes Tradicionais (módulo Livre)			
2010	2011	2012	2013
MÓDULO I Cavalo Marinho Mestre: Biu Alexandre Professoras parceiras: Luciana Hartmann e Rita de Cássia Castro (Artes Cênicas)	MÓDULO I Mestres DF e Entorno Mestres: Seu Eli da Irmandade de N.S. do Terno de Catupé; Mestre Francisca; Martinha do Coco, Mestre Gilvan, Cristiane e Vinicius Olímpio. Professores parceiros: Antenor Ferreira (Música), Silvéria Santos (Enfermagem), José Jorge de Carvalho (Antropologia), Luciana Hartmann e Rita de C. Castro (Artes Cênicas).	MÓDULO I Módulo Introdutório Professor: José Jorge de Carvalho (Antropologia)	MÓDULO I Módulo Introdutório Professor: José Jorge de Carvalho (Antropologia)
MÓDULO II Educação Ambiental Mestre: Benki Ashaninka Professora parceira: Nina Laranjeira (Educação Ambiental)	MÓDULO II Política e espiritualidade Mestres: Álvaro Tukano e Casimiro Tukano Professora parceira: Maristela Torres (Antropologia)	MÓDULO II Política e espiritualidade Mestre: Álvaro Tukano Professora parceira: Maristela Torres (Antropologia)	MÓDULO II Cavalo Marinho Mestre: Biu Alexandre Professoras parceiras: Luciana Hartmann e Rita de Cássia Castro (Artes Cênicas)
MÓDULO III Plantas Medicinais Mestre: Lucely Pio Professora parceira: Silvéria Santos (Enfermagem)	MÓDULO III Cavalo Marinho Mestre: Biu Alexandre Professoras parceiras: Luciana Hartmann e Rita de Cássia Castro (Artes Cênicas)	MÓDULO III Saberes quilombolas Mestre: Antônio Bispo dos Santos (Nego Bispo) Professor parceiro: Wanderson Flor (Filosofia)	MÓDULO III Arquitetura Tradicional Xinguana Mestre: Maniwa Kamayurá Professor parceiro: Jaime Almeida (Arquitetura)
MÓDULO IV Congado e Moçambique Mestre: Zé Jerome Professor parceiro: Antenor Ferreira (Música)	MÓDULO IV Plantas Medicinais Mestre: Lucely Pio Professora parceira: Silvéria Santos (Enfermagem)	MÓDULO IV Festejos populares Mestre: Badia Medeiros Professor parceiro: Antenor Ferreira (Música)	MÓDULO IV Congado e Moçambique Mestre: Zé Jerome Professor parceiro: Antenor Ferreira (Música)
MÓDULO V Arquitetura Tradicional Xinguana Mestre: Maniwa Kamayurá Professor parceiro: Jaime Almeida (Arquitetura)	MÓDULO V Os Arturos: Reinado e Congado Mestres: Jorge Antônio dos Santos, Joel Catarino da Silva, Marcos Eustáquio dos Santos Professor parceiro: Antenor Ferreira (Música)	MÓDULO V Plantas Medicinais Mestre: Lucely Pio Professora parceira: Silvéria Santos (Enfermagem)	MÓDULO V Plantas Medicinais Mestre: Lucely Pio Professora parceira: Silvéria Santos (Enfermagem)

Fonte: Documento-Base Seminário Encontro de Saberes 2015

Figura 19 – Plataforma detalhada de funcionamento do Encontro de Saberes Pontífica Universidad Javeriana

PONTÍFICA UNIVERSIDAD JAVERIANA				
Coordinadora: Juliana Flórez Flórez Doctorado en Ciencias Sociales y Humanas - 2012 Encuentro de Saberes /Seminario Obligatorio del Eje IV				
MÓDULO I Saberes Medicinales y mágicas de las tradiciones indígenas del Valle del Sibundoy Mestre: Taita Santos Jamiroy (indígena amazónico) Prof. parceiro: Juan Daniel Gómez (Psicología) Descrição: Saberes da cura. O produto final foi a preparação de um remédio capaz de curar aquele que prepara e outra pessoa.	MÓDULO II Saber Vivir en la Tierra Mestres: Taita Santos Jamiroy (indígena amazónico); Alfonso Castellanos SJ (diretor do Prog. Historia Verde) Descrição: Leitura do território desde a perspectiva indígena e reconhecimento das plantas nativas dos <i>Cerros Orientales</i> como bem comum. O módulo foi encerrado com o plantio de árvores no campus.	MÓDULO III Arquitectura de la casa tradicional de Bahía Cupica Mestres: Rafael Pinilla (camponês e descendente Embera); Profs. parceiros: Alfonso Solano y Natalie Rodríguez (Arquitectura) Descrição: Discussão sobre a preservação de práticas ancestrais de construção de casas da costa do Pacífico, caracterizadas por uma arquitetura vinculada à água.	MÓDULO IV Baile y Saberes Sociomusicales Afrocolombianos Mestra: Esperanza Biohó (Pacífico Colombiano) Prof. parceiro: Rafael Díaz (História) Descrição: Discussão sobre diáspora africana, práticas narrativas e espirituais ancestrais e ensaios de buyerengue, bambazú e outros ritmos afro-colombianos	MÓDULO V Fiestas y Rondas Infantiles del Chocó Mestre: Francisco Hinestroza (Pacífico Colombiano) Profª. Parceira: María Teresa Rojas (Artes) Descrição: Conhecimentos sobre práticas ancestrais envolvidas nas brincadeiras de roda, nos jogos e nas festas de San Pancho de Quibdó. O produto final foi a organização de uma festa, que incluiu um ritual pluri-espiritual com a participação de sábios.

Fonte: Documento-Base Seminário Encontro de Saberes 2015

Figura 20 – Plataforma detalhada de funcionamento do Encontro de Saberes na Universidade Federal de Minas Gerais

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS				
<p>Coordenadores: Rosângela de Tugny, Luciana Oliveira e César Guimarães Comunicação Social - 2014 Disciplina Artes e Ofícios dos Saberes Tradicionais (disciplina especial aberta)</p>				
<p>GRADUAÇÃO 18/02 a 22/05/2014</p>				
<p>MÓDULO I Cultura e Cultivo dos Quilombos</p>	<p>MÓDULO II Dinâmica das Manivas do M. Solimões</p>	<p>MÓDULO III A Cosmociência Guarani-Kaiowá</p>	<p>MÓDULO IV Cantos Afro-brasileiros: Cantando e Resistindo na Tradição</p>	<p>MÓDULO V Territórios do Barro</p>
<p>Mestres: Sívio de Siqueira (Mato do Tição, MG) e Sebastiana de Oxossi (Carrapatos da Tabatinga, MG) Assist.: Marilene Gonçalves e Sandra Andrade</p> <p>Prof. parceiro: Rubens Alves (Ciências da Informação)</p> <p>Descrição: A partir do percurso das histórias de vida, os mestres abordam conhecimentos sobre corpo, saúde, cura, natureza, cultura.</p>	<p>Mestras: Maria Eugênia e Margarida Meireles (Alto Solimões, AM)</p> <p>Profª. parceira: Deborah Lima (Antropologia)</p> <p>Descrição: As aulas referem-se à diversidade agrônômica das manivas, os ciclos de cultivo, o processamento e rituais.</p>	<p>Mestre: Valdomiro Flores (Comunidade Tekoha Guaiviry, Município de Amambai, Mato Grosso do Sul) Assistentes: Valmir Cabreira e Genito Gomes</p> <p>Profª. parceira: Luciana de Oliveira (Comunicação)</p> <p>Descrição: Enfoca aspectos filosóficos, cosmológicos, ambientais, históricos, sociais e de cura dos Guarani-Kaiowa.</p>	<p>Mestres: Jorge e José Bonifácio (Arturos, MG) Assistentes: 03</p> <p>Profª. parceira: Glaura Lucas (Música)</p> <p>Descrição: Proporciona contato com tradições tais como a festa da capina (João do Mato), Folia de Reis e a religiosidade do Reinado de N.S. do Rosário.</p>	<p>Mestres: Dalzira Xacriabá (Veredinha, MG) e Manoel Xacriabá (Morro Falhado, MG) Assistente: Nei Xacriabá (Barreiro Preto, MG)</p> <p>Prof. parceiros: Ana Gomes (Educação), Cristiano Bickel (Belas Artes) e João Cristeli (Belas Artes)</p> <p>Descrição: Aborda os processos artísticos e socioculturais da produção da cerâmica Xacriabá, relacionada à construção identitária.</p>
<p>PÓS-GRADUAÇÃO Seminário Encontro de Saberes: Conhecimentos Tradicionais e Conhecimentos Científicos 21/02 a 16/05</p>				
<p>Cultura e Cultivo dos Quilombos</p>	<p>A Dinâmica das Manivas do Médio Solimões</p>	<p>A Cosmociência Guarani-Kaiowá</p>	<p>Cantos Afro-brasileiros: Cantando e Resistindo na Tradição</p>	<p>Territórios do Barro</p>

Figura 21 – Plataforma detalhada de funcionamento do Encontro de Saberes na Universidade Federal do Pará

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – CAMPUS BELÉM			
<p>Coordenadoras: Liliam Cohen e Sonia Chada Cursos: Licenciatura Plena em Música (disciplina obrigatória) - 2014 Programa de Pós-graduação em Artes (disciplina optativa aberta) - 2014 Cursos vinculados aos Grupo de Pesquisa Música e Identidade na Amazônia - GPMIA e Grupo de Estudos Musicais na Amazônia - GEMPA.</p>			
<p>GRADUAÇÃO Sociologia da Música (obrigatória) - 17/03 a 16/06/2014</p>			
<p>Módulo I Música, Cultura e Sociedade Boi-Bumbá em Belém: tradição e resistência que vêm de longe</p> <p>Mestre: Alberto Mello – Mestre Betó (Grupo Estrela Dalva, bairro Guamá, Belém, PA) Assistente: Cléto Bernardes</p> <p>Profª. parceira: Jorgete Lago (Música, UEPA)</p> <p>Descrição: Apresentação da história do Boi-Bumbá, estrutura narrativa, repertório, instrumentos, coreografia e discussão sobre a resistência dos grupos.</p>	<p>Módulo II Música, Cultura e Experiência Pássaro Junino Tucano</p> <p>Mestra: Guardiã Iracema Oliveira (Pássaro Junino Tucano, bairro Telégrafo, Belém, PA) Assistente: Raimunda Nazaré</p> <p>Profª. parceira: Rosa Silva (Música, UFPA)</p> <p>Descrição: Apresentação do enredo, músicas, cenários, figurinos e ensaios do Pássaro Junino.</p>	<p>Módulo III Saberes e Fazeres Musicais Oficina de percussões do Carimbó</p> <p>Mestre: Lucas Bragança (Grupo Sancari, Belém, PA) Assistente: Neire Rocha</p> <p>Prof. parceiro: Paulo Murilo Amaral (Etnomusicologia, UEPA)</p> <p>Descrição: Enfatiza a construção dos principais instrumentos de percussão do Carimbó e explora o uso desses instrumentos, com aulas eminentemente práticas.</p>	<p>Módulo IV Diversidade e Diferença Festa da Moça Nova e Festa do Mingau</p> <p>Mestre: Tixair Tembé (Terra Indígena do Alto Rio Guamá, aldeia Tekohal, PA)</p> <p>Profª. parceira: Liliam Barros Cohen (Música, UFPA)</p> <p>Descrição: Apresentação do modo de vida Tembé; descrição do sentido da Festa da Moça Nova e da Festa do Mingau; apresentação dos repertórios musicais vinculados a estas festas.</p>

PÓS-GRADUAÇÃO

Seminários Avançados Encontro de Saberes (optativa) - 11/06 a 24/06/2014

Seminário Música, Cultura e Sociedade	Seminário Música, Cultura e Experiência	Seminário Saberes e Fazeres Musicais	Seminário Diversidade e Diferença
Descrição: Discussão da trajetória dos grupos a partir do artigo "Boi-Bumbá em Belém: uma expressão urbana popular" (Dias Jr.) e apresentação do Estrela Dalva.	Descrição: Enredo, músicas, cenário, figurino, organização, personagens e quadros; ensaio da cena da caça do passarinho.	Descrição: Teoria e prática de construção de tambores, maracas, milheiros, experiências musicais e apresentação do grupo Sancari.	Descrição: Apresentação do modo de vida Tembê; descrição do sentido da Festa da Moça Nova e da Festa do Mingau; apresentação dos repertórios musicais vinculados a estas festas.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – CAMPUS BRAGANÇA

Coordenadora: Cristina Caldas (articulação de José Guilherme Fernandes)**Departamento de Letras – 2014**Disciplina: Encontro de Saberes: Artes E Ofícios do Ato De Nomear em Ka'apor
30/06 a 05/07/2014**Mestras:** Mariuza Ka'apor e Piriha Ka'apor (Terra Indígena Alto Turiaçu/MA)**Professora parceira:** Raimunda Benedita Cristina Caldas (Linguística)**Descrição:** Trata da organização social e a nomeação Ka'apor, discutindo aspectos tais como a distribuição de gênero e a cerimônia de batizado. Divide-se em 16h de preparação com os alunos, 40h de atividades em sala e 4h de atividade final (apresentação do ritual).

Figura 22 – Plataforma detalhada de funcionamento do Encontro de Saberes na Universidade Estadual do Ceará

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ			
<p>Coordenadores: João Tadeu de Andrade (MAPPs) & Marcélia Marques (FECLESC) Curso: Mestrado Acadêmico em Políticas Públicas e Sociedade (MAPPs) – 2014 Disciplina: Encontro de Saberes: Saberes Tradicionais da Cura – PÓS-GRADUAÇÃO (optativa) 07/04 a 14/07/2014</p>			
<p>MÓDULO I Terra Toré: Tradição e Espiritualidade dos Índios Pitaguary</p> <p>Mestre: Raimundo Carlos da Silva (Pajé Barbosa, líder Pitaguary, CE) Assistente: Francilene da Costa Silva</p> <p>Prof. parceiro: João Tadeu de Andrade (Antropologia Médica)</p> <p>Descrição: O módulo tem como foco os saberes e fazeres tradicionais da cura, recorrendo ao conhecimento de mestres da cultura de distintas regiões do Ceará (Cariri, Sertão Central, Região Norte e Grande Fortaleza). Incluiu uma visita à aldeia Pitaguary.</p>	<p>MÓDULO II Torém e Espiritualidade Tremembé</p> <p>Mestre: Luís Manuel do Nascimento (Pajé Luís Caboclo, líder Tremembé, CE) Assistente: Francisco Marques do Nascimento (Cacique João Venâncio)</p> <p>Prof. parceiro: Gerson Augusto de O. Júnior (História)</p> <p>Descrição: Apresentação dos saberes e práticas de cura tradicionais da etnia Tremembé. Análise da evocação do ritual do Torém, do uso da bebida sagrada Mocaroró, dos saberes marítimos e dos cuidados de saúde com plantas medicinais.</p>	<p>MÓDULO III Tradições Musicais da Cura: Cantigas e Rezas no Cariri Cearense</p> <p>Mestra: Maria de Fátima Monteiro Cosmo (rezadora e dirigente de Reisado do Cariri, CE) Assistente: Francisco Ferreira de Freitas Filho</p> <p>Profª. parceira: Carmen María Saenz Coopat (Arte, Etnomusicologia)</p> <p>Descrição: Discussão sobre os saberes tradicionais da cura em Juazeiro do Norte (Cariri cearense). Análise do uso de plantas medicinais e do repertório de tradição oral de rezas e cantigas para os processos de cura.</p>	<p>MÓDULO IV Plantas que Curam: o Conhecimento das Mezinhas no Sertão do Ceará</p> <p>Mestre: Lúcio Eufrásio de Oliveira (Quixadá, Sertão Central do Ceará) Assistente: Janaira Alves de Oliveira</p> <p>Profª. parceira: Marcélia Marques (Antropologia e Arqueologia)</p> <p>Descrição: Mezinhas populares do Sertão Central do Ceará. Debate em torno das plantas nativas, remédios caseiros e cultura tradicional. O encerramento do módulo consistiu em uma viagem de campo a Quixadá.</p>

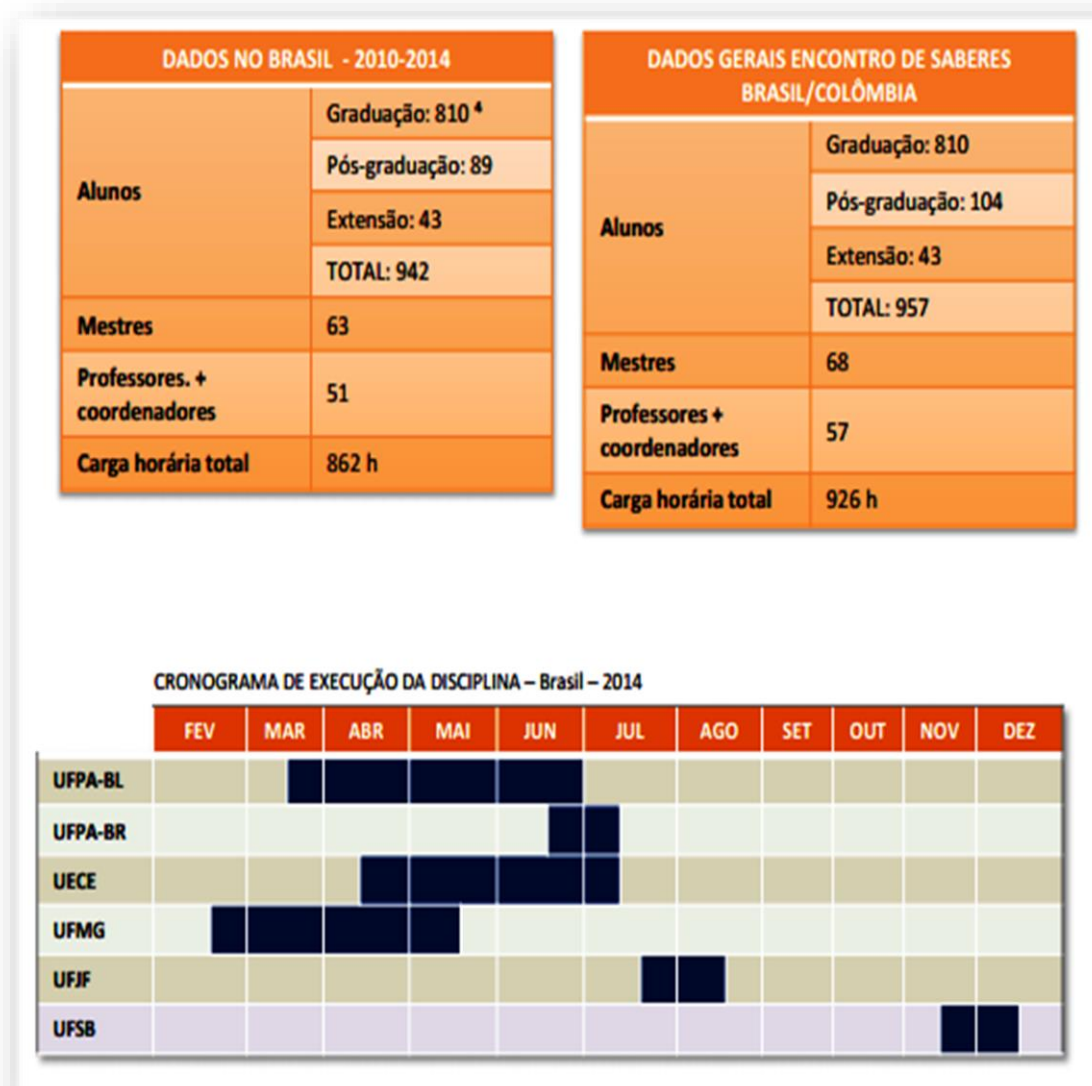
Figura 23 – Plataforma detalhada de funcionamento do Encontro de Saberes na Universidade Federal de Juiz de Fora

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA		
<p>Coordenador: Daniel Sales Pimenta Dep. de Botânica - Instituto de Ciências Biológicas (ICB) - 2014 Disciplina: Encontro de Saberes: Artes e Ofícios dos Saberes Tradicionais (Curso Intensivo de Inverno ofertado simultaneamente para alunos de graduação. Pós-graduação e extensão) 28/07 a 15/08</p>		
<p style="text-align: center;">MÓDULO I</p> <p style="text-align: center;">Agroecologia ainda que tardia</p> <p>Mestres: Geraldo Gomes Barbosa (Barra do Touro, MG), Gilmar de Oliveira, Sebastião Estêvão, Sebastião Barbosa, Sebastiana dos Santos, Maria Madalena da Silva (Governador Valadares, MG) Assistentes: Marcelo Almeida e Márcio Martins</p> <p>Prof. parceiro: Reinaldo Duque Brasil L. Teixeira (Botânica, Gov. Valadares)</p> <p>Descrição: Apresentação da experiência da Casa de Sementes da comunidade Barra do Touro (Serranópolis, MG), por Geraldo Barbosa, e discussão sobre a agroecologia em Araponga (MG), por Romualdo Macedo.</p>	<p style="text-align: center;">MÓDULO II</p> <p style="text-align: center;">Cultura Quilombola, Resistência em Festa</p> <p>Mestres: Sebastiana de Oxóssi (Carrapatos da Tabatinga, MG); Paulo Rogério dos Santos (Miracema, RJ); Jeferson Alves de Oliveira (Quilombo do Tamandaré-Guaratinguetá/SP) Assistentes: Sandra, Wiverson Jesus, Ginazária Silva e Maria Clara</p> <p>Profs. parceiros: Leonardo Carneiro (Geografia) e Carolina Perez (Educação, Colégio de Aplicação João XXIII)</p> <p>Descrição: Abordagens sobre conhecimentos ligados ao corpo, à cura, à natureza, cultura e história, a partir das experiências quilombolas. Rodas de conversas sobre territorialidade e resistência; encerramento com o Jongo.</p>	<p style="text-align: center;">MÓDULO III</p> <p style="text-align: center;">Cultura Indígena na Brisa da Cura</p> <p>Mestres: Ailton Krenak (MG), Álvaro Tukano (AM) e Benki Ashaninka (AC)</p> <p>Prof. parceiro: Daniel Pimenta (Botânica)</p> <p>Descrição: Abordagens sobre a resistência e as cosmociências krenak, tukano e ashaninka, a partir de aspectos filosóficos, políticos, religiosos, artísticos e medicinais.</p>

Figura 24 – Plataforma detalhada de funcionamento do Encontro de Saberes na Universidade Federal do Sul da Bahia

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA		
<p>Coordenadores: Campus Jorge Amado - Itabuna: Francismary Alves da Silva Campus Paulo Freire - Teixeira de Freitas: Francisco Antonio Nunes Neto Campus Sosígenes Costa - Porto Seguro: Maria Aparecida Lopes e Rosângela de Tugny Curso: componente curricular "Formação de Professores: Saberes e Práticas" das Licenciaturas Interdisciplinares oferecidas nos 3 campi e na Rede de Colégios Universitários – 2014 (18/11 a 13/12)</p>		
<p>CAMPUS SOSÍGENES COSTA (Porto Seguro)</p> <p>Dagmar Muniz de Oliveira — Mestra Dagmar (Belmonte, BA) Aprendiz: Joelita Ribeiro da Silva Tecnologia da cerâmica na tradição do rio Jequitinhonha: preparo de barro, desenhos e técnicas de queima; tipos de forno e secagem; formas das peças e formas de aprendizado.</p> <p>Lourival Bernardino dos Santos — Mestre Louro (Belmonte, BA) Aprendiz: Romeu Avila Maselli Construção naval no Extremo Sul da Bahia: técnicas, tradições e escolas da carpintaria naval; modelos de barcos, funções e formas de navegação; madeiras e manejo ambiental</p> <p>Antônia Santana Braz — Mestra Japira Pataxó (Aldeia Novos Guerreiros, Terra Indígena Coroa Vermelha, Porto Seguro, BA) Aprendiz: Araraúf Braz dos Santos O universo da cura indígena e a transmissão do saber: conhecer, reconhecer e conviver com as plantas; rezas, segredos e cantos; o trabalho da pajé, o acesso à floresta e a luta pela terra.</p> <p>Eliomar de Jesus Almeida — Mestre Eli (Porto Seguro, BA) O Candomblé: cura pelas plantas, as folhas e seus poderes, Ossãe; potências e intensidades do mundo; por que Exu dentro do Axé; toques, cantos e danças; o desafio atual das drogas.</p> <p>Alan dos Santos da Silva — Mestre Alan (Porto Seguro, BA) Fundamentos da Capoeira: origens dos movimentos e a prática; a roda, os passos, a música, a os instrumentos; as tradições da Angola, da capoeira Regional e as formas de transmissão.</p>	<p>CAMPUS JORGE AMADO (Itabuna)</p> <p>Otilia Maria Nogueira — Mestra Otilia (Assentamento Marambaia, Itacaré, BA) Aprendiz: Ana Lucia Nogueira da Silva O homem e a floresta: conhecimento tradicional e modos de vida Pataxó e quilombola; ancestralidade quilombola de Itacaré e Marambaia; estratégias de organização política.</p> <p>Hilsa Rodrigues Pereira dos Santos — Mestra Mãe Ilsa / Mameto Mukalê (Ilhéus, BA) Aprendiz: Glaucete Santos de Souza Candomblé Angola — história, mitos e rituais: matrizes do Candomblé; festas sagradas e profanas; interação comunitária; processos formativos no Terreiro Matamba Tombenci Neto.</p> <p>Maria José Muniz de Andrade Ribeiro — Mestra Maya Pataxó HãHãHãe (Aldeia Milagrosa, Terra Indígena Caramuru Paraguaçu, Pau Brasil, BA) Aprendiz: Nailton Muniz Pataxó Tradições e saberes dos Pataxó HãHãHãe e Tupinambá: cultura e modos de vida na TI Caramuru-Paraguaçu; relações com a terra, conhecimento e saúde; educação escolar indígena.</p> <p>José Virgílio dos Santos — Mestre Virgílio (Ilhéus, BA) Introdução à cultura da Capoeira Angola: relações com rituais do candomblé; terra, natureza e cosmologia; ancestralidade, jogo e luta; corpo e movimento, musicalidade e tradição.</p> <p>Gilberto Alves de Lima — Mestre Beca Assentamento Marambaia, Itacaré, BA. Não apresentou aprendiz O conhecimento popular da Mata Atlântica: a poesia oral dos saberes; parcerias interculturais com a ciência; o interesse da Etnobotânica; a convivência pacífica entre turismo e natureza.</p> <p>Edivaldo de Jesus Santos — Mestre Edi (Assentamento Marambaia, Itacaré, BA) Tradições quilombolas na Mata Atlântica: agricultura tradicional e saberes agroflorestais; técnicas da produção orgânica; ciclos de desmatamento e a importância do reflorestamento.</p>	<p>CAMPUS PAULO FREIRE (Teixeira de Freitas)</p> <p>Fernando José de França Paes — Mestre Fernando (Teixeira de Freitas, BA) Aprendiz: Leonardo da Silveira Boamorte Cartografias da cerâmica: trajetórias familiares e migração das técnicas; sistemas de aprendizado coletivos e modos de trabalho; práticas e estéticas, formas e usos.</p> <p>Pedro da Conceição Batista — Mestre Pedrinho (Sítio Miringaba, Reserva Extrativista do Cassurubá, Caravelas, BA) Aprendiz: Rubens Menezes de Souza Saberes dos manguezais: natureza, águas e clima; modos de vida e trabalho do marisqueiro; artefatos, cantos e tradições; biodiversidade, manejo e perenidade de espécies do mangue.</p> <p>Oziel Santana Ferreira — Mestre Oziel / Araçari / Braga (Aldeia Pé do Monte, Terra Indígena de Barra Velha, Itamaraju, BA) Aprendiz: Paixão da Silva Ferreira A vida na floresta: história e luta dos Pataxó; formas de conhecer e conviver com a mata; tecnologia de manejo; medicamentos e fabricação de objetos; assovios, cantos e danças.</p>

Figura 25 – Dados gerais do projeto Encontro de Saberes, de 2010 a 2014



Fonte: Documento-Base Seminário Encontro de Saberes 2015

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos interpretar as dimensões institucionais de inserção e enraizamento do projeto ES na universidade de Brasília, tomando a consolidação do INCTI como um processo decisivo na gênese da proposta. Tomamos o ES na UnB, como referência para compreender todo processo histórico que precedeu a efetivação da disciplina “Artes e Ofícios dos Saberes Tradicionais” e sua influência para as demais universidades. Para tanto, foi necessário nos debruçarmos na engenharia institucional, bem como o papel político-institucional do INCTI, no contexto científico brasileiro e dos demais INCTs. Este instituto, além de colocar em evidência a demanda dos mestres tradicionais, possibilitou uma grande articulação supra-institucional para efetivação da proposta ES. O projeto traz consigo uma grande carga de reivindicação voltada a inclusão dos mestres e mestras no Ensino Superior e na pesquisa.

Aprofundando nosso escopo, elaboramos um levantamento das movimentações políticas e acadêmicas em Brasília, as quais foram fundamentais para a consolidação do INCTI, inclusive resgatando a relevante contribuição do pesquisador Edison Carneiro, um dos baluartes na defesa dos saberes populares e tradicionais englobados pelo folclore, e como suas propostas nas décadas de 1950 e 1960, em certa medida, precederam um pouco do que hoje se processa nas universidades que englobam a rede do INCTI e ES.

O projeto ES, por intermédio de sua metodologia e pedagogia, possibilita de forma geral, um profícuo diálogo entre as ciências modernas e ocidentais e os saberes populares e tradicionais, bem como faculta aos mestres e mestras e seus saberes uma revalorização de ampla significação, pois aloca esses atores em um patamar acadêmico, epistemológico e socioeconômico distinto do anteriormente ocupado, inclusive esta valorização passa a ocorrer de forma mais determinante no interior das comunidades de onde os sabedores são originários. No interior da universidade, favorece um diálogo entre os professores orgânicos, funcionários e alunos juntos aos mestres, produzindo uma troca de conhecimentos e saberes entre dois mundos, a priori segregados pela alta tecnologia e letramento formal. Não obstante, não se trata de rivalizar ou colocar em uma dinâmica de disputa epistemológica entre esses dois mundos, mas identificar suas consonâncias e dissonâncias.

Para além desse importante contexto intra-acadêmico, é perceptível a mudança experimentada pelos mestres e mestras, na medida em que estes experimentam uma revalorização social em suas comunidades, tanto por seus conterrâneos, quanto por seus parentes. Inclusive em termos materiais e não apenas simbólicos, já que um quesito importante da proposta é a não precarização do trabalho desempenhado pelo sabedor/sabedora, portanto, a remuneração na qualidade de professores visitantes possibilita, em alguma medida, minorar a realidade de penúria econômica da qual muitos são originários e no mais das vezes, permanecem inseridos.

Quanto à academia, o ES possibilitou uma revisão, mesmo que circunstancial, de valores epistemológicos hegemonzados, no que diz respeito à produção, qualificação e valorização do saber científico, como única matriz autorizada a reconhecer e cancelar o conhecimento, e que pode ser validado como verdade científica. Simultaneamente, radicaliza a diversidade étnico-racial no corpo docente das instituições que ainda permanecem majoritariamente “brancas”, assim como permanece “branca” grande parte dos espaços de poder e afluência social no Brasil. Destacamos que esse experimento pedagógico produziu tensões e no limite, hostilidades, assim como posturas controversas no corpo docente das instituições onde se estabeleceu. Já que um número significativo de mestres e mestras não passaram pelo letramento formal de maneira mais ampla, fato que por si pode induzir desconfortos na consecução do diálogo interepistêmico, que é a base do projeto. Uma das especificidades do INCT de inclusão, face aos outros institutos é justamente considerar matrizes produtoras de conhecimento caracterizadas pela oralidade. Nesta esteira, o instituto se afasta das demais propostas dos Institutos Nacionais, caracterizados de forma geral, pela alta ciência, tecnologia e pleno letramento. Contudo, as múltiplas universidades que implementaram o projeto atestam a eficácia e a possibilidade de um exercício de alteridade em seu desdobramento, na medida que um dos obstáculos é a superação de assimetrias institucionais e hierárquicas, ainda renitentes no interior de nossas instituições de ensino superior.

Desta maneira, como ressaltou Carla Águas em entrevista, com todas as controvérsias, disparidades, assimetrias e contradições que podem caracterizar o espaço universitário, devemos destacar que o movimento de aceitação e tolerância empreendido pela burocracia das universidades também foi extremamente significativo, já que rompeu séculos de normatividade científica. A partir do movimento deflagrado pelo Encontro de Saberes se caminha para maturação de um movimento maior, classificado pelo professor Naomar de Almeida Filho em seu artigo “As Três Culturas na Universidade Nova” como

uma nova universidade. Movimento que segue na esteira de se pensar e materializar uma nova sociedade, já que a universidade é reflexo dos parâmetros e normas sociais, mas a sociedade também é reflexo e parâmetro das normas universitárias e acadêmicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Livros, teses, artigos e entrevistas

ÁGUAS, Carla. Entrevista concedida à Tautê Frederico Gallardo Marciel de Oliveira. Rio de Janeiro em 28 de Janeiro de 2016.

ALENCASTRO, Luiz F. Parecer sobre a Arguição de Descumprimento de preceito Fundamental. ADPF 186, apresentação ao Supremo Tribunal Federal, 2010.

ALMEIDA-FILHO, N.. A emergência de modelos contrahegemônicos de educação superior: a universidade federal do sul da bahia (UFSB) e sua contribuição para a redefinição da geopolítica do conhecimento [Entrevista a Manuel Tavares e Tatiana Romão]. Revista Lusofona de Educacao **JCR**, v. 29, p. 201-211, 2015. Disponível em: <revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/download/5102/3315/0>. Acessado em: 23 de out. 2016

_____. As três culturas na universidade nova. Revista Ponto de Acesso. v.1, n.1, p. 5-15, jun. 2007. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistaici/article/download/1390/872>>. Acessado em 15. Nov. 2016.

BARROS, S. C.. Saberes Subalternos e os Direitos Humanos: por uma teoria crítica dos direitos humanos. Revista Argumentos (Unimontes), v. 8, p. 78-89, 2014. Disponível em: <http://www.cienciassociais.unimontes.br/arquivos/ed_08/Sulivan%20Charles%20OBarros.pdf>. Acessado em 10 nov. 2016.

BRAGA, José Luiz. Howard Becker (apresentação do artigo 'A thought on a thought', de Becker). São Leopoldo, RS: Verso e Reverso - Editora Unisinos, 2013 (Apresentação de artigo em periódico). Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/versoereverso/article/viewFile/ver.2013.27.66.01/3788>>. Acessado em 13 jan. 2017.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Alimento: Direito Sagrado – Pesquisa Socioeconômica e Cultural de Povos e Comunidades Tradicionais de Terreiros. Brasília. DF: MDS; Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação, 2011.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União de 10 de janeiro de 2003.

BECK, Ulrich. GIDDENS, Antony; LASH, Scott. Modernização Reflexiva. São Paulo: Unesp, 1997.

- _____. Sociedade de Risco. Rumo a uma outra modernização. São Paulo: Editora 34, 2010.
- BECKER, H; S. Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais. São Paulo: Hucitec, 1999.
- CAMPOS, L. A.; DAFLON, V. T. ; FERES JÚNIOR, J. . Ação afirmativa, raça e racismo: uma análise das ações de inclusão racial nos mandatos de Lula e Dilma. Revista de Ciências Humanas (Viçosa), v. 2, p. 399-414, 2013.
- CANTOS DO POVO GAVIÃO – ESPÍRITO/ [Totó Maxakali.. [et al.] org: Rosângela Pereira de Tugny]. Rio de Janeiro: FALÉ/UFMG: Literraterras / Museu do Índio, 2014.
- CARDOSO, Fernando Henrique. „Pronunciamento do Presidente da República na Abertura do Seminário Multiculturalismo e Racismo““. Em: SOUZA, Jessé (org.). Multiculturalismo e Racismo. Uma Comparação Brasil-Estados Unidos. Brasília: Paralelo 15, 1997.
- CARDOSO, Marcos Antônio. Defesa das ações afirmativas e das cotas raciais para a população negra, povos indígenas e alunos egressos das escolas públicas brasileiras. Audiência Pública. Março de 2010. Arguição de Descumprimento - Notas Taquigraficas, pág. 288 a 296. Disponível em <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/processoAudienciaPublicaAcaoAfirmativa/anelxo/Notas_Taquigraficas_Audiencia_Publica.pdf>. Acesso em 04 jan. 2016.
- CARNEIRO, Edison. Carta do Samba. Ministério da Educação e Cultura. Campanha de Defesa do Folclore Brasileiro. 1962. Disponível em: <<http://200.156.25.3/Documentos/Noticias/Carta%20do%20Samba%201962.pdf>> . Acessado em: 22. Nov.2016
- _____. Dinâmica do Folclore. Editora Civilização Brasileira S.A. Rio de Janeiro.1965.
- CARVALHO, J. J. A Prática da Extensão como Resistência ao Eurocentrismo, ao Racismo e à Mercantilização da Universidade. Série Antropologia, Brasília, v. 363, 2004.
- _____. O confinamento racial no mundo acadêmico brasileiro. In: Revista USP, São Paulo, nº 68, p. 88-103, dezembro/fevereiro 2005-2006
- _____. Inclusão Étnica e Racial no Brasil, a questão das cotas no ensino superior. Attar Editora: São Paulo, 2006.
- _____. Os Estudos Culturais como um Movimento de Inovação nas Humanidades e nas Ciências Sociais. Cadernos da Escola de Comunicação da Unibrasil, v. 4, p. 01-17, 2006

- _____. Los estúdios culturales en América Latina. Revista Tabula Rasa, N° 12, Bogotá – Colombia, Janeiro- Junho de 2010. Disponível e: <<http://www.revistatabularasa.org/numero-12/14carvalho.pdf>>. Acesso em: 09 fev. 2016.
- _____, José J.; Floréz, Juliana F. (2014a). “Encuentro de Saberes: proyecto para decolonizar El conocimiento universitário eurocêntrico”, in *Nómadas*, n° 41, 131-147.
- _____. Conhecimentos Tradicionais no Brasil e na América Latina: Uma Agenda de Resistência e Criatividade. Site Oficial do Ministério da Cultura. Disponível em: <<http://conhecimentos-tradicionais.blogspot.com.br/2007/06/texto-de-referencia.html>>. Acessado em 15 maio. 2015.
- _____. Encontro de Saberes: Um Desafio Teórico, Político e Epistemológico.. In: Boaventura de Sousa Santos ; Teresa Cunha. (Org.). Colóquio Internacional Epistemologias do Sul. Vol. 1: Democratizar a Democracia, 1017-1027. Coimbra: Universidade Coimbra/Centro de Estudos Sociais. 1ed.Coimbra: Universidade Coimbra/Centro de Estudos Sociais, 2015, v. 1, p. 1-.
- _____. Entrevista Concedida à Tautê Frederico Gallardo Marciel de Oliveira. Rio de Janeiro. 30 jan. 2016.
- CAVALCANTI, Maria L. Viveiros de Castro; VILHENA, L. R. . Traçando Fronteiras: Florestan Fernandes e a Marginalização do Folclore. Estudos Históricos (Rio de Janeiro), Rio de Janeiro, v. 3, p. 75-92, 1990. Disponível em: <http://www.lauracavalcanti.com.br/publicacoes.asp?codigo_area=1#>. Disponível em 22. Jan. 2016.
- CICOUREL, Aaron. Teoria e método em Pesquisa de campo. In: GUIMARAES, Alba Zaluar (org.). *Desvendando máscaras sociais*. Rio de Janeiro: livraria Francisco Alves Editora S. A. 1980. p. 87 - 121.
- CITELI, M. Teresa. As desmedidas da Vênus Negra. Gênero e Raça na História da Ciência. Revista Novos Estudos CEBRAP, N° 61. Novembro 2001. Disponível em: <http://novosestudios.uol.com.br/v1/files/uploads/contents/95/20080627_as_desmedidas_da_venus.pdf>. Acessado em: 17 nov. 2016.
- _____.;Ciência Mulher, Mulheres Latino-Americanas Nas Ciências Exatas e da Vida. Rio de Janeiro, 17-19 de Novembro de 2004. Hotel Othon Palace, Copacabana. Mesa Redonda II: A biologia Feminina: diferenças genético-evolutivas e culturais? Instituto de Geociências. DPCT – Departamento de Política Científica e Tecnológica. Apresentação de Slides. Disponível em: <<http://www.cbpf.br/~mulher/mesa-redonda2-citeli.ppt>>. Acessado em: <16. Nov. 2016>
- CHAUI, Marilena. Convite à Filosofia. São Paulo: Ed. Ática, 2000. Disponível em: <http://home.ufam.edu.br/andersonlfc/Economia_Etica/Convite%20Filosofia%20-%20Marilena%20Chau.pdf>. Acessado em 12 dez. 2015.

COULON, Alain. *Etnometodologia*. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 1995.

Encontro de Saberes Nas Universidades, Bases Para um Diálogo Interepistêmico. Documento-Base do Seminário. Brasília, 16 e 17 de junho de 2015. Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa. Documento técnico produzido pelo Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa, no âmbito da realização do Seminário Encontro de Saberes nas Universidades: Bases para um Diálogo Interepistêmico. Disponível em: <<http://inctinclusao.tumblr.com/post/121370613464/documentobasetrazmarcote%C3%B3rico>>. Acessado em: 20 out. 2016.

I Encontro Sul –Americano das Culturas Populares e II Seminário Nacional de Políticas Públicas para as Culturas Populares. São Paulo: Instituto Pólis; Brasília, DF: Ministério da Cultura, 2007. 232p.

DAFLON, Verônica Toste; Feres Júnior, João; Campos, Luiz Augusto. Ações Afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico. Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas. Impresso). v. 43, p. 302-237, 2013.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. CLACSO, 2005. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/assoc/D1200.dir/5_Dusse1.pd>. Acessado em: 23 nov. 2016.

I Encontro Sul-Americano das Culturas Populares e II Seminário Nacional de Políticas Públicas para as Culturas Populares. São Paulo: Instituto Polís; Brasília, DF: Ministério da Cultura, 2007. 232 p. Disponível em: <http://semanaculturaviva.cultura.gov.br/linhadotempo/pdf/publicacoes/SID/1_Encontro_Sulamericano_2Seminario_Nacional_2007.pdf>. Acessado em: 15. Nov. 2016.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 30 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004 148 p. (Coleção leitura)

FLORIANI, D.. CONHECIMENTO, MEIO AMBIENTE E GLOBALIZAÇÃO. 1. ed. Curitiba: Juruá (co-edição) com PNUMA do México, 2004. v. 1. 173p.

.Ciências em trânsito, objetos complexos: práticas e discursos ambientais. Ambiente e Sociedade (Campinas), v. IX, p. 65-80, 2006.

.Complexidade e epistemologia ambiental em processos socioculturais globais e locais. INTERthesis (Florianópolis), p. 45-64, 2010.

.Diversidade Cultural, desafios educacionais e sistemas cognitivos: para pensar uma modernidade em crise. Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, v. especi, p. 40-52, 2010.

- GIDDENS, Anthony. As consequências da modernidade. São Paulo: Editora UNESP, 1991.
- _____.As novas regras do método sociológico. Lisboa: Gradiva, 1996.
- _____.Dualidade da Estrutura. Agência e Estrutura. Oeiras: Celta Editora, 1979.
- _____.Sociologia. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. Caderno ANPAE, v.1, p. 1-13, 2010.
- GONÇALVES, RENTA DE SÁ. « Edison Carneiro e o samba: reflexões sobre folclore, ciências sociais e preservação cultural », *Anuário Antropológico*, I | 2013, 239-260 [Online], I | 2013. Disponível em: < <http://aa.revues.org/438>>, Acessado em 17 out. 2016.
- GOTO, Vanessa Strowitzki Goto. A questão social do negro brasileiro e o dilema entre redistribuição e reconhecimento: uma análise das cotas raciais nas universidades públicas. Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2014. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/PosGraduacao/CienciasSociais/Dissertacoes/got_me_mar.pdf>. Acessado em: 25 nov. 2016.
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio; HUNTLEY, LYNN (Org.). Tirando a Máscara – Ensaios sobre o racismo no Brasil. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- HOFBAUER, Andreas. Uma história de branqueamento ou negro em questão. São Paulo: Editora UNESP, 2006.
- HONOTÓRIO, Rita. Entrevista concedida à Tautê Frederico Gallardo Marciel de Oliveira. Rio de Janeiro. 30 de janeiro de 2016.
- JÚNIOR, João F. Apresentação STF – ADPF 186, Audiência pública no Supremo Tribunal Federal, março 2010. Disponível em: < http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/processoAudienciaPublicaAcaoAfirmativa/ane_xo/Apresentacao_STF_Joao_Feres_Junior.pdf>. Acessado em: 24 mai. 2016.
- JÚNIOR, Ronaldo J. A. Rumo ao multiculturalismo: a adoção compulsória de ações afirmativas pelo Estado brasileiro como reparação dos danos sofridos pela população negra. In: SANTOS, Sales A. (Org.). Ações Afirmativas e combate ao racismo nas Américas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- LEFF, Enrique. Saber ambiental. Sustentabilidade, Racionalidade, Complexidade, Poder. Petrópolis, RJ, Vozes/PNUMA, 2005.

- LENOIR, Remi. O objeto sociológico e problema social. In: CHAMPAGNE, Patrick; LENOIR, Remi; MERLLIÉ; PINTO, Louis. Iniciação à prática sociológica. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 59-106.
- _____ ; MERLLIÉ; PINTO, Louis. Iniciação à prática sociológica. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 59-106.
- MINAYO, Maria Cecília Souza de. Hermenêutica – Dialética como caminho do pensamento social. In: MINAYO, Maria Cecília Souza de; DESLANDES, Suely FERREIRA (org^a). Caminhos do pensamento epistemologia e método. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2003. p. 83-107)
- MORAES, Pedro R., Notas sobre a pesquisa “A cor da Universidade Federal no Paraná”. In: Queiroz, D (Org.). O negro na universidade. Salvador: Novos Toques, n. 2002.
- OLIVEIRA, Lúcia Lippi. Cultura é Patrimônio. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2008.
- OLIVEIRA, Samir Adamoglu de. & MONTENEGRO, Ludmilla Meyer. Etnometodologia: desvelando a alquimia da vivência cotidiana. *Cad. EBAPE.BR*, v. 10, nº 1, artigo 7, p. 129 - 145. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cebape/v10n1/09.pdf>
- OLIVEIRA, Taute Frederico., Ações Afirmativas Raciais: Trajetória de um Debate. 2012. 88f. Monografia (graduação) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes. Curso de Ciências Sociais.
- OLIVEIRA, Vânia de. Campanha de Defesa do Folclore Brasileiro: estratégias e redes de resistência na construção da memória da cultura popular brasileira. In: XIV encontro Regional de História da ANPUH-Rio: Memória e Patrimônio, 2010, Rio de Janeiro. Anais do XIV Encontro Regional de História da ANPUH-Rio: Memória e Patrimônio, 2010.
- OLIVEIRA, Waldir F. Édison Carneiro. Afro-Ásia, Bahia, nº 13, p. 1-9, 1980. Disponível em: <http://www.afroasia.ufba.br/pdf/afroasia_n13_p5.pdf>. Acessado em 22. Nov. 2016.
- PEREIRA, Edemilson de Almeida. Malungos na escola: questões sobre culturas afrodescendentes e educação. São Paulo: Paulinas, 2007.
- PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. A UNIVERSIDADE DA MODERNIDADE NOS TEMPOS ATUAIS. Avaliação (UNICAMP), v. 14, p. 5-246, 2009.
- PILETTI, N.. Fernando de Azevedo. Estudos Avançados, São Paulo, v. 8, n.22, p. 181-184, 1994. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v8n22/16.pdf>>. Acessado em 20. Out. 2016.
- PORTO, Liliana. Reapropriação da Tradição. Um Estudo sobre a Festa de N. Sra. do Rosário de Chapada do Norte / MG. Versão modificada da dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre em Antropologia Social pelo Departamento de Antropologia da Universidade de Brasília, e premiada com o segundo lugar no Concurso Sívio Romero 1998 / Funarte.

- Protocolo comunitário biocultural das raizeiras do Cerrado: direito consuetudinário de praticar a medicina tradicional / organizado por Jaqueline Evangelista Dias e Lourdes Cardozo Laureano. Turmalina: Articulação Pacari, 2014. 32 p.
- QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, LucVan. Manual de investigação em ciências sociais. Lisboa. Gradiva, 1992. p. 27-44
- Revista Afro-Ásia, nº 13, 1980. Editores: Néelson Correia de Araujo. Disponível em: <<http://www.afroasia.ufba.br/edicao.php?codEd=72>> . Acessado em: 02. abr. 2016.
- RIBEIRO, Darcy. A universidade Necessária. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A., 1969.
- _____. O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- ROSSI, Luiz Gustavo Freitas. O intelectual Feiticeiro: Édison Carneiro e o campo de estudos das relações raciais no Brasil. 2011 228p. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011. Disponível em: <<http://pct.capes.gov.br/teses/2011/33003017016P0/TES.PDF>>. Acessado em: 22. Out.2016.
- SANTOS, Antonio Bispo dos. Colonização, Quilombos Modos e Significações. Brasília. INCTI, UnB, 2015.
- SANTOS, Boaventura de Sousa de. A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2001
- . Um Discurso sobre as Ciências. São Paulo: Editora Cortez, 2003.
- .Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado. Boaventura de Sousa Santos (org.). São Paulo: Cortez, 2004.
- .Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: Conhecimento prudente para uma vida decente. São Paulo: Cortez. 2004. p. 777 – 813.
- .Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. São Paulo: Editora Cortez, 2005.
- .Para além do pensamento abissal. Das linhas globais a uma ecologia de saberes. Novos Estudos 79. Novembro de 2007, pp. 71-94
- .Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010.
- SANTOS, Hélio, Uma avaliação do combate às desigualdades raciais no Brasil. In. GUIMARÃES, Sérgio A; HUNTLEY, Lynn (Org.). Tirando a máscara – Ensaio sobre o racismo no Brasil. São Paulo: 2000.
- SANTOS, Milton. Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal. 16ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

- SANTOS, Renato Emerson Nascimento dos. *Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: o Negro na Geografia do Brasil*. 2a. ed. Belo Horizonte: Ed. Gutenberg, 2009. v. 1. 213p
- SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei 10.639/2003 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: Santos, Sales Augusto dos. (Org.). *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/2003*. 1ed. Brasília: MEC/SECAD, 2005, v. 3, p. 21-37.
- _____. *Educação: um pensamento negro contemporâneo*. Jundiaí, Paco Editorial, 2014.
- SEGATO, Rita Laura. Cotas: por que reagimos?. *Revista USP*, São Paulo - SP, v. 1, n.68, p. 76-87, 2006.
- SCHWANDT, Thomas A. . Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In: DENZIN, Norman K. ; LINCOLN, Yvonna S. . *O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens*. 2ª edição. São Paulo: Artmed/ Bookman, 2006. p. 193 - 217.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O Espetáculo das Raças – cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- SILVA, René Marc da Costa (Org). *Cultura Popular e Educação. Salto para o futuro*. Brasília, 2008.
- SILVEIRA, Zuleide S.; BIANCHETTI, L. . Universidade Moderna: dos interesses do Estado-Nação às conveniências do mercado. Ou de como e quando a educação é sacrificada no altar do mercado. *Revista Brasileira de Educação*, v. 21, p. 79-99, 2016.
- SOUZA, Jessé, (Org.) *Multiculturalismo e Racismo. Uma comparação Brasil – Estado Unidos*. (Brasília: Paralelo 15; 1997)
- Seminário Nacional de Políticas Públicas para as Culturas Populares São Paulo: Instituto Pólis; Brasília: Ministério da Cultura, 2005. 184 p. Disponível em: <http://semanaculturaviva.cultura.gov.br/linhadotempo/pdf/publicacoes/SID/Seminario_Políticas_Publicas_Culturas_Populares_2005.pdf>. Acessado em: 15. Nov. 2016.
- STEIN, Ernildo. *Dialética e Hermenêutica: uma controvérsia sobre método em filosofia*. In: HABERMAS, Jürgen. *Dialética e Hermenêutica: para a crítica da hermenêutica de Gadamer*. Trad: Álvaro L.M. Valls. Porto Alegre: L&PM, 1987.
- TAMANINI, Marlene. Slide estruturado para disciplina Tópicos Avançados em Métodos de Pesquisa I, aula III, sobre metodologias de pesquisa. Utilizado para a turma de mestrado e doutorado no segundo semestre de 2015.
- TELLES, Edwar Eric. *Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica*. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Fundação Ford, 2003.

TUGNY, R. P. (Org.) ; MAXAKALI, T. (Org.) ; MAXAKALI, Z. K. (Org.) ; MAXAKALI, J. B. (Org.) ; MAXAKALI, L. F. (Org.) ; MAXAKALI, Z. (Org.) ; MAXAKALI, G. (Org.) ; MAXAKALI, J. (Org.) ; MAXAKALI, P. (Org.) . Cantos do povo gavião-espírito. 1. ed. Rio de Janeiro: Museu do Índio-Funai/ Literaterras-Fale-UFMG, 2014. v. 1. 180p .

VIANNA, Letícia. Entrevista concedida à Tautê Frederico Gallardo Marciel de Oliveira. 28 de janeiro de 2016.

Portais, sites e blogs

Ações Afirmativas e educação: reflexões etnicorraciais com José Jorge de Carvalho no IFRN. Mesa: Ações afirmativas e educação Prof. Dr. José Jorge de Carvalho (PPGAS/UnB; Coordenador do Instituto de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa do CNPq/UnB); Profa. Dra. Maria Anória de Jesus Oliveira (Mestrado em Crítica Cultural/UNEB) Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=pHo4q1IkWvo>>. Acessado em: 18 jul. 2015.

Artes e Ofícios dos Saberes Tradicionais. Trabalho de conclusão da disciplina de Artes e Ofícios dos Saberes Tradicionais. Entrevista com a Prof^a, Dr^a Rosangela Correa sobre Ecologia Humana e os Saberes Tradicionais. Entrevista com Olavo Wapichana, estudante de Engenharia Florestal da Universidade de Brasília. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=9reAqoWW6fY>>. Acessado em: 13 de jul. 2015.

Aula da Inquietação UNB Boaventura de Sousa Santos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nElinnYFo0k>. Acessado em: 21 de jul.2015.

Conversas do Mundo Leonardo Boff e Boaventura de Sousa Santos. En este episodio de “Conversas do mundo”, Leonardo Boff y Boaventura de Sousa Santos dialogan sobre colonialismo y crisis en Europa. Estos encuentros forman parte del proyecto ALICE dirigido por de Sousa Santos en el Centro de Estudios Sociales de la Universidad de Coimbra. (Portugal). Leonardo Boff participará del Foro por la Emancipación y la Igualdad. Mesa 3, viernes 13/3, 17:00: Actualidad de las tradiciones. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=R3-Y98VaxZc>>. Acessado em 21 fev. 2016.

BRASIL.Câmara dos Deputados-Departamento de Taquigrafia, Revisão e Redação. Audiência PúblicaNº: 0726/13DATA: 11/06/2013INÍCIO: 14h49min Término: 18h04min Duração: 03h15min Tempo de Gravação: 03h15min, PÁGINAS: 67, QUARTOS: 39 (Documento da Câmara dos deputados). Disponível em: <<http://www.camara.leg.br/internet/sitaqweb/textoHTML.asp?etapa=11&nuSessao=0726/13&nuQuarto=0&nuOrador=0&nuInsercao=0&dtHorarioQuarto=14:30&sgFaseSessao=&Data=11/6/2013&txApelido=CULTURA&txFaseSessao=Audi%C3%Aancia%20P%C3%BAblica%20Ordin%C3%A1ria&txTipoSessao=&dtHorarioQuarto=14:30&txEtapa=>>>. Acessado em 21 mai. 2015.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal – Audiência Pública, Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental 186. Recurso Extraordinário 597.285. Disponível em:

<http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/processoAudienciaPublicaAcaoAfirmativa/ano/Notas_Taquigraficas_Audiencia_Publica.pdf>. Acessado em 29. abr. 2016.

BRASIL. Portaria Nº429, de 17 de Julho de 2008. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 08 out.2008. Disponível em: <ftp://ftp.saude.sp.gov.br/ftpssp/bibliote/informe_eletronico/2008/iels.out.08/iels189/U_PT-MCT-429-REP_170708.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2016

BRASIL. Ministério da Cultura. Portal Brasil. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/cultura/2012/02/identidade-e-diversidade>>. Acesso em: 20 mai. 2016.

Declaração e Programa de Ação adotados na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata. Disponível em: <<https://www.oas.org/dil/port/2001%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20A%C3%A7%C3%A3o%20adotado%20pela%20Terceira%20Confer%C3%Aancia%20Mundial%20contra%20o%20Racismo,%20Discrimina%C3%A7%C3%A3o%20Racial,%20Xenofobia%20e%20Formas%20Conexas%20de%20Intoler%C3%Aancia.pdf>> . Acessado em: <23 mai de 2016>

Diversidade Cultural, Comunicação e Participação Social – Conferência de José Jorge de Carvalho, 2015. Diante de um mundo cada vez mais informacional, novos canais de manifestação cultural afloram com o advento das tecnologias da informação e comunicação, em especial por meio da formação de redes, cuja dinâmica transborda as fronteiras nacionais. Nesse processo intenso, coletivo e colaborativo, a livre manifestação, o compartilhamento de ideias e o conflito de interesses e modos de pensar tornam-se mais evidentes nas plataformas virtuais. Nesse ensejo, torna-se oportuno estabelecer o debate sobre as potencialidades e eventuais limites da comunicação e da participação social no campo da cultura, com ênfase na relação entre Estado e cidadão. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=O7Ru9btLTFo>>. Acessado em: 28 nov. 2016.

Projeto Alice. Alice Colloquium, Apresentação do Colóquio Internacional Epistemologia do Sul. Disponível em: <http://alice.ces.uc.pt/coloquio_alice>. Acessado em: 10 dez. 2015.

Instituto de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa. Disponível em: <www.inctinclusao.com.br>. Acessado em: 19 fev. 2016

INCTI de inclusão. Disponível em: <<http://inctinclusao.tumblr.com/>>. Acessado em: 21 jan. 2016.

Institutos Nacionais de Ciência e Tecnologia. Disponível em: <http://inct.cnpq.br>. Acessado em 28 jan.2016

Milton Santos, Por Uma Outra Globalização - Sílvio Tendler (2006). Este documentário exibido em Julho de 2008 no programa É Tudo Verdade do Canal Brasil foi dirigido por Sílvio Tendler e tem como base uma entrevista gravada pouco antes da morte de Milton Santos em Junho de 2001. O geógrafo - que deixou o pensamento vivo e inúmeros admiradores - discorre sobre a globalização, fala de sua trajetória e aborda a resistência, o poder dos pobres e, acima de tudo, a esperança. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WLYZmfjXEDY>. Acessado em: 21 jul. 2015.

Ministério da Cultura. Disponível em: <http://www.cultura.gov.br/noticias-destaques/-/asset_publisher/OiKX3xIR9iTn/content/encontro-aborda-insercao-do-saber-tradicional-na-universidade/10883>. Acessado em 28 jan. 2016.

Ministério da Cultura. Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br/culturaviva/cidadania-e-diversidade/culturas-populares-e-tradicionais>>. Acesso em: 29 jan. 2016.

Ministério da Cultura. Seminário Internacional Cultura e Desenvolvimento. Mesa 5- Diversidade Cultural, Comunicação e Participação Social – José Jorge de Carvalho. Diante de um mundo cada vez mais informacional, novos canais de manifestação cultural afloram com o advento das tecnologias da informação e comunicação, em especial por meio da formação de redes, cuja dinâmica transborda as fronteiras nacionais. Nesse processo intenso, coletivo e colaborativo, a livre manifestação, o compartilhamento de ideias e o conflito de interesses e modos de pensar tornam-se mais evidentes nas plataformas virtuais. Nesse ensejo, torna-se oportuno estabelecer o debate sobre as potencialidades e eventuais limites da comunicação e da participação social no campo da cultura, com ênfase na relação entre Estado e cidadão. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=O7Ru9btLTFo>>. Acessado em: 19 mai. 2016.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Mensagem para o Dia Mundial da Diversidade Cultural para o Diálogo e o Desenvolvimento 2016. Disponível em <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/about-this-office/single-view/news/a_message_for_the_world_day_for_cultural_diversity_for_dialogue_and_development_2016/#.V0CztZErK00>. Acessado em: 19 mai. 2016.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Convenção sobre a proteção e promoção da Diversidade das Expressões Culturais. Disponível em: <<http://www.iber museus.org/wp-content/uploads/2014/07/convencao-sobre-a-diversidade-das-expressoes-culturais-unesco-2005.pdf>>. Acessado em: 22. Mar. 2016.

Programa Conexão Ciência, Saberes Tradicionais. Entrevista com o antropólogo José Jorge de Carvalho. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=ZKFsomUrbpw>>. Acessado em: 17 jul. 2016.

Seminário Cultura e Políticas Públicas – José Jorge de Carvalho. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=-idPrBSipfA>>. Acessado em 15 jul. 2015.

Programa Instituto do Milênio Avança. Pesquisa Fapesp, São Paulo, Ed. 66, Julho 2001. Disponível em: <<http://revistapesquisa.fapesp.br/2001/07/01/programa-institutos-do-milenio-avanca/>>. Acesso em: 29 jan. 2016.

UFJF oferece “Artes e ofícios dos saberes tradicionais”. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=dU_x4-6l0Es>. Acessado em 20 jul. 2015.

ANEXO A

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO GABINETE DO MINISTRO
PORTARIA INTERMINISTERIAL Nº 1.536, DE 31 DE AGOSTO DE 2006
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
GABINETE DO MINISTRO

DOU de 04/09/2006 (nº 170, Seção 1, pág. 81)

Institui a Câmara Interministerial de Educação e Cultura e dá outras Providências.

OS MINISTROS DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E O MINISTRO DE ESTADO DA CULTURA, no uso de suas atribuições, considerando a necessidade de instituir espaço formal e permanente para discussão, pactuação, articulação e integração de ações destes Ministérios, resolvem:

Art. 1º - Fica constituída a Câmara Interministerial de Cultura e de Educação - Cice, com a finalidade de estabelecer ações conjuntas, de mútuo interesse, nas áreas de educação e cultura e de acompanhar a sua implementação.

Art. 2º - A Câmara será composta pelos seguintes membros:

I - Secretário Executivo do Ministério da Educação - MEC;

II - Secretário Executivo do Ministério da Cultura - Minc;

III - Dois representantes do MEC, indicados pelo Ministro da Educação;

IV - Dois representantes do Minc, indicados pelo Ministro da Cultura.

Art. 3º - Os membros da Câmara serão designados por Portaria Interministerial.

Art. 4º - A Câmara Interministerial de Cultura e de Educação - Cice será coordenada alternadamente, pelos Secretários Executivos do MEC e do Minc.

Art. 5º - O coordenador da Câmara poderá convidar outros titulares de órgãos do MEC ou do Minc e de suas entidades vinculadas, bem como técnicos e especialistas para participarem das reuniões, sempre que necessário.

Art. 6º - A Câmara poderá constituir grupos de trabalho para atender suas demandas específicas ou dar andamento às suas deliberações.

Art. 7º - O apoio administrativo necessário à execução das atividades da Câmara será prestado pela Secretaria Executiva do Ministério que estiver exercendo a coordenação.

Art. 8º - Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

FERNANDO HADDAD - Ministro de Estado da Educação

GILBERTO GIL - Ministro de Estado da Cultura

ANEXO B

Portaria Normativa Interministerial MinC/MEC nº 1 de 04/10/2007

Publicado no DO em 8 nov 2007

Estabelece as diretrizes para cooperação entre o Ministério da Cultura e o Ministério da Educação, com o objetivo de definir critérios visando a integração e a implementação de ações comuns e a consolidação de uma agenda bilateral no âmbito do Programa Mais Cultura da Agenda Social.

O MINISTRO DE ESTADO DA CULTURA E O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso das atribuições conferidas pelo inciso II do parágrafo único do art. 87 da Constituição Federal, e

Art. 1º Estabelecer as diretrizes para cooperação entre os Ministérios da Educação e da Cultura, com o objetivo de implementar ações conjuntas, diretamente ou em articulação com Estados, Distrito Federal, Municípios e organizações sociais e culturais, nacionais, estrangeiras ou internacionais envolvidas.

Art. 2º As ações mencionadas no artigo primeiro, e na pauta para o desenvolvimento de ações e projetos para uma gestão integrada, estabelecida pela Câmara Interministerial MinC/MEC, e anexa a este instrumento, os Ministérios da Educação e da Cultura observarão as seguintes diretrizes:

I - priorizar a presença das artes, da cultura e da educação patrimonial no ensino formal e na comunidade, mediante programas de atividades socioeducativas e abertura de editais específicos para a geração de conteúdos;

II - ampliar o acesso à radiodifusão, à TV pública, ao cinema, ao audiovisual e à tecnologia digital e de conteúdos como educação e cultura, nos espaços escolares, nas sedes de associações, praças e parques;

III - fomentar a qualificação da esfera pública e a construção de inteligência estratégica para o desenvolvimento cultural do País;

IV - promover a formação professores, gestores, estudantes e comunidades para a valorização, reconhecimento e regulamentação dos saberes tradicionais, da diversidade étnico-racial, social e cultural e do patrimônio material e imaterial, mediante atividades que garantam resultados práticos, como publicações, audiovisuais, exposições e novas metodologias;

V - fomentar a integração da escola e comunidade no contexto cultural nacional e internacional, mediante fóruns, encontros, seminários e outras formas de intercâmbio cultural;

VI - colaborar para a construção de política pública integrada para as populações indígenas e afro-brasileiras;

VII - promover a formação e o desenvolvimento da pesquisa nas áreas de artes e cultura, por, meio de editais e premiações;

VIII - ampliar a presença brasileira no mundo, por meio das instituições educacionais e de cultura, garantindo a concessão de bolsas para a formação e pesquisa em cultura, em parceria com o MinC;

IX - ampliar o acesso ao livro e a leitura na escola e na comunidade, em parceria com o MinC;

X - ampliar a participação do MinC no Programa Mais Educação;

XI - fomentar a constituição de espaços públicos adequados para as atividades culturais na escola e na comunidade e a educação patrimonial.

Parágrafo único. Para as ações a serem implementadas no âmbito da educação básica serão consideradas as diretrizes e critérios definidos pelo Fórum Mais Educação do Programa Mais Educação do qual o Ministério da Cultura é participante.

Art. 3º Na execução das etapas de implantação dos espaços e atividades culturais ou infraestrutura cultural nos espaços escolares e na comunidade participarão:

I - o Ministério da Cultura, na qualidade de parceiro;

II - o Ministério da Educação, na qualidade de parceiro;

III - os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, na qualidade de proponentes, diretamente ou por meio de órgãos de sua administração;

IV - as organizações sociais e culturais, locais, estaduais ou regionais reconhecidas por sua atuação no campo cultural e

V - as organizações públicas e privadas, governamentais e não-governamentais, nacionais, estrangeiras ou internacionais.

Art. 4º Os Ministérios da Cultura e da Educação se responsabilizarão conjuntamente pela aprovação e acompanhamento da execução dos projetos, bem como da elaboração da metodologia de capacitação e qualificação;

Art. 5º O Ministério da Educação subsidiará o Ministério da Cultura na análise dos projetos, disponibilizando informações para a implementação das diretrizes a que se refere o art. 2º desta Portaria.

Art. 6º A Câmara Interministerial para a Educação e Cultura instituída pelo Ministério da Educação e o Ministério da Cultura ficará encarregada de promover a troca de informações e de estabelecer a prioridade dos projetos apresentados, considerando as diretrizes estabelecidas nesta Portaria.

Art. 7º Esta Portaria entra em vigor na data da sua publicação.

FERNANDO HADDAD

Ministro de Estado da Educação


GILBERTO GIL MOREIRA

Ministro de Estado da Cultura

ANEXO C

I - IDENTIFICAÇÃO:			
Título:	Artes e Saberes dos Mestres Tradicionais: Encontro de Saberes e Diversidade Cultural nas Universidades Brasileiras		
Objeto:	Propiciar um espaço de experimentação pedagógica e epistêmica e de promoção da diversidade cultural no ensino superior capaz de inspirar resgates de saberes e inovações que beneficiem a todos os envolvidos – estudantes, aprendizes, mestres e professores universitários.		
Processo n.º:	01400.010456/2013-61		
Exercício:	2013		
II – UG/GESTÃO REPASSADORA E UG/GESTÃO RECEBEDORA			
Ministério da Cultura – MinC/UG 420029/GESTÃO 00001			
CNPJ:	01.264.142/0002-00		
Endereço:	Setor Comercial Sul, Quadra 9, Lote C, Torre B, 9º andar, Edifício Parque da Cidade Corporate – Brasília/DF - CEP: 70308-200.		
Pelo MinC:	Secretaria da Cidadania e da Diversidade Cultural (SCDC)		
Nome:	Márcia Helena Gonçalves Rollemberg		
Cargo em comissão:	Secretária da Cidadania e da Diversidade Cultural		
RG:	257229 SSP/DF	CPF:	239.510.871-53
Ato de nomeação:	Portaria nº 528 – DOU nº 111, seção II, página 01, de 11/06/2012		
CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO-CNPq			
UG 364102/GESTÃO 36201			
CNPJ:	33.654.831/0001-36		
Endereço:	SHIS Quadra 01 Conjunto B – Bloco D - 2º Andar, Edifício Santos Dumont - Lago Sul – Brasília/DF- CEP: 71605-190		
Pelo CNPq:			
Nome:	GLAUCIUS OLIVA		
Cargo em comissão:	Presidente		
RG:	6.578.204-5 - SSP - SP	CPF	045.686.168-83
Ato de nomeação:	PCC nº 341 de 24/01/2011, publicada no DOU de 25/01/2011		

ANEXO D



SEMINÁRIO
ENCONTRO de SABERES
NAS UNIVERSIDADES

Éstes para um diálogo interepistêmico

SEMINÁRIO
ENCONTRO DE SABERES NAS UNIVERSIDADES: Bases para um diálogo interepistêmico.

Prezado Tautê,

Hotel Caritas
Quarto 11

Seja bem-vindo(a) à Brasília!

É com muita alegria que lhe recebemos no Seminário **Encontro de Saberes nas Universidades: Bases para um Diálogo Interepistêmico**. Teremos uma intensa programação e a participação de cada um é fundamental para a consolidação da Rede Encontro de Saberes. Esperamos que se sinta em casa, tenha uma excelente estadia e possa voltar com energias renovadas e cheio(a) de boas novidades geradas a partir deste encontro.



O Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa (INCTI) agradece sinceramente o seu empenho em vir partilhar conosco este importante momento. Que seja o primeiro de muitos encontros que possam nos reunir e proporcionar trocas, articulações, amizades e construções coletivas.

Com os cumprimentos de José Jorge de Carvalho e toda a equipe INCTI.

INFORMAÇÕES UTÉIS.

- INCTI: endereço - Campus Universitário Darcy Ribeiro – UnB, ICC Sul, Subsolo, Sala BSS 137/55. Telefones: (61) 3107-7589 / 3107-6657 -Em caso de urgência e emergência – (61) 8115-4481 (Rita Honorario)
- Cáritas Brasileira: endereço - SGAN Quadra 601, Módulo F – Asa Norte – Brasília/DF
Telefone: (61) 3521 0350 – Contato Sidney.

ANEXO E

	Universidade de Brasília - UnB Decanato de Ensino de Graduação - DEG Secretaria de Administração Acadêmica - SAA	Matrícula Web GRADUAÇÃO												
<p>Seja bem-vindo(a). Para ter acesso ao menu de Aluno, faça o login.  clique aqui para fazer o login.</p>														
<p>Período Atual 2017/0</p> <p>Graduação</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Curso <input type="radio"/> Oferta <input type="radio"/> Telefones <input type="radio"/> Calendário <input type="radio"/> Mensagem da SAA <input type="radio"/> Benefícios DAC 	<p>Disciplina - Listagem de Ementa/Programa Disciplina: 201154 - Artes e Ofícios dos Saberes Tradicionais (Ver Oferta)</p> <table border="1" data-bbox="494 929 1316 1243"> <tr> <td>Órgão:</td> <td>DAN - Departamento de Antropologia</td> </tr> <tr> <td>Código:</td> <td>201154</td> </tr> <tr> <td>Denominação:</td> <td>Artes e Ofícios dos Saberes Tradicionais</td> </tr> <tr> <td>Nível:</td> <td>Graduação</td> </tr> <tr> <td>Vigência:</td> <td>1971/2</td> </tr> <tr> <td>Pré-req:</td> <td>Disciplina sem pré-requisitos</td> </tr> </table> <p>Ementa: A disciplina "Artes e Ofícios dos Saberes Tradicionais" do projeto "Encontro de Saberes" possibilitará o intercâmbio entre os alunos e mestres de diferentes universos culturais tradicionais do Brasil. Este projeto visa trazer diferentes formas de conhecimento, saberes pouco correntes ou mesmo excluídos da universidade, com o objetivo de ampliar as perspectivas de entendimento do aluno sobre algumas questões básicas de interesse da Antropologia e demais áreas de conhecimento, a partir de diálogo com diferentes modos de conhecer e atuar no mundo. Assim, a presente disciplina será subdividida em cinco módulos integrados, mas subseqüentes do ponto de vista didático.</p> <p>A apresentação dos módulos de aprendizagem participativa pressupõe uma contextualização histórica e sócio-cultural sobre a região a que se refere o saber tradicional e popular.</p> <p>Aula introdutória: Encontro de Saberes. Na primeira parte da primeira aula do curso será apresentada uma fundamentação teórica, metodológica e pedagógica da proposta do Encontro de Saberes, a cargo do coordenador, Prof. José Jorge de Carvalho.</p>		Órgão:	DAN - Departamento de Antropologia	Código:	201154	Denominação:	Artes e Ofícios dos Saberes Tradicionais	Nível:	Graduação	Vigência:	1971/2	Pré-req:	Disciplina sem pré-requisitos
Órgão:	DAN - Departamento de Antropologia													
Código:	201154													
Denominação:	Artes e Ofícios dos Saberes Tradicionais													
Nível:	Graduação													
Vigência:	1971/2													
Pré-req:	Disciplina sem pré-requisitos													

- Bibliografia:** Carvalho, José Jorge. Espetacularização e Canibalização das Culturas Populares. Em: I Encontro Sul-Americano das Culturas Populares e II Seminário Nacional de Políticas Públicas para as Culturas Populares. 79-101. Brasília, Ministério da Cultura, 2007.
- Pio, Lucely. Farmacopéia Popular o Cerrado - 237 raizeros. São Paulo: IPHAN/Ministério do Meio Ambiente.
- Carvalho, José Jorge. Por que e como apoiar as Culturas Populares. Em:Hamilton Faria & Ricardo Lima (orgs.).Fomento, Difusão e Representação das Culturas Populares, 12-28. São Paulo/Brasília: Instituto Polis/Ministério da Cultura. 2006.
- Severino, Biu Alexandre. Obra Vídeo Cavalo Marinho Estrela de Ouro. Realização: ADCE. Produções Incentivo: Funcultura/Governo de Pernambuco. Secretaria de Educação. 2006. Ficha Técnica:
- Produção Executiva - Jomar Junior. Direção - Jomar Junior .Produção - Lucile Licari e Ana Azevedo Direção de fotografia - Ricardo Jacaré. Câmera - Ademir Leão.
- Carvalho, José Jorge. Culturas Populares: Contra a Pirâmide de Prestígio e por Ações Afirmativas. Em: Seminário Nacional de Políticas Públicas para as Culturas Populares, 34-37. São Paulo/Brasília. Instituto Polis/Ministério da Educação. 2005.
- Zé Jerome. Obra Moçambique de São Benedito do Marechal de Cunha - SP CD de músicas de Moçambique e Embaixada.. São Paulo: Editor Mundo Melhor Brasil Passado Futuro. 2006.
- Carvalho, José Jorge. La Etnomusicologia em Tiempos de Canibalismo Musical. Uma Reflexión a partir de las Tradiciones Musicales Afroamericanas. Em: Josep Martí & Silvia Martínez (orgs.). Vocês e Imágenes de la Etnomusicologia Actual, 37-51. Madri: Ministério de la Cultura. 2004.
- Novaes, Sylvia Caiuby. Habitações Indígenas. São Paulo:Nobel e Edusp. 1983.
- Carvalho, José Jorge. Metamorfoses das Tradições Performáticas Afro-Brasileiras: de Patrimônio Cultural a Indústria de Entretenimento. Em: Celebrações e Saberes da Cultura Popular, 65-83. Rio de Janeiro: Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular/IPHAN. 2004.

Anexo F

Nós, cidadãos brasileiros, reunidos no Seminário Nacional de Políticas Públicas para as Culturas Populares, realizado pelo Ministério da Cultura, de 23 a 26 de fevereiro de 2005, em Brasília – Distrito Federal, todas e todos signatários desta carta, com base no artigo 215 da Constituição Federal de 1988, que determina que: “O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais”. E no parágrafo primeiro especifica que: “O Estado protegerá as manifestações populares, indígenas e afro-brasileiras, e as de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.” E, considerando ainda:

- A importância do reconhecimento da dimensão cultural para o desenvolvimento humano e para a construção de uma sociedade democrática;
- A necessidade de políticas públicas de apoio e fomento às atividades artísticas e culturais, compreendidas como culturas populares, fundamentais para as identidades brasileiras em sua diversidade cultural e étnica;
- Que o reconhecimento da diversidade, das especificidades e do valor artístico e cultural das manifestações populares pelas instituições públicas e privadas é parte fundamental do processo de inclusão social e econômica e do desenvolvimento humano;
- A importância de identificar, registrar e difundir as expressões das culturas populares, respeitando suas singularidades e modos próprios de reprodução;
- Que a inclusão social dos grupos detentores das culturas populares requer a integração entre políticas públicas e culturais, socioeconômicas, ambientais e educacionais, nos âmbitos local e nacional;
- A necessidade de mecanismos que garantam e zelem pelos direitos coletivos relativos aos saberes e modos de fazer das culturas populares. Propomos, como diretrizes prioritárias para as ações governamentais:
- Criar fundos de incentivos públicos de apoio às culturas populares;
- Mapear, registrar e documentar as manifestações das culturas populares;
- Estabelecer instâncias de diálogo entre o Estado e a sociedade civil para a formulação e deliberação de políticas culturais;
- Criar mecanismos que favoreçam a inclusão das culturas populares nos processos educativos formais e informais;
- Criar marcos legais de proteção aos conhecimentos tradicionais e aos direitos coletivos;

- Democratizar a distribuição de recursos nas várias regiões do Brasil;
- Facilitar o acesso e desburocratizar os instrumentos de financiamento, de modo a democratizá-los para os segmentos populares. (Disponível em:<<http://www2.cultura.gov.br/site/wpcontent/uploads/2009/10/cartadasculturas populares.pdf>>. Acessado 19 abr. 2016.)

Anexo G

- (a) proteger e promover a diversidade das expressões culturais;
- (b) criar condições para que as culturas floresçam e interajam livremente em benefício mútuo;
- (c) encorajar o diálogo entre culturas a fim de assegurar intercâmbios culturais mais amplos e equilibrados no mundo em favor do respeito intercultural e de uma cultura da paz;
- (d) fomentar a interculturalidade de forma a desenvolver a interação cultural, no espírito de construir pontes entre os povos;
- (e) promover o respeito pela diversidade das expressões culturais e a conscientização de seu valor nos planos local, nacional e internacional;
- (f) reafirmar a importância do vínculo entre cultura e desenvolvimento para todos os países, especialmente para países em desenvolvimento, e encorajar as ações empreendidas no plano nacional e internacional para que se reconheça o autêntico valor desse vínculo;
- (g) reconhecer natureza específica das atividades, bens e serviços culturais enquanto portadores de identidades, valores e significados;
- (h) reafirmar o direito soberano dos Estados de conservar, adotar e implementar as políticas e medidas que considerem apropriadas para a proteção e promoção da diversidade das expressões culturais em seu território;
- (i) fortalecer a cooperação e a solidariedade internacional em um espírito de parceria visando, especialmente, o aprimoramento das capacidades dos países em desenvolvimento de protegerem e de promoverem a diversidade das expressões culturais. (Convenção Diversidade e Expressão Cultural, 2007, p.02)

Anexo H

Palavras

Palavras do Exmo. Senhor Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva
 Palavras do Exmo. Senhor Ministro da Cultura Gilberto Passos Gil Moreira
 Palavras de Sérgio Mamberti, Secretário da Identidade e da Diversidade Cultural
 Palavras de Ubiratan Araújo, Presidente da Fundação Cultural Palmares
 Palavras de Mestre Salustiano, Mestre das Culturas Populares de Pernambuco

Conferência 1: Colonização e Resistência nas Culturas Populares da América do Sul

Cláudio Spieguel

Mesa Redonda 1: Políticas Públicas para as Culturas Populares

Cláudia Márcia Ferreira, Ranulfo Alfredo Manevy, Sérgio Mamberti, Marco Acco, Célio Turino, Márcio Meira

Conferência 2: Espetacularização e Canibalização das

Culturas Populares

José Jorge Carvalho

Mesa Redonda 2: Ações e Políticas da Sociedade Civil

Wagner Campos, Claudia Martins Ramalho, Solymer Cunha, Valéria Barros

Conferência 3: Tradição e Invenção nas Culturas Populares

William Fernando Torres

Mesa Redonda 3: Ações educativas e mídia na difusão das Culturas Populares

Marilena Corrêa, Adriano de Angelis, João Alegria, Celina Cabarcas

Mesa: Da sabença e acontecência dos mestres da Cultura Popular

Mestre do Piauí: Mestre Paulo Varela, Rio Grande do Norte: Mestra Francisca Dias, Rio Grande do Sul: Mestre do Reisado, Piauí: Mestra Ana Lúcia, Santa Catarina: Mestre Nico, Rio de Janeiro, Carta do Rio de Janeiro aos Representantes do Poder Público e do Ministério da Cultura: Proposição para implementações e inclusão das culturas populares nos processos educativos formais e informais.
 Mestre José Maciel de Souza da Paraíba, Mestra Petita Brasil de Roraima, Mestre José Ribeiro de Rondônia, Mestre Nilo do Paraná, Mestre Conga de Minas Gerais, Mestra Celeste do Maranhão e José Mira de São Paulo.

Conferência 1: Colonização e resistência nas Culturas Populares da América do Sul

Painel 1: Gestão e Promoção das Culturas Populares

Mesa Redonda 1: Políticas Públicas para as Culturas Populares

Conferência 2: Espetacularização e Canibalização das Culturas Populares

Painel 2: Mapeamento das Culturas Populares

Mesa Redonda 2: Ações e Políticas da Sociedade Civil

Conferência 3: Tradição e invenção nas Culturas Populares

Painel 3: Políticas para o Artesanato na América do Sul

Mesa Redonda 3: Ações educativas e mídia na difusão das Culturas Populares

