



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS – ICS
DEPARTAMENTO DE ESTUDOS LATINOAMERICANOS – ELA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS COMPARADOS SOBRE AS
AMÉRICAS

**EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E O PROJETO ENCONTRO DE SABERES: DO
GIRO DECOLONIAL AO EFETIVO GIRO EPISTÊMICO**

RAONI MACHADO MORAES JARDIM

**BRASÍLIA
2018**

RAONI MACHADO MORAES JARDIM

**EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E O PROJETO ENCONTRO DE SABERES: DO
GIRO DECOLONIAL AO EFETIVO GIRO EPISTÊMICO**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados sobre as Américas, do Departamento de Estudos Latinoamericanos (ELA), da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do Título de Doutor em Ciências Sociais com ênfase em Estudos Comparados sobre as Américas, sob a orientação do Prof. Martin-Léon-Jacques Ibáñez de Novion.

Orientador: Prof. Dr. Martin-Léon-Jacques Ibáñez de Novion

BRASÍLIA
2018

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

M J37e Machado Moraes Jardim, Raoni
EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E O PROJETO ENCONTRO DE SABERES:
DO GIRO DECOLONIAL AO EFETIVO GIRO EPISTÊMICO / Raoni
Machado Moraes Jardim; orientador Martin-Léon-Jacques
Ibáñez de Novion . -- Brasília, 2018.
350 p.

Tese (Doutorado - Doutorado em Ciências Sociais) --
Universidade de Brasília, 2018.

1. Educação Intercultural. 2. Saberes Tradicionais. 3.
Pensamento Decolonial. 4. Giro Espitêmico. 5. Projeto
Encontro de Saberes. I. Ibáñez de Novion , Martin-Léon
Jacques , orient. II. Título.

RAONI MACHADO MORAES JARDIM

**EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E O PROJETO ENCONTRO DE SABERES: DO
GIRO DECOLONIAL AO EFETIVO GIRO EPISTÊMICO**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados sobre as Américas, do Departamento de Estudos Latinoamericanos (ELA), da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do Título de Doutor em Ciências Sociais com ênfase em Estudos Comparados sobre as Américas, sob a orientação do Prof. Martin-Léon-Jacques Ibáñez de Novion.

Defendida e aprovada em: 29 de novembro de 2018

Banca Examinadora

Presidente: Prof. Dr. Martin-Léon-Jacques Ibáñez de Novion
Departamento de Estudos Latino-Americanos (ELA-UnB)

Membro Interno: Prof. Dra. Elissa Loraine Lister Brugal
Departamento de Estudos Latino-Americanos (ELA-UnB)

Membro Externo: Prof. Dr. José Jorge de Carvalho
Departamento de Antropologia (DAN-UnB)

Membro Externo: Prof. Dr. Máncel Martínez Ramos
Pontificia Universidad Javeriana

Membro Suplente: Profa. Dra. Simone Rodrigues Pinto
Departamento de Teoria e Fundamentos (FE-UnB)

RESUMO

A presente pesquisa busca colaborar com o fortalecimento da interculturalidade na docência e na produção de conhecimento no ensino superior dentro do âmbito latino-americano. Em um primeiro momento, é desenvolvida uma revisão bibliográfica para refletir criticamente sobre a conformação do pensamento moderno ocidental hegemônico e do campo científico, e a sua relação com as atuais questões étnico-raciais na América Latina, especialmente no Brasil e na Colômbia. Busca-se problematizar, nesse processo, a posição “dominador-dominado” que os docentes latino-americanos ocupam dentro da estrutura de produção de conhecimento. No segundo momento, a análise feita anteriormente é aplicada ao campo do Pensamento Decolonial, de forma que se perceba a posição dos seus intelectuais nessa estrutura. Após apresentar valiosas ideias do grupo Modernidade/Colonialidade, é realizada uma análise do discurso da obra *El Giro Decolonial* (2007). A intenção é contribuir para o aperfeiçoamento desse campo, especialmente pela evidência dos possíveis intervalos entre o “giro decolonial” e um giro epistêmico efetivo. Na última etapa, através de uma revisão da bibliografia sobre experiências relevantes, a educação intercultural é abordada como o paradigma para potenciais giros epistêmicos. O projeto Encontro de Saberes é tomado como estudo de caso, com destaque para a sua realização na Universidade de Brasília - onde o campo foi efetivamente realizado, durante 2017 - e na Pontificia Universidad Javeriana, onde o projeto ocorreu em 2012. Nessa última a pesquisa foi feita por meio de levantamento bibliográfico e entrevistas à distância.

PALAVRAS-CHAVE:

Educação Intercultural. Saberes Tradicionais. Pensamento Decolonial. Giro Espitêmico. Projeto Encontro de Saberes.

ABSTRACT

The present research seeks to strengthen the interculturality in teaching and in the production of knowledge in higher education within the Latin American scope. At first, a literature review is developed to reflect critically on the conformation of modern hegemonic western thinking and the scientific field, and its relationship with the current ethnic-racial issues in Latin America, especially in Brazil and Colombia. In this process, I seek to problematize the "dominator-dominated" position that Latin American scholars occupy within the structure of knowledge production. In the second moment, the analysis done previously is applied to the field of Decolonial Thinking, so that one can perceive the position of its intellectuals in this structure. After the presentation of valuable ideas from the Modernity / Coloniality group, a discourse analysis of the work *El Giro Decolonial* (2007) is developed. The intention is to contribute to the improvement of this field, especially by the evidence of possible gaps between "decolonial turn" and an effective epistemic turn. In the last step, through a literature review on relevant experiences, intercultural education is approached as the paradigm for potential epistemic turns. The project *Encontro de Saberes* is taken as a case study, especially at the Universidade de Brasília - where the field work was effectively held, during 2017 - and at the Pontificia Universidad Javeriana, where the project took place in 2012. For the latter, the research was done through bibliographical survey and remote interviews.

KEYS WORDS:

Intercultural Education. Traditional Knowledge. Decolonial Thinking. Epistemic Turn. Knowledge Meeting Project

RESUMEN

La presente investigación busca colaborar con el fortalecimiento de la interculturalidad en la docencia y en la producción de conocimiento en la enseñanza superior dentro del ámbito latinoamericano. En un primer momento, se desarrolla una revisión bibliográfica para reflexionar críticamente sobre la conformación del pensamiento moderno occidental hegemónico y del campo científico, y su relación con las actuales cuestiones étnico-raciales en América Latina, especialmente en Brasil y Colombia. Se busca problematizar, en ese proceso, la posición "dominador-dominado" que los docentes latinoamericanos ocupan dentro de la estructura de producción de conocimiento. En el segundo momento, el análisis hecho anteriormente se aplica al campo del Pensamiento Decolonial, de forma que se perciba la posición de sus intelectuales en esa estructura. Después de presentar valiosas ideas del grupo Modernidad / Colonialidad, se realiza un análisis del discurso de la obra *El Giro Decolonial* (2007). La intención es contribuir al perfeccionamiento de ese campo, especialmente por la evidencia de los posibles intervalos entre el "giro decolonial" y un giro epistémico efectivo. En la última etapa, a través de una revisión de la bibliografía sobre experiencias relevantes, la educación intercultural es abordada como el paradigma para potenciales giros epistémicos. El proyecto *Encuentro de Saberes* es tomado como estudio de caso, con destaque para su realización en la Universidade de Brasília - donde el campo fue efectivamente realizado, durante el segundo semestre de 2017 - y en la Pontificia Universidad Javeriana, donde el proyecto ocurrió en 2012. En esa última la investigación fue hecha por medio de levantamiento bibliográfico y entrevistas a distancia.

PALAVRAS CLAVE:

Educación intercultural. Saberes Tradicionales. Pensamiento Decolonial. Giro Epistémico. Proyecto Encuentro de Saberes

Às mestras e aos mestres dos saberes tradicionais da América Latina, ao professor José Jorge de Carvalho, e aos meus futuros filhos. A sua benção!

AGRADECIMENTOS

Agradeço profundamente à minha mãe, ao meu pai, aos irmãos, aos amigos e toda a minha família pela força, carinho e apoio ao longo desses anos. Espero que todos nós possamos reconhecer e nos orgulhar, mais do que dessa tese, dos resultados que ela pode proporcionar na realidade.

Dado o período de franca ascensão de um neoliberalismo classista, racista e fascista no país, torna-se ainda mais fundamental a companhia de vocês, ainda que hesitante, na crença da realização pessoal para além da ilusória imagem de prosperidade financeira que o velho sistema capitalista forjou à custa do genocídio e da invisibilização dos povos tradicionais.

Agradeço a minha querida companheira Nadja pelo amor incondicional diante dos meus períodos de reclusão e ao longo desse trabalho. Sua compreensão foi um pilar no qual pude me apoiar para seguir com o coração tranquilo nesse árduo caminho.

Agradeço a minha mãe pelas ricas conversas, a partir da leitura dos capítulos, e pela crença inabalável sobre a qualidade e relevância do trabalho feito.

Agradeço também ao corpo de trabalhadores técnicos, professores e estudantes do Departamento de Estudos Latino-americanos da Universidade de Brasília pelos inúmeros aprendizados e pela rica convivência ao longo desse período. Agradeço, em especial, ao meu orientador Jacques de Novion pelas boas conversas, pela motivação, pelas diversas indicações de referências, pela amizade sincera, pela confiança no meu trabalho e, acima de tudo, por ser uma referência de intelectual engajado em minha vida.

Agradeço à querida Luciana Sepúlveda e à equipe da Rede Saúde e Cultura, do Programa de Educação, Cultura e Saúde, da Fundação Oswaldo Cruz, pela oportunidade de realizar pesquisas e refletir sobre a importância da interdisciplinaridade e da interculturalidade na formulação de políticas públicas. Nesse mesmo sentido, agradeço à equipe da Secretaria da Cidadania e da Diversidade Cultural, do Ministério da Cultura, pela oportunidade de trabalhar com os segmentos dos povos e comunidades tradicionais e por conhecer os desafios de formular e implementar políticas públicas para essas populações.

Agradeço à professora Nina Laranjeiras pelo convite para participar do projeto UnB Cerrado, desenvolvendo a disciplina Antropologia Social e Cultural dos Povos Originários e Comunidades Tradicionais. Agradeço, especialmente, à professora e amiga querida, Ana Tereza Reis, que desenvolveu essa disciplina comigo, me apresentou o fantástico MESP e posteriormente me abriu diversos espaços para trabalhar em disciplinas e grupos de estudo sobre Educação Intercultural.

Agradeço ao professor Daniel Mato, coordenador do projeto Diversidade Cultural e Interculturalidad en Educación Superior, que sempre foi um porto seguro para conversas sinceras e orientações que me permitiram aprofundamentos fundamentais nos estudos, desde o mestrado até o presente doutorado. É uma honra ter o respeito e cumplicidade desse grande intelectual.

Agradeço ao professor Marcelo Rosa pela troca de informações e recomendação de textos. Apesar de termos nos conhecido durante o desenvolvimento da presente tese, o contato com o seu trabalho, pelos inúmeros paralelos com o meu, me encorajou no aprofundamento da pesquisa e na contundência do olhar crítico.

Agradeço à equipe de coordenação e aos alunos que participaram do projeto Encontro de Saberes durante o segundo semestre de 2017 na Universidade de Brasília. Esse foi um período de enorme aprendizado para mim. Agradeço a toda rede de pesquisadores do projeto pelos momentos de conversa e ensinamento. Em especial, agradeço ao Dr. Mancel Martínez, amigo leal, pelas conversas inspiradoras; à querida Rita Honotório, pela acolhida generosa dentro do INCTI.

Agradeço, de maneira especial, ao professor e mestre José Jorge de Carvalho, a quem eu dedico esse trabalho por ser a minha maior inspiração enquanto professor e enquanto militante da luta em prol do reconhecimento e valorização dos mestres e mestras dos saberes tradicionais.

Acima de tudo, eu agradeço aos mestres e mestras que passaram pelo projeto Encontro de Saberes, exemplos maiores de sabedoria, resistência, humildade e generosidade. Gostaria, em especial, de agradecer à Mãe Lú de Iyemonjá, mestra que desperta o amor, ao Davi Kopenawa Yanomami, mestre que desperta a nobreza do espírito guerreiro, e ao Nego Bispo, mestre que ensina sobre a integridade e sagacidade das lutas bem lutadas. À sua benção, mestres e mestras!

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
COMENTÁRIOS INICIAIS.....	13
PERCURSO PESSOAL E CONSTRUÇÕES TEÓRICAS.....	17
DOS CAPÍTULOS E METODOLOGIAS	22
CAPÍTULO 1 – OS INTELLECTUAIS E ACADÊMICOS LATINO-AMERICANOS: ENTRE DOMINADORES E DOMINADOS.	39
1.1 A RACIONALIDADE MODERNA	39
1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO CRÍTICA SOBRE AS CONSEQUÊNCIAS DA “RACIONALIDADE OCIDENTAL MODERNA” NA AMÉRICA LATINA.....	59
1.2.1 Análise étnico-racial da realidade brasileira e do seu universo educacional	66
1.2.2 Análise étnico-racial da realidade colombiana e do seu universo educacional.....	75
1.3 OS DEBATES EM TORNO DO ENGAJAMENTO INTELECTUAL: A IMPORTÂNCIA DA <i>PRÁXIS</i>	86
1.3.1 Contextualização na América Latina	86
1.3.2 A importância da <i>práxis</i> nas teorias sociais	90
1.4 A SOCIOLOGIA DO CONHECIMENTO	99
1.5 A HIERARQUIZAÇÃO ENTRE O CONHECIMENTO CIENTÍFICO E O TRADICIONAL NA ATUALIDADE	103
1.6 ANÁLISE CRÍTICA SOBRE O ATUAL SISTEMA DE PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO.	107
1.6.1 Os Estudos Culturais	120
1.6.2 O debate étnico-racial no Brasil entre Bourdieu e Wacquant (2002), Telles (2002) e Hanchard (2002).....	122
1.7 OS INTELLECTUAIS LATINO-AMERICANOS: ENTRE DOMINADORES E DOMINADOS	131
CAPÍTULO 2 – ENSAIO SOBRE UMA CRÍTICA AO PENSAMENTO DECOLONIAL - OS INTERVALOS POSSÍVEIS ENTRE O “GIRO DECOLONIAL” E O EFETIVO GIRO EPISTÊMICO	139
2.1 APRESENTAÇÃO DO PENSAMENTO DECOLONIAL	140
2.1.1 A configuração do grupo Modernidade/Colonialidade.....	140
2.1.2 A conformação e o desenvolvimento da teoria decolonial	143
2.1.3 A abordagem decolonial sobre a “colonialidade do saber”.....	148
2.2 ENSAIO SOBRE UMA CRÍTICA AO PENSAMENTO DECOLONIAL	153
2.2.1 Fronteiras teóricas	154
2.2.1.1 Estudos Pós-coloniais.....	155
2.2.1.2 Estudos Subalternos	162
2.2.1.3 Estudos Culturais	166

2.2.1.4 <i>Colonialismo Interno</i>	169
2.2.1.5 <i>Teoria da Dependência</i>	170
2.2.2 <i>Análise da produção do Pensamento Decolonial</i>	173
2.2.2.1 <i>A reprodução de lógicas coloniais na produção de conhecimento</i>	173
2.2.2.2 <i>Análise dos textos – críticas aos decoloniais</i>	187
2.2.2.2.1 Castro-Gomez e Grosfoguel	187
2.2.2.2.2 Walter Mignolo.....	190
2.2.2.2.3 Catherine Walsh.....	192
2.2.2.2.4 Ramón Grosfoguel	194
2.2.2.2.5 Santiago Castro-Gomez	201
2.2.2.2.6 Aníbal Quijano.....	205
2.2.2.2.7 Nelson Maldonado-Torres	208
2.2.2.2.8 Fernando Garcés	211
2.2.2.3 <i>Análise dos textos – importância dos decoloniais</i>	215
2.2.2.3.1 Juan Camilo Cajigas-Rotundo	215
2.2.2.3.2 Carolina Santamaría Delgado	220
2.2.2.3.3 Juliana Flórez-Flórez	223
2.2.2.3.4 Mónica Espinosa.....	225
2.2.2.3.5 Eduardo Restrepo.....	227

CAPÍTULO 3 – EDUCAÇÃO INTERCULTURAL, EXPERIÊNCIAS DE GIRO EPISTÊMICO EFETIVO E O PROJETO ENCONTRO DE SABERES. 235

3.1 OS CONHECIMENTOS TRADICIONAIS E A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL DIANTE DA RACIONALIDADE OCIDENTAL HEGEMÔNICA – UM PANORAMA GERAL	235
3.2 O PROJETO ENCONTRO DE SABERES.....	247
3.2.1 Contexto Institucional	248
3.2.2 O projeto Encontro de Saberes no ensino superior: contextos, definições e reflexões fundantes.	249
3.3 O ENCONTRO DE SABERES NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – BRASÍLIA, BRASIL	266
3.3.1 2017: observação participante na UnB.....	272
3.4 A EXPERIÊNCIA NA PONTIFÍCIA UNIVERSIDAD JAVERIANA – BOGOTÁ, COLÔMBIA.	286
3.5 PARALELOS E REFLEXÕES SOBRE A REALIZAÇÃO DO PROJETO NA COLÔMBIA E NO BRASIL.....	288
3.6 RELATOS E REFLEXÕES SOBRE A RELAÇÃO ENTRE ACADEMIA E OS SABERES TRADICIONAIS E APONTAMENTOS SOBRE O PROJETO ENCONTRO DE SABERES.....	295

3.6.1 A hierarquização entre conhecimentos	302
3.6.2 Tempo e espaço.....	304
3.6.3 A remuneração dos mestres e mestras.....	307
3.7 A NÃO-PARALISIA DO ENCONTRO DE SABERES DIANTE DOS DESAFIOS	311
3.7.1 Os desafios institucionais	313
3.8 NOTAS GERAIS SOBRE A INTERCULTURALIDADE E A TRANSCULTURALIDADE NO ENCONTRO DE SABERES.	316
3.9 O GIRO EPISTÊMICO DO ENCONTRO DE SABERES E SUAS RESSONÂNCIAS NA ACADEMIA, NAS SUBJETIVIDADES E NO SISTEMA CAPITALISTA.....	329
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	333
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	341
ANEXO A – O PROGRAMA COMPLETO DA DISCIPLINA ARTES E OFÍCIOS DOS SABERES TRADICIONAIS NO 2º SEMESTRE DE 2017, NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA.....	351
ANEXO B – PROGRAMA DA DISCIPLINA DO ENCONTRO DE SABERES NO 1º SEMESTRE DE 2012, NA PONTÍFICA UNIVERSIDAD JAVERIANA	351
ANEXO C – ROTEIRO DE PERGUNTAS PREVIAMENTE DEFINIDOS APLICADO AOS ENTREVISTADOS MÁNCHEL MARTINEZ E JULIANA FLÓREZ-FLÓREZ .	351
ANEXO D – MEMÓRIA COMPLETA DA REUNIÃO TÉCNICA DO GRUPO DE PESQUISADORES DO PROJETO ENCONTRO DE SABERES, QUE OCORREU EM NITERÓI DURANTE OS DIAS 13 E 14 DE NOVEMBRO DE 2017	351
ANEXO E – QUADRO-SÍNTESE DO ENCONTRO DE SABERES NAS UNIVERSIDADES, NO INTERVALO DE 2010 A 2017	351

INTRODUÇÃO

Comentários Iniciais

As experiências de educação intercultural¹ têm se ampliado nas duas últimas décadas na América Latina. Certamente que se comparadas ao modelo hegemônico, herdado de uma matriz epistêmica colonial, eurocentrada, capitalista, racista e disciplinar, ainda são, em termos numéricos, de baixa expressividade. No entanto, essas experiências têm inspirado reflexões e dado concretude às teorizações, essas sim expressivas dentro das Ciências Sociais, sobre: a interculturalidade na educação; as ações afirmativas; a importância das epistemes² de saberes tradicionais e não-acadêmicas no atual contexto latino-americano; os limites do pensamento moderno ocidental; a crise de paradigma das Ciências Sociais; a indução da produção de conhecimento, resultado da penetração do neoliberalismo na educação; o multiculturalismo

¹ O conceito de interculturalidade e de educação intercultural será apresentado no capítulo dois, durante a exposição crítica dos textos de Catherine Walsh, e no capítulo três, no tópico “notas gerais sobre a interculturalidade e a transculturalidade no encontro de saberes”. Dada a diversidade de definições desse termo e a centralidade dessa discussão para o presente trabalho, penso ser mais adequado apresentá-lo mais adiante.

² O conceito de “episteme” traz, em geral (alguns dicionários da língua portuguesa), um conceito etnocêntrico característico do pensamento ocidental hegemônico, associando-o com o conhecimento “real, “verdadeiro”, “científico”, “oposto às opiniões individuais, infundadas”, etc. Mas teóricos do século XX, como Michael Foucault, Thomas Kunh, Gaston Bachelard, Bruno Latour, entre outros, trazem outros horizontes possíveis, menos etnocêntricos, para esse termo, entendendo-o mais ou menos como um paradigma comum a vários indivíduos, como corpo organizado de conhecimento, o que não significa que ele seja estático. Muito ao contrário “revoluções” e “rupturas” parecem ser uma marca em comum das epistemes.

instrumental³; a descolonização do pensamento; os giros epistêmicos⁴; a transculturalidade⁵; entre outras. Os conceitos a que me refiro e que exigem debate e análises críticas serão abordados mais adiante.

A abordagem histórica trazida pela Sociologia do Conhecimento e da Educação permite observar a conformação do pensamento ocidental moderno e a sua relação com o capitalismo mundializado, sendo esta leitura fundamental para compreensão dos atuais processos de indução da produção de conhecimento na América Latina e a perpetuação da exclusão crônica dos povos e comunidades tradicionais dos espaços de produção de conhecimento “legítimo” e de tomada de decisões, inclusive sobre o seu próprio destino. Esse cenário, ainda vigente, traz um desafio para os intelectuais latino-americanos no que se refere ao rompimento com a sua posição de dominadores-dominados: dominadores no que se refere à perpetuação da lógica colonial que estrutura as universidades e as ciências em geral; dominados pela posição subalterna das academias no contexto mundial.

Esse rompimento, argumentarei, seria propiciado pela aproximação entre a academia e a realidade das dinâmicas sociais dos diversos grupos populacionais da região, entre docentes e discentes e os sujeitos dos territórios. Só então seria possível considerar a superação da

³ Esse termo será apresentado e debatido em todos os capítulos.

⁴ Aqui entende-se por giro epistêmico a criação de espaços, momentos e produções de conhecimento em que o sujeito pertencente a uma matriz de conhecimento fala em nome de sua respectiva matriz. Nesse trabalho, acabo por utilizar esse termo em referência à criação de espaços, dentro da cultura ocidental hegemônica, especialmente no âmbito das atividades educativas, de pesquisa e produção de conhecimento, em que sujeitos de matrizes de conhecimentos tradicionais, transmitem ensinamentos a partir de suas respectivas culturas, em primeira pessoa. Certamente que, teoricamente, o giro epistêmico para os indígenas, por exemplo, pode se dar pela presença e fala de um acadêmico branco e europeu em sua tribo. Nesse caso o giro epistêmico estaria protagonizado por esse acadêmico. Extremistas poderiam argumentar que, em última instância, os jesuítas missionários buscaram no território latino-americano, a princípios da colonização, um giro epistêmico nas culturas indígenas. Não é desse giro epistêmico do qual falo. Esse termo, portanto, parece ter uma outra dimensão, que se refere à uma postura de horizontalidade, que vem acompanhado de um momento de escuta respeitosa, acima até mesmo da compreensão dos saberes expressos. Dado a monoepisteme racista e excludente que caracteriza o chamado pensamento moderno ocidental, o giro epistêmico também parece carregar traços de contra-hegemonia (no sentido gramsciano do termo). A incomensurabilidade também faz parte da natureza desse giro, uma vez que o contato de sujeitos oriundos de sistemas de conhecimentos distintos guardam diferenças que podem ultrapassar o potencial de compreensão de ambos os lados. O giro epistêmico de que falo também passa, obrigatoriamente pela presença dos sujeitos em questão. Ou seja, não basta que um professor universitário, por exemplo, fale sobre, ou em nome, dos povos indígenas em sua aula universitária para que o giro epistêmico exista. É necessária a presença dos corpos, do espírito e das palavras dos indígenas em questão que, por si só, são carregados de sentido incomensuráveis para quem os busca representar. Por fim, penso que não necessariamente o giro epistêmico ocorra apenas entre sujeitos de sistemas culturais distintos, com comunidades e territórios caracterizados por nomes que se distinguem da “sociedade urbana” (comunidades indígenas, quilombolas, ribeirinhos, pomeranos, pescadores, sociedade europeia, pensamento ocidental hegemônico, etc), apesar desses serem os casos mais marcantes de contraste cultural e, portanto, de giro epistêmico. A característica do giro epistêmico que parece estar na base desse contraste, mas que se estende para além dele, é a criação de um tempo-espaço de diálogo, ainda que permeado por incomensurabilidades e silêncio, entre sujeitos de diferentes posições de poder dentro de um dado sistema cultural. Assim, também me parece haver giro epistêmico quando um camponês ou um cidadão que nasceu e se criou na periferia de um centro urbano, com um conjunto de conhecimentos e valores partilhados por suas comunidades, ocupa um local de fala caracterizado como da elite científica e acadêmica, por exemplo. Nesse sentido, concebe-se aqui um conceito relacional de giro epistêmico, em geral marcado pelas diferentes posições ocupadas dentro de uma determinada estrutura socioeconômica, o que também traz uma referência ao conceito de “resistência” nos termos colocados por Stuart Hall. Essa relação é dinâmica, uma vez que dado o contato, inicia-se uma potencial relação dialética, ainda que de resistência e reificação da diferença, o que não deixa de transformar os conteúdos em diálogo. Esse termo é central para o trabalho e será melhor detalhado ao longo dos capítulos.

⁵ Esse conceito será apresentado e analisado criticamente no capítulo dois e três.

exclusão crônica das epistemes oriundas das matrizes de conhecimentos tradicionais, portadoras de uma enorme gama de saberes de extrema importância para percepção e resolução de problemas que atingem grande parte da população latino-americana.

Se por um lado a produção sobre a educação intercultural tem permitido a difusão da reflexão sobre a necessária reformulação dos nossos modelos educacionais e nosso pensamento sobre o mundo, permitindo o diálogo horizontal com outras matrizes epistêmicas da região, por outro é preciso atenção para que essas mesmas teorizações não incorram em reproduções daquilo que criticam, se contentando com narrativas e publicações distanciadas das realidades sociais de que tratam. Para além dos defensores do academicismo elitista, essa crítica deve fazer parte do exercício cotidiano de todo intelectual latino-americano, de suas *práxis*, especialmente dos cientistas sociais, incluindo os mais progressistas.

O Pensamento Decolonial, uma das correntes de maior destaque na atualidade dentro das Ciências Sociais Latino-americanas, pode ser colocada sob esta análise crítica. Preservado o reconhecimento do enorme valor que diversos dos seus autores têm para a revisão histórica de acontecimentos centrais para as nações da América Latina e para a popularização de uma compreensão geral sobre os atuais mecanismos de dominação oriundos do período colonial nos diversos âmbitos da vida, o presente trabalho centrará a sua crítica justamente no que se refere à distância entre as reflexões e teorizações feitas por seus ilustres autores e a realidade dos segmentos sobre os quais escrevem. Em outras palavras, trará ênfase sobre os intervalos possíveis entre o que se denomina “giro decolonial”, estruturado dentro de uma análise teórica decolonial, e o que seria um giro epistêmico efetivo, estruturado dentro de um diálogo intercultural horizontalizado que pressupõe a presença dos sujeitos subalternizados pela matriz hegemônica.

Para além da criação de termos e teorizações que tentam sintetizar processos históricos de luta pela inclusão epistêmica e combate aos colonialismos dentro do âmbito educacional e científico, seria preciso conhecer com profundidade as realidades dos povos e comunidades tradicionais da América Latina. Mais do que isso, seria preciso abrir espaço para que os seus sujeitos falem em primeira pessoa. O conhecimento construído numa relação horizontal, colaborativa e dialética entre os conceitos teóricos e as realidades, é o que permitirá, como se pretende pelos decoloniais, criar um lugar de enunciação que fale “desde a América Latina”, desde ou chamado “Sul”, ou fora do chamado “pensamento ocidental” (esses termos serão problematizados ao longo do trabalho).

Mais do que o risco dessas postulações acadêmicas e descoladas da realidade incorrerem em contradição, não encontrando na “*práxis*” reflexo daquilo que postulam teoricamente, a

distância entre “sujeito” e “objeto” dessa sistemática da produção decolonial traz o risco de perpetuar o abismo entre o âmbito da produção acadêmica, com amplo prestígio mundial, e as realidades das comunidades tradicionais, as quais são tomadas como objeto de reflexão ao mesmo tempo em que seguem marginalizadas e em situação de grave vulnerabilidade social. Nesse ponto, perigam ser um desserviço às causas e lutas de segmentos historicamente subalternizados, uma vez que, aparentemente, dão vazão a essas vozes silenciadas, mas sem trazer um potencial de alteração efetiva das respectivas realidades. Por isso, defende-se aqui que quanto mais próximas das dinâmicas particulares as teorizações forem feitas, mais legitimidade e potencial de mudança efetiva sobre as chamadas “colonialidades” o Pensamento Decolonial terá. Esse potencial atinge o seu ponto máximo, portanto, ao se produzir junto com os sujeitos dessas realidades.

A partir das reflexões sobre o necessário engajamento dos intelectuais latino-americanos, especialmente dos cientistas sociais, para a alteração dos condicionantes neoliberais estabelecidos na academia, e das reflexões sobre a importância de produzir e exercer a docência em parceria com os sujeitos excluídos historicamente, chega-se ao ponto central do presente trabalho: refletir sobre o papel da educação intercultural para a democratização da academia latino-americana, seus possíveis desdobramentos e desafios. Dentro disso, busca-se aprofundar e colaborar com a expansão e aperfeiçoamento do projeto Encontro de Saberes nas Universidades.

Coordenado pelo professor José Jorge de Carvalho, esse projeto é considerado como um exemplo de giro epistêmico efetivo, de reflexão crítica sobre o pensamento ocidental hegemônico e *práxis* da descolonização universitária. A inclusão de mestres e mestras⁶ detentores de saberes tradicionais dentro da universidade, ministrando módulos de disciplina reconhecida pela instituição, com créditos correspondentes, e publicando trabalhos, é o grande desafio assumido pelo projeto. Iniciado na Universidade de Brasília, o projeto se expandiu, adotando distintos formatos, entre as diversas universidades do país, e também de fora dele, como veremos com detalhes no capítulo três. A realização do Encontro de Saberes na

⁶ O conceito de mestres e mestras dos saberes tradicionais será aprofundado no capítulo três. De qualquer forma, antecipamos aqui a definição que este trabalho adotará, alinhado ao conceito formulado pelo Instituto Nacional de Ciência Tecnologia e Inclusão para o Ensino Superior: “Este máximo representante dos paradigmas civilizatórios dos quais é oriundo encontra interpretações diferentes, conforme a cultura que o conceitua: em quéchua, por exemplo, *amawta* pode ser traduzido como “aquele que ensina”, enquanto *yachay* significa “aquele que sabe”, bem como “aquele que cria o saber”. Para o Encontro de Saberes, a figura do mestre aproxima-se mais da definição japonesa de *sensei*, título que pode ser atribuído aos professores universitários e cientistas e também aos mestres das artes e tecnologias tradicionais, como o *bunraku* (teatro de bonecos), o *noh* (teatro de máscaras), entre outros mestres a quem cabem o duplo significado de ser aquele que sabe e aquele que ensina. Portanto, contrariando os parâmetros do mundo acadêmico, em que o pesquisador e o professor – ou seja, quem produz e quem reproduz o conhecimento – costumam percorrer trajetórias diferentes, o mestre e a mestra, dentro do marco conceitual do Encontro de Saberes, correspondem àqueles que concentram, no âmbito da sua comunidade, ambos os aspectos” (INCTI, 2016, p. 6).

Universidade de Brasília será privilegiada na análise, dado que realizei a minha pesquisa neste lugar, durante o segundo semestre de 2017. A sua realização na *Pontificia Universidad Javeriana*, em Bogotá, também será privilegiada, de forma a estabelecer paralelos de reflexão que possam levar a possíveis aperfeiçoamentos do projeto.

Dito isso, pode-se dizer que, de forma sintética, o presente trabalho tem como objetivo colaborar com o fortalecimento da interculturalidade na docência e na produção de conhecimento no ensino superior dentro do âmbito latino-americano, especialmente na realização do projeto Encontro de Saberes. Acredito que esse seja um caminho fundamental para a produção de pensamentos e conhecimentos ancorados nas realidades dos sujeitos e comunidades dessa região e, logo, que possam colaborar mais efetivamente com a compreensão de dinâmicas e resolução de problemas sociais vivenciados por estas populações.

Percurso pessoal e construções teóricas

O percurso teórico que estrutura esse trabalho encontra paralelo com a minha trajetória pessoal e acadêmica. Durante o mestrado, feito no Instituto de Altos Estudios Sociales da Universidad Nacional San Martín, em Buenos Aires, tive contato com trabalhos sobre os *think tanks* e as redes de atores transnacionais de caráter neoliberal na América Latina, elaborados pelo professor Daniel Mato, com quem tive a honra de estudar e dar continuidade ao diálogo nesse campo. Logo me interessei pelo estudo das estruturas e dinâmicas que condicionam a produção de conhecimento das Ciências Sociais na região.

Por minha admiração pelo que pouco conheço da obra de Karl Marx, e pela minha proximidade com algumas lutas protagonizadas pelos chamados novos movimentos sociais latino-americanos, centrei esforços para compreender algo que chamava atenção nas narrativas de determinados movimentos: certo esquecimento, ou mesmo rechaço, à teoria marxista, especialmente à dimensão de classe.

Iniciei, então, a busca por entender melhor as razões dessa desvinculação que deixava de fora uma dimensão analítica fundamental para compreensão da realidade e, logo, para potencialização das lutas desses atores. Ao iniciar uma leitura mais sistemática da literatura sobre os movimentos sociais dessa região, percebi que alguns campos teóricos deixavam de fora a dimensão analítica de classe. Um em especial me chamou a atenção: Os Estudos Culturais.

Sendo este campo um importante arcabouço de produção acadêmica para a estruturação de narrativas dos novos movimentos sociais, minha análise se centrou nele. A "superação" da

dimensão de classe dentro deste campo foi por mim relacionada como parte da crítica ao seu crescente academicismo e despolitização ocorrida a partir da transferência de sua sede da Inglaterra para os Estados Unidos, na década de 1990. A naturalização deste “esquecimento” foi questionada no momento em que a pesquisa, relacionada com os trabalhos de inúmeros intelectuais latino-americanos, identificou atores interessados na superação da análise de classe, tanto dentro da academia - área privilegiada de produção de conhecimento por sua legitimidade científica -, como na sua disseminação para sociedade civil, gerando seu lugar comum inclusive dentro das formulações dos movimentos sociais.

Mais do que isso, a pesquisa foi evidenciando o crescente desuso e propagação da inadequação ou superação da análise de classe, fazendo notar que estes fatores seriam parte da estratégia de uma rede de atores transnacionais de caráter neoliberal que, fazendo uso instrumental do multiculturalismo e das teorias pós-modernas, buscavam a manutenção de uma lógica de mercado e a desarticulação de possíveis atores contestatários à realidade de desigualdade social sobre a qual o próprio neoliberalismo se baseia.

Interessado em contribuir para uma estruturação apropriada de um paradigma dos novos movimentos sociais latino-americanos, que seria fundamental superar a oposição entre a análise da realidade centrada no protagonismo das classes, referente à esfera econômica, ou a análise centrada no campo sociocultural, protagonizado pelos novos atores sociais. Se, por um lado, é inegável que a dinâmica social não pode estar restrita à simples oposição das classes antagonicas, tal qual uma teoria referenciada em uma sociedade industrial europeia, por outro lado, a concentração de renda e as desigualdades sociais na comunidade latino-americana permaneceram ao longo da história, configurando realidades fortemente estratificadas economicamente. Assim, a dimensão analítica de classe teria muito a contribuir para a estruturação das lutas sociais dos chamados novos movimentos sociais. Teria alguma sustentação, por exemplo, afirmar que a questão de classe estaria desvinculada da questão étnica, racial, de gênero? Esse questionamento indica que o paradigma dos movimentos sociais latino-americanos tem um desafio de superar o binarismo forjado teoricamente entre o protagonismo de classe (mais vinculado às teorias europeias) e o protagonismo dos sujeitos e suas identidades (mais vinculado às teorias estadunidenses). Seria preciso encontrar o nosso próprio paradigma, dada às nossas especificidades histórico-sociais, e este partiria, pelas mesmas especificidades históricas, da intersecção entre a luta de classes e as lutas identitárias.

O meu estudo estava, em grande medida, localizado dentro da Sociologia do Conhecimento e da Educação, especialmente na percepção dos condicionantes do capitalismo neoliberal dentro da academia latino-americana. Restava, porém, uma percepção mais clara

sobre qual o caminho para o rompimento com esses condicionantes externos que moldam as escolas de pensamento latino-americanas e perpetuam a distância delas em relação às realidades das populações.

Durante o doutorado, tive contato com diversos trabalhos dos autores oriundos do Grupo Modernidade/Colonialidade. Instantaneamente fui arrebatado pela visão crítica que eles traziam sobre a estruturação do chamado pensamento ocidental e sobre toda a discussão que circundava a “colonialidade do saber”. Passei os primeiros anos do doutorado lendo esses autores e elaborando os meus trabalhos a partir dos seus conceitos e visões históricas. A minha pesquisa, inicialmente, se estruturou, portanto, a partir do Pensamento Decolonial, afinal, eles ofereciam uma visão nova sobre o processo histórico que determinou a exclusão dos saberes indígenas e africanos do âmbito válido de conhecimento; eles estabeleciam diferenças com relação ao Pensamento Pós-colonial, aos Estudos Subalternos, e todas as outras correntes teóricas contra-hegemônicas; eles diziam falar a partir da América Latina, a partir das matrizes epistêmicas originárias da região; eles diziam realizar a educação intercultural; eles criavam termos novos que permitiam a libertação do pensamento até então confinado à ideologia capitalista e colonial que dominou as Ciências Sociais; eles eram a transformação sobre a qual eu falava ser necessária para o florescimento de um pensamento latino-americano mais autônomo e que atendesse melhor às necessidades locais e nacionais!

Enviei um primeiro esboço do que seria o meu projeto de pesquisa para o professor Daniel Mato, coordenador do importante projeto de educação intercultural, *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Ensino Superior*. Com o respeito, características de sempre, ele me colocou pontos para a reflexão que, em última instância, questionavam o lugar de fala daqueles autores decoloniais, e me enviou dois textos: um do Jeff Browitt e outro da Silvia Rivera Cusicanqui, ambos utilizados largamente no presente trabalho. A cada página que eu lia, um tijolo do meu “mundo acadêmico” caía.

Reli todos os textos dos autores decoloniais que eu utilizava. Esse trabalho foi extremamente revelador. Os diversos textos dedicados a enaltecer os logros desse novo campo pareciam mais preocupados em garantir a sua vanguarda o seu potencial de alterar toda a episteme ocidental do que em modificar a realidade concreta. Grande parte do encanto de suas postulações estavam calcadas em contradições estruturais e as críticas que eles faziam não se revertiam em auto-reflexão dos possíveis vícios epistemológicos em suas próprias produções, ou seja, seriam aplicáveis a eles mesmos. A estrutura de muitos trabalhos se baseava em homogeneizações e dicotomias, desde as mais sutis às mais óbvias (tal qual uma inversão dos binarismos coloniais), geradas, possivelmente, pela distância entre o sujeito enunciativo e o

“objeto enunciado”. Não existiam, de fato, matrizes epistêmicas tradicionais naqueles trabalhos e a enorme maioria dos autores eram brancos, homens, professores das mais poderosas universidades dos Estados Unidos, de classe média alta, com contato esporádico com as populações tradicionais da América Latina.

O giro decolonial não seria, segundo a minha visão, um giro epistêmico, como pretendido. Seria um giro de 360°, voltando ao ponto de partida. Esta percepção me remeteu às estratégias de instrumentalização do multiculturalismo utilizadas pelas redes de atores transnacionais de caráter neoliberal que eu havia estudado no mestrado.

Minha tendência inicial foi deslegitimar esse campo. Eu queria alertar, tanto quanto fosse possível, sobre as incoerências daquele “novo” pensamento, tão difundido nas Ciências Sociais da América Latina. Não era possível que isso não fosse amplamente discutido. Mas com o tempo, muitas leituras e debates, conheci mais trabalhos, pesquisas, pessoas que compartilhavam daquelas críticas indicadas pelos textos com os quais eu passei a dialogar para a construção do pensamento que agora elaboro neste trabalho. Assim como afirmo aqui, também, as críticas realizadas não desprezam as contribuições do Pensamento Decolonial. Percebi que ao negá-los inteiramente, estaria reproduzindo o que eles mesmos faziam em relação às teorias que os antecederam. Era preciso reconhecer os pontos positivos e as suas colaborações, que de fato têm grande relevância para as Ciências Sociais: eles haviam popularizado uma revisão da história latino-americana e propiciado a percepção das heranças do colonialismo em nossas vidas (“heterarquias”), ampliando a discussão sobre o tema. Isso, por si só, tem enorme valor.

É oportuno, nesta altura do trabalho, dizer que utilizo diversos autores, decoloniais ou não, para desenvolver argumentos, ao mesmo tempo em que busco colocá-los como objetos de reflexão crítica. Isso ocorre com Pierre Bourdieu e Loicq Wacquant, Darcy Ribeiro, Peter Burke, Manuela Carneiro da Cunha, Hugh Lacey, Boaventura de Sousa Santos, e a própria proposta do projeto Encontro de Saberes, idealizada pelo professor José Jorge de Carvalho, o que reforça o sentido de que nenhuma das problematizações feitas anula o valor intelectual do corpo bibliográfico utilizado; e de que nenhuma proposta teórica ou programática pode prescindir da reflexão sobre si mesma.

De qualquer forma, considere importante realizar uma pesquisa, até pelo fato de não haver encontrado algo nesse sentido, qual seja, a análise de um conjunto de textos do Pensamento Decolonial que pudesse apontar, de maneira mais sistemática, as suas contradições, tendo como intenção contribuir para a autoanálise e a potencialização desse campo de produção.

O segundo capítulo está calcado, em grande medida, nesse esforço. Nele, a análise da

obra *El Giro Decolonial* ocupa espaço central por trazer em seu título um termo que considero o mais fortemente equivocado, uma vez que ele é utilizado como o correspondente do termo “giro epistêmico”.

Outro aspecto a discorrer, ainda em falta, aborda o que seria, então, a educação intercultural e como se daria o giro epistêmico na prática. Retomei contato com o professor José Jorge de Carvalho, idealizador e coordenador do projeto Encontro de Saberes, e com quem eu havia cursado distintas disciplinas durante a graduação. Eu também havia tido contato com o professor durante o meu trabalho no Ministério da Cultura, que apoiava o projeto durante os seus primeiros anos, e também durante o meu trabalho na Fundação Oswaldo Cruz, ocasião em que busquei dar início à elaboração de um curso de saberes tradicionais de cura dentro daquela instituição, embora essa não tenha sido responsiva naquele momento.

O Encontro de Saberes, projeto dotado de uma imensa força vital, rigor ético e intelectual, coerência entre propósito e práxis, estava na universidade em que eu estudava, e tinha uma proposta de educação intercultural em curso. Comecei a frequentar o Instituto Nacional de Ciência Tecnologia e Inclusão para o Ensino Superior (INCTI), onde o projeto ocorre. Decidi que ali se daria o meu campo e participei de todas as aulas durante o segundo semestre de 2017. Além disso, acompanhei a equipe de coordenação em diversas discussões e reuniões internas e com professores de outras universidades, especialmente em viagem ao Rio de Janeiro e à Recife.

Fiquei muito impactado com a grandeza e a beleza do projeto e, também, da disciplina Artes e Ofícios em Saberes Tradicionais na Universidade de Brasília, oferecida como módulo-livre para os estudantes da graduação e frequentada por diversos professores e pesquisadores. O embasamento teórico do projeto dialogava diretamente com o que eu vinha estudando. Além disso, muitas outras referências me foram apresentadas. Mas, o mais incrível foi assistir e participar do que se passava naquela sala de subsolo da universidade. Ali ocorria um verdadeiro giro epistêmico: Mestres e mestras dos saberes tradicionais, na posição de professores, compartilhavam seus conhecimentos com os alunos, educados na matriz monoepistêmica colonial. As condições para a transculturalidade estavam postas. Reconheci no professor José Jorge de Carvalho um exemplo para o meu caminho dentro da academia.

O projeto tinha se fortalecido e expandido muito desde o meu último contato. Ele estava em diversas universidades do Brasil e também na Pontificia Universidad Javeriana, de Bogotá. Dado que o Departamento de Estudos Latino-americanos exigia um estudo comparativo entre fenômenos, políticas, acontecimento de países, ali poderia estar o meu objeto central de

pesquisa, um estudo “comparativo”⁷ entre o Encontro de Saberes na Universidade de Brasília e na Universidad Javeriana. Apostei nesse caminho, tendo a intenção de colaborar com os debates atuais sobre educação intercultural na América Latina e com o fortalecimento do projeto.

Antes de detalhar um pouco mais os conteúdos e metodologias de cada capítulo, devo esclarecer que o trabalho não pretende, em momento algum, ser intercultural ou transcultural. Tenho plena ciência de que falo desde a academia, sobre a academia e para a academia. Do contrário, caso eu negue esse fato, estaria incorrendo nas críticas que realizo, por exemplo, a diversos autores decoloniais. Não tenho a preocupação de trazer os “outros da modernidade” para o trabalho porque não busco falar em nome deles.

Esse trabalho pretende, como já dito, colaborar para a discussão acadêmica sobre educação intercultural; sobre a importância de descolonizar e “abrir as universidades” latino-americanas para os saberes tradicionais de cada contexto nacional em questão e, também, regionalmente; sobre os projetos em curso, especialmente dentro das universidades, que são guiadas pelo giro epistêmico; e, também, sobre a importância da *práxis* daqueles que pretendem falar em nome da subalternidade e, inclusive, advogar para si o giro epistêmico que isso seria.

Dos capítulos e metodologias

O primeiro capítulo, Os Intelectuais e Acadêmicos Latino-americanos: Entre Dominadores e Dominados, apresenta, de forma geral, a relação entre o capitalismo e o universo acadêmico, desde o seu surgimento até a atualidade, dando especial atenção à naturalização do racismo epistêmico e à invisibilização da dimensão analítica de classe, especialmente nas Ciências Sociais Latino-americanas. Diante desse recorrido, exponho uma análise sobre a posição dos intelectuais latino-americanos na estrutura de docência e produção de conhecimento, marcada pelo paradoxo “dominados-dominadores”. Em seguida, defendo o engajamento dos intelectuais na “abertura das universidades”, de forma a romper com essa posição, rumo a um pensamento mais autônomo e representativo dos anseios das comunidades e sociedades dessa região.

É feita uma pesquisa bibliográfica para contextualizar histórica e teoricamente a

⁷ Coloco o termo entre aspas pelo fato do projeto Encontro de Saberes adotar distintos formatos, de acordo com a instituição em que ocorre. A “comparação”, portanto, será mais uma descrição de como ocorreu os projetos e reflexões sobre paralelos possíveis. Isso será feito no capítulo três. No primeiro capítulo ocorrerá uma comparação mais direta entre os países, mas isso será feito com relação ao contexto universitário, étnico e racial desses países, uma vez que essas questões impactam significativamente sobre o projeto. Nesse momento trarei duas entrevistas com pessoas que conhecem bem o projeto na Colômbia e participam diretamente de sua realização.

problemática da posição que os intelectuais latino-americanos ocupam nas academias da região, especialmente dentro das Ciências Sociais, bem como o necessário engajamento deles na modificação das estruturas dessas instituições. Busca-se perceber como a indução da produção de conhecimento e atribuição de legitimidade científica à sua validação é estratégia corrente nos projetos de dominação exercidos por nações, segmentos ou classes, desde as narrativas históricas ditas oficiais dos períodos de colonização, até as produções científicas e acadêmicas atuais. Assim, a leitura histórica e crítica feita pretende perceber, na atualidade, as heranças do processo colonial e os sentidos ocultos dos conhecimentos e narrativas hegemônicos que, em última instância, delimitam visões de mundo e condicionam subjetividades e identidades compartilhadas.

Para além dos incipientes processos de colonização, problematizo a constituição dos Estados-nação e seus respectivos desenvolvimentos até o presente momento, percebendo, em sua origem, o que guiou e motivou a nossa constituição enquanto nações, sociedades, comunidades e indivíduos. Nesse processo de constituição identitária são considerados o aspecto epistêmico, com as categorias de pensamento, metodologias e visões de mundo, e o aspecto estrutural-social, com as instituições, estruturas e hierarquias sociais econômicas e políticas, sendo estas dimensões entrelaçadas entre si.

Importante destacar que, para essa primeira parte do capítulo, priorizo autores oriundos do Pensamento Decolonial, ainda que os mesmos não tratem os acontecimentos históricos com a mesma profundidade de muitos outros historiadores especializados na América Latina, como Perry Anderson ou Eric Hobsbawm, por exemplo. Faço essa escolha não por acaso. Os decoloniais, mesmo simplificando os fatos históricos dentro de uma visão generalista e, logo, criticável, buscam ressaltar as continuidades entre as relações sociais e epistêmicas de poder, desde a colonização, passando pelo surgimento dos Estados-nacionais, até a contemporaneidade, e esse é o ponto que mais me interessa nesse momento. Considero que as revisões críticas lançadas pelos decoloniais sobre a história oficial da região latino-americana, mesmo que simplificadas, colaboraram para a difusão do entendimento sobre os princípios do funcionamento das estruturas de dominação étnico-raciais que seguem vigentes. Talvez, justamente por serem simplificadas, essas revisões históricas lograram um alcance tão amplo. No entanto, a partir do segundo capítulo, o mérito de difundir um olhar crítico sobre o colonialismo e as colonialidades será contraposto às críticas aos mesmos decoloniais, justamente sobre os ônus que essas simplificações geraram para um entendimento mais profundo sobre as realidades das populações subalternizadas historicamente, gerando um senso comum que deixa muitas dimensões de análise, inclusive subalternas, de lado. O mecanismo

da dicotomia, amplamente utilizado pelos decoloniais, além de um uso superficial da História, deixa de considerar as complexidades das relações entre as lógicas coloniais e as lógicas subalternizadas, por exemplo. Nesse sentido, é importante que o leitor tenha claro que a escolha pelo uso dos decoloniais nesse capítulo, busca demonstrar como as críticas e eles, feitas no capítulo dois, não anulam o seu mérito. Feita essa explicação, seguirei com a apresentação dos autores.

Os trabalhos de Aníbal Quijano (2005, 2007) e Ramón Grosfoguel (2016) trazem importantes elementos para verificar historicamente os acontecimentos que fizeram da modernidade o momento definidor do pensamento ocidental, com sua lógica binária característica. A colonização da América é o acontecimento definidor para a hierarquização das raças, das nações e de todo o ordenamento do capitalismo mundial - a chamada divisão racial do trabalho. Essa lógica segue presente até a atualidade nas dinâmicas socioeconômicas que determinam a geopolítica global. A hierarquização étnico-racial no campo simbólico, identitário e epistêmico teve, e tem, uma correspondência direta com o campo econômico, determinado pelo surgimento e desenvolvimento do capitalismo globalizado.

Todo esse processo tem como elemento fundamental a dominação cognitiva e os epistemicídios diversos exercidos pelos europeus sobre os povos indígenas latino-americanos e negros africanos, de forma a forjar e naturalizar a centralidade europeia, branca e patriarcal como o polo máximo da superioridade moral, ética e intelectual. Os ataques a templos e locais sagrados e os assassinatos dos anciãos e detentores dos conhecimentos de cada um dos povos conquistados são exemplos da estratégia brutal para o domínio europeu no continente americano. A partir de então, o conhecimento legítimo e válido correspondeu aos escritos no idioma europeu dos colonizadores, por mãos de homens brancos. A exclusividade da escrita e do idioma colonial, uma narrativa que deixava de fora os indígenas, posteriormente os negros, as mulheres e todos aqueles que dificultavam a construção de um sujeito nacional homogêneo, foi outra prática que determinou fortemente a monoepisteme do pensamento ocidental, que se perpetua, em grande medida, até a atualidade.

Diversos autores latino-americanistas, como Pablo Gonzales Casanova (2007) e Rodolfo Stavenhagen (2001), trazem conceitos, teorias e análises sobre como a suposta veracidade das narrativas nacionais ditas oficiais e a imparcialidade dos métodos científicos estiveram presentes como parte essencial das estratégias de dominação movidas pela busca por riqueza ao longo da história moderna, seja na versão colonial protagonizada pelos países europeus, ou na imperialista protagonizada pelos Estados Unidos, esta última descrita com detalhes por Jacques De Novion (2014). Ambas as versões da dominação contaram com a “elite

criolla”, inicialmente estrangeira e posteriormente latino-americana, de descendência europeia, para enraizar e reproduzir as dinâmicas de dominação no interior dos países dessa comunidade, criar narrativas nacionais hegemônicas, uninacionais, e reservar aos não-brancos o papel de minorias. Estas elites encontraram na imposição de idiomas e linguagens, na naturalização de conceitos e modos de compreensão da realidade, a estratégia fundamental para legitimar a posição de superioridade diante dos nativos que habitavam estes países, suprimindo e renegando saberes e outros modos de vida.

Edgardo Lander (2005) e Enrique Dussel (2005) esclarecem as origens do jogo dicotômico mantido entre os europeus e não-europeus e os desdobramentos disso para o pensamento ocidental dicotômico - ocidente/oriente, moderno/arcaico, desenvolvido/subdesenvolvido, civilizado/não-civilizado -, visando garantir a exclusividade dos aspectos positivos desses termos para o “ocidente moderno” e os aspectos negativos ou, no mínimo exóticos, ao oriente ou ao passado, caracterizando a versão folclórica do multiculturalismo tanto com relação ao oriente como às matrizes indígenas e africanas nas Américas.

O “eu-pensante” (“ego-cogito”), precedido do “eu-conquistador” (“ego conquiro”), ao mesmo tempo em que mantinha uma relação de dominação com o mundo e todos os seres e saberes nele presentes, foi organizando esses conhecimentos de forma fragmentada, com o objetivo de facilitar a sua dominação. Esse pensamento encontra em Descartes o seu máximo representante, sendo ele uma referência que influencia diversos outros pensadores centrais para a constituição de campos disciplinares.

O trabalho de Peter Burke (2015) explicita que uma análise histórica sobre o processo colonial e seu desenvolvimento deve problematizar o próprio campo de produção de conhecimento na atualidade. A colocação se deve à ideia de que o surgimento e desenvolvimento das ciências ocorreram, em grande medida, para oferecer um arcabouço conceitual e metodológico que legitimasse e naturalizasse a relação de dominação e subordinação entre colonizadores e colonizados, respectivamente, e impulsionar a corrida capitalista das nações coloniais em torno do mercado mundial. Essa reflexão ajuda a compreender não só o passado colonial na América Latina, como também as atuais relações de poder nos seus diversos âmbitos, inclusive dentro da academia e das ciências de uma forma geral.

Orientado pelo pensamento do professor José Jorge de Carvalho (2004, 2014, 2015) e as doutoras Juliana Flórez-Flórez (2014) e Carla Águas (2015), pode-se dizer que as instituições acadêmicas na América Latina e no Caribe são réplicas quase perfeitas das instituições

educativas modernas europeias do início do século XIX, que por sua vez seguiam as reformas napoleônicas, na França, e humboltianas, na Alemanha. Se as universidades em territórios de domínio espanhol na América Latina, ao final do século XVI, seguiam o modelo das instituições católicas espanholas, no Brasil, o governo português se limitou a criar instituições de ensino superior apenas durante a segunda metade do século XIX, sendo as universidades do período próximo à República, influenciadas fortemente pelos projetos eurocêtricos e ocidentais já no estilo da Revolução Industrial.

As universidades transladaram, com orgulho, esse projeto para o Brasil durante a década de 1930. É essa realidade, onde existe uma correspondência entre as posições ocupadas no quadro socioeconômico e a hierarquização étnico-racial do período colonial que, ainda hoje, traz obstáculos sistêmicos para o acesso de negros e indígenas ao ensino formal. Nesse contexto, a evasão por motivos econômicos não é só mais um outro fator, e sim um indicativo de dominação pelo saber.

Para dar consistência a este argumento, é utilizado o olhar de Darcy Ribeiro (1978, 2002) sobre a contextualização histórica das violências epistêmicas que caracterizaram o período colonial e também sobre os dados demográficos étnico-raciais que abarcam desde a chegada europeia nas Américas até 1950. Esses dados e análises dizem muito sobre os processos de genocídio e escravização.

Posteriormente, busquei atualizar esses dados com base em distintas instituições de pesquisa, de forma a perceber as lógicas de crescimento ou decréscimo demográfico das populações latino-americanas.

Em seguida, visando aprofundar a reflexão e proximidade com o tema central do trabalho, a realidade brasileira foi priorizada para exposição de dados sobre renda em relação ao recorte étnico-racial, e, posteriormente, cruzado com os dados sobre acesso e permanência no ensino formal em todos os seus níveis⁸.

Foram utilizados os bancos de informação de instituições como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). As reflexões do professor José Jorge de Carvalho foram fundamentais para a

⁸ Neste trabalho falo em “sistema de ensino” ou “campo da produção de conhecimento” sem diferenciar, muitas vezes, qual nível de ensino estou me referindo. Esclareço, de antemão, que o objeto principal são as Ciências Sociais Latino-americanas, portanto o foco está no ensino superior. Quando falo do ensino médio ou fundamental, isso fica explícito. De qualquer forma, deve-se ter em mente que, na medida em que os professores dos mais diversos níveis de ensino tiveram no ensino superior a sua formação docente, a modificação de qualquer nível de ensino passa fundamentalmente pelo nível superior, ou seja, os níveis educacionais estão relacionados entre si.

compreensão qualitativa desse cenário.

Foi realizado, também, um panorama geral sobre a composição racial da população colombiana, que subsidiaram reflexões pontuais que pudessem embasar, ainda que de forma incipiente, uma análise comparativa com o Brasil, especificamente sobre o universo educacional. Para tanto, utilizei os dados do *Departamento Administrativo Nacional de Estadística* (DANE). As reflexões dos professores José Jorge de Carvalho, Juliana Flórez-Flórez, Máncel Martínez (2017) e também de Pedro Vítor Gadelha Mendes (2014), ambos tratando da realidade étnico-racial colombiana dentro do campo educacional, foram usados fartamente, sendo ainda fonte de inspiração para as minhas próprias análises.

Importante ressaltar que esses autores, além de muitos outros, ressaltam a precaridade, ou mesmo inexistência, dos dados relativos à composição étnico-racial, inclusive no âmbito educacional, na Colômbia, sendo os indicadores étnico-raciais e seus usos pelo governo federal um tema de análise que mereceria pesquisas exclusivas. Aliás, dados sobre diversos campos da realidade colombiana são carentes de precisão, como aponta Novión (2011) sobre o tema do narcotráfico - as questões sociais, econômicas e políticas que se relacionam com ele - sob o qual o governo federal colombiano vem há anos compondo indicadores que escamoteiam a realidade e buscam atribuir legitimidade às suas ações violentas e que atendem a interesses próprios e de seus pares. Em parte, isso justifica a diferença do grau de profundidade entre a realidade brasileira e colombiana presente neste trabalho. Em outra parte, importante explicitar que o objeto de comparação é a realização do projeto Encontro de Saberes em ambos os países, e não a contextualização histórica de sua composição étnico-racial, sendo este tema tratado apenas como ponto auxiliar para compreensão do universo educacional, onde o projeto ocorre. Caberia esclarecer, ainda, que os meus conhecimentos sobre a histórica étnico-racial brasileira é, naturalmente muito superior à essa realidade na Colômbia, sendo parte do meu referencial inato de compreensão da realidade. Esclarecido esse ponto metodológico fundamental para o presente trabalho, seguimos.

Se por um lado, a alteração da realidade do ensino formal, nos seus diversos níveis, passa pela organização da sociedade civil, especialmente dos segmentos subalternizados e excluídos física e epistemicamente da constituição das instituições e dos currículos de ensino, por outro, passa também pelo o engajamento efetivo do seu quadro docente, de pesquisadores e dos intelectuais de forma geral.

Esse engajamento intelectual sobre as questões de apelo social vem de uma tradição teórica consideravelmente longa. Sobre esse tópico, foi utilizado desde o Caso Dreyfus, abordado por Carlos Altamirano (2002, 2007), até as considerações de Marilena Chauí (2006)

sobre o papel dos intelectuais na atualidade, ilustradas pelas discussões entre Jean Paul Sartre e Merleau-Ponty, chegando até a reflexão sobre o sentido de *práxis* trabalhado por Karl Marx (1845) em suas Teses sobre Feuerbach. Os trabalhos de Antonio Gramsci (1960), Pierre Bourdieu (Bourdieu (2000); Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2000) e Bourdieu e Wacquant (2002)), Sherry Ortner (2000), entre outros, também são utilizados para desenvolver os argumentos.

A trajetória do surgimento e desenvolvimento da Sociologia do Conhecimento é introduzida com base no trabalho do próprio Karl Mannheim (1938) e de Léo Rodrigues Júnior (2002), quando é aprofundada a análise da relação entre poder e conhecimento. Lanço mão também do trabalho de Michael Foucault (1977) sobre esse tópico. Os aportes de Pierre Bourdieu, Jean-Claude Chamboredon e Jean-Claude Passeron (2000b) são utilizados para problematizar a crise de paradigma das Ciências Sociais e a importância da vigilância epistêmica para o trabalho dos cientistas sociais.

Esta discussão sobre as definições e funções dos intelectuais, leva a uma outra, de fundamental importância para o trabalho, referente à dicotomia e hierarquização forjada entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos tradicionais. Manuela Carneiro da Cunha (2007) e Hugh Lacey (2012) abordam este tema, desfazendo compreensões naturalizadas socialmente sobre a relação entre esses conhecimentos, percebendo, inclusive, convergências entre eles. No entanto, o fazem tomando como referencial para a legitimação dos conhecimentos tradicionais a ciência moderna hegemônica, o que é problemático. Nesse momento, introduzo o trabalho de Rodolfo Stavenhagen (2001) e sua tentativa de estabelecimentos de marcos constitucionais que propiciem a existência de Estado realmente pluriétnicos, com a lógica pluriépistêmica correspondente.

Essa reflexão busca aproximar as análises sobre os colonialismos e imperialismos dentro dos paradigmas científicos e sua relação com o capital dentro do nosso contexto latino-americano. A Sociologia do Conhecimento nessa região não deve se furtar a este debate sobre a reprodução questionamentos teóricos feitos por autores europeus em tempos passados. Aliás, toda a proposta de vigilância epistêmica que esse campo propõe, e sobre o qual se estrutura, clama pela contextualização do conhecimento e instiga os intelectuais a se engajarem na luta pela modificação das estruturas e mentalidades hegemônicas no campo científico e acadêmico

O condicionamento da produção de conhecimento dentro das Ciências Sociais na América Latina se insere em um contexto mais amplo, geopolítico, onde são estruturadas as posições nacionais dentro do capitalismo globalizado. O neoliberalismo se instaurou nesse campo enquanto condicionante financeiro e enquanto ideologia. Atílio Borón (2005) discorre

sobre o contexto histórico em que se deu o protagonismo estadunidense nesse processo e do poder de influência dos grandes atores neoliberais sobre a academia latino-americana, instaurando a chamada “contra-reforma universitária” durante os anos 80 e 90, acarretando limitações da autonomia dos recursos financeiros de que disponham as universidades e da própria liberdade de pensamento, levando-as a recorrer a fontes externas.

Daniel Mato (2007) detalha com propriedade a estruturação e atuação das redes transnacionais, compostas por *think tanks*, conselhos editoriais, agências de fomento, organismos internacionais, agências de regulação e avaliação dentro do campo acadêmico latino-americano. Seu trabalho é central para dar concretude aos argumentos iniciais e gerais sobre o condicionamento da produção científica e acadêmica latino-americano pelos interesses dos representantes do capital internacional. O trabalho de Eduardo Domenech (2007) sobre a atuação do Banco Mundial dentro do âmbito educacional da região traz um estudo de caso que corrobora com os argumentos de Mato.

Esse condicionamento da produção vai desde os referenciais teóricos e metodológicos, passando pelo idioma, até a determinação dos objetos prioritários de estudo. Chegam mesmo a distorcer sentidos de termos e categorias-chaves já existentes e de fundamental importância para a compreensão da realidade, como demonstram Atilio Borón (2005), Lucio Costilla (2005), Cláudio Katz (2008) e Pierre Bourdieu e Loic Wacquant (2002). Dentre essas categorias, destaca-se a manipulação em torno da dimensão de “classe” e os sentidos que ela esconde. Havendo trabalhado este tema exaustivamente ao longo do meu mestrado, essa reflexão sobre a importância da dimensão analítica de classe para qualquer problematização sobre a exclusão epistêmica se faz presente ao longo do presente trabalho. Fernando Stratta e Marcelo Barrera (2009), Eduardo Grüner (2008), entre outros, são usados como referenciais sobre o tema.

Eduardo Grüner, Frederich Jameson e Slavoj Zizek (2008) desenvolvem importantes trabalhos em que analisam a convergência entre as ideologias do neoliberalismo, do multiculturalismo e da pós-modernidade dentro da academia e, especialmente, dentro dos Estudos Culturais (*Cultural Studies*), buscando descrever como ocorreu dentro desse campo de estudos o desaparecimento da dimensão de classe. Por outro lado, o trabalho de Nelly Richard não nos deixa esquecer o potencial dos Estudos Culturais.

Aprofundando ainda mais a problematização sobre as influências do neoliberalismo na indução da produção de conhecimento, bem como as distorções que olhares “estrangeiros” podem gerar para o entendimento de dinâmicas sociais próprias da América Latina, especialmente brasileira, faço uma análise sobre a questão racial no Brasil, protagonizada por Pierre Bourdieu e Loic Wacquant (2002); Edward Telles (2002); e Michal Hanchard (2003).

Toda a discussão feita ao longo do capítulo tem como última intenção analisar o cenário em que se localizam e movem os intelectuais latino-americanos no sistema de produção do conhecimento atual. De forma geral, pode-se dizer que o paradigma em torno do termo "intelectual" transita entre as posições de dominadores-dominados, seja na esfera nacional ou global, sendo que ambas guardam em comum a distância da reflexão sobre a realidade da região. Os trabalhos de Marilena Chauí (2006, 2007, 2007a, 2014) e Daniel Mato auxiliam, mais uma vez, a pensar esse tema e a buscar o engajamento necessário para a ruptura do ciclo de (re)produção que nos distancia da possibilidade de um pensamento latino-americano autônomo e que busque colaborar com a resolução das questões e dinâmicas sociais dos países e comunidades da região.

Dentro do macro-campo das Ciências Sociais, a constante vigilância epistemológica abre espaço para a sua progressiva autonomia, o que, por sua vez, potencializa os horizontes de mudanças estruturais, já que este campo de produção traz um arcabouço de conhecimentos fundamentais para nutrir os sujeitos em suas ações individuais e coletivas. Quanto mais conhecemos o que nos condiciona a ser como somos, identificando o ator, a ideia ou a instituição hegemônica, e a raiz de suas motivações, maior clareza podemos ter sobre a quem nos dirigir e qual estratégia utilizar para modificação ou negação de construções socioculturais estruturadas ao longo do tempo.

O segundo capítulo, Ensaio Sobre Uma Crítica ao Pensamento Decolonial, tem como objetivo aplicar a análise feita anteriormente ao Pensamento Decolonial, observando como é construída a posição dos intelectuais do grupo Modernidade/Colonialidade dentro da dinâmica “dominados-dominadores”.

Inicialmente, é ressaltada a importância de diversas ideias do grupo Modernidade/Colonialidade, tais como as suas revisões históricas sobre a América Latina que tanto contribuíram para a popularização de uma análise mais justa e adequada às hierarquizações sociais ainda vigentes na nossa sociedade e na conformação do pensamento social latino-americano. Os escritos de autores de grande renome, como Ramón Grosfoguel, Enrique Dussel, Aníbal Quijano, Edgardo Lander, entre outros, são retomados para compor um recorrido histórico e crítico sobre o pensamento social hegemônico que determinou a estruturação das ciências e do capitalismo no mundo ocidental. Outros autores, apesar de não terem a mesma projeção internacional, como Juliana Flórez-Flórez, Eduardo Restrepo, Carolina Santamaría Delgado e Juan Camilo Casjigas-Rotundo, também são colocados como exemplos da relevância do Pensamento Decolonial quando ele é conjugado a um trabalho de campo ou a análises de realidades particulares. Como detalhado abaixo, esses textos encontram-se presentes

na obra *El Giro Decolonial*, de 2007.

Assim, as críticas que faço a este campo dizem respeito aos escritos dedicados a enaltecer o Pensamento Decolonial, mais do que aos escritos que buscam um ponto de partida para estudos direcionados a um determinado recorte geográfico, histórico ou teórico. Dentre as diversas críticas feitas destacam-se aquelas que tratam dos intervalos possíveis entre o que se denomina “giro decolonial” e o que seria um giro epistêmico efetivo, como já citado neste trabalho.

No capítulo dois, realizo um levantamento bibliográfico do Pensamento Decolonial para descrever a sua trajetória, desde o seu surgimento e sua delimitação teórica até o desenvolvimento dos seus termos e teorias fundantes que o consolidam enquanto um novo campo teórico. Os trabalhos de Luciana Ballestrin, Santiago Castro-Gomes e Ramón Grosfoguel abordam esse trajeto histórico com detalhes.

Para discorrer com propriedade sobre os principais conceitos, termos e teorias da decolonialidade, são utilizados os seus respectivos autores: Aníbal Quijano (2007), Immanuel Wallerstein (2012), CastroGomez e Grosfoguel (2007), Walter Mignolo (2007), Nelson Maldonado-Torres (2007), Enrique Dussel (2005), Catherine Walsh (2007, 2012), Edgardo Lander (2005), entre outros. Após essa contextualização mais ampla, examino como esse grupo desenvolve a argumentação sobre a chamada “colonialidade do saber”⁹, como estrutura a sua crítica sobre as heranças do colonialismo dentro do campo da produção de conhecimento e do pensamento ocidental moderno. Castro-Gomez (2005, 2005b, 2017), Grosfoguel (2007, 2016) Lander (2005) e Quijano (2005) voltam a aparecer aqui como autores referenciais.

O recorrido histórico sobre o pensamento ocidental e colonialismo presentes na academia poderiam ter sido feitos com base em outros autores, de outras “escolas” de pensamento. A escolha por autores decoloniais afirma a intenção de marcar a sua importância, ao mesmo tempo em que postula ser necessária uma leitura analítica que nos permita observar o intervalo possível entre as intenções de alguns destes autores e seus produtos não intencionais, entre o fascínio que causam proposições de grande caráter estético e ideológico e o desvelar de incongruências que uma leitura sistemática proporciona.

Também foi realizado um levantamento bibliográfico sobre o corpo teórico que realiza

⁹ A presente pesquisa se localiza no âmbito da produção de conhecimento e, portanto, mais relacionada ao chamado colonialismo do saber. No entanto, grande parte da discussão decolonial envolve a revisão crítica, histórica e contemporânea, da produção de conhecimento e de narrativas sobre a América Latina, sendo todos os outros termos – “colonialismo do poder”, “colonialismo do ser”, etc - parte fundamental dessa problematização. De fato, ao realizar um exercício conceitual, rapidamente percebe-se que os termos acima invocam-se mutuamente dentro do pensamento decolonial, independente do objeto que se toma para análise. Esta análise será aprofundada ao longo do trabalho.

uma crítica a esse campo, de onde retiramos elementos para construir o nosso ponto de vista sobre o Pensamento Decolonial e seus postulados mais gerais. Não foi possível evitar inteiramente a homogeneização de seus autores e textos, embora eu tenha buscado fazer as ressalvas necessárias para trazer validade às análises. Esse momento é subdividido em três partes: a primeira refere-se a como este grupo estabelece as suas fronteiras teóricas com relação às correntes de pensamento que o antecederam, percebendo as influências que o pensamento decolonial traz e como, em geral, lida com isso. Utilizo trabalhos de autores que participaram de coletâneas caracterizadas como decoloniais, mas que guardam algum distanciamento crítico com relação a este campo, como Juliana Flórez-Flórez (2007) e Eduardo Restrepo (2007). Dou início aqui, para depois aprofundar, ao trabalho de análise do discurso dos próprios textos decoloniais, percebendo como as fronteiras desse campo são construídas pela sua diferenciação – em geral acompanhada de um sentido de superação – das correntes teóricas antecessoras. Os trabalhos de Castro-Gomez e Grosfoguel (2007) são largamente explorados como objeto de reflexão crítica. São problematizados o estabelecimento de fronteiras teóricas do Pensamento Decolonial, a negação das influências sofridas e a falta de crédito a estes autores, bem como o sentido de evolução e superação com relação aos Estudos Pós-coloniais, os Estudos Subalternos, os Estudos Culturais, o Colonialismo Interno e a Teoria da Dependência.

A segunda parte trata da reprodução de lógicas coloniais na produção do Pensamento Decolonial, e de como os seus teóricos costumam se colocar acima do crivo crítico derivado da chamada “colonialidade do saber”, seja ao deixarem de fazer uma análise mais pragmática sobre o atual cenário da produção de conhecimento, se vendo como parte dele, seja ao reproduzirem determinadas colonialidades em suas postulações mais estruturais. Para esse momento, utilizamos os trabalhos de Silvia Rivera Cusicanqui (2010) e Jeff Browitt (2014), além de Eduardo Restrepo (2007) e Marcelo Rosa (2014). É destacada a manutenção de binarismos coloniais, ainda que com valorações invertidas, o que não deixa de reificar a centralidade da chamada modernidade eurocentrada. Essa sistemática binária, combinada a homogeneizações de ambos os seus polos, geram certa visão folclórica não só dos europeus, “maus por natureza”, como também das matrizes indígenas e africanas nas Américas, ou o “outro da modernidade”, “bons por natureza”.

Entre idas e vindas de argumentações controvertidas, o sentido que se preserva aos olhos de quem tem um contato mais profundo com esses textos é o de que o Pensamento Decolonial, com sua suposta linguagem vanguardista, de grande beleza estética, e o pretendido ponto de vista “subalterno”, é o único antídoto capaz de apreender as “colonialidades” das “heterarquias” presentes em distintos âmbitos de nossas vidas e revertê-las, libertando o pensamento

autenticamente latino-americano das amarras das influências coloniais e imperiais e suas dinâmicas etnocêntricas, ou “*hybris del punto cero*”.

Os horizontes do multiculturalismo instrumentalizado pelo neoliberalismo e a distância entre as formulações e os contextos sociais dos povos latino-americanos são colocados ao longo dessa problematização para alertar sobre os riscos dessas reproduções coloniais no seio dos textos decoloniais. Para além das consequências acadêmicas (teórica, metodológica e pedagógica), ressalta-se também as consequências dessa contradição sobre a formulação de políticas públicas e sobre as lutas e narrativas dos sujeitos que mantêm vivas as matrizes epistêmicas subalternizadas historicamente na América Latina.

Por fim, realizo uma análise do discurso de textos decoloniais para, a partir disto, compreender as construções ideológicas presentes nos mesmos. Isso traz maior concretude às generalizações feitas dentro da primeira parte e exemplifica como autores decoloniais, por vezes, terminam por reproduzir em seus próprios escritos parte dos deslizes que apontam como “colonialidades do saber”.

Importante destacar que, nessa etapa do trabalho, fiz um uso das notas de rodapés incomum e que pode chamar atenção do leitor. Para trazer maior unidade e concisão às reflexões que constam no corpo do texto, as citações sobre as quais realizo a análise do discurso constam, majoritariamente, nos rodapés, sendo vital a consulta aos mesmos para uma compreensão mais embasada das análises feitas.

Os textos são oriundos da publicação organizada por Santiago Castro-Gómez e Ramón Grosfoguel, *El Giro Decolonial*, de 2007. Essa é uma coletânea que marcou o Pensamento Decolonial, trazendo um conjunto de ideias que fundamenta esse pensamento. Trata-se de uma coletânea extensa, com muitos autores e temas. Talvez o ponto mais central da análise crítica feita no presente trabalho seja, justamente, o dito “giro decolonial” e o intervalo que percebo deste com relação a um giro epistêmico efetivo. Pelo ineditismo, considero essa análise do discurso, seguido de uma reflexão crítica, de grande valor para o Pensamento Decolonial e para as Ciências Sociais Latino-americanas.

Importante dizer que a análise dos textos demonstrou a diversidade de posturas dos autores e a pertinência do olhar decolonial para estudos de caso. Também deu concretude às críticas mais genéricas apresentadas anteriormente, demonstrando o quão nocivo pode ser uma abordagem que deixa de ser aplicada à realidade. A maior motivação por trás dessa abordagem crítica é colaborar com o processo de autoanálise do Pensamento Decolonial por meio da indicação de inconsistências em produções centrais para a sua estruturação.

Como conclusão geral da análise feita ao longo desse capítulo, pode-se dizer que quanto

mais próximo da comunidade/sociedade estudada o estudo for, mais o olhar decolonial ganha potencial emancipador, tal como pretende. A qualidade das pesquisas de campo aliada ao arcabouço teórico da decolonialidade, facilita a percepção de relações de dominação – ou colonialidades – nas vidas dos sujeitos estudados. O poder de síntese de problematizações complexas que os termos decoloniais e neologismos acumulam, propicia essa percepção. No entanto, quando deixa de realizar um estudo aplicado, esses mesmos termos caem recorrentemente no vazio típico das narrativas pós-modernas e passam a ter um efeito nocivo sobre as análises das populações a que se referem, uma vez que invisibilizam a complexidade da realidade, induzindo generalizações e dicotomias abstratas e universalistas.

Essa conclusão surgiu da análise dos textos. Os que partiram da teoria decolonial para o estudo de uma problemática na realidade lograram resultados expressivos. Os que se restringiram à teoria decolonial para, a partir dela própria, reificar a sua importância, incorreram em diversas contradições. Curiosamente estes últimos foram elaborados pelos autores de maior prestígio. Esses textos têm autoria de Santiago Castro-Gomez e Ramón Grosfoguel (prólogo); Walter Dignolo; Catherine Walsh; Ramón Grosfoguel; Santiago Castro-Gomez, Aníbal Quijano; Nelson Maldonado-Torres; e Fernando Garcés.

Os textos que buscaram a integração entre teoria e trabalho de campo são de Juan Camilo Cajigas-Rotundo; Carolina Santamaría Delgado; Juliana Flórez-Flórez; Mónica Espinosa; e Eduardo Restrepo. Esses últimos demonstram o enorme potencial do Pensamento Decolonial e curiosamente, terminam por servir de exemplo concreto para as críticas às teorizações dos primeiros autores.

Depois da conclusão apresentada acima, pode-se dizer que, em última instância, o Pensamento Decolonial adquirirá sua potência máxima quando os sujeitos das comunidades estudadas ou das sociedades a que se referem as teorias participarem efetivamente dos trabalhos realizados e dos textos produzidos, sendo este o ponto necessário para o efetivo giro epistêmico.

O terceiro capítulo, Educação Intercultural, Experiências de Giro Epistêmico Efetivo e o Projeto Encontro de Saberes, tem como objetivo conjugar as considerações finais do primeiro capítulo - que trata da importância do engajamento intelectual latino-americano para a transformação política, institucional, metodológica, pedagógica e epistêmica das universidades da região - , com as do segundo capítulo - sobre a importância de produzir conhecimento e exercer a docência junto com os sujeitos excluídos historicamente -, de forma a abrir caminho para a apresentação de experiências de educação intercultural que levem, ainda que pontualmente, a giros epistêmicos efetivos.

Inicialmente, busco refletir de forma mais geral sobre a temática, retomando

pontualmente algumas reflexões já apresentadas. Em seguida, apresento a parte mais empírica do trabalho, qual seja, o estudo do projeto Encontro de Saberes. Sobre essa pesquisa, tem-se como objetivo colaborar para o seu fortalecimento e aperfeiçoamento através de um estudo qualitativo.

O trabalho de campo foi realizado na Universidade de Brasília, durante o segundo semestre de 2017, quando acompanhei todas as aulas do projeto e diversas reuniões com a equipe de coordenação localizada na própria Universidade de Brasília, e professores de outras universidades que participaram do projeto. As aulas são descritas com detalhes de forma a oferecer elementos constitutivos das cosmovisões dos mestres e mestras que participaram do projeto. Dois momentos de imersão foram particularmente relevantes: uma viagem ao Rio de Janeiro e uma viagem ao Recife. Em ambas, a equipe se reuniu com professores de outras universidades para avaliar e debater o projeto. Essas reuniões também são descritas com detalhes.

A experiência do Encontro de Saberes na Colômbia, realizado na Pontificia Universidad Javeriana, também é abordado. Sobre essa experiência, duas entrevistas foram realizadas: uma com o colombiano Dr. Mancel Martínez Martínez, que é pesquisador do INCTI na UnB, e desenvolveu o seu doutorado em íntima relação com o Encontro de Saberes; outra com a professora Dra. Juliana Flórez-Flórez, também colombiana, que leciona na Universidad Javeriana, é pesquisadora do Instituto Pensar e coordenou o projeto nessa ocasião.

Foi realizada uma pesquisa bibliográfica para refletir de forma geral sobre a temática, retomando algumas reflexões feitas anteriormente e detalhando marcos e acontecimentos fundamentais para o surgimento e desenvolvimento das experiências educativas descolonizadoras e interculturais. Os trabalhos do professor José Jorge de Carvalho e Daniel Mato, já citados, foram utilizados para essa contextualização, bem como para a problematização, ainda com base nos capítulos anteriores, sobre as relações de apropriação das culturas populares pelos intelectuais e a importância de localizar as problematizações sobre a subalternidade do pensamento e da produção acadêmica dentro do cenário do capitalismo neoliberal.

Também são retomados autores clássicos que inspiram a reflexão sobre descolonização do pensamento, como Franz Fanon (2006) e Aimé Césaire (2007), e no contexto latino-americano, Paulo Freire (1987) e Orlando Fals Borda (1991). Buscando proximidade com a ideia de educação e produção intercultural, nos apoiamos nos textos de Sílvia Rivera Cusicanqui, Enrique Leff e Arturo Escobar (2016) e Gersen Baniwa (2008), que problematizam os limites das ciências “ocidentais”, especialmente as Ciências Sociais, e a

importância do diálogo com as ciências e saberes tradicionais latino-americanos. Em seguida, fazendo uso dos trabalhos do professor José Jorge de Carvalho e Juliana Flórez-Flórez, e de Daniel Mato, também citados, passamos por exemplos de projetos referenciais de educação intercultural e intelectuais ao redor do mundo. Os livros de Antônio Bispo dos Santos (2015) e de Davi Kopenawa Yanomami e Bruce Albert (2015) também estarão presentes nesse momento e ao longo do terceiro capítulo. Os ensinamentos de todos os mestres e mestras que passaram pelo projeto Encontro de Saberes, dentro do módulo que ocorreu durante o segundo semestre de 2017, na Universidade de Brasília, também serão utilizados.

Por fim, chego ao trabalho de campo, o estudo do Projeto do Encontro de Saberes na Universidade de Brasília durante o segundo semestre de 2017. Inicialmente, foi feito um levantamento bibliográfico sobre o projeto a fim de situá-lo institucionalmente e de apresentar os seus principais objetivos e metodologia geral de funcionamento. A bibliografia utilizada é de autoria dos pesquisadores vinculados ao projeto, como o professor José Jorge de Carvalho e os doutores (as) Juliana Flórez-Flórez, Carla Águas e Dr. Mancel Martínez Martínez (2017), além de materiais disponíveis nas plataformas digitais do mesmo. São expostas as experiências dos projetos nas universidades brasileiras que o adotaram. Posteriormente, foco no seu desenvolvimento na Universidade de Brasília, sede e local de seu surgimento, e na Universidad Javeriana, em Bogotá, Colômbia.

Após a apresentação detalhada de como o projeto ocorreu em cada uma dessas localidades, foram feitas reflexões e identificados os desafios em comum de forma a perceber os condicionantes institucionais de ambas as universidades e as soluções encontradas. Ainda com o objetivo de colaborar para a expansão e fortalecimento do projeto, ao final do capítulo, foi desenvolvida uma análise crítica e apontamentos sobre desafios existentes e caminhos possíveis para a superação desses. Esse último momento é particularmente relevante, por significar uma contribuição original ao projeto e, de forma geral, ao paradigma da educação intercultural na América Latina.

Ainda sobre elucidações metodológicas, faz-se necessário destacar um ponto fundamental, a respeito do tempo verbal adotado ao longo de todo o trabalho, em primeira pessoa. Apesar da dificuldade natural de adotar esse tempo verbal para alguém acostumado a escrever desde a academia e para a academia, me esforcei para segui-lo do princípio ao fim, mesmo ciente que eu poderia ser fortemente criticado por isso, uma vez que costuma-se fazer uso, majoritariamente, da primeira pessoa do plural.

Essa escolha deriva das próprias reflexões propostas nesse trabalho, especialmente sobre como a linguagem escrita pode servir à naturalização de verdades não-situadas, à

narradores e lugares de fala não explícitos. A meu ver, a primeira pessoa do plural apela à entidade da comunidade científica que detém o conhecimento verdadeiro. Por consequência, o autor do texto, ainda que inconscientemente, se desresponsabiliza sobre o que escreve. O exercício de escrever em primeira pessoa leva o escritor à uma situação de maior vulnerabilidade, obrigando-o a tomar a responsabilidade do texto, de suas posições, ainda que não explicitas. Ainda que eu tenha ciência de que esse trabalho nasce da academia e, possivelmente, para a academia, penso que esse gesto possa gerar um estranhamento necessário no meio acadêmico, no sentido da tomada de consciência de como é naturalizado o uso de narrativas universalistas e não-situadas. Essa escolha, no entanto, não altera a minha consciência sobre as colaborações fundamentais que eu recebi do meu orientador, dos professores que me influenciaram, dos autores adotados e de todos aqueles que colaboraram com a formulação das minhas ideias. Nesse sentido, sim, faria sentido adotar a primeira pessoa do plural. De qualquer forma, todo texto nasce de influências pessoais e culturais, sendo a própria linguagem uma ferramenta construída socialmente para compor os pensamentos e possibilitar a comunicação entre nós. Assim, se essa fosse uma justificativa – a influência de outras pessoas na elaboração dos textos -, sequer utilizaríamos a primeira pessoa do singular. Mas sabemos que os textos têm autoria e que a avaliação recai sobre quem a assume. Importante, por fim, mencionar que a Associação Brasileira de Normas e Técnicas (ABNT) não trata especificamente do uso da pessoa em trabalhos dessa natureza. A Norma 14724, sobre a elaboração de trabalhos acadêmicos, chega a tocar nesse assunto, porém, o faz apenas para elaboração do resumo (NBR 6028), que deverá ser escrito na terceira pessoa do singular. Sobre esse ponto, a presente tese cumpre o quisito.

Cabe dizer, ainda, que essa tese está permeada de impressões pessoais e juízos de valor, os quais busco fundamentar. De qualquer forma, especialmente no terceiro capítulo, é possível que o leitor encontre adjetivos que utilizei para descrever os mestres e mestras, assim como os envolvidos na coordenação do projeto. Essa posição, ainda pouco usual na escrita de trabalhos acadêmicos, está em sintonia com a defesa que faço, ao longo do trabalho, sobre a importância da academia incluir a dimensão afetiva e emotiva dos que a frequentam e a sustentam, até então vista como um obstáculo às metodologias que buscariam uma suposta verdade universal, imparcial, objetiva.

Essa postura, refletida nesses dois últimos esclarecimentos, também se alinha à defesa feita ao final do primeiro capítulo, sobre o necessário engajamento para modificação do *modus operandi* acadêmico que, muitas vezes, busca naturalizar um saber descontextualizado e superior aos demais. Certament que o engajamento de que falo ultrapassa em muito esses dois

pontos, como exposto a seguir. De qualquer forma, acredito que possa refletir uma coerência pessoal, ainda que restrita à linguagem, com as reflexões propostas.

CAPÍTULO 1 – OS INTELLECTUAIS E ACADÊMICOS LATINO-AMERICANOS: ENTRE DOMINADORES E DOMINADOS.

1.1 A RACIONALIDADE MODERNA

A relação existente entre o capitalismo e, de maneira geral, as instituições acadêmicas será abordada neste capítulo, desde o seu surgimento até a atualidade. Serão indicados o modo como ocorreu e perpetuou a naturalização do racismo epistêmico e a invisibilização da dimensão analítica de classe, especialmente nas Ciências Sociais Latino-americanas.

É diante dessa explanação contextual que a posição dos intelectuais latino-americanos na estrutura de docência e produção de conhecimento, marcada pelo paradoxo “dominados-dominadores”, será analisada. O engajamento destes na “abertura das universidades”, via uma educação inter e transcultural crítica, dialógica e horizontalizada será defendida como forma de transformação dessa realidade.

O pensamento moderno ocidental se estruturou, em grande medida, sobre a dicotomia e hierarquização étnico-racial iniciada com o processo colonial nas Américas, tendo a própria ideia de “raça” nascida como pilar cognitivo da dominação europeia. Os genocídios e exclusão das matrizes epistêmicas dos povos originários, e posteriormente africanos, no processo de colonização americano foi parte da estratégia que buscava a naturalização da cosmovisão binária sobre o mundo, na qual a Europa ocupava o seu polo positivo máximo. Inicialmente conjugada à questão religiosa (povos “com alma” ou “sem alma”; povos “com religião” ou “sem religião”), no século XVI, a questão racial foi secularizada em termos “científicos”, no século XIX, mas ambos tinham a mesma conotação com relação à “humanidade” ou “não-humanidade” dos povos indígenas e negros.

O início do processo de globalização e do capitalismo moderno e eurocentrado foram iniciados com a colonização das Américas, considerada como o primeiro espaço-tempo de um novo padrão de poder mundial e, por isso, como a primeira identidade da modernidade. A primeira e mais importante ideia para este novo padrão de poder mundial é a de raça, entendida como uma construção mental que naturaliza a codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados, tal como uma estrutura biológica que posiciona naturalmente os seres humanos em situações de superioridade e inferioridade. Segundo Quijano (2005, p. 02):

Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova entidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da

ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus.

Na perspectiva adotada nesse trabalho, mais do que uma crença verdadeira nas inferioridades das culturas indígenas e africanas, a lógica binária e hierárquica é compreendida como um dispositivo colonial cujo fim principal foi a posse das terras para a extração de matéria-prima e a dominação dos povos para mão de obra, estruturando, mundialmente, o capitalismo. Significa dizer que a motivação central dessa necessidade de diferenciação não diz respeito, a priori, aos conteúdos raciais ou epistêmicos. A classificação e hierarquização social encontrou no fator biológico-fenotípico étnico-racial, secularizado como desígnio divino, um mote para subalternização cultural e religiosa diante dos europeus, visando, mais do que a qualquer outro interesse, à expansão econômica e territorial.

As relações sociais foram construídas e desenvolvidas sobre tal entendimento, fundadas no imperativo de posicionar os sujeitos diante do mercado mundial capitalista e eurocentrado, enquanto força de trabalho necessária para a expansão das coroas europeias (espanholas e portuguesas). A partir dessas relações foram produzidas as identidades sociais historicamente inéditas: índios, negros e mestiços. Outras também foram redefinidas.

Essa perspectiva que toma os elementos estruturais do capitalismo (impulsos pela riqueza, estruturação da mão de obra, expansão territorial e acumulação) como anteriores ao processo de hierarquização social (religiosa e étnico-racial) é pouco explicitada em diversos autores, sendo, portanto, ressaltada em diversos momentos desse trabalho.

Grosfoguel (2016) chama atenção para um elemento que prescindiria a “raça” enquanto categoria central da hierarquia social, mas que se relaciona diretamente com o impulso capitalista descrito acima: a religião. Esse autor relaciona entre si quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI como as condições sócio-históricas para a conformação da chamada racionalidade ocidental moderna: contra os muçulmanos e judeus na conquista de Al-Andalus, em nome da “pureza do sangue”; contra os povos indígenas do continente americano, primeiro, e, depois, contra os aborígenes na Ásia; contra africanos aprisionados em seu território e, posteriormente, escravizados no continente americano; e contra as mulheres que praticavam e transmitiam o conhecimento indo-europeu na Europa, que foram queimadas vivas sob a acusação de bruxaria.

A conquista de Al-Andalus, ainda no final do século XV, foi protagonizada pela monarquia cristã espanhola contra o califado de Granada e se dirigiu aos judeus e muçulmanos. A pureza de sangue foi o mecanismo utilizado para vigiar essas populações e garantir que, as que não fossem mortas (genocídio) ou que fugissem da Península Ibérica, se convertessem ao

cristianismo (genocídios culturais/epistemicídios). A queima de bibliotecas com enormes acervos (também parte dos epistemicídios) foi um método amplamente utilizado¹⁰. A narrativa de “pureza de sangue”, a princípio não questionava a humanidade das vítimas, sendo a sua maior intenção a vigilância daquelas populações que não tinham ascendência cristã, de forma a confirmar as suas conversões ao cristianismo. Assim, quem não era branco, seria vigiado.

Apenas nove dias após a conclusão dos conflitos em Al-Andalus, em 02 de janeiro de 1492, Cristovão Colombo encontrou-se com a rainha Isabel e foi autorizado a partir para as “Índias”. Lá a monarquia espanhola pensava em unificar todo o território como um Estado, uma identidade e uma religião, ao contrário do que se passava em Al-Andalus, onde havia diversos sultanatos, com reconhecimento de identidades e espiritualidades diversas nos limites de suas fronteiras. Em outubro do mesmo ano, Colombo desembarcava em território americano (ou do que denominou Índias Ocidentais).

Houve uma forte influência da colonização em Al-Andalus sobre a colonização nas Américas, com a transposição dos métodos mais cruéis de violência. Além do genocídio em massa, o epistemicídio pode ser percebido, no caso das populações americanas, com a destruição dos códices indígenas (parte escrita da prática utilizada pelos ameríndios na busca pelo conhecimento). A evangelização também foi outro método transplantado de Al-Andalus. Assim, a destruição dos conhecimentos e da espiritualidade se fizeram presentes, com grande semelhança, em ambos os processos de colonização.

Por outro lado, a conquista das Américas afetou definitivamente a colonização de mouriscos (muçulmanos convertidos) e marranos (judeus convertidos) na Península Ibérica. A discussão travada sobre a ausência de Deus, religião, alma e humanidade nos ameríndios mobilizou a comunidade europeia durante os primeiros 50 anos do século XVI e culminou com o julgamento de Valladolid, em 1552.

Os ícones desse debate eram Bartolomé de Las Casas, que defendia que os indígenas tinham alma e que, portanto, não poderiam ser escravizados, e sim convertidos ao cristianismo, e Gines Sepúlveda, que defendia a ausência de alma dessa população e, logo, a sua possível escravização. Las Casas venceu nas instâncias menores e mais decisivas, e a monarquia espanhola “decidiu” que os indígenas possuíam alma e que não deveriam ser escravizados, mas sim convertidos em cristãos. Na divisão do trabalho, eles passaram da escravidão para outra forma de coerção e trabalho imposto denominada “*encomenda*”, (na prática, uma outra forma de escravidão).

¹⁰ Segundo Grosfoguel (2016), a biblioteca de Córdoba, com um acervo de 500 mil livros, foi queimada no século XIII. A biblioteca de Granada, com 250 mil livros, teve o mesmo destino, no início do século XVI.

Os negros, por sua vez, eram considerados desprovidos de alma e foram trazidos para as Américas para substituir os “índios” no trabalho escravo, posto que o capitalismo em curso precisaria de um exército de mão de obra. Essa substituição da mão-de-obra indígena esteve em grande medida vinculada a atuação dos jesuítas, que buscavam a catequização dos indígenas, vistos como seres infantis, puros e sem maldade. Importante acrescentar, no entanto, que em algumas regiões indígenas, junto com negros, eram utilizados como mão-de-obra escrava.

De qualquer forma, a partir de então, o “racismo de cor” se sobrepõe ao “racismo religioso”. A relação entre religião e o império que até então estava no centro da hierarquização social, passou a ser baseada na categoria racial - ponto de onde Quijano (2005) parte para a sua teorização sobre a categoria “raça” (motivada principalmente pela diferenciação do negro) como elemento central da lógica do pensamento moderno colonial.

Importante complementar a explanação e enfatizar um fator, dentre muitos outros, que pode ter motivado essa decisão. Mesmo não sendo especialista no tema, gostaria de levantar alguns fatores podem ajudar nessa análise. Diversos povos indígenas americanos, por cultivarem crenças em muitas entidades divinatórias, foram convertidos ao cristianismo com relativa facilidade¹¹. Por outro lado, alguns desses povos, por características que mantinham no âmbito das relações de trabalho, tiveram dificuldades na adaptação ao regime do trabalho escravo¹². Muitos fugiam para dentro da mata, e a conheciam tão bem que dificilmente seriam capturados. Por fim, eles não representavam uma ameaça séria à dominação europeia. Enfim, os povos indígenas não pareciam ser a melhor mão de obra para o trabalho escravo.

Os negros africanos, no entanto, já tinham uma sociedade mais hierarquizada, inclusive pela prática da escravização adotada por diversas etnias quando da conquista de novos territórios. Atento aos riscos de naturalizar a tragédia da escravidão negra e as suas heranças na atualidade, pode-se afirmar que o fato de existir escravidão entre etnias africanas, de algum modo, facilitou a imposição – extremamente violenta e não consentida – dos negros africanos.

¹¹ Difícil não incorrer em simplificações grosseiras para tratar do tema de forma sucinta. Certamente que essa “facilidade” de “alguns povos indígenas” deve ser relativizada, uma vez que esse processo traz complexidades que devem ser analisadas de perto, caso a caso. Inúmeras violências brutais foram cometidas, incluindo genocídios e “epistemicídios”, para que essa assimilação do cristianismo ocorresse por estes povos indígenas. De qualquer forma, a evangelização foi um projeto exitoso em diversos povos indígenas da região.

¹² Esse fator pode ser considerado válido apenas para algumas etnias, especialmente em países como o Brasil, onde existiam muitas “microetnias”. Ribeiro (1978) classifica os grupos indígenas da América Latina em 2 grupos: as microetnias, caracterizadas pelos grupos menores (de dezenas até poucos milhares de indivíduos) marcados pela tradição comunitária, e as macroetnias, as civilizações pré-colombianas que, por já apresentarem certa estratificação social, estavam mais adaptadas ao domínio colonial.

Ao serem desterritorializados¹³ e misturados em um novo continente, de forma a perderem os seus lastros culturais e comunitários, esse povo esteve sujeito à dominação europeia, sendo os quilombos e insurreições formados após muitos anos do regime escravocrata.

Ainda segundo Grosfoguel (2016), as consequências dessa transposição de racismos atingiram diretamente os mouriscos e marranos, levantando, à semelhança do que ocorreu com os indígenas e negros africanos, questionamentos sobre as suas humanidades. A crença em um “deus errado” fazia daqueles povos seres “sem alma”, não humanos ou subumanos. Assim, a partir da segunda metade do século XVI, os mouriscos foram massivamente escravizados em Granada, mesmo já sendo convertidos. Na segunda metade do mesmo século, o racismo se acentua e eles são expulsos massivamente da Península Ibérica.

Ainda seguindo Grosfoguel (2016), poderíamos pensar na conjuntura em que se deu essa decisão. Os judeus e muçulmanos tinham uma religião monoteísta profundamente arraigada, de difícil sujeição ao cristianismo. No caso dos muçulmanos, além de serem oriundos em grande parte da África, e, portanto, de terem características fenotípicas que contrastavam com os ibéricos, durante o século VII conquistaram parte da Península e converteram diversos cristãos ao Islão. Por fim, ocupavam um território estratégico para o império espanhol e português, sendo conveniente geopoliticamente considerá-los desprovidos de alma e sujeitos ao trabalho escravo e à perseguição¹⁴.

O último genocídio/epistemicídio da conformação do pensamento moderno colonial diz respeito à morte de mulheres que transmitiam geracionalmente os diversos conhecimentos indo-europeus (conhecimentos xamânicos de tempos ancestrais que se referiam à astronomia, biologia, ética, etc) naqueles territórios, com a relevante função de estabelecer formas comuns de organização da política e da economia. A perseguição a essas mulheres começou na Baixa Idade Média e se intensificou nos séculos XVI e XVII, reificando ainda mais as estruturas

¹³ O termo “território”, e suas variantes (no caso, “desterritorialidade”) tem uma ampla gama de definições. Não é do meu interesse, nesse momento, aprofundar sobre essa questão. De qualquer forma, para não deixar ausente a tomada de uma posição, nesse trabalho me alinho ao raciocínio de estruturação do conceito de território desenvolvido pelo geógrafo brasileiro Rogério Haesbaert (2003) que, questionando os usos genéricos feito desse termo, busca não apenas pontuar as suas concepções mais usuais (jurídico-política, culturalista, econômica, naturalista) como integrá-las: “O território envolve sempre, ao mesmo tempo [...] uma dimensão simbólica, cultural, através de uma identidade territorial atribuída pelos grupos sociais, como forma de ‘controle simbólico’ sobre o espaço onde vivem (sendo também, portanto, uma forma de apropriação) e uma dimensão mais concreta, de caráter político-disciplinar: a apropriação e a ordenação do espaço como forma de domínio e disciplinarização dos indivíduos (HAESBAERT, 1999, p. 42)” (p. 14). Em correspondência a este conceito de território, o autor desenvolve o conceito de desterritorialização. No caso desse trabalho, a dominação violenta (conquista, captura dos sujeitos e submissão de todas as ordens, do trabalho à subjetividade) configura uma desterritorialização que vai para muito além do simples deslocamento geográfico, evidentemente.

¹⁴ Importante notar a conjuntura em que se deu essa decisão. Os judeus e muçulmanos tinham uma religião monoteísta profundamente arraigada, de difícil sujeição ao cristianismo. No caso dos muçulmanos, além de serem oriundos em grande parte da África, e, portanto, de terem características fenotípicas que contrastavam com os ibéricos, durante o século VII conquistaram parte da Península e converteram diversos cristãos ao Islão. Por fim, ocupavam um território estratégico para o império espanhol e português, sendo conveniente geopoliticamente considerá-los desprovidos de alma e sujeitos ao trabalho escravo e à perseguição.

patriarcais dentro do pensamento moderno colonial.

Castro-Gómez (2005) investigou como a estrutura de poder no território da Nova Granada¹⁵, do século XVI ao XIX, foi capaz de produzir práticas culturais em torno da branquitude. Protagonizados por uma elite colonial letrada, correspondente a um pequeno setor dominante de homens brancos, os conhecimentos chamados científicos buscaram garantir a manutenção e o controle legítimo de uma ordem social hierárquica e estruturada sobre critérios raciais e étnicos. O acesso aos demais povos não-brancos estava impedido, inclusive fisicamente. Os muros da cidade letrada impediam a entrada de quem não tivesse “pureza de sangue” suficiente. Esse critério não se aplicava apenas ao fenótipo da pessoa, mas também a sua ascendência, e ao tipo de trabalho que a sua família mantinha. A estrada para a universidade, portanto, era restrita a sujeitos das castas superiores. Os “colégios mayores” ficavam a cargo das ordens religiosas dominicana, jesuíta, franciscana e agostiniana. A aprovação, após essa criteriosa pesquisa geracional quanto à pureza racial do sangue e à natureza do trabalho desenvolvido pela família, era feita mediante um ritual “cavalheiresco”.

Importante ressaltar um fator que ilustra a relação entre a raça e a estrutura socioeconômica, e que encontra fortes reflexos na atualidade, como apresentado mais adiante: se um candidato fosse mestiço e rico, ele poderia ser admitido “parcialmente”, o que significa que ele poderia ter acesso aos locais físicos da cidade letrada, mas deveria ter uma formação para ofícios menos valorizados, além de não poder entrar em contato físico com os brancos. Por fim, e não menos importante, deve-se relativizar a ausência de negros e indígenas uma vez que, na formulação de conhecimentos, a relação imposta foi de apropriação unilateral. Tampouco significou ausências desses segmentos dos projetos educativas em Nova Granada. Como diz Castro-Gomez (2005), essas populações ocuparam as posições de guias, desenhistas, escrivãos das expedições científicas e mão-de-obra servil para as fazendas dos colégios e universidades.

A breve análise histórica demonstra como a classificação e extermínio racial caminham de mãos dadas com a subalternização epistêmica, e esta, por sua vez, com o capitalismo eurocentrado. Com relação às Américas, a busca pela diferenciação, principalmente com os negros capturados da África, faz os europeus se nomearem “brancos”. A procedência geográfica que antes caracterizava as identidades, tal como espanhóis e portugueses, no caso dos colonizadores europeus, ganha uma conotação racial, trans-territorial, e passam a significar,

¹⁵ O Vice-Reino de Nova Granada foi uma jurisdição colonial do Reino da Espanha existente desde o século XVI até o XIX e correspondeu aos atuais países de Panamá, Colômbia, Equador e Venezuela. Teve influências no continente como um todo, inclusive no Brasil. Sua capital era a cidade de Santa Fé de Bogotá, atual capital colombiana.

dentro das recém-construídas relações sociais com as outras raças, relações de dominação e subordinação que se estendem a todo o mundo. Assim, os povos conquistados foram posicionados de forma inferior, bem como suas características fenotípicas (raciais) e seus conhecimentos mentais e culturais. Os orientais, ao contrário, devido ao seu “nível” de desenvolvimento político e cultural, a olhos europeus¹⁶, foram considerados como o “outro”, o que lhes conferia certa dignidade, não atribuída aos indígenas e negros.

Dentre as formas de dominação cognitiva dos europeus sobre os demais povos, destacam-se: a expropriação das descobertas culturais que interessava ao desenvolvimento do capitalismo; a repressão das formas de produção de sentidos, seus universos simbólicos, os padrões de expressão e a objetificação da subjetividade; a imposição de suas próprias culturas, fosse ao campo da atividade material, tecnológica, subjetiva ou, especialmente, religiosa.

As dualidades e a linearidade temporal e evolutiva inerentes ao pensamento e produção de conhecimentos eurocentrados, sempre fazendo da Europa o polo positivo e o ponto de chegada, eram as diretrizes gerais que ampararam a naturalização da superioridade dos brancos sobre os não-brancos dentro de cada uma das formas de dominação cognitiva.

A modernidade e a racionalidade foram imaginadas como experiências e produtos exclusivamente europeus. A partir disso, logrou-se o jogo de categorias: Oriente-Occidente; primitivo-civilizado; mítico/mágico-científico; irracional-racional; tradicional-moderno; Europa-não-Europa. A Igreja Católica teve um importante papel nessas formulações, gerando uma lógica de proximidade entre os europeus e o divino (CASTRO-GOMEZ, 2005).

Toda essa estrutura racista de pensamento permitiu a articulação de todas as formas históricas de controle do trabalho, seus recursos e produtos, em torno do capital e do mercado mundial. Com a “constituição da América”, todas as formas de controle e exploração do trabalho, inéditas historicamente, coexistiram, como bem coloca Quijano (2005).

A servidão foi muito utilizada nas áreas de colonização espanhola para prevenir o absoluto extermínio indígena, visando um modo de “sustentabilidade” da força de trabalho; os negros foram reduzidos à escravidão; os espanhóis e portugueses podiam receber salários e ter os seus próprios negócios, fosse no comércio, na produção rural, nas artes ou na produção de mercadorias. E, os cargos altos e médios da administração colonial, civil e militar eram reservados à nobreza europeia.

Diante do contexto de expansão colonial, a raça dominante, especialmente a partir do

¹⁶ Essa consideração europeia pelo nível de desenvolvimento político e cultural dos orientais guarda relação com o fato destes últimos serem reconhecidos como civilizações mais antigas que as europeias. Esse reconhecimento não acontecia com relação às civilizações africanas e indoamericanas.

século XVIII, expandiu essa divisão como critério de classificação social para toda a população mundial. As novas identidades produzidas a partir da imposição da ideia de raça estiveram associadas, desde o princípio, com as posições destes sujeitos dentro da nova estrutura global de controle do trabalho. As ideias de raça e de divisão do trabalho estiveram estruturalmente associadas, reforçando-se mutuamente, gerando o que Quijano (2005) chamou de “divisão racial do trabalho”.

Para além dos processos coloniais latino-americanos, estas foram as duas matrizes que orientaram o processo de constituição dos Estados-nação e seguem sendo diretrizes fundamentais para compreensão da atual geopolítica mundial na qual a hierarquia do trabalho e renda relacionada à raça, segue vigente e praticada de diferentes formas.

Sobre esse momento de constituição dos Estados-nação latino-americanos, Pablo Gonzáles Casanova (2007) consolida o termo “colonialismo interno” para se referir às correspondências entre a hierarquia e as dinâmicas sociais no período pré e no período pós-colonial na América Latina. O termo, portanto, trata dos fenômenos de conquista, em que as populações de nativos não são exterminados, formando parte, primeiramente, do Estado colonial e, depois, do Estado que adquire uma independência formal ou que inicia um processo de libertação, de transição para o socialismo, ou de recolonização e regresso ao capitalismo neoliberal.

Ainda de acordo com Casanova (2007), pode-se dizer que as raças subalternizadas, escravizadas e mortas durante o regime colonial passam a ocupar, com a constituição dos Estados-nação, o *status* de minorias e seguem sofrendo condições semelhantes às que vivenciaram no passado. Essas condições dizem respeito à ausência de uma representação governamental, administrativa, jurídica, política ou militar, e à ausência de direitos fundamentais, uma vez que todas aquelas instâncias de governança foram protagonizadas pela elite branca, herdeira dos povos colonizadores. Barbero (2006, p. 237), ao falar da constituição das narrativas nacionais latino-americanas, diz: “*El olvido que excluye y la representación que mutila están en el origen mismo de las narraciones que fundaran estas naciones*”.

Stavenhagen (2001) também procura discutir o problema da etnicidade em suas mais amplas considerações – identidade étnica, relações interétnicas e conflitos étnicos – relacionando-o à formatação dos Estados Nacionais modernos. Segundo ele, a cristalização deste modelo de organização nacional, a partir da Revolução Francesa, colocou em evidência a falta de congruência entre este constructo nacional e o respeito aos direitos das multiplicidades étnicas contidas nas unidades jurídicas estatais.

Até mesmo os mais inclusivos e progressistas personagens políticos que estiveram

envolvidos nos processos de independência nacional, como Simón Bolívar, necessitavam estabelecer uma unidade nacional de caráter branco para lograr o reconhecimento europeu da autonomia dos novos Estados latino-americanos. Para o autor, os muitos conflitos étnicos atuais, verificados principalmente, mas não exclusivamente, nos países situados na categoria de Terceiro Mundo, revelam as contradições entre a ideia de Estado-nação e a sobrevivência e preservação das culturas étnicas minoritárias (entendidas em sentido numérico, sociológico e político).

Ainda de acordo com Stavenhagen (2001), a configuração de um Estado independente, padrão contemporâneo predominante nascido em uma realidade europeia do século XVII¹⁷, e entendido como uma entidade política e legal que exerce soberania sobre um território específico e sobre seus habitantes, nem sempre coincide com uma coletividade sociológica baseada em afinidades étnicas e culturais. Assim, a maioria dos estados atuais manteria uma ficção aparente de características monétnicas ou uninacionais, cabendo aos *pueblos* e grupos étnicos – unidos por vínculos raciais, linguísticos, religiosos, sociais e culturais, mas desprovidos, ao menos, de uma expressão nacional – a condição de minorias. Isso, em contraposição à hegemonia de um grupo que busca operacionalizar por intermédio do Estado suas práticas e representações sócio-culturais. O resultado disso seria o desrespeito aos direitos fundamentais dos inúmeros conjuntos poliétnicos compreendidos nas limitadas fronteiras nacionais. Esta seria a realidade de muitos países latino-americanos, onde as nacionalidades oficiais buscam, de várias maneiras, neutralizar as demandas de grandes contingentes das populações indígenas, por exemplo, excluídas do consenso nacional.

Nesse processo, a multiplicação dos binarismos que caracterizaram a modernidade auxiliou e reforçou a hierarquização racial e social, influenciando a exclusão das matrizes epistêmicas das populações latino-americanas, abrindo caminho para alçar o conhecimento gerado pela elite científica e filosófica da Europa ao *status* de verdade universal.

Segundo Lander (2005), a primeira dicotomia (em realidade entre três conceitos) da tradição ocidental é de origem religiosa judaico-cristã e estabelece a separação entre Deus (o sagrado), o homem (o humano) e a natureza. No período denominado Iluminismo, no entanto,

¹⁷ Existem outras visões sobre esse ponto, seja com relação ao marco temporal, seja em relação a existência de um padrão de modelo estatal. Perry Anderson, por exemplo, em seu livro *Linhagens do Estado Absolutista* (1989), descreve com profundidade o desenvolvimento dos Estados Absolutistas europeus, tomando como marco inaugural o século XVI, como resultado da crise feudal e das transformações sociais, econômicas e políticas desse período. Além disso, esse autor demonstra a diversidade de modelos dos Estados europeus naquele momento, sendo delicado, a partir da visão de Anderson, falar em um padrão. De qualquer forma, o ponto de Stavenhagen (2001), sobre a exclusão de amplas parcelas da população do projeto nacional hegemônico (uninacional), segue sendo um traço presente em todos os modelos descritos por Anderson. É esse o ponto sobre o qual busco chamar a atenção, o que justifica a permanência do referencial daquele autor no trabalho.

é que se multiplicam as dicotomias: corpo/mente e razão/natureza são duas das separações fundamentais feitas. Mas antes disso, é preciso chamar a atenção para um autor desses binarismos estruturantes. Descartes, ainda no século XVI, foi um personagem emblemático da naturalização do antropocentrismo. O “Eu” decartiano poderia produzir um conhecimento verdadeiro além do tempo e do espaço, universal, uma vez que não está condicionado a nenhuma particularidade e “objetivo”, sendo entendido da mesma forma que a “neutralidade” divina. Para afirmar a existência de um “Eu”, que produz conhecimento equivalente à visão do “olho de Deus”, Descartes manteve dois argumentos principais: o ontológico e o epistemológico.

O primeiro argumento, o dualismo ontológico, afirma que a separação da mente e do corpo, por serem “substâncias” diferentes, traria à mente a possibilidade de estar fora da influência de fatores terrestres (situação em que o corpo se encontra), assim como a visão do olho de Deus, estando além de qualquer condição particular da existência.

O segundo argumento, o epistemológico, afirma que o único modo do “Eu” alcançar a certeza na produção do conhecimento é através do método do solipsismo ou dúvida metódica. O conhecimento verdadeiro, portanto, poderia ser alcançado através de um monólogo interior do sujeito consigo próprio, e não através do diálogo – conhecimento dialógico.

Descartes é um sujeito emblemático, portanto, do suposto conhecimento não situado e universal. Dado o seu lugar de fala e a “geografia do poder” na época, seu postulado de conhecimento se traduziu em um eurocentrismo, ainda que não explícito¹⁸. Em outras palavras, ele adotou como referencial a realidade para formulações universalizantes e “não-situadas”. Além disso, o filósofo francês defendeu que quanto maior a distância entre o sujeito conhecedor e o objeto conhecido, maior a objetividade e, logo, legitimidade do conhecimento produzido, postulando, ainda, que os sentimentos seriam um obstáculo metodológico para o conhecimento. Com isso, consolidou-se uma concepção do conhecimento que separava a sabedoria e a prática cotidiana, onde a natureza física, o homem, as plantas e animais eram regidos por uma estrutura

¹⁸ Ver, por exemplo, Lander (2005), Castr-Gomez (2007), Grosfoguel (2007), Burke (2015).

matemática¹⁹. Fora dessa lógica, nada mais existiria. As coisas passariam a existir mediante a possibilidade de serem racionalizadas por sujeitos capazes para tanto. O “penso, logo existo” se estenderia para além das pessoas, se aplicando também às coisas pensadas. A oposição razão-natureza se manifestaria racionalmente, portanto, como a tentativa constante dos sujeitos de compreender as coisas ao seu redor para poder dominá-las. Assim, dentro do pensamento decartiano, pode-se encontrar o mecanismo de uma relação incondicional de submissão das coisas do mundo para com o sujeito pensante.

Dussel (2005) explicita com clareza essa relação. O binômico sujeito conhecedor/objeto conhecido, que se manifestou na divisão razão/natureza, tão cara à epistemologia decartiana, e ao que veio a ser o pensamento ocidental moderno, é precedido de um determinante por parte desse “sujeito”. Não se trata de um sujeito pensante qualquer, mas sim de um “sujeito-conquistador-pensante”. O “*ego conquiro*” (referente ao eu-conquistador), antecede a formulação cartesiana do “*ego cogito*” (referente ao eu-pensante)²⁰. Se ao último sempre caberá a dúvida metódica cartesiana que caracteriza a ciência ocidental, sobre o primeiro não existe questionamento. A certeza do sujeito na sua tarefa de conquistador precede a certeza de Descartes sobre o “eu” como substância pensante.

O modelo epistêmico cartesiano se estabeleceu em contraposição ao modelo orgânico do mundo no qual a natureza, o homem e o conhecimento formavam parte de um todo interrelacionado, e determinou a separação definitiva do homem e da natureza, cristalizando a nova missão do conhecimento - exercer um controle racional sobre o mundo: “*Es decir que el conocimiento ya no tiene como fin último la comprensión de las “conexiones ocultas” entre todas las cosas, sino la descomposición de la realidad en fragmentos con el fin de dominarla*” (CASTRO-GOMEZ, 2007, p. 82).

Portanto, o “Eu” pensante cartesiano e a visão dicotômica do mundo se estabeleceu

¹⁹ A concepção matemática do mundo não esteve presente apenas em Descartes, sendo lente de análise do mundo por parte de diversos autores do século XVII, alguns posteriores e alguns contemporâneos a Descartes. “O século XVII, por exemplo, foi o apogeu do chamado “método geométrico”, aplicado a temas que variavam da física à ética, política e até mesmo história. A obra *Leviatã* (1651), de Thomas Hobbes, demonstra que seu autor estava, como descreveu seu amigo John Aubrey, “apaixonado pela geometria”. Spinoza descreveu seu livro *Ética* (1677) como “comprovado geometricamente” (*ordine geométrico demonstrato*), listando axiomas e deduzindo conclusões. Em um tratado publicado em 1679, um bispo francês, Pierre-Daniel Huet, tentou estabelecer a verdade do cristianismo com base em “axiomas” como este: “Toda obra histórica é genuína desde que conte o que aconteceu da forma contada em diversos livros contemporâneos ou mais ou menos contemporâneos aos eventos narrados”. Um teólogo escocês, John Craig, conhecido e seguidor de Isaac Newton, formulou o que denominou de as *Regras de evidência histórica* (1699) no formato de axiomas e teoremas. Infelizmente esses axiomas e teoremas, como o criado por Huet, acabaram se tornando banais, usando a linguagem da matemática e da física para reafirmar lugares comuns, por exemplo o princípio de que a credibilidade das fontes de acordo com a distância da testemunha em relação ao evento registrado” (BURKE, 2015, p. 89).

²⁰ Segundo Grosfoguel (2016), o que conecta o “conquisto, logo existo” (*Ego conquiro*) com o idolátrico “penso, logo existo” (*Ego cogito*) é o racismo/sexismo epistêmico produzido pelo “ex-termino, logo existo” (*Ego extermino*). Os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI são as condições da possibilidade sócio-histórica para a transformação do “conquisto, logo existo” no racismo/sexismo epistêmico do “penso, logo existo”

hegemonicamente, atropelando o que seria o “eu orgânico” e a visão integrada do mundo, predominante, por exemplo, nos povos indígenas e nas culturas africanas. A visão do controle e dominação racional sobre o mundo se sobrepôs à visão da convivência com o mundo. Percebe-se como a visão cartesiana sobre o mundo carrega influências do processo de colonização que se iniciou nas Américas aproximadamente um século antes de sua produção, sendo, concomitantemente, parte da própria lógica que legitima e naturaliza o impulso colonizador que se seguiu ao longo do tempo.

O processo que havia sido motivado primordialmente por fins econômicos e geopolíticos, e que se apoiara na Igreja para encontrar o fundamento ético e espiritual de dominação dos povos originários americanos, com o cartesianismo, muda o seu fundamento ético e espiritual, preservando os fins econômicos e geopolíticos. O discurso cartesiano servia à burguesia capitalista e à sua busca por destronar a Igreja da centralidade socioeconômica que ordenava as dinâmicas sociais. Era preciso organizar o mundo para o capitalismo que se estruturava mundialmente. Era preciso novos argumentos, mais “racionais”, para legitimar a hierarquia entre os povos e posicionar os sujeitos dentro dos sistemas produtivos.

Assim, estabeleceu-se a relação intrínseca entre a divisão de trabalho intelectual e a divisão racial do trabalho, bem como entre o capitalismo moderno e o desenvolvimento da ciência ocidental.

Quijano (2007, p. 94) pontua que desde o século XVII as relações sociais e intersubjetivas foram elaborando e formalizando um modo de produzir conhecimento que dava conta das necessidades cognitivas do capitalismo: *“la medición, la cuantificación, la externalización (objetivación) de lo cognoscible respecto del conocedor, para el control de las relaciones de las gentes con la naturaleza, y entre aquellas respecto de ésta, en especial de la propiedad de los recursos de producción”*. Ao mesmo tempo, dentro dessa mesma matriz, foram naturalizadas as experiências, identidades e relações históricas da colonialidade e da distribuição geocultural do poder capitalista mundial. Tal modo de produzir conhecimento foi considerado por seus formuladores, europeus, como a única racionalidade válida. Desde o século XVIII, o eurocentrismo baseou-se na ideia de que a Europa era preexistente ao padrão colonial de poder, como se as colonizações fossem consequência - e não a causa - da sua centralidade dentro do capitalismo mundial, da sua natural vocação para a racionalidade e da sua vanguarda no modo de vida moderno.

Essa concepção motivou outros pensadores fundamentais para o chamado pensamento moderno. Francis Bacon, por exemplo, teorizou sobre a importância e necessidade do domínio e domesticação da natureza pelo seres humanos. A separação entre homem e natureza inspirou

também teorizações sobre a organização social a partir da pressuposição básica do caráter universal da experiência europeia. Segundo Lander (2005, p. 10):

Ao construir-se a noção de universalidade a partir da experiência particular (ou paroquial) da história europeia e realizar a leitura da totalidade do tempo e do espaço da experiência humana do ponto de vista dessa particularidade, institui-se uma universalidade radicalmente excludente.

Locke e Hegel também foram extremamente influentes nesse sentido. A concepção filosófica de Locke acerca do direito individual como sendo o direito de propriedade privada e, inclusive, do direito do indivíduo sobre si mesmo, ou seja, inato, é um pilar da concepção eurocêntrica e das suas violências brutais contra os não-europeus. Isso porque o direito de propriedade também pode referir-se à natureza, desde que nela o sujeito trabalhe. Sendo as Américas territórios “vazios” - dados que os indígenas ali presentes não são considerados sujeitos portadores de direitos -, o colono que aqui se instalou e trabalhou, teve propriedade sobre as terras e sobre os indígenas que nela habitavam. Lander (2005) cita diversos trechos dos estudos de Bartolomé Clavero que demonstram como a concepção de Locke foi útil para o estabelecimento de uma ordem de direitos universais para todos os seres humanos e, ao mesmo tempo, para negar esse direito à maioria deles.

Ainda segundo Lander (2005), o universalismo da filosofia da história em Hegel reproduz o mesmo processo sistemático de exclusões. A história é universal, com realizações do espírito universal, mas desse, não participam igualmente todos os povos. A sua leitura histórica está baseada na dicotomia oriente/ocidente, sendo que o fluxo natural da maturidade racional caminha do primeiro para o segundo. Obviamente, a Europa ocupa o lugar do chamado ocidente absoluto²¹.

Enfim, os binarismos coloniais cartesianos motivaram inúmeras teorizações sobre o papel da razão científico-técnica no processo de conhecimento da natureza pelos humanos com vistas ao seu controle e domesticação. Os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI influenciaram os cânones de todas as “disciplinas” do conhecimento ocidental, inclusive universitárias.

É relevante, nesse ponto, lembrar das consequências das narrativas apresentadas tanto por Las Casas como Sepúlveda, quando do julgamento de Valladolid, a saber, as suas respectivas derivações para os discursos racistas, cultural e biológico. Segundo Grosfoguel

²¹ Nesse sistema, a América ocupa um papel ambíguo, dado a sua juventude (aqui significando o pouco tempo de “descoberta” do mesmo pelos europeus): existe a possibilidade de que seja portador de um potencial de futuro rumo ao desenvolvimento, por um lado, mas por outro, essa juventude significa a sua debilidade e imaturidade.

(2016), enquanto o discurso teológico de Las Casas, acerca dos “bárbaros a serem cristianizados” no século XVI, transmutou-se com a ascensão das Ciências Sociais, agora o discurso racista da antropologia cultural sobre “primitivos a serem civilizados”, vai ao encontro do discurso biológico do século XIX, uma secularização do discurso teológico racista de Sepúlveda. Quando a autoridade do conhecimento passou da teologia cristã para a ciência moderna – após o projeto Iluminista do século XVIII e a Revolução Francesa –, o discurso teológico racista de Sepúlveda sobre “povos sem alma” sofreu uma mutação. A ascensão das ciências naturais deu lugar a argumentos biológicos - “povos sem a biologia humana” e, posteriormente, “povos sem genes” (sem a genética humana).

Embora esses discursos, na atualidade, sejam condenados em grande parte do mundo ocidental, percebe-se, no entanto, uma onda de reestruturação de movimentos de extrema direita, fascistas e racistas, em diálogo com governos nacionais, em diversos países. Para além de bandeiras e discursos explícitos, percebem-se, pelas diversas violências - físicas, institucionais, materiais, espirituais, geográficas - as consequências dos racismos iniciados no século XVI.

Em meados do século XVII, após a Guerra dos Trinta Anos²² e a vitória holandesa sobre a Espanha, o centro do sistema mundial passou da Península Ibérica para o norte da Europa Ocidental. Já no século XVIII, a filosofia de Kant ganhou força. Referenciado em seu contexto social, suas postulações tomaram o homem branco, geograficamente localizado ao norte dos Pirineus, a sua centralidade racional. Piza e Pansarelli (2017) realizam um rescorrido sobre as teorias eurocêntricas e racistas que influenciaram as Ciências Humanas ao longo dos anos. Eles ponderam sobre a contextualização histórica e sobre os riscos de tomar um trecho para julgar toda a obra desse autor. De qualquer forma, no que se refere à naturalização do racismo, caberia expor o trecho que trazem da obra *Observações sobre o sentimento do belo e do sublime*:

Na minha opinião, entre os povos do nosso continente, os italianos e os franceses são aqueles que se distinguem pelo sentimento do belo; já os alemães, os ingleses e espanhóis, pelo sentimento de sublime [...] O espanhol é sério, reservado e sincero [...] O francês possui um sentimento dominante para o belo moral. É cortês, atencioso e amável [...] No início de qualquer relação o inglês é frio, mantendo-se indiferente a todo estranho. Possui pouca inclinação a pequenas delicadezas; todavia, tão logo é um amigo, se dispõe a grandes favores [...] O alemão no amor, tanto quanto nas outras espécies de gosto, é assaz metódico, e, unindo o belo e o nobre, é suficientemente frio no sentimento de ambos para ocupar a mente com considerações acerca do

²² Anderson (1989) descreve em sua obra *Linhagens do Estado Absolutista*, no capítulo Espanha, entre as páginas 58 e 83, o contexto, as motivações e o resultado dessa Guerra.

decoro, do luxo ou daquilo que chama a atenção [...] (KANT, 1993, p. 65-70 apud PIZA; PANSARELLI, 2017, p. 272)

A chamada “geopolítica do conhecimento” foi totalmente alterada, comprovando que nenhuma superioridade no campo epistêmico, racial, moral ou espiritual é inato. A Península Ibérica foi relacionada à irracionalidade, assim como os negros, os “vermelhos” (indígenas) e os “amarelos” (orientais). Inglaterra, França, Alemanha, Itália e, mais recentemente Estados Unidos, passam a ser os referenciais teóricos e metodológicos que dominam o campo acadêmico-científico ocidental. No final do século XVIII, quando as universidades deixaram de ser cristãs e se transformaram em humboldtianas²³, apoiadas na filosofia kantiana, qualquer forma de conhecimento que não fosse de origem daqueles países estariam proibidos ou subalternizados e, portanto, fora das instituições de ensino.

Burke (2015) traça um detalhado histórico sobre o conhecimento ocidental, preocupação que já vinha desde o século XIX, quando houve um movimento para historicizar o conhecimento no sentido de enfatizar seu desenvolvimento ou evolução para além do mundo natural, muitas vezes interpretada como “progresso”²⁴. São desse período obras como “Elementos da geologia” (1838), de Charles Lyell, que fazia a distinção entre os diferentes períodos da história da Terra e “A origem das espécies” (1858), de Charles Darwin, organizado em torno da ideia de evolução por meio da seleção natural. Essas são publicações estruturantes para as ciências modernas e contemporâneas, tendo influenciado, em maior ou menor medida, as análises sociais. Essa reflexão sobre o pensamento e sobre as suas formas de manifestação iniciou a sistematização de um conhecimento sobre os conhecimentos ou sobre a História do Conhecimento, com distintas ênfases de acordo com as regiões, com marcada distinção entre

²³ António M, Magalhães (2006) trata da influencia dos irmãos Alexander e Wilheelm Von Humboldt para a conformação do modelo moderno de ensino superior que vigente em grande parte do mundo. A fé moderna no Homem, no Conhecimento (enquanto Ciência, Verdade) e na História caracterizam o projeto dessa universidade moderna. Segundo este autor, a ideia de universidade de Humboldt enfatizava a qualidade da experiência do estudante através da emersão deste numa atmosfera marcada pela procura do conhecimento. Na epistemologia idealista de Humboldt assumia-se que o conhecimento é o produto de um diálogo estabelecido entre as mentes, não havendo, por isso, uma diferença substancial entre professores e alunos. Estavam ambos unidos pela *Lernfreiheit*, dado que a produção do conhecimento se desenhava como um empreendimento comum. A precisa descrição de Magalhães (2006), que serve ao propósito de expor as influências dos irmãos Humoldt sobre as universidades, deixa, no entanto, de aprofundar sobre os eurocentrismos e racismos na conformação do pensamento científico e considerados válido mundialmente. O “Homem”, o “Conhecimento” e a “História”, assim como o “Estado-nação” a que se associaram, eram produtos de uma mentalidade que deixava de fora os não-europeus, especialmente os negros e indígenas, sendo este o ponto sobre o qual me interessa chamar atenção aqui.

²⁴ Apesar de utilizar a obra de Burke (2015) para auxiliar a explanação sobre o desenvolvimento do chamado pensamento ocidental, e do próprio autor fazer a ressalva de que não existe apenas uma história do conhecimento, é necessário enfatizar que o mesmo traça um histórico apenas do conhecimento ocidental, perdendo, a meu ver, a oportunidade de pontuar diversas vezes, ao longo do texto, a contribuição e desenvolvimento de outras formas de conhecimentos subalternizadas ao longo do tempo, seja por seu valor local ou mesmo para o pensamento ocidental hegemônico.

os Estados Unidos, França e Alemanha²⁵.

Interessa, aqui, notar como, ao longo do tempo, se deu a hierarquização do conhecimento e o processo de racionalização ocidental. Max Weber (1982) diz que isso acarretou o “desencantamento” do mundo, antes encantado pela “magia da natureza” ou pela “ignorância dos humanos diante dela”: e a tendência a um conhecimento descorporificado, descontextualizado e des-subjetivado, desembocando na separação moderna entre a população em geral e os especialistas, tema sobre o qual Weber também se debruçou sistematicamente.

Portanto, além da hierarquia entre os chamados conhecimentos ocidentais modernos e os não-ocidentais²⁶, existiu ainda a divisão e valorização do conhecimento no interior das culturas ocidentais. Em geral, a divisão e valorização do conhecimento não teve correspondência ao mérito, originalidade, pertinência ou complexidade, mas, sim, com a sua adequação ao sistema hegemônico vigente, o capitalismo, na grande maioria do mundo ocidental. Essa afirmação pode ser atestada quando observamos a vigência do pensamento decartiano e sua predominância diante de outros pensamentos, inclusive europeus, como o espinozista.

A filosofia de Descartes, tendo servido à concepção dualista da racionalidade capitalista europeia, muito colaborou para a hierarquização racial, econômica, de gênero e epistêmica que estruturou o mundo e legitimou a divisão social e racial do trabalho em nível global. A disciplinarização do conhecimento atendeu aos interesses da ideia do “*ego conquiritus*” e o seu ímpeto por compreender a natureza e as culturas “outras” para melhor dominá-las. A visão matemática sobre o mundo e a objetividade, em oposição aos sentimentos e subjetividades, dentro dos contextos “legítimos” de produção de conhecimento, foram fatores decisivos para inaugurar uma ciência moderna eurocentrada e inferiorizar qualquer outra episteme que concebesse o mundo de forma orgânica e holística. A separação entre natureza, homem e espírito para explicar deus e a liberdade, o que serviu à Igreja para formatação da ideia de um deus exterior, onipresente, onipotente e punitivo, foi uma estratégia psicológica e cognitiva fundamental para estabelecer o estado de medo necessário para o controle social.

Já a filosofia de Espinoza, exigia uma abordagem transdisciplinar e de enorme complexidade que ameaçava tanto o capitalismo quanto o socialismo. A integração complexa entre sentimento, afeto, corpo, deus e natureza, e a afirmação de deus como natureza em estado

²⁵ Segundo Burke (2015, p. 67), “No caso do conhecimento propriamente dito, houve influências específicas de três tradições regionais (em um sentido amplo do termo “região”). A tradição alemã possui raízes na sociologia do conhecimento conforme praticada por Mannheim e outros, e se inspira no trabalho dos filósofos alemães. A tradição francesa se baseia no sociólogo Émile Durkheim e em Foucault. A tradição anglo-americana advém da história das ciências naturais”.

²⁶ Esse termo, “ocidente”, ao lado do termo “sul”, será problematizado mais adiante por sua imprecisão geográfica e pela generalização grosseira dos povos assim classificados.

puro (sem constrangimento), invocava a ideia de liberdade e integração com a natureza. Deus poderia ser “sentido” na “ausência de constrangimento externo”, proporcionado por outros seres humanos. Trata-se de uma filosofia transdisciplinar, que integra sentido, pensamento e ação na busca pela plenitude. A criatividade e as artes eram valorizadas como estratégias para a experiência da liberdade divina. Esse pensamento não serviria ao capitalismo, haja vista a realidade matematizada e fragmentada em disciplinas, campos distintos isolados, estruturada sobre dualismos, hierarquias e ímpeto por conquista. Tampouco atendia ao cristianismo dogmático que se utilizava da ideia de Deus para manutenção da ordem interessante às elites. Não por acaso esse pensamento foi banido do catolicismo e renegado por grande parte da elite intelectual da época.

O mesmo paralelo poderia ser feito com relação ao pensamento de newtoniano e o pensamento goethiano²⁷. Newton e seus estudos matemáticos e físicos sobre os movimentos dos corpos embasou o desenvolvimento tecnológico bélico, especialmente da balística, que se consolidou como uma das indústrias mais lucrativas do capitalismo. Goethe e seu método fenomenológico entrou em embate com a teoria newtoniana já existente, especialmente nas teorizações sobre as cores e nos aspectos psicológicos e emocionais que elas causam. Seus estudos que mesclavam ciências exatas com artes e poesia trouxeram inspiração para reflexões transdisciplinares, como a Ciência Espiritual de Rudolf Steiner, que propunha o estudo supra-sensível de camadas da existência até então “desconhecidas” pelaS ciências ocidentais hegemônicas, e a busca pela divindade que habita os seres humanos via racionalidade.

Assim, a retrospectiva histórica demonstra que as ciências ocidentais, tais como se deram, foram um produto e ao mesmo tempo um impulsionador do capitalismo. Essa contextualização dos conhecimentos é fundamental para compreensão da geopolítica do conhecimento.

Burke (2015) traz outros elementos dessa contextualização. Aliás, esclarece que o próprio conceito de conhecimento varia conforme local, época e, acima de tudo, idioma²⁸. Dentre os idiomas ocidentais, deve-se chamar atenção para a diferenciação que ocorreu na língua inglesa, a princípio do século XIX – época de crescente especialização -, entre “cientista” e “especialista”, contraposta a “folclore”, que designaria o conhecimento obtido por pessoas

²⁷ Esse paralelo foi traçado pelo professor José Jorge de Carvalho em uma de suas aulas durante o segundo semestre de 2017 ou em algum momento do intervalo.

²⁸ Burke (2015, p. 21) nos diz: “Em grego antigo, havia uma divisão do trabalho entre *techne* [saber como], *episteme* [saber que], *praxis* [prática], *phronesis* [diligência] e *gnosis* [perspicácia]. Em latim, distinguia-se *scientia* [saber que] de *ars* [saber como], ao passo que *sapientia* [derivado de *sapere*, “saber”] significava sabedoria e experientia se referia ao conhecimento derivado da experiência. Em árabe, traduzia-se *episteme* como *‘ulum* (plural de *‘ulum*, “as ciências”, logo os eruditos eram conhecidos como *‘ulemá*). O equivalente a *gnosis* era *ma’rifah* e o equivalente de *sapientia* era *hikma*. Na china, *zhi* significava conhecimento em geral, enquanto *shixue* se referia à habilidade”

comuns, ou seja, um conhecimento inferior aos dois primeiros. Em francês ocorreu à distinção entre *savoir*, termo geral para conhecimento, e *connaissance*, indicando conhecimentos especializados. Essa mesma visão contextual dos conceitos pode ser feita com relação ao termo “intelectual”, como abordado abaixo, ou ao termo “mestre”, como abordado no terceiro capítulo.

Internamente à academia, o século XIX também foi marcado pelo processo de disciplinarização, entendido como a institucionalização em profissões de um conjunto de práticas intelectuais distintas. Cada disciplina foi criando o seu “território”, suas fronteiras, tradições e campos, solicitando “credenciais” aos possíveis interessados em ingressar no seu território. A autonomia das disciplinas encontrou forma física nos edifícios, departamentos e salas. A fragmentação cartesiana dos saberes ganhou forma física e até hoje mantém em grande medida as suas fronteiras, sendo muito difícil romper os seus limites rumo à interdisciplinaridade²⁹ ou transdisciplinaridade³⁰. Foi nesse período também que se estabeleceu definitivamente o conceito de “especialista”.

Pode-se dizer, seguindo Carvalho e Flórez-Flórez (2014), que as heranças coloniais eurocêntricas conformaram as instituições acadêmicas na América Latina e no Caribe, fazendo-as réplicas quase perfeitas das instituições educativas modernas europeias do início do século XIX, que por sua vez seguiam as reformas napoleônicas, na França, e humboltianas, na Alemanha. Se as universidades em territórios de domínio espanhol nessa região, ao final do século XVI, seguiam o modelo das instituições católicas espanholas, no Brasil, o governo português se limitou a criar instituições de ensino superior apenas durante a segunda metade do século XIX, sendo estes projetos eurocêntricos e ocidentais já no estilo da Revolução Industrial. As universidades trasladaram, com orgulho, esse projeto para o Brasil durante a década de 1930. Nesse projeto, nada anterior a chegada dos europeus nas Américas estava presente.

Nós não temos exemplos históricos de um conjunto de saberes chamados de universitários que seja equivalente ao momento colonial pós-renascentista, barroco ou pré-iluminista das universidades europeias. Em certo sentido, as universidades europeias destes períodos eram mais ricas de saberes, enquanto nos séculos XVIII e XIX elas se tornaram muito mais racionalizadas, dominadas pelo modelo da Física Matemática como referência de saber

²⁹ Segundo Carvalho e Flórez-Flórez (2014, p. 132) interdisciplinaridade é “Una perspectiva capaz de cruzar fronteras disciplinarias para beber de las disciplinas y así forjar lenguajes comunes y novedosos sobre problemas específicos, recombinar metodologías diversas, aprovechar metáforas provenientes de otros campos, etcétera”.

³⁰ Segundo Carvalho e Flórez-Flórez (2014, p. 132) transdisciplinaridade é “[...] una perspectiva de reflexiones abiertas sobre problemas concretos que busca superar los límites de las disciplinas existentes. Su aporte sustancial es incluir no sólo saberes modernos, sino también aquellos no inscritos en la modernidad ni, por tanto, en los cánones académicos. Como subraya Arturo Escobar, esos otros saberes no son “una variación del mundo que conocemos sino otras formas de pensar, sentir y hacer”.

acadêmico, passando, em consequência disso, por uma redução epistêmica considerável (CARVALHO, no prelo apud INCTI, 2016, p. 5).

Ainda segundo Carvalho (2004), a Universidade do Pará é a mais antiga do país, seguida pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e a Universidade de São Paulo, todas elas com um perfil exclusivamente branco. De fato, diz o autor, à exceção de Cuba, que transformou as suas instituições acadêmicas depois da Revolução, todas as universidades regionais, públicas e privadas, são instituições predominantemente brancas, segregadas, racistas e dedicadas a um modelo de ensino eurocêntrico moderno. Mais adiante será exposto como esse quadro anacrônico ainda segue vigente, tanto como estrutura organizacional quanto como paradigma epistêmico.

Demerval Saviani (2010), o modelo napoleônico, caracterizado pela forte presença do Estado, ao lado do humboltiano e anglo-saxão, mais recente, prevaleceu no Brasil desde a criação dos cursos superiores por D. João VI a partir de 1808 e, especialmente, com a instituição do regime universitário por ocasião da reforma Francisco Campos em 1931. Esses modelos foram reiterados sucessivamente, inclusive na reforma instituída pela Lei n. 5.540 de 28 de novembro de 1968:

Com efeito, podemos identificar três modelos clássicos de universidade, a saber, o modelo napoleônico, o modelo anglo-saxônico e o modelo prussiano. Este último teve sua configuração definida com a fundação da Universidade de Berlim por Humboldt, em 1810. A origem desses modelos se assenta nos elementos básicos constitutivos das universidades contemporâneas: o Estado, a sociedade civil e a autonomia da comunidade interna à instituição. Esses elementos nunca aparecem de forma isolada. Conforme prevaleça um ou outro, tem-se um diferente modelo institucional. A prevalência do Estado dá origem ao modelo napoleônico; prevalecendo a sociedade civil tem-se o modelo anglo-saxônico; e sobre a autonomia da comunidade acadêmica se funda o modelo prussiano (PIZZITOLA. In: DE VIVO E GENOVESI, 1986, p. 146 apud SAVIANI, 2010). (p. 10).

Carvalho e Águas (2015) esclarecem que, no momento em que esse paradigma foi criado, o chamado ocidente vivia o auge do seu poder sobre o resto do mundo e não havia nenhuma dúvida, na cabeça dos acadêmicos europeus, de que as suas ciências eram superiores a qualquer outra tradição intelectual desenvolvida pelas demais civilizações, vivas ou mortas. Obviamente, isso se refletiu na composição dos currículos, na pedagogia, na língua falada. O conhecimento a ser transmitido era exclusivamente voltado a interlocutores (alunos) brancos e europeus. Assim, de forma geral:

[...] las ciencias y tecnologías tradicionales fueron consideradas equivocadas e inaceptables como disciplinas científicas por no someterse a modelos de la matemática. La historia subestimó diversas formas de narrar que supuestamente no logran separar mito del relato historiográfico. La geografía minimizó las representaciones, en apariencia, incapaces de proyectar distancias, direcciones y alturas relativas. La medicina consideró erráticas prácticas de salud por no usar aparatos de medición e intervención precisos. Y, así, el conocimiento científico moderno fue proyectado sobre todas las demás áreas de conocimiento desarrolladas por los pueblos del continente (y el sur en general), y puesto al servicio de la dominación y la explotación de las riquezas naturales y su gente (CARVALHO; FLÓREZ-FLÓREZ, 2014, p. 142)

Esse breve recorte de revisão histórica demonstra a importância da lógica dicotômica para a estruturação do chamado “pensamento ocidental”, além de ser fonte para instigar a compreensão de como, dentro do projeto de modernidade e de “desencantamento” do mundo, o Estado assume centralidade na organização racional da vida humana.

A partir do momento em que o Estado se assume como âmbito que sintetiza e concilia os interesses e que estipula critérios racionais, científicos e universais para canalizar os desejos, interesses e emoções dos cidadãos – sendo esta postulação parte fundamental do próprio conceito de Estado -, ele adquire o monopólio da violência. Assim, ao mesmo tempo em que a Europa logra construir, dentro de sua matriz autocentrada, uma concepção de humanidade hierarquizada entre os binômios inferior x superior, racional x irracional, primitivos x civilizados, tradicionais x modernos, logra também colocar o Estado-nação como sinônimo do capitalismo mundial, justificando os projetos colonizadores empreendidos desde o seu próprio referente.

A relação entre o conhecimento e o Estado já estava bem explícita na obra de Francis Bacon, explicitando o fato de que o conhecimento fortalece ou “capacita” os governos, uma vez que os governos administram o conhecimento.

Essa concepção eurocêntrica de educação, mediada pelo Estado, de herança colonial e com o monopólio da violência, inclusive epistêmica, se perpetuou ao longo do tempo, chegando até à atualidade sem maiores contestações.

A seguir, buscarei expor e problematizar com mais profundidade as relações entre o capitalismo na sua versão neoliberal e o âmbito educacional, especialmente no que se refere à parcela populacional historicamente subalternizada.

1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO CRÍTICA SOBRE AS CONSEQUÊNCIAS DA “RACIONALIDADE OCIDENTAL MODERNA” NA AMÉRICA LATINA.

Em 1978, Darcy Ribeiro analisou a formação sócio-política latino-americana a partir da análise de sua constituição histórica na qual os interesses de grupos - classes dominantes nacionais e grupos estrangeiros imperialistas -, impediram o desenvolvimento autônomo dos países da região, mantendo-os subalternas em relação aos países imperialistas.

Um dos argumentos centrais de Darcy Ribeiro para explicar o ‘atraso’ latino-americano é o fato de a estrutura de poder da América Latina ser historicamente marcada pelo predomínio de interesses oligárquicos, segundo os quais interessa sobretudo a maximização de lucros. O arcaísmo da estrutura de poder na América Latina deve-se ao pacto entre a velha oligarquia e o patriarcado político, segmento este que vem da herança colonial, e substituído, pós-independência, por gestores letrados. Este patriciado político latino-americano, imbuído do espírito civilizador, para salvar suas nações do atraso, não fez além de garantir a ordem social extremamente desigual já vigente desde a colônia, além de legitimar o protagonizado pelas grandes potências econômicas mundiais. As eleições apenas legitimaram a manutenção do poder destes segmentos, referendando escolhas previamente acordadas e constituindo uma espécie de “república-fazendeira”, permanecendo o domínio da oligarquia.

Resumindo, os Estados nacionais coloniais utilizaram a ideia da hierarquia racial, conjugada ao cristianismo que a naturalizava, como parte central de uma ideologia desenvolvimentista.

Por trás de toda essa violência – e aqui é uma visão própria sobre a ordem dos fatores “capitalismo” e “raça”-, estava a busca incessante das nações europeias por riqueza, com a exploração dos recursos naturais e mão-de-obra correspondentes. Por sua vez, foi a hierarquização racial que estruturou o capitalismo moderno mundialmente e perpetuou as posições de subalternidade e pobreza de negros e indígenas, dando movimento a um ciclo de exclusão crônica das matrizes epistêmicas subalternizadas e de precarização dos direitos e condições materiais de vida dos seus sujeitos, que se estende até a atualidade.

Assinalado o passado colonial latino-americano, discorro abaixo sobre o modo como as análises étnico-raciais, inclusive dentro do campo científico-acadêmico, são vinculadas à dinâmica do capitalismo, seja dentro do contexto colonial, com a hegemonia das nações europeias, seja no contexto neoliberal, com a hegemonia dos Estados Unidos.

Darcy Ribeiro continua presente como uma referência importante para compor o quadro sócio-histórico contemporâneo. A escolha por este autor para essa primeira contextualização se

dá pela análise integrada que ele propõe entre “três contrabandos ideológicos” responsáveis por um enorme dano social na região, quais sejam, o racismo europeu como principal arma da dominação colonial; o eurocentrismo, que hierarquiza as civilizações e europeiza os avanços culturais da humanidade; e a confusão entre humanismo e expansão do cristianismo, cujo legado de violência permeia toda a história da América Latina.

Além disso, ele enfatiza uma questão em sua obra que considero de fundamental importância para o propósito deste trabalho: Darcy, assim como Caio Prado Júnior e Florestan Fernandes, traz à tona a reflexão histórica entre as questões étnico-raciais e as socioeconômicas, muitas vezes escamoteadas nos escritos sobre esse trajeto colonial que nos constituiu e segue nos influenciando em grande medida. Essa relação é parte fundamental do objetivo desse presente capítulo.

Inicialmente serão expostos alguns dados demográficos. De acordo com o Ribeiro (1978), a catequese, as guerras de extermínio, a contaminação pelas pestes do homem branco e a escravidão se conjugaram para reduzir drasticamente a população indígena, que de um número provavelmente superior a 100 milhões antes de 1500, chega em 1825 aos 7 milhões, e em 1950, em recuperação, alcança os 15 milhões³¹. Sobre esse primeiro contato, o autor também percebe quatro distintas formações histórico-sociais entre os povos latino-americanos: os povos testemunho, resultado do choque entre o europeu colonizador e as civilizações pré-colombianas, síntese dos sobreviventes indígenas e o *criollo* hispânico; os povos novos, resultante da mistura entre as três matrizes étnicas, organizados pelo modelo econômico de exportação colonial que, sem um passado para se orgulhar, só miram o futuro; os povos transplantados, meras implantações europeias em terras americanas (presentes nos Estados Unidos e Canadá e, mais tarde, Argentina e Uruguai); e os povos emergentes, indigentes que almejam a condição de povos testemunho, aspirando à autonomia nacional.

Com relação à língua, no início da colonização portuguesa no país, o tupi, mais precisamente, o tupinambá, língua do litoral brasileiro da família tupi-guarani, foi usado como língua geral na colônia, ao lado do português, principalmente graças aos padres jesuítas que haviam estudado e difundido a língua nativa. Em 1757, a utilização do tupi foi proibida por

³¹ Segundo o relatório *Povos Indígenas na América Latina: Progressos da Última Década e Desafios para Garantir seus Direitos*, em 2010 a América Latina tinha cerca de 45 milhões de indígenas em 826 comunidades, que representam 8,3% da população total dessa região. Esse número representa aumento de 49,3% em dez anos, fator que deve ser atribuído à melhoria da informação estatística nos últimos anos e à maior autoidentificação por parte dos povos em sua luta por reconhecimento. O relatório mostra que, dos 45 milhões de indígenas, 17 milhões vivem no México, e 7 milhões, no Peru. Entretanto, os países com maior proporção de população indígena são Bolívia (62,2%), Guatemala (41%), Peru (24,0%) e México (15,1%). O Brasil, com aproximadamente 900 mil indígenas tem o maior número de comunidades (305), seguido pela Colômbia (102), Peru (85), México (78) e Bolívia (39). De acordo com o estudo, muitas estão em perigo de desaparecimento físico ou cultural. No Brasil são 70 povos em risco, na Colômbia, 35, e na Bolívia, 13.

uma Provisão Real. Tal medida foi possível porque, a essa altura, o tupi já estava sendo suplantado pelo português, em virtude da chegada de muitos imigrantes da metrópole. Com a expulsão dos jesuítas em 1759, o português fixou-se definitivamente como o idioma do Brasil. Das línguas indígenas, o português herdou palavras ligadas à flora e à fauna (abacaxi, mandioca, caju, tatu, piranha, etc), bem como nomes próprios e geográficos.

Com o fluxo de escravos trazidos da África, a língua falada na colônia recebeu novas contribuições. A influência africana no português do Brasil, e em alguns casos em Portugal, veio principalmente do iorubá falado pelos negros vindos da Nigéria (vocabulário ligado à religião e à cozinha afrobrasileiras) e do quimbundo angolano (palavras como caçula, moleque, samba)³².

Após a chegada europeia na América Latina, deve-se destacar o papel do negro, sob o regime de escravidão, que serviu de matéria-prima para o surgimento das primeiras empresas multinacionais modernas voltadas para o tráfico transatlântico de pessoas. A escravidão africana foi conjugada à agricultura de plantation, sendo este um fenômeno que perpassou todas as regiões da América Latina em que são encontrados grupos significantes de pessoas de conhecida ascendência africana, também chamada de “América Afro-Latina”³³ (ANDREWS, 2007 apud MENDES, 2014).

Ainda seguindo Mendes (2014), em relação aos imigrantes europeus tardios e os asiáticos, tendo chegado aqui como mão de obra para as plantações tropicais, também serviram a um duplo propósito adicional: agentes ativos da europeização, da modernização e da “branquiação” da população. Essa onda de migrações aliada às péssimas condições de trabalho encontradas nos campos da América Latina promoveu o inchamento dos grandes centros urbanos latino-americanos, mais povoados e desprovidos que qualquer centro europeu.

Já sobre os povos “neoamericanos” (resultado da chamada “mistura étnica-racial” que se deu no continente americano), Ribeiro (1978) aponta que os brancos, partindo do nada em 1500, alcançam em 1825 os 6 milhões e em 1950, 60 milhões de indivíduos. O autor esclarece que os brancos tiveram esse enorme aumento populacional porque muitos mestiços, com sangue

³² Afirmções baseadas no texto que encontra-se na página da Universidade Federal do Rio Grande do Norte: <http://www.linguaportuguesa.ufrn.br/pt_3.3.a.php>.

³³ “Essa América Afro-Latina apresenta processos históricos e características muito similares, não só por sua composição populacional e cultura em comum, mas pela influência exercida continuamente pelas ideias do continente Europeu assim como pela interinfluência e trocas entre os próprios países de nosso subcontinente. Para Fontaine, a América Afro-latina não tem um limite fixo ou imutável, sendo uma entidade que flui e reflui. Esse limite, segundo o autor, não deve se limitar ao cálculo da população afro-descendente nacional, mas também deve englobar sub-regiões específicas onde as populações afrodescendentes permaneçam pesadamente concentradas. Por exemplo, ainda que México e Peru não sejam considerados territórios componentes da América Afro-latina por não atingirem a cota mínima de 5% de afrodescendentes na população, os estados mexicanos de Veracruz e Guerreiro assim como o estado peruano de Ica ainda se qualificariam” (MENDES, 2014).

mais indígena do que europeu, foram considerados brancos. Mais adiante, o autor passa os dados totais de mestiços: estes passam de 7 milhões em 1825 para 70 milhões em 1950, atestando o grau de miscigenação, em enorme medida de caráter violento, dada a marcada discriminação racial vigente no período. A população negra, transportada pelo mercado da escravidão, passa de 6 milhões em 1825 para 15 milhões em 1950.

A diferença do crescimento demográfico entre as raças, inicialmente, se deu pela diferença das condições de vida. Ribeiro (1978) expõe de forma impactante o quadro étnico-racial do Brasil durante a colonização, traçando um paralelo entre essa situação e a atual (no momento que escreve), demonstrando a perpetuação da lógica colonial ao longo dos anos e a sua precarização:

O povo, primeiro, era o gentio pagão que só existia como matéria-prima para ser transformado em alguma coisa mais pia pelos missionários e mais útil pelos colonos. Depois, foi a negraria escrava importada como uma força energética que se queimava como um carvão humano nas minas e nas plantações para produzir o que não comiam nem queriam, mas sim o que dava lucro ao amo e senhor. Hoje, é a massa excessiva de gentes escuras, mestiços de índio e de pretos, meio envergonhados de suas caras tão contrastantes com os padrões europeus de beleza e dignidade. Eles aí estão sempre disponíveis como uma força de trabalho que é o componente mais reles da produção, porque, sendo mais barato do que a terra, o gado, as máquinas e os insumos, nem precisa ser poupado. De fato, até valia mais antigamente, quando era escasso e tinha que ser caçado no mato, transladado da África ou importado como imigrante, ou quando os europeus excedentários se converteram também em gado humano exportável." (RIBEIRO, 1978, p. 10-11)

O autor não cita as fontes desses números demográficos, o que dificulta a tarefa de tentar atualizá-los utilizando a mesma metodologia e gerar um quadro comparativo coerente. Certamente, na atualidade, outros fatores determinam o crescimento de cada uma dessas populações. Segundo informações da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe - CEPAL, a atual composição étnico-racial da população latino-americana encontra-se, entre os anos 2000 e 2010, da seguinte forma:

Tabela 1 - População de povos indígenas e afrodescendentes segundo censo de 2000 e 2010

AMÉRICA LATINA: POBLACIÓN DE PUEBLOS INDÍGENAS Y AFRODESCENDIENTES SEGÚN CENSOS, 2000 Y 2010
(En número de personas y porcentajes)

País y fechas censales	Población según censo			Porcentaje sobre el total nacional	
	Pueblos indígenas	Afrodescendientes	Total nacional	Pueblos indígenas	Afrodescendientes
Argentina					
2004-2005	603 758	---	38 747 148	1,6	---
2010	955 032	149 493	40 117 096	2,4	0,4
Brasil					
2000	734 128	75 872 428	168 666 180	0,4	45,0
2010	896 917	97171614	190 755 799	0,5	50,9
Costa Rica					
2000	63 876	72 784	3 810 179	1,7	1,9
2011	104 143	334 437	4 301 712	2,4	7,8
Ecuador					
2001	830 418	604 009	12 156 608	6,8	5,0
2010	1 018 176	1 041 559	14 483 499	7,0	7,2
México ^a					
2000	6 101 632	---	97 483 412	6,3	---
2010	16 933 283	---	112 336 538	15,1	---
Panamá					
2000	284 753	---	2 839 177	10,0	---
2010	417 559	302 598	3 405 813	12,3	8,9
Paraguay					
2002	87 099	---	5 163 198	1,7	---
2012 ^b	112 848	---	6 232 511	1,8	---
Venezuela (República Bolivariana de)					
2001	506 341	---	21 548 687	2,3	---
2011	726 543	936 794	27 052 362	2,7	3,5

Fuente: Elaboración propia sobre la base de Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE)-División de Población de la CEPAL, procesamiento de microdatos censales; para la Argentina, el dato de 2004-2005 corresponde a los resultados de la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas.

^a Se imputó la condición indígena a los menores de 5 y de 3 años en cada censo, según la condición indígena del jefe de hogar o cónyuge.

^b Corresponde a los resultados preliminares del censo indígena. No se incluye la población indígena captada en el censo general.

Ainda de acordo com Ribeiro (1978), se para as elites europeias estabelecidas na América Latina, o subdesenvolvimento da região estava relacionado com o clima tropical ou a falta de aptidão das raças inferiores ao progresso, o olhar histórico atual não deixa dúvidas sobre a razão do subdesenvolvimento latino-americano, qual seja, a incapacidade das elites políticas nacionais de estenderem os frutos econômicos de sua empreitada às classes trabalhadoras. A Independência tampouco significou uma alteração do quadro de desigualdade, servindo mais como uma ilusão de autonomia. Os povos latino-americanos seguiram percebendo-se como a periferia do mundo e ignorando o contexto regional, relacionando-se sempre através dos centros econômicos capitalistas.

O papel desempenhado na estruturação da geopolítica mundial esteve determinado pelas heranças coloniais, pela posição que essas nações latino-americanas foram sujeitas na divisão racial e internacional do trabalho, pela forma como o continente foi explorado e pela forma

como a história de sua população “não-branca” foi invisibilizada. À sombra das nações centrais, elas se (sub)desenvolveram, foram objetificadas e instrumentalizadas enquanto insumos de matéria-prima e mão de obra barata para a corrida capitalista protagonizada pelas nações hegemônicas. Esse foi o seu papel na história ocidental moderna. Assim, para além da narrativa colonial hegemônica já definida e ensinada desde a educação básica, estas seriam uma comunidade a ser forjada. Nas palavras de Ribeiro (1978, p. 21-22):

Também no tempo, nós, latino-americanos, não nos situamos direito. Para um norte-americano houve, antes do capitalismo, um feudalismo que ele viveu na Inglaterra. Antes, um escravismo de quando os romanos mandavam lá. Houve até algum tribalismo canibal dos seus avós germanos, documentado por Tácito [...] Para nós, não. Assim como o passado do mundo não foi nosso passado, o seu presente não é nosso futuro. Somos evolutivamente de outro fuso temporal. Para nós, qualquer revolução burguesa de liberação das peias feudais, a fim de ensejar o surgimento de um empresariado shumpeteriano, seria tardio. Já nascemos capitalistas, produzindo mercadorias com mão de obra escrava em grandes empresas agromercantis exportadoras. A revolução socialista para nós foi uma tarefa precoce, porque cada bando de negro fugido do nosso escravismo capitalista recaía no comunismo primitivo; e cada campesinato alçado do capitalismo dependente refunda a comunidade solidária e nela vive feliz até que a polícia venha acabar com a festa.

Esse pensamento, desenvolvido há quase 40 anos, segue pertinente - não logramos popularizar as nossas raízes. Nossa rica diversidade cultural segue limitada a círculos restritos de pesquisadores. Pouco conhecemos dos nossos troncos indígenas e africanos, e das realidades contemporâneas dos diversos povos e comunidades tradicionais que deles derivaram.

Em outro texto, Ribeiro (2002) realiza uma pesquisa histórica para descrever os processos de etnocídio e “desculturalização” que ocorreram com as populações e seus saberes de origem indígena e africana na América Latina durante os processos nominados, paradoxalmente, como “civilizatórios” nessa região e que, certamente, determinaram o curso das relações e posições dessas comunidades até a atualidade. Dentre os elementos relacionados à dificuldade de manutenção da memória de matrizes indígenas e africanas, o autor cita a ausência de escrita, a perseguição e extermínio das elites intelectuais e políticas destes povos, a destruição dos objetos e dos lugares que abrigavam tradições e significados das culturas pré-colombianas, a extinção de idiomas, os sistemas numéricos, e a imposição de uma lógica de pensamento extrínseca.

Mesmo que Darcy Ribeiro tenha estado à frente da Casa Civil no governo de João Goulart e fosse fundador e reitor da UnB, em 1961, suas ideias pouco puderam ser integradas aos projetos educacionais em prol das comunidades negras e indígenas brasileiras. Fosse, pelo

contexto político da época, de extrema tensão, às vésperas do golpe militar de 1964, fosse pelas dificuldades intrínsecas à natureza das estruturas próprias da colonização ainda vigentes.

Nos últimos anos, apesar de termos presenciado uma maior inclusão de negros e indígenas na educação formal, especialmente no ensino superior a partir da criação das cotas para negros e indígenas³⁴, em diversos países da região, os currículos e metodologias seguem centrados, majoritariamente, nas tradições europeias ou estadunidenses. Nossas narrativas históricas seguem referenciadas, em grande parte, na história do colonizador e do império econômico. A exclusividade da cultura científica, letrada e baseada no idioma colonial ignorou, e segue ignorando, as outras formas possíveis de construção e transmissão de conhecimentos. Mesmo dentro daquela matriz ocidental moderna colonial, os sujeitos subalternizados, pela discriminação racial e pela insuficiência de recursos financeiros, seguem tendo imensa dificuldade em se capacitarem dentro do ensino formal para ocupar uma posição dentro do “projeto de modernidade” que os habilite a levar a público as suas narrativas sobre a história e sobre o mundo atual.

Importante esclarecer que, dentro da concepção adotada nesse trabalho, essas duas dimensões de análise – a exclusão epistêmica e a dificuldade de acesso ao ensino formal - estão intrinsecamente relacionadas, assim como as questões étnico-raciais e socioeconômicas. A universalidade monoepistêmica é entendida, portanto, como uma estratégia para naturalização da dominação europeia e criação de um quadro de mão de obra a partir da ideia de “raça” para desenvolvimento do capitalismo mundial. O capitalismo instaurou uma realidade de acumulação para a população branca, havendo, na atualidade uma enorme correspondência com as posições ocupadas pelas raças no período colonial. Como já foi dito anteriormente, o ciclo se auto-alimenta pela dificuldade de acesso aos sujeitos subalternizados, inviabilizando uma realidade educacional pluriépistêmica.

A questão da exclusão epistêmica será aprofundada mais adiante. Em seguida, será priorizada a questão do acesso ao ensino formal a partir da construção de um trajeto argumentativo que a relacione com o período colonial e com uma análise socioeconômica atual, sendo este recorte disponível a um maior número de dados para aferição. Para atestar de forma cabal a permanência do quadro de desigualdade social e concentração de renda crônica iniciada pela hierarquização social durante o período colonial, serão expostos os dados quantitativos da renda relacionados à raça e etnia.

As análises estão baseadas nas realidades do Brasil e da Colômbia, especialmente na

³⁴ O processo de formulação e aplicação da política de cotas para a população negra e indígenas será detalhada mais adiante, nesse mesmo capítulo, e no terceiro capítulo também.

primeira, por haver maior disponibilidade de dados para pesquisa. De qualquer forma, a reflexão mais ampla guarda paralelos com diversos outros países da comunidade latino-americana.

1.2.1 Análise étnico-racial da realidade brasileira e do seu universo educacional

Segundo o censo IBGE de 2010, 47,8% da população brasileira declarou-se branca, 50,7% declarou-se negra³⁵, 0,5% declarou-se indígena e 1% , amarela (IBGE, 2011). Apesar da população que se declara como preta ou parda ter crescido entre a parcela 1% mais rica, cuja renda média é de R\$ 11,6 mil por habitante, os negros representavam apenas 17,4% de sua composição em 2014, período em que esta população era a maioria, representando 53,6% da população geral. Ainda sobre esse ano, dentre a parcela de 1% mais ricos, 79% eram brancos, sendo que os brasileiros que assim se denominavam, somavam 45,5%. O aumento da desigualdade racial entre os mais ricos fica evidente quando comparamos os dados acima com os de 2004. Em 2004, havia 12,4% de negros e 85,7% de brancos nesse grupo. Em relação ao total da população, 51,2% eram brancos e 48,2% eram pretos ou pardos, em 2004.

Por outro lado, na população que forma o grupo 10% mais pobre, com renda média de R\$ 130 por pessoa na família, os negros continuam majoritários. O percentual também aumentou nos últimos 10 anos. Em 2004, 73,2% dos mais pobres eram negros, subindo para 76% em 2014. Esse número indica que três em cada quatro pessoas que estão na parcela dos 10% mais pobres do país são negras. Os brancos eram 26,5% dos mais pobres em 2004 e sua participação nessa fatia da população caiu para 22,8% em 2014. Assim, dentre os mais pobres, a desigualdade racial aumentou na última década.

No Brasil como um todo, 83,0% das pessoas indígenas de 10 anos ou mais de idade recebem até 1 salário mínimo ou não possuem rendimentos. A Região Norte detém quase que a totalidade das pessoas indígenas nessa condição. Nessa região, somente 25,7% recebem 1 salário e a grande maioria, 66,9%, não tem rendimento. A situação econômica mais razoável foi observada na Região Sudeste, com a menor proporção tanto de pessoas que recebiam até 1 salário mínimo quanto daquelas sem rendimentos.

Nas declarações dos rendimentos recebidos no mês de julho de 2010, foi observado nas terras indígenas que, em 2010, uma grande parcela das pessoas indígenas de 10 anos ou mais de idade, 65,8%, não possuía qualquer rendimento, sendo que para os residentes fora das terras

³⁵ A Lei nº 12.288, de 2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial, define a população negra: “conjunto de pessoas que se autodeclararam pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pelo [...] IBGE”. A lei pode ser acessada em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm>.

o percentual era de 39,5%. Convém esclarecer que há importantes limitações na obtenção dessa informação no que se refere às terras indígenas. Isso porque nas terras indígenas existe o predomínio de atividades agrícolas, principalmente de subsistência, de modo que rendimentos monetários nem sempre se constituem na melhor forma de aferir a remuneração das atividades econômicas.

A mesma reflexão cabe ser feita para outros índices, como o Índice de Desenvolvimento Humano. Esse quadro crítico entre indicadores de renda e étnico-raciais não deve, no entanto, ofuscar o avanço que o Brasil obteve quanto à redução da desigualdade social em termos absolutos, no início dos anos 2000 até 2013 aproximadamente³⁶.

Segundo o Censo Escolar de 2010 (EDUCACENSO) feito pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a taxa de alfabetização dos grupos indígenas por faixas etárias se distribuem da seguinte forma: entre as pessoas com 15 anos ou mais e que vivem em terras indígenas, esta taxa é de 67,7%; para a população que vive em terra indígena com faixa etária entre 10 e 14 anos, a taxa de alfabetização se eleva, chegando a 78%; e na faixa de 15 a 19 anos ocorre a maior taxa, de aproximadamente 82%. Estes dados evidenciam o impacto das recentes políticas voltadas à educação indígena, que ampliou o acesso à educação básica deste grupo populacional. No entanto, ainda há disparidades significativas quando considerados os dados referentes ao grupo não indígena, cuja taxa de alfabetização é de 90,4%, ou seja, em todos os grupos etários observados para a população indígena, as taxas são mais baixas do que a média dos não indígenas.

Os dados coletados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2013) também demonstram que as taxas de analfabetismo no Brasil estão em queda. No entanto, assim como para a população indígena, há disparidades nesta taxa para outros grupos étnico-raciais. Quando comparadas as taxas de analfabetismo da população branca com a população negra, por exemplo, torna-se evidente que a taxa de analfabetismo entre negros (11,5%) permanece maior que o dobro da taxa entre brancos (5,2%).

Além disso, quando comparada à média de anos de estudo de instrução formal entre os segmentos populacionais, a partir de dados desagregados por cor/raça, também é possível observar uma diferença significativa. Para a população que se declara branca, esta média é de

³⁶ Nesse período, o coeficiente Gini do Brasil - indicador que mede desigualdade de renda, indo de 0 a 100, sendo 0 correspondente à total igualdade - passou de 58,6, em 2002, para 52,9, em 2013 (último dado disponível). Em 2014, um relatório da ONU sobre o tema também registrou uma queda significativa da desigualdade no Brasil na última década, com o Gini passando, nos cálculos das Nações Unidas, de 54,2 para 45,9. Na época, a Organização das Nações Unidas destacou o efeito sobre a desigualdade do aumento real do salário mínimo - de 80% entre 2003 e 2010 - e dos esforços para a formalização do mercado de trabalho brasileiro, além dos programas de transferência de renda, como o Bolsa Família. Dados extraídos da página <http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2016/05/160505_legado_pt_ru>. Acesso em: 05 set. 2017).

8,8 anos. No caso da população negra, é de 7,2 anos.

Em relação à taxa de frequência líquida à escola³⁷ também existem diferenças entre os grupos de negros e brancos, ainda segundo dados da PNAD (2013). É possível, no entanto, atestar a universalização da escolarização em algumas etapas de ensino no Brasil. Este é o caso do ensino fundamental, em que a frequência brasileira é de 92,5%, e não existem diferenças destacadas entre os grupos étnico-raciais, uma vez que 92,4% é a taxa de frequência líquida no caso da população negra, e 92,7% a da população branca. No caso da educação infantil, a frequência também é similar, ainda que menor entre as crianças negras. A média brasileira é de 41,2%, sendo 42,9% da população branca e 39,8% da população negra.

Cabe aqui abrir um rápido parêntese para pontuar a ausência de docentes negros – indígenas muito menos – no ensino fundamental no Brasil. Carvalho (2006) cita os trabalhos pioneiros de Maria Lúcia Muller, posteriormente complementados por Jerry Dávila, sobre a política estatal carioca de destituição dos professores e professoras negros dos cargos de diretores das escolas primárias e técnicas na primeira metade do século XX, que teve uma correspondência, observada por Muller com relação aos docentes negros do ensino primário e fundamental. A partir de então, as escolas cariocas passaram a ser totalmente brancas, atendendo os desígnios da política eugênica do governo brasileiro nos anos 1930.

Esse quadro da ausência de docentes negros é agravado pela progressiva diminuição dessa população nos níveis mais altos de educação. Quando observada a etapa do ensino médio, a frequência líquida enfrenta uma queda abrupta com relação ao ensino básico, mesmo no caso da média brasileira, que é de 55,1%. Mas, quando observamos a taxa de frequência líquida desagregada por cor/raça, a diferença se destaca: 63,7% da população branca e 49,3% da população negra na faixa etária correspondente frequentam esta etapa. Ou seja, a frequência de negros é substancialmente inferior a de brancos. Esta situação é ainda mais grave para o ensino superior, cuja taxa de frequência líquida brasileira é de 16,3%. A população branca tem pouco mais que o dobro da frequência da população negra: 23,4% e 10,7%, respectivamente.

Sobre o ensino superior, foco principal nesse trabalho, a análise das universidades públicas brasileiras revela que, a despeito de mais da metade da população nacional ser negra, este é ainda hoje um ambiente majoritariamente branco. O campo educacional superior aparece, assim, como foco analítico particularmente expressivo das tensões que permeiam o racismo enquanto fenômeno estrutural e simbólico.

No entanto, o percentual de negros vem aumentando substancialmente, quase dobrando

³⁷ A taxa de frequência líquida representa o percentual de alunos na faixa etária adequada para uma determinada etapa sobre o total da população da faixa etária prevista para a etapa referida.

entre 2005 e 2015. Segundo o IBGE, em 2005, um ano após a implementação de ações afirmativas, como as cotas raciais em algumas universidades, apenas 5,5% dos jovens negros (pretos ou pardos) em idade universitária frequentavam uma faculdade. Em 2015, 12,8% dos negros entre 18 e 24 anos chegaram ao nível superior. Comparado com os brancos, no entanto, o número equivale a menos da metade dos jovens brancos com a mesma oportunidade, que eram 17,8% em 2005 e 26,5% em 2015. Os dados foram constatados pela Síntese de Indicadores Sociais - Uma análise das condições de vida da população brasileira (2016). De acordo com o relatório, a dificuldade de acesso dos estudantes negros ao diploma universitário reflete o atraso escolar, maior neste grupo do que no de alunos brancos. Na idade que deveriam estar na faculdade, 53,2% dos negros estão cursando nível fundamental ou médio, ante 29,1% dos brancos. Uma forte hipótese para esse atraso é que os negros, mais que os brancos, têm os estudos interrompidos, ou prejudicados, pela necessidade econômica de trabalhar durante o que seria a “idade escolar”.

Tomando como referencial os dados do ensino superior, apenas 14,51% dos que frequentavam o ensino superior em 2013 eram negros, segundo o Censo do Ensino Superior do INEP (2013), em geral concentrados nas áreas de formação de menor “*status* profissional”, de acordo com o órgão. Afunilando, somavam somente 0,07% dos mestrandos e 0,03% dos doutorandos em universidades brasileiras no ano de 2010. Isso estabelece um dilema na medida em que o acesso à educação figura como um dos principais mecanismos de distribuição de renda no país, segundo o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE, 2014).

Sobre o perfil socioeconômico nas instituições federais de ensino superior, segundo a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andife), a concentração de estudantes das classes mais ricas do Brasil também caiu nas instituições federais de ensino superior. Em 2010, 34,71% deles tinham renda familiar bruta maior que seis salários mínimos, 24,61% tinham renda de mais de três e menos de seis salários mínimos, e 40,66% tinham renda de até três salários mínimos. Em 2014, a porcentagem de cada uma dessas faixas salariais no total de estudantes de graduação foi de 23,86% para os mais ricos, 24,72% para os da faixa intermediária, e 51,43% para os estudantes mais pobres. Assim, em 2014, mais de dois terços dos graduandos tinham renda per capita de até um salário mínimo e meio, ou seja, são alvo das políticas de assistência estudantil das universidades e institutos.

De qualquer forma, apenas 1,77% da população negra economicamente ativa em 2014 possuía ensino superior completo. Essa população recebia renda média sempre inferior à dos brancos: R\$ 1.428,79 contra R\$ 2.510,44, respectivamente, de acordo com a Pesquisa Mensal

de Emprego (IBGE, 2014). Os negros permanecem super-representados entre desempregados e ocupações precárias, com uma média de escolarização em geral 20% menor que a população branca e, ainda mais, com um montante negativo de 70% de presença entre os analfabetos brasileiros. Mesmo quando equalizamos a escolaridade, negros graduados e pós-graduados têm Renda Domiciliar Per Capita em média 30% menor que brancos com o mesmo nível escolar, segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2015). Todos esses dados expressam uma disparidade racial que se aprofunda quando se avança aos níveis de excelência educacional e impacta sobre a distribuição das posições ocupacionais e em suas hierarquias, visto que a presença negra cresce na medida em que diminui o grau de prestígio e remuneração da ocupação.

Um bom exemplo disso é a rarefeita representação negra na própria carreira docente universitária (cabe lembrar que cerca de 40% das instituições não informam dados sobre a categoria cor/raça de seus docentes): de um universo de 378.939 docentes universitários no Brasil, apenas 13,22% são negros, segundo o Censo do Ensino Superior (INEP, 2013). Desse montante, somente 33,9% estão em instituições públicas, sendo a maioria homens (54,43%). Desses, 43,09% são mestres, 36,48% especialistas e 17,34% doutores. Comparativamente, dos totais nacionais, 39% são mestres e 31% são doutores. Esses dados, por incrível que pareça, refletem um enorme aumento da presença de docentes negros se comparados com o final da década de 1990, como pode ser constatado no trabalho de Carvalho (2006). Uma rápida análise dos dados acima demonstra como, com a progressão da carreira acadêmica, a presença de negros vai diminuindo. Certamente com relação aos povos indígenas essa situação é ainda mais crítica³⁸.

De forma resumida, os dados apontam que, apesar dos avanços na democratização do ensino e na presença de negros e indígenas, ainda que relevantes se compararmos com os períodos anteriores, existe uma enorme desigualdade com relação à população branca, que coincide com a população de maior renda.

Esses números demonstram a urgência da expansão da política de cotas étnico-raciais para a pós-graduação. Esse esforço vem sendo promovido principalmente pelo Ministério Público, via Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, junto ao Ministério da Educação (MEC). Hoje diversas universidades já se posicionaram quanto a esta questão, em alguns de

³⁸ Não encontrei dados a respeito.

seus cursos, e implementaram cotas na pós-graduação³⁹: Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)⁴⁰; Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT)⁴¹; Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes)⁴²; Universidade Federal do Piauí (UFPI)⁴³; Universidade Federal da Bahia (Ufba)⁴⁴; Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)⁴⁵; Universidade Federal de Alagoas (Ufal)⁴⁶; Casa Oswaldo Cruz (Fiocruz)⁴⁷; Universidade Federal de Goiás (UFG)⁴⁸; Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)⁴⁹.

Voltando ao acesso ao ensino superior, com relação à população indígena, nota-se que ela está se tornando cada vez mais representativa no Brasil⁵⁰. Para acompanhar este processo de inserção, pode-se tomar como referência o Censo da Educação Superior, do INEP. Em 2011, 9.756 estudantes se autodeclararam como indígenas (não inclui informação sobre origem étnica). Em 2015, este número saltou para 43.857. As matrículas realizada nesse intervalo de tempo na rede pública quase quadruplicou, enquanto no sistema privado a ampliação para essa

³⁹ Os dados a seguir foram retirados do portal de notícias <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/procuradoria-pede-a-mec-posicao-sobre-cotas-na-pos-graduacao-das-federais.ghtml>>. Acesso em 04 abr. 2017 e <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-04/negros-e-indigenas-terao-cotas-na-pos-graduacao-da-ufmg-partir-de-2018>>. Acesso em: 05 abr. 2017.

⁴⁰ A instituição começou a discutir o tema em junho de 2016, consultando os diversos programas de pós-graduação. Em julho, uma reunião extraordinária do Conselho de Pós-Graduação também debateu o tema. Em agosto do mesmo ano o Programa de Mestrado em Educação da UFSCar anunciou sua adequação à portaria do MEC e instituiu a reserva de vagas para negros (pretos ou pardos) e indígenas. Segundo a instituição, usando o cálculo da Lei de Cotas, que sugere a definição de reserva de vagas segundo a proporção do Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de pretos, pardos e indígenas em cada estado, o programa definiu que 34,7% das cotas seriam reservadas para estudantes que se autodeclarassem negros (pretos ou pardos) e indígenas.

⁴¹ Em agosto de 2016 o edital do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFMT já garantiu a reserva de nove das 45 vagas no mestrado, e duas das 13 vagas do doutorado para 2017, para negros (pretos e pardos), quilombolas e indígenas.

⁴² Em setembro de 2016, os programas de pós-graduação em Artes, Ciências Sociais, Comunicação e Psicologia da Ufes aprovaram a reserva de vagas para negros, pardos e indígenas a partir de 2017.

⁴³ No edital para mestrado em Comunicação, publicado em 13 de dezembro de 2016, uma das dez vagas abertas foi destinada à cota para negros, indígenas e pessoas com deficiência.

⁴⁴ Em 12 de janeiro de 2017, a instituição decidiu reservar 30% das vagas ofertadas em todos os processos seletivos de pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) a candidatos negros (pretos e pardos), e "uma vaga a mais em relação ao total ofertado nos cursos para candidatos enquadrados em cada uma das categorias de quilombolas, indígenas, pessoas com deficiência e trans (transgêneros, transexuais e travestis)".

⁴⁵ Em 13 de janeiro de 2017, a instituição anunciou que a seleção de alunos para o curso de especialização de Gestão em Saúde, na modalidade de ensino a distância, teria reserva de 10% das vagas para candidatos autodeclarados pretos, pardos, indígena e pessoas com deficiência.

⁴⁶ Também em janeiro de 2017, o Programa de Pós-Graduação em Educação anunciou a seleção de 47 vagas para o mestrado e 24 para o doutorado, reservando quatro vagas para cotistas indígenas, negros ou pessoas com deficiência.

⁴⁷ A fundação do Rio de Janeiro, que mantém programas de pesquisa de pós-graduação, anunciou que as vagas para o mestrado acadêmico em Divulgação da Ciência, Tecnologia e Saúde também teriam cotas. Das 15 vagas, uma foi reservada para pessoas com deficiência e três para negros ou indígenas.

⁴⁸ Desde 2015, a instituição instituiu que ao menos 20% das vagas de cada um dos programas serão destinadas a candidatos negros, pardos e indígenas. Ela foi a primeira instituição pública de ensino superior a adotar a política de cotas em todos os seus cursos de pós-graduação.

⁴⁹ Em abril de 2017 a UFMG aprovou a reserva de vagas para negros, indígenas e pessoas com deficiência nos programas de mestrado, mestrado profissional e doutorado. A medida valerá para os processos seletivos realizados a partir de 2018. De acordo com a proposta aprovada, os programas de pós-graduação deverão separar entre 20% e 50% das vagas para candidatos que se autodeclararem negros, o que, segundo os critérios utilizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), inclui pretos e pardos. Os cursos também deverão ter uma vaga suplementar para indígenas e outra para pessoas com deficiência. Os processos seletivos deverão sofrer adaptações para atender, por exemplo, a necessidades de indígenas que não dominam a língua portuguesa e de surdos que demandam tradução para a Língua Brasileira de Sinais (Libras).

⁵⁰ Os dados a seguir foram retirados do estudo feito para Associação Brasileira de Avaliação Educacional, protagonizado pela doutoranda Layla Cesar e pelos professores Joaquim Neto e Gersem José dos Santos Luciano (Gersem Baniwa).

população foi de quase cinco vezes.

Se comparados os sistemas, contudo, é notório que o maior volume de matrículas se concentra nas instituições privadas de educação superior, ainda que, 64% destes estudantes tenham concluído ensino médio em escola pública. Este comportamento reproduz o quadro nacional de distribuição de matrículas. Segundo o mesmo Censo, no ano de 2015, mais de 75% das matrículas no Brasil estavam no sistema privado e, coincidentemente, também 64% dos estudantes concluíram o ensino médio em escola pública.

Dada a concentração de estudantes em instituições privadas, é importante notar, em relação ao financiamento, que cerca de 12% dos estudantes estão vinculados ao programa Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), atualmente em desmonte pelo governo federal golpista, enquanto outros 10% afirmam receber algum tipo de financiamento não-reembolsável da própria instituição de matrícula. Em relação à permanência, 8% afirmaram receber algum tipo de apoio financeiro ao longo do curso.

No que diz respeito ao ingresso, apenas 7% dos respondentes afirmaram haver ingressado na instituição por meio de programa de reserva de vagas de cunho étnico. 70% afirmaram haver ingressado via vestibular e 14% via ENEM, sem reservas. Os demais teriam ingressado através de programas de cotas pautados em outros critérios (renda, natureza institucional da escola de formação no ensino médio, etc.).

Estes dados combinados apontam para um quadro de baixa assistência aos estudantes indígenas, cujo apoio por meio de políticas públicas não parece ter sido o elemento principal do expressivo aumento no número de matrículas entre 2011 e 2015.

Em relação ao grau acadêmico, 63% das matrículas se concentram no bacharelado, 24% na licenciatura e 11% no tecnológico. Em relação à modalidade, mais de 80% dos estudantes indígenas atendem ao formato presencial de ensino. Quanto à categoria administrativa, quase 73% das matrículas de estudantes indígenas se concentram no setor privado. O Amazonas merece destaque especial por ser a única unidade federativa onde algumas destas proporções se invertem: 63% dos estudantes estão no sistema público, e 65% estão vinculados à licenciatura.

Entre as áreas de saber, se destacam, em ordem decrescente por percentual de matrícula: Formação de professor e ciências da educação (26,3%), Administração (19,6%), Saúde (12,5%), Direito (9,2%), Arquitetura (7,2%), Computação (3,7%), e Ciências Sociais e comportamentais (3,6%). Consideradas todas as áreas, há 586 cursos distintos que abrigam estudantes indígenas. Se discriminados por nome, apenas 21 destes são explicitamente interculturais ou orientados para a população indígena, nos graus licenciatura e bacharelado, sendo ofertados por 35 instituições, todas públicas, em modalidade presencial. É impossível

saber, a partir da base de dados do INEP, se os demais programas oferecem ensino diferenciado, visando a preservação da diversidade cultural

Dados divulgados em outubro de 2016 pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes)⁵¹ mostram que, além da política de cotas aplicada nacionalmente⁵², dois fatores podem ter influenciado a "mudança significativa" do perfil dos estudantes: a mudança no perfil do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), em 2009, quando este ganhou caráter de vestibular, e a adesão de cada vez mais instituições ao Sistema de Seleção Unificado (Sisu). O estudo explica, porém, que além dos fatores “cotas”, “Sisu” e “Enem”, deve-se levar em consideração o amplo movimento de reinterpretação do processo de autodeclaração, com os estudantes mudando sua visão sobre sua cor ou raça de branca para preta ou parda. De acordo com a associação, no entanto, a adoção generalizada de política de cotas se destaca como evento mais marcante em capacidade de produzir essa nova dinâmica.

Essa questão do acesso e permanência no ensino, apesar de intrinsecamente relacionada, deve ser diferenciada de uma outra, da maior importância, mais qualitativa, referente aos conteúdos estudados e às pedagogias e espaços de aprendizagem possíveis, principal ponto de análise nesse trabalho. Tomando como referência a questão racial na realidade brasileira – e os argumentos gerais apresentados, para além do histórico dos fatos específicos da questão racial, também servem aos indígenas – podemos dizer que não necessariamente a inclusão de sujeitos negros no ensino formal modifica a matriz epistêmica hegemônica dos conteúdos ensinados e metodologias pedagógicas utilizadas.

A luta prioritária do Movimento Negro até a década de 1990 foi dedicada ao acesso à educação, demandando a inserção da questão racial no bojo das políticas públicas universais, as quais tinham como mote: escola, educação básica e universidade para todos (GOMES, 2011). A participação marcante da militância negra nos anos 1980, durante a Constituinte, e nos anos 1990, durante a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei 9.394/96), não foram suficientes para incluir de fato as reivindicações desses movimentos sobre inclusão epistêmica de matriz africana na educação formal. Foram sim inseridas, de maneira parcial, genérica e distorcidas, tal como consta no Art.26 da LDB. Esse artigo, no seu inciso 4º, diz: “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias

⁵¹ Os dados refletem os resultados da quarta edição da pesquisa "Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior Brasileiras", idealizada pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace), da Andifes.

⁵² Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012, conhecida como a Lei de Cotas, que reserva 50% das vagas em todos os cursos nas instituições federais de ensino superior levando em conta critérios sociorraciais.

para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia”. Aqui fica claro o caráter genérico e distorcido sobre a presença das matrizes indígenas e africanas na formação da História do Brasil. Ora, obviamente não se trata de “contribuições” dessas matrizes, como se elas fossem secundárias nesse processo histórico de constituição e desenvolvimento nacional. Trata-se, ou deveria tratar-se, do estudo profundo sobre essas matrizes que constituíram, em termos majoritários, a identidade nacional. Isso foi em grande parte revisto com a Lei 10.639/2003, que inclui nesse artigo a obrigatoriedade do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nas escolas públicas e particulares dos ensinos fundamental e médio. Esse foi um período que coincidiu com o início do debate sobre cotas raciais e com um momento político favorável ao debate racial dentro das políticas públicas. Esse artigo fora novamente modificado pela Lei 11.645/2008, que manteve, em outras palavras, a determinação já colocada e as suas formas de aplicação⁵³. Esse artigo e seus incisos foram preservados após o golpe parlamentar e a lamentável reforma por qual passou a LDB em 2017, tal como a não obrigatoriedade da Filosofia e da Sociologia enquanto disciplinas obrigatórias para o ensino médio⁵⁴.

De qualquer forma, uma breve análise dos currículos escolares, e até mesmo das ementas das disciplinas da pós-graduação, dentro das mais diversas áreas, demonstram com facilidade a perpetuação desse quadro de soberania das narrativas, teorias e metodologias de ensino europeias, herdada do colonialismo e, mais atualmente, das estadunidenses, resultante da forte penetração do neoliberalismo nesse campo acadêmico, escolar e da pesquisa. Ambas, por sua vez, estão fundamentadas no domínio econômico que essas populações exerceram ao longo da história, enquanto expressões máximas do capitalismo, seja na versão colonial ou neoliberal, respectivamente. Por outro lado, a modificação epistêmica efetiva pressupõe a presença dos sujeitos subalternizados historicamente, como argumentaremos mais adiante.

E não são apenas as leis que são descumpridas. A Convenção 169 da Organização Internacional do trabalho, Sobre Povos Indígenas e Tribais⁵⁵, cujo Brasil é signatário, baixando o Decreto Legislativo N°5051/2004⁵⁶, que promulga essa convenção, traz em sua Parte VI – Educação e Meios de Comunicação (Artigos 26 a 31), uma série de determinações que são

⁵³ Dois incisos orientam a aplicação do Art 26- A: § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

⁵⁴ Ver <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>.

⁵⁵ Ver <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Convencao_169_OIT.pdf>.

⁵⁶ Ver <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5051.htm>.

ignoradas pelas autoridades brasileiras com relação à educação indígena. A Constituição Federal, em seu capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto, na Seção I – Da Educação⁵⁷ (Especialmente Artigo 2010, inciso 2) tampouco é cumprida. A LDB, já vista, se contraposta à realidade curricular e ao atendimento às necessidades educacionais da diversidade cultural brasileira, apresenta sérias falhas. Assim, percebemos que o que falta não são marcos legais, e sim mecanismos de fiscalização e monitoramento do cumprimento desses marcos.

1.2.2 Análise étnico-racial da realidade colombiana e do seu universo educacional

Nesse momento, buscarei realizar um breve panorama geral sobre a composição racial da população colombiana, entremeada de reflexões pontuais, de forma a embasar minimamente uma análise comparativa com o Brasil, especificamente sobre o universo educacional. Como dito mais acima, no item sobre a metodologia e a apresentação dos capítulos, o caso brasileiro recebeu mais dedicação, seja pela dificuldade de acesso à dados confiáveis sobre a realidade étnico-racial colombiana⁵⁸, seja pelo meu objeto comparativo se tratar do projeto Encontro de Saberes, ou mesmo por uma facilidade natural em adotar como referência a realidade brasileira. De qualquer forma, buscarei a correção necessária para proceder uma análise da questão étnico-racial no sistema educacional dentro de uma perspectiva comparativa.

O censo adotado por esse país a partir do seu *Departamento Administrativo Nacional de Estadística* (DANE), admite as seguintes categorias: “sem pertencimento étnico” (isso inclui judeus e árabes), “afrocolombiano”, “indígenas” e “ciganos”.

Essa informação incita, de entrada, uma reflexão sobre a naturalização do eurocentrismo adotada pelo Estado colombiano: enquanto todas as outras categorias raciais são nominadas, os “brancos” e “mestiços”⁵⁹ são considerados como “sem pertencimento étnico”, remetendo à ideia de que os povos colonizadores sejam os “originais”, a partir dos quais se lançam as denominações das outras raças e, ao mesmo tempo, à de imunidade sobre as categorias que “outros” povos poderiam lançar sobre eles, tal como uma *hybris del punto cero* de que fala Castro-Gomes (2007).

Deve-se considerar, nesse cenário, segundo Carvalho, Flórez e Matinez (2017), a

⁵⁷ Ver <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>.

⁵⁸ Como colocado no item sobre a metodologia e a descrição dos capítulos, a carência e a manipulação de dados sobre dinâmicas sociais na Colômbia extrapola o âmbito abordado aqui (composição étnico-racial dentro do campo educacional), se estendendo também a outras áreas, sendo parte de uma estratégia do governo federal desse país para justificar as suas ações. Ver Novion (2011).

⁵⁹ Essa categoria se subdivide, além do “mestiço” (branco-“cobrizo”, que seria “cor de cobre”), em “castizo” (branco-mestiço), “moreno” (branco-negro), e “zambo” (negro-cobrizo).

ausência de cifras diferenciadas por grupos étnicos-raciais por parte do Ministério da Educação e os problemas inerentes à medição dos registros de quem se identifica como população afrodescendente ou indígena por parte do Departamento Nacional de Estatísticas (DANE).

O último censo do DANE, de 2005, revelou que 85,94% da população se autodeclarou como “sem pertencimento étnico”; 10,62% como afrocolombianos; 3,43% como indígenas; e 0,01% como ciganos⁶⁰. Assim como no caso brasileiro, houve um verdadeiro genocídio da população indígena originária a partir da chegada dos colonizadores. Segundo Mendes (2014), estima-se que 90% dessa população morreu pela falta de imunidade às doenças dos europeus, pelas guerras e combates ou pelo trabalho forçado.

No entanto, a Colômbia não tinha uma alta concentração demográfica dessa população originária se comparada ao Brasil, por exemplo, mesmo antes da chegada dos colonizadores, o que explica em grande medida a necessidade de importação de escravos da África.

Os primeiros escravos (maioria banto e sudanês) chegaram, em geral por Cartagena, por volta de 1504, sempre após serem batizados dentro do catolicismo, uma vez que essa era uma condição para entrar na América hispânica. Distribuídos por todo o país, esses indivíduos realizavam trabalhos de todos os tipos, especialmente na mineração, agricultura, serviços domésticos e nas fazendas de gado. Dois fatores combinados propiciaram o crescimento expressivo do número de mestiços, que em poucos anos tornou-se a população majoritária do país: a pequena quantidade de mulheres europeias e a naturalização da violência física e sexual contra os indígenas e africanos, tido como seres inferiores e passíveis de violação.

Além da classificação racial detalhada acima, a sociedade colonial se caracterizou por ter classes sociais étnicas: os governantes eram os “*criollos*” (espanhóis e descendentes sem mistura com os outros povos) e algumas variedades de castizo⁶¹ e mestiço de aspecto branco; as classes médias eram compostas por mestiços e algumas variedades de castizo e mestiço com poucos traços indígenas; a classe mais baixa era composta por indígenas e variedades de mestiços com traços predominantemente indígenas; por último, encontravam-se os escravos negros e algumas variedades de mulatos de traços predominantemente negros. Nesse país, portanto, podemos ver de forma ainda mais explícita como a hierarquização racial foi acompanhada da econômica e do prestígio social. Como em todos os países colonizados, esse passado encontra forte determinação no presente, havendo, hoje, um grande reflexo da estrutura hierárquica racial do período colonial nas posições econômicas, de prestígio, e também na

⁶⁰ Ver <<http://www.dane.gov.co/>>.

⁶¹ A definição de “castizo”, desenvolvida pelo Imperio Espanhol, a partir da colonização americana, dizia respeito aos indivíduos nascidos de relações entre um espanhol ou espanhola com um mestiço ou mestiça.

distribuição populacional entre grandes cidades (de maioria branca), cidades menores e zonas rurais, com menor desenvolvimento econômico.

A questão da negritude é bem relevante no país, não apenas pela sua grande população – depois do Brasil, a Colômbia é, ao lado da Venezuela e de Cuba, uma das maiores populações negras da América Latina em termos absolutos (aproximadamente 11%, como visto). Há, também, a atuação do movimento negro colombiano, que soma um grande número de entidades que exercem significativa influência sobre o campo político e a realidade nacional.

Segundo Mendes (2014), pode-se dizer que hoje, ao lado do Panamá, Costa Rica e Brasil, a Colômbia, por meio dos seus ativistas negros, logrou o reconhecimento da existência de racismo e discriminação racial, sendo este um enorme passo rumo ao combate de injustiças que se manifestam em todos os aspectos da vida, do econômico ao simbólico.

Assim como no caso brasileiro, a abolição da escravidão não resultou na libertação real dos negros, posto que seguiam tratados como subcivilizados, primitivos e atrasados, reafirmada a percepção liberal de cidadania e do seu universalismo exclusivista - elaboração feita pelas nações europeias, berço dos grandes eugenistas, e adotada abertamente pelas elites políticas e econômicas da Colômbia, assim como do Brasil. Essa realidade fez com que os negros se deslocassem principalmente para o Litoral Pacífico, regiões mais afastadas das influências políticas e econômicas emanadas pelo centro do país.

Diante da impossibilidade de implementar um projeto de nação branca em um país com passado fortemente marcado pela escravidão africana, as elites centraram esforços em homogeneizar a identidade nacional, forjando a criação de uma nação naturalmente mestiça, assim como no caso do Brasil e do mito da democracia racial.

Essa construção discursiva não encontrava reflexo na realidade, tendo, antes, respaldo em propostas populistas de cunho trabalhista em toda a América Latina, quando, logo após a segunda guerra, houve o crescente aumento de postos de trabalho — e o incentivo para criação de quadros de mão-de-obra dentro de um suposto regime de igualdade. Obviamente que os melhores cargos e empregos já tinham os seus candidatos reservados e que esse exército de mão-de-obra ajudaria os empresários a baratear a jornada de trabalho.

Apesar dos pesares, alguns grupos de negros conseguiram empregos nos grandes centros urbanos, dando início a uma classe média negra no país. Já nos anos 1960, começam a surgir as primeiras reivindicações identitárias por direitos civis protagonizadas por uma sociedade civil organizada, em sincronia com as lutas sul-africanas e afro-americanas, o movimento de negritude europeu e os processos de descolonização do continente africano. É nesse momento que o termo “afrocolombiano” é criado, vindo a se consolidar ao longo do tempo diante do

termo “negro”.

No entanto, é apenas em 1970 que o “movimento afro-colombiano” se mobiliza, nesse momento, em torno da discriminação racial, da privatização econômica e da falta de representatividade política dessa população. Mendes (2014) discorre sobre uma série de organizações sociais relacionadas a esse movimento: vinculadas à academia, como o *Centro de Investigación y Desarrollo de la Cultura Negra* (CIDCUN) e o *Centro de Estudios “Franz Fanon”* (CEIFA) ou vinculadas aos atores de base, em geral do campo, como a *Asociación Campesina del Rio San Juan* (ACADESAN), a *Organización Campesina de Baudó* (ACABA), a *Organización Campesina del Bajo Atrato*, a *Organización Popular del Alto Atrato* (OCOPA), a *Organización Popular del Alto Baudó* e a *Asociación Campesina del Alto San Juan* (ASOCASAN). A luta transversal a estes últimos tem a ver com a do Movimento *Cimarrón*⁶², a luta pela terra e pela afirmação de sua identidade, encontrando paralelo com o Movimento Quilombola, no Brasil.

Outra fundamental semelhança da Colômbia com o Brasil diz respeito aos atores e instituições que apoiaram esses movimentos raciais e de busca por justiça social, tais como o setor progressista da Igreja Católica, em especial a Teoria da Libertação, e as organizações não-governamentais de desenvolvimento e direitos humanos. Apesar de todos esses esforços conjugados, a questão racial seguiu invisibilizada dentro do campo político institucional até a década de 1990, quando foram iniciados os primeiros avanços legais.

Assim, em 1991, a nova Constituição Nacional foi promulgada, e trouxe cerca de 30 artigos referidos aos grupos étnicos e às suas diversas particularidades culturais⁶³; em 1993, a Lei 60 foi criada, estabelecendo o que se chamou de “resguardos indígenas”, garantindo a todos os territórios indígenas legalmente constituídos uma parte dos recursos correntes da nação através de transferências realizadas de acordo com a população de cada região; ainda em 1993, ocorre a Lei 70, a lei de negritudes, regulamentando a demarcação e titulação dos territórios coletivos das comunidades negras habitados tradicionalmente pela população negra do país (*palenques*)- processo protagonizado pelo movimento negro colombiano que resultou, também, no estabelecimento oficial dos termos “afrocolombianos” e “afrodescendentes” para

⁶² Remete a figura do escravo foragido, assim como os quilombolas brasileiros. Se relaciona à criação de um pensamento particular, o “cimarronismo”. A organização desses escravos foragidos resultou, em muitos casos, no estabelecimento de palenques, correspondente brasileiro do quilombo.

⁶³ Dentre esses artigos, destaca-se, segundo o DANE: “*El Estado colombiano reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación Colombiana*” (Art. 7). “... las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son también oficiales en sus territorios. La enseñanza que se imparte en las comunidades con tradiciones lingüísticas propias, será bilingüe” (Art. 10). “Las tierras de resguardo... son inalienables, imprescriptibles e inembargables” (Art. 63). “... tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural...” (Art. 68). “Son entidades territoriales los departamentos, los distritos, los municipios y los territorios indígenas” (Art. 286)”. Ver <https://www.dane.gov.co/files/censo2005/etnia/sys/visibilidad_estadistica_etnicos.pdf>.

denominação da população negra⁶⁴; em 1999, houve o reconhecimento do povo cigano (Rom) como um grupo étnico do país, mediante a resolução N. 022; em 2011, ocorreu a lei anti-discriminação, determinando prisão de 12 a 36 meses para quem impedir, obstruir e restringir, arbitrariamente, o pleno exercício dos direitos das pessoas por razão da sua raça, etnia, religião, nacionalidade, ideologia política ou filosófica, sexo ou orientação sexual. Uma série de marcos legais que dizem respeito ao reconhecimento da diversidade cultural e étnica colombiana é citada no documento do DANE – na parte 1. Marco Legal e Normativo - que trata visibilização estatística dos grupos étnicos colombianos⁶⁵.

A Lei 70, para além da questão dos *cimarrones* e *palenques*, discorre também sobre o tema da educação, especialmente do ensino superior. No capítulo 40, ela postula:

El Gobierno destinará las partidas presupuestales para garantizar mayores oportunidades de acceso a la educación superior a los miembros de la Comunidades Negras. Así mismo diseñará mecanismos de fomento para la capacitación técnica, tecnológica y superior, con destino a las Comunidades Negras en los distintos niveles de capacitación. Para este efecto, se creará, entre otros, un Fondo Especial de Becas para educación superior administrado por el Icetex, destinado a estudiantes en las Comunidades Negras de escasos recursos y que destaquen por su desempeño académico.

Além da questão do acesso, a lei visa, ainda, a proteção da identidade cultural da população negra, trazendo em seus capítulos VI e VII o tema da “etno-educação”, proposta de que seja realizada a educação em sintonia com as necessidades, valores e aspirações etno-culturais. No entanto, segundo Mendes (2014), o documento não estabelece critérios claros para definir quem é afro-colombiano e quem não é, permitindo interpretações equivocadas ao mesmo tempo em que faz referência a categorias como “raça”, “etnia”, “classe social” e “grupo geracional”, movimentando construções identitárias distintas para identificar o beneficiado.

Ainda segundo esse autor, baseado nos dados do DANE (2005), as conquistas no campo legislativo não garantiram avanços na realidade:

[...] 27,6% da população nacional ainda apresenta Necessidades Básicas Insatisfeitas (NBI), apenas 8,1 pontos a mais do que o censo de 1993 apontava (35,8%). No que tange a lares, 10,6% das moradias em 2005 tinham duas ou mais Necessidades Básicas Insatisfeitas. Se fizermos um corte entre a população colombiana e a afro-colombiana em específico, podemos constatar nos dados os efeitos do racismo que configura na Colômbia uma alarmante

⁶⁴ Essa lei reconheceu cinco milhões de hectares na região costeira banhada pelo Oceano Pacífico como territórios coletivos dos palenqueros.

⁶⁵ Ver <https://www.dane.gov.co/files/censo2005/etnia/sys/visibilidad_estadistica_etnicos.pdf>. O mapa étnico da população indígena, rom e afrocolombiana encontra-se disponível em: <<https://www.dane.gov.co/files/censo2005/etnia/sys/etnias.pdf>>.

situação de iniquidade. Os dados do último censo colombiano (2005) apontam uma gritante diferença da taxa de mortalidade infantil da população afro-colombiana em comparação com a mesma taxa do total da população nacional. Para meninos, o total nacional é de 23,7 mortes por mil nascidos, enquanto para meninos afrodescendentes a quantidade quase duplica, 48,1 mortes por mil. Há uma relação de 1,78 entre os dois dados. Para meninas o total nacional é de 18,9 mortes, enquanto que para meninas afrodescendentes o dado mais que dobra, subindo para 43,9 mortes por mil. No que tange à expectativa de vida, a diferença maior continua sendo entre os dados das mulheres afrodescendentes em relação à média do total da população feminina. Enquanto que nos homens há uma diferença de 13 anos na expectativa de vida, sendo 64,6 anos para homens negros e 77,6 para o total da população masculina, para as mulheres essa diferença é de quase 11 anos: 77,6 anos é a expectativa de vida da população colombiana feminina enquanto para a população afrodescendente a expectativa é de apenas 66,7 anos. (MENDES, 2014, p. 229).

Com relação aos dados educacionais, Carvalho, Flórez-Flórez e Martínez (2017) afirmam que a presença de negros e indígenas nas universidades colombianas é bem mais reduzida do que no Brasil. Embora não sejam exclusivamente brancos, proporcionalmente à população, é marcante a exclusão dos segmentos não-brancos. Cabe ressaltar que inicialmente, no ensino superior, o acesso não é garantido pelo Estado de forma gratuita. Algumas famílias, a depender de sua renda, podem receber descontos nas mensalidades⁶⁶. Esse tema será abordado logo adiante. Ainda é necessário fazer uma prova aplicada pelo *Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior*.

Mendes (2014) afirma que a educação na Colômbia, nos últimos vinte anos, tem ficado cada vez mais desigual. Em 1993, só 3,5% dos jovens pertencentes à quinta parte mais pobre da sociedade colombiana teve a oportunidade de ingressar no ensino superior, enquanto 36% da quinta parte mais rica frequentou esse nível de ensino. Em 1997, embora a quinta parte mais pobre tenha subido para 9% em acesso, a distância entre estes dois grupos aumentou: o acesso à quinta parte mais rica agora era de 65%. No ano de 2002, dados do *Consejo Nacional de Política Económica y Social* (CONPES) apontaram que 65% daqueles com maior capacidade aquisitiva continuava tendo acesso às matrículas no ensino superior (CAMPO; GIRALDO, 2009 apud MENDES, 2014).

Segundo Carvalho, Flórez e Martínez (2017), essa exclusão é marcante não só no âmbito dos discentes, mas também na docência e no quadro administrativo, sendo menor no quadro dos profissionais de manutenção das instituições. Essa é a realidade das universidades públicas, sendo ainda mais crítica nas universidades privadas. Essa exclusão crônica é estrutural e

⁶⁶ Segundo Mendes (2014), para calcular este desconto, critérios como o número de irmãos, extrato econômico, e outros são levados em conta, podendo fazer com que o aluno não precise pagar nada pela universidade ou condicionando sua matrícula ao pagamento de mensalidades de acordo com o poder aquisitivo.

ultrapassa o âmbito acadêmico.

Os mecanismos existentes em alguns programas de admissão diferenciada, tal como na *Universidad de Antioquia* e na *Universidad del Valle* não alteram significativamente essa realidade (CARVALHO; FLÓREZ-FLÓREZ; MARTÍNEZ, 2017). Apesar das diversas determinações legais para implementação de ações afirmativas, até o momento não existe uma política pública nacional no país, mantendo a iniquidade educativa em níveis extremos com relação às populações negras e indígenas, especialmente se considerarmos que os municípios negros e indígenas são aqueles com pior pontuação nas avaliações nacionais.

A nível nacional, o informe preparado para a *Comisión Interamericana de Derechos Humanos*, em 2009, aponta que na Colômbia 33,4% da população indígena e 31,3% dos afro-colombianos são analfabetos, praticamente três vezes a percentagem de analfabetos no restante da população. À medida que se avança nos níveis escolares, menos indígenas e afro-colombianos podem ser encontrados. O mesmo informe aponta que somente 18% da população indígena e 13% da população afro-colombiana maior de 18 anos completaram a educação primária (ensino fundamental) (MENDES, 2014, p. 230).

Seguramente, esse quadro crítico é aprofundado pelo contexto social de violência e neoliberalismo crônico. Coloco esses dois fatores – violência e neoliberalismo – encadeados por acreditar que eles encontram-se intimamente relacionados, sendo a chamada “guerra contra o terrorismo e o narcotráfico” parte da estratégia para uma política intervencionista e privatista das nações que dominam o capital internacional, tal como afirma Novion (2011; 2014). Não é novidade a influência histórica dos Estados Unidos sobre a política nacional colombiana. Essa postulação mereceria profundidade, mas verticalizar esse aspecto pontual das relações de dominação aqui discutidas não é o intuito.

Não obstante, no que se refere ao universo educacional, pode-se afirmar que o modelo neoliberal, associado ao programa do governo de financiamento público para a educação privada, tem acarretado grave crise no acesso e na qualidade educacional das populações mais vulneráveis. Não por acaso, a implementação das políticas de ações afirmativas para essas populações é ignorada pelo poder público ou são adotadas de maneira pulverizada.

De forma geral, as ações rumo ao que seriam “cotas” nas universidades públicas foram iniciadas a partir do final da década de 1990 por iniciativa dos conselhos superiores das próprias universidades. Essas iniciativas só foram possíveis pela pressão regional das organizações do movimento negro, apoiadas, também, em estudos acadêmicos sobre a população afro-colombiana no interior das mesmas universidades públicas. Como consequência dessa fragmentação do processo de adoção das políticas de cotas na Colômbia, verifica-se um quadro

diverso de organicidades e aplicações desta ação afirmativa.

Segundo Mendes (2014), atualmente, cerca de 13 instituições de ensino superior colombianas contam com algum mecanismo de reserva das vagas para alunos afrodescendentes. São elas: *Universidad del Valle*, *Universidad Nacional de Colombia*, *Universidad Distrital Francisco José de Caldas*, *Universidad Pedagógica Nacional*, *Universidad de la Amazonía*, *Universidad Tecnológica de Pereira*, *Universidad del Atlántico*, *Universidad de Nariño*, *Universidad de Caldas*, *Universidad de Córdoba*, *Universidad del Tolima*, *Universidad del Magdalena* e *Universidad del Cauca*.

Esse mesmo autor alerta para um importante dado sobre o financiamento governamental para essas iniciativas: enquanto 45% do total da população afro-colombiana reside nas grandes cidades e 27% reside em cidades intermediárias ou em áreas rurais externas à região pacífica e ao arquipélago da San Andrés y Providencia, a maior parte do investimento para os programas que existem desde 1993 é destinado para as comunidades rurais da costa do Pacífico. Isso significa que 82% da população afro-colombiana não vive na região onde a maior parte das poucas políticas destinadas à população negra são aplicadas. Se nada for mudado, essa situação tende a piorar uma vez que o fenômeno do êxodo rural continua operando e tem seu efeito acelerado com a permanência do conflito armado.

O descompasso entre a política e a sua implementação não é casual. Na realidade, o financiamento estatal, teoricamente impulsionado pela reforma constitucional de 1991, da forma como vem sendo aplicado, serve como mecanismo estratégico de regulação e controle das instituições acadêmicas. A adoção de políticas educacionais neoliberais na Colômbia, além da questão da privatização da oferta e diminuição do Estado, o que acarreta a ausência de assistência estudantil, também têm impactado definitivamente os conteúdos exigidos dentro das instituições de ensino. O governo destina às universidades orientações no sentido de buscar reduzir o tempo de duração dos programas de graduação, estabelecer uma formação na lógica da competitividade global dos mercados de trabalho e insistir em uma educação superior transnacionalizada.

Ainda sobre essa análise, importante notar que os indicadores sociais que propiciam, por exemplo, subsídios do governo para a educação, em geral, estão baseados em outros fatores que não as determinações étnicas ou raciais, sendo ausente uma visão sobre uma política de compensação para negros e indígenas. Talvez o programa social de maior envergadura no que diz respeito ao subsídio governamental para a educação, especialmente no ensino superior, seja o “*Ser Pilo Paga*”. Trata-se de uma proposta do governo federal colombiano para facilitar o acesso de estudantes com menos recursos, ou indígenas, porém com excelente desempenho nas

provas do “Saber”⁶⁷, a instituições universitárias⁶⁸.

Esses estudantes devem estar registrados nas bases do *Sistema de Identificación de Potenciales Beneficiarios de Programas Sociales – SISBÉN*, em grande parte orientados pela situação das moradias dos cidadãos⁶⁹. Sem critério sobre origem étnica ou racial, o programa “*Ser Pilo Paga*” adota um caráter abertamente meritocrático, privilegiando os melhores estudantes, sendo ausente dessa política uma diretriz de ação compensatória para as populações negras e indígenas. Como dito, no caso dos indígenas, não é necessário que os estudantes provem ter baixa renda (o que pouco alteraria o resultado, já que os indígenas ocupam os estratos econômicos mais baixos da população nacional). Basta que eles estejam registrados no Ministério do Interior. De qualquer forma, devem ter cursado todo o ensino médio e ter um excelente desempenho nas provas “Saber, assim como todos os demais estudantes. Assim, percebe-se uma notável diferença sobre a profundidade da discussão, e seus reflexões em políticas públicas, sobre políticas afirmativas para os povos e comunidades tradicionais na Colômbia, se comparado ao contexto brasileiro. Sobre os afrodescendentes ou afrocolombianos, o programa nada prevê, ao contrário do que a Lei 70 determina.

Mas ainda é fundamental destacar que as “bolsas” para as universidades não são integrais na Colômbia. Na realidade, esse programa funciona como uma espécie financiamento, no modelo semelhante ao Programa de Financiamento Estudantil (FIES) do governo brasileiro. Existem diferentes formas de financiamento dependendo do estrato econômico (medida pelo tipo de moradia), das notas nas provas Saber e do tempo de reembolso do recurso recebido pelo governo⁷⁰. Ou seja, não se trata de uma bolsa, e sim de um modelo de financiamento estudantil, baseado numa diretriz de desempenho individual em provas pontuais e do tipo de moradia dos postulantes (quanto mais baixo o nível da moradia, mais alto é o “desconto” a ser recebido no pagamento das parcelas).

Certamente o método de avaliação via provas anuais é questionável para saber se um estudante é “*pilo*”⁷¹, afinal, como sabemos, são inúmeras as variáveis que podem impactar o desempenho de um estudante numa prova de tamanha importância. Outro fator problemático desse programa é que os estudantes que se gabaritam para ser “*pilo*”, em geral, procuram ou são procurados pelas universidades particulares⁷², que têm uma qualidade educacional e de

⁶⁷ Prova que busca medir o nível da educação nacional (correspondente ao que seria o ENEM, no caso brasileiro).

⁶⁸ Para maiores detalhes sobre o funcionamento do projeto, Ver: <<https://portal.icetex.gov.co/Portal/Home/homealianza/alianzas-y-fondos/ser-pilo-paga-4>>.

⁶⁹ Para todas as informações sobre como o programa funciona, Ver: <<https://govco.co/sisben/>>

⁷⁰ Ver: <<https://portal.icetex.gov.co/Portal/Home/HomeEstudiante/creditos-tu-eliges>>.

⁷¹ Segundo Mancél, *pilo* é sinônimo de inteligente.

⁷² Muitas vezes as universidades particulares entram em contato com o estudante gabaritado para ser “*pilo*” e oferece um pagamento para que ele estude nessa universidade. De qualquer forma, o Estado financia parte do seu estudo.

infraestrutura muito superior às públicas (realidade que, em muitos casos, difere da brasileira). Logo, essa política tende a financiar as universidades particulares, que já dispõe dos recursos das mensalidades pagas pelos alunos que têm boa condição econômica e podem pagar pelas graduações independente do programa.

Muitas críticas vão nesse sentido e propõe que o governo federal, ao invés de financiar apenas alguns jovens com excelente desempenho (possivelmente aqueles que estudaram nas melhores escolas), invista o recurso do programa nas universidades públicas, buscando transformá-las, de fato, em públicas. Na Colômbia, o sentido adotado para educação pública, em todos os níveis, difere substancialmente do que entendemos no Brasil, ou seja, uma educação gratuita. Não existe educação gratuita no país, sendo este termo significante apenas da natureza legal da instituição e do valor cobrado para cada curso.

Mas até agora foi abordado apenas o nível da graduação, sendo as condições para o ingresso na pós-graduação ainda mais assustadores. Além de não haver bolsas nesses níveis de educação, são realmente assustadores os valores das mensalidades, independente das universidades serem públicas ou privadas.

As iniciativas que caminham rumo ao que seriam cotas étnico-raciais também são fagocitadas pela lógica neoliberal, que busca expandir os seus “números sociais”, dentro de uma lógica competitiva e produtivista, ao mesmo tempo em que precariza a sua efetividade enquanto política pública dedicada a uma justiça social e histórica com relação aos povos subalternizados historicamente. Nas palavras de Ortíz y Guzmán (2009 apud MENDES, 2014, p. 237), nos poucos casos em que podemos encontrar a adoção da “políticas de cotas” (subsídio parcial), estas são mais valorizadas pela quantidade do que pela qualidade, ou seja, *“abren sus portas para los étnicos, pero mantienen intactas sus paredes hegemónicas, puesto que siguen funcionando bajo el imperativo de la colonialidad del saber”*.

Mesmo com relação a uma abordagem quantitativa, não encontrei dados sobre a composição étnico-racial dos estudantes de ensino superior na Colômbia. Esse dado poderia fornecer subsídio para refletir sobre as realidades desse país e a brasileira. Porém, dificilmente caberia algum comparativo baseado em número, uma vez que as categorias raciais utilizadas pelos censos são diferentes. Um branco colombiano, ou “sem categoria étnica”, poderia facilmente enquadrar-se na classificação brasileira como pardo.

Soma-se a isso que, com relação à pós-graduação, ainda que houvesse números, um comparativo seria improvável, uma vez que os mestrados e doutorados são muito mais escassos do que no Brasil. Além disso, são extremamente caros, ou seja, possivelmente exista ainda menos negros e indígenas na pós-graduação na Colômbia do que no Brasil, dada que essas

populações se encontram entre os extratos socioeconômicos mais pobres e que os cursos de doutorado estão nas regiões mais ricas do país e são extremamente caros.

Os critérios de acesso e produtividade para competição internacional nos ranques forjados pelo seletivo grupo de *think tanks* e atores transnacionais neoliberais são adotados pelo governo colombiano, transformando o financiamento estatal em um mecanismo de regulação e controle do estado. Nessa corrida pouco importa as demandas dos grupos subalternizados (negros e indígenas). Ao deixarem de ser competências do governo federal, passam a ser delegadas à autonomia universitária de cada instituição. Ao deixar de ser uma obrigação estatal, a educação superior para afro-colombianos e indígenas é, na prática, minada, assim como ocorre com as demais ações neoliberais de redução do Estado e delegação de direitos sociais para entidades específicas.

Além dos paralelos comparativos traçados entre o Brasil e a Colômbia, seja em aspectos históricos gerais, das comunidades indígenas e afrodescendentes ou mais especificamente do universo educacional (especialmente ensino superior), existe um, mais qualitativo, de relevância para o trabalho aqui proposto, sendo este inspirado na mesma reflexão proposta por Mendes (2014). Ao comparar as ações afirmativas aplicadas no ensino superior no Brasil e na Colômbia, temos a impressão de que os dois processos estão percorrendo sentidos opostos. Se por um lado a Colômbia traz como um avanço constitucional a necessidade de adoção dessas políticas, esse fato não exerce sobre o Estado colombiano o dever centralizador de aplicar essa política. Isso colabora para a ineficiência da determinação expressa na Carta Magna do país, ou seja, nem todas as instituições adotam a política. Não existe uma política oficial do governo para regular o processo de ingresso dos beneficiados aos centros de educação superior, tampouco um mecanismo que possa facilitar as condições de permanência, ou realizar as reformas curriculares necessárias para a aplicação de uma ação afirmativa. Por fim, verifica-se uma fragmentação no processo de aplicação da reserva de vagas, com cada instituição definindo as próprias regras e para quem elas serão destinadas, processo que interage diretamente com a dinâmica e as reivindicações dos movimentos sociais locais, que muitas vezes estão em descompasso com a maioria populacional de uma determinada região.

No Brasil, por outro lado, o caminho é oposto com relação a esta política. Este país não menciona em sua constituição políticas afirmativas, embora, exista uma determinação legal (Lei 12.711/2012), de alcance nacional, para a sua aplicação, indicando que o sistema judiciário entende tal medida como constitucional. Apesar da lei que sanciona um modelo único de adoção de cotas ser de 2012, desde 2001, como visto acima, diversas universidades brasileiras têm se valido de sua autonomia universitária para adotar distintos programas de ações afirmativas, o

que conferiu ao País um amplo leque de experiências calcadas na autonomia universitária. Assim, no caso brasileiro, a autonomia universitária, ao contrário do caso colombiano, não serviu como estratégia para o Estado se desresponsabilizar sobre essa política, ou utilizá-la como forma de aumentar números dentro de uma lógica produtivista, e sim como forma de experimentar formatos distintos, de acordo com as necessidades e empenho dos atores dos territórios, e que resultassem na formulação de uma lei nacional impulsionada socialmente.

Hoje se pode dizer que a política de cotas se encontra ameaçada no Brasil em razão do golpe parlamentar de 2016 e do estabelecimento de uma gestão abertamente contrária aos interesses das populações historicamente marginalizadas. Por outro lado, esta é uma bandeira de luta que a cada dia ganha mais força por parte dos diversos atores sociais e políticos.

Toda essa realidade traz mais pertinência ainda a uma política de cotas raciais na Colômbia, a exemplo do que foi implementado no Brasil, no ensino superior e como medida de reparação histórica. Como visto, negros e indígenas foram fundamentais para os colégios e universidades na Nova Granada, fosse para o desenvolvimento dos conhecimentos científicos e acadêmicos, fosse para a manutenção dessas instituições, sendo este um relato histórico passível de reparação, junto com toda a questão da escravidão, das apropriações de conhecimentos e das inúmeras relações de violência – da física à epistêmica – com relação aos negros e indígenas.

1.3 OS DEBATES EM TORNO DO ENGAJAMENTO INTELECTUAL: A IMPORTÂNCIA DA *PRÁXIS*.

1.3.1 Contextualização na América Latina

A alteração da realidade educacional e acadêmica brasileira, colombiana e em grande parte da América Latina se situa em um campo amplo. Por um lado, é obvio que os currículos monoepistêmicos e eurocentrados de grande parte das instituições de ensino não representam a diversidade cultural dos países dessa região e refletem um projeto de poder hegemônico e vigente desde a colonização. Logo, a alteração dos currículos disciplinares passa, também, por uma luta sobre as narrativas nacionais, sobre as disputas de projetos de poder. É importante lembrar que nem todo projeto de poder se pretende totalitário. Há os que se pautam pelo respeito e participação efetiva de todos os sujeitos e segmentos culturais nas instâncias de tomada de decisão e de elaboração de narrativas. Esses projetos já encontraram avanços importantes, não sem contradições, em países como o Equador e a Bolívia (para ficar na América Latina), que contaram com a participação efetiva do movimento indígena na formulação das constituições

nacionais e no estabelecimento de Estados Plurinacionais, por exemplo.

Como diz Walsh (2012, p. 70):

La Constitución ecuatoriana de 2008 hace un cambio de lógica y razón importante no sólo en dar un lugar céntrico a la ciencia y conocimiento, sino también en reconocer que la ciencia y el conocimiento no son singulares y únicos. Al hablar de conocimientos científicos y tecnológicos y sus enlaces con conocimientos ancestrales – haciendo que los ancestrales también son entendidos como tecnológicos y científicos – la Constitución pretende superar el monismo en la definición de “la ciencia” enfrentando así la colonialidad del saber. De esta manera, da las bases para un sistema educativo distinto – desde la escuela hasta la universidad – que podría desafiar y pluralizar la actual geopolítica dominante del conocimiento con sus orientaciones y raciocinio occidentales y euro-usa-céntricos.

A autora discorre, ainda, sobre os avanços sobre os Direitos da Natureza e o *Sumak Kaway (Buen Vivir)* nessas Cartas Magnas⁷³, estando todos esses logros relacionados entre si, ou seja, a uma concepção de justiça social, que oferece espaço de protagonismo aos conhecimentos tradicionais historicamente renegados pelo universo constitucional, político e legal desses países.

No entanto, como veremos mais adiante, esses avanços constitucionais não são garantia, nem na Bolívia, nem no Equador, de que essas políticas sejam cumpridas adequadamente ou que não sofram cooptações pela lógica do neoliberalismo.

Stavenhagen (2001) pode ser uma inspiração para o estabelecimento de marcos constitucionais que propiciem a existência de Estados realmente pluriétnicos. Buscando fundamentações que corroborem sua afirmação de que há uma contradição de fundo entre a concepção de Estado-nação e a persistente existência de estados poliétnicos, esse autor apresenta um quadro geral sobre as teorias que versam sobre nações e nacionalismos.

De qualquer forma e sob qualquer perspectiva, afirma Stavenhagen (2001), a questão étnica ainda é um problema não resolvido para grande parte do mundo. Na sequência desta discussão teórica, o autor promove um detalhamento sobre os tipos de Estados pluriétnicos. Há, segundo ele, modelos de Estados nacionais que seguiram um processo de integração ou consolidação nacional conduzido por um grupo étnico majoritário responsável pela subordinação de minorias consideradas subnacionais. Este seria o caso da Grã-Bretanha, da Espanha e do Japão. Há também Estados multinacionais onde uma nação majoritária coexiste com várias outras, como no caso da China e a ex-União Soviética. Já os Bálcãs e o Oriente Médio seriam o melhor exemplo de Estados que surgiram após a dissolução de Impérios

⁷³ Ver Walsh (2012).

anteriormente constituídos. Nestas realidades, a coexistência pacífica estaria sob ameaça constante. Os Estados poliétnicos pós-coloniais, surgidos após a Segunda Guerra Mundial, seriam então melhor representados por países da Ásia, da África e do Caribe, submetidos a riscos de rivalidades multiétnicas e de dominação étnica. Por fim, Estados de imigração (Estados Unidos, Canadá, Argentina e Austrália) e Estados com populações indígenas, representados por países da América Latina, encerram esta lista ilustrativa.

Após este resumo esquemático, Stavenhagen parte, então, para uma discussão sobre direitos étnicos e políticas nacionais, localizando-os na articulação entre os direitos individuais e os coletivos, servindo-se para isso de inúmeras referências empíricas.

Algunos estados tienen leyes y políticas que regulan las relaciones entre una etnia dominante y una o varias minorías subordinadas. A menudo tales medidas no son más que ‘recursos de dominación’, empleados por los estados etnocráticos para preservar su poder y mantener a las minorías en su sitio. [...] Otros estados han desarrollado algún tipo de arreglo pluralista que permite a las minorías étnicas tener cierta representación o participación legal y legítima en el sistema político. Dichas medidas pueden incluir la autonomía colectiva con base territorial, la cual a su vez puede abarcar desde el federalismo completo hasta el regionalismo o la ‘devolución’, desde la centralización administrativa hasta el autogobierno local y la relativa autonomía de las autoridades que se ocupan del desarrollo comunitario (STAVENHAGEN, 2001, p. 217).

Segundo o autor, a fórmula de direitos humanos não diferenciados e não discriminados em relação às minorias é preferida pela maioria dos países da América e da África, enquanto a diferenciação de grupos em legislações concernentes às minorias é mais comum entre europeus e asiáticos. É certo que para cada país a construção de acordos nacionais de respeito à diversidade étnica deve ser construída de acordo com as realidades e desejos dos envolvidos. De qualquer forma, o desafio que se coloca para reverter essa situação crítica no Brasil e na Colômbia, assim como em outros países latino-americanos, é caminhar para a construção de marcos legais e um aparato de fiscalização dos mesmos que assegurem a proteção e sustentabilidade dos povos e comunidades tradicionais. Há fatores determinantes para isso: a busca pela preservação da vitalidade da produção do conhecimento tradicional; o reconhecimento e a valorização de suas contribuições para o conhecimento científico; e a participação das populações que o originaram nos benefícios que podem decorrer de seus conhecimentos, respeitando em cada uma dessas etapas, a lógica própria de cada uma das comunidades, a forma como lidam com os seus conhecimentos, e como querem se relacionar com a chamada “cultura científica”.

Essa reflexão busca aproximar as análises sobre os colonialismos e imperialismos

dentro dos paradigmas científicos latino-americanos. A Sociologia do Conhecimento, nessa região, não deve se furtar a este debate, evitando reproduzir questionamentos teóricos anteriormente feitos por autores europeus. Toda proposta de vigilância epistêmica que esse campo propõe e sobre o qual se estrutura, clama pela contextualização do conhecimento e instiga os intelectuais a perceberem e se engajarem na luta de poder que existe no campo científico e acadêmico.

Certamente que os intelectuais compõem uma força importante na luta pela defesa e valorização dos conhecimentos tradicionais. Mais do que isso, eles são atores decisivos para o alargamento das fronteiras institucionais acadêmicas e científicas no sentido de propiciar a criação de espaços que garantam a presença dos sujeitos das comunidades tradicionais, reconhecendo que não há quem possa falar por eles melhor do que eles próprios.

Muito embora este seja um problema posto a quase todos os Estados, a questão étnica acaba por não obter espaço nas perguntas elaboradas pelas teorias sociais modernas. Segundo Stavenhagen (2001), mesmo referenciada com certa frequência, a etnicidade não é considerada como fator relevante nas elucubrações do campo econômico, tampouco nas teorias sobre o desenvolvimento e a modernização. Até mesmo nas Ciências Sociais, onde, de acordo com o autor, a questão étnica tem sido objeto de análise nas últimas décadas, tal tema é constantemente preterido frente a outras considerações.

Dada la gran cantidad y variedad de los conflictos étnicos en el mundo, las estrategias de desarrollo solo pueden ignorarlos bajo su cuenta y riesgo. De una adecuada solución a las tensiones étnicas dependen las perspectivas de guerra y paz, la conservación de la unidad nacional y los derechos humanos fundamentales en muchas partes del mundo. Ignorar este problema significa desdeñar un aspecto importante de la realidad contemporánea; poner énfasis en este punto a expensas de otros problemas es ver solo un aspecto de una problemática compleja. Los científicos sociales, los expertos en planificación del desarrollo y los constructores de naciones tienen como tarea comprender la dinámica étnica en relación con otras fuerzas sociales, y forjar un futuro en el que queden garantizados los derechos humanos fundamentales, así como el derecho a la autodeterminación de las colectividades étnicas en el marco de la sociedad nacional e internacional (STAVENHAGEN, 2001, p. 41).

A alteração da realidade do ensino formal, nos seus diversos níveis, atravessa a organização da sociedade civil, especialmente dos segmentos subalternizados e excluídos física e epistemicamente das instituições e dos currículos de ensino. Passa, também, pelo engajamento efetivo do seu quadro docente, de pesquisadores e dos intelectuais de forma geral.

O engajamento intelectual sobre as questões de apelo social vem de uma tradição teórica consideravelmente longa. A seguir, tento recuperá-la parcialmente para, na sequência,

problematizar a posição que os intelectuais latino-americanos ocupam dentro do sistema de produção de conhecimento na atualidade e sublinhar a importância de rupturas a serem feitas rumo a uma maior democratização, tanto no sentido do acesso ao ensino, como da abertura epistêmica que reflita a diversidade cultural das nações dessa região.

É precisamente a partir desta concepção que o presente trabalho propõe a valorização da reflexão crítica por parte dos intelectuais latino-americanos sobre a reprodução de diretrizes externas na produção do conhecimento latino-americano, bem como sobre o uso constante de paradigmas importados para pensar os problemas e processos próprios da América Latina. Antes de aprofundar a questão latino-americana, busco localizar teoricamente problemáticas que a envolvem.

1.3.2 A importância da *práxis* nas teorias sociais

No final do século XIX, ocorreu um caso que abriu uma longa tradição de discussão sobre a definição e o papel dos intelectuais e artistas nas dinâmicas sócio-políticas e no combate às injustiças, inclusive as praticadas pelo Estado ou com a sua chancela. Esse caso ocorreu na França, em 1898, e mobilizou e dividiu a opinião pública francesa. Trata-se do Caso Dreyfus. Alfred Dreyfus, de origem judaica, foi preso sob a acusação de ter dado informações secretas ao sistema militar alemão em Paris, apesar da fragilidade da evidência. Ele foi condenado por alta traição -prisão perpétua na Ilha do Diabo. A justiça militar francesa se recusou a rever o caso, apesar da família e outras personalidades apontarem para novo suspeito, o Major Walsin Esterházy. Esta acusação, é claro, afetaria a autoridade do exército e, portanto, foi ignorada insistentemente. Em 1897, o escritor Émile Zola entra na batalha pela absolvição de Dreyfus e inaugura um movimento a seu favor.

A discussão ganha impulso na imprensa e recebe o apoio de estudantes e personalidades culturais. Essas pessoas procuram ser ouvidas, reivindicam seu protesto e afirmam sua autoridade, uma autoridade diferente da autoridade política e seus órgãos. Nesse momento, ficou claro que havia outra voz que reivindicava a legitimidade de uma autoridade diante dos poderes hegemônicos da sociedade. Esta autoridade não se baseava em nada além da reputação adquirida como escritor, erudito, cientista, artista ou titular de diplomas universitários. A elite do pensamento exerceu sua autoridade no espaço público e proclamou seu compromisso com a verdade, a razão e a justiça, diante não só da elite política, mas também do julgamento irracional da multidão (ALTAMIRANO, 2007). Esta linha de pensamento "dreyfusard" estava em oposição à noção proclamada por seus adversários, "antidreyfusards", que identificavam

nos primeiros a tentativa de elevar os homens de ideias à condição de membros de uma classe superior: “*Estos supuestos intelectuales son un desecho inevitable del esfuerzo que lleva a cabo la sociedad para crear una elite*” (ALTAMIRANO, 2007, p. 21).

De acordo com o mesmo autor, a disseminação e propagação do termo "intelectual" em outras línguas, além da língua francesa, em que o caso "Dreyfus" foi discutido, ocorreu de forma desigual. Em algumas culturas nacionais, como os britânicos, o uso dele inspirou reservas, sendo classificado em primeiro lugar - em seguida ganhou outros significados - como um neologismo importado, sem referência e até mesmo com significados negativos, como "*frialdad, abstracción y, significativamente, ineficacia*" (WILLIAMS, 2000 apud ALTAMIRANO, 2002, p. 189). Já em outras línguas, como o espanhol, a divulgação foi rápida e altamente positiva, significando a ideia de um papel de liderança das elites culturais, de vanguarda política e intelectual. Assim como a sua propagação não era a mesma em todos os lugares, o termo não foi analisado da mesma forma em todas as sociedades.

Substâncias dessa discussão podem ser mapeadas anteriormente ao caso Dreyfus, estando presente, porém sem a mesma clareza, na obra de Marx e em sua crença de que o pensamento é determinado pelas classes sociais, sendo papel dos intelectuais o engajamento na tentativa de instrumentalizar a consciência de classe e, logo, a sua expansão para a ação revolucionária.

Ao mesmo tempo que a disseminação do termo "intelectual" ocorreu, em meados do século XIX, na Rússia e na Polônia, surgiu um estrato formado no ambiente universitário e caracterizado pela “*[...] crítica radical que sus miembros harían al orden establecido y por la imagen de sí mismos como élite salvadora*”, definido por el término “*Intelligentsia*” (ALTAMIRANO, 2002, p. 74). Assim, para uma primeira abordagem ao termo "intelectual", geralmente se coloca uma questão de pressuposto básica: como defini-la. Uma definição conceitual e uma delimitação grupal representam uma tarefa, ou um exercício árduo, já que este termo parece extremamente dinâmico.

A condição de “bidimensionalidade” dos intelectuais, como nos fala Bourdieu, fez emergir, desde que o termo foi criado, divergências não só quanto à sua definição, mas sobretudo ao seu papel. Essa bidimensionalidade se refere à necessidade de os intelectuais superarem a oposição entre a cultura pura e o engajamento:

Para invocar o título de intelectual, os produtores culturais precisam preencher duas condições: de um lado, pertencer a um campo intelectualmente autônomo, independente do poder religioso, político, econômico e outros, e precisam respeitar as leis particulares desse campo; de outro lado, precisam

manifestar sua perícia e autoridade específicas numa atividade política exterior ao campo particular de sua atividade intelectual. Precisam permanecer produtores culturais em tempo integral sem se tornar políticos. Apesar da antinomia entre autonomia e engajamento, é possível mantê-los simultaneamente. Quanto maior a independência do intelectual com relação interesses mundanos, advinda de sua mestria, tanto maior sua inclinação a asseverar essa independência, criticando os poderes existentes e tanto maior a efetividade simbólica de qualquer posição política que possam tomar. (BOURDIEU, 1989, p. 89 apud CHAUI, 2006, p. 1-2).

Chauí (2006) ilustra bem as dificuldades dessa “situação paradoxal”⁷⁴ por que passam os intelectuais através do produtivo embate⁷⁵ entre Sartre e Merleau-Ponty, iniciado em razão da defesa do Partido Comunista Francês, em 1953, por Sartre, que até então era anticomunista. Não cabe detalhar a ocasião específica que motivou a defesa de Sartre e as contra argumentações de Merleau-Ponty, uma vez que o interesse maior é perceber as complexidades implicadas na superação da “bidimensionalidade” inata aos intelectuais. É verdade que ambos, sob o impacto do marxismo e da revolução proletária, conceberam a filosofia como recusa de um pensamento separado do mundo, tal como era realizada pela filosofia universitária francesa, espiritualista e idealista; mas também a conceberam como crítica da filosofia da história feita pelo Partido Comunista Francês, esclerosada pela cisão entre uma teoria idealista e uma práxis empirista, solidária com stalinismo e com a visão burocrática do pensamento e da ação. Esse seria o ponto, fundamental e conclusivo, de aproximação entre eles. No entanto, dentro do trajeto filosófico que esse trabalho percorre, existem divergências que deflagram bem a “condição intelectual”, especialmente quanto à concepção de consciência e de intervenção na realidade.

Sartre, em sua obra “O Ser e o Nada”, concebe o primeiro como a materialidade da objetividade em seu estado mais bruto, como algo “opaco” às miradas; o segundo é descrito como a própria consciência, que é subjetividade plena. Essa consciência tem o poder de nominar as coisas, de categorizá-las enquanto coisas do mundo, inclusive os seres. Essa dicotomia faz da consciência um âmbito independente do mundo, não condicionada por ele, tendo, inclusive, o poder de transformar as coisas e fatos mundanos em nada, fazendo-os existir como ideias, imagens, sentimentos e ações. Assim, a consciência sem amarras é liberdade pura, e é a liberdade que dá sentido ao engajamento. Para Sartre, visto que a consciência é leve e insubstancial, o filósofo pode aceitar o apelo de todos os fatos e de todos os acontecimentos, não se deixando impregnar por eles, conservando a soberania.

⁷⁴ Expressão também cunhada por Bourdieu.

⁷⁵ A discussão entre os Sartre e Merleau-Ponty resulta na criação de uma revista de subvenção política e cultural, *Les Temps Modernes* (CHAUI, 2006).

A visão sartreana de consciência é classificada por Merleau-Ponty como idealista e intelectualista, como se sua reflexividade pudesse ser soberana, fundadora e constituidora do sentido do Ser. Merleau-Ponty se posiciona contrário a esta visão, ressaltando o mundo pré-reflexivo ao qual estamos atados e em relação ao qual nos desenvolvemos enquanto intercorporeidade e intersubjetividade. Não teríamos, portanto, o poder para constituir o mundo. Para este autor, a consciência é encarnada e se relaciona com outros corpos também dotados de interioridade e sentido. Assim, o filósofo não pode separar-se do mundo, uma vez que todos nós seríamos “do” e “com” o mundo. Logo, o engajamento é que daria sentido à liberdade, sendo esta última “o poder para transcender a situação de fato”, que não escolhemos, dando-lhe um sentido novo. Para Merleau-Ponty, porque a consciência é encarnada em um corpo e situada na intercorporeidade e na intersubjetividade, o filósofo não pode “dar o assentimento imediato e direto a todas as coisas, sem considerandos”. Isso significa que “é preciso ser capaz de tomar distância para ser capaz de um engajamento verdadeiro, o qual é sempre também um engajamento na verdade”.

No entanto, esse distanciamento é visto por Sartre como um impedimento para uma ação política efetiva, visto que um distanciamento pleno das situações seria impossível e, logo, levaria à paralisia. Sartre concebe, então, o intelectual engajado como aquele que opina e intervém em todos os acontecimentos relevantes, à medida que vão se sucedendo uns aos outros. É um estado de vigília permanente, mas que não deve ser paralisada pelo medo do erro ou da contradição futura.

Merleau-Ponty, por sua vez, alerta para o perigo que impressões parciais e momentâneas podem gerar, sendo incoerentes com o que seria uma análise final. A concepção sartreana da autonomia da consciência possibilitaria, entretanto, o entendimento do fluxo da história e dos acontecimentos; o acesso à lógica das coisas que estão para além da sua manifestação superficial enquanto acontecimentos no mundo.

Chauí (2006) conclui que as divergências entre Sartre e Merleau-Ponty nos colocam diante dos impasses sobre a autonomia racional. A defesa da autonomia racional por Merleau-Ponty é vista por Sartre como álibi para que uma filosofia impotente aceite um engajamento fraco. A suspensão provisória da autonomia racional de Sartre é vista por Merleau-Ponty como álibi para o uso instrumental do engajamento por uma filosofia onipotente. Como em muitas discussões filosóficas, não se pode inferir uma conclusão absoluta que nos oriente de forma permanente e coerente para a transformação do mundo.

Ainda que seja paradoxal, esta tese indica uma aproximação da visão de Merleau-Ponty sobre a consciência e, por outro lado, da concepção sartreana sobre a busca pela liberdade e

pelo engajamento intelectual dentro das diversas situações mundanas. Talvez o ponto de encontro entre essas duas teorias, e sobre o qual o argumento desse capítulo é desenvolvido, esteja em Karl Marx, sendo ele, sem dúvida, uma inspiração para ambos os autores. Uma obra de Marx, particularmente, parece revelar essa intersecção, qual seja as suas Teses sobre Feuerbach, datadas de 1845 (possivelmente). Nela, o autor problematiza as ideias sobre seu jovem colega e filósofo hegeliano, Ludwig Feuerbach, e de forma geral, as bases do materialismo contemplativo hegeliano e todas as formas de idealismo filosófico.

O materialismo estaria fundamentado na concepção da realidade enquanto ato sensorial, objeto da percepção, mas não como atividade humana sensorial. Essa visão que poderíamos chamar de “passividade objetivista” termina por conceber os seres humanos como determinados pelas circunstâncias dos seus meios. A modificação desses seres e da sociedade viria dos vetores externos a ele, oriundos das circunstâncias econômicas, sociais, naturais, sem considerar que tais circunstâncias foram compostas e transformadas pelos seres humanos. No entanto, nesta mesma obra, Marx critica também o que seria o polo “ativo” dessa lógica, o idealismo, que concebe os pensamentos e os desejos humanos, oriundos da educação, como vetor imperativo das mudanças individuais, desprezando, no entanto, que o processo de introjeção de novas ideias, a educação, é uma construção social, ou seja, o educador é um ser que foi educado previamente.

Mas a crítica que Marx (1845) faz ao seu colega, mais do que desmistificar o materialismo e o idealismo hegeliano, é advogar sobre o sentido da “*práxis*”, enquanto uma atividade revolucionária, que concilia teoria e prática. A teoria seria modificada pela experiência prática, que por sua vez se modifica constantemente pela teoria. Sua maior preocupação, como demonstrado na última das onze teses, é com a imparcialidade interpretativa dos filósofos diante da realidade social: “Os filósofos não fizeram mais que interpretar o mundo de forma diferente; trata-se, porém, de modificá-lo”.

Gramsci (1960) foi um dos autores que seguiu pela linha marxista sobre a importância da *práxis* para a atividade intelectual. Para ele, não há atividade humana sobre a qual se possa excluir qualquer intervenção intelectual, assim como não se pode separar “*homo faber*” do “*homo sapiens*”. De acordo com o autor, cada um, independentemente de sua profissão, seria um intelectual, um filósofo, um artista, um ser de escolhas subjetivas que participa de uma concepção do mundo e que tem consciência moral, ainda que não a exerça institucionalmente. Nesse sentido, associar o conceito de intelectual às pessoas que fazem uma obra exclusivamente de “inteligência” é restringir, esvaziar o sentido, além de distorcê-lo.

Cabe voltar a Sartre (1973, p. 9) aqui para verificar a trajetória desse autor sobre o termo

“intelectual”. Para ele o próprio termo é uma " *definición incorrecta, pues no hay trabajo alguno que sea exclusivamente de inteligencia*". Para este autor, não existe uma profissão exclusivamente intelectual, mas existem profissões em que estes se encontram presentes. Essas profissões estariam relacionadas ao que ele chama de "técnicas do conhecimento prático": “*Los técnicos del saber práctico constituyen o utilizan, por medio de disciplinas exactas, un conjunto de conocimientos cuyo objetivo es, en principio, el bien de todos*” (SARTRE, 1973, p. 10). Mais tarde esta definição é desmitificada pelo próprio autor, quando ele também diz que, de fato, em distintas profissões se busca o conhecimento universal, mas esse conhecimento, principalmente nos países capitalistas, não serve a todos, e sim a pessoas específicas, pertencentes às classes dominantes ou a seus aliados: “*Desde este punto de vista, la aplicación de lo universal nunca es universal sino particular, ya que concierne a particulares*” (SARTRE, 1973, p. 10). De acordo com Sartre, esta é a definição de um intelectual clássico⁷⁶.

A partir de maio de 1968, Sartre fala do surgimento de uma nova categoria de intelectuais, com posições críticas em relação aos clássicos, ou melhor, uma categoria à qual nem sequer gosta de ser nomeada "intelectual", composto por alunos que já não são técnicos do conhecimento prático. Neste ponto, o problema em relação à aplicação e legitimação do conhecimento parece ser entendido: os intelectuais clássicos trabalham o universal para servir o particular. Estes, externalizam essa contradição porque, na verdade, sofrem com ela, já que a mesma está presente neles e em toda a sociedade. Todos, especialmente nas sociedades mais industrializadas, têm um escritório, um trabalho específico, um cargo, um papel que delimita a aplicação de seus conhecimentos e, portanto, sua esfera de ação.

No entanto, o argumento de Sartre é que os intelectuais clássicos tentam suprimir essa contradição externamente sem primeiro suprimi-la em si mesmos e, portanto, não obtêm êxito. Inclusive, assim, eles são considerados úteis para todos, o que permite uma certa tranquilidade interna, enquanto eles continuam com suas vidas profissionais e com salários garantidos pelas instituições que os recebem. Sartre (1973) fala sobre esta nova concepção crítica dos intelectuais clássicos e a aplicabilidade do conhecimento:

A pesar de todo, se los iba a convertir en trabajadores a sueldo del capital o en policías capaces de manejar mejor una cárcel. Los que así lo

⁷⁶ Um exemplo ilustrativo desse intelectual que busca a aplicabilidade de seu conhecimento, certamente delimitado por interesses particulares, é o de Paul F. Lazarsfeld, fundador da Sociologia Empirista. Na sua história, pode-se analisar de perto como os contextos históricos subjetivos e familiares e a influência dos atores, financiamentos, instituições, aplicabilidade e eficiência dos estudos, compõem a vida e a trajetória de um intelectual clássico, delimitando o campo de aplicação do seu conhecimento. No texto de Michael Pollak (2002), "Paul F. Lazarsfeld, fundador de uma ciência multinacional", verifica-se como certas correntes teóricas e seus representantes institucionais, assim como financiadores, influenciam ou até determinam a carreira de um intelectual, na medida em que eles valorizam certas questões e financiam pesquisas e estudos.

comprendieron se han dicho: no queremos eso. En otras palabras, no queremos ser intelectuales; queremos que el saber que adquirimos, que es un saber universal, sea utilizado para todos (SARTRE , 1973, p. 14).

A única maneira de resolver essa contradição e levar um conhecimento até um fim universal é fazer contato direto com "*los que reclaman una sociedad universal*", isto é, com a massa. A condição de classe não seria um fator determinante na vida dos indivíduos. Os assuntos seriam determinados a partir da tomada de consciência, parcial ou total, da verdade objetiva de sua condição de classe. Então haveria a possibilidade de os intelectuais, através da consciência, transcenderem a condição de classe e levar seus conhecimentos ao serviço do povo.

É verdade que esta concepção dos intelectuais tem um caráter muito messiânico e paternalista: o homem com uma alta formação acadêmica, sensível às "causas" do povo, coloca-se em contato com a massa para que esta lhe explique o que reivindicam, enquanto eles (os intelectuais) compreendem a todos, ao mesmo tempo que tentam elaborar algum tipo de generalização discursiva e ações prováveis, ocupando o lugar de "salvadores do povo", ou pelo menos produtores de ferramentas fundamentais sem as quais o povo não teria sucesso em suas ações. Esta concepção parece contrariar os contextos históricos, sociais, econômicos, políticos ou culturais de "esta massa", bem como dos diferentes atores que a compõem – faço menção aqui à aplicação do que foi dito acima, de um exercício reflexivo e epistemológico em relação ao objeto sociológico referido.

Assim, a aplicação universal do conhecimento seria comprometida a partir do momento em que requer um diálogo com a massa. Uma vez que esta não é estática e nem homogênea, ou seja, é determinada por um contexto cultural, em seu sentido mais amplo, além de ser composta por tantas racionalidades quanto pelo número de pessoas que a compõem, o "conhecimento universal" estaria autocentrado em quem o formula. Os limites deste conceito de massa ainda precisariam ser explicados: quem são os sujeitos que devem ser classificados como pertencentes à massa e quais parâmetros usar para essa classificação?

Nesse sentido, a teoria de Bourdieu parece pertinente para refletir e complementar a concepção sartreana acerca dos intelectuais. Bourdieu (2000) elabora uma teoria do conhecimento em que as condições objetivas determinam as práticas e os limites mesmo da experiência que o indivíduo pode ter delas, sendo essas condições objetivas determinadas, por sua vez, pela classe. Ao analisar como um intelectual, escritor ou artista, se tornou o que é, seria necessário questionar as condições, sob a influência de relações de *habitus* socialmente construídas no tempo respectivo, de modo que fosse possível ocupar as posições que os

reservara um estado determinado do campo intelectual ou artístico e adotar, ao mesmo tempo, a tomada de posições estéticas ou ideológicas objetivamente ligadas a essas posições. Se, por um lado, a concepção bourdiana do *habitus* tem uma semelhança com a concepção merleau-pontyana da consciência, por outro lado, a primeira admite a autonomia parcial dos sujeitos, como veremos, superando a paralisia do segundo autor diante dos eventos contemporâneos. O conceito de *habitus*, assim, em grande medida, parece ser inspirado no próprio conceito marxista de *práxis*.

Aqui, fica mais claro como o contexto histórico e social, tomado em seu sentido mais amplo, delimita as posições dos atores em uma sociedade, não sendo, portanto, outro fator puramente subjetivo. Ou seja, por mais que haja uma tomada de consciência por parte de um sujeito, os limites de seus pensamentos, reflexões e ações, e mais amplamente, sua posição nesta sociedade, serão condicionados pelo respectivo contexto. Em relação ao campo intelectual, por maior que tenha a sua autonomia, este seria delimitado, em sua estrutura e função, pela posição que os intelectuais ocupam no campo do poder – tal como a facção dominada da classe dominante.

La construcción del “habitus” como sistema de las disposiciones socialmente construidas que, como estructura estructurada y estructurante, constituye el principio generador y unificador del conjunto de las prácticas y de las ideologías características de un grupo de agentes. (BOURDIEU, 2000, p. 31).

Este *habitus*, nos esclarece Bourdieu – desmistificando orientações comumente descritas como "escolhas de vocação", senão como efeitos de "consciência" (argumento sartreano) - não seriam outra coisa que não os sistemas de disposições inconscientes, produtos da internalização das estruturas objetivas que tendem a produzir práticas e, portanto, carreiras ajustadas a essas estruturas. Fica clara certa influência de Durkheim, e o seu conceito de “fato social”, sobre esse autor.

De forma complementar, mas não contraditória, ao conceito de *habitus* de Bourdieu, outros estruturalistas como Giddens e Sewell Jr. colocam mais ênfase em uma independência parcial, mas fundamental dos sujeitos em relação ao ambiente social em que vivem. Em resumo, embora para Bourdieu a ênfase esteja nos efeitos produzidos cultural e estruturalmente sobre os sujeitos, para esses dois autores há uma ênfase na autonomia, elemento denominado "agência", presente em todos os sujeitos sociais. Giddens diz que os sujeitos são sempre, ainda que parcialmente, "conhecedores" e, portanto, capazes de agir em favor ou contra as estruturas que os moldam internamente.

Além desse argumento, Geertz, seguindo os passos de Weber, tal como em sua análise de como o protestantismo moldou a consciência dos primeiros sujeitos modernos, determinando-lhes uma estrutura particular de sentimentos, argumenta que as culturas são sistemas públicos de símbolos, significados, textos e práticas que representam o mundo social e moldam os sujeitos para posicioná-los neste mundo. Essa dinâmica de posicionamento expressa tanto quanto modela significados para os atores presentes no fluxo contínuo da vida social. O interesse de Geertz, e posteriormente de Ortner, é no sentido de pensar a subjetividade⁷⁷ através de discursos e práticas sociais que refletem e organizam as pessoas, lembrando sempre a relação dialética da transformação da cultura pelos sujeitos de uma certa sociedade, e de internalização e acomodação de estruturas culturais por meio da subjetividade. Na verdade, este autor argumentou que a cultura deve ser entendida como um conjunto de formas simbólicas, que expressam e, ao mesmo tempo, moldam o significado para atores imersos no fluxo constante da vida social. Referindo-se a ele, Ortner (2000, p. 31) esclarece: “[...] *uno puede reconocer una formación cultural como el cuerpo relativamente coherente de símbolos y significados, ethos y visión del mundo y, al mismo tiempo, concebir esos significados como ideológicos y/o como parte de las fuerzas y procesos de dominación*”.

É importante localizar essas discussões historicamente, percebendo suas raízes e influências. A lógica de pensar sobre a imagem de si mesmos, de sua profissão, da validade e aplicação do seu estudo, tem em Karl Mannheim uma referência. Este autor, em 1929, publicou o trabalho "Ideologia e Utopia", que inaugurou um novo campo de estudo sobre o próprio conhecimento, a Sociologia do Conhecimento. Foi esse pensador húngaro quem buscou estabelecer as bases de uma teoria sociológica da "intelligentsia", cujo marco mais geral era a preocupação com as condições de uma produção de conhecimento científica e politicamente orientada.

Mannheim (1938) desenvolve essa ideia marxista através da ideia de “vínculo existencial” ou “vínculo situacional” do pensamento, se referindo à relação entre “modelos de pensamento” e a “posição social de determinados grupos”. No entanto, esse autor admite esses grupos não apenas como classes, mas também como gerações, grupos de *status*, grupos ocupacionais, etc.

⁷⁷ Sobre o conceito de subjetividade, Ortner (2000, p. 25) diz: “Adoptamos por subjetividad el concepto planteado por Raymond Williams (1977), que entiende subjetividad como el conjunto de modos de percepción, afecto, pensamiento, deseo, temores, etc, que animan a los sujetos actuantes, además de las formaciones culturales y sociales que modelan, organizan y generan determinadas “estructuras de sentimientos”.

1.4 A SOCIOLOGIA DO CONHECIMENTO

A atividade reflexiva do conhecimento visa identificar, conhecer, explicar e validar as possíveis relações entre condições sociais e culturais historicamente localizadas e as produções de conhecimento de atores individuais e coletivos, guiados pela relação cognitiva subjetiva desses atores com a própria realidade. Usando as palavras de Llamo de Espinoza (1994) e outros colaboradores,

[...] a singularidade da Sociologia do Conhecimento deriva do fato de que toma por objeto todo conhecimento, tornando-se um conhecimento do conhecimento, um conhecimento reflexivo [...] Deste modo, a reflexividade é a operação que permite por em descoberto o sujeito do conhecimento, tematizando-o como parte, como parte ativa, do ato de conhecer (LLAMO DE ESPINOZA, 1994 apud RODRIGUES JÚNIOR, 2002, p. 2).

Os progressos e desdobramentos das reflexões críticas sobre a produção do conhecimento, com a estruturação desse campo, ganha um lócus mais bem definido dentro da academia. Mannheim também teve o seu pensamento desdobrado por Bourdieu que, aplicando o que denominou “sociologia reflexiva”, voltou o seu olhar para o seu próprio trabalho e de seus colegas de profissão, realizando o que chamou de “sociogênese” e de “vigilância epistêmica”. Esse autor acumulou uma série de estudos sobre o “campo” acadêmico (especialmente o contexto da educação formal, básica e universitária, no contexto francês), suas dinâmicas, conflitos, influências e contradições, como exposto mais adiante, tornando-se uma importante referência contemporânea da Sociologia do Conhecimento e da Educação.

Outro nome mais contemporâneo de enorme influência no estudo das relações entre conhecimento e poder é Michael Foucault que, dentro de áreas mais gerais até as mais específicas, vai problematizar os usos instrumentais do conhecimento em contextos sociais e sua relação intrínseca com o poder: “O exercício do poder cria perpetuamente o conhecimento e, por outro lado, o conhecimento induz constantemente aos efeitos do poder” (1977, p. 52)⁷⁸. Foucault foi mais fundo na análise da microfísica das relações de poder e pensou a situação social em termos de lugar – microespaços -, como clínicas, fábricas e prisões, nos quais o conhecimento é produzido ou aplicado. Esse pensador refletiu sistematicamente sobre as “ordens do conhecimento”, afirmando que cada sociedade possui o seu sistema de verdade, sendo este definido por um lugar e por um período. Um sistema de verdade seria resultado das

⁷⁸ Burke (2015), no entanto, alerta para o fato de que, duzentos anos antes das análises de Foucault sobre poder e conhecimento, o governador geral de Bengala, Warren Hastings, declarou que “toda acumulação de conhecimento e, sobretudo aquele obtido pela comunicação social com as pessoas sobre as quais se exerce dominação...é útil para o Estado”.

principais formas e instituições de conhecimento encontradas em uma determinada cultura, somadas aos valores a elas associados. O resultado dessa equação pode ser percebido nas escolas, universidades, arquivos, laboratórios, redações de jornais, etc, de uma determinada região. Importante ressaltar que, como todo “produto social”, as “ordens do conhecimento” não são homogêneas e carregam, em maior ou menor medida, contradições e divergências entre os seus conteúdos. Ao aprofundarmos o olhar, perceberemos a hierarquia entre saberes dominantes e subordinados, assim como a relação dialética entre eles.

O pensamento foucaultiano que busca as relações entre a produção de conhecimento e a produção de poder encontra convergência com diversos outros autores, por exemplo, a defesa feita por Edward Said (2007) de que os estudos ocidentais do “oriental” seriam basicamente um meio de dominação dessa região⁷⁹. Também parece ter sido um fator de inspiração, apesar da falta de consenso, como veremos mais adiante, sobre a formulação de “geopolítica do conhecimento”, reivindicada autoria por Walter Mignolo. A distribuição do poder de acordo com as produções regionais e nacionais também ocupa Bruno Latour, que discorre sobre as relações entre os centros intelectuais e suas periferias, tal como dentro de uma visão econômica entre uma metrópole e suas colônias, e conclui que os “centros de cálculo” (metrópoles) importam matéria-prima de informações da periferia e, em troca, exportam o produto final, o conhecimento.

Na realidade é preciso apurar o discurso sobre a lógica eurocêntrica de apropriação de informações e conhecimentos de outros povos não-europeus, e perceber como o contato intercultural sempre acarreta, em maior ou menor medida, trocas para ambos os lados, ainda que alguns conteúdos dessas trocas fiquem mais implícitos do que outros. Nesse sentido, torna-se bastante útil a diferenciação que Polanyi realiza entre “conhecimentos tácitos” ou “incorporados” e “conhecimentos explícitos” (BURKE, 2015).

A História se guia muito mais pelos conhecimentos explícitos e documentados, sendo um enorme desafio metodológico o estudo dos saberes incorporados. Caberia aqui retomar o conceito bourdiano de *habitus* para descrever o conjunto de habilidades e fundamentos tão bem internalizados que os indivíduos nem se dão conta de que os possuem, assim como o de “agência” para explicitar que a divisão entre conhecimentos implícitos e explícitos não são exatamente rígidas, havendo processos de mediação fundamentais, seja na transformação do sujeito que internaliza determinado conhecimento ou no conhecimento que é repassado

⁷⁹ Para Said (2007) o orientalismo é, ao mesmo tempo, uma especialidade acadêmica, um estilo de pensamento e uma instituição corporativa de apoio ao domínio ocidental, que teve início com a invasão do Egito por Napoleão, em 1798, quando ao exército francês juntou-se um grupo de 167 acadêmicos em uma comitiva de ciências e artes (BURKE, 2015).

“externamente”. Essa seria a dinâmica pela qual os sujeitos e a sociedade são transformados dialeticamente.

Essa reflexão leva à outra sobre a importância de relocalizar a história do conhecimento e das ciências. Sendo os métodos científicos frutos de práticas cotidianas menos formais - e isso, por si só, uma razão contra os etnocentrismos, especialmente o eurocentrismo -, a história da ciência deveria ser incorporada a uma história mais ampla dos conhecimentos. As cronologias da história do conhecimento, em sua enorme maioria, se limitam aos períodos marcantes da história europeia. Certamente que diversos desses períodos tiveram forte impacto sobre o restante do mundo. No entanto, o fio condutor é a Europa e pouca ou nenhuma ênfase é dada à colaboração fundamental de outros conhecimentos para a “evolução” da trajetória dita oficial dos conhecimentos europeus.

Curiosamente, isso pode ser percebido no próprio trabalho de Burke (2015). Na sua obra “O que é a história do conhecimento”, o autor chama atenção para o fato de que não existe uma história do conhecimento, e sim histórias do conhecimento. Com isso, ele discorre brevemente sobre a importância de se contextualizar cada sistema de conhecimento, evitando hierarquizações comparativas universalistas; esclarecendo que as conexões entre diferentes partes do sistema são mais visíveis para quem está de fora, sendo de difícil percepção para quem está dentro do sistema; e criticando, especialmente no último capítulo, a visão positivista e acumulativa do conhecimento, através dos trabalhos de Thomas Kuhn, Michael Foucault, Gaston Bachelard, entre outros que produziram criticamente sobre essa concepção.

Por outro lado, nas inúmeras referências e fatos históricos que utiliza para traçar a trajetória do conhecimento, Burke deixa de lado qualquer aprofundamento sobre a importância, dentro das diversas áreas e das diversas regiões, dos chamados conhecimentos tradicionais para a forma de vida das respectivas comunidades e sociedades. Inclusive deixa de pontuar a importância dos contatos entre os europeus e os povos autóctones das Américas para o próprio desenvolvimento do pensamento ocidental moderno. Ao basear-se nos estudos de Pyne, por exemplo, e pontuar os momentos históricos que devem ser distinguidos, nenhuma menção aos conhecimentos não-hegemônicos latino-americanos, por exemplo, é feita⁸⁰.

⁸⁰ O trecho a seguir é ilustrativo de como Burke (2015, p. 65) não tem a preocupação de inserir os conhecimentos não-hegemônicos latino-americanos na “história dos conhecimentos”: “O que precisamos é distinguir essas maneiras: a era do manuscrito, por exemplo, a partir de 3000 a.c. e a primeira era da impressão de papel, ocorrendo no Ocidente mais ou menos entre 1450 e 1750. Depois de 1750, a periodização se torna mais difícil e controversa, porém é possível distinguir outra cinco eras: a era da estatística, de 1750-1840; a era do vapor e da eletricidade, 1840-1990 (transmitindo informações por prensa a vapor, navios a vapor, ferrovias e telegramas); a era da *Big Science*, de 1990-1950; a era das três revoluções, 1950-1990 (a terceira era dos descobrimentos, a terceira revolução científica e a terceira revolução industrial); e a nossa própria era, a era da *World Wide Web*, a partir de 1990”.

Essa não é uma postura rara e costuma aparecer com frequência entre os autores do campo da Sociologia do Conhecimento. Dentro da proposta de um estudo crítico e epistemológico desse campo, nota-se a contradição entre o universalismo e a relatividade. Ao ter a pretensão de estabelecer o *status* de verdade e objetividade do conhecimento científico, identifica-se um problema nesse campo: por um lado, a gênese do conhecimento e, por outro lado, e, conseqüentemente, a validade científica desse conhecimento. Partindo da ideia de que o conhecimento, tal como reivindicado pela própria Sociologia do Conhecimento, tem origem nas relações estabelecidas entre as condições sociais historicamente localizadas e nas produções culturais dos atores individuais e coletivos, então, obviamente, chegamos à conclusão de que diferentes contextos sociais devem gerar conhecimentos diferentes, que só podem ser válidos em determinadas condições sociais. Sobre a impossibilidade de elaborar um conhecimento da verdade universal, Rodrigues Júnior (2002) diz que: “Isso nos levaria a conceber a existência de conhecimentos apenas particularizados, atomizados, e a considerar que todo o conhecimento estaria inevitavelmente vinculado a uma forma social, impossibilitando a construção de uma verdade única” (p. 03).

Se a reflexão for feita em termos científicos, a rejeição encontrada pela Sociologia do Conhecimento tem sua origem precisamente nessa problemática: o conhecimento nasce determinado pelas condições da realidade coletiva, então só ela mesma poderia autorizar o estabelecimento de critérios de validade para determinação do que é conhecimento verdadeiro ou falso, uma vez que esse conhecimento está ligado às lógicas temporais, circunstanciais, locais e culturais dos diferentes contextos sociais.

De fato, no que diz respeito ao debate sobre a Sociologia do Conhecimento, alguns autores argumentam que, para que ela adquira o *status* de ciência, como um ramo da Sociologia, teria que abandonar toda pretensão para falar sobre a validade científica do conhecimento, se detendo ao estudo da gênese social dos mesmos. Assim, o próprio Manheim (1982, p. 306-307), sobre as pretensões da Sociologia do Conhecimento, nos diz que:

[...] todos os problemas epistemológicos foram evitados ou colocados num segundo plano. É possível tal reserva de nossa parte e é mesmo desejável tal isolamento de um conjunto de problemas, na medida em que nosso objetivo seja somente o de uma análise desinteressada de determinadas relações concretas, sem distorções oriundas de preconceitos teóricos.

Todas as disciplinas atravessam, de forma desigual, crises de paradigma. Isso significa questionar a própria forma de inteligibilidade do real que um determinado paradigma fornece, e não apenas as ferramentas metodológicas e conceituais que permitem o acesso a tal

inteligibilidade. Nesse sentido, parece que a Sociologia do Conhecimento já nasce carregada desta reflexão epistemológica, como se sua natureza, legitimidade e racionalidade incluíssem essa crise e essa reflexão crítica.

Da mesma forma, ao falar de produção intelectual, deve-se também falar dos contextos sociais e históricos dessas produções, da origem desse intelectual, da aplicabilidade do conhecimento produzido, das fontes de financiamento, isto é, considerar a produção intelectual como parte do exercício reflexivo, fazendo uma leitura desses trabalhos e, ao mesmo tempo, considerando os seus diferentes contextos de produção social, política, histórica, econômica, etc.

Como parte desse exercício crítico constante de formulação do conhecimento, deve-se considerar o risco de cair no que se denomina "Sociologia Espontânea", pautada pela ilusão de conhecimento imediato. Se, por um lado, a formulação do conhecimento sobre o ambiente social começa com impressões pela busca de generalizações ou padrões fictícios e frágeis, por outro lado, o exercício de elaboração crítica neste primeiro momento torna-se fundamental para a credibilidade desses mesmos conhecimentos.

“A familiaridade com o universo social constitui, para o sociólogo, o obstáculo epistemológico por excelência porque ela produz continuamente concepções ou sistematizações fictícias ao mesmo tempo em que as condições de sua credibilidade”. (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 2000b, p. 23).

O sociólogo nunca conseguirá eliminar a Sociologia Espontânea e, portanto, deve se impor um incessante exercício crítico contra as evidências ilusórias que proporciona, sem grandes esforços, a ilusão do saber imediato. Nesse sentido, a vigilância epistemológica dentro da Sociologia do Conhecimento deve ser perene e inflexível diante da pretensão de estabelecer o *status* de verdade e objetividade do conhecimento científico. Nesse sentido, a Sociologia do Conhecimento pode servir como ferramenta para o exercício crítico que relaciona a produção do conhecimento com o contexto sócio-histórico do meio ambiente, onde sua legitimidade e função estão localizadas.

1.5 A HIERARQUIZAÇÃO ENTRE O CONHECIMENTO CIENTÍFICO E O TRADICIONAL NA ATUALIDADE

Esta discussão sobre as definições dos intelectuais e dos conhecimentos introduz uma questão de fundamental importância para o presente trabalho referente à dicotomia e hierarquização forjada entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos tradicionais. Cunha (2007) aborda este tema, desfazendo compreensões naturalizadas socialmente sobre a

relação entre esses conhecimentos, percebendo, inclusive, convergências entre eles.

Uma primeira diferença quanto à dinâmica desses paradigmas diz respeito à relação “universalidade” e “localidade” do conhecimento. Enquanto o paradigma científico se afirma por sua universalidade, cedendo lugar a outro, também universalista, apenas no momento em que o atual se mostrar ultrapassado, o paradigma dos conhecimentos tradicionais são mais tolerantes e permitem frequentemente, com igual confiança ou ceticismo, que explicações divergentes co-existam, de acordo com o sentido que fazem para as suas respectivas comunidades e territórios. Se existe um regime único para o conhecimento científico (monológico), existem tantos regimes quantos existem comunidades dentro dos conhecimentos tradicionais, sendo o termo “conhecimento tradicional”, no singular, parte de uma abstração teórica reducionista, que pretende se contrapor à unicidade do “conhecimento científico”.

Os conhecimentos tradicionais se constroem dinamicamente em relação ao território em que estão localizados. Curiosamente o senso comum costuma concebê-los como algo estático e menos dinâmico que o científico, como se fossem obras de um passado distante, mítico e pouco racional; algo que deve ser preservado, mas que pouco teria a acrescentar às ciências ou à racionalidade ocidental moderna que ela ajudou a construir. Essa concepção parece se estabelecer, pelo menos em parte significativa, pelo entendimento de que a universalidade pretendida pelas ciências está legitimada por sua objetividade, como se o campo do saber científico fosse descolado dos outros campos da vida social. Os conhecimentos tradicionais, ao contrário, por sua “contaminação pelas subjetividades” compostas de construções culturais, tal como as crenças religiosas, seriam incapazes de estabelecer leis universais.

Não é novidade que o chamado mundo “racional-ocidental” hegemônico também permitiu que concepções divergentes co-existissem. Esse mundo sempre teve uma religião e um deus criador e isso divergia de explicações físicas, químicas, biológicas, matemáticas, etc. Ainda assim, é dado como fato o entendimento de que o campo científico permaneceu, e permanece, imune às influências externas, como se ele se constituísse num vácuo social e político, como diria Bruno Latour. Adiante será exposto que isso, além de ser uma inverdade, é justamente o oposto do que se dá na realidade, ou seja, o campo científico é um campo de luta de atores sociais com interesses próprios que buscam, pelo papel estratégico que este campo desempenha, induzir produções e propagar sentidos que possam convergir com os seus projetos de poder.

Sobre a forjada hierarquização entre estes dois tipos de conhecimentos (sabemos que esta essa foi uma estratégia colonial para inferiorização das comunidades com fins de dominação), Manuela Carneiro da Cunha cita o antropólogo Claude Lévi-Strauss que, em seu

livro *O Pensamento Selvagem*, de 1962, afirmou, sem negar o sucesso das ciências ocidentais, que os conhecimentos tradicionais são capazes de perceber e, por vezes, antecipar descobertas das ciências ocidentais. Isso se daria pela incapacidade da racionalidade ocidental de compreender inteiramente algumas práticas das culturas tradicionais.

Apesar de conceber que ambos os conhecimentos respondem às mesmas operações lógicas e ao mesmo apetite pelo saber, o autor diz que, com relação à metodologia de aferição, eles guardam uma diferença crucial. Enquanto as ciências se baseiam em unidades conceituais e quantitativas, os conhecimentos tradicionais se baseiam em unidades perceptuais, qualitativas, como cheiros, cores e sabores. Talvez sejam essas características que permitam a etnociência - que parte dos conhecimentos tradicionais para o estudo, por exemplo, dos usos terapêuticos de diversos elementos da flora – uma superioridade em termos de rendimentos na ordem de centenas com relação à farmacologia clássica – que parte de substâncias sintéticas (CUNHA, 2007). Ainda assim, é notória a arrogância com que as ciências olham para os conhecimentos tradicionais. Outro argumento falacioso e bem comum que vem dessa postura é o de que os conhecimentos tradicionais se baseiam apenas na experiência imediata, o que seria facilmente desmentido por inúmeras receitas de plantas diferentes que só têm as suas propriedades ativadas se combinadas. Certamente que o acúmulo de informações a partir da experiência e sua transmissão às gerações mais novas fazem parte da sistematização dos conhecimentos tradicionais. Essa lógica também não seria a das ciências ocidentais?

Nesse sentido, começa a crescer dentro do próprio âmbito científico, ainda que timidamente, o entendimento de que as ciências que partem dos conhecimentos tradicionais têm um potencial de renovação dos próprios paradigmas da ciência ocidental. Já não se trataria mais das ciências ocidentais validar os resultados das ciências tradicionais, mas de reconhecer que os paradigmas e práticas das ciências que partem dos conhecimentos tradicionais são fontes potenciais de inovação científica.

Cabe pontuar rapidamente o contexto político institucional brasileiro sobre a questão do devido reconhecimento e regulação dos conhecimentos tradicionais, caracterizado por um entrave decisivo: até 1992, assim como acontecia com relação aos recursos genéticos, o conhecimento tradicional era considerado patrimônio da humanidade. Assim o deixou de ser com a Convenção da Diversidade Biológica, a qual o Brasil adere também em 1992, sendo ratificada pelo Congresso em 1994. Essa convenção, que até 2015 contava com a assinatura de 175 países, dos quais 168 a ratificaram, assim como o Brasil, em seu artigo “8j” reza que cada parte contratante deve, na medida do possível e conforme o caso, “Em conformidade com sua legislação nacional, respeitar, preservar e manter o conhecimento, inovações e práticas das

comunidades locais e populações indígenas com estilos de vida tradicionais relevantes à conservação e à utilização sustentável da diversidade biológica e incentivar sua mais ampla aplicação com a aprovação e a participação dos detentores desse conhecimento, inovações e práticas; e encorajar a repartição equitativa dos benefícios oriundos da utilização desse conhecimento, inovações e práticas”.

O Brasil é um dos membros mais ativos dessa convenção, estando à frente da postulação junto à Organização Mundial do Comércio pela defesa de que a origem e legalidade do acesso aos recursos genéticos e/ou ao conhecimento tradicional sejam feitos mediante um requisito internacional para patentes, exigindo, portanto, um processo comprovadamente legal. Por outro lado, Cunha (2007) diz que, apesar de vários projetos de lei tramitarem no Congresso desde 1994, a regulamentação da Convenção continua se dando através de medida provisória. Após anos de debates, a Casa Civil tomou a frente do processo e articulou com ministérios e com a Sociedade para o Progresso da Ciência um projeto de lei a ser enviado para o Congresso. Este deveria estabelecer as diferenças entre as regras estabelecidas para a agrobiodiversidade e a biodiversidade em geral. Não encontrei informações sobre o progresso dessa iniciativa. À época, a autora já acusava a perda da oportunidade histórica de instaurar um regime de colaboração e intercâmbios respeitosos com as populações tradicionais e de reposicionamento de órgãos como a Embrapa, que privilegia os interesses do setor agropecuário. Na atualidade, com o golpe parlamentar no Brasil, apoiado fortemente pela chamada bancada ruralista, esse quadro se agrava.

Voltando à discussão teórica sobre a hierarquização entre os conhecimentos científicos e os tradicionais, gostaria de chamar atenção para a importância de não adotarmos, como referencial, os primeiros para analisar, ainda que positivamente, os últimos. Quando os conhecimentos científicos hegemônicos seguem como referencial para os espaços de diálogo interculturais em qualquer âmbito, já se parte de um ponto enviesado, etnocêntrico, e, portanto, hierarquizante. Isso não quer dizer que os estudos comparativos sejam essencialmente negativos ou etnocêntricos. Não é novidade que qualquer estudo parte de um referencial e que este está carregado de valores. Em outras palavras, a pretensa neutralidade científica nunca existiu. E isso vale para qualquer cultura. O que deve ser alertado aqui é para o risco de se tomar a centralidade das ciências ocidentais hegemônicas para estudar outras formas de produção de conhecimento, atribuindo valores dentro desse processo.

Certamente que Cunha (2007) realiza uma série de esclarecimentos e desconstruções de grande importância com relação aos saberes científicos e os saberes tradicionais. Mas a adoção dos primeiros como referenciais, especialmente quando da afirmação sobre a importância dos

conhecimentos tradicionais para a renovação dos paradigmas científicos, deve ser notada. Certamente que isso é válido. Em grande medida, o presente trabalho também adota essa postura. No entanto, a problematização deve ser incorporada no estudo, de forma a buscar honestidade e clareza com relação à adoção desse referencial, sobre o que nos move dentro do estudo e sobre o ponto desejado de chegada.

Essa mesma reflexão serve para a obra de Hugh Lacey (2012) na qual ele realiza uma crítica à rigidez das ciências ocidentais hegemônicas com relação à diversidade, ou pluralismo metodológico. Para o autor, a ciência é compatível com o pluralismo metodológico, uma vez que a pesquisa fecunda pode ser conduzida mediante o emprego de diferentes tipos de estratégia. Mais do que isso, a investigação de diferentes tipos de objetos e a adequada capacidade de responder à imparcialidade podem requerer a adoção de tipos de estratégias diferentes. Essas estratégias têm origem nas diversas culturas, logo, tem um impacto positivo sobre quais estratégias devem ser adotadas nas pesquisas. Por consequência, a conclusão de Lacey (2012), à semelhança de Cunha (2007), é de que os conhecimentos tradicionais e indígenas podem não estar em oposição ao conhecimento científico, mas sim abertos à interpretação. A incomensurabilidade das “teorias” desenvolvidas no interior dos paradigmas da diversidade cultural não seria um obstáculo para o pluralismo metodológico. O trabalho de Lacey (2012) contribui, sem dúvida, para a problematização sobre a necessária abertura das ciências ocidentais para os saberes tradicionais; para a valorização e legitimidade do processo de desenvolvimento desses saberes; para o seu potencial e para a necessidade deste diante do esgotamento do modelo científico que guiou o mundo ocidental até o momento. De qualquer forma, o centro de sua preocupação parece ser as ciências ocidentais. O seu ponto de chegada parece ser a renovação dos paradigmas científicos.

O propósito aqui, e isso ficará mais claro adiante, é defender a importância de um diálogo intercultural e interepistêmico, especialmente no âmbito educativo e da produção de conhecimento, em que a participação dos sujeitos das respectivas epistemes seja horizontal, respeitosa e motivada pelo interesse de ambos na definição dos objetivos, metas, metodologias, etc. Esse diálogo pode resultar em novos conhecimentos, em transculturalidades, e não apenas na defesa ou preponderância de um referencial orientador da pesquisa e da produção. Mas essa construção deve ser horizontal, sendo isso um pré-requisito para que ocorra o giro epistêmico.

1.6 ANÁLISE CRÍTICA SOBRE O ATUAL SISTEMA DE PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO.

Grande parte da problematização sobre a chamada “colonialidade do saber” é feita a

partir das análises críticas sobre os eurocentrismos nas narrativas oficiais, sobre as produções de conhecimento diversas sobre a América Latina e sobre suas influências na atualidade.

No entanto, não são muitos os trabalhos que se aprofundam na reflexão sobre o atual quadro de indução da produção de conhecimento na América Latina. Além de uma revisão crítica ao eurocentrismo, seria preciso levar a problematização sobre a colonialidade do saber, de forma sistemática, para a matriz hegemônica estadunidense⁸¹.

As demandas capitalistas por quadros especializados fortaleceram a fragmentação da realidade e de sua institucionalização universitária em faculdades, departamentos, disciplinas e programas, com pouca ou nenhuma mobilidade possível entre os alunos e professores. Esse mesmo capitalismo, em sua versão neoliberal, mantém a rigidez epistêmica na atualidade, fortalecendo as fronteiras disciplinares pela seletiva distribuição de recursos.

Em seguida será abordado como os Estados Unidos se consolidam como nação hegemônica, política e economicamente, e quais são os atores e estratégias que se fazem presentes dentro da academia, orientando a produção de conhecimento.

A passagem da hegemonia mundial europeia para a estadunidense é iniciada no início do século XIX, e aprofundado ao final deste mesmo século, quando os Estados Unidos implementam estratégias para demarcar áreas onde pudessem exercer a sua influência econômica⁸². Jacques De Novion (2014) discorre com profundidade sobre as políticas hegemônicas estadunidenses, iniciadas com a independência desse país, e que se estendem até a atualidade, centrada no binômio integração econômica – segurança continental, sendo a comunidade latino-americana e caribenha alvo constante da atuação imperialista desse país, motivada especialmente pela intenção de reposicionar essas comunidades dentro da divisão internacional do trabalho do sistema-mundo (WALLERSTEIN, 1998 apud NOVION, 2014).

Esse binômio foi formulado sob duas conjunturas e temporalidades. Inicialmente, após o Destino Manifesto e a busca pela naturalização da ideologia do “povo escolhido para a terra prometida”, implementa-se a Doutrina Monroe e a “América para os americanos”⁸³. Nesse

⁸¹ Castro-Gomez (2007) é um dos autores que chega a fazer essa análise, porém, de forma pouco sistemática e pragmática. Sobre a penetração do neoliberalismo na academia, o autor diz: “*El saber que es hegemónico en estos momentos ya no es el que se produce en la universidad y sirve a los intereses del Estado, sino el que se produce en la empresa transnacional (...) la universidad se “factoriza”, es decir, se convierte en una universidad corporativa, en una empresa capitalista que no sirve más al progreso material de la nación ni al progreso moral de la humanidad, sino a la planetarización del capital*” (p. 84/85). Essa análise não aponta atores, estratégias, local ou data, sendo parte de um discurso sem muito potencial de alteração da realidade.

⁸² Um primeiro passo para implementação do chamado imperialismo norte-americano foi o afastamento da presença de capitais e produtos europeus nos países americanos recém-independentes e prejudicados pela herança colonial (fragmentação política, poder local nas mãos da aristocracia e permanência de estruturas típicas da colonização exploratória).

⁸³ Segundo De Novion (2014, p. 3), “*En cuanto el Destino Manifiesto permite una fuerte construcción interna, de la idea e imagen de lo que se pretendía ser, influenciando, por ejemplo, la consolidación de las extensiones territoriales de EUA; por otro lado, la Doctrina Monroe trataba de frenar ímpetus de recolonización en el continente, al mismo tiempo que demostraba interés acentuado en la región*”.

primeiro momento, por internas e esse país ainda em fase inicial de constituição, a política de segurança conjunto ficou mais na retórica até a o final do século XIX. Ainda segundo Novion (2014), partir de então, o segundo momento daquele binômio é colocado em marcha sob distintos modelos de acordo com as respectivas espacialidades e temporalidades, conectando as esferas local, continental e global: a) Panamericanismo – Diplomacia do Dólar/Política do Garrote (1889/1890 à aproximadamente 1930); b) Interamericanismo – Política da boa vizinhança (aproximadamente 1930 à 1945/1948); c) Interamericano – Contrainsurgência (1945/48 à 1959/1961/1962); d) Aliança para o progresso – Anticomunismo (aproximadamente 1959 à 1989/1991) e) Neoliberalismo – Política “anti-narco-terrorismo” (1989/1991 até hoje em dia).

Mais do que descrever cada um desses momentos, o que Novion (2014) faz com propriedade, me interessa chamar atenção para como o despontamento dos Estados Unidos como grande potencia mundial está vinculada com a sujeição da América Latina às suas políticas econômicas, e como estas vão sendo escamoteadas por distintas narrativas ideológicas para legitimá-las. O êxito dessas políticas de integração econômica – segurança continental foi facilitado pelo progressivo aprofundamento das relações entre as elites políticas e militares estadunidenses e as dos países latino-americanos, fato ainda recente na memória de muitos de nós quando da estruturação dos golpes militares na América Latina (que seria correspondente ao período da “Aliança para o progresso”), até o período de crise iniciada em meados dos anos 70, a chamada de reestruturação democrática, que desembocou na implementação do neoliberalismo, atualmente sob a roupagem das políticas “anti-narco-terrorismo”.

Esse último momento é de grande importância para esse trabalho, já que mais adiante aprofundaremos a atuação de atores neoliberais dentro da academia latino-americana na atualidade. O Consenso de Washington, operacionalizado por instituições como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a Organização Mundial de Comércio (OMC) e o Departamento de Tesouro dos Estados Unidos, concretiza, ainda mais, a influência sobre a região. O êxito desse projeto em sua plena expressão pode ser visto durante as décadas de 80 e 90, quando se estreita a parceria entre as elites, agora política e empresarial, latino-americanas e estadunidenses, consolidando a hegemonia mundial desta nação até os tempos atuais, agora sob o signo do neoliberalismo, configurando aquilo que Casanova (2007) chamou de Colonialismo Interno.

Mais do que adentrar em pormenores do processo de transição da hegemonia capitalista europeia para a estadunidense no campo econômico, a questão de maior interesse, aqui, diz respeito aos paralelos existentes entre o primeiro e o segundo momento, especialmente quanto à atuação de atores estratégicos junto aos espaços de produção de conhecimento. Interessa a

importância desse entendimento para a compreensão atual da “colonialidade do saber”.

Bourdieu e Wacquant (2002), sobre a passagem do referencial europeu para a estadunidense, afirmam:

Da mesma forma que, no século XIX, um certo número de questões ditas filosóficas debatidas como universais tinham sua origem nas particularidades históricas próprias do universo singular dos professores universitários alemães (Ringer, 1969), assim também, hoje em dia, vários temas, formas de abordagens, teorias, metodologias associados à particularidade social da sociedade e das universidades estadunidenses impuseram-se, sob formas aparentemente ahistórica ao planeta inteiro, *acarretando teses com as quais se argumenta, mas sobre as quais não se argumenta* (BOURDIEU; WACQUANT, 2002, p. 2. grifo nosso).

A última sentença da citação acima coloca em evidência não só a imposição do olhar externo sobre uma realidade, mas a naturalização do mesmo, dando concretude à estratégia de legitimação de um conhecimento que, desde a colonização europeia, é imposta aos países latino-americanos como parte do seu processo de “civilização”.

Ianni (2002, p. 12), ao falar da produção de conhecimento sobre a realidade latino-americana, diz que a própria análise que descreve, compreende, explica ou nomeia, participa decisivamente da constituição do objeto: “Assim, o pensamento social pode ser visto como uma forma de autoconsciência da realidade, elaborando códigos ou taquigrafias, com as quais participa da formação do objeto, conferindo-lhe fisionomia e movimentos, modo de ser e devir”.

Não é difícil de perceber a existência de uma relação dialógica entre a produção de conhecimento, especialmente nas Ciências Sociais, e as dinâmicas sociais, afinal os atores sociais, sejam oriundos do governo ou da própria sociedade civil, buscam esse campo disciplinar como referencial para compreensão da realidade e, conseqüentemente, para a sua modificação. No momento em que o sistema capitalista torna-se planetário, as universidades começam a se alinhar com os imperativos do mercado global.

Borón (2005) esclarece que durante os anos 80 e 90, sob o signo das políticas neoliberais impostas aos países da América Latina, as universidades dessa comunidade sofreram novo regime de produção, definida pelo autor como “contra-reforma universitária”. Esta consistiu em limitar a autonomia dos recursos financeiros de que dispõem as universidades, levando-as a recorrer a fontes externas como o BM, o FMI e o BID.

Como grandes expoentes do sistema neoliberal, esses atores impunham, como condição para os empréstimos realizados, projetos específicos de investigação que deveriam responder a

problemas, teorias, hipóteses, metodologia e linguagens. Esta “contra- reforma” foi, na prática, operacionalizada pela redução da remuneração básica dos professores a um piso mínimo para, a partir daí, outorgar seletivamente complementos salariais em função dos critérios de produtividade acadêmica (também chamadas de “estímulos à produção”). Esta seria medida pela quantidade de publicações em revistas de grande circulação e pelo número de citação de autores de grande referência, ou seja, aqueles bastante citados que publicam nas revistas de grande circulação, encerrando um ciclo restrito e auto-referente de atribuição de prestígio e remuneração. Estes são os indicadores, geralmente originados nas chamadas ciências "duras" (matemática, física, química, etc.) nas quais um trabalho é considerado importante e pelo qual os recursos são distribuídos para os autores, no caso de um novo projeto, ou publicação de uma obra, no caso de uma produção já feita.

Assim, a atual concepção de excelência e mérito adequou-se a um modelo de organização universitária e ao produtivismo científico tipicamente neoliberal. Diante desse cenário, Chauí (2006) indaga como seria possível atingir a autonomia racional? A lógica empresarial que antes já havia dominado as artes com o desenvolvimento da indústria cultural, agora, chega até as ciências e as técnicas. As pesquisas, inclusive dentro das Ciências Sociais, entram na lógica das “*surveys*” e se engajam no desenvolvimento de instrumentos para intervir e controlar dinâmicas que sejam de interesse do financiador. Essa instrumentalização das pesquisas passa a ser determinada pelo jogo estratégico da competição no mercado, de maneira que os pesquisadores são mantidos apenas se forem capazes de propor áreas de problemas, dificuldades e obstáculos sempre novos, o que é feito pela fragmentação de antigos problemas, sobre os quais o controle parece ser cada vez maior.

A lógica econômica que move as produções acadêmicas e científicas se submete aos preceitos da propriedade privada dos conhecimentos e informações, constituindo um campo não só de competição acadêmica, mas também geopolítico e militar. Os produtores de conhecimentos e tecnologias absorvem a lógica da competição empresarial e dão a ela sua adesão, negando, portanto, a autonomia racional que proporcionava autoridade à intervenção crítica dos intelectuais.

Uma vez que os principais atores financiadores das pesquisas no mundo ocidental encontram-se nos Estados Unidos, essa lógica da produção carrega conteúdos que legitimem a lógica empresarial estadunidense, expandindo-a para todo o mundo. Segundo Bourdieu e Wacquant (2002, p. 15-16), o poder de universalizar os particularismos estadunidenses tornando-os irreconhecíveis como são na origem, é, na prática, operacionalizado pela

[...] circulação de colóquios universitários, livros de sucesso, revistas semieruditas para relatórios de especialistas, por balanços de comissões para capas de magazines, e em alcance mundial são sustentados e intermediados por espaços pretensamente neutros como os organismos internacionais (tais como a OCDE ou a Comissão Europeia) e os centros de estudos e assessoria para políticas públicas (tal como o *Adam Smith Institute* e a *Fondation Saint-Simon*).

Esse circuito, articulado pelas chamadas redes de atores transnacionais de caráter neoliberal (MATO, 2007), logra atribuir legitimidade científica aos estudos e pesquisas, criando termos e reconceituando outros que, estrategicamente, carregam consigo significados fundamentais para compreensão das dinâmicas sociais. É através dessas redes que se levaria a cabo o fluxo do “sul” para o “norte”. Para dar movimento ao fluxo, são oferecidos títulos, boas condições de salário, instalação, bolsas para indígenas e afrodescendentes, oportunidades de publicação, entre outros, o que dificilmente seria alcançado em universidades públicas da América Latina, especialmente em momentos de crise. Por fim, esse fluxo, condicionado pela “política de citações de seus pares”, termina por impregnar as produções com ideias externas que apenas em parte incluem a análise da real dinâmica dos países da região. Como diz Rivera Cusicanqui (2010, p. 68):

Las ideas recorren, como ríos, de sur a norte, y se convierten en afluentes de grandes corrientes de pensamiento. Pero como en el mercado mundial de bienes materiales, las ideas también salen del país convertidas en materia prima, que vuelve regurgitada y en gran mescolanza bajo la forma de producto terminado.

Enquanto complemento do “fluxo do sul para o norte”, existe ainda o “contra-fluxo do norte para o sul”. Me refiro às manipulações de termos fundamentais para o pensamento social que ocorrem a partir dos centros hegemônicos para o restante do mundo, configurando cognitivamente uma lógica teórica inócua à identificação de atores e às estratégias de manutenção do *status quo*. Tratam-se, portanto, de desvios semióticos que ocultam a realidade, ao mesmo tempo em que criam narrativas coerentes que facilitam a naturalização do neoliberalismo enquanto uma realidade dada. Vejamos alguns autores que se dedicam ao trabalho de desnaturalizar entendimentos já cristalizados em torno de termos centrais para a nossa compreensão da realidade.

Borón (2005) destaca o conceito de “cidadão”, “nação”, “ideologia”. Estes termos, segundo o autor, estão caindo em desuso progressivamente e vem sendo substituída por termos como “cliente” ou “consumidor”, “mercado” e por “opinião pública”, respectivamente.

Costilla (2005) e Katz (2008) problematizam o termo “democracia” durante o atual

momento da América Latina, além do termo “globalização”. Sobre o primeiro termo, Costilla (2005) diz que uma vez que, depois de duas décadas após a ditadura, pode-se constatar que o retorno à democracia em grande parte dos países latino-americanos tem significado afirmar o Estado neoliberal transnacionalizado, acompanhado de processos e práticas da democracia política. Katz (2008), por outro lado, vai dizer que existem várias concepções do que seja um regime democrático e, mesmo aquelas que têm objetivos socialistas, têm como resultado a manutenção ou o reforço do capitalismo e, conseqüentemente, da desigualdade. O autor comenta o uso indiscriminado do termo democracia para qualificar distintas alternativas políticas, mas destacam-se três enfoques: o institucionalismo; o elitismo; e a visão participativa. A primeira prevaleceu durante os anos 1980 e reivindica as qualidades do regime constitucional para expandir direitos civis, estabilizar o sistema político e melhorar o nível de vida da população. A segunda emergiu com força a partir da primeira, acompanhando a ascensão neoliberal, e concebe a democracia como um mecanismo de seleção de governantes para administrar o sistema político com critérios de mercado e mediante sustentação passiva da cidadania. O aumento da desigualdade foi colocado como o “preço do progresso”. A concepção participativa associa a soberania popular com a redução da desigualdade, promove intervenção ativa da população no controle dos funcionários e na implantação das formas de gestão direta.

Com relação ao termo “globalização”, ele é problematizado pelo autores enquanto significante de um fenômeno positivo, homogêneo e que aproxima as pessoas, gerando uma maior união planetária, sendo que para a América Latina esse fenômeno tem significado a inserção subalternizada dos países dessa comunidade dentro do regime econômico do neoliberalismo, evidenciando como a globalização significa coisas diferentes para o grande capital transnacionalizado, para os trabalhadores, para a pequena e média indústria, para quem pode concentrar a renda nacional e para quem passa a ser excluído permanentemente pela redução do emprego ou pela falência da produção.

Bourdieu e Wacquant (2002, p. 16) se debruçam sobre a utilização dos termos “multiculturalismo”, “flexibilidade” (ou sua versão britânica, a “empregabilidade”), “*Minority*” e “*Underclass*”. Sobre o primeiro termo, segundo os autores: “[...] perdendo o seu sentido europeu, referente ao ‘pluralismo cultural na esfera cívica’, passa a se referir no contexto estadunidense às ‘[...] sequelas perenes da exclusão dos negros e a crise da mitologia nacional do “sonho americano”’. Assim, a exclusividade de um “registro étnico” que esse termo ganhou dentro das universidades terminaria por ocultar a sua principal questão: “[...] o acesso aos instrumentos de (re)produção das classes média e superior – na primeira fila das quais figura a universidade – em um contexto de descompromisso maciço e multiforme do Estado”

(BOURDIEU; WACQUANT, 2002, p. 16). Seguindo estes autores, além de Payne (2008, p. 480), adoto aqui a utilização deste termo que se refere, de maneira ambiciosa ou ambígua, à associação transnacional entre as culturas de duas ou mais nações. Busco fazer uma leitura crítica da utilização desta ideologia a partir do momento em que sua utilização tem como finalidade a aproximação de atores hegemônicos com atores nacionais de base, sendo esta utilização unilateral e com fins de dominação. Sigo também a leitura crítica feita por Zizek, Jameson e Grüner (2008).

Sobre “flexibilidade” e “empregabilidade”, para Bourdieu e Wacquant (2002) esses termos, pelo fato de condensarem ou veicularem uma verdadeira filosofia do indivíduo e da organização social, adaptam-se perfeitamente para funcionar como verdadeiras palavras de ordem políticas (no caso concreto: “menos Estado”, redução da cobertura social e aceitação da generalização da precariedade salarial como uma fatalidade, inclusive, um benefício).

“*Minority*” pressupõe aquilo mesmo cuja existência real ou possível deveria ser demonstrada, a saber: categorias recortadas no seio de determinado Estado-nação a partir de traços “culturais” ou “étnicos” têm, enquanto tais, o desejo e o direito de exigir um reconhecimento cívico e político. No entanto, esclarecem os autores, as formas dos Estudos Culturais sob as quais os indivíduos procuram fazer reconhecer sua existência e seu pertencimento pelo Estado variam segundo os lugares e os momentos, em função das tradições históricas, e constituem sempre um motivo de lutas na história. É assim que uma análise comparativa aparentemente rigorosa e generosa pode contribuir, sem que seus autores tenham consciência disso, para fazer aparecer como universal uma problemática feita por e para americanos.

Por fim, sobre “*underclass*”, os autores esclarecem que esta noção surgiu na Europa nos anos 60 para designar o processo de marginalização dos segmentos inferiores da classe operária dos países ricos para criticar a ideologia do aburguesamento generalizado das sociedades capitalistas (MYRDAL, 1963 apud BOURDIEU; WACQUANT, 2002). Atualmente os europeus, buscando se engajar nessa discussão, ouvem falar de “classe” e acreditam fazer referência a uma nova posição na estrutura do espaço social urbano, enquanto os norte-americanos ouvem falar de “*under*” e pensam em uma cambada de pobres perigosos e imorais, tudo isso sob uma óptica deliberadamente vitoriana e racista. Essa “cambada” a qual os autores se referem – beneficiários da assistência social, desempregados crônicos, mães solteiras, famílias monoparentais, rejeitados do sistema escolar, criminosos e membros de gangues, drogados e sem teto, quando não são todos os habitantes do gueto sem distinção – deveriam sua inclusão nessa categoria ao fato de que são percebidas como “desmentidos vivos

do “sonho americano” de sucesso individual” (BOURDIEU; WACQUANT, 2002, p. 25). Esse último termo demonstraria, segundo os autores, como a manipulação conceitual propagada a partir de uma matriz ideológica norte-americana pode lograr a criação de uma nova ideia, inclusive oposta à original: “[...] de um conceito estrutural que visava colocar em questão a representação dominante, surgiu uma categoria behaviorista recortada sob medida para reforçá-la, imputando aos comportamentos “antissociais” dos mais desmunidos a responsabilidade por sua desposseção” (BOURDIEU; WACQUANT, 2002, p. 26).

Mas talvez a mais problemática e relevante superação do sentido original de um termo dentro das Ciências Sociais se refira à “classe” – inclusive, enquanto dimensão analítica, especialmente nos países latino-americanos, caracterizados por desigualdades e concentrações de renda crônicas.

Muitos estudos chamam atenção para esse fenômeno como consequência da atuação de atores transnacionais de caráter neoliberal dentro da academia. Um primeiro risco que esta superação pode gerar é a dificuldade de visualização de demandas crônicas compartilhadas por segmentos da população e, logo, a desmobilização de potenciais lutas coletivas em torno de fatores socioeconômicos. Svampa (2008 apud STRATTA; BARRERA, 2009, p. 130) acusa a substituição conceitual de “classe” e/ou “luta social”, sem a devida problematização, por termos como “protesto social”, acarretando “[...] *la naturalización de un análisis de los procesos de cambio desde la sola óptica de la descomposición social, suele minimizar – o en el límite, negar – las brechas que pueden abrirse desde la acción colectiva*”.

Outro risco fundamental que o “esquecimento” desta dimensão analítica tão fundamental acarreta é que oculta o fato de que enquanto houver propriedade privada sobre os meios de produção, haverá uma classe detentora destes meios e uma classe trabalhadora. Sobre esta implicação, Grüner (2008, p. 25) diz: “*para que un horizonte verdaderamente desapareciera y pudiera, por lo tanto, ser sustituido por otro – tendría que demostrarse que ha desaparecido la época entera para la que fue concebido. Por ende: tendría que demostrarse que ha desaparecido el capitalismo*”.

Há, ainda, um outro risco, esse já bem difundido e consolidado entre alguns intelectuais, que se refere à tentativa de forjar uma dicotomia entre as classes sociais e as “identidades”, ou

entre os “velhos movimentos sociais” e os “novos movimentos sociais”⁸⁴. Grüner (2008, p. 34) questiona que, ainda que seja evidente que existam identidades, a exemplo da racial ou da sexual, que em sua origem são completamente independentes dos processos econômicos ou sócio-políticos, “*quién podría seriamente sostener que el desarrollo de la lucha de clases no tiene influencia sobre la situación de los negros o de las mujeres?*”.

Estes são exemplos que nos alertam para a efetividade e impacto da estratégia adotada por atores representantes do neoliberalismo no que diz respeito à (re)significação de termos e conceitos e à sua difusão por toda a sociedade.

Com relação à identificação de atores de caráter neoliberal que buscam atuar e induzir a esfera da produção de conhecimento, o Banco Mundial pode ser destacado como um importante agente no processo de consolidação do imperialismo cultural norte-americano, tendo destaque especialmente no desenvolvimento de diretrizes educacionais para a diversidade cultural em países latino-americanos. Apesar da diferença de posições entre os *experts* dessa instituição, os elementos inspiradores de suas recomendações em matéria de política educativa relacionada à diversidade cultural e políticas de equidade giram em torno da rentabilidade da educação, da aplicação da relação custo/benefício e da intervenção por meio de programas focalizados e compensatórios. Domenech (2007) realiza um importante estudo sobre a atuação do Banco Mundial nas diretrizes educacionais de países latino-americanos, e afirma: *Al BM le interesa la “etnicidad” o la “cultura” en la medida en que pueden construir o no un obstáculo para el desarrollo económico y la reducción de la pobreza*” (DOMENECH, 2007, p. 73).

Ao longo da exposição do autor fica claro que o Banco Mundial adere à teoria do capital humano, no sentido de conceber a educação como sendo um investimento que os indivíduos fazem para aumentar a sua produtividade pessoal e, conseqüentemente, seu *status* ocupacional para melhor se posicionar no mercado, sugerindo que a superação de condições estruturais de desigualdade através da educação depende unicamente do esforço individual.

Os documentos “*Prioridades e Estratégias para la Educación*” e “*La Educación em América Latina y el Caribe*”, ambos formulados por esta instituição, deixam claros a sua vocação e o seu interesse em levar adiante um determinado projeto político-ideológico, contando, para tanto, com seu poder de influência, fruto do papel que a prestação de créditos

⁸⁴ Autores de grande relevância abordam o tema da necessária complementariedade, especialmente para América Latina, entre as análises dos atores sociais centradas na dimensão socioeconômica e as centradas na dimensão identitária. A partir dos anos 80, os novos movimentos sociais adquirem importância central. Diferindo dos “antigos” movimentos sociais com orientações mais classistas – na América Latina muito vinculados aos sindicatos de trabalhadores – passam a atuar no campo das identidades, no campo simbólico, no campo das linguagens, no campo das práticas cotidianas, etc, articulando demandas subjetivas, comunitárias, sociais e mundiais. No entanto, na América Latina, muitos desses movimentos seguem lutando pelo acesso a bens materiais e direitos básicos, como infraestrutura, moradia, acesso a terra, etc. Ver Gohn (1997), Touraine (1989), Laclau (1983), Santos (2001), Sherer-Warren e Krischke (1987), Laranjeiras (1990) e Alvarez (1989).

lhe oferece; com sua “*expertise*” na produção e sistematização de conhecimentos, bem como na atribuição de legitimidade a essa sistematização; e com a sua extensa rede de vínculos com organismos de governos, instituições acadêmicas, centros de investigação, organizações da sociedade civil, setor privado e os meios de comunicação. A sua parceria com o FMI, OMC, o Departamento de Tesouro dos Estados Unidos e suas alianças estratégicas com organismos como as Nações Unidas – UNESCO e UNICEF – e outras em nível regional, como o BID, resultam vitais para compreender seu avanço no terreno da educação e cultura, fato comprovado por sua posição de principal fonte de financiamento externo para esses setores nos países de economias “dependentes”.

Outros atores, como os comitês editoriais dos jornais estadunidenses e, em menor medida, europeus, também têm um peso relevante nos estudos sobre a América Latina. Borón (2005) cita o estudo de Russel Jacoby para exemplificar as prioridades de prestigiosas revistas acadêmicas dos Estados Unidos⁸⁵.

Estes conselhos editoriais estão, em geral, em contato com redes transnacionais de “*think tanks*”⁸⁶ que, junto com fundações privadas, empresários, dirigentes políticos, economistas, jornalistas e outros profissionais, se dedicam a produção de conhecimento de ideias neoliberais pelo mundo e à indução de pesquisas.

Daniel Mato (2007) é um economista e cientista social latino-americano que dedicou atenção ao estudo das chamadas redes de atores transnacionais de caráter neoliberal e sua influência sobre o universo acadêmico e científico, especialmente na América Latina. As suas pesquisas sobre a presença e atuação de *think tanks* em países latino-americanos evidenciam o grau de articulação e penetração da ideologia neoliberal nas universidades dessa região.

Ao traçar o histórico de surgimento dos *think tanks*, iniciado com a fundação da Sociedade Mont. Pelerin⁸⁷, em 1947, protagonizada pelo professor Friedrich Hayek e por seu

⁸⁵ Ao analisar a revista *American Sociological Review* (ASR), uma das mais conceituadas na área da Sociologia, esse autor verificou que dentre os artigos publicados entre 1936 e 1982, época marcadas por acontecimentos - a Grande Depressão, o *New Deal*, o auge do neoconservadorismo, a Segunda Guerra Mundial, guerras da Coreia e Vietnam, movimentos pelos direitos civis e das mulheres -, apenas 5% dos artigos se dedicavam a estes temas, enquanto o assunto de maior aprovação pelo conselho editorial era o processo pelo qual se construíram casais em todas as suas variantes – heterossexuais, homossexuais, transexuais – nos Estados Unidos. Cita também o estudo de Jacoby no qual o pesquisador, durante a década de 60, analisou um total de 924 artigos das três principais revistas de Ciências Políticas norte-americanas, verificando que dentre estes apenas um abordava o tema da pobreza, três tratavam da crise urbana e apenas um se preocupou em analisar a Guerra do Vietnam (apud BORÓN, 2005).

⁸⁶ Expressão surgida no idioma inglês pouco depois da Segunda Guerra Mundial, expandiu-se para outras regiões do mundo. Comumente é traduzido como “usinas de pensamento”. Em princípio, referia-se a centros caracterizados como direitos ou liberais, mas atualmente seu uso e aplicações se diversificaram. “*Actualmente, la idea se utiliza de manera amplia para hacer referencia a centros de investigación y promoción de ideas y políticas multidisciplinarios, política y/o socialmente influyentes, con buenos recursos financieros*” (MATO, 2007, p. 20).

⁸⁷ A Sociedade Mont Pelerin teria, à época de seu surgimento, o único objetivo de “*facilitar el intercambio de ideas entre académicos con ideas afines, en la esperanza de fortalecer los principios y practicas de una sociedad libre y estudiar los logros, virtudes y defectos del sistema económico de mercado*”. (Sociedade Mont Pelerin em www.montpelerin.org/aboutmps.html. Acesso em 12 de março de 2004; tradução do autor, apud MATO 2007, p. 27).

mais dedicado aluno, Anthony Fisher, fica clara a estratégia e os valores que adotavam. Preocupados com as “ameaças” do Estado de Bem-estar e o marxismo, eles vislumbraram a criação de institutos de estudos públicos para renovar as ideias dos intelectuais, professores e jornalistas, através de investigações, conferências, seminários e publicações. Para eles, estas pessoas eram as principais geradoras de opinião pública e os políticos fariam o que a opinião pública lhe cobrasse fazer. Desta maneira surgiram os principais centros de pensamento neoliberais, dentro os quais Mato (2007) destaca o *Institute of Economics Affairs*, inaugurado em 1955, em Londres, e a *Atlas Economic Research Foundation*, inaugurado em 1981, com sede em Washington, sendo que esta última dá apoio a dezesseis instituições latinoamericanas⁸⁸.

Outra rede transnacional de caráter neoliberal que deve ser ressaltada pela profusão de sua atuação na América Latina, é a *Fundación Internacional para la Libertad* (FIL)⁸⁹, apresentada ao público em outubro de 2002 pelo famoso escritor peruano Mario Vargas Llosa. Os discursos dessa instituição quanto ao seu contexto de surgimento e missão⁹⁰, bem como do momento político mundial a ser “combatido”⁹¹, não deixam espaços para dúvidas sobre o seu conservadorismo diante dos avanços sociais na América Latina, a sua defesa do individualismo, e a centralidade do mercado para os modelos de desenvolvimento nacional.

⁸⁸ A *Atlas Economic Foundation* está ligada às seguintes instituições: Na Argentina: Escuela Superior de Economía y Administración de Empresas (ESEADE), Fundación Libertad e Fundación República para una Nueva Generación; No Brasil: O Instituto Liberal; No Chile: Libertad y Desarrollo; Na Colômbia: Fundación Desarrollo y Libertad (DL); Na Costa Rica: Asociación Nacional de Fomento Económico, Instituto para la Libertad y el Análisis de Políticas; No Equador: Instituto Ecuatoriano de Economía Política; Na Guatemala: Centro de Estudios en Educación y Economía, Instituto Cultural Ludwig von Mises; No Perú: Centro de Investigaciones y Estudios Legales, Instituto Libertad y Democracia e Instituto de Libre Empresa; Na Venezuela: Centro de Divulgación del Conocimiento Económico (CEDICE).

⁸⁹ A FIL está integrada pelos seguintes membros: Personalidades pertencentes a algumas das mais prestigiosas instituições de pensamento norte-americanas (*Cato Institute*, *The Heritage Foundation*, *The Manhattan Institute* e *Atlas Economic Research Foundation*), pelos principais institutos de políticas públicas iberoamericana (Fundación Libertad de Argentina, Instituto Atlántico de Brasil, Instituto de Políticas Públicas de Ecuador, CEDICE de Venezuela), pela Fundación Iberoamérica Europa de España (FIE), assim como por destacadas personalidades do mundo acadêmico, empresarial e intelectual tanto da União Europeia, Iberoamérica, como da Espanha e Europa. (Fundación Internacional para la Libertad, acesso 26 de septiembre de 2004, apud MATO, 2007b, p. 33).

⁹⁰ De acordo com a sua página na Internet, esta instituição surge diante “de grave incertidumbre sobre la evolución política, social y económica del continente iberoamericano” e “tiene como principal objetivo la defensa y promoción de los principios de la Libertad, la Democracia y el Estado de Derecho [...] La FIL nace con el propósito de influir en la agenda internacional y apoyar a sus institutos y fundaciones. Buscará actuar para difundir ideas y suministrar informaciones sobre la realidad iberoamericana y sus relaciones con EE.UU., España y Europa en general. La sede social de la FIL esta en Madrid y en Washington, y a su vez tendrá sedes regionales en América Latina”. (Fundación Internacional para la Libertad em <http://www.fundacionfil.org/index.html>, acesso em 26 de setembro de 2004, apud MATO, 2007, p. 31).

⁹¹ Acerca do momento político mundial, a FIL se propõe intervir no sentido de: “una respuesta a la ola neopopulista cuyo triunfo constituiría un grave retroceso en el proceso de modernización de Iberoamérica y cuya propagación es el resultado de la falta de implantación de los ideales de la democracia liberal en esta región”; a FIL considera a “resurrección del populismo y del estatismo y las crecientes presiones proteccionistas las peores recetas para los problemas que enfrenta la comunidad internacional” e aposta em um “proyecto global de modernización que hace de los individuos y no de las clases, de la raza o de la burocracia los protagonistas de la historia.”; “Al mismo tiempo, la FIL pretende constituirse en un punto de referencia de la agenda internacional, participando de manera activa y expresando su opinión en los grandes debates de las escena internacional. En este marco, la FIL adoptará una estrategia ofensiva destinada a combatir en el campo de las ideas aquellas que amenazan los valores de la libertad, de la democracia y de la tolerancia sobre las que se sustenta eso que llamamos Occidente” (Fundación Internacional para la Libertad em <http://www.fundacionfil.org/index.html>, acesso em 26 de março de 2004, apud MATO, 2007, p. 32).

A atuação dessa série de atores no âmbito educacional exemplifica bem a utilização do multiculturalismo enquanto elemento teórico e ideológico que vem associado ao cenário histórico neoliberal e pós-moderno, especialmente quando se busca analisar e intervir, desde países desenvolvidos, em realidades de “populações historicamente marginalizadas”.

Importante esclarecer rapidamente o surgimento do conceito de pós-modernidade, bem como o sentido ideológico que ele vai adquirindo ao longo do tempo. Chauí (2006) reconstitui esse trajeto de forma sintética para perceber os seus efeitos dentro do campo da produção de conhecimento. Segundo a autora, Jean-François Lyotard, em 1979, examinando a mutação conceitual das ciências e a sua contraposição ao pensamento moderno desenvolvido entre o século XVII e XX (década de 70), designou a transformação que percebia como “a condição pós-moderna”. Afirmou, então, que a sociedade não é uma realidade orgânica nem um campo de conflitos, e sim uma rede de comunicações linguísticas, uma linguagem composta por uma multiplicidade de diferentes jogos cuja regras são incomensuráveis, cada jogo entrando em competição ou numa relação agonística com os outros. As ciências, a política, a filosofia, as artes seriam jogos de linguagem, “narrativas” em disputa, nenhuma delas denotativa, isto é, nenhuma delas referida às coisas mesmas, à realidade. Por isso, o pós-modernismo comemora o que designa de “fim da meta-narrativa”, ou seja, os fundamentos do conhecimento moderno, relegando à condição de mitos eurocêntricos totalitários os conceitos que fundaram e orientaram a modernidade. A fragmentação da realidade foi a análise conclusiva da pós-modernidade, fazendo das ideias de diferença (contra as ideias de identidade e de contradição), singularidade (contra a de totalidade) e nomadismo (contra a determinação necessária) o núcleo provedor de sentido da realidade.

A “política” pós-moderna opera, ainda, três grandes inversões: “substitui a lógica da produção pela da circulação (os micro-poderes e o nomadismo das singularidades) e por isso substitui a lógica do trabalho pela da informação (a realidade como narrativa e jogos de linguagem) e, como consequência, substitui a luta de classes pela satisfação-insatisfação do desejo” (CHAUÍ, 2006, p. 15-16).

Esta lógica se combina com o multiculturalismo em sua versão neoliberal, que busca novos espaços, potencialmente contra-hegemônicos ou de resistência, para levar a sua ideologia. Segundo Grüner (2008), a ideologia multiculturalista é uma forma de racismo negada, que afirma tolerar a identidade do outro e que substitui as meta-narrativas por uma história-em-fragmentos, “*renunciando casi por completo a toda preocupación por las articulaciones histórico-sociales o político-económicas de los procesos culturales*” (p. 76). Na mesma linha, Žižek (2008, p. 171) nos diz:

El multiculturalismo es la ideología del capitalismo global. El respeto indiferente y distante hacia la identidad del “otro” es la máscara con que se recubre hoy la ideología del universalismo vacío, destilada por la máquina global anónima y abstracta del capital actual. Se trata de la nueva forma – “posmoderna” – del racismo: ya no se opone al otro los valores particulares de una cultura específica, sino que la propia superioridad se reafirma desde el vacío de identidad.

Sobre a combinação do pós-modernismo com o neoliberalismo dentro da academia, mais especificamente nas Ciências Sociais, podemos perceber, como bem aponta Borón (2005), que este último instaurou o que o autor chama de “reducionismo economicista”, sendo significativo de análises que privilegiam fatores causais isolados, de fundo econômico, como os principais “fazedores da história”. Essa lente de análise histórico-social termina por estabelecer também o chamado “individualismo metodológico” que, entre outras coisas, consagra o desaparecimento dos atores coletivos. Sob estas duas perspectivas teóricas e ideológicas, a sociedade torna-se um difícil objeto de reflexão crítica, especialmente quando existe uma proposta de transformação.

1.6.1 Os Estudos Culturais

Um exemplo concreto do impacto dessas correntes ideológicas e teóricas dentro das Ciências Sociais é percebido quando analisamos o desenvolvimento dos Estudos Culturais. Este campo disciplinar caracterizou-se em seu surgimento, nos anos 50 e 60, por relacionar fenômenos particulares com a política geral e, em particular, com formas orgânicas ou não de resistência cultural por parte de diversos setores oprimidos. Porém, durante a década de 80 e 90, passou por um movimento de “despolitização” e “academicização” (GRÜNER, 2008) que pode ser lido como um sintoma da influência desse cenário neoliberal e pós-moderno, gerando o abandono de alguns dos supostos básicos marxistas, tal como o conceito de classe, prejudicando aquele caráter analítico contestatário e engajado ideologicamente com os subordinados ou marginalizados da sociedade.

Grüner (2008) ressalta que um fato importante nesse processo foi a mudança do contexto principal de produção dos Estudos Culturais da Inglaterra para o contexto estadunidense - fortemente caracterizado pela “colonização pós-estruturalista dos centros acadêmicos”, pela disputa na inclusão dos mercados de financiamento acadêmico. Esse progressivo processo de “academicização” levou ao distanciamento entre este campo de estudos e a elaboração sobre a dinâmica sociais em que estão inseridos os atores sociais, distanciando a academia de um possível engajamento social.

Por isso, torna-se tão interessante para o atual sistema capitalista se aproximar dos Estudos Culturais e das Ciências Sociais. Busca-se o estabelecimento de um discurso que legitime ações de dominação e manutenção do *modus operandi*, anulando, de forma velada, o potencial contestatório de atores sociais, ao mesmo tempo em que estes passam a ser um novo público dentro do seu modelo de funcionamento. Com relação à aproximação de atores representantes do neoliberalismo junto aos Estudos Culturais, Jamenson (2008, p. 70) diz:

En cualquier caso, parece haber comprendido que el proyecto y el slogan de los “Estudios Culturales” (más allá de lo que esto signifique) constituyen un objetivo fundamental para su campaña y virtualmente un sinónimo de “lo políticamente correcto” (que en este contexto puede identificarse como la política cultural de ciertos “movimientos sociales nuevos” como el antirracismo, el antisexismo, la anthomofobia, etcétera).

Nesse processo, importa também chamar atenção para a importação de um modelo estadunidense dos Estudos Culturais (“*Cultural Studies*”), além dos Estudos de Área e dos Estudos Latino-americanos, para a América Latina sem a devida contextualização (Nos deteremos ao primeiro para aprofundar a análise). Para Bourdieu e Wacquant (2002), essa sedutora imagem forjada para os “produtos” oriundos dessa grife chamada “*Cultural Studies*” é consumida pelo mundo afora, servindo de canal para o imperialismo simbólico, cultural e cognitivo emanado dos Estados Unidos.

Uma das estratégias para isso seria a utilização de intelectuais progressistas (ou “de cor”, no caso da desigualdade racial), pouco suspeitos, aparentemente, de promover os interesses hegemônicos desse país. Os autores, na mesma linha anteriormente apresentada por Mato (2007) e Grüner (2008), discorrem sobre a tentação da consagração e dos benefícios materiais que a adesão ao modelo estadunidense proporciona aos pesquisadores dos “países dominados”:

“Do mesmo modo que os produtores da grande indústria cultural americana como o jazz ou o rap, ou as modas de vestuário e alimentares mais comuns, como o jeans, devem uma parte da sedução quase universal que exercem sobre a juventude ao fato de que são produzidas e utilizadas por minorias dominadas (FANTASIA, 1994, p. 27), assim também os tópicos da nova vulgata mundial tiram, sem dúvida, uma boa parte de sua eficácia simbólica do fato de que, utilizados por especialistas de disciplinas percebidas como marginais e subversivas, tais como os *cultural studies*, os *minority studies*, os *gay studies* ou os *women studies*, eles assumem, por exemplo, aos olhos dos escritores das antigas colônias europeias, a aparência de mensagens de libertação”.

Importante fazer a ressalva de que toda esta crítica à penetração do multiculturalismo

dentro dos Estudos Culturais não deve significar, entretanto, a condenação desse campo de conhecimento. A publicação “ *En Torno a los Estudios Culturales*”, de 2010, organizada por Nelly Richard, demonstra o quão vivo e revolucionário os Estudos Culturais podem ser.

Carvalho e Águas (2015) também discorrem sobre o potencial dos Estudos Culturais diante do sectarismo temático, teórico e metodológico que impera no universo acadêmico e que estabelece a divisão das chamadas “duas culturas”, segundo a clássica distinção entre Ciências Humanas e Exatas. Esse diálogo abre espaço para a construção transdisciplinar de convivência dos saberes tradicionais e modernos, até o momento confinadas à condição de objeto de estudos de antropólogos e demais cientistas sociais. É importante ressaltar que esse diálogo não pretende ser harmônico, pelo contrário, os conteúdos de ambos os saberes podem e devem seguir conflitivos entre si, com suas incomensurabilidades axiológicas e ideológicas, sem que isso anule a possibilidade de compartilharem um espaço de diálogo.

A reformulação dos Estudos Culturais na América Latina poderia problematizar, ainda, a divisão e hierarquização entre os saberes orais e os escritos, entre os tradicionais e os modernos, entre o velho território historicamente controlado pelos acadêmicos brancos e o novo território surgido com as políticas, ações e projetos de inclusão étnica e racial.

Por fim, esse campo deve tratar a opressão mundial causada pelo capitalismo que, como visto, está intrinsecamente relacionado com as desigualdades epistêmicas da região latino-americana: “Assim, é tarefa desses novos Estudos Culturais investigar tanto a microfísica do poder, postulada por Foucault, quanto o macro poder do sistema-mundo teorizado por Immanuel Wallerstein, Aníbal Quijano, Frederic Jameson e David Harvey; e, além desses, os saberes e experiências concretas de economia solidária praticadas historicamente pelas comunidades indígenas, afro-brasileiras e dos demais povos tradicionais” (CARVALHO; ÁGUAS, 2015, p. 1020).

Esse mesmo olhar é compartilhado por Wallerstein, que considera os Estudos Culturais e as Teorias da Complexidade como campos que poderiam superar a divisão entre as “duas culturas”.

1.6.2 O debate étnico-racial no Brasil entre Bourdieu e Wacquant (2002), Telles (2002) e Hanchard (2002).

Nesse momento, gostaria de introduzir uma pesquisa teórica que realizei sobre as influências do neoliberalismo sobre a questão étnico-racial na América Latina a partir do debate entre Bourdieu e Wacquant (2002), Telles (2002) e Hanchard (2002). A intenção é a de trazer um pouco mais de concretude para a argumentação sobre a importância da produção de

conhecimento protagonizada por atores do território, com propriedade sobre as dinâmicas das problemáticas tratadas.

O texto de Pierre Bourdieu e Loic Wacquant, *Sobre as Artimanhas da Razão Imperialista* (2002), apresenta uma forte crítica à atual universalização das formas de abordagens, teorias e metodologias associadas às particularidades sociais da sociedade e das universidades estadunidenses operadas por uma extensa rede de atores transnacionais de caráter neoliberal, no mesmo sentido do que vínhamos apresentando acima, inclusive com trechos desse trabalho. Em um segundo momento, essa análise crítica sobre o etnocentrismo estadunidense dentro das academias e centros de pesquisa se estende ao debate em torno de raça e identidade, especialmente quando os Estados Unidos são tomados como referência de classificação racial e étnica para outros países, por exemplo, o Brasil.

O texto causou grande repercussão, gerando artigos em sua resposta, seja para defesa do papel de agências e fundações de origem estadunidenses que financiam estudos sobre raça e identidade na América Latina, seja para análise crítica ao quadro racial que os autores traçam para o Brasil. Por outro lado, também seria válido reforçar o exame sobre certa miopia de ambos os autores sobre a realidade e dinâmica racial brasileira (JARDIM; NOVIÓN, 2016).

Apesar de não ter sido alvo específico do artigo “Sobre as Artimanhas da Razão Imperialista”, nem mesmo a Fundação Ford o foi, sendo citada pontualmente ao longo da crítica sobre a atuação dessa natureza de instituição dentro da academia e, especificamente nos estudos sobre raça no Brasil, Telles (2002) toma defesa desta fundação a partir do seu conhecimento sobre esta instituição⁹². O seu artigo se inicia pela argumentação de que esta fundação é a maior fonte de aporte financeiro das organizações do movimento negro no Brasil, e também a maior fonte de apoio filantrópico para pesquisas sobre relações raciais.

Hanchard (2002) se soma a esta crítica ao dizer que estes aportes financeiros incrementam o trabalho acadêmico, a presença de brasileiros negros e “mulatos” nos programas de pesquisa de pós-graduação em Ciências Sociais e Humanidades, além de promover a proliferação de organizações não-governamentais e atores que defendem causas relativas aos direitos humanos e têm preocupações que afetam os negros e mulatos brasileiros.

Como exposto no caso do Banco Mundial – principal investidor no âmbito educacional de países de economia dependente -, o volume de financiamento não seria razão para a defesa de boas intenções. Ao contrário, o alto grau de investimento pode significar maior poder de

⁹² Telles atuou como responsável pelo Programa de Direitos Humanos do escritório da Fundação Ford no Rio de Janeiro do começo de 1997 até o final de 2000, e como consultor dessa Fundação desde 1995 até, pelo menos, a data de elaboração do artigo.

indução da produção de conhecimento, uma vez que, para a distribuição de recursos, pode-se impor determinados parâmetros, metodologias, teorias e referenciais para a pesquisa a ser realizada, tal como exposto anteriormente por Borón (2005) em sua explicação sobre o funcionamento da chamada “contra-reforma universitária”. Tampouco a presença de negros e mulatos nessas fundações garantiria que a sua produção de conhecimento fosse isenta de críticas quanto à questão racial ou quanto à imposição de um modelo externo de análise, como vimos nas exposições críticas ao multiculturalismo trazidas pelos próprios Bourdieu e Wacquant (2002) - além de Payne (2008) e Zizek, Jamenson e Grüner (2008).

Telles (2002) segue a sua defesa da Fundação Ford dizendo que esta, nos últimos 20 anos, elaborou o seu programa sobre o tema de raça no Brasil de forma colaborativa com o movimento negro e seus aliados acadêmicos e ativistas. Ressalta, também, que a escolha por aprofundar os trabalhos e aportes financeiros no tema de raça vem principalmente dos responsáveis pelos escritórios locais - escolhidos pelo alto escalão desta fundação em diálogo com os “nativos das regiões em que estão trabalhando”⁹³.

A partir da exposição feita anteriormente - sobre a utilização do multiculturalismo pelos atores representantes do neoliberalismo dentro da academia como estratégia para aproximação de atores de base para fins de dominação - as defesas de Telles (2002), além de perderem força, ganham contornos ainda mais claros dentro da crítica feita por Grüner (2008), Jameson (2008) e pelos próprios Bourdieu e Wacquant (2002). Estes autores denunciam a utilização das lutas políticas de novos movimentos sociais e de intelectuais progressistas ou “de cor”, no caso da desigualdade racial, para promoção dos interesses hegemônicos do neoliberalismo. Assim, não seria a inclusão de pessoas “nativas” ou a construção colaborativa de programas com o movimento negro no Brasil, que deveria, no mínimo, ser descrito, e definido o que se entende por “movimento negro”, a condição para neutralizar as críticas de Bourdieu e Wacquant sobre a nocividade dessa natureza de atuação, especialmente quanto à imposição de um referencial externo para o estudo de raça no Brasil.

Sobre a imposição das particularidades sócio-raciais estadunidenses aos centros de pesquisa e universidades brasileiras operadas por grandes fundações estadunidenses de filantropia, afirmado por Bourdieu e Wacquant, Telles (2002, p. 149-150) argumenta que o

⁹³ “[...] embora estes consultem os já agraciados com dotações, os experts locais e colegas espalhados por todo mundo, incluindo os nativos das regiões em que estão trabalhando, norte-americanos e outros [...] Atualmente, por exemplo, o escritório brasileiro da Ford é comandado por um representante naturalizado brasileiro, de origem britânica, e dois dos quatro responsáveis por programas são brasileiros. Quase metade dos representantes e responsáveis por programas são nativos da região com a qual estão trabalhando. O escritório de Nova York atualmente emprega latinos, africanos, indianos e pessoas vindas do Oriente Médio, incluindo teóricos altamente respeitados destas regiões, que estão em altas posições.” (TELLES, 2002, p. 147).

debate acadêmico sobre raça no Brasil é “ [...] independente e se insere no contexto de uma comunidade acadêmica vibrante, sofisticada e autônoma”. Ora, os estudos e pesquisas realizadas por autores latino-americanos sobre a penetração de grandes representantes do imperialismo cultural e neoliberal norte-americano advogam contra esta defesa.

Este autor, em seguida, ainda contestando essa influência estadunidense sobre o Brasil no tema racial, diz que esta nada teria a ver como o fato de se publicar em inglês no país, argumentando que não se lembra, para além de um livro de Florestan Fernandes traduzido para o inglês, em 1969, de nenhum outro que tenha sido publicado em inglês.

Nesse ponto parece haver uma confusão analítica por parte de Telles (2002). As críticas sobre a hegemonia desse idioma dentro da academia, fato que nos parece incontestável, ocorreriam não só pela publicação em inglês de obras brasileiras, mas também pelas leituras e aplicações feitas por brasileiros de produções em inglês, e que utilizam o contexto social norte-americano como referência sobre o tema racial.

A crítica de Bourdieu e Wacquant, não abordada por Telles, se refere, ainda, à internacionalização da atividade editorial universitária – que, sabemos, é baseada em critérios que privilegiam os programas e departamentos que se alinham com a política internacional hegemônica de publicação. Outro ponto abordado por aqueles autores diz respeito ao desaparecimento da fronteira entre atividade editorial universitária e editoras comerciais⁹⁴, o que contribuiria para encorajar a circulação de termos, temas e conceitos, e sua penetração no ensino universitários, tendo o potencial até mesmo de induzir campos de conhecimento, como os *Cultural Studies*, temas já exposto.

Sobre a ausência de uma influência financeira e teórica estadunidense sobre a academia brasileira, Telles (2002, p. 150) argumenta que:

[...] profissionais e estudantes de universidades contam com um suporte financeiro relativamente bom e o governo brasileiro, principalmente através do CNPq apoia a maioria destas pesquisas. A maior parte é treinada no Brasil, mas muitos fizeram pós-graduação em diferentes países, os Estados Unidos, a França, a Holanda e a Alemanha. Muitos destes pesquisadores encontram-se ao menos uma vez ao ano nas reuniões da Anpocs, que abriga os principais programas de pós-graduação em Ciências Sociais e na qual há pouca paciência para ortodoxias ou simplificações, e tampouco para o pensamento dominante

⁹⁴ Cita o exemplo da grande editora *Basil Blackwell*, que “[...] não hesita em impor a seus autores determinados títulos em consonância com esse novo senso comum planetário para a instalação do qual ela tem dado sua contribuição sob pretexto de repercuti-lo [...] Em caso de reticência demasiado grande por parte dos autores, *Basil Blackwell* está em condições de pretender que um título atraente é o único meio de evitar um preço de venda elevado que, de qualquer modo, liquidaria o livro em questão” (BOURDIEU; WACQUANT, 2002, p. 22).

nos Estados Unidos, para o marxismo vulgar ou para um tipo de pensamento aliado à ideia de democracia racial.

Sem entrar no mérito sobre as fontes utilizadas para as afirmações sobre os países buscados pelos estudantes brasileiros de pós-graduação, o caráter ideológico que permeia os referidos encontros, ou o que é definido como um bom suporte financeiro oferecido pelo CNPq, restaria, ainda, problematizar, dentro de uma visão macro, a realidade em que estão inseridos os estudantes, pesquisadores e instituições como o CNPq. Faço referência aos critérios existentes para atribuição de prestígio e, logo, incentivo financeiro direto ou indireto. Como dito, apoiado nos trabalhos de Mato (2014) e Borón (2005), é regra a tentativa de normatizar, delimitar e controlar as produções intelectuais em termos da sua produtividade, medida por indicadores como a quantidade de publicações em revistas acadêmicas – principalmente as revistas de circulação global, a quantidade de citações em suas obras, entre outras: os chamados “estímulo à produção”, oriundos das ciências “duras”. Não é surpresa que o próprio CNPq, a CAPES e os institutos de pesquisa utilizam esses mesmos critérios para “*ranqueamento*” dos currículos, por exemplo, e que as seleções para consultores e cargos de pesquisador em centros de pesquisa, seja governamental ou não, também os considerem. De acordo com Mato (2014), seja por necessidades financeiras ou pelo “*status*” que proporciona, muitos autores latino-americanos ingressam neste círculo fechado, ainda que, em princípio, não compartilhassem desta lógica, terminando por participar, ativa ou passivamente, do estabelecimento e legitimação desse sistema de estímulo à produção. Telles (2002) renunciou, também, à análise da realidade racial da educação brasileira, inclusive no ensino superior, demonstrando falta de atenção às discussões protagonizadas por intelectuais da região, como as já apresentada aqui por Carvalho (2004), por exemplo.

Assim, sobre as possíveis nocividades da atuação dessa natureza de instituição de caráter neoliberal como a fundação Ford, parece que as críticas de Bourdieu e Wacquant (2002) são pertinentes e devem ser aprofundadas, mais do que contestadas, pelos intelectuais engajados nas lutas sociais - nesse caso racial - no Brasil e na América Latina.

No entanto, algumas críticas feitas por Telles (2002) e Hanchard (2002) ao texto de Bourdieu e Wacquant (2002) têm sua relevância, especialmente quando da tentativa desses dois últimos autores de definir o quadro racial no Brasil. Bourdieu e Wacquant (2002) criticam a adoção dos estudos estadunidenses sobre raça e identidade, calcado na dicotomia entre brancos e negros, por realidades mais complexas, com outras variáveis e contextos históricos, como no caso do Brasil. Por trás dessa “utilização arbitrária” da dicotomia racial, estaria, segundo os autores, a intenção de produzir pesquisas que atestem que o Brasil não é menos “racista” que

outros países, apesar de sua própria população não ter essa imagem. Mais do que isso, estas pesquisas esforçam-se em provar que o racismo no Brasil, mascarado pelo mito da democracia racial, seria mais perverso, já que dissimulado e negado. Além disso, a atuação de pesquisadores norte-americanos no Brasil teria, muitas vezes, a intenção de influenciar lideranças do movimento negro a adotar as táticas do movimento afro-americano de defesa dos direitos civis. Para esses autores, no Brasil a identidade racial seria definida por um “*continuum*” de cor.

Para defender essa visão, sobre uma suposta maior igualdade racial no Brasil diante dos EUA e diante dos estudos que buscam inverter essa ideia, os autores, resumidamente, apresentam as seguintes argumentos: os índices de segregação racial das cidades brasileiras são nitidamente inferiores aos das metrópoles estadunidenses; a ausência virtual de duas formas tipicamente estadunidenses de violência racial, sejam elas o linchamento e o motim urbano, corresponderia a um quadro de menor violência racial no Brasil; no Brasil ocorre um *continuum* de cor que gera mais categorias raciais e isso poderia significar uma menor dicotomia entre brancos e negros; e, por fim, a sociedade brasileira não tem a autoimagem do seu país como racista.

Os argumentos utilizados pelos autores são extremamente problemáticos. Iniciando pelo “índice de segregação racial”, a convivência entre brancos e negros em um mesmo território, até mesmo em ambientes privados, não assegura a inexistência de formas de racismo. Muitos são os estudos sobre os chamados preconceitos e discriminações “invisíveis”, que permeiam as relações intersubjetivas, seja no mundo profissional, pessoal ou na própria relação do estado com os segmentos populacionais. A própria dimensão de classe atestaria o racismo crônico, refletido na distribuição de renda, condições de vida e justiça social no Brasil. Sobre as formas de violência, além das já citadas acima, que se relacionam às injustiças oriundas da efetivação de direitos e tratamentos desiguais de cidadãos, uma breve olhada no mapa da violência (<http://www.mapadaviolencia.org.br/>) traria uma noção da “coloração dos homicídios” no Brasil, por exemplo, o que deixa claro o racismo neste país, apesar de um índice de segregação racial espacial inferior ao dos EUA.

Sobre a ausência de linchamentos e motim urbano contra negros no Brasil, seria preciso analisar os contextos e modalidades de violência mais característica em cada país para, posteriormente, traçar os paralelos comparativos e conclusões sobre o “grau” de violência racial nesse país. Assistimos nos últimos anos, no Brasil, casos de morte por espancamento de jovens negros em locais públicos. Um deles, de grande repercussão, o jovem negro estava amarrado a um poste, trazendo a inevitável associação com a imagem do mastro utilizado pelos senhores de engenho e seus capatazes para punir os escravos diante dos demais.

O Brasil é um país caracterizado por ter a sua população pobre, de maioria negra, sob a mira de uma política de segurança pública genocida. Isso não ocorre apenas na atualidade, estando presente, talvez sem a mesma visibilidade, já no momento em que o artigo foi elaborado. Mais próximo dos motins urbanos, pode-se citar as manifestações em bairros ricos das grandes cidades brasileiras contra a circulação de transporte público nessas regiões. Considerando que o transporte público é utilizado especialmente pelos pobres e que a questão socioeconômica no Brasil guarda um próximo paralelo com a questão racial, estas manifestações podem ser vistas como a defesa de certo *apartheid* racial. Pode-se, ainda, ressaltar no Brasil as diversas chacinas que ocorrem em bairros pobres e que acarretam como vítimas, em sua grande maioria, jovens negros e pobres; os constantes ataques políticos contra os quilombos e as mortes de lideranças quilombolas; as abordagens policiais e erros de julgamentos influenciados pela cor da pele; os racismos verbais que permeiam o cotidiano; as marcadas desigualdades de renda entre brancos e negros; as expressões explícitas de racismo no entretenimento de massa; os movimentos xenófobos e neonazistas, especialmente na região sul e sudeste contra nordestinos; entre outras. Logo, não seria a inexistência dessas formas de violência característica dos EUA – que, inclusive, se assemelham a algumas das formas existentes no Brasil – que atestaria um menor grau de racismo no Brasil.

Se por um lado a existência de um número maior de categorias raciais e o chamado *continuum* de cor podem atestar crítica quanto a imposição de um modelo dicotômico para os estudos de raça no Brasil, não podem, por outro lado, atestar o menor grau de racismo. No máximo que o complexifica.

Por fim, contra o argumento de que a população brasileira não se enxerga como uma sociedade racista, é preciso reconhecer que as denúncias sociais e as ações de prevenção e punição para crimes de racismo têm resultado em uma maior vigilância social. Estes fatores têm gerado a consciência sobre a profundidade e complexidade do tema no Brasil, e não sobre a sua brandura.

Mesmo que se argumentasse que a discussão sobre o racismo tenha ganhado relevância e se ampliado do momento em que os autores escreveram o artigo para o presente, de qualquer forma, eles ainda parecem contaminados pelo mito da democracia racial. Nesse sentido, assim como Telles, Bourdieu e Wacquant também se privaram de tomar conhecimento sobre a discussão da questão racial no Brasil feita por autores brasileiros com propriedade no assunto. Como nos diz Carvalho (2004, p. 3):

[...] nós convivemos durante mais de cem anos com um dos índices de exclusão racial e étnica mais brutais do planeta na prática, e simultaneamente com uma imagem de nação completamente oposta a isso, de uma nação que fazia inveja a outras nações do mundo que achavam que aqui no Brasil esse problema estava resolvido. Isso fez gerar em todos nós, acadêmicos, uma esquizofrenia monumental, que é a esquizofrenia da qual estamos procurando nos tratar no momento presente.

Diante das contra-argumentações apresentadas acima, as críticas de Telles (2002) sobre o artigo de Bourdieu e Wacquant ganham relevância. Inicialmente, em sua defesa, o autor afirma ter sido

[...] o primeiro a observar a celebração brasileira da miscigenação como sendo oposta à herança segregacionista americana. Ela tinha profundas implicações para estabelecer padrões distintos de sociabilidade inter-racial, tal como aferida na segregação residencial, no casamento inter-racial e nas amizades, como no desenvolvimento de uma classe média negra e de movimentos anti-racistas. (TELLES, 1999 apud TELLES, 2002, p. 148).

Por esta razão, Telles afirma que os autores não deviam aferir que no Brasil o racismo seja menor do que nos EUA, já que suas pesquisas atestam que as manifestações de um racismo pernicioso no Brasil seriam simplesmente diferentes.

Outro ponto importante da argumentação de Telles (2002) se refere à denúncia de Bourdieu e Wacquant com relação à atuação da Fundação Rockefeller no Brasil. Segundo eles, essa instituição financiaria um programa sobre “Raça e Etnicidade” na Universidade Federal do Rio de Janeiro, bem como o Centro de Estudos Afro-Asiáticos (e sua revista Estudos Afro-Asiáticos) da Universidade Candido Mendes, impondo, como contrapartida, a condição de que as equipes de pesquisa obedecessem aos critérios de *affirmative action* à maneira estadunidense, ou seja, baseada na dicotomia branco/negro de aplicação. Telles (2002) afirma que o próprio diretor do programa de apoio desta fundação na UFRJ assegurou que eles nunca exigiram a implementação de qualquer programa de ação afirmativa e que houve um único programa dedicado à questão de raça financiado pela Fundação Rockefeller, que contou, inclusive, com a presença de Wacquant como bolsista. Telles (2002) esclarece, ainda, que o apoio ao Centro de Estudos Afro-Asiáticos, nos últimos 20 anos, tem sido patrocinado principalmente pela Fundação Ford e não pela Rockefeller. Sobre estes pontos, não cabe aqui realizar uma defesa de um ou outro lado, já que não tenho a devida propriedade sobre a atuação da Fundação Rockefeller no Brasil.

As críticas de Hanchard (2002), também como parte da sua defesa aos ataques feitos por Bourdieu e Wacquant (2002) ao seu trabalho, são pertinentes. Este autor problematiza a

negação, por parte destes últimos, da agência intelectual dos movimentos negros norte-americanos e brasileiros quanto às estratégias imperialistas e sua utilização pelos Estados-nacionais.

Segundo Hanchard (2002), os autores suporiam uma fixidez territorial e cultural do movimento negro no Brasil e nos EUA, tomando como realidade a correspondência entre as populações desses países e a cultura nacional, representante de um Estado nacional. Essa visão ignora a diversidade de percepções que as populações nacionais têm sobre "raça", bem como a transnacionalidade política do movimento por direitos civis nos EUA e o Movimento Negro no Brasil, que podem e devem dialogar. Ainda seria incapaz de identificar e reconhecer formas de cultura e política que não fossem a política partidária, nacionalista e sindicalista classista, ao mesmo tempo em que geraria a oposição binária “nós” e “eles”, sendo estes últimos correspondentes aos “vilões”. Toda esta crítica de Hanchard termina por apontar uma contradição por parte de Bourdieu e Wacquant: estes autores estariam, ao aplicar essa visão homogeneizadora e estática sobre os movimentos de raça no Brasil e nos EUA, implicados na própria crítica que fazem ao lançar uma visão estigmatizante, típica do modelo colonial – nesse caso francês -, com relação ao imperialismo cultural exercido sobre as populações nacionais de países “dominados”.

Portanto, as observações feitas sobre os textos acima coadunam com a análise crítica elaborada sobre a estrutura da produção de conhecimento nas Ciências Sociais da região, vinculada em grande parte com as universidades do chamado “Norte”, desde onde se estrutura o fluxo dessa produção. Esses lócus de enunciação, muitas vezes, desconsidera a importância de realizar um trabalho de campo profundo sobre os temas tratados. Tampouco considera a possibilidade de uma produção conjunta com os sujeitos dessa realidade.

Assim como a passagem abaixo citada, de Bourdieu e Wacquant (2002), é válida para os atores e sentidos capitalistas explícitos, também se aplica a quem usa a argumentação contra-hegemônica, deixando de se perceber como sujeito implicado nas relações de poder.

Os dados apresentados acima sobre o acesso de negros e indígenas na educação formal, além de explicitar o grau de racismo presente na nossa sociedade e instituições educacionais, fundamentais para as questões de “hegemonia” em termos gramscianos, devem ser vistos com responsabilidade ética pelos corpos de docentes. Carvalho (2006), que estuda em profundidade a realidade racial brasileira, chama atenção para isso quando analisa a diminuição da presença de negros ao longo da carreira acadêmica, chegando a níveis absurdamente baixos na categoria de professor de universidades federais – e isso seria igualmente válido para a população indígena. Ainda que não sejam os responsáveis por essa exclusão e nem se sintam responsáveis

por sua reprodução, o autor diz ser importante que os docentes iniciem uma reflexão crítica sobre a forma como eles têm sido forçados a desenvolver a atividade docente dentro de um regime de confinamento racial herdada das gerações passadas de acadêmicos, sempre baseadas em teorias externas, que trazem interpretações, muitas vezes, descuidadas sobre o que se propõem estudar.

O mito da democracia racial criado por Roger Bastide nos anos 1950 e utilizado largamente por Gilberto Freyre, dificulta perceber como o racismo é engendrado na sociedade brasileira, especialmente no meio acadêmico. Países que tiveram uma segregação mais explícita, como os Estados Unidos e a África do Sul, após a integração racial, experimentaram um salto no que se refere à presença de negros no ensino superior, por exemplo. Isso não aconteceu no caso brasileiro, como buscamos demonstrar com os dados acima. A ideologia da democracia racial segue vigente, mesmo após avanços significativos no que diz respeito ao acesso, como a política de cotas, bastando para isso analisar os números e os currículos. A falta de reação por parte dos acadêmicos, como diz Carvalho (2006), está relacionado também ao contexto da internacionalização das carreiras universitárias, como abordado no tópico anterior. Mas, um avanço vem se consolidando com toda a discussão iniciada com as políticas de cotas, ao menos no Brasil. A teorização genérica praticada pelos acadêmicos brancos, direcionadas a seus pares, também brancos, em nome da nação brasileira já não é tão bem aceita: “A partir de agora, ninguém poderá pretender falar por “nós”, brasileiros, sobre a situação racial do país sem se colocar como parte de um campo marcado racialmente” (CARVALHO, 2006, p. 102).

1.7 OS INTELLECTUAIS LATINO-AMERICANOS: ENTRE DOMINADORES E DOMINADOS

A exposição feita anteriormente busca problematizar o cenário em que se localizam e movem os intelectuais latino-americanos no sistema de produção do conhecimento na atualidade.

De forma geral, pode-se dizer que o paradigma em torno do termo "intelectual" transita entre as posições de dominadores e dominados, seja na esfera nacional ou global. Dentro de uma estrutura social mais ampla que inclui os interesses dos atores globais, os intelectuais, para garantir a sua progressão na carreira e suas publicações, se adequam às diretrizes estipuladas pelo regime de mercado existente. Eles, portanto, ocupariam a posição de dominados. Considerando os contextos nacionais, nos quais a perpetuação das diretrizes acadêmicas de produção do conhecimento é hegemônica, os intelectuais, enquanto categoria profissional, responsáveis pela produção de conhecimento que serve de base para a formação de muitos

sujeitos, estariam na posição de dominadores.

Se as posições dentro de uma estrutura social em geral são, em grande parte, determinadas pelo contexto sócio-histórico de um determinado período, sugerimos que, na atualidade, existe um crescente processo de institucionalização dos cargos e funções dos intelectuais. Aliás, a autonomia racional das artes, ciências, técnicas, filosofia, ética e direito foi fortemente influenciada pela forma tomada pela divisão social de classes dentro do sistema capitalista, com a separação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. Porém, as elites acadêmicas e intelectuais mundiais, guiadas pelos projetos de poder de suas nações e empresas, buscaram o ocultamento da determinação material da racionalidade, tal como se o “espírito” (ideias) pudesse determinar a “materialidade socioeconômica” (as condições de classe), e fosse ele capaz de produzir o “real” e a “marcha da história”. Como diz Chauí (2006, p. 8):

Ocultando a determinação histórica do saber, a divisão social das classes, a exploração econômica e a dominação política, as ideias se tornaram representações abstratas, imagens que a classe dominante possui de si mesma e que se estendem para todas as classes sociais e para todas as épocas.

Como detalhado anteriormente, a dimensão analítica de classe foi, e ainda é, ocultada por diversos mecanismos, pelas redes de atores transnacionais de caráter neoliberal que atuam no âmbito acadêmico latino-americano, marcadamente em campos disciplinares e instituições que mantêm relações com movimentos sociais, tal como os Estudos Culturais. Esta é uma estratégia de inclusão de possíveis atores contestatários ao *status quo* capitalista em sua versão contemporânea, neoliberal, com fim de neutralizá-lo e criar, inclusive, um novo público para consumo dos seus produtos e ideologia.

Os intelectuais que não se posicionam contra essa estrutura, em última instância, terminam sendo cúmplices desses manuseios teóricos e distorções de análise da realidade. Aliás, colocando em outros termos, pode-se dizer que eles são vítimas e cúmplices da própria construção da imagem do termo “intelectual” e da realidade que o mantém aprisionado. Em outras palavras, ocupam a posição de dominar-dominado. Dentro do processo nomeado “modernização” que experimentamos há mais de cinco séculos, os intelectuais já não têm renda financeira livre, como era comum na elite clássica, dependendo de um salário corrente, muitas vezes obtido no campo universitário ou em instituições burocráticas e educacionais, na administração de bens culturais e, muito ocasionalmente, em pesquisas científicas, ambos submetidos aos “estímulos à produção”. Assim, ao se adequar a esta realidade guiada pelos “estímulos” existentes para a sobrevivência e/ou “sucesso” profissional, o intelectual perpetua

a realidade que o aprisiona. Ao mesmo tempo, por outro lado, a sua imagem segue sendo renovada como a de um líder formador; de um sujeito que leva a razão aonde não havia.

Chauí (2006), que antes foi utilizada nesse trabalho para localizar os sentidos e funções, por assim dizer, dos intelectuais, no mesmo trabalho, mais à frente, descreve as características do significado do termo no Brasil, o que, em grande medida, pode servir de base para a reflexão latino-americana. A autora ressalta a influência da tradição ibérica sobre o campo acadêmico e em sua relação com os demais campos da vida social. No interior deste campo, diz ela, os letrados se distribuíam enquanto formuladores do poder, como teólogos e juristas; no exercício do poder, como membros da vasta burocracia estatal e da hierarquia universitária; e no usufruto dos favores do poder, como bacharéis e poetas de prestígio. Esta tradição tinha como contexto geral a concepção da cultura como ornamento, signo de superioridade e instrumento de ascensão social, reforçando desigualdades e exclusões.

Com a industrialização, os intelectuais contra-hegemônicos começam a ocupar o rótulo da “esquerda” e, sob os efeitos do bolchevismo, colocaram-se como vanguarda esclarecida cujo papel era trazer a consciência de classe às massas proletárias alienadas. Para a autora, essa visão desconsidera a história dos movimentos operários, o anarquismo e o socialismo, as formas de ação e de organização dos trabalhadores brasileiros. Já no período fordista e taylorista, com o surgimento das universidades e das investigações científicas, a implantação da indústria cultural ou da cultura de massa pelos meios de comunicação e pela publicidade, a figura tradicional do letrado recebeu um acréscimo, qual seja, a do especialista, e tornou-se portadora do *discurso competente*. Este pressupunha que aqueles que possuísem determinados conhecimentos teriam o direito natural de mandar e comandar os demais em todas as esferas da vida social. Assim, a divisão social das classes passou a ser sobredeterminada pela divisão entre os especialistas competentes que mandam, e os demais, incompetentes, que executam ordens ou aceitam os efeitos das ações dos especialistas.

Foi essa figura do intelectual brasileiro que gerou desconforto em Chauí e em outros intelectuais durante os anos de 1980. Surgiu a indagação sobre a capacidade daqueles em perceber os novos sujeitos sociais e políticos e escutar os seus discursos sem substituí-los pelo discurso competente sobre a sociedade e a política. O silêncio a essa indagação, diz a autora, não deveria ter sido uma opção. Mas a resposta não veio e a figura do letrado-especialista brasileiro simplesmente deslocou-se para os meios de comunicação de massa que, como a figura anterior do intelectual, impedem a instituição da esfera da opinião pública, impondo suas próprias opiniões. Tampouco o silêncio dos intelectuais gerou o fortalecimento da cidadania e da participação. Deu-se a mudança na forma de inserção das artes e do saber no modo de

produção capitalista e o refluxo do pensamento de esquerda ou da ideia revolucionária de emancipação do gênero humano.

Na América Latina existe a ideia de "intelectual", "pesquisador", "estudioso" - termos às vezes usados como sinônimos - associados à ideia de produção exclusivamente ligada à academia. Estes termos, limitados em sua "uni-significação", são reafirmados por discursos que fazem parte da "agenda modernizadora" ditada pelos governos, mídia universitária e diretrizes editoriais, onde se tenta fornecer normas, delimitar e controlar as produções intelectuais em termos de sua produtividade, como já discutido.

Parece claro que este mecanismo gera um círculo vicioso que pretende manter a hegemonia de certa classe de "intelectuais", além de fortalecer uma ideia de pesquisa objetiva. Consequentemente, essa dinâmica, fechada em si mesma, leva à desvalorização de práticas, estudos e produções extra-acadêmicas. No meio acadêmico, leva à desvalorização do uso de outros meios de comunicação além dos escritos acadêmicos, como as linguagens audiovisuais, a oralidade, entre outros. Ambos têm como consequência a dissociação entre práticas intelectuais acadêmicas e as práticas intelectuais de outros atores sociais. Como consequência, as instituições (geralmente governamentais e/ou universitárias) se distanciam da sociedade, da sua dinâmica, dos problemas cotidianos e, obviamente, dos "socialmente excluídos", aos quais deveriam servir.

Sobre esse processo de institucionalização acadêmica, marcado pelo neoliberalismo, Mansilla (2002, p. 437), diz que:

Aunque no existan datos empírico-documentales que permitan enunciados seguros, la observación de muchos fenómenos de este campo parece permitir el siguiente enunciado: el peso creciente de tecnócrata de tendencia neoliberal podría correr paralelamente a recortes presupuestarios que afectan los terrenos de la extensión cultural, las publicaciones y la investigación científica.

Ainda sobre o tema, Mato (2007) alerta para a relação entre as "agendas modernizadoras" e a institucionalização ou "academização" de disciplinas importantes para estudos de minorias historicamente marginalizadas. Assim, o processo de "academicização" e alinhamento a uma agenda modernizadora e de estímulos à produção estipulados especialmente a partir de atores neoliberais estadunidenses e europeus, são os mesmos que promovem a separação entre as práticas intelectuais produzidas na academia e as práticas intelectuais extra-acadêmicas, marginalizadas pelo caráter de não "cientificidade".

Em geral, pode-se dizer que, no que diz respeito principalmente à esfera política e econômica, além das clássicas teorias sociais, os intelectuais latino-americanos se baseiam em

estudos e obras de origem americana e europeia. Por outro lado, é verdade que eles, por medo de parecerem antiquados, quase sempre conseguem fazer uma reelaboração criativa dos paradigmas "do norte". Esta é uma dinâmica unilateral, na maioria dos casos, uma vez que as contribuições teóricas latino-americanas não são consideradas por estudiosos americanos e europeus - no máximo, eles ocupam um lugar de fonte de informações de testemunhos ou pontos de vista locais, principalmente por ignorância do português ou castelhano. Inclusive, em uma esfera latino-americana, nossa "mentalidade colonizada" faz com que, às vezes, seja necessário primeiro reconhecer autores latino-americanos no âmbito internacional, para, depois, estes serem considerados na esfera continental.

A implementação da chamada "agenda modernizadora" nas Ciências Sociais pode ocorrer, como já dito, pela associação de atores transnacionais que representam o "capital transnacional" com centros de estudos que lidam com questões como a diversidade cultural, vinculados a movimentos sociais de base, sob o discurso de uma boa causa ou uma boa intenção. Esta associação, em geral, ocorre através de financiamento direto ou através da oferta de bolsas, enquanto segue a naturalização do discurso neoliberal por estes mesmos atores. Esse é o objetivo dos *think tanks*.

A academia, devido à posição estratégica que ocupa na formulação, naturalização e propagação de representações e conceitos de consenso geral, além da legitimidade científica que possui, é uma esfera privilegiada de ação desses atores. Segundo Zizek (2008, p. 140), "*la ideología dominante incorpora contenidos particulares populares auténticos y crea distorsiones cuanto a las relaciones de dominación y explotación*". Nesse sentido, torna-se muito interessante que esta ideologia se centre em campos acadêmicos ligados ao estudo de minorias e / ou vinculados a movimentos sociais, como dito.

Em relação à realização da propagação de ideias neoliberais através dessas redes, Mato (2007b) diz:

Estos actores, a los que denomino globales, han impulsado tales ideas a nivel mundial tanto a través de sus propias actividades como de las de redes transnacionales de actores sociales cuya formación estimularan. Así, han logrado proyectar el sentido común (neo)liberal a un punto tal que si no es el sentido común hegemónico de nuestra época, cuanto menos es el predominante; no sólo respecto de asuntos económicos, sino políticos y sociales en general. (MATO, 2007b, p. 23).

Em um contexto atual de crescente desilusão relacionado a variáveis econômicas e políticas, os intelectuais latino-americanos têm colocado de lado sua posição crítica e se integrado com facilidade surpreendente às estruturas de poder dos regimes neoliberais. Isso

implica uma perda do potencial intelectual dedicado à concepção de alternativas sociopolíticas e à correção de malformações existentes (MANSILLA, 2002).

Esta reprodução em relação às diretrizes de publicações e à geração de uma classe intelectual academicista pode explicar, em certa medida, a dependência dos países latino-americanos, não só nas esferas da produção do conhecimento, mas também em outras esferas sociais. Isso porque a capacidade da reflexão crítica e contextualizada, bem como a sua publicação e alcance, informam e formam sujeitos, gera posições críticas que levam a ações concretas em busca de uma outra realidade social mais igualitária e com maior autonomia nacional.

Considerando a ideia desenvolvida por Gramsci (1960) – de que o índice de hegemonia de uma classe pode ser medido pela sua capacidade de gerar "intelectuais orgânicos" criticamente engajados, permitindo um aumento da condição econômico-corporativa da sua classe -, parece evidente a importância do fortalecimento e expansão da educação, bem como da aproximação entre os acadêmicos e intelectuais das diferentes realidades sociais de seus respectivos contextos.

Como diz Carvalho e Águas (2016, p. 1024):

Descolonizar-se, para um acadêmico latino-americano, significa, entre outras coisas, admitir que não fomos capazes de incorporar plenamente os saberes dos mestres afro e indígenas, simplesmente porque atribuímos a posição de maestria apenas aos sábios dos países centrais do Ocidente.

Se é verdade que a segregação de classes étnica e racial no meio universitário nunca foi imposta legalmente no Brasil - e certamente isso vale para os demais países latino-americanos -, sua prática tem sido uma realidade no mundo acadêmico. Os mecanismos institucionais e as ideologias que fundamentam o racismo têm disso problematizadas com mais intensidade nos últimos anos na região latino-americana, mas seguem hegemônicas. Carvalho (2006) nos diz, por exemplo, dos casos de censura praticada pelos docentes, especialmente no universo das Ciências Sociais, sobre os estudantes que levantam problemáticas raciais ou que estão engajados em movimentos sociais.

Nos encaminhando para o fim desse primeiro capítulo, importante reafirmar que a ruptura com o paradigma hegemônico da produção de conhecimento baseado em contextos externos é uma tarefa complexa e pode ser trabalhada a partir de diferentes campos de ação. Internamente à academia e às estruturas escolares, uma reforma curricular que refletisse mais precisamente os processos históricos e que incluísse narrativas subalternizadas seria fundamental, bem

como a expansão da inter e transdisciplinaridade; as atividades de extensão, o contato entre acadêmicos, estudantes e outros segmentos sociais, igualmente são pontos vitais a se enfatizar. Caminhando na mesma direção que Mato (2007), deve-se ressaltar a importância de visibilizar e valorizar um conjunto mais amplo de práticas intelectuais que têm uma história rica e presente na América Latina e que se caracterizam por questionar não apenas os limites disciplinares, mas as fronteiras entre práticas dentro das disciplinas acadêmicas e aquelas que transcendem ou se desenvolvem em outros contextos.

Seria necessário começar a analisar a própria dinâmica de hegemonia, desde os contextos micro (academia) até contextos macro (relações entre países), valorizando as perspectivas que consideram a diversidade intelectual representativa da riqueza cultural latino-americana. Acredito que este seja o primeiro passo para uma posição diferente - mais conscientes da própria realidade - em um contexto global.

Essa reflexão está relacionada com o resgate do conceito de engajamento intelectual enquanto uma figura que intervém criticamente na esfera pública, seja para questionar e transgredir a ordem existente, seja para problematizar e desenvolver conteúdos dentro de uma racionalidade própria e original, expressa nas atividades das artes, ciências, filosofia, direito, etc. Sobre a importância do engajamento e práxis intelectual, cabe pontuar a diferenciação que Chauí (2006) faz entre o intelectual e o ideólogo: enquanto o primeiro toma posição no interior da luta de classes contra a forma de exploração e dominação vigentes, o segundo fala a favor da ordem vigente, justificando-a e legitimando-a.

Tendo a noção de *práxis* de Marx, em mente, é importante destacar a necessidade de refletir sobre o conhecimento produzido e consumido na América Latina que, em última instância, serve como base para pensar seus problemas internos. É preciso que se popularize o questionamento crítico sobre os atores envolvidos; as estratégias em vigência; as imposições de termos, de paradigmas teóricos, metodológicos e linguísticos, em sua maioria importados e baseados em outros países. Essa percepção pode orientar a "resistência"⁹⁵ e a "prática", ou "agência", transformadora rumo à produção acadêmica em sintonia com problemas e dinâmicas sociais específicos de cada contexto nacional e comunitário.

Trata-se de unificar, portanto, o trabalho teórico, político e prático. Por isso a noção marxista de *práxis* é tão fundamental para nós. Como esclarece Gonzales (1991, p. 196) "*práxis*

⁹⁵ Utilizamos este termo com base nos trabalhos sobre a cultura popular e subalterna de Stuart Hall. No presente trabalho usamos esse termo para expor o potencial subjetivo dos intelectuais latino-americanos de "não se deixarem levar" pela imposição de "diretrizes modernizadoras" que buscam determinar as suas posições na atualidade. Ver Hall, S. (1984). "*Notas sobre la deconstrucción de lo popular.*" In Samuel, R. *Historia popular y teoría socialista*. Barcelona: Grijalbo.

no es ni “praticismo”, ni “criticismo”, ni “cientificismo”, sino que es, unitariamente, la actividad humana – práctico-sensible – en la que se articulan un determinado conocimiento de la realidad social, una crítica a dicha realidad u un proyecto para su transformación”. É por meio dela que os seres modificam o seu meio e a si mesmos. É por meio dela que os intelectuais latino-americanos podem conciliar a análise crítica sobre o campo acadêmico e a sua transformação, sendo essa transformação parte de uma mudança subjetiva.

Fora de uma prática transformadora, qualquer teorização crítica à forma como se produz conhecimento e às induções coloniais ainda presentes, mesmo em sua nova ideologia neoliberal, corre o risco de tornar-se insumo para esse mesmo sistema. Marx (1845), em sua segunda tese sobre Feuerbach, diz: “O problema de se ao pensamento humano corresponde uma verdade objetiva não é um problema da teoria, e sim um problema prático. É na prática que o homem tem que demonstrar a verdade, isto é, a realidade, e a força, o caráter terreno de seu pensamento. O debate sobre a realidade ou a irreabilidade de um pensamento isolado da prática é um problema puramente escolástico”.

Além de questionar a atual estrutura da produção de conhecimento, essa postura leva a questionar os paradigmas teóricos e metodológicos utilizados pelos intelectuais latino-americanos e a perceber a ausência crônica de aportes epistêmicos dos povos e comunidades tradicionais. Estas populações detêm um inestimável acúmulo de conhecimentos, de enorme relevância, para tratar de problemáticas dessa região. Por consequência, o engajamento intelectual proposto também caminha no sentido de estabelecer diálogo horizontal com essas populações, buscando construir conhecimentos que colaborem para a diminuição da desigualdade social e para o respeito à diversidade cultural. Esse será o foco principal durante a crítica ao Pensamento Decolonial, no capítulo que se segue.

CAPÍTULO 2 – ENSAIO SOBRE UMA CRÍTICA AO PENSAMENTO DECOLONIAL - OS INTERVALOS POSSÍVEIS ENTRE O “GIRO DECOLONIAL” E O EFETIVO GIRO EPISTÊMICO

Neste capítulo, retomo a questão levantada no capítulo anterior para analisar a posição dos intelectuais oriundos do Pensamento Decolonial dentro da dinâmica “dominados-dominadores”. Após realizar uma apresentação do grupo Modernidade/Colonialidade, faço a revisão crítica de alguns “mecanismos” que perpassam a escrita de parte dos autores decoloniais. Por fim, realizo a análise do discurso dos artigos presentes na coletânea *El Giro Decolonial*, de 2007, organizada por Santiago Castro-Gomez e Ramón Grosfoguel⁹⁶.

De antemão, devo reafirmar meu respeito e admiração por diversos autores desse grupo. Como ressaltado na introdução desse trabalho, é evidente como as análises sociais e históricas decoloniais sobre a América Latina contribuíram para uma revisão de fatos centrais para a conformação do pensamento social latino-americano. Inclusive, a presente tese faz uso de muitos autores decoloniais, especialmente sobre as “colonialidades do saber” presentes nas Ciências Sociais latino-americanas e no pensamento ocidental hegemônico, de forma geral.

Importante chamar atenção, também, para a importância dos trabalhos de autores, alguns deles de menor reconhecimento, que estão presentes na dita coletânea, como Juliana Flórez-Flórez, Eduardo Restrepo, Carolina Santamaría Delgado e Juan Camilo Casjigas-Rotundo⁹⁷. Estes logram partir da teorização decolonial para realizar estudos de campo ou análise de realidades particulares. Nesses casos, o Pensamento Decolonial mostra a sua maior relevância.

O esclarecimento acima é central porque as críticas feitas a esse pensamento dizem respeito aos escritos de autores decoloniais dedicados a enaltecer o próprio Pensamento Decolonial, seja pelo seu suposto poder de conjugar teorias e superá-las; seja pelo seu pretense lugar de fala subalterno; seja pela proposta de sua imediata identificação com as iniciativas contra-hegemônicas surgidas na América Latina; seja pela idealização de uma revolução social e epistêmica que seus trabalhos causariam. Diante desse alarde auto-referente, os trabalhos de campo muitas vezes são deixados de lado, assim como a inclusão efetiva dos sujeitos historicamente subalternizados dentro das publicações. Esse último ponto será central nesse capítulo, uma vez que busco trazer destaque aos intervalos possíveis entre o que se denomina

⁹⁶ Essas análises, por vezes, são complementadas pela análise de outros textos dos mesmos autores em análise, de forma a esclarecer um determinado argumento.

⁹⁷ Importante, ainda, ressaltar que não necessariamente estes autores se reconhecem como decoloniais. Como dito em outro momento, quando me refiro a autores decoloniais, tomo como critério aqueles que de identificam claramente como decoloniais e fazem a defesa dessa corrente de pensamento, em geral, associada a uma percepção desse campo como vanguarda (no sentido de superação das demais correntes até então existentes) dentro das Ciências Sociais.

“giro decolonial” e o que seria um giro epistêmico efetivo.

Antes de adentrar as críticas, será feita uma apresentação detalhada sobre a estruturação do Grupo Modernidade/Colonialidade, seus conceitos, suas fronteiras e principais substratos teóricos.

2.1 APRESENTAÇÃO DO PENSAMENTO DECOLONIAL

2.1.1 A configuração do grupo Modernidade/Colonialidade

É relativamente recente a ampla difusão dentro das Ciências Sociais de perspectivas teóricas que buscam legitimar visões não-eurocêtricas da história latino-americana. Dentre as mais recentes, destaca-se o Pensamento Decolonial. Iniciado a partir do final dos anos 90, o grupo intitulado Modernidade/Colonialidade se estabelece após uma série de encontros entre intelectuais de grande renome, tais como Aníbal Quijano, Walter Mignolo, Edgardo Lander, Ramón Grosfoguel, Arturo Escobar, Enrique Dussel, Nelson Maldonado-Torres, Santiago Castro-Gómez, Catherine Walsh, entre outros⁹⁸.

Castro-Gomez e Grosfoguel (2007) traçam um detalhado histórico da constituição deste grupo, passando por encontros que resultaram em uma série de publicações a partir dos quais foi-se definindo o substrato teórico do que seria o Pensamento Decolonial. As primeiras publicações que ocorreram já no marco de conformação do grupo são: *La colonialidad del saber: eurocentrismo e ciencias sociales*, editado por Edgardo Lander, em 2000, em Buenos Aires, fruto do encontro, também organizado por Lander, que reuniu na Universidad Central da Venezuela, com apoio do Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO), Walter Mignolo, Arturo Escobar, Aníbal Quijano, Enrique Dussel e Fernando Coronil; *Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial*, de 1999; e *La reestructura de las ciencias sociales em América Latina*, de 2000, ambos editados pelo Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar, localizado em Bogotá. Estas duas últimas publicações surgiram do encontro nominado “*La reestructuración de las ciencias sociales en los países andinos*”, organizado por Santiago Castro-Gomez e Oscar Guardiola, também realizado no Instituto

⁹⁸ Apesar da grande diversidade de autores e aportes teóricos de onde esses desenvolvem os seus argumentos, utilizo genericamente o termo decolonial para me referir aos autores que participaram de forma mais permanente do Grupo Modernidade/Colonialidade, que se auto-declararam como decoloniais ou que localizam a sua produção de forma explícita com o decolonialismo. Apesar de utilizar mais adiante trechos dos textos analisados para embasar o argumento do capítulo, o termo “decolonial”, em sua forma genérica, seguirá presente durante o trajeto, já é percebida a utilização em comum de determinados mecanismos para o desenvolvimento das produções desses autores, como descrito em seguida. No entanto, é preciso ressaltar que autores de alguns textos presentes na obra analisada, *El Giro Decolonial*, adotam uma perspectiva crítica sobre diversos pontos do Pensamento Decolonial como, por exemplo, Eduardo Restrepo. Esses autores serão utilizados para construir as argumentações, de forma a explicitar a heterogeneidade dos autores presentes nessa publicação.

Pensar, com o apoio da Pontificia Universidad Javeriana. Além de Mignolo, Lander, Coronil, Quijano, Castro-Gomez e Guardiola, somaram-se ao grupo a semióloga argentina Zulma Palermo e a romanista Freyra Schiwy. Em 2007, a coletânea *El Giro Decolonial* foi lançada, reunindo trabalhos de diversos autores, com distintos objetos de estudo. Essa coletânea tornou-se um importante marco da bibliografia decolonial. Ela será objeto de análise mais adiante.

Até o momento em que o artigo de Castro-Gomez e Grosfoguel (2007) foi escrito, os autores destacam as reuniões que efetivamente estruturaram o projeto do grupo Modernidade/Colonialidade. A primeira, em 2001, foi organizada por Walter Mignolo na *Duke University*, com o nome de *Knowledge and the now*. Nesse encontro reuniu-se ao grupo o teórico cultural boliviano Javier Sanjinés e a linguista norte-americana Catherine Walsh; a segunda ocorreu em 2002, em Quito, sob organização de Catherine Walsh, e resultou no livro *Interdisciplinar las Ciencias Sociales. Geopolitica del Conocimiento y Colonialidad del Poder*, editado pela própria Walsh, além de Schiwy e Castro-Gomez; a terceira ocorreu na *University of California*, em Berkley, em 2003, sob organização de Ramón Grosfoguel e José David Saldívar. Nessa ocasião, uniu-se ao grupo o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado-Torres, que, junto com Grosfoguel e Saldívar, editaram o livro *Unsettling Postcoloniality: Coloniality, Transmodernity and Border Thinking*; a quarta reunião foi organizada por Grosfoguel, Maldonado Torres e Saldívar, em 2004, também na *University of California*, disparando outras duas produções, quais sejam *Latin@s in the World-System: Decolonization Struggles in the 2st Century US Empire (Paradigm Press, 2005)* e o volume editado por Grosfoguel na revista acadêmica dirigida por Immanuel Wallerstein, intitulado *From Postcolonial Studies to Decolonial Studies (Review, v. XIX, n. 2, 2006)*. Nesse momento, o grupo estabeleceu diálogo com o filósofo afro-caribenho Lewis Gordon e com Boaventura de Sousa Santos; a quinta foi organizada apenas alguns meses depois, ainda em 2004, por Arturo Escobar e Walter Mignolo, na *University of North Carolina*, na cidade de Chapel Hill, e na *Duke University*, na cidade de Durham. A reunião intitulada “*Teoría crítica y descolonialidad*” resultou no número da revista *Cultural Studies*, coordenada à época por Mignolo e Escobar, sob o título de *Globalization and Decolonial Thinking*; finalmente, a sexta reunião ocorreu na *University of California*, na cidade de Berkley, sob coordenação de Maldonado-Torres, Grosfoguel e Saldívar, com o nome de *Mapping the Decolonial Turn* – mesmo título que levará o livro resultante desse encontro; uma outra reunião aconteceu em julho de 2006, na cidade de Quito, organizada por Walsh⁹⁹.

Talvez o fato das reuniões de constituição desse grupo terem ocorrido majoritariamente

⁹⁹ Não obtive maiores informações sobre esse encontro e os seus desdobramentos.

nos Estados Unidos reflita o local de atuação desses pensadores, o que incita, como argumentado mais adiante, reflexões sobre o lugar de fala desses sujeitos. Caminhando nesse mesmo sentido, cabe pontuar de onde falam alguns desses autores: Arturo Escobar é professor na *University of North Caroline* (Chapel Hill, EUA); Walter Dignolo, na *Duke University* (Durham, EUA); Aníbal Quijano, na *Universidad Nacional San Marco* (Lima, Perú) e na *Binghamton University* (New York, EUA); Ramón Grosfoguel, na *University of California* (Berkeley, EUA); Maldonado-Torres, na *Rutgers University* (New Jersey, EUA); Catherine Walsh, na *Universidad Andina Simón Bolívar* (Equador), além de manter forte vinculação com a *Duke University*; Enrique Dussel, no *Colégio del México* (Ciudad del México, México), além de manter forte vinculação com instituições da Alemanha; Santiago Castro-Gomez, na *Universidad Javeriana* (Bogotá, Colômbia). Voltarei a esse ponto mais adiante.

Segundo Ballestrin (2013), a partir desse momento, princípio do século XXI, inicia-se a nova corrente teórica considerada por seus entusiastas como um novo marco epistêmico, próprio da América Latina, para analisar as relações de poder e dominação exercidas sobre esse continente, feito considerado como fundamental para a renovação crítica e utópica das Ciências Sociais na América Latina.

O primeiro conceito que deve ser exposto é o da própria “decolonialidade”. Esta parte do pressuposto que a divisão internacional do trabalho entre centros e periferias, assim como a hierarquização étnico-racial das populações, formadas durante vários séculos de colonização europeia, não se transformou significativamente com o fim do colonialismo e com a formação dos Estados-nação nas “periferias do mundo”. O colonialismo formal, jurídico-administrativo, teria dado origem a formas múltiplas de dominação, chamadas de colonialidades, que seguiriam vigentes. Assim, se o colonialismo precede a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo, se mantendo viva em manuais de aprendizagem, em critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações do sujeito e em tantos outros aspectos da nossa experiência moderna. Portanto, a noção de colonialidade, cunhada por Quijano, busca chamar atenção sobre as continuidades históricas entre os tempos coloniais e os tempos que vieram após a independência formal (período também chamado de “pós-colonial”); e para sinalizar que as relações coloniais de poder não se limitam ao domínio econômico-político e jurídico-administrativo entre “centro” e “periferia”, havendo também a dimensão epistêmica que se perpetua ao longo do tempo. Dentro dessa perspectiva, enquanto o termo “descolonial” buscaria problematizar e desconstruir práticas “coloniais formais”, ou seja, de dominação jurídico-administrativa de uma nação sobre outra, o termo “decolonial” buscaria problematizar e desconstruir práticas da colonialidade, oriundas do colonialismo.

Segundo Quijano (2007, p. 93):

Colonialidad es un concepto diferente, aunque vinculado con el concepto de colonialismo. Este último se refiere estrictamente a una estructura de dominación y explotación, donde el control de la autoridad política, de los recursos de producción y del trabajo de una población determinada lo detenta otra de diferente identidad, y cuyas sedes centrales están, además, en otra jurisdicción territorial. Pero no siempre, ni necesariamente, implica relaciones racistas de poder. El colonialismo es, obviamente, más antiguo, en tanto que la colonialidad ha probado ser, en los últimos 500 años, más profunda y duradera que el colonialismo. Pero sin duda fue engendrada dentro de éste y, más aún, sin él no habría podido ser impuesta en la intersubjetividad del mundo, de modo tan enraizado y prolongado.

A perpetuação da lógica colonial nas colonialidades que assumem protagonismo nas dinâmicas sociais da atualidade se dá, especialmente, pela codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados através da ideia de raça, e, a partir dela, da articulação e naturalização de todas as formas de dominação do trabalho, recursos e seus produtos em torno do mercado mundial. Essa formação sistemática da divisão racial do trabalho, como visto, se inicia com o domínio europeu sobre o território americano. Para Quijano (2007) não existe um “pré” e um “pós” da hierarquia racial/étnica a escala mundial em relação ao processo de acumulação capitalista. Ou seja, é a partir do momento em que a colonização é iniciada, utilizando a hierarquização das raças como seu fundamento, que o capitalismo se faz mundial e a modernidade se instala como o eixo constitutivo do padrão de poder que estrutura o pensamento ocidental moderno hegemônico.

Essa teorização de Quijano complementou a teoria de Immanuel Wallerstein (2012) sobre o sistema-mundo, que buscava compreender a dinâmica macro-econômica entre as nações a partir de uma leitura histórica sobre o papel que cada país teve na estruturação do capitalismo global e da modernidade. A complementação entre as teorias desses autores propiciou um entendimento mais completo, tanto sobre as diversas hierarquias que se perpetuaram mesmo após os processos de independência jurídico-administrativa das colônias, como também dos “papéis” exercidos pelas nações dentro do sistema mundial hierarquizado de trabalho, conformando a divisão racial do trabalho em escala global. Retomo a relação entre essas teorias mais adiante. Antes, porém, deve ser abordada a conformação das fronteiras teóricas desse campo.

2.1.2 A conformação e o desenvolvimento da teoria decolonial

O Pensamento Decolonial se constitui teoricamente a partir das demarcações feitas

sobre as teorias que o antecederam. Mais adiante, essa análise ganhará contornos críticos. Por ora, cabe trazer as delimitações teóricas baseadas em seus próprios autores.

Castro-Gomez e Grosfoguel (2008) fazem um recorrido histórico para demonstrar como o grupo Modernidade/Colonialidade logrou realizar a síntese entre: a) os Estudos Culturais e os *Postcolonial Studies* – com suas ênfases na linguagem, na problematização do discurso colonial, e na agência cultural dos sujeitos, respectivamente; b) o enfoque do sistema-mundo e dos teóricos da dependência – com sua ênfase nas macroestruturas econômicas, na incessante acumulação de capital a escala mundial e na dimensão política; c) e a complementariedade destes últimos com as teorizações de Quijano sobre a centralidade da raça na organização do trabalho e na hierarquização da população mundial.

Desde a formação do sistema-mundo capitalista, a lógica do acúmulo de capital, engendrada por uma elite econômica europeia, caminhou junto, ou melhor, esteve sustentada por narrativas racistas, homofóbicas, sexistas, eurocentradas, positivistas, apoiadas por uma leitura parcializada do cristianismo. Assim, as hierarquias raciais, sexuais, de gênero e de classe acompanharam os homens brancos, heterossexuais e europeus em suas conquistas.

Evitando a reprodução do “economicismo vulgar” proveniente de muitos investigadores do sistema-mundo, dos dependentistas, e do “culturalismo vulgar” provenientes de muitos pesquisadores pós-coloniais e dos Estudos Culturais, o Pensamento Decolonial, segundo Castro Gomez e Grosfoguel (2007), conceberia a cultura sempre entrelaçada aos processos da economia política¹⁰⁰. Curiosamente esses mesmos autores ressaltam que o Pensamento Decolonial, à semelhança dos Estudos Pós-coloniais e dos Estudos Culturais, admitiria a linguagem como sobredeterminante à economia e à realidade social de uma forma geral. No entanto, ao contrário daquelas correntes, buscariam compreender o capitalismo global a partir dos discursos raciais, e como eles organizam a população mundial numa divisão internacional do trabalho que, por sua vez, trazem implicações definitivas para a estruturação da economia. É essa junção teórica que ofereceria as explicações para o fato de que, após mais de cinco séculos da experiência de colonização europeia, as zonas econômicas centrais do sistema-mundo coincidem com sociedades predominantemente brancas, enquanto as zonas periféricas economicamente coincidem com povos não-europeus outrora colonizados.

A estruturação econômica-racial mundializada, acompanhada da perspectiva eurocêntrica do conhecimento, incorporou diversas histórias culturais heterogêneas em um único mundo (europeu) e implicou, em longo prazo, no processo de “colonização das

¹⁰⁰ Ver Castro Gomez e Grosfoguel (2007, p. 16).

perspectivas cognitivas”, dos diversos modos de produzir e atribuir sentido aos resultados da experiência concreta, e das relações intersubjetivas.

Como diz Castro-Gomez e Grosfoguel (2007), a primeira descolonização – referindo-se aquelas independências jurídico-administrativas, iniciadas no século XIX pelas colônias espanholas, e seguida no século XX pelas colônias inglesas e francesas - foi incompleta. Seria o momento de realizar a segunda descolonização, direcionada às “heterarquias” (termo que será definido mais adiante) das múltiplas relações raciais, étnicas, sexuais, epistêmicas, econômicas e de gênero que a primeira descolonização deixou intactas. Para tanto, seria necessário desenvolver uma nova linguagem e novos conceitos que dessem conta dos complexos processos do sistema-mundo capitalista/patriarcal moderno/colonial sem depender da velha linguagem das Ciências Sociais. Essa nova linguagem, portanto, deveria ser buscada fora dos paradigmas, enfoques, disciplinas e campos de conhecimento existentes. Seriam encontradas em formas não-ocidentais de conhecimento que concebessem o mundo como uma totalidade inter-relacionada.

Assim, termos foram cunhados pelos decoloniais para reforçar, sob diferentes perspectivas, essa leitura histórica e crítica sobre os paralelos entre a dominação colonial e a dominação moderna às quais essas nações latino-americanas estão submetidas: “Colonialidade

do Poder”¹⁰¹; “Diferença Colonial”¹⁰², Heterarquia¹⁰³; Colonialidade do Ser¹⁰⁴; Colonialidade do Saber¹⁰⁵; “Colonialidade Cosmogônica”¹⁰⁶; *Hybris del punto cero*¹⁰⁷; “otredad

¹⁰¹ Segundo Ballestrin (2013), a “colonialidade” é cunhada por Quijano por volta de 1989, e é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista. Como visto, este termo se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do dito padrão de poder, e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões materiais e subjetivas, da existência social cotidiana e da escala social. “Para o autor, raça, gênero e trabalho foram as três linhas principais de classificação que constituíram a formação do capitalismo mundial colonial/moderno no século XVI (QUIJANO, 2000, p. 342) [...] O que o conceito de colonialidade do poder traz de novo é a leitura da raça e do racismo como “o princípio organizador que estrutura todas as múltiplas hierarquias do sistema-mundo”(GROSFUGUEL, 2008, p. 123) [...] A inserção do elemento colonial/racial/moderno na noção de sistema-mundo de Wallerstein permitiu então desvelar a diferença colonial, até então não considerada pelo próprio autor (MIGNOLO, 2003, p. 101-102)” (BALLESTRIN, 2013, p. 101-103)

¹⁰² Cunhado por Mignolo, o termo pode ser visto como a própria práxis da colonialidade do poder, no sentido de perpetuar certa correspondência entre a diferença das posições ocupadas durante os processos de colonização, bem como dinâmicas de dominação advindas dessas posições nos diversos setores da vida humana, daquele período até o presente.

¹⁰³ Esse termo foi cunhado não pelos decoloniais, mas sim pelo filósofo grego Kyriakos Kontopoulos. Como dito, a segunda descolonização deve se direcionar à heterarquia (formas múltiplas de dominação) das relações raciais, étnicas, sexuais, epistêmicas, econômicas e de gênero que a primeira descolonização, jurídico-administrativa deixou, em grande medida, intactas. As heterarquias são estruturas complexas nas quais não existe um nível básico que governa os demais. Todos os níveis exercem algum grau de influência mútua em diferentes aspectos particulares, atendendo a conjunturas históricas específicas (CASTRO-GÓMEZ; GROSFUGUEL, 2007). Segundo Grosfoguel (2014), o pensamento heterárquico é uma tentativa de conceitualizar as estruturas sociais através de uma nova linguagem que rompa com o paradigma liberal da ciência social do século XIX.

¹⁰⁴ Se refere à manifestação da colonialidade do poder nas vidas subjetivas. Segundo Maldonado-Torres (2007) o termo surgiu em discussões de intelectuais do grupo Modernidade/Colonialidade, protagonizadas principalmente por Walter Mignolo, por volta do ano 2000, sobre assuntos relacionados com a colonialidade do poder. Se a colonialidade do poder se refere a inter-relação entre formas modernas de exploração e dominação, e a colonialidade do saber se refere ao rol de epistemologias e tarefas gerais da produção de conhecimento na reprodução de regimes de pensamentos coloniais, a colonialidade do ser se refere a experiências vividas na colonização e o seu impacto na linguagem. Segundo Mignolo (2003a, p. 669): “*La ciencia (conocimiento y sabiduría) no puede separarse del lenguaje; los lenguajes no son sólo fenómenos ‘culturales’ en los que la gente encuentra su ‘identidad’; estos son también el lugar donde el conocimiento está inscrito. Y si los lenguajes no son cosas que los seres humanos tienen, sino algo que estos son, la colonialidad del poder y del saber engendra, pues, la colonialidad del ser*” (p.130).

¹⁰⁵ Se refere à manifestação da colonialidade do poder nas esferas de produção de conhecimento e ensino. Segundo Ballestrin (2013), esse conceito nasce da insuficiência da noção de violência epistêmica elaborada por Foucault para “[...] captar o silêncio oriundo do racismo epistêmico (MALDONADO-TORRES, 2008) ou a negação da alteridade epistêmica (CASTRO-GÓMEZ, 2005b, p. 103). A crítica feita à Foucault se refere a não percepção daquela violência epistêmica ao longo da história, ou seja, em seu enraizamento nas chamadas macroestruturas de longa duração, obstruindo, segundo Castro-Gómez (2007), o desvelamento da violência contida na construção eurocentrada do “outro” e como, a partir daí, se estabelecem relações de poder – colonialismos - entre as pessoas e entre as nações (o que, por sua vez, remete ao conceito de “geopolítica do poder”).

¹⁰⁶ Só vi esse termo no texto de Walsh (2012). Segundo a autora: “*El último eje, uno que ha sido tema de poca reflexión y discusión, es el de la colonialidad cosmogónica de la madre naturaleza y de la vida misma. La que encuentra su base en la división binaria naturaleza/sociedad, descartando lo mágico-espiritual-social, la relación milenaria entre mundos biofísicos, humanos y espirituales – incluyendo el de los ancestros, espíritus, dioses y orishas –, la que da sustento a los sistemas integrales de vida, conocimientos y a la humanidad misma*” (WALSH, 2012, p. 68)

¹⁰⁷ A “*hybris*” se refere ao pecado grego, quando os homens queriam, com arrogância, elevar-se ao estatuto de deuses. Colocar-se no “*punto cero*” é como tentar ter o poder divino de ver sem ser visto, de observar o mundo sem que ninguém o perceba. Trata-se da visão reconhecida como a única legítima e universal. É o lugar epistemológico absoluto. Assim, “*punto cero*” concebe o ponto de vista “colonizador” (seja ele europeu ou estadunidense) como o “natural”, o “original”, o “normal”, o ponto de vista sobre os demais pontos de vista, porém sem que esse ponto de vista possa ter um ponto de vista sobre ele. “*Obedece a la necesidad que tenía el Estado español (y luego todas las demás potencias hegemónicas del sistema mundo) de erradicar cualquier otro sistema de creencias que no favoreciera la visión capitalista del homo oeconomicus. Ya no podían coexistir diferentes formas de “ver el mundo”, sino que había que taxonomizarlas, conforme a una jerarquización del tiempo y el espacio. Todas las demás formas de conocer son declaradas como pertenecientes al “pasado” de la ciencia moderna; como “doxa” que engaña los sentidos; como “superstición” que obstaculiza el tránsito hacia la “mayoría de edad*” (CAJIGAS-ROTUNDO, 2007, p. 171 apud CASTRO-GÓMEZ, 2005b, p. 63).

espitemica”¹⁰⁸; “coetaneidade do tempo”¹⁰⁹; Giro Decolonial¹¹⁰ e Transmodernidade¹¹¹ são alguns destes termos centrais.

Assim, esse novo campo teórico apoia-se na necessidade de encontrar novos conceitos e nova linguagem que deem conta da complexidade relativa à heterarquia das dimensões de gênero, classe, sexualidade, conhecimento, espiritualidade que o capitalismo impõe não só sobre as relações econômicas e de trabalho, como também sobre todos os outros âmbitos da vida.

De fato, uma das principais bandeiras do grupo Modernidade/Colonialidade é a crítica a formas eurocêntricas de conhecimento em detrimento, concebidas como uma atitude colonial frente ao conhecimento de outros povos. Por correspondência, o combate principal dessa corrente teórica se dirige à dominação linguística e epistêmica que dominaram as escolas de

¹⁰⁸ Esta é a alteridade localizada entre o tradicional e o moderno, capaz de resignificar as formas hegemônicas de conhecimento desde o ponto de vista da racionalidade pós-eurocêntrica, proveniente das subjetividades subalternas. Castro-Gomes (2007) identifica no paradigma do pensamento complexo um caminho fundamental para que essa “*otredad espitemica*” seja concretizada.

¹⁰⁹ Termo que se opõe à negação da simultaneidade epistêmica, ou seja, à possibilidade de diferentes formas de compreender o mundo e produzir conhecimento conviverem, acarretando a unicidade da matriz epistêmica europeia, e atualmente estadunidense, tal como um horizonte a ser buscado e nunca alcançado pelos países externos a estes contextos.

¹¹⁰ “Giro decolonial” é um termo cunhado originalmente por Nelson Maldonado-Torres, em 2006, e que basicamente significa o movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade (Ballestrin, 2013). Deve-se agregar a essa ideia a de construção de conhecimento a partir do reconhecimento e diálogo inclusivo com matrizes epistemológicas subalternizadas ao longo dos processos coloniais e das colonialidades. Essas matrizes advêm, em grande parte, dos povos e comunidades tradicionais e dos povos indígenas da América Latina. Para Castro-Gomez e Grosfoguel (2007) “giro decolonial” corresponde a própria proposta da decolonialidade, que complementa a categoria “descolonialidade” – explicomelhor essa diferença tão fundamental em seguida – utilizada pelas Ciências Sociais ao final do século XX.

¹¹¹ A transmodernidade surge, em sua primeira versão, com a feminista espanhola Rosa María Rodríguez Magda, em seu livro *La sonrisa de Saturno. Hacia una teoría transmoderna* (1989). Mas esse uso é muito diferente do que o que o grupo Modernidade/Colonialidade faz, especialmente o filósofo da libertação Enrique Dussel, quem o define dentro desse âmbito (CASTRO-GOMES, 2017). Para Dussel, transmodernidade seria um projeto utópico para transcender a versão eurocêntrica da modernidade (DUSSEL, 2001). Como diz Grosfoguel (2007 p. 73, tradução nossa), “Em oposição ao projeto de Habermas, que propõe como tarefa central a necessidade de terminar o projeto inacabado e incompleto da modernidade, a transmodernidade de Dussel é o projeto para terminar, através de um largo processo, o inacabado e incompleto projeto da decolonização”. Logo, o autor tem como intenção fundamental operar o que chama de trans-modernidade, no sentido de superar o conceito eurocentrado, e atualmente estadunidense, de modernidade e, também, de colocar em prática uma “Filosofia da Libertação” do oprimido historicamente, no sentido de estabelecer uma comunicação intercultural que permita uma revisão histórica e um olhar sobre o mundo a partir do ponto de vista dos povos originários da América. Como nos diz Dussel (1994), ao final de sua 1ª conferência: “*Contra el racionalismo universalista no negaremos su núcleo racional, sino su momento irracional del mito sacrificial. No negaremos entonces la razón, sino la irracionalidad de la violencia del mito moderno; no negaremos la razón, sino la irracionalidad postmoderna; afirmamos la “razón del Otro” hacia una mundialidad Trans-moderna*” (pág.22). Em outro artigo, Dussel (2005) revela que a transmodernidade seria alcançada pela negação do mito civilizatório e da inocência da violência moderna e, por fim, da razão emancipadora: “Supera-se a razão emancipadora como razão libertadora quando se descobre o eurocentrismo da razão ilustrada, quando se define a falácia desenvolvimentista do processo de modernização hegemônico. Isto é possível, mesmo para a razão da Ilustração, quando eticamente se descobre a dignidade do Outro (da outra cultura, do outro sexo e gênero, etc.); quando se declara inocente a vítima pela afirmação de sua Alteridade como Identidade na Exterioridade como pessoas que foram negadas pela Modernidade. Desta maneira, a razão moderna é transcendida (mas não como negação da razão enquanto tal, e sim da razão eurocêntrica, violenta, desenvolvimentista, hegemônica). Trata-se de uma Trans-Modernidade. como projeto mundial de libertação em que a Alteridade, que era coessencial à Modernidade, igualmente se realize [...] O projeto transmoderno é uma co-realização do impossível para a Modernidade; ou seja, é co-realização de solidariedade, que chamamos de analéptica, de: Centro/Periferia, Mulher/Homem, diversas raças, diversas etnias, diversas classes, Humanidade/Terra, Cultura Ocidental/Culturas do mundo periférico ex-colonial, etc.; não por pura negação, mas por incorporação partindo da Alteridade” (p. 29). Esse termo será abordado, mais adiante e sob outros pontos de vista, por Ramón Grosfoguel e Santiago Castro-Gomez. Também será por mim problematizado.

pensamento até então, impedindo o desenvolvimento autônomo de um pensamento latino-americano baseado na complexidade e na transdisciplinaridade¹¹². A missão, autoproclamada por muitos decoloniais seria a de inaugurar um novo campo epistêmico que traria a necessária e devida síntese das teorizações realizadas anteriormente, ao mesmo tempo em que incluiriam os conhecimentos tradicionais, o que será problematizado mais adiante.

2.1.3 A abordagem decolonial sobre a “colonialidade do saber”

O pensamento ocidental moderno se constituiu enquanto uma racionalidade colocada em oposição aos conhecimentos que estavam para além dos limites da matriz europeia. Ao mesmo tempo em que essa oposição ajudou a estruturar esse pensamento, naturalizou a superioridade dos europeus frente aos demais povos. A concepção binária do mundo talvez seja o mecanismo primordial de constituição dessa racionalidade.

A concepção de “Deus” inicia uma primeira dicotomia ao ser descolada da concepção de ser humano e de natureza. Diversas outras dicotomias que regem a nossa racionalidade são criadas e difundidas a partir do Iluminismo. Descartes, aproximadamente um século antes, é figura emblemática na consolidação deste paradigma, como amplamente reconhecido. O seu lugar geopolítico de fala acarreta, além do antropocentrismo típico do período histórico, o eurocentrismo.

A busca por aprofundamento do conhecimento sobre o mundo se baseou no isolamento de cada campo do saber. Em detrimento de conexões entre os saberes, se buscou a especialização. O distanciamento do objeto de estudo e a tentativa constante de neutralizar as variáveis subjetivas de um problema complementaram o método cartesiano e científico. Os conhecimentos do saber popular e/ou cotidiano foram inferiorizados e contrapostos ao método científico. Não bastaria compreender as relações e funcionamento das “coisas” do mundo. Seria preciso isolar os seus elementos para dominá-los. Assim, como já colocado, o “penso, logo existo” cartesiano esteve precedido e definitivamente influenciado pelo “conquisto logo existo”.

Castro-Gomez (2007) denomina a reprodução dos conhecimentos baseada numa visão de mundo colonial como “*Hybris del punto cero*”, cujo “*punto cero*” concebe o ponto de vista

¹¹² Se a interdisciplinaridade surge da necessidade de utilizar de forma criativa metodologias e marcos conceituais de outras disciplinas para melhor compreensão de um determinado fenômeno, a transdisciplinaridade traria o potencial de abordar temas que estão além dos limites disciplinares, além do marco epistêmico da academia moderna. O paradigma de divisão das áreas de conhecimento teria chegado a sua exaustão, uma vez que essa divisão rígida entre as disciplinas, em geral, contempla apenas um pequeno grupo de teorias, enquanto rejeita muitas outras. Neste sentido, seria fundamental a oxigenação dos paradigmas ocidentais de entendimento da realidade. Volto a essas definições de inter e transdisciplinaridade no terceiro capítulo.

“colonizador” (europeu ou estadunidense) como o “natural”, o “original”, o “normal”, o ponto de vista sobre os demais pontos de vista, porém sem que se possa ter um ponto de vista sobre ele. Foi por meio desta estratégia epistêmica, de esconder o sujeito da enunciação, que se deram as dicotomias eurocentradas que estruturaram a geopolítica global, desde a expansão colonial europeia até a atualidade.

Como diz Grosfoguel (2008, p. 120): “Passamos da caracterização de “povos sem escrita” do século XVI, para a dos “povos sem história” dos séculos XVIII e XIX, “povos sem desenvolvimento” do século XX e, mais recentemente, “povos sem democracia” do século XXI. Passamos dos “direitos dos povos” do século XVI (o debate Sepúlveda versus de las Casas na escola de Salamanca em meados do século XVI), para os “direitos do homem” do século XVIII (filósofos iluministas), para os recentes “direitos humanos” do século XX”. Lamentavelmente, a onda fascista que deponha em diversos países do mundo podem estar inaugurando um novo período do “fim dos direitos”.¹¹³

Mais adiante, nesse mesmo texto, e com uma notável correspondência a essa passagem, Grosfoguel (2008, p. 140) completa: “Nos últimos 510 anos do “sistema-mundo patriarcal/capitalista colonial/moderno europeu/euro-americano”, passamos do “cristianiza-te ou dou-te um tiro” do século XVI, para o “civiliza-te ou dou-te um tiro” do século XIX, para o “desenvolve-te ou dou-te um tiro” do século XX, para o recente “neoliberaliza-te ou dou-te um tiro” dos finais do século XX e para o “democratiza-te ou dou-te um tiro” do início do século XXI”. Atualmente essa última ideologia velada encontra-se em crise. Talvez estejamos nos encaminhando para uma ideologia de teor mais radical dentro do neoliberalismo, que poderia ser descrita como “entrega-te ou te extermínio”¹¹⁴.

A correspondência entre os imperativos de cada época deixa evidente a relação entre as formas de violência e a hierarquização epistêmica que acompanharam o processo de expansão colonial e a estruturação do capitalismo moderno. Tal leitura também é fundamental para compreender a relação entre o desenvolvimento dos Estados, as ciências e as universidades.

Segundo Castro-Gomez (2007), se referindo a Lyotard, a legitimação do saber e a institucionalização da universidade foram baseadas em dois meta-relatos: o primeiro deles diz respeito à educação do povo, que afirma que todas as nações têm direito de gozar das vantagens da ciência e da tecnologia com o objetivo de “progredir” e melhorar as condições de vida para todos, sendo função da universidade prover os conhecimentos que impulsionem o saber técnico-científico da nação e a formação de quadros de mão-de-obra qualificada para o progresso

¹¹³ Reflexão proposta pelo orientador dessa tese.

¹¹⁴ Reflexão proposta pelo orientador dessa tese.

material da nação. O segundo meta-relato diz respeito ao progresso moral de toda a humanidade, sendo papel da universidade formar humanistas, sujeitos capazes de “educar” moralmente o resto da sociedade.

A recuperação desses dois meta-relatos, estruturantes da universidade, é fundamental para compreender a sua atual estrutura. O primeiro deles corresponde à estrutura arbórea do saber e da universidade, aonde os conhecimentos têm hierarquia, especialidades e campos epistêmicos que marcam a diferença entre as esferas do saber. A ideia de que a realidade precisa ser fragmentada - de que os casos e objetos de estudo devem ser isolados de suas conexões com o mundo para, então, termos um conhecimento legítimo -, é sustentada pelo artifício da “origem das disciplinas”. Isso pode ser constatado em todos os currículos universitários, cujas disciplinas têm um cânone próprio que define quais autores devem ser lidos, quais temas são pertinentes e que coisas devem ser estudadas por alguém que pretende ser um especialista daquele determinado tema. O segundo corresponde ao reconhecimento da universidade como lugar privilegiado da produção de conhecimento, do qual emana o progresso material e moral da sociedade.

Nesse momento, ficaria claro como o Estado conjuga uma série de práticas doutrinárias e coercitivas, desde a violência física até a violência cultural e epistêmica. Os decoloniais chamam atenção, ainda, para a importância de se perceber como as Ciências Sociais tiveram um papel fundamental para este projeto de organização e controle da vida humana. O surgimento desse campo disciplinar foi constitutivo, e não auxiliar, na organização do Estado-nação: “Sem o curso das Ciências Sociais, o Estado moderno não teria a capacidade de exercer controle sobre a vida das pessoas, definir metas coletivas de longo e de curto prazos, nem de construir e atribuir aos cidadãos uma ‘identidade’ cultural” (CASTRO-GOMEZ, 2005, p. 81).

Esse fenômeno teve dimensões internas e externas à Europa. Internamente, as Ciências Sociais nascem em um contexto de naturalização da economia moderna urbana. As populações camponesas e trabalhadores em geral sofreram, a partir de meados do século XVIII, uma transformação radical do seu modelo de vida e trabalho. A expulsão das terras e a restrição de acesso aos recursos naturais faziam parte dos projetos de industrialização vigente, da criação de uma força de trabalho “livre” e de toda uma modificação das relações sociais, identitárias, subjetivas e corporais. Apesar da resistência a esse modelo industrial protagonizado pelos setores tradicionais dos senhores de terra¹¹⁵, foi consolidada a hegemonia incontestável do modelo liberal da propriedade, do trabalho e do tempo.

¹¹⁵ O conceito de tradicional aqui não guarda nenhum paralelo com o conceito de mestres e mestras dos saberes/conhecimentos tradicionais. Aliás, em termos ideológicos e da forma de lidar com a terra, são opostos.

Segundo Lander (2005), é nesse contexto histórico-cultural que se inicia a constituição das disciplinas das Ciências Sociais na segunda metade do século XX na Inglaterra, França, Alemanha, Itália e Estados Unidos. Constitui-se pelas seguintes disciplinas: História (que estuda o passado), Sociologia (que estuda o “social”), Economia (que estuda as relações econômicas), Ciências Políticas (que estudas as relações políticas), e a Antropologia (que estudo o “outro”). O seu positivismo é orientado pelas concepções de “primitivo”, “tradicional” e “moderno”, sendo a sociedade industrial liberal a expressão máxima da modernidade. Por sua vez, esse eurocentrismo naturaliza a universalização de termos e formas de “dever ser”.

Para fora do continente europeu, as Ciências Sociais negaram a importância de se compreender as outras formas de organização social, de conhecimento, colocando-as sob o rótulo cômodo de sociedades arcaicas, primitivas, tradicionais ou, no máximo, pré-modernas. Negou cronicamente a intenção do colonialismo europeu por trás da suposta autonomia dos surgimentos dos Estados-nacionais fora da Europa, concebendo-os como um processo autogerado, autônomo e independente do contato com outras culturas. Essa concepção acarretou na invisibilização do vínculo entre a modernidade e o colonialismo. O seu uso pelas elites latino-americanas ao longo da história esteve baseado na sua pretensa objetividade universal, na superação de traços primitivos, tradicionais e pré-modernos que obstaculizariam o chamado “progresso”¹¹⁶ dessas sociedades ao ideal liberal industrial das sociedades europeias.

Assim, esse campo disciplinar estava mais centrado em naturalizar a experiência universal europeia do que em conhecer e compreender as dinâmicas histórico-culturais das sociedades não-europeias. Com sua legitimidade científica e suas “leis” que governam a economia, a sociedade, a política e a história, colaborou de maneira fundamental com o ajuste da vida dos cidadãos ao sistema de produção, ao mesmo tempo em que validou programas e políticas reguladoras do Estado. Nesse processo foram moldadas as identidades nacionais. Essa produção atendia aos interesses do Estado-nação e aos de quem o construiu - os europeus e seus descendentes diretos latino-americanos.

As dicotomias associadas à valorização hierárquica entre os povos e culturas, constituiu o mecanismo cognitivo para forjar a superioridade europeia. O que estava fora dos limites identitários do “homem moderno”, passou a ser o “outro”, sendo ele um espelho daquilo que não se devia/queria ser. Assim, a problemática do “outro” deve ser entendida para além do “ocultamento” de uma identidade cultural preexistente, como um processo de produção material e simbólica no qual se viram envolvidas as sociedades ocidentais a partir do século

¹¹⁶ Esse termo é coloca entre parênteses por representar um entendimento relativo de progresso, no caso o que toma como parâmetro as sociedades capitalistas europeias.

XVI.

“As Ciências Sociais funcionaram estruturalmente como um aparelho ideológico que, das portas para dentro, legitimava a exclusão e o disciplinamento daquelas pessoas que não se ajustavam aos perfis de subjetividade de que necessitava o Estado para implementar suas políticas de modernização; das portas para fora, por outro lado, as Ciências Sociais legitimavam a divisão internacional do trabalho e a desigualdade dos termos de troca e de comércio entre o centro e a periferia, ou seja, os grandes benefícios sociais e econômicos que as potências europeias obtinham do domínio sobre suas colônias. A produção da alteridade para dentro e a produção da alteridade para fora formavam parte de um mesmo dispositivo de poder. A colonialidade do poder e a colonialidade do saber se localizam numa mesma matriz genética” (CASTRO-GOMEZ, 2005, p. 84)

Dentro da visão positivista que imperou nas Ciências Sociais, e que ainda se faz presente por suas heranças em diversos níveis (teóricos, metodológicos, epistêmicos, conceituais, etc), a cidadania se construiu em oposição ao “outro”, a civilização à barbárie, a modernidade à tradição, o mito à ciência, a comunidade à sociedade, e assim por diante. Nessa “linha” hierárquica, as sociedades indígenas e africanos ocupavam o “estágio” mais atrasado do desenvolvimento humano, uma vez que não se notavam traços de arte, ciência ou escrita. A sociedade europeia ocupava o “estágio” mais desenvolvido, com a sua civilidade, Estado de direito, ciências e artes.

Além de toda a cosmovisão europeia e seus dispositivos binários de poder para interpretação e posicionamento dos sujeitos no mundo, a imposição da linguagem e da escrita auxiliaram no processo de aprofundamento e perpetuação da diferenciação com relação aos não-europeus. Castro-Gomez (2005), se referindo a Beatriz Gonzales Stephan, fala de três práticas disciplinares que contribuíram para forjar os cidadãos latino-americanos do século XIX: as constituições, os manuais de urbanidade e as gramáticas do idioma. Esses documentos norteadores da civilidade tinham em comum a legitimidade da escrita, ferramenta essencial para organizar a compreensão do mundo a partir das diferenciações – inclusões e exclusões – e, logo, para a construção de normas, leis e identidades nacionais. A criação desses binarismos conceituais é plasmada em instituições e nos seus sistemas abstratos de caráter disciplinar baseado na escrita, tais como escolas, hospitais, oficinas, prisões, etc, que regulamentam a conduta dos atores sociais, estabelecem fronteiras entre eles e lhes transmitem a certeza de existir dentro ou fora dos limites da legalidade.

Importante ressaltar, como o faz Quijano (2007), que diante desse quadro de hegemonia intelectual eurocentrado das Ciências Sociais, houve resistências e problematizações a partir do

pensamento latino-americano. Dentre muitos exemplos, podemos citar Haya de la Torre (*El Antimperialismo y el APRA*, de 1932); José Carlos Mariátegui (*Ensayos de interpretación de la realidad peruana*, de 1928); Raúl Prebisch e suas teorizações sobre “centros” e “periferias” dentro do sistema mundial; a elaboração de “sistema-mundo” e suas macroestruturas de longa duração de Wallerstein; a centralidade da categoria “raça” dentro da diferença colonial proposta pelo próprio Quijano, entre muitos outros exemplos.

Aliás, é preciso que se diga que, dentro do próprio mundo europeu mais contemporâneo, houve reações à redução do campo de produção de conhecimento ao “cientificismo” eurocêntrico moderno. Carvalho e Flórez-Flórez (2014) citam Martin Heidegger em seu questionamento sobre o lugar da técnica como desumanização e dissolução de uma perspectiva de ciência como saber integrado e humanístico; e Jacques Lacan em sua ênfase no saber psicanalítico como irreduzível ao conhecimento científico, neutro e despersonalizado, justamente por ele estar sempre ancorado em um sujeito e ser sempre transmitido através de um encontro direto. Esse mesmo autor problematizou o discurso universitário ao equipará-lo ao discurso capitalista.

2.2 ENSAIO SOBRE UMA CRÍTICA AO PENSAMENTO DECOLONIAL

A apresentação das ideias acima poderia ter sido feita com base em outros autores, de outras “escolas” de pensamento. A escolha por autores decoloniais se baseia justamente na intenção de propor uma leitura analítica que permita observar o intervalo possível entre as intenções desses autores e seus produtos não intencionais; entre o fascínio que causam proposições de grande caráter estético e ideológico e o desvelar de suas incongruências que uma leitura sistemática proporciona. Inicialmente será abordado criticamente o pensamento decolonial de forma geral. Serão feitas as ressalvas necessárias para que essas análises evitem reproduzir homogeneizações.

Esse momento está subdividido em três partes: a primeira, se refere a como este grupo estabelece as suas fronteiras teóricas com relação às correntes teóricas que o antecederam, percebendo as influências que o pensamento decolonial carrega e como, em geral, os seus autores lidam com isso; a segunda, sobre o cenário atual que condiciona a produção de conhecimento no mundo, composto em grande medida por redes de atores transnacionais de caráter neoliberal, abrindo caminho para o que se segue; a terceira, sobre como os teóricos do pensamento decolonial costumam se colocar fora do campo das críticas derivadas da chamada colonialidade do saber, seja ao deixarem de fazer uma análise mais pragmática sobre o atual

cenário da produção de conhecimento, se vendo como parte dele, seja ao reproduzirem colonialismos em suas postulações mais estruturais.

Em seguida, serão extraídos¹¹⁷ e analisados textos diversos, para oferecer maior concretude às generalizações feitas na primeira parte, exemplificando como seus autores, por vezes, terminam por reproduzir em seus próprios escritos parte dos deslizos que apontam como “colonialidades do saber”. Apesar de serem temas relacionados, farei a separação em tópicos para facilitar a exposição do argumento. Em certos momentos, no entanto, os tópicos de análise se mesclarão.

Os textos decoloniais são oriundos da publicação organizada por Santiago Castro-Gómez e Ramón Grosfoguel, *El Giro Decolonial*, de 2007. A escolha dessa publicação não foi aleatória. Essa é uma coletânea que marcou o Pensamento Decolonial. Dentro do levantamento de publicações dos textos decoloniais, essa pareceu ser a que mais agrega o conjunto de ideias que fundamenta esse pensamento. Trata-se de uma coletânea extensa, com muitos autores e temas. Além disso, talvez o ponto mais central da análise crítica proposta nesta tese seja, justamente, o dito “giro decolonial”, e o intervalo deste com relação a um giro epistêmico efetivo. É preciso apontar que optei por analisar a coletânea por inteiro, no conjunto de seus artigos, e não artigos em separado, para evitar a “edição” parcializada de textos, o que poderia caminhar num sentido único, de reiterar e justificar uma crítica pré-concebida.

A cada artigo analisado, verificam-se confirmações das críticas gerais apresentadas num primeiro momento, assim como confirmações sobre a importância das categorias decoloniais para estudos de casos diversos, independente do campo disciplinar ou região geográfica.

2.2.1 Fronteiras teóricas

Ao longo da história houve diversas correntes teóricas que se propuseram a tratar criticamente o colonialismo. Essas reflexões podem ser encontradas até mesmo em correntes que fizeram um uso instrumental do colonialismo para criticar esse mesmo aparato colonial, como é o caso das narrativas anticolonialistas de meados do século XX. Como bem coloca Restrepo (2007), as produções anticolonialistas se entremearam com os diversos movimentos de descolonização e libertação nacional na África e na Ásia, dando ênfase nas relações assimétricas de dominação e exploração, constitutivas do colonialismo. No entanto, a teoria se limitou à problematização restrita da esfera político-administrativa da dominação colonial e

¹¹⁷ Os trechos são extraídos exatamente como foram escritos. Alguns deles são traduzidos por mim, mas tal tradução é feita ao “pé-da-letra”.

lançou mão de dicotomias essencialistas, universalidades homogeneizantes, naturalizações positivistas sobre os períodos coloniais, entre outras heranças próprias de uma matriz eurocêntrica¹¹⁸. De qualquer forma, o surgimento das teorias anticoloniais é um marco temporal interessante para a análise proposta aqui, evidenciando que as críticas ao colonialismo não são patrimônio exclusivo das últimas décadas. Rivera Cusicanqui (2016)¹¹⁹ considera, ainda no século XVI, o trabalho de Waman Poma¹²⁰ como uma primeira teoria crítica sobre a dominação cultural, contando com uma densa descrição etnográfica e com uma irrefutável problematização da legitimidade desse sistema. Essa autora lembra, também, dentro de um horizonte liberal do colonialismo, do trabalho de Franz Tamayo, já no século XIX, que aborda autocriticamente a mestiçagem boliviana como “síndrome psicológica de encruzilhada”.

2.2.1.1 Estudos Pós-coloniais

As teorias pós-coloniais, já no século XX, foram muito além das problematizações oriundas da produção anticolonialista e propuseram além da abordagem sobre as colonizações político-administrativas, a reflexão sobre as suas heranças nas diversas formas de dominação contemporâneas, inclusive em termos epistêmicos. Restrepo (2007) aborda as diferenças essenciais entre os anticolonialistas e os pós-coloniais, sendo o marco primeiro dessa distinção, justamente, a atenção que estes últimos dão aos aspectos epistêmicos das colonialidades, para além dos aspectos políticos, econômicos e ideológicos do colonialismo. Também ressalta o avanço que os pós-coloniais realizaram ao evitar a armadilha da lógica dos binarismos coloniais, ainda que invertidos, que perpetuam uma diferença essencialista. Estariam, portanto, mais atentos à desconstrução da lógica da produção de conhecimento hegemônica, desvelando

¹¹⁸ Abordaremos mais detalhadamente a corrente anticolonialista mais adiante, quando da descrição do texto de Eduardo Restrepo, intitulado *Antrpología e Colonialidad*.

¹¹⁹ Me refiro aqui a entrevista de Rivera Cusicanqui presente na obra: RIVERA CUSICANQUI, Silvia; DOMINGUES, José Maurício; ESCOBAR, Arturo; LEFF, Enrique. *Debate sobre el Colonialismo intelectual y los Dilemas de la Teoría Social Latinoamericana*. *Cuestiones de Sociología*, nº14. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, 2016

¹²⁰ Waman Poma, ou Felipe Guamán Poma de Ayala, foi um cronista indígena, porém, criado em meio aos espanhóis devido a sua nobre origem Inca. Cresceu nessa zona cultural fronteira e trabalhou como tradutor e intérprete (quéchua para o espanhol e vice-versa). Foi autor de um importante livro da historiografia mundial, escrito durante o vice-reinado peruano: *“Primer nueva corónica y buen gobierno”*. Desenvolvido ao longo de vários anos, esse extenso livro traz a visão indígena do mundo andino e reconstrói com muitos detalhes aspectos da sociedade peruana. O autor mescla o castelhano do século XVI e *quéchua* para detalhar aspectos da sociedade peruana antes e depois da conquista espanhola, traçando também uma genealogia dos Incas. Essa obra teve como destinatário o rei Felipe III. A sua ideia era solicitar a Coroa espanhola uma reforma do governo colonial para salvar o povo andino da exploração, das doenças e da violenta mestiçagem racial. Nesse importante documento histórico o autor descreve, desde o seu ponto de vista – indígena – a relação de abuso cometido pelas novas autoridades, ainda que os conceba como agentes civilizadores. Poma viu no cristianismo trazido da Europa uma filosofia de vida, de convivência pacífica e harmônica entre os seres. Ele se apoiava nessa religião para problematizar a forma violenta como se dava o domínio espanhol. Assim, ao mesmo tempo em que se pode constatar em sua obra traços da crítica à dominação colonial, também ocorre uma reafirmação do projeto civilizador europeu.

a naturalização da centralidade do lugar de fala europeu/branco¹²¹.

Essas teorias exerceram uma enorme influência sobre outras que surgiram posteriormente. É o caso do Pensamento Decolonial. No entanto, o reconhecimento sobre o pioneirismo dos pós-coloniais na discussão sobre a hierarquização epistêmica contemporânea e os colonialismos que resultariam, ainda que não com esse nome, na “colonialidade de saber”, é um fator nem sempre abordado pelos decoloniais. Diante disso, é importante pontuar que a própria proposta de construção de teorizações críticas aos eurocentrismos que se perpetuam desde o período colonial, cerne do avanço teórico decolonial, pode ser mapeada inicialmente como uma herança dos Estudos Pós-Coloniais.

Também podem ser mapeados como heranças dos teóricos da pós-colonialidade a reflexão sobre a farsa da suposta autonomia dos processos de surgimento dos Estados nacionais na Europa e nas Américas durante os séculos XVII e XIX; a identificação de mecanismos criados pelos europeus para naturalizar uma suposta superioridade sobre os outros povos; o entendimento de que qualquer discurso ou narrativa oficial protagonizada por setores hegemônicos modernos e que desconsideram a influência determinante da experiência colonial na configuração das dinâmicas sociais é eminentemente ideológico; a percepção da correspondência entre a estrutura social antes e depois dos processos de criação dos Estados-nação; o engajamento na denúncia dos mecanismos de dominação contemporâneos e as lutas por abertura para as vozes historicamente subalternizadas, nas diversas situações de opressão desde os períodos coloniais até a atualidade. Esses são propósitos expostos em obras como “Retrato do Colonizado: Precedido de Retrato do Colonizador” (2007), de Albert Memmi; “Discurso sobre o Colonialismo” (2007), de Aimé Césaire; “Os condenados da Terra” (1961), de Franz Fanon, ou “Orientalismo: o oriente como invenção do ocidente” (2007), de Edward Said¹²².

Percebe-se, nestas considerações, como os diversos termos criados pelos decoloniais, expostos no início do capítulo, têm raízes em outras concepções teóricas. Se os próprios Castro-

¹²¹ Restrepo (2007), citando a Mohanram (1999, p. 185), nos diz: “[...] los estudios poscoloniales se basan en el planteamiento de que la historia del colonialismo está sustentada por el mantenimiento de límites claramente delineados entre el sí mismo (self) y el otro. El proceso del colonialismo (y neocolonialismo) y la dominancia del resto del mundo por el Occidente (blanco) ha transformado este último en el sí mismo (blanco) occidental no marcado. El proceso de otrificación de las culturas del colonizado ha sido simultáneamente el resultado de encubrir el hecho de que el sí mismo (blanco) occidental es también una contracción y no una categoría completa, natural. Este silenciamiento y no-marcação del sí mismo occidental también lo naturaliza efectivamente y borra los rastros del mecanismo de oposiciones binarias que postula el cuerpo no blanco y no occidental como lo marcado y lo visible” (p. 292).

¹²² Voltaremos a estes autores e suas obras mais adiante.

Gomez e Grosfoguel (2007) citam pontualmente o termo “nordomanía”¹²³, cunhado por Leopoldo Zea, pouco discorrem sobre a semelhança que o mesmo traz com relação ao significado de “colonialidade do poder”. Os mesmos autores, além de Edgardo Lander (2005), também discorrem sobre o conceito cunhado por Johannes Fabian de “negação da simultaneidade” (*negation of coevalness*), mas pouco falam que este traz uma correspondência direta com o conceito decolonial de “coetaneidade do tempo”. Termos como a “*hybris del punto cero*”, e toda a problematização sobre os domínios epistêmicos das colonialidades, expressa no termo “colonialidade do saber”, tão caros ao pensamento decolonial, também podem ser mapeados como derivações de outros escritos já existentes.

É verdade que os decoloniais não se negam a reconhecer a influência dos Estudos Pós-coloniais, porém o foco predominante está na sua diferenciação com relação a eles. Essa parece ser uma forma de autoafirmação dentro da arena acadêmica e científica, tal como verificado no trabalho de Castro-Gomez e Grosfoguel (2007), por exemplo.

No entanto, outros autores que participam da coletânea analisada a seguir, caminham no sentido de reforçar a influência do Pensamento Pós-colonial sobre o Pensamento Decolonial. Flórez-Flórez (2007, p. 254, rodapé 10), mesmo ciente da discordância que sua visão pode causar aos decoloniais, classifica o programa do Grupo Modernidade/Colonialidade como pós-colonial. Espinosa (2007, p. 268), por sua vez, explicita a influência do pensamento pós-colonial sobre a proposta da modernidade/colonialidade em seu reexame da formação das relações modernas de poder, tendo em conta a experiência colonial.

Portanto, é preciso esclarecer que não são todos os autores decoloniais que propõem a delimitação de fronteiras teóricas com relação às Teorias Pós-coloniais. Com estes, o presente argumento está em conformidade. A problematização sobre esse tópico direciona-se àqueles que buscam forjar essas fronteiras, naturalizando uma suposta evolução do Pensamento Decolonial diante da pós-colonialidade.

Sobre essa tentativa, percebe-se como os autores, ao mesmo tempo em que costumam generalizar as posturas pós-coloniais para realizar a sua análise crítica sobre elas, e assim se diferenciar, também utilizam, os mesmos referenciais, de maneira a fortalecer a sua construção teórica. Castro-Gomez e Grosfoguel (2007), por exemplo, discorrem sobre as ênfases dadas pelos pesquisadores do Pensamento Pós-colonial anglo saxão (*Postcolonial Studies*), e em

¹²³ “[...] esfuerzo de las elites criollas de la periferia para imitar los modelos de desarrollo provenientes del norte, mientras reproducían las antigua formas de colonialismo (ZEA, 196, p.16-17). La caracterización de la periferia como sociedades ‘del pasado’, premodernas o ‘subdesarrolladas’, por parte de las elites criollas latinoamericanas de descendencia europea, sirvió para justificar la subordinación de los Estados-nación poscoloniales al despliegue del capital internacional durante los siglos XIX y XX; proceso que continúa hata hoy” (CASTRO-GÓMEZ E GROSGOGUEL, 2007, p. 14-15).

menor medida dos Estudos Culturais anglo saxões (*Cultural Studies*), em contraposição aos pesquisadores do Sistema-mundo. Segundo estes autores, enquanto os primeiros privilegiam os significados culturais e semióticos em suas análises, os segundos privilegiam fatores econômico-políticos:

La crítica que proviene de los estudios culturales y de los ‘postcolonial studies’ caracteriza al sistema-mundo moderno/colonial como un sistema de significaciones culturales. Creen que ámbitos semióticos tales como los imaginarios massmediáticos y los ‘discursos sobre el otro’ son un elemento sobredeterminante de las relaciones económico-políticas del sistema capitalista, y que la lucha por la hegemonía social y política del sistema pasa necesariamente por el control de esos códigos semióticos. Para ellos, las relaciones económicas y políticas no tienen sentido en sí mismas, sino que adquieren sentido para los actores sociales desde espacios semióticos específicos (o ‘epistemes’). Por el contrario, la mayoría de los investigadores del sistemamundo hacen énfasis en las relaciones económicas a escala mundial como determinantes del sistema-mundo capitalista. Para ellos, los imaginarios, los discursos y las epistemes son ámbitos derivados de los procesos de acumulación capitalista. (CASTRO-GÓMEZ; GROSGOGUEL, 2007, p. 16).

Mas os autores reconhecem a colaboração do enfoque do Sistema-mundo inaugurada por Immanuel Wallerstein e a utilizam para reforçar a crítica radical às ideologias desenvolvimentistas europeias¹²⁴. Por outro lado, relativizam a primazia da estrutura econômica de acumulação capitalista à escala mundial para explicar as dinâmicas de poder entre os países.

Grosfoguel (2008) chega mesmo a afirmar que a teoria do sistema-mundo utiliza uma visão colonial, uma vez que admite o sistema econômico como sobredeterminante ao comportamento dos principais atores sociais. Essa teoria deixaria, então, de dar a devida ênfase ao fato de que aquilo que chegou às Américas no final do século XVI não foi apenas um sistema econômico de capital e trabalho, destinado à produção de mercadoria para serem vendidas com lucro no mercado mundial, e sim um pacote mais amplo, que incluía uma enredada estrutura de poder sexual, racial, religiosa. Assim, afirma que os conceitos de “capitalismo” e “sistema-mundo” precisam ser descolonizados:

“Estes conceitos precisam de ser descolonizados e tal só pode ser conseguido por meio de uma epistemologia descolonial que assuma abertamente uma geopolítica e uma corporal política do conhecimento descoloniais como pontos de partida para uma crítica radical” (GROSGOGUEL, 2008, p.121).

¹²⁴ Já que a divisão internacional do trabalho termina por denunciar a impossibilidade, dentro de um sistema capitalista, dos países subordinados chegarem a uma posição de domínio, uma vez que para existir países ricos e dominantes, é preciso existir países pobres e dominados.

A solução proposta pelo autor é a criação de mais um neologismo para substituir a categoria “sistema-mundo capitalista” ou “capitalismo global”. Estes deveriam ser abandonados em prol do termo “sistema mundo europeu/euro-norte-americano moderno/capitalista colonial/patriarcal”.

Assim como o “Sistema-mundo”, o conceito de “geocultura” cunhado por Wallerstein, se moveria, segundo Castro Gomez e Grosfoguel (2007), dentro do paradigma marxista de infraestrutura/superestrutura e não consideraria o âmbito discursivo/simbólico - que estabelece a divisão entre populações brancas e não-brancas - como constitutivo da acumulação de capital em escala mundial desde o século XVI. Ao serem considerados como uma espécie de superestrutura, derivados das estruturas econômicas, deixariam de ser concebidos como parte fundante da heterarquia correspondente aos múltiplos regimes de poder que não podem ser entendidos, segundo estes autores, a partir do paradigma marxista.

Para complementar essa concepção, agora se utilizam dos Estudos Culturais e Pós-Coloniais, trazendo o entendimento de que o Sistema-mundo é composto por significações culturais, sendo as relações políticas e econômicas parte das relações sociais e epistêmicas de uma determinada época. Um passo decisivo para deslocar a centralidade econômica da análise do sistema-mundo é a adoção dos trabalhos de Aníbal Quijano e a centralidade de “raça” para a configuração das relações de poder mundiais: a partir de então, raça, sexualidade, espiritualidade, gênero e epistemologia não seriam apenas elementos adicionais às estruturas econômicas e políticas do sistema-mundo, mas sim parte integrante fundamental.

É certo que Castro-Gomez e Grosfoguel (2007) fazem a ressalva pontual de que autores da pós-colonialidade, como Spivak, reconhecem a importância do Sistema-mundo enquanto teoria para explicar a divisão internacional do trabalho. Também admitem que Wallerstein reconhece a importância dos processos culturais, como o racismo e o sexismo, enquanto elementos inerentes ao capitalismo histórico.

De qualquer forma, em geral, os dois campos permanecem divididos no que diz respeito às oposições binárias, cultura *versus* economia e agência *versus* estrutura, sendo esta divisão uma consequência da forma como as ciências ocidentais se fragmentaram para compreender a realidade a partir da noção cartesiana¹²⁵. Assim, ainda que pensadores de ambas as correntes

¹²⁵ Grosfoguel (2008, p. 129) esclarece que “Salvo raras exceções, a maioria dos teóricos pós-coloniais vem do campo das humanidades, de áreas como a literatura, a retórica e os estudos culturais. Apenas uma pequena parte dos acadêmicos do campo da pós-colonialidade vem das Ciências Sociais, nomeadamente da antropologia. Por outro lado, os acadêmicos da análise do sistema-mundo são, na sua maioria, provenientes de disciplinas das Ciências Sociais, como a sociologia, a antropologia, as ciências políticas e a economia. Entre estes, são poucos os que vêm das humanidades – à exceção dos historiadores, que costumam ter maior afinidade com a abordagem do sistema-mundo –, e também são muito poucos os que vêm da literatura. Salientei as disciplinas que predominam em ambas as abordagens porque considero que estas fronteiras disciplinares são constitutivas de algumas diferenças teóricas existentes entre uma e outra”.

reconheçam a importância uma da outra, eles não logariam integrá-las da maneira devida:

Muchos investigadores del sistema-mundo reconocen la importancia del lenguaje y los discursos, pero no saben qué hacer con ellos o cómo articularlos al análisis de la economía política sin reproducir un economicismo vulgar. De igual forma, muchos investigadores del poscolonialismo reconocen la importancia de la economía política, pero no saben como integrarla al análisis cultural sin reproducir un culturalismo vulgar (CASTRO-GOMEZ E GROSFUGUEL, 2007, p. 16).

A junção entre essas teorias seria um feito atribuído aos decoloniais que, apesar de considerarem que a linguagem sobredetermina qualquer âmbito da realidade social, ao modelo dos Estudos Culturais e Pós-coloniais, não deixa de dar a ênfase necessária à correspondência entre a posição das “raças superiores e inferiores”, as posições mais bem remuneradas, os trabalhos mais coercitivos e mais mal remunerados, ponto-cego daquelas teorias, assim como do marxismo mais heterodoxo.

Assim, é muito comum ver nos textos de autores decoloniais¹²⁶ o manejo daquelas teorias, ora contrapostas entre si, ora complementares, ora contrapostas à teoria pós-colonial, ora complementares a ela. A meu ver, esse manejo teórico pretende alçar a decolonialidade a uma síntese teórica inédita (que pode não significar, por si só, um avanço teórico propriamente dito) negando as teorias prévias a ela e encobrendo limitações e identificações com os referenciais epistêmicos do pensamento ocidental moderno. A síntese entre esses dois caminhos converge e busca explicitar a “verdadeira missão” do Pensamento Decolonial: inaugurar um novo campo epistêmico fora dos paradigmas do pensamento ocidental hegemônico.

Por fim, antecipando as argumentações que poderiam reivindicar ao Pensamento Decolonial o ineditismo de aplicar as problematizações pós-coloniais especificamente à América Latina, chamo atenção para as produções latino-americanas, ou latinoamericanistas que trazem problematizações sobre as heranças coloniais na atual dinâmica social e epistêmica dos povos dessa região, e que antecedem a decolonialidade. Dentre muitos autores, destaco brevemente os seguintes:

Rodolfo Stavenhagem (2001) percebe, por exemplo, que a configuração de um Estado independente, padrão contemporâneo predominante, nascido em uma realidade europeia do século XVII e entendido como uma entidade política e legal a exercer soberania sobre um território específico e sobre seus habitantes, nem sempre coincide com uma coletividade sociológica baseada em afinidades étnicas e culturais e detentora de uma consciência nacional.

¹²⁶ Ver Castro-Gomez (2005) e Castro-Gomez e Grosfoguel (2007), por exemplo.

Assim, como já foi exposto anteriormente, a maioria dos Estados atuais manteria, segundo o autor, uma ficção aparente de características “monétnicas” ou “uninacionais”, cabendo aos *pueblos* e grupos étnicos – unidos por vínculos raciais, linguísticos, religiosos, sociais e culturais, mas desprovidos de expressão nacional – a condição de minorias, em contraposição à hegemonia de um grupo que busca operacionalizar, por intermédio do Estado, práticas e representações socioculturais. O resultado seria o desrespeito aos direitos fundamentais e saberes tradicionais dos inúmeros conjuntos poliétnicos compreendidos nas limitadas fronteiras nacionais. Esta seria, por exemplo, a realidade de muitos países latino-americanos, onde as nacionalidades oficiais buscam, de várias maneiras, neutralizar as demandas de grandes contingentes populacionais (indígenas e povos e comunidades tradicionais) excluídos do consenso nacional.

Darcy Ribeiro (2002) também chama atenção sobre a “desculturalização” dos saberes elaborados pelas matrizes indígenas e africanas durante o chamado processo civilizatório latino-americano. Como já vimos no primeiro capítulo, diversos fatores dificultaram a manutenção da memória de matrizes indígenas e africanas: a ausência de escrita; a perseguição e extermínio das elites intelectuais e políticas destes povos; a destruição dos objetos e dos lugares que abrigavam tradições e significados das culturas pré-colombianas; a extinção de idiomas; os sistemas numéricos; e a imposição de uma lógica extrínseca. Esse autor descreve o impacto disso, desde o período colonial até a contemporaneidade de sua escrita (década de 80 do século passado).

Leopoldo Zea (1976) discorreu sobre a caracterização da periferia mundial como sociedades do passado, pré-modernas ou subdesenvolvidas. Articulada pelas elites *criollas*, essa ficção buscou justificar a subordinação dos Estados-Nação da América-Latina, ao mesmo tempo em que abria caminho para a imposição da “nordomania”, ou seja, a visão positivista e eurocêntrica do desenvolvimento civilizacional. A negação da simultaneidade epistêmica, ou seja, de diferentes formas de compreender o mundo e produzir conhecimento, acarretou na unicidade da matriz epistêmica europeia, um horizonte a ser buscado – e nunca alcançado – pelos países externos ao continente europeu.

Esses são exemplos de estudos latino-americanos que antecedem o Pensamento Decolonial e que apresentam ideias fundamentais para ele. Pelo o que conheço, os seus autores não reivindicam pertencimento a correntes teóricas específicas. Ainda que fossem considerados pós-coloniais, seriam pós-coloniais latino-americanos. Mas nesse caso, ao contrário do que fazem com os Estudos Pós-coloniais anglo saxões, os decoloniais não buscam estabelecer fronteiras teóricas. Agora, pode-se notar que os interessa, embora sem visibilizar a influência,

capturar tal corrente para dentro do Pensamento Decolonial:

Introducimos aquí una distinción temática y epistémica entre la perspectiva de los estudios poscoloniales anglosajones (“Postcolonial Studies”) y la perspectiva de los estudios poscoloniales latino/latinoamericanos, que identificamos en este libro como una “perspectiva decolonial. (CASTRO-GOMEZ; GROSFOGUEL, 2007, p. 14, rodapé).

Aqui, torna-se claro como alguns autores decoloniais, por vezes, estabelecem uma dicotomia para incorporar o que lhes é visto como positivo, ou autenticamente latino-americano, e negar aquilo que não lhes interessa, ou melhor, que lhes interessa apenas como contraponto para a sua autoafirmação acadêmica. Mais adiante será analisado como alguns autores do Pensamento Decolonial utilizam essa captura de teorias, movimentos e personagens históricos para o rótulo da decolonialidade e como perpetuam alguns binarismos coloniais, ainda que com valorações invertidas aos que “a modernidade” utilizou para afirmar a superioridade dos povos europeus sobre o restante do mundo.

2.2.1.2 Estudos Subalternos

Outra fundamental influência sobre o Pensamento Decolonial surge do Grupo de Estudos Subalternos, iniciado nos anos 70, sob liderança de Ranajit Guha, Partha Chatterjee, Dipesh Chakrabarty e Gayatri Chakrabarty Spivak. Este grupo, posteriormente nominado como Estudos Subalternos Sul-asiáticos, contribuiu em grande medida para consolidação dos Estudos Pós-coloniais enquanto movimento epistêmico, intelectual e político. A revisão crítica que faziam se dirigia mais ao campo disciplinar da História – principalmente à historiografia colonial da Índia, feita pelos ingleses -, mas também à historiografia marxista ortodoxa.

A partir da reimpressão do texto de Aníbal Quijano, “*Colonialidad y modernidad-racionalidad*”, em 1992, um grupo de intelectuais latino-americanos e americanistas fundou o Grupo Latino-Americano dos Estudos Subalternos¹²⁷. Este grupo, apesar de ter a sua inspiração fundamental no Grupo Sul-asiático, iniciou a autocrítica sobre as heranças europeias presentes nos estudos subalternos “originais” e, também, em seus legados cultivados na América Latina.

¹²⁷ Importante ressaltar que o Grupo Latino-Americano de Estudos Subalternos foi originalmente formado por Ileana Rodríguez, John Beverley, Robert Carr, José Rabasa e Javier Sanjinés. O grupo foi formado em um diálogo “sul-sul” com os indianos em uma universidade do norte. O leque de influências e trânsitos do grupo é bastante amplo: Estudos Subalternos, Estudos Culturais, Estudos Literários, Estudos Pós-modernos e Estudos Críticos Latino-americanos, Estudos Pós-estruturais, Estudos Pós-marxistas, Estudos Feministas. Ileana Rodríguez é a editora da coletânea *The Latin American subaltern studies reader*, publicada em 2001 pela Duke University Press. Desse evento resultaram as primeiras publicações do grupo: *Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial* (1999) e *La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina* (2000) (BALLESTRIN, 2013, p. 97, rodapé).

Em outubro de 1998 ocorreu na Universidade de Duke um Congresso entre o Grupo Sul-asiático e o Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos. Esse encontro resultou em várias publicações¹²⁸, mas foi a última vez que o Grupo Latino-americano se reuniu antes de se desagregar.

Dentre as razões para essa desagregação, Grosfoguel (2008) destaca duas: os membros desse grupo eram, na maioria, acadêmicos latino-americanistas que viviam nos Estados Unidos e, apesar de realizarem estudos críticos com relação às influências coloniais na América Latina, eles reproduziam o esquema epistêmico dos Estudos Regionais daquele país em que residiam:

À semelhança da imperial epistemologia dos Estudos Regionais, a teoria permaneceu sediada no Norte, enquanto os sujeitos a estudar se encontram no Sul [...] Esta epistemologia colonial foi determinante para o meu descontentamento com o projecto. Sendo eu um latino a viver nos Estados Unidos, fiquei descontente com as consequências epistêmicas do conhecimento produzido por esse grupo latino-americanista. Os seus membros subestimaram, na sua obra, as perspectivas étnico-raciais oriundas da região, dando preferência sobretudo a pensadores ocidentais. (GROSFOGUEL, 2008, p. 116).

No entanto, essa fala suscita dúvidas. Se o Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos surgiu sediado em outro local, estudando outros povos, o que levou, posteriormente, esses fatores a serem vistos com decepção por parte dos seus membros? Não seria essa a caracterização, com relação à sede e ao “objeto de estudo”, do Pensamento Decolonial, qual seja, estar sediado majoritariamente em universidades do Norte e estudando povos latino-americanos? Caso o fato de ter sede nos Estados Unidos e não incluir perspectivas étnico-raciais oriundas da América Latina sejam fatores suficientes para caracterização da epistemologia de uma teoria como “colonial”, o Pensamento Decolonial encontraria-se em cheque, uma vez que os seus autores de maior expressão lecionam em grandes universidades dos Estados Unidos¹²⁹ e o corpo bibliográfico decolonial pouco inclui, efetivamente, perspectivas étnico-raciais latino-americanas¹³⁰.

A segunda razão para a desagregação colocada por Grosfoguel (2008) se refere à preferência epistemológica do Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos em utilizar intelectuais como Foucault, Derrida, Gramsci e Guha. O fato de haver apenas um pensador que

¹²⁸ Em sua maioria reunidas na revista científica *Nepantla*.

¹²⁹ Basta ver aonde lecionam os maiores expoentes do Pensamento Decolonial ou onde se deram, em sua enorme maioria os encontros para constituição do Grupo Modernidade/Colonialidade.

¹³⁰ Basta analisar o corpo bibliográfico do Pensamento Decolonial para verificar que essa inclusão não é efetivamente feita. O que sim é feito é falar sobre essas perspectivas, mas pouquíssimas vezes isso é feito a partir de uma perspectiva étnico-racial local, ou seja, não se inclui o sujeito estudado efetivamente na produção dos textos.

“pensa a partir do Sul” é considerado por Grosfoguel como uma traição ao objetivo original do grupo¹³¹. Aliás, esse fato tornaria a situação ainda mais problemática do que a do grupo sul-asiático, mesmo que os autores de referência fossem os mesmos e que os intelectuais que compõem ambos os grupos fossem oriundos do chamado “Sul”:

Não obstante, ainda que com todas as suas limitações, o Grupo Sul-asiático de Estudos Subalternos representa uma importante contribuição para a crítica do eurocentrismo. O grupo insere-se num movimento intelectual denominado crítica pós-colonial (uma crítica da modernidade vinda do Sul Global) por oposição à crítica pós-moderna do Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos (uma crítica da modernidade feita pelo Norte Global) (MIGNOLO, 2000). (GROSFOGUEL, 2008, p. 117).

Talvez isso se deva ao fato de que Mignolo e outros, argumentem que as teses de Ranajit Guha, Gayatri Spivak, Homi Bhabha e outros teóricos indianos não deveriam ser simplesmente assumidas e traduzidas para uma análise do caso latino-americano, o que não deveria ser confundido com a negação desses autores.

O veredito de muitos decoloniais sobre o Grupo de Estudos Subalternos, tanto sul-asiáticos quanto latino-americanos, é que a sua perspectiva da subalternidade é pós-moderna, o que significaria uma crítica eurocêntrica ao eurocentrismo. Já aqueles que se retiraram do grupo latino-americano para inaugurar o Pensamento Decolonial, buscavam uma crítica do eurocentrismo por meio dos saberes silenciados e subalternizados. Seria preciso, ainda segundo Grosfoguel (2008, p. 116), “transcender epistemologicamente – ou seja, descolonizar – a epistemologia e o cânone ocidental”. Protagonizado principalmente por Mignolo, esta crítica foi compartilhada por outros intelectuais que, posteriormente, fariam parte do Grupo Modernidade/Colonialidade.

Ao realizar uma análise das produções decoloniais, fica evidente a preocupação, mais uma vez, de estabelecer limites teóricos, se abstendo de reconhecer influências e validar teorias. A tônica central é marcar a diferenciação para poder garantir um ineditismo teórico. Mais do que isso, busca-se um ineditismo epistêmico, fora do alcance das influências das correntes teóricas que antecederam o Pensamento Decolonial.

Tomando como exemplo a crítica recorrente a Foucault, por exemplo, percebe-se como Quijano e Wallerstein seguem sendo evocados instrumentalmente para “ultrapassar” os limites antes atingidos. É certo que as teorizações sobre o Sistema-mundo trazem uma outra perspectiva, mais macroestrutural e de longa duração, à microfísica do poder foucaultiana e

¹³¹ “Ao preferirem pensadores ocidentais como principal instrumento teórico, traíram o seu objetivo de produzir estudos subalternos” (GROSFOGUEL, 2008, p. 16).

evidencia, mais claramente, a percepção da problemática sobre a “invenção do outro” dentro de um contexto geopolítico. Também é certo que o conceito de “colonialidade do poder” traz outra perspectiva ao conceito foucaultiano de “poder disciplinar” ao permitir estabelecer um vínculo entre os dispositivos estatais modernos de dominação e os trajetos históricos coloniais que hierarquizaram os povos e nações. No entanto, em ambos os casos, parece haver uma influência, ainda que seja como ponto de partida ou inspiração, do pensamento foucaultiano sobre essas formulações decoloniais.

Restrepo (2007) lembra da noção de “saberes submetidos” sugerido por Foucault e a convergência que a “colonialidade do saber” tem com ele:

Foucault entiende por saberes sometidos, de un lado los “[...] contenidos históricos que fueron sepultados o enmascarados dentro de coherencias funcionales o sistematizaciones formales [...] y, de otro lado “[...] toda una serie de saberes que habían sido descalificados como no competentes o insuficientemente elaborados: saberes ingenuos, jerárquicamente inferiores, por debajo del nivel de conocimiento o científicidad requerido” (Foucault, 1992, p. 21). Estos últimos constituyen lo que Foucault denomina “[...] el saber de la gente (y que no es propiamente un saber común, un buen sentido, sino un saber particular, local, regional, un saber diferencial incapaz de unanimidad y que sólo debe su fuerza a la dureza que lo opone a todo lo que lo circunda)” (Foucault, 1992, p. 21). En el concepto de saberes sometidos, entonces, se reúnen, como en “una extraña paradoja”, dos formas: los saberes sepultados de la erudición (contenidos del conocimiento teórico, meticuroso, erudito, exacto) y los saberes de la gente (saberes locales, singulares, descalificados por la jerarquía del conocimiento y de la ciencia) (Foucault, 1992, p. 22). (RESTREPO, 2007, p. 301, rodapé)

Difícilmente essas heranças poderiam ser negadas. Assim, é preciso considerar que o desdobramento a partir de teorizações já feitas, ainda que alcancem mais abrangência e precisão em suas formulações, não necessariamente significa a desatualização, negação ou correção daquelas teorizações prévias. Mas é essa a postura, por exemplo, de Castro-Gomez (2005) com relação ao pensamento de Foucault:

Pois bem, apesar de que Beatriz González Stephan indicou que todos estes mecanismos disciplinares buscavam criar o perfil do homo economicus na América Latina, sua análise genealógica, inspirada na microfísica do poder de Michel Foucault, não permite entender o modo pelo qual estes processos se vinculam dinâmica da constituição do capitalismo como sistema-mundo. Para conceituar este problema faz-se necessário realizar um giro metodológico: a genealogia do saber-poder, tal como realizada por Foucault, deve ser ampliada para o âmbito de macroestruturas de longa duração (Braudel/Wallerstein), de tal maneira que permita visualizar o problema da invenção do outro de uma perspectiva geopolítica (CASTRO-GOMEZ, 2005, p. 83)

O conceito da colonialidade do poder amplia e corrige o conceito foucaultiano de poder disciplinar, ao mostrar que os dispositivos pan-ópticos erigidos pelo Estado moderno inscrevem-se numa estrutura mais ampla, de caráter mundial, configurada pela relação colonial entre centros e periferias devido expansão europeia (CASTRO-GOMEZ, 2005, p. 83).

Como já pontuado anteriormente, é curioso que parte significativa do Grupo Modernidade/Colonialidade, mesmo falando desde universidades dos Estados Unidos, ou do chamado “Norte”, e mesmo incorporando aportes significativos de autores do chamado “ocidente”, se vejam como fora das epistemologias e cânones ocidentais. Mais do que isso, que se auto-referenciem como protagonistas de um projeto que representa as perspectivas étnico-raciais subalternizadas e combate todo o legado eurocêntrico, inclusive os presentes nos Estudos Subalternos e nos Pós-coloniais: “Estes debates tornaram claro para nós (aqueles que tomaram o partido da crítica descolonial acima descrita) que era necessário descolonizar não apenas os Estudos Subalternos mas também os Estudos Pós-coloniais (GROSFOGUEL, 2006a, 2006b)” (GROSFOGUEL, 2008, p. 117).

2.2.1.3 Estudos Culturais

Na década de 80, o debate pós-colonial foi levado para o campo da crítica literária e para os Estudos Culturais na Inglaterra e nos Estados Unidos. Os nomes mais expressivos foram Homi Bhabha, Stuart Hall e Paul Gilroy. Sobre este campo teórico, o Grupo Modernidade/Colonialidade também manteve reserva, fosse para enxergar nele um “culturalismo vulgar”, fosse pela forte influência do pós-modernismo e do pós-estruturalismo ou pela penetração da lógica neoliberal e multiculturalista na orientação de suas produções. De fato, os argumentos para rejeição desse campo são pertinentes, especialmente o último. De qualquer forma, caberia menções sobre os significativos aportes dos Estudos Culturais às Ciências Sociais e especificamente ao Pensamento Decolonial.

Castro-Gomez (2005) faz uma importante revisão crítica do pensamento pós-moderno e dos Estudos Culturais quando da sua rejeição por reflexões macroestruturais, que pretendem abarcar, heurísticamente, uma multiplicidade de situações particulares nas esferas do gênero, da raça, da orientação sexual, entre outras; e da sua predileção por micro-relatos, abordagens específicas e narrativas identitárias. Além de relacionar essa perda de horizontes estruturantes, fundamentais para compreensão das dinâmicas atuais de dominação, aos atores transnacionais que norteiam os fluxos comunicacionais, ideológicos e financeiros da globalização, o autor aponta o desafio das Ciências Sociais de buscar a elaboração de uma teoria crítica da sociedade

que torne visível os novos mecanismos de produção das diferenças em tempos de globalização.

Mas a crítica de Castro-Gomez não é uma novidade, ao contrário, já havia sido trabalhada por diversos autores. Eduardo Grüner, para citar um autor latino-americano, é uma referência sobre esse tema. Segundo Grüner (2008), os Estudos Culturais se iniciam como um movimento de distanciamento do marxismo dogmático dominante no Partido Comunista britânico, buscando adotar uma versão “complexa” e crítica do marxismo culturalista, que fosse mais atento às especificidades e autonomias das antigas “superestruturas”, incluindo a arte e a literatura¹³². De qualquer forma, para o próprio Hall, diz Grüner (2008), as relações ambivalentes com o marxismo parecem ter caído junto com a queda do Muro de Berlim para então ser substituída por uma abertura às correntes do pós-estruturalismo francês (Derrida, Foucault e, ocasionalmente, Lacan) e do pós-marxismo “desconstrutivista” (Laclau e Mouffe).

O seu auge, nos anos de 1980, e a sua posterior “despolitização” e “academicização”, em meados dos anos 1990, foi relacionado com um vazio ideológico causado pelo abandono de conceitos e dimensões analíticas marxistas, como a dimensão de classe¹³³. O traslado da sua principal sede de produção, da Inglaterra para os Estados Unidos, como veremos mais adiante, parece ter influenciado decisivamente esse processo, uma vez que este contexto estava caracterizado por forças neoliberais plasmadas em posturas coloniais pós-estruturalistas e culturalistas e na forte competição gerada pelo mercado editorial e de financiamento acadêmico.

A emergência dos Estudos Culturais, inicialmente baseados nos trabalhos de Raymond Williams ou Stuart Hall, nos quais ainda se conservava o impulso de sua vinculação com a política geral e em particular com as formas, orgânicas ou não, de resistência cultural por parte de diversos setores oprimidos, marginalizados ou subordinados, foram desaparecendo progressivamente.

Outro marco importante nesse processo se refere ao progressivo abismo entre a produção de conhecimento e o compromisso político que é, em grande parte, produto da derrota dos movimentos pós-Maio de 68 e a mercantilização fetichizada produzida pelas novas formas capitalistas. Mais adiante, será abordado como esse cenário neoliberal e pós-moderno,

¹³² Grüner (2008) diz que os Estudos Culturais surgiram na Inglaterra em 1956, coincidindo com o desencanto posterior ao XX Congresso de PCUS e da invasão russa da Hungria. Suas atividades foram iniciadas por intelectuais como Raymond Williams, William Hoggart e E.p Thompson e o jovem Stuart Hall. O termo foi cunhado por Richard Hoggart em 1964, quando ele fundou, neste mesmo ano, o chamado Centro de Estudos Culturais Contemporâneos ou CCCS (*Centre for Contemporary Cultural Studies*) em Birmingham.

¹³³ Para Grüner (2008, p. 26-27) este abandono reflete o descuido que os Estudos Culturais tiveram com relação à outras tradições europeias do marxismo ocidental e crítico, tal como o caso de Lukács, a Escola de Frankfurt, Sartre e Althusser. Este mesmo autor sugere que a passagem da teoria crítica da cultura – tal como podia postular a Escola de Frankfurt – para os Estudos Culturais, se trata de algo mais além da simples adoção de uma moda norte-americana, seria, além disso, “*el síntoma de la situación de un intento de puesta en crisis de las hegemonías en su conjunto por la observación etnográfica de las dispersiones y fragmentaciones político-sociales y discursivas producidas por el capitalismo tardío y expresadas en su ‘lógica cultural’*”.

tipicamente característico da realidade estadunidense, influenciou o processo de “academicização” e “despolitização” dos Estudos Culturais.

Por enquanto, cabe apenas perceber como o diagnóstico de Grüner (2008) sobre esse campo disciplinar traz paralelos com a problematização proposta sobre o próprio Pensamento Decolonial, seja com relação a não inclusão de uma abordagem mais pragmática sobre a dimensão analítica de classe ou sobre a distância entre a produção de conhecimento e o compromisso político.

A crítica ao pensamento decolonial, no caso de sua relação com os Estudos Culturais, se trata menos da falta de reconhecimento de suas influências, e mais da ausência das problematizações dirigidas aos Estudos Culturais. Considero que esse exercício de autoanálise seria importante para que o Pensamento Decolonial minimizasse os riscos de captura do seu potencial revolucionário por forças hegemônicas do capitalismo global. Importante perceber como o Pensamento Decolonial propõe, por exemplo, uma certa recusa dos horizontes totalizantes, o que fica muito bem marcado na crítica de alguns dos seus autores ao marxismo, que ora é visto como uma teoria eurocêntrica e ultrapassada, e ora é equiparada negativamente ao pós-modernismo. Também busca estruturar a sua proposta na esfera da linguagem, com a criação de novos termos, inclusive com relação ao próprio termo “decolonial”. Por fim, tem a sua teoria, em grande medida, descolada da realidade que busca tratar, o que fica claro na distância entre os seus locais de fala e as realidades que buscam representar. De certa forma, essas são características típicas do pensamento pós-moderno, ainda que os decoloniais busquem uma postura crítica com relação a este campo.

Por fim, importante notar que, ao contrário da diferenciação que fazem entre Teoria Pós-colonial anglo saxã e Teoria Pós-colonial latino-americana (sendo esta última alinhada ao Pensamento Decolonial), não encontrei durante as minhas pesquisas a diferenciação entre Estudos Culturais anglo saxões e Estudo Cultural latino-americanos. Logo não há identificação com este último, apesar de diversos autores e trabalhos identificados com os Estudos Culturais Latino-americanos terem paralelos significativos com as propostas do Grupo Modernidade/Colonialidade. Walter Mignolo e Arturo Escobar, inclusive, constam – pelo menos até 2007 – como coordenadores da revista *Cultural Studies*. A publicação “*En Torno a*

los Estudios Culturales”, de 2010, organizada por Nelly Richard¹³⁴, traz uma série de trabalhos que confirma a importância dos Estudos Culturais latino-americanos.

2.2.1.4 Colonialismo Interno

O “colonialismo interno” parece ser um outro aporte teórico importante para o grupo Modernidade/Colonialidade. Apesar de fazerem uso extenso dessa ideia, os decoloniais raramente citam os pensadores que cunharam tal termo e lhe atribuíram significado, como Fausto Reinaga, ainda em 1960, Rodolfo Stavenhagen, em 1965, ou ainda Pablo Gonzales Casanova, em 1969¹³⁵.

Talvez seja Casanova (2007) quem consolide o termo “colonialismo interno” para indicar as relações entre a hierarquia e as dinâmicas sociais nos períodos pré e pós-colonial na América Latina. Este sociólogo mexicano enxerga correspondências fundamentais entre os fenômenos de conquista, nos quais as populações de nativos não são exterminados e formam parte, primeiramente, do Estado colonial, e, posteriormente, o momento em que o Estado adquire uma independência formal, ou que se inicia um processo de libertação e de transição para o socialismo, ou de recolonização e regresso ao capitalismo neoliberal. Como visto, com a constituição dos Estados-nação, as raças subalternizadas durante o período colonial, que passaram a ocupar o *status* de minorias, seguiram sofrendo condições semelhantes às que vivenciaram no colonialismo, uma vez que todas aquelas instâncias de governança são protagonizadas pela elite branca, herdeira dos povos colonizadores.

Dito isso, a problematização que Quijano (2007) faz sobre a proposta do “colonialismo interno”, se referindo especificamente à Casanova e Stavenhagen, não anula, a meu ver, a sua relevância. Tampouco parece que deixa de merecer o reconhecimento por parte de autores decoloniais, ou de qualquer outro campo teórico. Como ocorreu com as Teorias Pós-coloniais e os Estudos Subalternos, a fronteira teórica aqui parece ser forjada entre a ausência do reconhecimento explícito sobre as influências do “colonialismo interno”, certo descrédito aos seus autores e um auto-centramento no que parece “avançar” e “superar” sobre essa teorização.

¹³⁴ Esta publicação nascida da “*Red de Estudios y Políticas Culturales*” tem como objetivos promover, a partir do depoimento de intelectuais latino-americanos que se dedicam aos Estudos Culturais, os institutos, pesquisadores e linhas de pesquisa mais relevantes dos Estudos Culturais na região, incentivando o diálogo *Sur-Sur* e a discussão sobre um projeto de intervenção institucional nas universidades, de forma a engajar esse campo disciplinar nas questões vivenciadas pelos países latino-americanos. As respostas às perguntas formuladas por Nelly Richard demonstra a diversidade de instituições, centros e programas de Estudos Culturais na região, bem como a convergência no que diz respeito ao pensamento crítico sobre as dinâmicas de poder que perpassam as questões sócio-políticas, especialmente as referentes aos meios de comunicação e à própria linguagem, fazendo deste campo um arcabouço fundamental para uma análise semiótica crítica dos discursos emanados pelos “dominadores” e também pelos “subalternizados”.

¹³⁵ Ver Torres Guillén (2014).

Segundo Quijano (2007, p. 93):

Pablo González Casanova (1965) y Rodolfo Stavenhagen (1965) propusieron llamar “colonialismo interno” al poder racista/etnicista que opera dentro de un Estado-nación. Pero eso tendría sentido sólo desde una perspectiva eurocéntrica sobre el Estado-nación. Sobre mis propuestas acerca del concepto de colonialidad del poder, remito, sobre todo, a mis textos (1991, pp. 11-29; 1993 y 1994). Véase, también, mi texto escrito junto con Immanuel Wallerstein: “Americanity as a Concept or the Americas in the Modern World System” (1992”).

Não fica claro em que medida o conceito de “Estado-nação” poderia ser evocado - e é necessário que o seja para compreender as relações geopolíticas mundiais -, fora da perspectiva eurocêntrica, uma vez que o conceito é formulado dentro dessa matriz. Por essa lógica, pouco se poderia falar ou pensar, uma vez que fomos educados e carregamos, portanto, categorias estruturantes do pensamento ocidental colonial para analisar o mundo.

Essa argumentação não seria suficiente para negar a influência do “colonialismo interno” sobre o próprio conceito de decolonialidade. Aliás, deveria ser vista como um importante farol de alerta para a problematização, pouco realizada pelos decoloniais, sobre as atuais formas do imperialismo estadunidense sobre a América Latina e, também, sobre as relações de dominação entre as nações internamente a esta região. Outro aporte teórico fundamental, advindo de Ruy Mauro Marini (1992), referente aos “subimperialismos” também é pouco reconhecido pelos decoloniais, apesar de muito valioso para compreensão das relações de poder entre nações dentro da comunidade latino-americana.

2.2.1.5 Teoria da Dependência

É importante perceber como a teoria do Sistema-mundo traz uma significativa aproximação com a Teoria da Dependência. Esta última postula sobre como o padrão de trocas desiguais entre as nações gera uma relação de dependência entre os países periféricos e os do centro, acentuando progressivamente a diferença econômica e fazendo com que esses Estados periféricos se tornem dependentes de empréstimos e de ajuda financeira dos países centrais.

Além do aspecto econômico, esta teoria, ao perceber como a riqueza e o poder dependem da pobreza e da subalternização, traz uma problematização fundamental sobre a ilusão das narrativas positivistas impostas aos países periféricos pelos centrais, como. Me refiro às narrativas que afirmam que o progresso e o desenvolvimento obedecem a um único caminho, “norteado” por aqueles países centrais. Essas narrativas, além de sua dimensão econômica, com seus ideais de progresso material e desenvolvimento, seria composta por “discursos” sobre a

cidadania, sobre a identidade, sobre o comportamento, sobre o controle, encarnando outras dimensões, desde as institucionais até as subjetivas.

No entanto, mais uma vez, a ênfase está no estabelecimento de fronteiras. Para Castro-Gomez e Grosfoguel (2007) os dependentistas privilegiaram as relações econômicas e políticas dos processos sociais em detrimento das determinações culturais e ideológicas, reproduzindo, em muitos aspectos, o reducionismo econômico dos enfoques marxistas ortodoxos que consideravam a “cultura” como instrumental para os processos de acumulação capitalista. Segundo estes autores, isso conduziu a dois problemas: subestimar o papel simbólico na conformação das hierarquias moderno/colonial; e levar ao empobrecimento analítico que não permitisse dar conta das complexidades dos processos heurísticos do sistema-mundo, ignorando, frequentemente, categorias como “gênero” e “raça”, ou reduzindo-as à dimensão de classe ou aos interesses econômicos da burguesia.

Certamente que em um processo de leitura crítica de teorias existentes, rejeitam-se determinados aspectos e integram-se outros, o que faz parte do desenvolvimento de todos os ramos das ciências. No entanto, neste caso, há um contraste entre o pouco crédito dado aos elementos utilizados de outras teorias, e a ênfase naqueles rejeitados. Restaria contrapor o julgamento sobre os Estudos Culturais, Pós-coloniais e da teoria do Sistema-mundo, a uma auto-análise mais pragmática do Pensamento Decolonial, em que fossem selecionados autores, obras e trechos que pudessem corroborar com as afirmações sobre sua “vulgaridade”, seja a economicista ou a culturalista. Também seria importante analisar os textos dos próprios autores decoloniais para saber em que medida logram realmente a síntese dessa polaridade entre as correntes teóricas e a superação de suas “vulgaridades”. Busco realizar essa análise mais adiante.

Colaborações valorosas foram feitas pelos autores decoloniais. Não se poderia negar a colaboração de Quijano sobre a centralidade da raça no processo de estruturação da modernidade; a de Wallerstein sobre a estruturação do capitalismo global com a ideia de sistema-mundo; ou de Dussel sobre a problematização da modernidade pela ideia de transmodernidade, entre outras. De qualquer forma, a missão advogada para si de completar a “primeira descolonização” - referentes aos processos de independências de colônias iniciadas no século XIX -, e realizar a segunda descolonização, dirigida às múltiplas relações de opressão que a primeira deixou em grande medida intactas (racial, étnica, epistêmica, sexuais, econômicas, etc), carrega consigo certa desconsideração com relação às correntes que já vinham realizando esse enfrentamento.

Diversos autores decoloniais concebem o logro dessa missão de emancipação das

diversas opressões ao desenvolvimento de uma nova linguagem, que não dependa do velho legado das Ciências Sociais decimônicas. Sem dúvida que é importante o propósito de encontrar

[...] nuevos conceptos y un nuevo lenguaje que dé cuenta de la complejidad de las jerarquías de género, raza, clase, sexualidad, conocimiento y espiritualidad dentro de los procesos geopolíticos, geoculturales y geoeconómicos del sistema-mundo (CASTRO-GÓMEZ; GROSGUÉL, 2007, p. 17).

Considerado tal propósito, ganha sentido a criação de tantos termos decoloniais. No entanto, os novos termos e a linguagem a serem desenvolvidos para dar conta da complexidade das hierarquias sociais são, em grande parte, sintetizações de reflexões já realizadas.

A importante reflexão que Castro-Gomez (2007) e outros fazem sobre a “colonialidade do saber” não se origina com o Grupo Modernidade/Colonialidade.

Por fim, embora reconheçam que a academia e as Ciências Sociais contemporâneas ainda não encontraram a forma de incorporar o “conhecimento subalterno” nos processos de produção de conhecimento (CASTRO-GOMEZ; GROSGUÉL, 2007), por outro lado, colocam-se à margem desta crítica, tal qual uma *hybris del punto cero*.

A busca por uma nova linguagem não corresponde automaticamente ao ideal proclamado por diversos de seus membros de uma ruptura epistemológica não lograda pelas correntes teóricas anteriores. A criação de termos, por mais criativos, estéticos e bem-intencionados que sejam, por mais que logrem traduzir a denúncia dos mecanismos de dominação cultural, cognitiva e identitária dos povos subalternizados historicamente na América Latina, nada disso significa que essa episteme esteja fora de influências e nem que ela tenha sido protagonizada pelos povos subalternizados. Forjar essa diferenciação epistêmica não parece um ponto válido dentro da proposta decolonial, especialmente ao considerar o lugar de fala de seus principais autores.

Certamente que não discordo da proposta de Castro-Gómez e Grosfoguel (2007) sobre o necessário diálogo entre conhecimentos científicos e subalternizados, sobre a importância de novos lugares institucionais e não-institucionais desde onde os subalternizados possam falar e ser escutados. Mas cabe o questionamento sobre em que medida o Pensamento Decolonial tem, de fato, promovido esses encontros.

Dentro de um estudo mais sistemático das produções decoloniais, como o que se segue, fica evidente a imprecisão entre o lugar de quem fala sobre, e o próprio lugar de fala dos subalternizados. Por vezes, isso pode chegar ao extremo de tomar o lugar de fala dos subalternizados.

2.2.2 Análise da produção do Pensamento Decolonial

2.2.2.1 A reprodução de lógicas coloniais na produção de conhecimento

Inicialmente, será apresentada uma análise geral ao Pensamento Decolonial, em grande parte já realizada por outros autores, para, em seguida, explicar sobre como estão presentes algumas ideias e mecanismos de escrita em textos que compõem a coletânea *El Giro Decolonial*.

Um primeiro elemento que ressalta aos olhos de quem se propõe a analisar os textos dessa coletânea é o dualismo cultural e ideológico que, ao contrário do pretendido, termina dificultando a visualização das relações de dominação na atualidade, com sua complexidade real, no momento em que cristaliza as posições e o *modus operandi* dos “dominadores” e dos “dominados”. Essa é uma crítica que vai ao encontro das análises que Browitt (2014) desenvolve ao decoloniais, em particular a Walter Mignolo, uma vez que é identificada uma interpretação estática e redutora de termos como Europa, Ocidente, Modernidade, baseado em binários fixos como Centro x Periferia, Europa x Não-Europa, Modernidade x O outro da modernidade, Modernidade x Tradição.

Ainda que as lógicas engendradas pela modernidade e pelo colonialismo sigam até o presente, para que sua roupagem atual possa ser percebida com maior fidedignidade, seria necessário não estar preso a definições fixas. Simplesmente limitar a modernidade ao colonialismo e atribuir a ela todos os males da América Latina pode criar miopias, inclusive sobre a própria lógica de dominação atual, neoliberal, que é certamente muito mais fluida, multifacetada e camuflada.

Esse entendimento polarizado da história pode reificar, por exemplo, a centralidade da Europa na inauguração da Modernidade, como se esta não fosse produto do contato entre europeus e não-europeus. Pode também naturalizar a centralidade daquela “modernidade europeia” diante de outras modernidades possíveis, tidas como “alternativas” (termo que, nesse caso, reifica a centralidade europeia novamente). Quando se pensa em termos como o “outro da modernidade” ou “não-Europa”, reifica-se os seus opositores “modernidade” e “Europa”. Mais do que isso, confirma-se a sua centralidade. Como diz Restrepo (2007):

El binarismo ‘nosotros y todos ellos’, implícito en el orden simbólico que crea el Occidente, es un constructo ideológico y las muchas formas de tercermundismo que reversan sus términos son sus imágenes reflejas. No existe el Otro, sino una multitud de otros que son otros por diversas razones, a pesar de las narrativas totalizadoras, incluyendo la del capital (TROUILLOT, 2003, p. 27 apud RESTREPO, 2007, p. 293).

O paradigma europeu da modernidade, ao se naturalizar, implica considerar as outras modernidades como derivados. Ou seja, não se abre espaço para pensar e construir outras modernidades. É a partir desse argumento que Restrepo (2007) complementa a sua argumentação iniciada mais acima:

La pluralización de la modernidad significa, por el contrario, que aunque la modernidad se caracteriza por argüir su universalidad y unicidad, lo que ha existido siempre son modernidades concretas, ancladas a particulares contextos sociales y políticos. En otras palabras, debemos pensar la modernidad más allá de las narrativas que ésta ha enunciado sobre sí misma. (RESTREPO, 2007, p. 294-295).

Cabe observar, então, como visões históricas estáticas podem, à revelia do pretendido, contribuir para a cristalização e atribuição de juízo de valor não só aos povos colonizadores, como também aos povos autóctones. Esse ponto de vista dicotômico poderia levar a entendimentos questionáveis, tais como: admitir que as culturas dos povos indígenas não teriam evoluído ou fossem monolíticas, únicas e necessariamente igualitárias, não-competitivas e justas, simplesmente por não serem europeias; afirmar que a saída europeia ao mar não teria relação com fenômenos internos a este continente; crer que a dominação entre povos teria se iniciado nesse momento; questionar os benefícios da modernidade, como se ela não tivesse colaborado com formulações em prol de maior igualdade e direitos sociais¹³⁶; dizer que a luta indígena seria contra a totalidade do projeto de modernidade, contra a extinção de todas as heranças da colonialidade europeia ou contra todas as facetas do imperialismo estadunidense; negar que existiriam lutas indígenas em prol da sua inclusão nos projetos de sociedade no chamado ocidente; crer que a saída para a civilização ocidental fosse o retorno à cosmologia indígena, como se só houvesse uma única modernidade possível. Sobre essas quatro últimas afirmativas, Browitt (2014) esclarece:

Bajo ningún punto de vista, la indianidad pretendió ni pretende marginarse de la evolución de la humanidad; menos aun refugiarse en un conservadurismo cultural, cuidando solamente nuestros monumentos históricos o parques nacionales [...] La indianidad jamás estuvo ni está contra las ciencias de Occidente o de Oriente. (Cit. en Chanady xxviii, cursiva en el original apud BROWITT, 2014, p. 32).

É preciso perceber como, muitas vezes, a crítica decolonial inverte os polos

¹³⁶ Ressaltadas, inclusive por Maldonado-Torres (2012, p. 1-10) em “*Decoloniality at Large: Towards a Trans-Americas and Global Transmodern Paradigm (Introduction to Second Special Issue of ‘Thinking Through the Decolonial Turn’)*”. *Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World* 1.3.

estabelecidos pelo pensamento ocidental moderno hegemônico, mas dentro da mesma lógica, permanecendo certa visão folclórica não só dos europeus, “maus por natureza”, como também das matrizes indígenas e africanas nas Américas, “bons por natureza”. Isso poder ser percebido em diferentes momentos dos textos decoloniais aqui analisados. Uma dessas passagens, no texto de Grosfoguel (2008), exemplifica, de forma geral, essa dicotomia decolonial:

As perspectivas epistêmicas subalternas¹³⁷ são uma forma de conhecimento que, vindo de baixo, origina uma perspectiva crítica do conhecimento hegemônico nas relações de poder envolvidas [...] O que defendo é o seguinte: todo o conhecimento se situa, epistemicamente, ou no lado dominante, ou no lado subalterno das relações de poder, e isto tem a ver com a geopolítica e a corpo-política do conhecimento. A neutralidade e a objetividade desinserida e não-situada da egopolítica do conhecimento é um mito ocidental (GROSFOGUEL, 2008, p. 119).

Sobre esse assunto, é possível assinalar contradições e inconsistências, como visto. Algumas páginas à frente, no mesmo texto. Grosfoguel (2008, p. 136) afirma:

Os saberes subalternos são aqueles que se situam na intersecção do tradicional e do moderno. São formas de conhecimento híbridas e transculturais, não apenas no sentido tradicional de sincretismo ou mestiçagem, mas no sentido das “armas miragrosas” de Aimé Césaire ou daquilo a que chamei “cumplicidade subversiva (GROSFOGUEL, 1996) contra o sistema”.

De qualquer forma, dentre idas e vindas de argumentações contraditórias, o sentido que se preserva aos olhos de quem tem um contato mais profundo com esses textos é o de que o Pensamento Decolonial se anuncia, com sua linguagem vanguardista e seu suposto ponto de vista “subalterno”, como o único antídoto capaz de apreender as colonialidades das heterarquias presentes em distintos âmbitos de nossas vidas e revertê-las, libertando o pensamento autenticamente latino-americano das amarras das influências coloniais e imperiais.

Essa contradição se renova mais uma vez e reforça a falta de coerência teórica quando se identifica a mensagem de que a decolonialidade é a solução global para os males do mundo moderno:

“Um sistema de dominação e exploração que opere à escala mundial, como é o caso do

¹³⁷ Cabe fazer uma breve pausa aqui para problematizar o uso do termo “subalterno” no texto acima, assim como em outros textos decoloniais. Me alinho ao posicionamento que Mato (2014, p. 238) adota sobre o uso da expressão “subalterno”: “*En mi opinión, el término puede reforzar la idea de que los grupos sociales que se involucran en nuestra investigación son en realidad grupos de personas “subalternos” o subordinados. Esta reificación conlleva el riesgo de socavar las capacidades políticas de estos grupos sociales para construir sus propios proyectos sociopolíticos*”. Por essa razão, adoto a expressão “subalternizados”, justamente para indicar que essas populações e conhecimentos foram inferiorizadas historicamente, sendo esta uma lógica de dominação que nada tem a ver com o seu valor inato.

sistema-mundo capitalista, não pode ter uma “solução nacional”. Um problema global não pode ser resolvido no plano do Estado-nação. São necessárias soluções descoloniais de âmbito global [...] Resumindo, a solução para as desigualdades sociais exige que se imaginem alternativas descoloniais globais utópicas e que se superem os modos binários de pensamento em termos de colonialistas e nacionalistas, fundamentalistas eurocêntricos e fundamentalistas de Terceiro Mundo” (Grosfoguel, 2008, p.143).

A esse poderoso universalismo, Grosfoguel (2008) dá o nome de “diversidade anticapitalista descolonial universal radical”. Ao contrário do universalismo abstrato eurocêntrico, esse novo universalismo seria a via de construção de um “universal decolonial”, que respeite as múltiplas particularidades locais, tal como será proposto, mais adiante, com outro termo, a transmodernidade. No entanto, mais adiante o autor, contraditoriamente ao respeito proposto às formas particulares de luta contra os colonialismos e colonialidades, determina à linguagem o caráter ideológico desse novo universalismo:

A linguagem comum deverá ser anticapitalista, antipatriarcal, anti-imperialista e contra a colonialidade do poder, rumo a um mundo em que o poder seja socializado sem deixar de se manter aberto a uma diversidade de formas institucionais de socialização do poder assentes nas diferentes respostas ético-epistêmicas descoloniais dos grupos subalternos do sistema-mundo. (GROSFOGUEL, 2008, p. 144).

Ora, muitas culturas latino-americanas têm os seus próprios idiomas e linguagens, sendo estes, indissociáveis de sua cosmovisão. Além disso, termos como patriarcado, imperialismo e capitalismo podem não ter tanta relevância para esses povos.

Para lograr o pretendido giro epistêmico (também nominado pelos autores decoloniais de “giro decolonial”, ou apenas “decolonialidade”¹³⁸, em mais uma tentativa de capturar e encapsular todo um processo histórico sob o rótulo “decolonial”), seria preciso buscar a inclusão efetiva de outras epistemes, fora dos paradigmas, enfoques, disciplinas e campos de conhecimento. Com relação a isso, é preciso refletir de forma mais pragmática sobre a proposta:

Con el objeto de encontrar un nuevo lenguaje para esta complejidad, necesitamos buscar ‘afuera’ de nuestros paradigmas, enfoques, disciplinas y campos de conocimientos. Necesitamos entrar en diálogo con formas no occidentales de conocimiento que ven el mundo como una totalidad en la que todo está relacionado con todo, pero también con las nuevas teorías de la complejidad [...] (CASTRO-GOMEZ; GROSFOGUEL, 2007, p. 17).

¹³⁸ Ver Castro-Gomez e Grosfoguel (2007, p. 9).

O que se entende por “formas não-ocidentais de conhecimento, que vêem o mundo como uma totalidade na qual tudo está relacionado com tudo”? A princípio, algumas questões me ocorrem: que formas de conhecimentos idealizadas, puras e não contaminadas seriam essas? Os povos que detêm tais conhecimentos estiveram presentes nos processos de formulação dos neologismos decoloniais? Passado alguns anos desde a formulação destes termos decoloniais, o que pode ser constatado sobre mudanças nas diversas relações de opressão? Esses termos decoloniais estão fora dos marcos epistêmicos do chamado pensamento ocidental?

Em outra contradição explícita, Castro-Gomez (2005) faz um alerta sobre a importância de evitar os binarismos para que as Ciências Sociais logre desenvolver uma teoria crítica que concilie horizontes estruturantes e socioeconômicos, e as chamadas heterarquias que caracterizam as relações identitárias, raciais, de gênero, de orientação sexual, entre outras:

E ainda que este não seja um programa novo entre nós, do que se trata agora é de livrar-nos de toda uma série de categorias binárias com as quais trabalhamos no passado: as teorias da dependência e as filosofias da libertação (colonizador versus colonizado, centro versus periferia, Europa versus América Latina, desenvolvimento versus subdesenvolvimento, opressor versus oprimido, etc.), entendendo que já não seja possível conceitualizar as novas configurações do poder com ajuda desse instrumental teórico. (CASTRO-GOMEZ, 2005, p. 86).

No entanto, o que prepondera é uma dicotomia que inverte os binarismos coloniais, porém, os preserva. O uso dos neologismos decoloniais, assim como o uso político e acadêmico do conceito de *sumak kawsay* (*vivir bien*)¹³⁹, sempre evocado por Mignolo, por exemplo, terminam servindo como blocos mais ou menos fixos de significado para argumentar contra a lógica de desenvolvimento material e imaterial do chamado “ocidente moderno”, criando um argumento de grande estética, mas de pouco potencial analítico.

A essa altura, cabe explicar o porquê do frequente uso entre aspas dos termos “ocidente” e “Sul”. Trata-se de uma inquietação pessoal sobre a ausência de uma definição mais pragmática para esses termos, tão utilizados pelo Pensamento Decolonial - como mais um

¹³⁹ Browitt (2014) discorre sobre os estudos de Víctor Bretón, David Cortez e Fernando García, que realizaram um dossiê sobre o termo, para mostrar a diversidade de usos e significados que este ganhou, chagando a ser usado da forma mais vaga e genérica possível, por exemplo como “*guia programático contra la modernidad occidental en crisis*”. Dentre os usos acadêmicos, podemos perceber como os decoloniais fizeram um uso extensivo desse conceito, contrapondo-o a uma gama de cenários diversos construídos por uma lógica “euronorteamericanocêntrica”. Andreu Viola (apud BROWITT, 2014) também chama atenção para a contradição entre a retórica da sustentabilidade nas constituições do Equador e da Bolívia – que trazem o conceito de *sumak kawsay* como uma diretriz – e as ações práticas realizadas pelos setores mineiros e agrários nos governos de Correa e Morales que, nesse sentido, não proporcionaram a ruptura com os esquemas eurocêntricos, coloniais e capitalista, principalmente para o mundo rural andino, tal como proclamado pelos eufóricos entusiastas do termo. A difusão do termo feita pelo extensivo uso por distintos atores sociais, em situações diversas, terminaram por diluí-lo a tal ponto de retirar a sua potência transformadora. Isso porque o potencial de *sumak kawsay* reside precisamente no seu caráter local, em um contexto sociocultural concreto, com práticas identificáveis, sendo nociva a seu próprio significado a sua exportação automática para outros contextos.

daqueles blocos fixos de significados. Sobre o termo “ocidental”, em geral, ele se refere ao colonialismo e às suas diversas colonialidades correspondentes no cotidiano da atualidade. O “pensamento ocidental”, como é utilizado em diversos textos decoloniais, termina trazendo uma correspondência com o pensamento eurocêntrico e com o pensamento norte-americano. Em contraposição a ele, utiliza-se de forma genérica os “saberes ou conhecimentos subalternos”, em uma clara referência, na maioria das vezes, aos conhecimentos dos povos tradicionais latino-americanos e, algumas vezes, aos chamados “conhecimentos ou epistemologias do Sul”. Muitas vezes, utiliza-se simplesmente “saberes ou conhecimentos não-ocidentais” para englobar tanto os saberes tradicionais quanto as epistemes do “Sul”.

Assim, se em princípio o “ocidente” se refere a uma localização geográfica, aqui ele ganha outros contornos, menos precisos, passando a significar de forma geral ideologias hegemônicas de origem colonial. Dentro da significação original de ocidente, enquanto delimitação espacial, os povos e comunidades tradicionais, subalternizados historicamente, e detentores de conhecimentos fundamentais para o desejado giro epistêmico decolonial ocupam territórios ocidentais. Certamente, a América Latina não se encontra no oriente. Outra opção, dentro da divisão geográfica ocidente/oriente não seria possível. Como tais, os seus conhecimentos também são ocidentais, ainda que não necessariamente hegemônicos. Diante disso, o risco que percebemos ao se deslocar esse significado original, é o de desterritorializar esses povos e comunidades. Ainda haveria que se estudar, caso a caso, o nível de diálogo entre os saberes tradicionais e os saberes coloniais, lembrando que não necessariamente eles são antagônicos e que muitas vezes as comunidades tradicionais da América Latina estão engajadas em lutas para a sua inserção na chamada “modernidade ocidental”. Esse é um tema complexo e que deve ser analisado por meio de pesquisas de campo, dentro de cada comunidade, sem os pré-conceitos essencialistas e dicotômicos que a academia, muitas vezes, utiliza.

Nesse mesmo sentido, aponta-se para outro termo usado sem muito critério: o “Sul”. Esse termo funciona como outro bloco fixo de significado, ocupando centralidade decisiva em argumentos sobre as relações de dominação social, especialmente em sua dimensão epistêmica, por vezes, chegando a inaugurar verdadeiros campos de estudo. Se o termo “ocidente” foi problematizado esperando instigar pesquisas mais profundas sobre a forma como é utilizado, o termo “Sul” já foi bem investigado por Marcelo Rosa (2014). O estudo buscou apontar as suas principais fragilidades enquanto alternativa teórica, metodológica ou epistêmica aos efeitos coloniais dentro das Ciências Sociais. Para tanto, o autor realiza uma revisão crítica dos argumentos de Boaventura de Souza Santos sobre as epistemologias do Sul; de Jean e John Comaroff sobre as teorias do Sul; e de Reawyn Connell sobre as sociologias de países do

Sul

Rosa (2014), primeiramente, esclarece que as problematizações sobre as referências externas para o estudo de outras sociedades já estavam presentes nas obras de Aimé Cesaire e Franz Fanon desde as décadas de 1950, o que desconstrói o ineditismo das teorias que utilizam o “Sul” como elemento central para pensar as dominações epistêmicas. Também levanta os múltiplos significados que o termo alcança nas obras analisadas.

Sobre a concepção de Santos, Rosa (2014) esclarece os locais de onde emergiriam, segundo aquele autor, as epistemologias do Sul:

Sociedades periféricas do sistema mundial moderno, onde a crença na ciência moderna é mais tênue, onde é mais visível a vinculação da ciência moderna aos desígnios da dominação colonial e imperial, e onde outros conhecimentos não científicos e não-ocidentais prevalecem nas práticas cotidianas das populações (SANTOS, 2009, p. 47 apud ROSA, 2014, p.48).

De forma geral, Rosa (2014) percebe na obra de Santos como a demarcação das “epistemologias do Sul” se alinha com termos como “tradição” e “formas não-científicas de conhecimento”, buscando servir como uma epistemologia que dê conta desta diversidade de saberes. Percebe nesse projeto acadêmico de criar uma epistemologia para a emergência de saberes uma contradição elementar, uma vez que ao mesmo tempo em que Santos exalta a pluralidade de formas de conhecimentos e suas incompletudes, ele parece angustiado em fornecer uma fórmula única para seu convívio. Diante disso, lança as pertinentes e provocadoras indagações:

“Não seria uma epistemologia convergente, mesmo que provisória, justamente o mesmo que o autor critica quando se refere ao pensamento científico?” (p.47); “Não seria a busca desse ponto em comum justamente o motor do próprio projeto “liberal-democrático-ocidental”? Não seria essa retórica mais uma concessão da diversidade do *Sul* às necessidades simplificadoras do Norte? Como colocar em um mesmo escopo epistemologias feministas e pós-coloniais, o Movimento dos Sem-Terra, quilombolas e indígenas (exemplos usados pelo autor) sem reincidir em uma réplica do que sempre fez a ciência social tradicional?” [...]Dizer que são “populares, leigos, plebeus, camponeses e indígenas” (SANTOS, 2009, p. 25), termos exemplarmente cunhados pela epistemologia do norte, como o faz o autor, não seria justamente tomá-los pelas categorias que o colonizador-capitalista-globalizado criou para acomodá-los em uma ordem hierárquica de formas de conhecimento?” (ROSA, 2014, p. 48).

Sobre os Comaroff, Rosa (2014) esclarece que para eles “[...] teorias não significam o mesmo que as grandes teorias da tradição modernista. Não seria um recurso à abstração ou a

uma antropologia filosófica. Eles clamam por uma “teoria aterrada” (*grounded theory*) que seja historicamente contextualizada (embora pareçam aceitar tranquilamente uma única ideia de história capitalista), que seja guiada pelos problemas da produção dos fatos estudados. Um meio termo entre o concreto e o conceito, entre o épico e o cotidiano, o significativo e o material. Em suas palavras: “nossa predileção é por uma teoria que não seja uma metanarrativa abrangente, nem ‘micro-socioeconomicamente’ míope ou local” (p. 48). Enfim, uma teoria que busca “*explicar*” os fenômenos pela relação entre as grandes determinações e as condições contingentes e próximas” (p. 52). Essas teorias aterradas, com caráter prático, seriam oriundas do Sul. No atual momento seriam essas as teorias que poderiam fornecer *insights* para compreensão do resto do mundo. Se por muitas décadas acreditávamos que o Sul evoluiria para o Norte, parece que agora, pela interpretação dos Comaroff, é o Norte que tomará ares de Sul em diversos sentidos. Assim, segundo Rosa (2014), a obra dos Comaroff, revela como a tentativa de promover as “teorias do Sul” reificaram o dualismo clássico das Ciências Sociais tradicionais entre “teorias teóricas do norte” e “teorias práticas no Sul”¹⁴⁰. A definição de “teoria” e a tentativa de caracterizar as que seriam do Norte e do Sul, terminam reificando dicotomias coloniais entre ambas, tal como o postulado de que “Enquanto o Norte vive/age, o Sul sobrevive/reage, e mesmo que sem muita consciência pode até mesmo ter inventado algumas saídas próprias para a crise” (ROSA, 2014, p. 51). Rosa (2014) dá o seu veredito sobre a leitura do livro dos Comaroff e lança novamente perguntas provocativas:

Ao cabo, o livro acentua a ideia de que no Norte se constroem grandes teorias e no Sul teríamos teorias aterradas – que dialogariam com as primeiras. Entretanto, poderíamos nos perguntar se esse aterramento não seria justamente aquilo que os autores chamam no começo do livro de produção de dados para as teorias do norte? Não seriam as práticas do Sul, as fontes para a generalização no Norte? [...] Assim como nos artigos replicados, que compõem o restante do livro, a recente incursão dos Comaroff aos desafios do Sul, em nenhum momento põe em xeque a leitura tradicional dos processos sociais vividos no Sul. Aliás, é a aceitação das piores faces destas sociedades que permite aos antropólogos estruturar suas teorias. Porque somos no Sul, de fato, o que as Ciências Sociais tradicionais descreveram como sociedades defeituosas, temos condições de sobreviver no atual cenário do neoliberalismo globalizado. A única mudança é que por força da crise, agora esses defeitos (mesmo que não desejáveis) são úteis. (ROSA, 2014, p. 52-53).

Por fim, na obra de Connell, o Sul para tem locais bem definidos: A América Latina, a África, a Índia, o Irã e a Austrália. Rosa (2014) esclarece o entendimento do termo sul por Connell:

“O uso do termo (do) *Sul* – *Southern* em inglês – significa “ênfatisar relações – autoridade, exclusão e inclusão, hegemonia, parceria, apoio, apropriação – entre intelectuais e instituições na metrópole e na periferia do mundo” (CONNELL, 2007, p. IX). Mais explicitamente do que nos demais autores, Connell define o *Sul* por uma relação intelectual e não necessariamente cultural (como em Santos) ou econômica (como nos Comaroff)” (ROSA, 2014, p. 54).

Diante disso, Rosa (2014) descreve a falta de preocupação da autora com os processos internos de colonização das Ciências Sociais por narrativas euro-americanas, quando esta defende as teorias sociais produzidas no “Sul” como potencialmente alternativas. De acordo com a análise de Rosa (2014, p. 58):

A autora australiana não problematiza (ou melhor, problematiza apenas para o caso de seu próprio país) o fato de que muitas das Ciências Sociais são produzidas por elites coloniais ou por grupos locais mais interessados em se alinhar com as propostas de Giddens, Bourdieu e Beck, do que em fomentar desafios teóricos desenvolvidos endogenamente, ou seja, de trazer para o mesmo patamar o inevitável provincialismo euro-americano e os dos *Sul*.

Assim, se por um lado a heterogeneidade de definições do termo se deve à própria concepção que cada um dos autores adota¹⁴¹, por outro, o seu entendimento enquanto um projeto de luta que busca trazer processos sociais vividos fora da Euro-américa para o centro da teoria social é um fator de semelhança que, inclusive iguala as chamadas “sociologias do Sul” com as sociologias pós-coloniais.

Esses conceitos que funcionam como blocos fixos de definição e que se estruturam a partir de uma oposição ao colonialismo, confirmam o binarismo, numa espécie de construção do “outro do norte”. O trabalho de análise do discurso, abaixo desenvolvido, evidencia que os dualismos que tendem à essencialização, em geral, ocorrem quando os autores deixam de realizar análises mais concretas, mais pragmáticas, com saídas a campo para o estudo *in loco*. Como vimos anteriormente, a criação de termos genéricos pode invisibilizar a realidade concreta das comunidades as quais se referem. Isso pode trazer consequências não intencionadas, mas que impactam definitivamente as lutas dos povos e comunidades tradicionais latino-americanas, gerando sentidos que pouco colaboram com as verdadeiras intenções dessas comunidades.

¹⁴¹ Segundo Rosa (2014, p. 60), com relação ao significado de teoria, “Para Santos teoria é *epistemologia*, para os Comaroff teoria é *prática*, e para Connell teoria é pensamento social acadêmico”.

Grosfoguel (2007b) diz que não existe localização inerentemente descolonial e cita Mignolo para distinguir entre a localização social e a localização epistêmica. Curiosamente, escolhe termos geográficos para estruturar argumentos centrais de sua teoria sobre a geopolítica do conhecimento. A distinção entre as localidades sociais e epistêmicas demonstra, mais uma vez, como o Pensamento Decolonial está focado no campo da linguagem. Ao mesmo tempo que permite a digressão sobre formas de identificação e engajamento com lutas que não trazem benefícios imediatos aos sujeitos em questão, provoca a reflexão sobre a possibilidade de teorizar sobre outros lugares, “descolados” da experiência imediata. Isso é algo corrente nos mais diversos escritos acadêmicos e literários. Mas aqui, deve-se chamar atenção, na análise pretendida sobre esse campo, para o risco de assumir lugares de fala que não são próprios aos pensadores decoloniais. Assim, quando se enuncia que se está falando a partir do referencial “subalterno”, do “Sul”, do “não-ocidente”, do “não-europeu”, deixa-se de dar voz aos sujeitos desses “lugares”, que trazem experiências sensíveis, e não imaginadas, dessas realidades. Empatia não deve significar uma substituição das narrativas.

Certamente que o exercício de Grosfoguel (2008), por exemplo, de buscar o ponto de vista de uma “mulher indígena” (assim, no genérico) para analisar o “sistema-mundo” é válido e cria o sentimento de solidariedade, tão fundamental para transformações estruturais. Mas nada seria tão potente quanto escutar essa mulher em primeira pessoa, abrindo espaço para que ela elabore a sua própria narrativa. Aí, parece estar a alteração da “geografia da razão” ou “geopolítica do conhecimento”.

É possível que o descolamento da realidade para produção de conhecimento sobre o “outro” tenha raiz na rejeição desse grupo pelo marxismo e os condicionantes que a posição socioeconômica traz às narrativas dos sujeitos. É notável o desvio de análises socioeconômicas mais concretas, inclusive em sua manifestação nas relações de produção de conhecimento e nos escritos de muitos autores decoloniais. Esse desvio, segundo Browitt (2014), pode ser verificado pragmaticamente em dois sentidos propagados pelos decoloniais: a redução do campesinato indígena da Bolívia e de outros países andinos e mesoamericanos a uma condição de indígenas, exclusivamente, quando estes também têm a condição de subjugados dentro de um sistema classista; e a dificuldade implicada na autoanálise da posição do teórico no sistema de classes, uma vez que estes podem ocupar a posição de professores universitários e detentores de capital intelectual, cultural e financeiro.

Já foi apresentado, acima, a importância da dimensão analítica de classe, o que não significa aplicar esse conceito marxista de forma descontextualizada. De qualquer forma, cabe ressaltar que apesar da discussão sobre a “colonialidade do saber” se localizar mais no campo

da identidade, esse debate não pode ser dissociado do campo econômico, como se essas esferas não estivessem em permanente diálogo¹⁴². Essa dicotomia cria riscos graves para as análises sociais e para o potencial das lutas de atores sociais, dificultando a visualização de demandas crônicas compartilhadas por segmentos da população, o que favorece a desmobilização de potenciais lutas coletivas em torno de fatores socioeconômicos¹⁴³, o que seria fundamental para os movimentos sociais, a exemplo do caso boliviano.

Tendo essa crítica em mente, torna-se relevante problematizar como a importação e criação de termos formatados em um contexto externo ao que se dirige, tal como os neologismos decoloniais e os outros termos que funcionam como blocos fixos de significado, terminam por consolidar sentidos que funcionam como representações, mas não sobre a experiência efetiva. Essa reflexão pode ser aplicada àquelas produções decoloniais, que deixam de considerar a complexidade dos processos sócio-culturais dos povos tradicionais e os significados que deles resultam, negando aquilo que elas próprias denominam “coetaneidade do tempo”.

É preciso perceber qual a relação entre o lugar de fala desses grandes autores decoloniais e os povos e comunidades tradicionais da América Latina. Sabemos, e isso foi dito pelos próprios decoloniais com relação às correntes que os antecederam, que o lugar de fala influencia definitivamente o conteúdo produzido. Existem condicionantes que vão desde o idioma, passando pela metodologia, referencial teórico, até chegar ao público ao qual essas produções se dirigem.

Voltando ao tema da criação de neologismos diversos para “representar” os povos tradicionais latino-americanos e argumentar contra a lógica moderna/colonial, embora seja de reconhecimento amplo o equívoco de supor que o contato com movimentos indígenas habilite pensadores a falarem em nome deles, é fundamental perceber: o abismo que existe entre estes diferentes lugares de fala; a diferença entre o uso feito da cosmogonia para fins intelectuais, políticos e profissionais e os verdadeiros objetivos dos movimentos que buscam representar; a diversidade dos grupos e discursos indígenas que reclama projetos civilizacionais diversos, com possibilidade de que alguns deles busquem inserção na modernidade. Para Browitt (2014, p. 41):

¹⁴² Sobre a importância da superação desse binarismo para teoria dos movimentos sociais latino-americanos, tal qual o nocivo binarismo forjado entre os “velhos movimentos sociais” e os “novos movimentos sociais” postula, Ver Gohn (1997).

¹⁴³ Svampa (2008) acusa a substituição conceitual de “classe” e/ou “luta social”, sem a devida problematização, por termos como “atores” ou “protesto social”, acarretando “[...] *la naturalización de un análisis de los procesos de cambio desde la sola óptica de la descomposición social, suele minimizar – o en el límite, negar – las brechas que pueden abrirse desde la acción colectiva*” (apud STRATTA; BARRERA, 2009, p. 130).

No se puede tener dos series de reglas: elaborar un discurso teórico que utiliza la crítica occidental para desconstruir las categorías de la filosofía occidental y luego convenientemente detenerse allí, como si los conocimientos indígenas o afrodescendientes y sus jerarquías sociales y la manera en que sus historias se construyen fueran naturalmente no problemáticos e intocables simplemente porque han sido reprimidos y explotados por los europeos (algo que no está en disputa). Filosofar así crea visiones del mundo mutuamente incomprensibles y la imposibilidad de la comunicación que en últimas obligaría a los decolonialistas mismos a estar en silencio. En otras palabras, no se pueden proyectar sobre los pueblos indígenas y afrodescendientes los propios deseos como intelectual local radicalizado, y poner en cuarentena las propias construcciones de conocimiento sin entrar en contradicción performativa.

Carvalho e Flórez-Flórez (2014) alertam para o que chamam de “contraponto epistêmico”. Diante do argumento segundo o qual os indígenas e afrodescendentes não têm tradição intelectual, determinadas perspectivas decoloniais se apuram em contra-argumentar que essas populações têm conhecimento, comparando-os aos modelos disciplinares hegemônicos:

[...] de modelos matemáticos occidentales que pueden ser expresados a través de la etnomatemática; que sí manejan los mismos conocimientos historiográficos y geográficos pero registrados en otros soportes; que hay profundos conocimientos medicinales basados en anatomías humanas distintas pero de eficacia equivalente; que manejan principios de ingeniería y arquitectura, aunque representados de modos distintos; y que sus expresiones artísticas son traducibles a las artes occidentales. (FLÓREZ-FLÓREZ, 2014, p. 143).

Esse contraponto epistêmico apresenta uma importante falha: rebate a postura epistemológica colonial a partir das mesmas ferramentas argumentativas da epistemologia excludente que questiona; reconhece o caráter alternativo desses saberes ao tomar como parâmetro as disciplinas forjadas nas ciências modernas, que seguem como a referência principal, desconsiderando a incomensurabilidade das dimensões dos saberes ancestrais. Lacey (2012) incorre nesse contraponto epistêmico, como visto.

Silvia Rivera Cusicanqui (2010), com a legitimidade de uma aimara, aborda como os povos indígenas são contemporâneos e como, a partir da dinâmica de poder com as forças hegemônicas ao longo da história, eles foram formulando os seus projetos de afirmação e de identidade, e sua aposta na modernidade. Ao trazer o conceito de *aka pacha*, a autora desvela dois importantes elementos do “mundo indígena”: a não-linearidade da história e a

“condensação” do passado-futuro no presente¹⁴⁴. A experiência pessoal de Rivera Cusicanqui enquanto intelectual *ch'ixi*¹⁴⁵, com uma trajetória que envolveu vivências diretas com parte desse grupo, traz uma riqueza única à visão crítica presente nesse trabalho. A autora centra suas críticas aos decoloniais em análises pontuais, e até pessoais, por um lado, e, por outro, em análises estruturais acerca desse pensamento.

Com relação às primeiras, Rivera Cusicanqui (2010) realiza uma dura crítica a Mignolo, pela apropriação de seu trabalho¹⁴⁶; a Walsh, quando da função exercida junto à Universidade Andina Simón Bolívar¹⁴⁷; e a Sanjinés, quando da publicação de seu livro que, pela distância da realidade que pretende tratar, termina por ignorar a própria realidade do tema¹⁴⁸. Não me cabe reforçar estas colocações, pelo simples desconhecimento dos pormenores dessas acusações.

Sobre as análises estruturais, a autora discorre sobre as contínuas “recolonizações” por que passou a Bolívia durante a conformação e renovação de sua elite nacional, destacando os intelectuais que adotaram posturas pós-modernas decoloniais. Estes, atuando desde alguma universidade de renome, criaram redes de clientes entre os demais intelectuais, os indígenas e os afrodescendentes, corrompendo as problemáticas e as narrativas vivenciadas por sua população ao produzirem de forma desvinculada desses sujeitos.

Uma forte consequência dessa produção de conhecimento desvinculada da realidade seria a elaboração descontextualizada de políticas governamentais para as populações

¹⁴⁴ Rivera Cusicanqui (2010, p. 55) traz uma visão que rompe com os estereótipos românticos das culturas indígenas, colocando-as como particularmente dinâmicas e comprometidas com o presente: “*la regresión o la progresión, la repetición o la superación del pasado están em juego em cada coyuntura y dependen de nuestros actos más que de nuestras palabras. El proyecto de modernidad indígena podrá aflorar desde el presente, en una espiral cuyo movimiento es un continuo retroalimentarse del pasado sobre el futuro, un “principio esperanza” o “conciencia anticipante” (Bloch) que vislumbra la colonización y la realiza al mismo tiempo.*”

¹⁴⁵ “La noción *ch'ixi*, como muchas otras (*allqa*, *ayni*) obedece a la idea aymara de algo que es y no es a la vez, es decir, a la lógica del tercero incluido. Un color gris *ch'ixi* es blanco y no es blanco a la vez, es blanco y también es negro, su contrario (...) Personalmente, no me considero *q'ara* (culturalmente desnuda, usurpadora de lo ajeno) porque he reconocido plenamente mi origen doble, aymara y europeo, y porque vivo de mi propio esfuerzo” (RIVERA CUSICANQUI, 2010, p. 69)

¹⁴⁶ “Retomaba ideas más sobre el colonialismo interno y sobre la epistemología de la historia oral, y las regurgitaba enredadas en un discurso de la alteridad profundamente despolitizado. Se cuidaba de evitar textos polémicos como “mestizaje colonial andino”, pero asumía en forma descontextualizada algunas ideas que adelanté en “El potencial epistemológico de la historia oral”, cuando el Taller de Historia Oral Andina recién daba sus primeros pasos y no había pasado aún por las severas crisis que apenas estamos remontando hoy. Era, entonces, una visión extremadamente optimista, que en muchos sentidos ha sido reelaborada en textos míos más recientes. Pero la academia gringa no sigue el paso de nuestros debates, no interactúa con la ciencia social andina en ningún modo significativo (salvo otorgando becas o invitaciones a seminarios y simposios). Y por ello Mignolo pasó por alto esos aspectos de mi pensamiento” (RIVERA CUSICANQUI, 2010, p. 64).

¹⁴⁷ “La moda de la historia oral se difunde entonces a la Universidad Andina Simón Bolívar de Quito, cuyo departamento de Estudios Poscoloniales, al mando de Catherine Walsh –discípula y amiga de Mignolo–, imparte un postgrado enteramente asentado en la versión logocéntrica y nominalista de la colonización. Neologismos como “de-colonial”, “transmodernidad”, “eco-si-mía” proliferan y enredan el lenguaje, dejando paralogizados a sus objetos de estudio –los pueblos indígenas y afrodescendientes– con quienes creen dialogar. Pero además, crean un nuevo canon académico, utilizando un mundo de referencias y contrarreferencias que establece jerarquías y adopta nuevos gurus: Mignolo, Dussel, Walsh, Sanjinés.” (RIVERA CUSICANQUI, 2010, p. 64-65).

¹⁴⁸ “Así, Javier Sanjinés escribe todo un libro sobre el mestizaje en Bolivia, ignorando olímpicamente el debate boliviano sobre este mismo tema” (RIVERA CUSICANQUI, 2010, p. 68).

historicamente marginalizadas. Rivera Cusicanqui (2010) traz como exemplo a dinâmica perversa que associou a academia aos povos e comunidades tradicionais quando da atuação da Organização das Nações Unidas na formulação de políticas bolivianas no período de Lozada¹⁴⁹. De forma complementar, cabe ressaltar, dentro do âmbito educacional, interesse central do presente trabalho, a atuação do Banco Mundial na formulação de diretrizes educacionais para os países da América Latina, como já dito anteriormente.

A adoção, por parte da elite boliviana, do multiculturalismo oficial, ornamental e simbólico, apoiada nesses estudos e em suas concepções estigmatizantes, presentes em fórmulas como o “etno-turismo” e o “eco-turismo”, colocam em jogo a teatralização da condição “originária”. Este vem sendo o caminho para a renovação dessa mesma elite e para a neutralização das reivindicações populares e descolonizadoras dos indígenas¹⁵⁰. É importante perceber como o aparente benefício de medidas compensatórias, a exemplo dos locais de reserva comunitária para os chamados povos “originários”, escondem a vitória de ideologias essencialistas. Também é importante compreender de que maneira essas ideologias, ao fundamentarem um arsenal de termos e significados esteticamente agradáveis, que legitimam a vigência de um multiculturalismo a serviço do neoliberalismo, escondem a realidade de grande parte da população indígena da América Latina¹⁵¹.

Apesar de Rivera Cusicanqui (2010) e Browitt (2014) realizarem uma crítica dirigida especialmente aos decoloniais, a leitura feita acima se refere, sobretudo, ao contexto geral da produção de conhecimento na América Latina. No entanto, uma vez que o Pensamento Decolonial se insere nesta realidade, deve-se apontar a importância deste recorte analítico em sua produção.

A seguir, busco perceber, através da análise do discurso, como se dão as reproduções das críticas que pontuamos até agora no desenvolvimento dos textos decoloniais presentes na coletânea *El Giro Decolonial*. A análise constará no corpo do texto e as suas referências, com trecho dos textos citados constarão, nos rodapés, de forma a trazer maior unidade e concisão às

¹⁴⁹ Sobre o tema ela diz: “¿Pueden creer que hasta los nombres de los ministerios en la reforma estatal del primer gobierno de Gonzalo Sánchez de Lozada –incluida su adopción del emblemático vicepresidente indígena Víctor Hugo Cárdenas– salieron de las oficinas del PNUD - Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo - y de las tertúlias que organizaba Fernando Calderón?” (RIVERA CUSICANQUI, 2010, p. 68).

¹⁵⁰ Segundo Rivera Cusicanqui (2010, p. 58-59), “Sea por miedo a la chusma o por seguir la agenda de sus financiadores, las elites se sensibilizan a las demandas de reconocimiento y de participación política de los movimientos sociales indígenas, y adoptan un discurso retórico y esencialista, centrado en la noción de “pueblos originarios”. El reconocimiento –recortado, condicionado y a regañadientes– de los derechos culturales y territoriales indígenas permitió así el reciclaje de las elites y la continuidad de su monopolio en el ejercicio del poder”

¹⁵¹ “El multiculturalismo oficial descrito más arriba ha sido el mecanismo encubridor por excelencia de las nuevas formas de colonización. Las elites adoptan una estrategia de travestismo y articulan nuevos esquemas de cooptación y neutralización. Se reproduce así una “inclusión condicionada”, una ciudadanía recortada y de segunda clase, que moldea imaginarios e identidades subalternizadas al papel de ornamentos o masas anónimas que teatralizan su propia identidad” (RIVERA CUSICANQUI, 2010, p. 60).

reflexões. Ciente de que esse tipo de utilização dos rodapés não é usual em trabalhos acadêmicos, reforço a importância da leitura atenta dos mesmos, uma vez que neles constarão os textos originais dos autores sobre os quais realizo a análise crítica do Pensamento Decolonial.

Importante ressaltar, ainda, que a lente de análise proposta está mais focada em perceber as contradições e inconsistências possíveis nos textos. Portanto, o resumo apresentado é parcial e não pretende extrair a totalidade dos aspectos significativos dos trabalhos. A apresentação dos argumentos é feita dentro do propósito do trabalho. Por fim, devo esclarecer que os textos e suas leituras críticas estão divididos em dois blocos: o primeiro se refere aos artigos que onde há maior quantidade de pontos sujeitos a críticas; o segundo traz os trabalhos que aliam o olhar decolonial a uma pesquisa de campo. Esses serão utilizados como contraponto ao primeiro bloco, no sentido de demonstrar a pertinência da teoria decolonial quando aplicada a realidades concretas.

2.2.2.2 Análise dos textos – críticas aos decoloniais

2.2.2.2.1 Castro-Gomez e Grosfoguel

O prólogo da coletânea, intitulado “*Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico*”, tem autoria de Castro-Gomez e Grosfoguel (2007). Esse texto já foi utilizado para o desenvolvimento do histórico sobre o grupo Modernidade/Colonialidade e para outras reflexões. Portanto, não será feito, neste momento, um resumo extenso do artigo, mas a apresentação de pontos problemáticos.

No primeiro parágrafo do texto, percebe-se uma operação teórica central: o conceito de “decolonialidade” ganha correspondência direta com o sentido do “giro decolonial”¹⁵². Por sua vez, o termo “decolonial” tem para esses autores o amplo significado de problematizar e desconstruir práticas oriundas do colonialismo, que se manifestam nas distintas colonialidades. Ao ser associado com o termo “giro decolonial”, a decolonialidade ganha um sentido mais propositivo, e passa a significar um movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade. Mais do que isso, passa a significar a superação das colonialidades a partir do reconhecimento e diálogo inclusivo com matrizes epistemológicas subalternizadas ao longo dos processos coloniais.

Em outro trecho do texto, o conceito de “decolonialidade” ganha contorno ainda mais

¹⁵² “En este punto introduciremos la categoría ‘decolonialidad’, utilizada en el sentido de giro decolonial, desarrollada originalmente por el filósofo puertorriqueño Nelson Maldonado-Torres (2006), que, como tendremos oportunidad de argumentar, complementa la categoría ‘descolonización’, utilizada por las ciencias sociales de finales del siglo XX” (CASTRO-GOMEZ; GROSFOGUEL, 2007, p. 9).

definido e passa a significar o próprio processo de combate às injustiças que as heranças coloniais trouxeram para a atualidade¹⁵³.

Importante perceber, então, a abrangência dos significados desses conceitos e o potencial que a relação entre eles abre para naturalização de duas associações importantes: a primeira se refere à tentativa de vincular a ideia de refletir sobre as heranças coloniais na atualidade com o conceito de decolonialidade. Essa operação cognitiva carrega consigo o risco de ignorar ou minimizar as influências de teorias e problematizações anteriores ao surgimento desse conceito, que é tão recente¹⁵⁴. Da forma como está colocado, o conceito de “decolonialidade” passa a ser aplicado retroativamente, capturando os escritos que trazem afinidade com ele. Cabe lembrar, mais uma vez, como já pontuado anteriormente, que muitas vezes a perspectiva dos estudos pós-coloniais latino-americanos é identificada automaticamente com a perspectiva decolonial¹⁵⁵.

O último parágrafo desse texto é significativo, uma vez que ele coloca a imprescindibilidade e a urgência do Pensamento Decolonial para lograr a desconstrução da colonialidade dentro das Ciências Sociais e a inclusão dos conhecimentos subalternizados ao longo de todos esses anos. Assim, todas as propostas de valorização e diálogo com matrizes epistêmicas dos povos e comunidades tradicionais são enlaçados pelo projeto do grupo Modernidade/Colonialidade:

“En efecto, la ciencia social contemporánea no ha encontrado aún la forma de incorporar el conocimiento subalterno a los procesos de producción de conocimiento. Sin esto no puede haber decolonización alguna del conocimiento ni utopía social más allá del occidentalismo. La complicidad de las ciencias sociales con la colonialidad del poder exige la emergencia de nuevos lugares institucionales y no institucionales desde donde los subalternos puedan hablar y ser escuchados. Es en este sentido, siguiendo a Nelson Maldonado-Torres (2006), que hablamos de un ‘giro decolonial’, no sólo de las ciencias sociales, sino también de otras instituciones modernas como el derecho, la universidad, el arte, la política y los intelectuales. El camino es largo, el tiempo es corto y las alternativas no son muchas. Más que como una opción teórica, el paradigma de la decolonialidad parece imponerse

¹⁵³ “La primera descolonización (iniciada en el siglo XIX por las colonias españolas y seguida en el XX por las colonias inglesas y francesas) fue incompleta, ya que se limitó a la independencia jurídico-política de las periferias. En cambio, la segunda descolonización —a la cual nosotros aludimos con la categoría decolonialidad— tendrá que dirigirse a la heterarquía de las múltiples relaciones raciales, étnicas, sexuales, epistémicas, económicas y de género que la primera descolonización dejó intactas. Como resultado, el mundo de comienzos del siglo XXI necesita una decolonialidad que complemente la descolonización llevada a cabo en los siglos XIX y XX. Al contrario de esa descolonización, la decolonialidad es un proceso de resignificación a largo plazo, que no se puede reducir a un acontecimiento jurídico-político” (Grosfoguel, 2005)” (CASTRO-GOMEZ; GROSFUGUEL, 2007, p. 17).

¹⁵⁴ Como visto, essas problematizações não nascem com a conformação do grupo Modernidade/Colonialidade, podendo ser mapeada desde Woman Poma, para alguns, ou, no mínimo, desde os pós-coloniais.

¹⁵⁵ “Introducimos aquí una distinción temática y epistémica entre la perspectiva de los estudios poscoloniales anglosajones (“Postcolonial Studies”) y la perspectiva de los estudios poscoloniales latino/latinoamericanos, que identificamos en este libro como una “perspectiva decolonial” (CASTRO-GOMEZ; GROSFUGUEL, 2007, p. 14, rodapé).

como uma necessidade ética y política para las ciencias sociales latino-americanas” (CASTRO-GOMEZ; GROSFUGUEL, 2007, p. 21).

Como já exposto, a realização do giro epistêmico, ou decolonial, que a segunda descolonização - também nominada decolonial - pretende realizar, libertaria definitivamente as amarras da dominação colonial. Para ela ocorrer, seria necessário desenvolver uma nova linguagem, que desse conta das complexas hierarquias de gênero, classe, raça, sexualidade, conhecimento e espiritualidade do sistema-mundo. Essa nova linguagem deveria ser encontrada fora dos paradigmas, enfoques, disciplinas e campos de conhecimentos do pensamento ocidental, moderno e colonial. Estaria nas formas não ocidentais de conhecimento, naquelas que vêem o mundo como uma totalidade na qual tudo se relaciona com tudo¹⁵⁶.

Dois significados emergem dessas afirmações, da forma como são colocadas pelos autores: o primeiro é que o mundo colonial e o mundo não-colonial, essencializados, são dicotômicos. Além de ser pouco fundamentado dentro de uma proposta de estudo mais pragmática, que considere efetivamente as dinâmicas sociais cotidianas, essa leitura pode se tornar nociva aos próprios povos e comunidades tradicionais. O segundo significado é que o Pensamento Decolonial, por dialogar com essas matrizes tradicionais, encontra-se fora da colonialidade do saber.

A captura de teorias e reflexões sobre os condicionamentos e induções do pensamento latino-americano para o rótulo da “decolonialidade”, conjugado à ideia de que o Pensamento Decolonial inaugura essas reflexões e propostas, constituem-se em um eixo que orienta grande parte da produção decolonial - não por acaso ela aparece já no primeiro parágrafo do prólogo. Essa auto-referência é reiterada ao longo do texto, seja pela ausência de menções às influências e referências das ideias apresentadas, seja pela enorme maioria das citações e contribuições teóricas se referirem aos próprios intelectuais do grupo Modernidade/Colonialidade¹⁵⁷.

A originalidade teórica anunciada por eles também é lograda pela forma como os autores estabelecem as fronteiras teóricas com relação às teorias que antecederam o Pensamento

¹⁵⁶ Ver Castro-Gomez e Grosfoguel (2007, p. 17).

¹⁵⁷ “Las actividades y publicaciones mencionadas son producto de la actividad del grupo; pero también es preciso destacar las contribuciones individuales de algunos de sus miembros, que han resultado claves para generar el lenguaje común que los lectores podrán identificar en este volumen. Nos referimos a libros como *El encubrimiento del otro. Origen del mito de la modernidad* (1992), de Enrique Dussel; *The Darker Side of the Renaissance* (1995) e *Historias locales / Diseños globales* (2002), de Walter Dignolo; *Modernidad, identidad y utopía en América Latina* (1988) y artículos seminales como “Colonialidad y Modernidad/Racionalidad” o “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”, de Aníbal Quijano; *La invención del Tercer Mundo* (1999) y *El fin del salvaje* (2000), de Arturo Escobar; *The Magical State* (1999), de Fernando Coronil; *La ciencia y la tecnología como asuntos políticos* (1994), de Edgardo Lander; *Colonial Subjects* (2003), de Ramón Grosfoguel; y *Crítica de la razón latinoamericana* (1996) y *La hybris del punto cero* (2005), de Santiago Castro-Gómez” (CASTRO-GOMEZ E GROSFUGUEL, 2007, p. 12).

Decolonial¹⁵⁸, como já detalhado.

Por ser um texto introdutório, seria oportuno explicitar as origens e influências teóricas do campo; problematizar a estrutura de produção de conhecimento a que se refere, e se perceber como parte dela; reconhecer os que já realizavam tal problematização, enfim, situar a discussão proposta. Ao contrário, o texto parece mais interessado em incorporar todo histórico de produção que julga pertinente para o título “decolonialidade”, se afirmando como o único projeto possível para superação das colonialidades.

2.2.2.2.2 Walter Dignolo

Dignolo (2007) inicia o seu artigo “*El pensamiento decolonial: Desprendimiento y apertura. Un manifiesto*” retomando a problematização que guiou o encontro do grupo Modernidade/Colonialidade, em maio de 2003, em Chapel Hill. Esta se referia ao legado de Horkheimer e sua teoria crítica sobre as modificações estruturais que se refletiam na alteração do *Proletariado* diante das problemáticas de gênero, raça e do cenário político, e como esta poderia ser assimilada pelo projeto do grupo Modernidade/Colonialidade¹⁵⁹.

Apesar de reconhecer que a problemática não é nova, o autor argumenta que o Pensamento Decolonial a coloca sob uma análise diferenciada¹⁶⁰. Assim como no artigo de Castro-Gomez e Grosfoguel (2007), nesse artigo fica latente duas operações discursivas que o autor realiza para centralizar “decolonialidade” enquanto um projeto vanguardista: em primeiro lugar, ele coloca a matriz colonial/moderna de pensamento e todas as suas manifestações como insuficientes para, então, diferenciá-las do Pensamento Decolonial, porém sem precisão teórica, sem explorar claramente como a ‘decolonialidade’ superaria em definitivo os marcos e

¹⁵⁸ “Desde la perspectiva decolonial manejada por el grupo modernidad/colonialidad, la cultura está siempre entrelazada a (y no derivada de) los procesos de la economía-política” (CASTRO-GOMEZ E GROSFOGUEL, 2007, p. 16). Essa superação das teorias prévias à decolonialidade, também já vista, aparece nesse texto de forma evidente em um apartado intitulado “más allá del paradigma de la dependencia”, onde a ênfase é colocada mais uma vez na incapacidade, agora a Teoria da Dependência, em incorporar a sua análise economicista a dimensão simbólica, identitária e cultural, o que resultaria em uma não compreensão das complexidades dos processos heterárquicos do sistema-mundo atual.

¹⁵⁹ Nas palavras do autor a problematização foi a seguinte: “¿Cómo luce hoy día el proyecto de Horkheimer de una “teoría crítica”, cuando están teniendo lugar una serie de revoluciones globales y pluriversales ancladas en historias locales que durante los últimos 500 años no pudieron evitar el contacto, conflicto y complicidad con Occidente? ¿Cuál debiera ser el papel de la “teoría crítica” en un momento en que los damnés de la terre (Fanon) y la multitud (Hardt y Negri) ocupan el lugar del proletariado al que hacía referencia Horkheimer en los años 20? ¿Qué tipo de transformaciones necesita el proyecto de la “teoría crítica” para posicionar temas como el género, la raza y la naturaleza en un escenario conceptual y político? Finalmente, ¿cómo puede ser asimilada la “teoría crítica” en el proyecto latino-americano de modernidad/colonialidad? ¿Tal asimilación sugiere acaso la necesidad de abandonar el proyecto original de la teoría crítica formulado por Horkheimer a comienzos del siglo XX? (MIGNOLO, 2007, p. 25)

¹⁶⁰ A partir do referido encontro, e de outro que aconteceu em 2005, em Berkeley, a categoria “decolonialidade” foi sendo incorporada progressivamente como um “[...] suplemento de la modernidad/colonialidad: ”A través de estas dos reuniones quedó claro que mientras modernidad/colonialidad es una categoría analítica de la matriz colonial de poder, la categoría decolonialidad amplía el marco y los objetivos del proyecto. No obstante, la conceptualización misma de la colonialidad como constitutiva de la modernidad es ya el pensamiento decolonial en marcha” (MIGNOLO, 2007, p. 26).

objetivos da modernidade/colonialidade. O projeto decolonial é colocado pelo autor, desde a sua origem, fora dos marcos epistêmicos do chamado pensamento ocidental (colonial/moderno), superando, inclusive, as teorizações contra-hegemônicas que já existiram, como o pensamento pós-colonial¹⁶¹.

Em segundo lugar, Mignolo (2007) alinha todas as manifestações que considera relevantes, ao longo do tempo, com a “decolonialidade”. Recorrendo, novamente, a imprecisões conceituais e teóricas, o autor generaliza nacionalidades, populações e epistemes para estender o conceito de “decolonialidade” a cosmovisões diversas: “pensamento indígena”, “pensamento afro-caribenho”, “pensamentos asiáticos” e “pensamento africano”¹⁶²; movimentos sociais (zapatistas); instâncias da sociedade civil organizada (Fórum Social Mundial); governo nacional (Hugo Chávez)¹⁶³; e personagens históricos (Waman Poma y Otobah Cugoano)¹⁶⁴, muito anteriores à criação desse conceito.

Adotando de forma explícita um binarismo entre colonialidade e não-colonialidade, o autor dá o seu veredito e atribui à decolonialidade a totalidade das manifestações que estão fora ou contestam à colonialidade. Já não importa os cuidados para definir teoricamente o que diz: a “decolonialidade” pode ser uma “energia”¹⁶⁵ ou tudo o que corresponde ao que o autor

¹⁶¹ Isso pode ser percebido na seguinte passagem: “Presupongo que el pensamiento decolonial es crítico de por sí, pero crítico en un sentido distinto del que le dio Immanuel Kant a la palabra y del que, en esa tradición, retomó Max Horkheimer a través del legado marxista. “Decolonial” es el concepto que toma el lugar, en otra genealogía de pensamiento (que es uno de los objetivos de este artículo), del concepto “crítico” en el pensamiento moderno de disenso en Europa. Esta distinción —que motivo precisamente el encuentro en Duke al que aludiré enseguida— se verá más claramente en el resto del argumento. El proyecto decolonial difiere también del proyecto poscolonial, aunque, como con el primero, mantiene buenas relaciones de vecindario. La teoría pós-colonial o los estudios poscoloniales van a caballo entre la teoría crítica europea proveniente del postestructuralismo (Foucault, Lacan y Derrida) y las experiencias de la elite intelectual en las ex-colonias inglesas en Asia y África del Norte” (MIGNOLO, 2007, p. 26. Rodapé).

Em outra passagem o autor reafirma: “En este sentido, el pensamiento decolonial se diferencia de la teoría pós-colonial o de los estudios poscoloniales en que la genealogía de estos se localiza en el postestructuralismo francés más que en la densa historia del pensamiento planetario decolonial (MIGNOLO, 2007, p. 27).

¹⁶² Mi tesis es la siguiente: el pensamiento decolonial emergió en la fundación en las Américas, en el pensamiento indígena y en el pensamiento afro-caribeño; continuó luego en Asia y África, no relacionados con el pensamiento decolonial en las Américas, pero sí como contrapartida de la reorganización de la modernidad/colonialidad del imperio británico y el colonialismo francés (MIGNOLO, 2007, p. 27).

¹⁶³ Es importante observar que las aperturas hacia lo que Ramón Grosfoguel describió como “segunda descolonización” ocurren después de la conclusión de la guerra fría: no sólo en el caso de los zapatistas y el Foro Social Mundial, sino también en el de Hugo Chávez (MIGNOLO, 2007, p. 31).

¹⁶⁴ “De modo que las primeras manifestaciones del giro decolonial las encontramos en los virreinos hispanicos, en los Anáhuac y Tawantinsuyu en el siglo XVI y comienzos del XVII, pero las encontramos también entre las colonias inglesas y en la metrópoli durante el siglo XVIII. El primer caso lo ilustra Waman Poma de Ayala, en el virreinato del Perú, quien envió su obra Nueva Corónica y Buen Gobierno al Rey Felipe III, en 1616; el segundo caso lo vemos en Otobah Cugoano, un esclavo liberto que pudo publicar en Londres, en 1787 (diez años después de la publicación de *The Wealth of Nations*, de Adam Smith), su tratado *Thoughts and Sentiments on the Evil of Slavery*. Ambos son tratados políticos decoloniales que, gracias a la colonialidad del saber, no llegaron a compartir la mesa de discusiones con la teoría política hegemónica de Maquiavelo, Hobbes o Locke. Reinscribirlos hoy en la genealogía del pensamiento político decolonial es una tarea urgente” (MIGNOLO, 2007, p. 28).

¹⁶⁵ “La decolonialidad es, entonces, la energía que no se deja manejar por la lógica de la colonialidad, ni se cree los cuentos de hadas de la retórica de la modernidad. Si la decolonialidad tiene una variada gama de manifestaciones —algunas no deseables, como las que hoy Washington describe como “terroristas”—, el pensamiento decolonial es, entonces, el pensamiento que se desprende y se abre (de ahí “desprendimiento y apertura” en el título de este trabajo), encubierto por la racionalidad moderna, montado y encerrado en las categorías del griego y del latín y de las seis lenguas imperiales europeas modernas” (MIGNOLO, 2007, p. 27).

diagnostica como fora da matriz colonial/moderna¹⁶⁶, incluindo nisso as dinâmicas políticas, inclusive de esquerda¹⁶⁷.

2.2.2.2.3 Catherine Walsh

Walsh (2007), em seu artigo “*Interculturalidad y colonialidad del poder: Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial*”, faz uma importante diferenciação entre interculturalidade e multiculturalismo, reclamando para o primeiro termo o antídoto para o segundo¹⁶⁸.

Nesse mesmo texto, a autora discorre sobre a confusão feita entre ambos e o uso nocivo que o Estado faz do multiculturalismo, especialmente ao confundi-lo com o termo interculturalidade¹⁶⁹. Esse apontamento é de grande relevância e busca deflagrar os usos instrumentalizados que o Estado, especialmente por influência de diretrizes neoliberais, pode fazer da interculturalidade.

No entanto, a meu ver, Walsh (2007) malogra em sua definição sobre interculturalidade. Aprofundarei a discussão sobre esse termo no terceiro capítulo. Voltando ao texto, é importante perceber como a própria autora restringe a sua contribuição ao apresentar o conceito de interculturalidade de forma genérica, o que abre espaço, justamente, para o seu manuseio, facilitando a apropriação indevida que ela própria critica¹⁷⁰. Ao relacionar a interculturalidade com “conhecimentos outros”, sem nenhum referencial populacional ou geográfico, abre-se

¹⁶⁶ El giro decolonial es la apertura y la libertad del pensamiento y de formas de vida-otras (economías-otras, teorías políticas-otras); la limpieza de la colonialidad del ser y del saber; el desprendimiento de la retórica de la modernidad y de su imaginario imperial articulado en la retórica de la democracia. El pensamiento decolonial tiene como razón de ser y objetivo la decolonialidad del poder (es decir, de la matriz colonial de poder) (MIGNOLO, 2007, p. 29).

¹⁶⁷ El pensamiento decolonial no aparece todavía, ni siquiera en las publicaciones de la más extrema izquierda. Y la razón es que el pensamiento decolonial ya no es izquierda, sino otra cosa: es desprendimiento de la episteme políticomoderna, articulada como derecha, centro e izquierda; es apertura hacia otra cosa, en marcha, buscándose en la diferencia (MIGNOLO, 2007, p. 30-31).

¹⁶⁸ “La interculturalidad forma parte de ese pensamiento “otro” que es construido desde el particular lugar político de enunciación del movimiento indígena, pero también de otros grupos subalternos; un pensamiento que contrasta con aquel que encierra el concepto de multiculturalismo, la lógica y la significación de aquello que tiende a sostener los intereses hegemónicos” (WALSH, 2007, p. 53-54).

¹⁶⁹ “Por eso, cuando la palabra interculturalidad la emplea el Estado en el discurso oficial, el sentido es equivalente a multiculturalidad. El Estado quiere ser inclusivo, reformador, para mantener la ideología neoliberal y la primacía del mercado. Pero, en todo caso, es importante reconocer las reformas que se pueden realizar a través de las políticas de Estado. En cambio, el proyecto intercultural en el discurso de los movimientos indígenas está diciendo otra cosa, está proponiendo una transformación. No está pidiendo el reconocimiento y la inclusión en un Estado que reproduce la ideología neoliberal y el colonialismo interno, sino que está reclamando la necesidad de que el Estado reconozca la diferencia colonial (ética, política y epistémica). Está pidiendo que se reconozca la participación de los indígenas en el Estado, la intervención en paridad y reconociendo la diferencia actual de poder; esto es la diferencia colonial y la colonialidad del poder —todavía existente— de los indígenas en la transformación del Estado y, por cierto, de la educación, la economía, la ley” (WALSH, 2002a, p. 26 apud WALSH, 2007, p. 56)

¹⁷⁰ “Más que la idea simple de interrelación (o comunicación, como generalmente se lo entiende en Canadá, Europa y EE.UU.), la interculturalidad señala y significa procesos de construcción de un conocimiento otro, de una práctica política otra, de un poder social (y estatal) otro y de una sociedad otra; una forma otra de pensamiento relacionada con y contra la modernidad/colonialidad, y un paradigma otro que es pensado a través de la praxis política” (WALSH, 2007, p. 47).

margem, inclusive, para o seu uso instrumental por atores neoliberais multiculturalistas, por exemplo.

Embora o conceito de interculturalidade seja conhecido por ter sido formulado fora do contexto acadêmico, é importante lembrar que o movimento indígena equatoriano esteve em contato com a academia quando da formulação do termo e da sua inclusão na Constituição de 2008. Mas, para Walsh (2007), o fato de haver indígenas nesse processo traria ao termo uma conotação diretamente oposta à dinâmica colonial¹⁷¹.

O conceito posto desta maneira reforça a ideia de antagonismo entre o movimento indígena e a academia. Deixa subentender que esse movimento representa um pensamento completamente fora de qualquer legado colonial, como se até então não houvesse contato entre os indígenas com a academia. Também sugere que as diversas culturas indígenas são monolíticas, convergentes e intrinsecamente positivas. Essa essencialização dicotômica fica evidente quando a autora utiliza o termo “outro” como a principal adjetivação da interculturalidade (ver a citação de rodapé sobre a genericidade desse conceito).

O conceito que Walsh (2007) traz, nesse trabalho, ao mesmo tempo em que é vago, busca uma ação, ou seja, é uma ação sem direção, que sabe o que não quer ser, mas parece não sabe o que é. Ao não saber o que é, deixa margem para a sua apropriação pelo Estado ou qualquer outro ator do capitalismo, vistos por ela própria como atores mal-intencionados.

Assim, o olhar que Walsh (2007) lança para o campo da filosofia quando leva a crítica ao multiculturalismo para o âmbito da produção de conhecimento, seria pertinente também para o Pensamento Decolonial¹⁷². Afinal, não se altera a realidade pela criação de um termo que busque representar um projeto “outro” de civilização sem que haja uma vigilância permanente sobre esse processo

¹⁷¹ “En contraste con los constructos teóricos creados dentro de la academia para ser aplicados a ciertos objetos o “casos” para el análisis, la interculturalidad, tal como es presentada y comprendida aquí, es un concepto formulado y cargado de sentido principalmente por el movimiento indígena ecuatoriano, concepto al que este movimiento se refiere hacia 1990 como “un principio ideológico”. Como tal, esta configuración conceptual es por sí misma “otra”. En primer lugar, porque proviene de un movimiento étnico-social más que de una institución académica; luego, porque refleja un pensamiento que no se basa en los legados coloniales eurocéntricos ni en las perspectivas de la modernidad; y, finalmente, porque no se origina en los centros geopolíticos de producción del conocimiento académico, es decir, del norte global” (WALSH, 2007, p. 48).

¹⁷² “La reciente “apertura” del campo de la filosofía, por ejemplo, para incluir o incorporar a los “otros” (otras culturas, otros conocimientos), sin ningún cambio radical en la dominancia blanca y blanco-mestiza prevaleciente, y con la estructura y el sistema eurocéntricos de pensamiento, filosofía que es referida como “intercultural” por intelectuales latinoamericanos como Raúl Fonet-Betancourt, Arturo Roig y otros, parece no ser nada más que una manifestación del nuevo multiculturalismo disciplinario. Más bien nutre un diálogo sobre la diferencialidad localizada: pensamiento basado en el reconocimiento de que la filosofía, como otras disciplinas, ha perpetuado la diferencia epistémica. La interculturalidad, tal como aquí es comprendida y aplicada, promueve una inclusión vacía de “lugar político”. Dicho de otro modo, se lleva a cabo una semblanza de la inclusión mientras, en la práctica, se realiza una exclusión de indígenas y afros (pero también de mujeres, campesinos y otros grupos históricamente subalternizados), como sujetos con un proyecto y una crítica epistémica, política y cultural; un pensamiento que difiere radicalmente en su lógica y en su fundación sociohistórica y política de la de los filósofos blancos y blanco-mestizos, de base eurocéntrica, es el que propone un “diálogo intercultural”, el cual permite un “descubrimiento de América en toda su variedad y diversidad” (Fonet-Betancourt, 2002). (WALSH, 2007, p. 55-56).

Caberia, ainda, problematizar a visão sempre negativa que Walsh lança para o Estado. Há exemplos concretos de políticas públicas brasileiras que podem ser consideradas como triunfos dos movimentos sociais, como no caso das cotas étnico-raciais e nos avanços da LDB, como visto no primeiro capítulo. Ora, o Estado brasileiro não perdeu o seu caráter neoliberal por implementar tais políticas. A própria Walsh (2012), em um texto que será melhor abordado no capítulo três, discorre sobre a importância paradigmática que as novas constituições do Equador e da Bolívia inauguraram nas ciências, no direito e na educação. Apesar de serem resultados da ação articulada de movimentos da sociedade civil, especialmente indígenas, esses avanços legais, ainda que constitucionais, não impedem que os Estados desses países sigam diretrizes neoliberais.

Os movimentos de avanços da pauta “intercultural” dentro dos estados nacionais não são lineares e homogêneos. A conquista de algumas políticas, ou a ocupação de algum cargo estratégico na gestão pública por sujeitos dos povos tradicionais podem ser vistos como avanços. É verdade que podem ser cercados por apropriações de discurso, por manobras e cooptações por parte de atores hegemônicos. Enfim, pode ser que o Estado use a interculturalidade com fins “multiculturalistas”, mas esse uso também pode ser efetivo, no sentido de modificar realidades, ainda que parcialmente.

Enfim, a visão polarizada e homogeneizante do Estado e da interculturalidade enquanto um projeto “outro” encobre as complexidades da realidade, dificultando a visualização de estratégias viáveis de modificação efetiva da realidade.

2.2.2.2.4 Ramón Grosfoguel

Ramón Gosfoguel (2007), no seu texto intitulado “Decolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial de Aimé Césaire hasta los zapatistas”, realiza uma análise histórica sobre o universalismo ocidental. Argumenta que o desenvolvimento das ciências humanas, desde o século XIX, a epistemologia da neutralidade axiológica e a objetividade empírica foram as diretrizes de orientação da produção de conhecimento. Para esse autor, o universalismo abstrato teria sido a síntese desse *modus operandi*, ainda presente, a exemplo dos marxistas e dos psicanalistas¹⁷³.

Se por um lado esta análise é pertinente e se constitui em um importante fator de análise para a estruturação do pensamento eurocêntrico, por outro, não se verifica no seu texto a mesma

¹⁷³ “[...] todavía los marxistas y psicoanalistas producen conocimiento desde el punto cero, es decir, sin cuestionar el lugar desde el cual hablan y producen conocimiento (GOSFOGUEL, 2007, p. 65).

análise crítica à proposta decolonial por ele exposta. Mais uma vez, esse “mecanismo” de suspender o Pensamento Decolonial da análise feita à academia e às ciências sugere a ideia de imunidade desse campo a qualquer resquício dos universalismos que denuncia.

Após realizar a revisão histórica sobre o universalismo, de maneira pertinente, o autor realiza uma operação curiosa: reúne colaborações de autores e movimentos contra-hegemônicos que lutam contra a colonização e a dominação de segmentos populacionais, alinhando-os automaticamente aos neologismos decoloniais¹⁷⁴. Aqui, novamente, percebemos uma homogeneização grosseira de atores que falam desde lugares e temporalidades distintas, e o alinhamento deles com o projeto decolonial. O resultado dessa operação é a captura de Aimé Césaire e seu conceito de universalismo concreto¹⁷⁵; e dos zapatistas e a prática oriunda dos indígenas tojolabales de “andar perguntando”¹⁷⁶ para a decolonialidade.

Em paralelo a este traslado conceitual e ideológico, o autor deprecia certas colaborações teóricas que antecederam a decolonialidade sem refletir sobre a influência destas na produção decolonial. Césaire tem a sua teoria minimizada quando Grosfoguel (2007) reduz as formulações desse importante autor a um status de “intuição filosófica” para fazer o contraponto ao conceito de “transmodernidade”, que ocuparia um status de “projeto político”¹⁷⁷. Essa comparação hierarquizante é, a meu ver, desnecessária. Ainda que fosse levada a sério, deveria considerar que Césaire colaborou em muitos projetos políticos concretos para toda a problemática da colonização e da negritude no século XX.

Aliás, retomando a problemática sobre o universalismo abstrato, tônica do texto de Grosfoguel (2007), é importante analisar o conceito de “transmodernidade”, cunhado por Dussel e usado extensivamente por Grosfoguel neste e em outros textos.

¹⁷⁴ Sobre o alinhamento automático daqueles autores ao Pensamento Decolonial, deve-se destacar o próprio título do artigo “Descolonizando los Universalismos Occidentales: El pluri-versalismo Transmoderno Decolonial desde Aimé Césaire hasta los Zapatistas”. Esse alinhamento também fica evidente em outras passagens do texto, tal como o faz com o movimiento zapatista: “En los zapatistas el giro decolonial se da en una forma ‘Otra’ de hacer política que, partiendo de cosmologías indígenas en el sur de México, proponen formas alternas de práctica política [...] El ‘andar preguntando’ lleva a lo que los zapatistas llaman ‘movimiento de retaguardia’, frente al ‘andar predicando’ del leninismo, que lleva al ‘partido de vanguardia’ [...] donde el movimiento de ‘retaguardia’ se convierte en un vehículo de un diálogo crítico transmoderno, epistémicamente diversal y, por consiguiente, decolonial” (GOSFOGUEL, 2007, p. 76-77).

¹⁷⁵ Para Césaire (2007) a descolonização passa pela afirmação do universalismo concreto, depositário de todos os particulares, sendo, portanto, o resultado de múltiplas determinações cosmológicas e epistemológicas dentro de um diálogo crítico e horizontal entre povos.

¹⁷⁶ Nas palavras de Grosfoguel (2007, p. 75): “‘Andar preguntando’ plantea una manera ‘Otra’ de hacer política, muy distinta del ‘andar predicando’ de la cosmología judeo-cristiana occidental, reproducida por los marxistas, conservadores y liberales por igual. El ‘andar preguntando’ está ligado al concepto tojolabal de democracia, entendida como ‘mandar obedeciendo’; donde ‘el que manda obedece y el que obedece manda’. Los zapatistas no parten de un universal abstracto (el socialismo, el comunismo, la democracia, la nación, como significante flotante o vacío) para luego predicar y convencer de la justeza del mismo a todos los mejicanos. Ellos parten del ‘andar preguntando’, como ya se dijo, cuyo programa de lucha es un universal concreto construido como resultado, nunca como punto de partida, de un diálogo crítico transmoderno, que incluye la diversidad epistémica y las demandas particulares de todos los oprimidos de México”.

¹⁷⁷ Com relação à hierarquização e depreciação, no trecho a seguir percebe-se o “uso-trampolim” que Grosfoguel faz dos escritos de Césaire para projetar o termo decolonial: “*La transmodernidad sería la concretización, a nivel de proyecto político del universalismo concreto, que la intuición filosófica césaireana nos invita a construir*” (p. 73).

O momento me parece oportuno para abrir um parêntese e abordar com mais profundidade o conceito de transmodernidade. Esse é um conceito caro dentro do contexto geral do presente trabalho, uma vez que pretende, a partir das teorizações decoloniais, críticas ao pensamento universalista eurocêntrico, apontar um caminho possível para a construção de outra realidade, mais inclusiva e democrática, sendo este um dos principais impulsos para a realização dessa tese.

Para a explanação seguinte, utilizarei os textos de Grosfoguel (2008 e 2016) e de Castro-Gomez (2017), além de considerar as definições de Dussel já apresentadas em notas de rodapé quando da primeira abordagem sobre o conceito de “transmodernidade”.

Iniciando pelas obras de Grosfoguel (2008 e 2016), uma análise atenta deflagra como esse termo, ao mesmo tempo que ganha uma identificação direta com o projeto decolonial, pretende combater todos os males do pensamento moderno colonial, a partir de epistemes diversas¹⁷⁸. No entanto, o convite a produzir “[...] a partir de diferentes projetos epistêmicos políticos [...]” não deixa claro quais são essas epistemes e em que medida os seus sujeitos estão efetivamente implicados na formulação do termo “transmodernidade”. Tampouco nos dá pistas sobre as estratégias possíveis para implementação de “[...] um projeto decolonial de liberação para além das estruturas capitalistas, patriarcais, eurocênicas, cristãs, modernas e coloniais”. Importante perceber a contradição presente em se buscar combater os universalismos abstratos através de um outro universalismo igualmente abstrato, tal como as “soluções decoloniais de âmbito global”, como visto anteriormente. Não se fala, ainda, sobre qual seria o caminho, quais seriam as estratégias, quais seriam os segmentos sociais envolvidos na construção dessas soluções.

A única coisa prática proposta, como visto anteriormente, é a substituição do termo “capitalismo” e “sistema-mundo” pelo termo “sistema mundo euro-norte-americano moderno/capitalista colonial/patriarcal”¹⁷⁹. Ora, isso não altera a realidade. Aliás, essa discussão e a criação desse termo são restritas à academia, e não nasce das reivindicações dos povos subalternizados.

A esse poderoso universalismo, Grosfoguel (2008) dá o nome de “diversidade anticapitalista descolonial universal radical”. Ao contrário do universalismo abstrato

¹⁷⁸ Segundo Grosfoguel (2016, p. 45), “A transmodernidade é um convite para que se produza, a partir de diferentes projetos epistêmicos políticos que existem no mundo hoje, uma redefinição dos muitos elementos apropriados pela Modernidade eurocêntrica e tratados como inerentes à Europa, rumo a um projeto decolonial de liberação para além das estruturas capitalistas, patriarcais, eurocênicas, cristãs, modernas e coloniais”.

¹⁷⁹ “Estes conceitos precisam de ser descolonizados e tal só pode ser conseguido por meio de uma epistemologia descolonial que assuma abertamente uma geopolítica e uma corpo-política do conhecimento descoloniais como pontos de partida para uma crítica radical” (GROSFOGUEL, 2008, p. 121).

eurocêntrico, esse novo universalismo seria a via de construção de um “universal decolonial”, que respeite as múltiplas particularidades locais. Mais adiante, entretanto, o autor, a despeito das formas particulares de luta contra os colonialismos e colonialidades, determina a linguagem e o caráter ideológico desse novo universalismo¹⁸⁰, como já apontado.

Ora, a linguagem é justamente uma marca estruturante das particularidades de um povo. Além disso, as lutas de diversos povos subalternizados não são exatamente “anticapitalista, antipatriarcal, anti-imperialista e contra a colonialidade do poder”. Existe uma complexidade inerente a essas lutas, as quais muitas vezes têm “camadas” de reivindicação pela inserção no capitalismo. Certamente que são inserções qualificadas e adequadas a um determinado povo, mas não deixam de ser uma inclusão. Importante, ainda, salientar que alguns desses povos têm culturas “machistas” aos nossos olhos, sendo esta exigência, “antipatriarcal”, algo problemático de ser cobrado.

Essa série de ressalvas feitas ao termo transmodernidade tem como ponto central a defesa da diversidade das lutas dos povos subalternizados e, conseqüentemente, das soluções. Creio que as possíveis convergências entre elas devam ser buscadas pelos próprios sujeitos em questão, a partir do desejo de contato com outros povos e com outras lutas. Não acredito que a solução seja universal, tampouco que seja fruto da elaboração individual de um projeto abstrato. Ainda mais se ela vier de um teórico que leciona em universidades dos Estados Unidos e que demonstra pouca familiaridade com as realidades concretas dos povos e comunidades tradicionais da América Latina.

O autor se contrapõe genericamente aos resquícios do universalismo e da colonização, indo desde o ataque ao universalismo científico, passando pela crítica ao marxismo, aos partidos de esquerda e de direita, até a pós-modernidade, como demonstrado nos rodapés acima. Por outro lado, coloca a transmodernidade acima desses críticas¹⁸¹, e lança o “conhecimento decolonial” como projeto que representa o conjunto das epistemes não-europeias¹⁸², o que também pode ser visto como uma postura universalista. Ora, como dito, epistemes não-

¹⁸⁰ “A linguagem comum deverá ser anticapitalista, antipatriarcal, anti-imperialista e contra a colonialidade do poder, rumo a um mundo em que o poder seja socializado sem deixar de se manter aberto a uma diversidade de formas institucionais de socialização do poder assentes nas diferentes respostas ético-epistêmicas descoloniais dos grupos subalternos do sistema-mundo” (GROSFOGUEL, 2008, p. 144).

¹⁸¹ “Quando falo de transmodernidade estou me referindo a um projeto global que busca transcender a Modernidade da Europa e da América do Norte. Este projeto não é pós-moderno, pois a pós-Modernidade ainda é uma crítica incompleta da Modernidade, feita pelos europeus e pelos norte-americanos. A transmodernidade, ao contrário, é uma tarefa, em meu caso, expressa filosoficamente, cujo ponto de partida é aquilo que foi descartado, desvalorizado e julgado como inútil entre as culturas globais, incluindo a filosofia colonizada ou das periferias [...] (DUSSEL, 2008b, p. 19-20 apud GROSFOGUEL, 2016, p. 45).

¹⁸² Segundo Browitt (2014) A própria retórica do “pluri” em projetos étnico-político-epistemológico, frente ao “uni”, defendida por Grosfoguel, por exemplo, cai em contradição no momento em que reclama um “conhecimento decolonial crítico que seja rigoroso e completo, com alcance mundial e não provincial”, ou seja, na medida em que reclama um universalismo (p. 39).

hegemônicas nem sempre são construídas com fins universalistas ou contra-hegemônicos. Estas ganham sentido, justamente, na medida em que são contextualizadas regionalmente e, muitas vezes, comunitariamente.

Se o “projeto decolonial transmoderno pluriversalista” se dirige aos cânones estabelecidos pelos homens de países centrais europeus¹⁸³, não nos parece que a solução deva ser colocada, universalmente, por homens brancos que residem, ou passam parte considerável da vida no chamado “norte” e que se formaram dentro daqueles mesmos cânones eurocêntricos. Nesse sentido, a “transmodernidade” parece guardar grande distância do conceito de “*sumak kawasay*”, por exemplo, que foi formulado no diálogo entre os movimentos indígenas no Equador e na Bolívia e alguns acadêmicos desses países.

Caberia aqui retomar a crítica de Rosa (2014, p. 47) ao projeto de “epistemologias do Sul” de Boaventura: “não seria uma epistemologia convergente, mesmo que provisória, justamente o mesmo que o autor critica quando se refere ao pensamento científico?”; “não seria a busca desse ponto em comum justamente o motor do próprio projeto “liberal-democrático-ocidental”? não seria essa retórica mais uma concessão da diversidade do sul às necessidades simplificadoras do norte?”.

É compreensível supor que a proposta da transmodernidade não seja “[...] equivalente a uma celebração liberal e multiculturalista da diversidade epistêmica do mundo, onde as estruturas de poder permanecem intactas”, e que a proposta de um projeto global contra o capitalismo, o patriarcado, o imperialismo e o colonialismo “[...] não significa a universalidade de soluções, onde um define pelos outros, mas sim onde muitos decidem por muitos” (GROSFOGUEL, 2016, p. 45). No entanto, será preciso refletir com atenção sobre quem define este conceito e essas lutas globais. De onde está vindo este discurso, quem ele busca representar, quem são, aonde estão e em que medidas os “muitos” estiveram efetivamente demandando um projeto de “transmodernidade”, se representa, de fato, as lutas de quem se pretende representar, e se as totalidades as quais se dirige não têm nenhum elemento a ser desejado por essas vozes supostamente representadas?

Castro-Gomez (2017), nesse texto, adota uma nova postura e parece rever a sua própria produção. Ele inicia o texto colocando a impossibilidade do “particularismo” das identidades, ou seja, de sua essencialização - fenômeno que se constitui consigo mesma, com total

¹⁸³ “Esta discussão tem grandes implicações para a decolonização das universidades ocidentalizadas. Até então, essas universidades têm operado a partir de um universalismo no qual “um (homem ocidental de cinco países) define pelos outros” o que é conhecimento válido e verdadeiro” (GROSFOGUEL, 2016, p. 46).

independência de sua relação com o exterior¹⁸⁴. Aqui Castro-Gomez (2017) utiliza, além do filósofo argentino Ernesto Laclau, Foucault e Derrida para embasar os seus argumentos - aqueles mesmos que serviram como contraponto para afirmação do grupo Modernidade/Colonialidade diante da pós-modernidade e das teorias do “norte”.

Segundo o autor, a particularidade presente na “identidade cultural”, ao ignorar o sistema relacional de forças no qual se inscreve, pode até ser concebida como uma cristalização temporal das relações de poder, mas não pode deixar de ser concebida externamente a essas relações. Logo, a luta pela transformação da condição subalterna de determinadas comunidades deveria incluir a transformação das relações desiguais a partir das quais estas comunidades seriam definidas como subalternas, ou seja, do próprio sistema hierárquico das relações sociais como um todo.

Após essa argumentação, o autor busca desvincular uma postura decolonial daquela busca pela recuperação da identidade cultural dos povos colonizados, esclarecendo que a “recuperação da identidade cultural” não seria mais do que uma “quimera”, uma vez que o sistema-mundo moderno-colonial é o espaço em que se construíram as identidades de cada um dos elementos que entraram na matriz das relações hierárquicas.

Diversas são as citações que a presente tese traz sobre os escritos produzidos por autores decoloniais, inclusive Castro-Gomez, que deixam transparecer essa dicotomia essencialista das identidades. Elas estão presentes em termos como “o outro da modernidade” e também nos binômios Sul-Norte, Ocidente-Não-ocidente, Moderno-Traducional e Europeus-Não-europeus, utilizados largamente por diversos autores. Esse último binômio, nesse novo texto de Castro-Gomez é citado como um fundamentalismo culturalista de tipo conservador¹⁸⁵.

Castro-Gomez (2017) diz, em tom crítico, que não são poucos os que afirmam que pensar desde América Latina significa pensar por fora dos parâmetros estabelecidos pela política moderna, entendida como correspondente ao eurocentrismo colonial. Ora, ele próprio, no prólogo do livro *El Giro Decolonial* (2007), junto com Grosfoguel, afirma ser necessário desenvolver uma nova linguagem e um novo pensamento fora dos paradigmas, enfoques, disciplinas e campos de conhecimento ocidentais. Grosfoguel (2008), em outro texto, importante recordar, afirma que todo o conhecimento se situa, epistemicamente, ou no lado

¹⁸⁴ “Porque no es posible comprender el sentido y la función de una práctica cualquiera si la abstraemos de la red de relaciones que la hace posible. No existe ninguna práctica que tenga sentido por sí misma, con independencia de la posición y la función que ocupa en una red de relaciones diferenciales” (CASTRO-GOMEZ, 2017, p. 128).

¹⁸⁵ “Aquello que Mignolo llama la diferencia colonial solo tiene sentido al interior de un sistema desigualitario de relaciones de poder y no debe ser pensada, por tanto, como incomensurabilidad de tipo de cultural entre europeos y no europeos. Esto último nos conduciría derecho a una especie de fundamentalismo culturalista de tipo conservador” (CASTRO-GOMEZ, 2017, p. 131-132).

dominante, ou no lado subalterno das relações de poder. Parece claro a dicotomia em tais formulações, seja através do binômio Colonial-Subalterno ou do Ocidente-Não-ocidente.

Mas o ponto central da defesa de Castro-Gomez (2017) é a de que as lutas dos povos subalternizados devem assumir uma estratégia radical universalista a partir do “ponto de exclusão” em que se encontram. Essa universalidade não deve ser confundida, no entanto, com o eurocentrismo (forma particular de universalidade, abstrata, naturalizada como eterna e hierarquizada como superior a todos os demais povos). Assim, o problema do eurocentrismo não seria a sua noção de universalidade, e sim o jogo que coloca entre o universal e o particular¹⁸⁶. Não haveria que confundir, então, uma posição anti-eurocêntrica com a negação de toda universalidade. Ao contrário, a luta pela descolonização deveria ser feita afirmando a universalidade, mas não através de uma universalidade abstrata, e sim através de uma universalidade concreta, a partir da particularidade dos povos subalternizados. Castro-Gomez (2017) afirma que os sujeitos subalternizados (ou “flutuantes”) que questionam a sua exclusão particular, questionam ao mesmo tempo o ordenamento no qual essa exclusão tem lugar. Questionam, portanto, o sistema como um todo, e não apenas a sua inclusão na mesma ordem que os excluem¹⁸⁷. Nesse ponto, o autor lança mão do conceito de transmodernidade como um processo de modernização econômica, política e cultural que assimila, dialeticamente, diferentes culturas subalternizadas rumo a uma modernidade vivida desde a exterioridade relativa, que nega sua forma “ocidentalista e eurocentrada” (CASTRO-GOMEZ, 2017, p.145).

Penso que a desnaturalização da universalidade enquanto um fenômeno intrinsecamente europeu seja um propósito muito positivo do texto de Castro-Gomes, e que pode contribuir, inclusive, para uma melhor compreensão do eurocentrismo ou qualquer outro etnocentrismo. No entanto, quando ele coloca que a ação contestatária, ou descolonial, de um ator subalternizado, por mais particular que seja, é naturalmente uma ação dirigida ao sistema colonial como um todo, creio haver novamente uma tendência à essencialização e à dicotomia universalista abstrata. Há sutilezas na compreensão das lutas protagonizadas por esses atores, e cada caso deve ser analisado concretamente.

O autor postula que a luta decolonial, ao estar centrada nas particularidades excluídas em cada uma das hierarquias de poder, termina renunciando a política e caindo nos braços do multiculturalismo, o que concordo e busco expor como os decoloniais falham nesse aspecto.

¹⁸⁶ “La vieja noción cristiana del “agente privilegiado de la historia” se une con la concepción iluminista de la relación entre lo particular y lo universal, para dar origen a eso que llamamos eurocentrismo. Europa se presenta como agente universal, bajo la convicción de que su cultura expresa principios incondicionales que derivan de privilegios epistemológicos e ontológicos” (CASTRO-GOMEZ, 2017, p. 137)

¹⁸⁷ “Lo que cuestionan no es tal o cual regla en particular que debe ser cambiada, sino la totalidad de las reglas de juego que organizan desigualitariamente la sociedad. Su voz, en este sentido, es universal” (CASTRO-GOMEZ, 2017, p. 140).

No entanto, a postulação que afirma que as lutas dos subalternizados sempre se dirigem ao sistema como um todo, tem como efeito a invisibilização das particularidades concretas dessas lutas. Importante, ainda, perceber que a negação dos horizontes marxistas em muitos textos decoloniais dificulta a tarefa proposta por Castro-Gomez de lutar contra o sistema capitalista-colonial como um todo.

Por fim, concordo com a reflexão que o autor traça sobre a importância de se restabelecer as quatro instituições nascidas na modernidade – as ciências, o Estado de direito, a democracia e a racionalidade crítica, a partir de um ponto de vista mais dialético e democrático, o que envolve a participação efetiva dos excluídos historicamente. No entanto, não me alinho a uma postura que busca a correspondência dessas ações ao que seria a transmodernidade, muito menos ao que seria um giro decolonial¹⁸⁸.

2.2.2.2.5 Santiago Castro-Gomez

Para o propósito dessa tese, o texto de Castro-Gomez, intitulado “*Decolonizar la Universidad – La hybris del punto cero y el diálogo de saberes*”, é de grande valia. Dentro dos textos que embasam o Pensamento Decolonial talvez este seja o que mais se debruça sobre a chamada “colonialidade do saber”. Apesar de já o ter utilizado, passarei brevemente pelos seus principais pontos a fim de fundamentar algumas reflexões e seguir o padrão de explanação crítica.

O texto é inspirado no trabalho de Edgardo Lander sobre a herança colonial e seus paradigmas que determinam a dinâmica universitária e contribuem para reforçar a hegemonia cultural, econômica e política do Norte¹⁸⁹. A partir dessa inspiração, Castro-Gomez (2007) lança uma importante pergunta: “o que significa decolonializar a universidade na América Latina?”. Para responder a esta questão, o autor, primeiramente, percorre um trajeto sobre o ponto de vista colonial e sua reprodução sistemática pelas universidades. Utiliza o livro “A Condição Pós-moderna” de Jean-François Lyotard e o seu diagnóstico avançado sobre a situação do “saber” ao final dos anos setenta. Como já exposto anteriormente nesse trabalho, esse diagnóstico diz respeito aos dois meta-relatos que serviram para legitimar a produção e

¹⁸⁸ “Hay por lo menos cuatro instituciones fundamentales nascidas de la modernidad que necesitamos reinsertar hoy en un escenario transmoderno: la ciencia, el Estado de derecho, la democracia y la crítica. Creo, junto con Dussel, que es posible una transmodernización de estas instituciones y es en este sentido preciso que entiendo el “giro decolonial” (CASTRO-GOMEZ, 2017, p. 146).

¹⁸⁹ Castro-Gomez (2007), cita Lander (2000, p. 65) sobre a reprodução do ponto de vista do Norte sobre o mundo dentro da academia e sua estrutura de produção de conhecimento: “[...] *la formación profesional [que ofrece la universidad], la investigación, los textos que circulan, las revistas que se reciben, los lugares donde se realizan los posgrados, los regímenes de evaluación y reconocimiento de su personal académico, todo apunta hacia la sistemática reproducción de una mirada del mundo desde las perspectivas hegemónicas del Norte*” (p. 79)

organização dos conhecimentos na modernidade: o da educação do povo e o do progresso moral da humanidade. Sua tese afirma que tanto a estrutura arbórea e disciplinar de conhecimento universitário, quanto o âmbito fiscalizador do saber, reproduzem um modelo epistêmico moderno/colonial que ele denomina de “*hybris del punto cero*”.

Para explicar esse último termo, Castro-Gomez (2007) traça uma genealogia do modo como as ciências começaram a pensar a si mesmas, entre 1492 e 1700, data identificada como a origem do paradigma epistêmico ainda hegemônico nas universidades. A trajetória filosófica de Descartes é colocada como central para o desenvolvimento das ideias de que a natureza e o homem são âmbitos ontologicamente separados; de que o conhecimento só é possível a partir da distância entre o sujeito conhecedor e o objeto conhecido; de que os sentimentos são obstáculos para o conhecimento legítimo; de que a realidade deve ser fragmentada para uma devida análise; de que o conhecimento tem como função última exercer um controle racional sobre o mundo; ou a ideia de que o pensamento está completamente dissociado da sabedoria e prática cotidiana dos seres humanos, ao obedecer a um modelo abstrato matemático. Nesse último postulado, Castro-Gomez acusa o ponto de observação inobservado, prévio à experiência, que devido a sua estrutura matemática não pode ser posto em dúvida sob nenhuma circunstância. É esse o modelo epistêmico que denomina “*hybris del punto cero*”.

Assim, a ciência ocidental buscou, e segue buscando, se situar fora do mundo (ponto zero) para observá-lo. À diferença de Deus, que busca substituir, as ciências não conseguem, porém, obter uma mirada orgânica sobre o todo, apenas uma mirada analítica que, para ser precisa e válida, deve ser fragmentada. As universidades modernas encarnariam, assim, essa *hybris del punto cero*, tanto na estrutura departamental de seus programas, como na estrutura disciplinária de sua episteme que forja a sua própria origem e, por seguinte, os seus cânones e quadros de autores e teorias fundacionais.

Neste momento Castro-Gomez lança uma outra pergunta, ao que parece, complementar à primeira e, ao mesmo tempo, aponta para ações mais pragmáticas: “existe uma alternativa para decolonizar a universidade, libertando-a da arborização que caracteriza tanto os seus conhecimentos como a sua estrutura?”. A partir desse momento, o autor inicia uma crítica à atual estrutura de conhecimento, percebendo como a universidade começa a se alinhar aos imperativos do mercado global, conduzindo-a a uma crise de legitimidade¹⁹⁰.

Contra a tendência das universidades tornarem-se empresas capitalistas que servem à

¹⁹⁰ “La planetarización de la economía capitalista hace que la universidad no sea ya el lugar privilegiado para la producción de conocimientos. El saber que es hegemónico en estos momentos ya no es el que se produce en la universidad y sirve a los intereses del Estado, sino el que se produce en la empresa transnacional” (CASTRO-GOMEZ, 2007, p. 84).

planetarização do capital e não ao que ao progresso material da nação ou ao progresso moral da humanidade, o autor cita algumas iniciativas que emergem no começo do século passado e que não encontram-se sujeitas aos mesmos padrões epistêmicos estabelecidos, a exemplo daquelas associadas ao pensamento complexo¹⁹¹ e a transdisciplinaridade¹⁹². Para que esses paradigmas pudessem ser incluídos dentro das universidades, a própria estrutura de funcionamento universitária deveria se modificar, maleabilizando a rigidez de seus programas e departamentos rumo à transdisciplinaridade. Também deveria inovar com relação à introdução de novas tecnologias de ensino¹⁹³.

É a partir dessa reflexão que o autor chega a uma proposta de universidade transcultural, em que diferentes formas de produção de conhecimento possam conviver sem submissão à hegemonia da episteme da ciência ocidental. Não se trata, diz o autor, apenas de articular conhecimentos, gerando novos campos do saber. Trata-se da possibilidade de diferentes formas culturais de conhecimento conviver no mesmo espaço universitário. Trata-se de um diálogo de saberes. Sem negar as contribuições da ciência ocidental, Castro-Gomez (2007) considera necessário ampliar o campo de visibilidade da episteme ocidental moderna, dado que esta foi incapaz de abrir-se a domínios como as emoções, a intimidade, o sentido comum, os conhecimentos ancestrais e a corporeidade. Sua busca, portanto, é por um pensamento integrativo de produção de conhecimento, com a esperança de que as ciências e a educação possam superar a aliança com o capitalismo mundial.

A presente tese, de forma geral, coincide com as ideias apresentadas nesse texto de Castro-Gomez. No entanto, é fundamental problematizar outras coisas, dentre elas os termos sobre os quais se desenvolve o argumento do texto. Apesar do autor não estar centrado na defesa

¹⁹¹ Castro-Gomez (2007, p. 86) se refere ao pensamento complexo como a “La idea de que cada uno de nosotros es un todo físico-químico-biológico-psicológico-social-cultural, integrado en la compleja trama del universo, ha dejado de ser vista con sospecha por muchos hombres de ciencia, por académicos e intelectuales de todo el mundo. Desde la física, la biología, la neurociencia, la antropología, la sociología y la psicología contemporáneas, se empiezan a revisar, implícita o explícitamente, los presupuestos epistémicos que marcaron la hybris del punto cero. Asistimos a un cambio de paradigma en la ciencia, que puede llegar a tener consecuencias muy positivas para la universidad (CAPRA, 2000; MARTÍNEZ MÍGUELEZ, 2002; MAFFESOLI, 1997)”

¹⁹² “Mientras que las disciplinas trabajan con el principio formal del tercio excluido (A no puede ser igual a $-A$), la transdisciplinariedad incorpora la idea de que una cosa puede ser igual a su contrario, dependiendo del nivel de complejidad que estemos considerando (NICOLESCU, 2002, p. 50). Mientras que para la hybris del punto cero “lo tercero queda excluido”, el pensamiento complejo y las sabidurías ancestrales (la *Philosophia perennis*) nos enseñan que “siempre se da lo tercero”, es decir, que resulta imposible basarlo todo en una discriminación de los contrarios, porque estos tienden a unirse. La transdisciplinariedad introduce un viejo principio ignorado por el pensamiento analítico de las disciplinas: la ley de la coincidencia *oppositorium*. En el conocimiento, como en la vida, los contrarios no pueden separarse. Ellos se complementan, se alimentan mutuamente; no puede existir el uno sin el otro, como quiso la lógica excluyente de la ciencia occidental” (CASTRO-GOMEZ, 2007, p. 86).

¹⁹³ “Pienso, por ejemplo, en una universidad donde los estudiantes puedan ser coautores de sus propios planes de estudio, matriculándose, ya no en las estructuras fijas de un programa en particular, sino en una red de programas (...) Pienso en una estructura donde los profesores puedan pertenecer a varios departamentos a la vez, facilitando así el ejercicio de la transdisciplinariedad arriba descrito. Pienso en la utilización masiva de las nuevas tecnologías para la generación de programas virtuales, desescolarizados, en los que el aprendizaje pueda ser interactivo con las máquinas” (CASTRO-GOMEZ, 2007, p. 87).

do Pensamento Decolonial, as suas perguntas orientadoras utilizam o verbo “decolonizar” como central. Poderiam indagar sobre o significado da desconstrução de um modelo colonial de ensino e produção de conhecimento na atualidade, ou sobre as alternativas possíveis para desconstrução do modelo colonial da universidade, respectivamente. No entanto, o autor utiliza a palavra “decolonializar” para se referir a este processo. Lembrando que o termo “decolonial” é uma criação do grupo Modernidade/Colonialidade, deve-se ressaltar como o autor alinha a reflexão sobre a necessária desconstrução da herança colonial no campo acadêmico ao Pensamento Decolonial.

As perguntas poderiam se referir aos significados do Pensamento Decolonial e como as suas propostas podem ser operadas dentro da academia que utiliza o modelo epistêmico hegemônico. Mas pelo seguir do texto, percebe-se, novamente, a captura de toda reflexão sobre a herança colonial pelo projeto da decolonialidade.

A importante relação que o autor faz entre as universidades e o capitalismo global é algo a ser ressaltado. Poucos textos de autores decoloniais trazem essa abordagem. No entanto, a problematização é genérica, breve e de profundidade estrita. Outros autores latino-americanos, como Daniel Mato, Eduardo Grüner e José Jorge de Carvalho, por exemplo, ao fazerem essa reflexão, evidenciam quão profundo e complexo é este campo de trabalho. Especialmente no que diz respeito à desconstrução da chamada “colonialidade do saber”, é importante realizar pesquisas que possam identificar atores e estratégias a serviço da submissão acadêmica latino-americana, especialmente das Ciências Sociais, às diretrizes dos países europeus e dos Estados Unidos.

Assim, para além do termo “*hybris del punto cero*” que sintetiza outras teorizações, o trabalho organiza leituras que reificam a relação automática entre o pensamento complexo e a transdisciplinaridade com o giro decolonial e a proposta de uma universidade transcultural. Abstém-se da análise sobre o que está teorizando, no sentido de perceber o Pensamento Decolonial como parte dessa estrutura universitária e de produção de conhecimento “ocidental”. Não se questiona, tampouco, em que medida os autores decoloniais estão efetivamente implicados em iniciativas de diálogo de saberes, produzindo com sujeitos de outras matrizes epistêmicas; em que medidas estão engajados na desconstrução das estruturas coloniais que imperam na universidade; em que medida as universidades estadunidenses, que abrigam parte importante dos seus autores de maior renome, estão sendo transformadas por estas propostas.

A proposta de levar a decolonialidade a ocupar um lugar inquestionável de vanguarda e a cumprir a missão de libertar o pensamento latino-americano das influências “ocidentais,

modernas, coloniais” nos remete, mais uma vez, à própria ideia da *hybris del punto cero*.

2.2.2.2.6 Aníbal Quijano

Quijano (2007), em seu texto “*Colonialidade del poder y clasificación social*”, em sua construção argumentativa, propõe uma importante reflexão sobre a importância e os limites dos horizontes totalizantes das análises sociais. A partir dessa questão, abre espaço para apontamentos sobre o Pensamento Decolonial, seja pelo o que inova teoricamente, ou por posturas coloniais que, lamentavelmente, reproduz. O autor explica que o eurocentrismo nos levou a admitir que, em uma totalidade, o todo tem absoluta e determinante primazia sobre todas e cada uma das partes, o que significa que a lógica única que governa o todo, governa também todas as suas partes de forma absoluta.

Um primeiro esclarecimento que cabe ser feito é que, por mais que os paradigmas que adotem horizontes totalizantes carreguem, de alguma forma, uma perspectiva autocentrada e universalista, os paradigmas estruturalistas e funcionalistas, por exemplo, trouxeram inestimável contribuição para compreensão da realidade e das dinâmicas sociais, inclusive para a identificação de “colonialidades” nas relações de poder, a exemplo do marxismo e de suas derivações contextualizadas às diversas regiões do planeta.

Ainda assim, esses paradigmas totalizantes não deixaram de ter revisões e oposições frontais. O empirismo atomístico, a partir do final do século XVIII, e a pós-modernidade contemporânea negaram a ideia de totalidade. Se por um lado essas visões se apoiam no fato de que as ideias dominantes de totalidade deixaram de fora muitas experiências histórico-sociais, como de fato o fizeram, por outro, deixam descoberto certo propósito associativo entre a negação da totalidade e a negação da própria realidade do poder social. A negação da existência de estruturas duradouras de relações sociais em prol da ideia de fluxos instáveis que não chegam a se configurar como estruturas dificulta a identificação dos atores hegemônicos e de suas estratégias, já que o exercício do poder passa a ser relacionado apenas com a aplicação da autoridade de forma dispersa. Ao negar a totalidade social e a existência de um eixo articulador das demais esferas sociais, o empirismo e o pós-modernismo terminam negando a realidade do poder social.

No entanto, voltando ao trabalho de Quijano (2007), é importante notar como esse autor percebe a incompatibilidade entre os horizontes totalizantes e a articulação de elementos historicamente heterogêneos. O autor admite que a existência social das relações entre o todo e as partes são reais. Ao mesmo tempo, admite que as partes não têm que seguir a mesma lógica

do todo, uma vez que este corresponde a uma estrutura orgânica, sistêmica e conflitiva. Logo, os movimentos são articulados em seu conjunto, atuando, de forma geral, como uma totalidade, o que não significa que esses movimentos sejam unilaterais, unidimensionais ou unidirecional¹⁹⁴.

A concepção de totalidade, portanto, terminaria funcionando como uma crítica à concepção totalizante mais heterodoxa, que apesar de articulados a um todo, têm lógicas próprias - a exemplo dos povos e comunidades tradicionais dentro da teoria marxista¹⁹⁵. Desconsidera, também, as concepções pós-modernas e empiricistas que, ao negar todas as análises das totalidades, acabam propondo outro paradigma totalizante, porém, agora, da análise fragmentada. Em suas versões ortodoxas, essas concepções acabam por terem uma linhagem comum eurocêntrica¹⁹⁶.

Restaria indagar se as propostas decoloniais não terminam perpetuando a colonialidade como o único paradigma pensável. A nosso ver, a excelência do trabalho de Quijano esbarra aqui, pela primeira vez, com um deslize típico do pensamento decolonial: não aplicar a si o que se propõe para a revisão de outras correntes teóricas.

Diante da prévia identificação de atores transnacionais de caráter neoliberal que operam dentro do âmbito da produção de conhecimento por meio da utilização instrumental do pós-modernismo e do multiculturalismo, parece fundamental caminhar no sentido da defesa de horizontes totalizantes, especialmente da invisibilizada dimensão analítica de classe marxista, e o seu papel estratégico diante das realidades sociais caracterizadas por extrema injustiça social e concentração de renda. Nesse sentido, não concordo com Quijano (2007, p. 103) quando este diz: *“Para nuestras actuales necesidades de conocimiento histórico-social, esa idea de totalidad implica hoy distorsiones de la realidad tan graves como las desventajas del viejo empirismo atomístico”*.

¹⁹⁴ Nos diz Quijano (2007, p. 104): “Una totalidad histórico-social es en un campo de relaciones estructurado por la articulación heterogénea y discontinua de diversos ámbitos de existencia social, cada uno de ellos a su vez estructurado con elementos históricamente heterogéneos, discontinuos en el tiempo y conflictivos. Eso quiere decir que las partes en un campo de relaciones de poder social no son sólo “partes”; lo son respecto del conjunto del campo, de la totalidad que éste constituye y, en consecuencia, se mueve dentro de la orientación general del conjunto; pero no lo son en su relación separada con cada una de las otras. Cada una de ellas es una unidad total en su propia configuración, porque igualmente tiene una constitución históricamente heterogénea. Cada elemento de una totalidad histórica es una particularidad y, al mismo tiempo, una especificidad, incluso, eventualmente, una singularidad. Todos ellos se mueven dentro de la tendencia general del conjunto, pero tienen o pueden tener una autonomía relativa y que puede ser, o llegar a ser, conflictiva con la del conjunto. En ello reside también la noción del cambio histórico-social”.

¹⁹⁵ Importante ressaltar que Marx chega a reconhecer o seu eurocentrismo, mas termina não aprofundando essa reflexão. Segundo Quijano (2007, p. 108): *“Sin embargo, como se sabe bien ahora, al irse familiarizando con las investigaciones históricas y con el debate político de los “populistas” rusos, se dio cuenta de que esa unidireccionalidad y esa unilinealidad dejaban fuera de la historia otras decisivas experiencias históricas. Llegó, así, a ser consciente del eurocentrismo de su perspectiva histórica, pero no dio el salto epistemológico correspondiente. El materialismo histórico posterior eligió condenar y omitir ese tramo de la indagación de Marx, y se aferró dogmáticamente a lo más eurocéntrico de su herencia”*.

¹⁹⁶ Nos diz Quijano (2007, p. 103): *“para ambas posiciones el paradigma eurocéntrico de totalidad es el único pensable”*.

O autor aponta para as consequências desses dois modelos de paradigmas como sendo regimes totalitários, no caso das totalidades histórico-sociais, ou regimes de caráter ideológico vinculado ao poder hegemônico, no caso da negação de toda ideia de totalidade sobre o conhecimento histórico-social¹⁹⁷.

No entanto, sob um determinado ponto de vista crítico, ao qual me alinho, a análise sobre o atual sistema neoliberal, que dentro do âmbito da produção de conhecimento se apoia naquelas perspectivas multiculturalistas e pós-modernas, mostra como essa perspectiva é totalitária ao estabelecer regimes de desigualdades crônicas, sendo as leituras totalizantes, especialmente a marxista, uma ferramenta contra hegemônica. Logo, a meu ver, não é teoricamente correto, nem é estratégico, do ponto de vista das lutas por maior igualdade social, equiparar as perspectivas marxistas e pós-modernas.

Ainda sobre a equiparação negativa entre a ideia de totalidade e o empirismo atomístico, dois pontos contraditórios chamam atenção: o texto de Quijano, ao final, dá muito mais ênfase ao marxismo, permitindo a interpretação de que existe uma preocupação proeminente sobre a deslegitimação da teoria de classe se comparada à preocupação com a crítica ao pós-modernismo e o empirismo.

O segundo ponto é ainda mais curioso: a “*teoría histórica de la clasificación social*”¹⁹⁸ que Quijano propõe para substituir os paradigmas¹⁹⁹, ou totalizantes, ou atomistas e textualistas, está centrada em três categorias: trabalho, gênero e raça. Essas seriam as três camadas que classificam as pessoas, desde a inserção da América no capitalismo. Para Quijano, a “colonialidade do poder” é o próprio eixo que articula as classes sociais, o controle sobre o trabalho, todas as relações de dominação e exploração, o controle sobre a “natureza”, o sexo, a subjetividade, entre outras. Dentro das teorias totalizantes mais ortodoxas, segundo o autor, o foco nas relações de trabalho e a homogeneidade atribuída às classes dificultaria a percepção sobre a multidimensionalidade das relações de poder e dominação. No entanto, o próprio Quijano (2007) ressalta que, de todas as três instâncias que propõe em sua teoria, o trabalho é

¹⁹⁷ “Desde una perspectiva orgánica o sistémica de la totalidad histórico-social, toda pretensión de manejo de totalidades histórico-sociales, en especial cuando se trata de planificar de ese modo el cambio, no puede dejar de conducir a experiencias que han dado en llamarse, no por acaso, totalitarias. Al mismo tiempo, sin embargo, puesto que no es inevitable que toda idea de totalidad sea sistémica, orgánica o mecánica, la simple negación de toda idea de totalidad en el conocimiento histórico-social no puede dejar de estar asociada a la negación de la realidad del poder a escala social. En realidad, desoculta el sesgo ideológico que la vincula al poder vigente” (QUIJANO, 2007, p. 105).

¹⁹⁸ Quijano (2007, p. 114) a define como “El concepto de clasificación social, en esta propuesta, se refiere a los procesos de largo plazo, en los cuales las gentes disputan por el control de los ámbitos básicos de existencia social, y de cuyos resultados se configura un patrón de distribución del poder, centrado en relaciones de explotación/dominación/conflicto entre la población de una sociedad y en una historia determinadas”.

¹⁹⁹ Aqui identificamos uma segunda característica típica dos teóricos do pensamento decolonial: supor que revisar criticamente teorias anteriores os habilitam a negá-las, e mais, inaugurar novos paradigmas que, obviamente, estariam acima daquelas agora ultrapassados.

considerado como o âmbito central e permanente²⁰⁰. A centralidade da categoria “raça” no estabelecimento da chamada diferença colonial, como vimos, tem como pano de fundo permanente, para além do período colonial e da escravidão, as relações de trabalho. Dito isso, torna-se ainda mais problemática a equiparação de Quijano entre as distorções causadas pelas ideias totalizantes, como o marxismo, e as ideias fragmentárias, como o pós-modernismo teórico.

A meu ver, o texto termina por trazer colaborações ao pensamento decolonial, ainda que não seja o seu objetivo, quando expõe a importância da categoria “trabalho” para analisar as relações de dominação dentro da colonialidade de poder. Isso é feito por meios não intencionais, como produto da tentativa de deslegitimar a teoria de classe marxista e de inaugurar uma nova teoria que a substituiria.

2.2.2.2.7 Nelson Maldonado-Torres

O texto de Maldonado-Torres (2007), “*Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto*”, busca ressaltar a importância do termo “colonialidade do ser” a partir das reflexões sobre o “Ser”. Para tanto, o autor expõe, ora de forma complementar, ora de forma contraposta, as teorias de Martin Heidegger, Emmanuel Levinas e Franz Fanon.

Pela leitura do texto, percebe-se que, se Heidegger continuou o ataque iniciado por Nietzsche à filosofia moderna, com a elaboração do que ele chamou de “ontologia fundamental”, propondo sua reformulação a partir da pergunta sobre o “ser”, o pensador judiolituano, Levinas, subverteu a própria filosofia ocidental. Conceitos e ideias do judaísmo complementar e, às vezes, substituiriam as gregas e cristãs no seu desenvolvimento filosófico, permitindo a Levinas apresentar uma ideia original da filosofia²⁰¹ e da vocação do ser humano. Para Levinas, o começo do filosofar não consta no encontro entre o sujeito e objeto, e sim na ética, entendida como relação fundamental entre o “eu” e o “outro”.

Heidegger apoiou o regime nazista e viu na figura de Fuhrer um líder que levaria ao povo a autenticidade nacional. Levinas, ao contrário, foi um sobrevivente do holocausto judio

²⁰⁰ “De las tres instancias es el trabajo, esto es, la explotación/dominación, la que se ubica como el ámbito central y permanente. La dominación hace posible la explotación y no se la encuentra, sino muy raramente, actuando por separado. Las otras instancias son, ante todo, instancias de dominación, ya que la explotación sexual, específicamente, es discontinua. Esto es, mientras que la relación de explotación/dominación entre capital-trabajo es continua, el mismo tipo de relación varón-mujer no ocurre en todos los casos, ni em todas las circunstancias; no es, pues, continua. Así mismo, en la relación entre “razas” se trata, ante todo, de dominación. Enfin, la articulación entre instancias de explotación y de dominación es heterogénea y discontinua. Y, por lo mismo, la clasificación social como un proceso en el cual las três instancias están asociadas/disociadas, tiene también, necesariamente, esas características” (QUIJANO, 2007, p. 117).

²⁰¹ Segundo Maldonado-Torres (2007, p. 128): “El pensamiento de Levinas dis-locaba los ejes del pensamiento crítico, al introducir coordenadas de pensamiento que no se podían explicar solamente como variaciones creativas o innovaciones dentro de la episteme europea moderna, ya fuera en términos del trabajo, de la voluntad de poder, o del inconsciente”.

e se converteu, após ter se encantado com o trabalho de Heidegger, em um oponente feroz do heideggerianismo. Levinas percebeu a adesão de Heidegger ao nazismo não só como uma preferência pessoal, mas também como parte do seu projeto filosófico²⁰².

Maldonado-Torres (2007) aponta a influência da obra de Levinas sobre Dussel, inspirando-o a articular a filosofia crítica do Ser à totalidade, que não só considerou a experiência do anti-semitismo e do holocausto judío, como também a dos povos colonizados em outras partes do mundo, especialmente na América Latina.

Franz Fanon também é outro referencial que Maldonado-Torres (2007) coloca para a reflexão sobre a “colonialidade do ser”. A crítica que Fanon faz à ontologia hegeliana, no seu livro “Pele Negra, Máscaras Brancas”, senta as bases para uma concepção alternativa da relação entre amo e escravo, além de contribuir para a avaliação mais geral da ontologia, à luz da colonialidade e da luta pela descolonização. Com relação à Dussel e Levinas, Fanon guardaria uma relação de complementariedade²⁰³. Ele inaugurou um caráter existencial para o “sujeito” produzido pela “colonialidade do ser”. A sua abordagem permitiria levar em consideração os aspectos da linguagem, da história, da genética e da existência, desde onde o ser mostra, de forma mais evidente, o seu lado colonial e as suas fraturas. Fanon também percebe, por meio da sua formulação sobre o maniqueísmo colonial que caracteriza a atitude imperial, como o *ego conquiro*, que antecede o *ego cogito* cartesiano, é naturalizado, ou melhor, não é posto a prova pela dúvida metódica cartesiana.

Essa reflexão, também compartilhada por Dussel, é fundamental para a “colonialidade do ser”, uma vez que ela esclarece como o binômico sujeito conhecedor/objeto conhecido, plasmado em outros binômios modernos fundantes da racionalidade ocidental, é precedido de uma adjetivação determinante por parte desse “sujeito”. O “penso, logo existo” advindo do *ego cogito* cartesiano, é precedido pelo “conquisto, logo existo” advindo do *ego conquiro*. Ou seja, o sujeito pensante não é um sujeito pensante qualquer. Se trata de um “sujeito-conquistador-pensante”. A certeza do sujeito na sua tarefa de conquistador precede a certeza de Descartes sobre o “eu” como substância pensante. Por trás de ideia do “penso logo existo” poderíamos subentender que “outros não pensam”. No interior do “sou” podemos identificar a justificação

²⁰² Segundo Maldonado-Torres (2007, p. 129): La ontología heideggeriana se le aparecía a Levinas como una filosofía del poder. La propuesta de la ontología como filosofía primera es, para Levinas, cómplice de la violencia. Esto representó un reto que Levinas mismo intentó superar al elaborar una filosofía que no fuera cómplice, o provocara ceguera con respecto a la deshumanización y el sufrimiento. Esta es otra razón por la cual la ética y la relación cara-a-cara ocupa un lugar central en el pensamiento de Levinas”.

²⁰³ “Si Dussel aclara la dimensión histórica de la colonialidad del ser, Fanon articula las expresiones existenciales de la colonialidad, en relación con la experiencia racial y, en parte también, con la experiencia de diferencia de género. Y, mientras el punto de partida, para Levinas, es el momento an-árquico en la constitución de la subjetividad en su encuentro con el Otro, Fanon concentra su atención en el trauma del encuentro del sujeto racializado con el otro imperial: “¡Mira, un negro!” (FANON, 1973, p. 90)” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 130).

filosófica da ideia de que “outros não são”, ou estão desprovidos de ser²⁰⁴. Essa percepção levou à naturalização do racismo dentro do pensamento chamado “ocidental” e ao desenvolvimento das ciências em bases racistas, o que cristalizou ainda mais a “raça” enquanto categoria elementar da estruturação hierárquica da humanidade, do poder e do trabalho²⁰⁵.

Maldonado-Torres (2007), retomando a Dussel, faz um importante aporte à discussão sobre a colonialidade e a centralidade da raça dentro da modernidade, percebendo como o processo de racialização é operado através de um manejo peculiar de gênero e de sexo, e como o *ego conquiro* é constitutivamente um ego fálico²⁰⁶.

O autor também realiza uma importante operação teórica para propor uma nova ciência, fora da matriz profunda do *ego conquiro*. Ele parte do conceito cunhado por Fanon de *damné*. Ao mesmo tempo em que o termo *damné* está relacionado etimologicamente, como diz Émile Benveniste, ao conceito de *donner*, que significa “dar”, *damnés* é o sujeito que não pode dar, porque dele tudo foi retirado. Ou seja, *damné* se refere à subjetividade, caracterizada fundamentalmente pelo “dar”, porém, não se encontra em condições de dar nada²⁰⁷. Nesse ponto do texto, Maldonado-Torres (2007) traz o “Discurso sobre o Colonialismo” de Césaire e sua proposta de adotar uma postura de questionamento descolonizador sobre o projeto histórico, científico, filosófico do colonizador.

Essa postura abre caminho para uma atitude descolonial de não buscar o reconhecimento do homem branco, e sim de oferecer algo a outro que esteja na posição de *damné*. O sujeito que não tinha nada a dar, passa a ter quando desnaturaliza a sua “dívida” ao senhor branco; quando percebe que estas não são posições *a priori*; quando estende a mão a quem ocupa a mesma posição de subordinação. A partir daí, se rompe o ciclo de poder/dominação. Assim, Césaire ofereceria uma resposta ao projeto cartesiano com o próprio método cartesiano de indagar a

²⁰⁴ “Yo pienso (otros no piensan o no piensan adecuadamente), luego soy (otros no son, están desprovistos de ser, no deben existir o son dispensables)” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 144).

²⁰⁵ “La división cartesiana entre res cogitans (cosa pensante) y res extensa (materia), la cual tiene como una de sus expresiones la división entre mente y cuerpo, es precedida por la diferencia colonial antropológica entre el ego conquistador y el ego conquistado. Hay que preguntarse, obviamente, hasta qué punto esta relación no sólo anticipó el dualismo cartesiano, sino que lo hizo posible, lo inspiró y/u ofreció el horizonte de sentido para su aceptación, interpretación y aplicación. Cualquiera que sea la respuesta, lo que es claro es que este dualismo sirvió para traducir a nivel metódico el racismo del sentido común europeo, y que, como indica Quijano, articulaciones científicas posteriores, que tomaban el cuerpo como una entidad puramente material, facilitaron el estudio de ciertas poblaciones en términos naturalistas, lo que engendró el estudio científico de las razas” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 134).

²⁰⁶ “El sujeto europeo que comienza por ser un ‘yo conquisto’ y culmina en la ‘voluntad de poder’ es un sujeto masculino. El ego cogito es el ego de un varón” (DUSSEL, 1977, p. 50). Dussel también comenta, en este texto, las formas como el sujeto colonizado masculino a veces repite las mismas acciones con respecto a la mujer colonizada” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 138, rodapé).

²⁰⁷ De acordo com Maldonado-Torres, sem o dar a “outro” não seria possível haver subjetividade, assim como sem receber do “outro” não haveria racionalidade e nem conceitos.

fundo as origens do que se está propondo, buscando desnaturalizar as verdades *a priori*²⁰⁸.

A partir desse momento, porém, percebe-se, assim como em outros textos aqui analisados, uma captura da discussão feita para o terreno do Pensamento Decolonial. Até o ponto em que o pensamento de Césaire foi apresentado, não havia sido dito a palavra “decolonial”, e todas as menções feitas às posturas questionados com relação ao colonialismo e as colonialidades estavam nominadas como “des-coloniais”. Sem nenhuma explicação prévia, após a proposta questionadora de Césaire, o autor inicia o uso do termo “decolonial” ou “decolonial”, e passa a identificar toda a proposta de Césaire e toda a trajetória feita ao longo do texto – que passou por Fanon, Dussel, Levinas e Quijano – com o decolonialismo e com o giro decolonial, o que fica claro em diversas passagens do texto²⁰⁹.

Considero muito relevantes as operações teóricas que Maldonado-Torres (2007) realiza a partir de um percurso histórico com grande profundidade filosófica, para perceber a origem da “colonialidade do ser”. No entanto, dentro do propósito de análise crítica do texto, torna-se problemática a captura de toda uma tradição crítica e problematizadora sobre os condicionamentos da subjetividade, restringindo seu projeto teórico ao evitar trazer contribuições relevantes à problematização sobre o tema.

2.2.2.2.8 Fernando Garcés

O texto de Fernando Garcés (2007), “*Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística y epistémica*”, aborda a relação entre a política de conhecimento e a colonialidade lingüística e epistémica dentro das ciências e na dinâmica de poder estabelecidas na sociedade, especialmente dentro do espaço andino.

Após diferenciar, de acordo com Max Horkheimer, teoria tradicional²¹⁰ e teoria

²⁰⁸ “Césaire implica que antes de comenzar a pensar los problemas, a partir del ego cogito, habría que examinar críticamente otro tipo de subjetividad que ya estaba en operación en el mundo moderno: el ego conquiro” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 158).

²⁰⁹ “Para Césaire las ciencias de-coloniales, a las que también podría referirse como ciencias cesaireanas (vis-à-vis ciencias cartesianas), deben comenzar con una pregunta: “¿qué es en principio la colonización?” Consideramos extremadamente relevante o trabalho de Maldonado- Torres (2007, p. 158) e a forma como busca desenvolver histórica e filosoficamente a trajetória teórica por trás do conceito de colonialidade do ser”;

“Lo que las ciencias cesaireanas plantean es nada menos que un nuevo “giro” en el pensamiento filosófico predominante; pero un giro como ninguno otro: un giro de-colonial” (p. 159);

“Las ciencias de-coloniales son formas de conocimiento que pretenden, tanto aclarar la naturaleza y las implicaciones de la colonización y de la naturalización de la no-ética de la guerra en la modernidad, como proveer o encontrar soluciones a la misma” (p. 161).

²¹⁰ “Para este autor, una teoría tradicional trabaja sobre el supuesto de construcción de un objeto que permite la actividad teórica pura del sujeto” (HORKHEIMER, 1998, p. 270 apud GARCÉS, 2007, p. 217).

crítica²¹¹, o autor apresenta a diferença entre teoria tradicional e teoria crítica da cultura feita por Castro-Gómez²¹². Partindo desta última, Garcés (2007) fala sobre as políticas de conhecimento, tentando cartografar politicamente, antes que ontologicamente, um tipo de construção da realidade em referência aos âmbitos em que movem o poder de conhecimento das línguas. Sua intenção é não só desenvolver uma construção textual, mas também se engajar no jogo das práticas de poder e tomada de posição na realidade social, em permanente confrontação de uso e reflexão com variadas formas de saber, de pensar, de dizer e de calar.

O autor percorre brevemente a história da estruturação do eurocentrismo a partir da chegada europeia na América. Considera, também, o *cogito ergo conquiro* anterior ao *cogito ergo sum*, e percebe como isso, dentro do contexto eurocêntrico de formulação do pensamento hegemônico, influenciou o desenvolvimento das ciências, especialmente das Ciências Sociais, tal como a conhecemos hoje²¹³.

Por outro lado, o autor recorre aos trabalhos de Quijano, Dussel e Mignolo para apresentar os conceitos de “colonialidade do poder”²¹⁴ e para perceber como se estabelece a “diferença colonial”²¹⁵. É por meio destes conceitos que Garcés (2007) chega até a geopolítica do conhecimento e das línguas, assinalando como o capitalismo contemporâneo ultrapassa em muito a esfera econômica, sendo constituído por outra série de mecanismos que permite a produção e reprodução desse sistema. O autor traça um paralelo entre o funcionamento das línguas, dos conhecimentos e o funcionamento da economia²¹⁶.

Dentro dessa economia do saber, e das línguas, que configura a geopolítica do conhecimento, o inglês, o alemão e o francês ocupam centralidade, determinada pela escritura

²¹¹ [...] la teoría crítica parte de la comprensión de que sujeto y objeto de investigación y de reflexión se encuentran marcados por su propia situación histórica y, en tal sentido, sólo es posible un trabajo crítico en la medida en que se plantee explícitamente el interés, “insito en ella, por la supresión de la injusticia social (Horkheimer, 1998, p. 270)” (GARCÉS, 2007, p. 217).

²¹² “Segundo este autor [Castro-Gómez], la noción de cultura surge en Occidente sólo en el momento en que el ser humano se ve a sí mismo como constructor de su historia, de su destino y de su porvenir; es decir, sólo cuando el ser humano se sabe no determinado por fuerzas cósmicas o divinas [...] Este proceso de teorización cultural emerge apenas en el siglo XVI, con la conquista de América, y se consolida entre los siglos XVIII y XIX [...] Por el contrario, nos referimos a una teoría crítica de la cultura, cuando pensamos todo el hacer, sentir, pensar y representar de los grupos humanos, en lucha por ganar espacios de legitimidad frente a otros” (GARCÉS, 2007, p. 217-218).

²¹³ “Lengua y conocimiento, entonces, quedaron marcados, hasta hoy, por dos características ineludibles desde las tramas del poder: un saber y unos idiomas eurocéntricos, y un saber y unos idiomas maquetados en una matriz colonial de valoración” (GARCÉS, 2007, p. 221).

²¹⁴ Referenciado em Quijano, Garcés (2007, p. 223-224) coloca que: “El proceso inicial de instauración de la colonialidad del poder se dio mediante dos mecanismos insolubles. El primero se puede atribuir a la práctica de clasificación e identificación social, utilizando la idea de raza para poder ubicar al otro y a los otros como entidades diferentes del colonizador y dominador [...] El segundo mecanismo de instauración de la colonialidad del poder se ubica, justamente, en torno a las formas de explotación y de control del trabajo que señala Quijano”.

²¹⁵ A partir do estabelecimento da “colonialidade de poder” nasce a “diferença colonial”: “Es decir la diferenciación colonial se hace visible mediante la configuración y jerarquización racial, por un lado, y mediante la distribución del trabajo, por otro” (GARCÉS, 2007, p. 224).

²¹⁶ “[...] mediante un sistema valorativo, que clasifica asimétricamente la producción, consumo, distribución y circulación de bienes” (GARCÉS, 2007, p. 225).

alfabética ocidental. Outras línguas, como o chinês, o japonês e o árabe, graças ao peso da escrita, não foram excluídas pelas línguas coloniais modernas. O mesmo não se pode dizer do quéchua, do aimará e do náhuatl, que sofreram o impacto do latim e do espanhol durante a colonização²¹⁷.

Mas, na colonialidade contemporânea, ditada pelo capitalismo global, não ocorre apenas a exclusão linguística. Existe também uma expropriação dos conhecimentos coletivos das comunidades camponesas e indígenas do planeta²¹⁸. O autor nota a relação entre o desenvolvimento da biotecnologia e a apropriação dos conhecimentos indígenas como uma saída para a crise do capitalismo mundial que se arrasta desde os anos 1970, e que não logrou superação através dos saltos tecnológicos. Essa apropriação está presente na lógica da propriedade intelectual expressa em acordos como o Tratado de Livre Comércio da América do Norte (TLC), de 1994; a constituição da Organização Mundial de Comércio (OMC), de 1995; e no Acordo de Livre Comércio para as Américas (ALCA), de 1994. Esses encontros serviram para a formulação e difusão do conceito de Direitos de Propriedade Intelectual, que passaram a significar não apenas aquilo que se inventa, mas também aquilo que se descobre, abrindo caminho para o acesso e privatização de riquezas genético-biológicas do planeta, localizadas, em grande parte, em territórios indígenas. Assim, ao mesmo tempo em que se nega aos conhecimentos indígenas a sua condição de conhecimento – no melhor dos casos chegaria a ser “saber” ou “etnosaber” -, eles são usurpados.

Diante desse quadro, o autor recorre ao trabalho de Walsh sobre interculturalidade como caminho para o estabelecimento de relações equitativas entre as diversas culturas.

A postura assumida pelo autor diante da importante problemática colocada é admirável. No entanto, notam-se algumas fragilidades estruturais no texto: ao mesmo tempo em que o autor problematiza a relação perversa que as ciências estabelecem com os conhecimentos indígenas, ele não busca os pontos de vista indígenas para desenvolver o seu argumento. O texto é todo baseado em marcos de intelectuais acadêmicos e decoloniais. Não existe aprofundamento sobre o estudo de um povo indígena específico, ou seja, não existe um trabalho de campo.

O único momento em que se busca inserir o ponto de vista indígena sobre as questões

²¹⁷ “Estamos, pues, frente a una colonialidad lingüística que muestra una doble cara: por un lado, la modernidad subalternizó determinadas lenguas en favor de otras, pero, por otro lado, además, colonizó la palabra de los hablantes de dichas lenguas. Es decir, no sólo se subalternizaron determinadas lenguas, sino también la propia palabra y el decir de los hablantes colonizados” (GARCÉS, 2007, p. 227).

²¹⁸ “Es decir, mientras se descalifi can, en nombre de la ciencia y el progreso, los saberes y las lenguas de las comunidades indígenas que vehiculan dichos saberes, al mismo tiempo se busca, por una parte, acordar e implementar los mecanismos legales que permitan el saqueo de dichos conocimientos y, por otra, apropiarse de las lenguas que los vehiculan”(GARCÉS, 2007, p. 229).

colocadas, é por meio de uma citação, já no final do texto, reproduzindo a dinâmica colonial de simplificar esses conhecimentos e inseri-los em suas argumentações apenas como citações que reifiquem o argumento que se pretende afirmar.

Essa postura se torna ainda mais grave se contrastada com o primeiro parágrafo do texto, quando Garcês (2007) diz que a reflexão pretendida se dará dentro do espaço andino, tentando pensá-la desde o lugar campesino-indígena²¹⁹. Essa afirmativa sobre o lugar de fala pretendido pelo autor, logo no início do texto, busca o trânsito entre o lugar de fala do subalternizado, de um lado, e do acadêmico, de outro. Esta espécie de ambivalência tende a ampliar o potencial de argumentação, mas encobre o fato de que a apropriação do lugar de fala do “outro” constitui também uma violência epistêmica, ainda que o propósito consciente de Garcês (2007) pareça ser justamente o contrário. Falar “desde o lugar campesino-indígena” como forma de fortalecer a luta dessa população contra as violências epistêmicas que ela sofre, incluindo a crônica subalternização da sua língua quéchua, é uma contradição que enfraquece aquela luta.

Embora o autor esteja situado em relação ao próprio lugar de fala²²⁰, ele generaliza o “outro” e, contraditoriamente, toma para si o seu lugar de fala.

O lugar de fala de um intelectual, branco e hispanofalante, como o próprio autor assume, não é o mesmo de um indígena-camponês, obviamente, mas tampouco são homogêneas as vozes dos indígenas-camponeses, dado a diversidade de comunidades existentes com essa característica. Mesmo que o autor se esforce em representar essa luta, suponho que a efetividade da descolonização epistêmica esteja mais na autoanálise de sua condição e menos na ocupação do espaço de fala dos subalternizados. Ainda que esse autor tenha contato com uma ou mais comunidades indígenas-camponesas, esse fato não deve habilitar a generalização do “segmento” nem tampouco autorizar a falar por ele.

²¹⁹ “ Su [do autor] horizonte de reflexión es el espacio andino, intentando pensar dichas categorías desde el lugar campesino-indígena y la lengua quechua/quichua, frente al dogma universalista de la modernidade euro-globalocéntrica y frente al linguocentrismo del castellano y las demás lenguas modernas” (p. 217).

²²⁰ “Al hablar de las políticas del conocimiento, quiero ubicarme en esta perspectiva de comprensión crítica del fenómeno cultural, en la que mi lugar de producción discursiva intenta cartografiar políticamente —antes que definir ontológicamente— un tipo de construcción de la realidad, en referencia a los ámbitos en los que se mueve el poder del conocimiento y de las lenguas (...) En tal sentido, mi propio pensar y mi propio decir serán, no sólo una práctica de construcción textual empeñada en contener ideas teóricas sobre el tema, sino también un enunciado realizativo, que en la misma escritura se mueve en un juego de prácticas de poder y de toma de posición ante tal realidad [...] Se trata de una toma de postura marcada por mi propia subjetividad e historia: un intelectual blanco, macho, hispanohablante, lleno de contradicciones, pero en esfuerzo de inserción en un proceso de aprendizaje marcado permanentemente por la crisis, la ruptura y la afectación de la relación con otros y otras desplazados y desplazadas en el decir y en el saber. Queremos pensar esta comunicación desde la situación límite del sabernos parte de un espacio de poder, pero en permanente confrontación de uso y reflexión con otras formas de saber, de pensar, de decir y de callar” (GARCÉS, 2007, p. 219).

2.2.2.3 *Análise dos textos – importância dos decoloniais*

Os textos analisados a seguir trazem uma aplicação do Pensamento Decolonial a problemáticas específicas, com estudos de campo, diferenciando-se, positivamente, com relação aos textos acima analisados.

2.2.2.3.1 Juan Camilo Cajigas-Rotundo

O trabalho de Juan Camilo Cajigas-Rotundo, denominado “*La Biocolonialidad del Poder – Amazônia, biodiversidade y ecocapitalismo*”, traz uma importante contribuição para o almejado “giro decolonial”. Com a propriedade de quem foi a campo²²¹, o autor discorre sobre a disputa em torno de conceitos fundamentais para a vida humana, e os caminhos possíveis para um diálogo inclusivo com epistemes não hegemônicas. Nesse trabalho, Cajigas-Rotundo (2007) traz dois discursos (ou “relatos”) sobre o problema da biodiversidade no contexto da globalização hegemônica: primeiro, ele apresenta os usos políticos e econômicos protagonizados pelas elites corporativas e as empresas transnacionais dominantes. Em seguida, traz o relato das comunidades tradicionais. Correspondem a estas duas visões os relatos da escassez e da abundância, respectivamente.

O relato da escassez é bem conhecido de todos nós – não por acaso é o hegemônico. Ele é engendrado a partir dos anos 1970 como o discurso do desenvolvimento sustentável, do meio-ambiente ameaçado, da conservação e preservação da natureza para o bem-estar das gerações futuras. Cajigas-Rotundo (2007) problematiza esses conceitos-chave, o que nos leva a pensar sobre o que se adota como “desenvolvimento”? Qual a concepção de “ambiente” é adotada hegemonicamente? A quem se dirige essa “conservação”?; O “bem-estar” é pensado para quem? Quais são as “gerações futuras” que necessitarão da natureza?

O autor observa a trajetória do conceito de desenvolvimento e como ele foi relacionado, inicialmente, à tentativa de conciliação entre a dinâmica do crescimento econômico capitalista e os limites dos sistemas biofísicos. O resultado dessa associação conceitual foi a emergência

²²¹ Cajigas-Rotundo (2007, p. 188) esclarece que para fazer as afirmações que faz, especialmente com relação à agenda política do “biopoder da abundância”, ele se embasa na sua atuação como ativista e em seu trabalho de campo: “*Para hacer estas afirmaciones me baso en mi trabajo como activista en un proyecto de educación ambiental, adelantado en el año 2002 en el municipio de Puerto Nariño, Amazonas, con la Fundación Omacha (centrada en la conservación de mamíferos acuáticos). Sobre esta fundación ver: www.omacha.org. También me baso en el trabajo de campo que realicé, durante los años 2004 y 2005, en Leticia, en algunas comunidades cercanas (Km. 6 y 11) y en Puerto Nariño. En su fase de campo, esta investigación fue financiada por la fundación colombo-holandesa, Tropenbos*” (p.188, rodapé).

da ideia de “desenvolvimento sustentável”²²², nos anos 70; e nos anos 80, diante dos limites daquele modelo, ao protagonismo dos países do “norte” na busca pela segurança dos modos de vida dos países ricos frente à “incompetência”, à “ignorância”, à “superpopulação” e à “degradação ambiental” dos países do “sul”, causadas pela falta de crescimento econômico, falta de educação tecnológica e falta de planificação social. Esses foram os sentidos propagados ao mundo. De forma alguma se questiona os altos níveis de consumo do norte, diz o autor.

Foi forjando esses relatos que os países do “norte” legitimaram o controle da imigração do “sul” para o “norte”, e a necessidade de distribuir os riscos ambientais. Ao mesmo tempo em que as populações do chamado “sul” se vêem imobilizadas pelo acirramento das fronteiras, e os seus territórios se tornam bolsões para os dejetos industriais produzidos no “norte”, utiliza-se do multiculturalismo, em sua versão mais perversa, para elevar os conhecimentos tradicionais dos povos do “sul” à categoria de “patrimônio imaterial da humanidade” e “reservas da biodiversidade”. O autor percebe uma importante indução no significado global que as populações do “sul” têm - a de obstáculos para o desenvolvimento, passam a ser vistos como guardiões da biodiversidade devido ao “potencial” dos seus conhecimentos ancestrais para a manutenção da vida humana.

Assim, acordos internacionais, como o dos Direitos de Propriedade Intelectual Relacionados com o Comércio e o Convênio Internacional da Diversidade Biológica, entre outros, caminham no mesmo sentido do discurso da escassez, da ameaça de perda dos recursos naturais, propondo soluções a partir das tecno-ciências. Somam-se a estes acordos, instrumentos jurídicos como o *Treatad Related Aspects of Intellectual Property* (TRIPS)²²³, que protegem o conhecimento científico e empresarial vistos como mecanismos que permitem sacar proveito econômico do trabalho criativo, ligado à produção das “indústrias da vida” e ao “manejo científico da biodiversidade”. Aqui fica claro o que o autor chama de

²²² Segundo o autor: “El desarrollo sostenible” surge en el contexto de incertidumbre que a partir de los años setenta produce, por una parte, el incumplimiento de las promesas del desarrollo en los países periféricos y, por otra, las contradicciones propias de la economía capitalista en relación con el medio biofísico, la justicia social y la realización personal. Así las cosas, comienza a construirse, ya no una “naturaleza”, sino el “ambiente” em relación directa con las exigencias de la sociedad post-industrial” (CAJIGAS-ROTUNDO, 2007, p. 171).

²²³ “Los TRIPS regulan los derechos de propiedad industrial referidos a marcas de fábrica, indicaciones geográficas, dibujos o modelos empresariales, patentes, secretos industriales y derechos de obtentores vegetales. Estos derechos permiten patentar material biológico modificado, posibilitando la privatización de la vida. Las patentes son otorgadas si la solicitud cumple los requisitos de novedad, altura inventiva y aplicabilidad industrial. Para el caso de la biotecnología, es posible conceder patentes si se aíslan genes o se los modifica, ya que esto otorgaría un valor agregado al producto del trabajo creativo” (CAJIGAS-ROTUNDO, 2007, p. 177).

“biocolonialidade do poder”²²⁴ e “Colonialidade da natureza”²²⁵.

Nesses acordos e instrumentos jurídicos não são respeitados aspectos como a identificação e a territorialização do acesso aos conhecimentos tradicionais e ao material biológico. Assim, os documentos citados entram em contradição com marcos de outros acordos internacionais, que buscam considerar a lógica das populações tradicionais²²⁶. Essa dinâmica colonial resulta na extrema concentração do registro de patentes (93% nos Estados Unidos, União Europeia e Japão, contra apenas 3% para os países em desenvolvimentos) nas mais diversas áreas (farmácias, cosméticos, alimentos, energia, agroindustriais). A concepção de biodiversidade e de propriedade intelectual em voga é individualista, fragmentária, compartimentalizada e não leva em conta o caráter coletivo dos saberes e sistemas de conhecimentos, próprios dos povos e comunidades tradicionais.

Em contraste com o relato da escassez, o autor apresenta o relato da abundância, protagonizada pelos povos tradicionais, especialmente pelos amazônicos. Dentro de uma cosmovisão holística, a biodiversidade significa reproduzir, trazendo, assim, a noção de inesgotabilidade das fontes naturais. Essa concepção está apoiada sobre uma verdadeira epistemologia. Como nos diz Cajigas-Rotundo (2007), a chamada “ecosofia da multiplicação da vida”²²⁷, enquanto uma tipologia de manejo territorial²²⁸, está centrada no cuidado da vida

²²⁴ Desdobrando o conceito de “colonialidade do poder”, cunhado por Quijano, o autor afirma que, para além da produção de subjetividades e territorialidades que os discursos modernos/coloniais produzem, ocorre também a produção de “naturezas”.

²²⁵ Definida como a atual “produção da natureza” no marco do capitalismo pós-fordista (ou na colonialidade da larga duração). Essa “produção da natureza” se apresenta nos avanços da biotecnologia e engenharia genética, que inauguram uma era “pós-natural”, de “hipercorpos” e “hipernaturezas”: “*Las biotecnologías plantean la constitución de hipercuerpos, en el sentido de que es posible modelar sus características y potencialidades; hablamos del fin de la naturaleza orgánica del cuerpo animal humano, ya que lo orgánico pareciera ser trascendido por lo artificial. Igualmente, hablamos de hipernaturezas, ya que la biotecnología también presenta aplicaciones en el campo de la industria agrícola. La pretensión, en este caso, es la de construir alimentos modificados genéticamente, que respondan a ciertos vectores de producción biopolítica: alimentos más resistentes a las plagas, que tengan un tiempo mayor de durabilidad, y que provean de más elementos a los “hombres sobreexcitados”. Las grandes industrias de la alimentación, como Monsanto, pretenden el control sobre toda la cadena de producción alimenticia, desde las semillas, que son transgénicas, hasta la circulación en los centros de abastecimiento urbanos, impidiendo la independencia y autonomía de las poblaciones rurales*” (CAJIGAS-ROTUNDO, 2007, p. 174. Rodapé).

²²⁶ O autor discorre sobre o CDB (artigo 8J) e as decisões 391 e 486 da Comunidade Andina das Nações (CAN).

²²⁷ Segundo o autor: “El término “ecosofía” es empleado por Kaj Arhem (ARHEM, 2004) para referirse a los saberes que estructuran el manejo humanizado de la selva por parte de los pueblos makuna del noroeste amazónico. El término “filosofía de la multiplicación de la vida” lo tomo de Juan Alvaro Echeverri (ECHEVERRI, 1993, p. 98; 1997, p. 280), y se refiere a la relación entre palabra y reproducción de la vida social y ecológica de los pueblos uitoto. Luego, “ecosofía de la multiplicación de la vida” pretende ser una categoría híbrida que da razón del pensamiento amazónico” (CAJIGAS-ROTUNDO, 2007, p. 185).

²²⁸ Segundo Cajigas-Rotundo (2007, p. 186): “[...] territorio” no es sólo el “espacio físico”, los “recursos naturales” o la “naturaleza” (estas son construcciones culturales occidentales basadas en la dicotomía sociedad/naturaleza y civilizado/salvaje); en este caso, territorio es el cuerpo del sabedor, el cuerpo de la mujer, la fuerza de daíneño, madre-tierra-dadora-de-vida (en el pensamiento uitoto)

através da palavra²²⁹.

É a comunicação “diplomática” entre as autoridades dessas populações e as “subjetividades-outras” que coabitam o território – dada em inúmeras formas cotidianas e excepcionais – que estabelecem a “cosmopolítica” desses povos. Essa concepção de diálogo e manejo da natureza através da palavra, do pensamento, da ação, todos inscritos em um âmbito espiritual, se reflete na própria definição de biodiversidade, tomada como a “harmonia entre o homem e a natureza”. Essa concepção está presente em documentos como a Agenda Regional de Biodiversidade, das organizações amazônicas colombianas²³⁰.

Percebe-se, rapidamente, como a “humanização da natureza” que o relato da abundância traz contrasta com “objetificação da natureza” que o relato da escassez traz. O primeiro estabelece o diálogo respeitoso para compreensão das dinâmicas da natureza e, logo, autoprodução das condições e significados da existência humana em um dado território. O segundo, através do estudo científico, fragmentado e distante (objetividade), concebe a natureza dentro da lógica economicista, como capital natural necessário para a vida humana, assim como o trabalho é visto como capital humano.

A agenda política do que o autor chama de “biopoder da abundância”²³¹ caminha no sentido de valorizar uma concepção de natureza, e do conhecimento sobre ela, que não seja reduzido às concepções capitalistas de mercado; que se alinhe definitivamente à concepção holista e complexa de mundo; que não adote a visão hegemônica do conhecimento como propriedade privada, ao contrário, que se abra à concepção do conhecimento coletivo, o que se traduziria em “direitos coletivos de propriedade intelectual” como instrumento para proteção desses conhecimentos. Além disso, o autor fala que uma importante estratégia para implementação dessa agenda, para além da conservação da biodiversidade, é a conservação da própria cosmovisão dos povos amazônicos. Essa conservação, por sua vez, seria possível por

²²⁹ “El conocimiento ancestral (sciencia mítica de los orígenes, palabras del padre creador —buinaima—) se cristaliza en las palabras que operan como una techné en los diferentes ámbitos de re-producción en la vida social: palabra de comida, palabra de canastos, palabra de curación, palabra de cuentos, palabra de baile, palabra de cacería, palabra de cosecha. Estas palabras surgen en espacios rituales donde la gente se “consustancializa” o “connaturaliza” con las plantas de poder/conocimiento: palabra de coca-dulce y tabaco-frío, agenciada por el padre-cosechador, y palabra de yuca, palabra de maní, propias de la madre-cosechadora” (CAJIGAS-ROTUNDO, 2007, p. 186).

²³⁰ “Segundo o relato de Claudino Pérez, palestrante da mesa indígena na Agenda Regional de Biodiversidade que ocorreu em Leticia, em junho de 2005: Biodiversidad es la armonía entre el hombre y la naturaleza de manera espiritual. [Es] el manejo que se da por el pensamiento, la palabra y la obra. El pensamiento es el anciano que es la fuerza espiritual de la palabra. La palabra es autoridad. [Lo que] obra es la fuerza que es la juventud. Hay que conservar lo que no se puede tocar. Hay que preservar lo que se puede tocar. Conceptos que se deben profundizar con los mayores en los mambeaderos y malocas del yagé. Conocer encierra conservar para generar vida [el resaltado es mío]” (CAJIGAS-ROTUNDO, 2007, p. 188)

²³¹ O autor esclarece a origem do termo: “Tomo aquí la distinción que hacen Hardt y Negri entre biopolítica y biopoder. La biopolítica hace referencia al poder sobre la vida escenificado por el Imperio, mientras que el biopoder es la capacidad de autoproducción vital de la multitud (Hardt y Negri, 2002). En el contexto actual y futuro de “lucha por la naturaleza” (agua, diversidad ecosistémica, territorios de subsistencia) considero a las organizaciones bosquesinas amazónicas como “multitud” (CAJIGAS-ROTUNDO, 2007, p. 187. Rodapé)

meio do respeito às formas de educação, aprendizado, organização, costumes, crenças e interesses²³² desses povos.

O artigo de Cajigas-Rotundo (2007) traz diálogos com muitos outros artigos dessa coletânea que buscam a desconstrução da “colonialidade do saber” no contexto latino-americano. No entanto, pela ordem de leitura dos trabalhos, esse é o primeiro que associa um desenvolvimento teórico a uma pesquisa de campo efetiva.

Se comparado, por exemplo, com o artigo “*Decolonizar la Universidad – La Hybris del punto cero y el diálogo de saberes*”, de Castro-Gomez (2007), outro importante trabalho que merece destaque dentro da coletânea, podemos perceber alguns paralelos e algumas diferenças. Enquanto o artigo de Castro-Gomez (2007) busca traçar o histórico geral sobre a constituição das universidades no contexto latino-americano, Cajigas-Rotundo (2007) analisa de forma mais específica a “colonialidad do poder e do saber” nas relações entre elites econômicas mundiais e as populações tradicionais da Amazônia. No entanto, ambos apontam como uma saída para alteração das relações de poder e exclusão dos povos tradicionais a transdisciplinaridade, o pensamento complexo e o diálogo de saberes, sem que essas modificações paradigmáticas signifiquem a exclusão da ciência moderna.

Castro-Gomez (2007) faz recomendações mais genéricas para se chegar até a “universidade transcultural”, que contém as propostas transdisciplinares, de superação da “departamentalização” das disciplinas e do conhecimento, e ainda a inclusão das epistememes excluídas historicamente. Já Cajigas-Rotundo (2007), dentro de um estudo de caso concreto, chega até a formulação de ações, a partir de sua “pesquisa-ação” para a aplicação desses horizontes paradigmáticos pelo combate à “biocolonialidade do poder” que impera sobre a

²³² Cajigas-Rotundo cita quais seriam essas ações: “la necesidad de emplear lenguajes comprensibles para los actores locales, es decir, traducir y socializar el lenguaje especializado de las políticas nacionales y globales de biodiversidad, rompiendo con la hegemonia de lo escrito frente a lo oral; fortalecer mecanismos como el autogobierno y la autogestión ambiental, a través de la figura jurídica de los resguardos, para ejercer un control territorial autónomo frente a los actores armados y otros actores regionales, nacionales y globales; mejorar la organización interna definiendo responsabilidades, funciones y perspectivas; promover la investigación propia para fines propios, es decir, apropiarse y establecer un diálogo crítico con los discursos y actividades científicas ligadas a la conservación de la biodiversidad, para fortalecer prácticas de manejo tradicional de los ecosistemas; apoyar la educación propia, como mecanismo de defensa contra el discurso dominante que promueve la homogeneización cultural; respetar la diferenciación cultural y espiritual interna de las etnias amazónicas, a través de la consolidación de los planes de vida; y, por último, aumentar de manera controlada la población indígena” (CAJIGAS-ROTUNDO, 2007, p. 188).

concepção de biodiversidade das populações amazônicas²³³.

É justamente nesse sentido que eu gostaria de destacar o trabalho de Cajigas-Rotundo. Após a revisão crítica feita sobre alguns trabalhos presentes na coletânea *El Giro Decolonial*, percebe-se que, muitas vezes, o que é proposto teoricamente termina por ser incongruente com as próprias produções. Possivelmente isso se deva, em grande medida, à ausência da *práxis* do que é proposto teoricamente, no sentido de ir a campo, de conhecer as realidades específicas do “outro”, de produzir conhecimento baseado em pesquisas e imersões. Certamente que nada disso significa um giro epistêmico, sendo, mais propriamente, um caminho até ele. Cajigas-Rotundo (2007) parece trilhar esse percurso. Ao mesmo tempo em que o autor sai da teorização abstrata, chegando até um estudo de caso específico, ele guarda a distância respeitosa sobre o lugar de fala dos subalternizados.

2.2.2.3.2 Carolina Santamaría Delgado

Outro texto que merece destaque com relação à aplicação do Pensamento Decolonial a um estudo de campo se intitula “*El bambuco y los saberes mestizos: academia y colonialidad del poder em los estudios musicales latinoamericanos*”, de Carolina Santamaría Delgado. Partindo de uma reflexão sobre a colonialidade latino-americana proposta por Enrique Dussel, Aníbal Quijón, Walter Dignolo e Santiago Castro-Gómez, a autora analisa a relação entre as classes sociais e as práticas musicais dos centros urbanos da zona andina colombiana na primeira metade do século XX. Nesse cenário, reconstrói a história do gênero musical denominado “bambuco”²³⁴ e sua relação conflitiva com o mundo acadêmico. Interessa a autora perceber a evolução do discurso acerca desse gênero, entre meados do século XIX a meados do século XX, para ilustrar o que ela chamou de “inacessibilidade epistêmica”²³⁵.

²³³ “En la agenda política de este biopoder de la abundancia que las organizaciones amazónicas denominan “reproducir”, se sitúan los siguientes aspectos y objetivos: 26 la necesidad de emplear lenguajes comprensibles para los actores locales, es decir, traducir y socializar el lenguaje especializado de las políticas nacionales y globales de biodiversidad, rompiendo con la hegemonía de lo escrito frente a lo oral; fortalecer mecanismos como el autogobierno y la autogestión ambiental, a través de la fi gura jurídica de los resguardos, para ejercer un control territorial autónomo frente a los actores armados y otros actores regionales, nacionales y globales; mejorar la organización interna definiendo responsabilidades, funciones y perspectivas; promover la investigación propia para fines propios, es decir, apropiarse y establecer un diálogo crítico con los discursos y actividades científicas ligadas a la conservación de la biodiversidad, para fortalecer prácticas de manejo tradicional de los ecosistemas; apoyar la educación propia, como mecanismo de defensa contra el discurso dominante que promueve la homogeneización cultural; respetar la diferenciación cultural y espiritual interna de las etnias amazónicas, a través de la consolidación de los planes de vida; y, por último, aumentar de manera controlada la población indígena. No se trata, entonces, sólo de conservar la biodiversidad, sino también la cosmovisión de los pueblos amazónicos” (CAJIGAS-ROTUNDO, 2007, p. 188).

²³⁴ Apesar da ausência de dados documentais prévios ao século XIX, a autora define o bambuco como um gênero musical tradicional, transmitido primordialmente de forma oral, surgido ao sul da província de Gran Cauca, composto por grupos de indígenas e negros, com a presença constante de instrumentos de sopro e percussão.

²³⁵ Segundo a autora, “este problema hace referencia a los obstáculos con los que se encontraban las instituciones locales y los estudiosos de la música, especialmente aquellos que recibieron una fuerte formación académica en centros cosmopolitas, al enfrentarse a tradiciones musicales de origen étnico incierto” (DELGADO, 2007, p. 198)

A sua hipótese, comprovada na conclusão, é de que o intento por “branquear” essa tradição musical nasce, mais do que um pré-conceito racial, da impossibilidade de acessar epistemes não-europeias²³⁶. Essa inacessibilidade epistêmica dificultou os estudos sistemáticos dos gêneros musicais não-europeus. Ainda assim, motivados pela disputa do “mercado acadêmico”, a academia norte-americana, ao longo do século XX, foi colocada como referência para a produção de conhecimentos acerca das tradições musicais de muitas regiões latino-americanas.

A separação entre o pré-conceito racial e a inacessibilidade epistêmica é uma operação analítica que a autora propõe para ressaltar a limitação da matriz eurocêntrica em “compreender” outros conhecimentos, inclusive musicais. Sabemos, entretanto, que a categoria “raça” e as hierarquizações sociais surgidas com ela, determinaram, desde a colonização, a centralidade da racionalidade europeia nas relações com outras epistemes e na definição da chamada “diferença colonial”, nesse caso, expressa como uma “colonialidade do saber”.

A centralidade da “raça” na “colonialidade do saber” fica evidente quando a autora utiliza a noção de “pureza de sangue”²³⁷ para analisar a “purificação” das práticas sociais durante o século XIX, entre elas a música, associadas a diferentes grupos étnicos, ou “não-europeus”. De fato, o estudo deixa claro que a incerteza sobre a classificação do bambuco como música popular, da elite ou representante da nação, corresponde à incerteza entre os estudiosos dos *status* epistemológico, nas palavras dela, “da natureza do seu modo de se saber mestiço”.

A autora também observa como as transformações sociais deste período alteram o referencial da “diferença colonial”, uma vez que no século XIX a preocupação central estava na “raça”, e no século XX a diferença seria marcada em termos de “classe”.

Delgado (2007) aprofunda detalhes sobre os distintos momentos de desenvolvimento do bambuco, desde a sua origem no século XIX, passando por sua entrada nos grandes salões da aristocracia colombiana, ao final do século XIX, e da tentativa de alçá-la a música-símbolo da nação, nesse mesmo período. Certamente, as formações musicais, e o próprio gênero, tiveram as suas adaptações ao longo desses caminhos. Muitos foram os personagens empenhados na defesa de cada uma de suas identidades, de suas raízes escravas, indígenas ou

²³⁶ Segundo Delgado (2007, p. 198) “[...] las músicas “mestizas”, como el bambuco, encarnaban una mezcla de saberes musicales europeos con otros indígenas o africanos, dando como resultado saberes que simplemente “no encajaban” bien dentro de los parámetros reconocidos como absolutos, objetivos y científicos”

²³⁷ “Pureza de sangre hace referencia al sistema taxonómico de clasificación étnica, que catalogaba el lugar que cada persona ocupaba en la estructura de la sociedad colonial, dependiendo de la cantidad de su sangre “blanca” española”. Siguiendo esa lógica, alguien clasificado como mestizo (hijo de padre español y madre indígena) podría limpiar su sangre impura después de un par de generaciones si lograba que sus hijos e hijas se casaran únicamente con españoles. Para los individuos pertenecientes a las castas inferiores, sin embargo, el proceso de purificación podía tomar mucho más tiempo o, en el caso de los negros y los mulatos, hacer completamente imposible el ascenso de estatus social” (CASTRO-GÓMEZ, 2005a apud DELGADO, 2007, p. 198).

espanholas; de sua entrada ou não na academia; de sua forma escrita ou oral; de seu *status* de arte ou de artesanato.

Ao final deste rico e dinâmico trajeto do bambuco, a autora acaba se debruçando em um aspecto em especial: a controvérsia que a transcrição do bambuco para a linguagem “escrita” gerou. Este gênero parecia não encaixar bem dentro de nenhuma métrica musical. Isso gerava a impossibilidade de envio de partituras para músicos fora da Colômbia, como para a Argentina e o México, países que receberam e formaram grupos de bambuco. A música não soava como estava escrita. Não existia, dentro da matriz eurocêntrica hegemônica, uma referência epistêmica às particularidades, principalmente rítmicas e corporais do bambuco. Essa análise histórica encontra reflexo numa outra discussão proposta pela autora sobre as bases para a divisão disciplinar entre musicologia, folclore e etnomusicologia na América Latina.

O ponto central da autora está em levar a crítica sobre a “diferença colonial” para além da dimensão política e teórica, limite onde muitos textos decoloniais costumam parar. Delgado (2007) está interessada em como esta reflexão pode afetar a maneira como as escolas de música enfrentam a investigação e o ensino das músicas não-acadêmicas. A reflexão da autora termina por lançar questionamentos que instigam a mudança efetiva das estruturas e práticas de ensino da música rumo a uma maior abertura epistêmica²³⁸.

O pensamento fronteiriço proposto por Mignolo abriria espaço, segundo Delgado (2007), para o diálogo entre o eurocentrismo acadêmico e as culturas tradicionais ou populares. A autora, indo mais além, aplica a teoria do pensamento fronteiriço ao se debruçar sobre a problemática da transcrição do bambuco. O seu apontamento final ressalta a importância que a música e outras artes performativas podem ter dentro da academia, ao proporem a inclusão do estudo de músicas não-europeias como forma de alargar os limites teóricos, sonoros, corporais, enfim, epistêmicos, dos saberes hegemônicos. Delgado (2007) utiliza o instrumental teórico decolonial para realizar sua pesquisa de campo. Faz um recorte e leva a crítica decolonial para dentro de suas análises, superando a teorização sobre um conceito ou sobre a imprescindibilidade de termos.

²³⁸ “En otras palabras, ¿cómo acercarse a las lógicas propias de tradiciones musicales ajenas?; ¿cómo aprehender procesos de enseñanza y aprendizaje, basados en la transmisión oral y en el lenguaje corporal?; ¿cómo enseñarles a nuestros estudiantes que la partitura es apenas una representación incompleta del evento musical, y que lo que llamamos “música” es un acontecimiento mucho más rico y complejo?; ¿cómo lograr que el aparato académico acoja e integre otros tipos de conocimiento? [...] Valdría la pena preguntarnos si el hecho de no incluir estas músicas en la enseñanza que se imparte hoy en día en los conservatorios se debe, no tanto a incompatibilidades de carácter estético sino, más bien, a la inflexibilidad epistémica de las estructuras del conocimiento académico musical” (DELGADO, 2007, p. 2013)

2.2.2.3.3 Juliana Flórez-Flórez

Juliana Flórez-Flórez, em seu artigo “*Lectura no eurocêntrica de los movimientos sociales latino-americanos: Las claves analíticas del proyecto modernidade/colonialidad*”, também parte dos marcos decoloniais para exercitar, propositivamente, modificações dentro da teoria dos movimentos sociais - moldadas pela racionalidade ocidental, eurocêntrica, moderna. A autora toma como ponto de análise a forma como essas teorias se referem ao cenário latino-americano dos movimentos sociais. Mais do que isso, ela propõe que a análise das teorias dos movimentos sociais seja ponto de partida para analisar a própria crise da modernidade.

Inicialmente, a autora problematiza os argumentos de teorias que questionam o potencial dos movimentos sociais da América Latina, inclusive a sua definição enquanto movimentos sociais. Interessa a ela perceber as heranças coloniais em tais teorizações, especialmente as que consideram que os “movimentos periféricos” (incluindo os latino-americanos) têm um papel pouco inovador, uma vez que eles estariam buscando cobrir necessidades básicas através da interlocução com o Estado.

Flórez-Flórez (2007) se volta, por exemplo, para a produção de Laclau e Mouffe (1985 apud FLÓREZ-FLÓREZ, 2007) e a visão de que os movimentos da região apontam para uma simples e automática unidade em torno de um polo popular, por oposição a um polo também centralizado, de dominação (exploração imperialista), o que, segundo eles, não se perceberia na Europa desde o final do século XIX.

Também analisa criticamente o questionamento de Touraine sobre a própria definição de “movimentos sociais” no contexto latino-americano, uma vez que a dependência econômica e o intervencionismo estatal impediriam, segundo este autor, o desenvolvimento de ações coletivas com potencial de auto-produção da historicidade (o que, para Touraine, é o elemento definidor de todo movimento).

Por fim, Flórez-Flórez (2007) aborda a visão de Melucci sobre as peculiaridades dos movimentos étnicos. Esse autor diz que, no caso “excepcional das sociedades atrasadas”, segue sendo válida uma perspectiva estática da identidade, que reduz a alteridade a um espaço de “conversão”, a um espaço onde, em algum momento, o “outro” passará a ser “o mesmo”²³⁹.

A hipótese central de Flórez-Flórez (2007) é que, antes de ser um descuido, a tendência das teorias de movimentos sociais em dividir a sociedade em duas entidades diferenciadas e hierarquicamente posicionadas (segundo o seu maior ou menor distanciamento da “tradição”), obedece a uma necessidade de manter uma lógica dicotômica (autonomia/dependência;

²³⁹ Ver Flórez-Flórez (2007, p. 249).

atraso/desenvolvimento; local/global; etc) que toma a globalização como o último estágio da modernidade. A globalização seria emanada pelo centro do sistema mundial para capturar e transformar as racionalidades tradicionais que insistem em permanecer nas periferias.

Diante dessa análise, a proposta da autora é que a literatura dos movimentos sociais incorpore, efetivamente, as discussões sobre o caráter eurocêntrico da modernidade feitas pelos Estudos Culturais ou pelas teorias pós-coloniais, especialmente em chaves interpretativas oriundas do Programa de Investigação Modernidade/Colonialidade²⁴⁰.

A autora não deixa de lado a potencialidade das teorias latino-americanas produzidas dentro da academia ou com forte interface com ela²⁴¹, principalmente, as teorias surgidas no seio de movimentos sociais²⁴², buscando alterar aquelas chaves interpretativas e os termos do debate sobre as ações coletivas.

Não se trataria, diz Flórez-Flórez (2007) apenas de denunciar a falta de referência das teorias e narrativas produzidas na, ou sobre a periferia; tampouco reivindicar a produção de um saber genuinamente latino-americano. Trata-se, sim, de cambiar os termos do debate sobre ação coletiva a partir dos aportes das zonas geopoliticamente periféricas, compreendendo quais os supostos teóricos e epistemológicos vigentes dentro das teorias hegemônicas. O pensamento dicotômico, que suprime o potencial das lutas periféricas enquanto ações críticas da modernidade, deveria ser desconstruído.

Na parte final do trabalho, a autora se volta para uma revisão crítica do próprio programa Modernidade/Colonialidade, no que se refere aos seus mecanismos androcêntricos revelados na tendência geral de negar *status* epistêmico às “histórias locais” produzidas a partir dos feminismos periféricos. A reivindicação de uma “mulher” universal, por mais que condense lutas contra o patriarcado eurocêntrico moderno, termina por suprimir as diferenças de classe, raça, orientação sexual e, por suposto, a “diferença colonial”.

A autora enfatiza pontos importantes de diálogo entre o programa Modernidade/Colonialidade e as teorias feministas - ressaltadas, por exemplo, em trabalhos de Enrique Dussel. No entanto questiona os termos desse diálogo. O seu ponto central é problematizar quais são as formas particulares através das quais o programa Modernidade/Colonialidade está traduzindo, colocando em circulação e recebendo os aportes

²⁴⁰ A autora opta por incluir o programa Modernidade/Colonialidade na categoria “pós-colonial”, como dito anteriormente (Ver FLÓREZ-FLÓREZ, 2007, p. 254. Rodapé 10).

²⁴¹ A autora cita a “Teologia de Libertação” (Gutiérrez, Dussel, Cullen, Scannone, Kusch, Boff), a “Teoria da dependência” (Cardoso, Faletto, Marini), a “Investigação ação-participativa” (Fals Borda) e a “Educação popular” (Freire), por exemplo (Ver FLÓREZ-FLÓREZ, 2007, p. 259).

²⁴² A autora cita o EZLN, O MST e o movimento campesino dos indígenas do Chaper boliviano, por exemplo (Ver FLÓREZ-FLÓREZ, 2007, p. 259).

da epistemologia feminista, e de que maneira esse complexo processo está colaborando com o programa.

A problematização de Flórez-Flórez (2007) vai ao encontro do argumento geral dessa tese sobre a imperiosa necessidade do pensamento decolonial realizar a análise da sua produção de forma a reconhecer-se como parte de uma tradição acadêmica marcada fortemente por influências da matriz hegemônica do pensamento, o que certamente traz a questão fundamental sobre o lugar de fala do teórico. A autora também dá concretude à problematização sobre certas generalizações feitas sobre as populações historicamente marginalizadas que acarretam na subtração de particularidades essenciais dos diversos contextos onde cada uma delas trava as suas lutas. Por fim, ela também exemplifica a ineficiência de se teorizar sobre “o outro” ou “a outra”, no caso das teorias feministas, sem de fato incluí-la, sem permitir que o diálogo com essa “outra” altere os termos, conceitos, teorias, análises, e diretrizes epistêmicas do programa Modernidade/Colonialidade.

2.2.2.3.4 Mónica Espinosa

O texto de Espinosa (2007) se intitula “*Ese Indiscreto Asunto de la Violencia: Modernidad, Colonialidad y Genocidio en Colombia*”. Nele, a autora busca explorar a relação entre colonialidade, modernidade e genocídio, particularmente os fenômenos de violência social e política enraizados no racismo, e as hierarquias epistêmicas da modernidade/colonialidade. Se este é um aspecto teórico já bem explorado pelo programa da Modernidade/Colonialidade, a autora inova ao oferecer uma reflexão sobre os significados e valores do genocídio e os discursos e práticas civilizatórias, especialmente no contexto colombiano.

O seu primeiro passo é perceber, baseada na produção do filósofo colombiano Estanislao Zuleta, como a guerra, reduzida à imagem de um único antagonismo contra “o inimigo”, funciona como um mecanismo de coesão e felicidade²⁴³. A reflexão crítica a uma ideia “totalitária” também seria aplicada à paz, vista como uma reconciliação absoluta e sem conflitos. Se referindo a Zuleta, Espinosa (2007) diz que essa dicotomia totalitária se origina da nossa incapacidade para reconhecer e viver produtivamente o conflito, o que seria essencial

²⁴³ Segundo Espinosa (2007, p. 270): “Liberadas de su soledad e intereses individuales, las personas se sienten unidas contra ese enemigo. Mientras que las palabras “honor”, “patria” o “verdad” canalizan el deseo de esa borrachera colectiva que es la guerra, el mecanismo más íntimo de goce se basa en la pretensión, de otro modo absurda, de dar testimonio de una verdad con sangre. Poco importa que exista una clara desproporción entre el valor de lo que va a ser sacrificado, la vida, y lo que se consigue con dicho sacrificio, la muerte”.

para chegar coletivamente até a paz²⁴⁴.

A autora também utiliza os aportes de outra autora, Susan Buck-Mors, e o seu conceito de “*la zona selvaje del poder*”. Utilizando este conceito, Espinosa (2007) leva a discussão sobre a violência para o âmbito estatal. Seria o Estado o agente que se auto-atribui a função de monopolizar a violência e iniciar uma guerra em nome do povo que, por sua vez, é a encarnação da vontade soberana. Esse “povo” se constitui enquanto coletivo pela oposição a um outro, inimigo do poder (considerado como soberano, autônomo e encarnado pelo Estado). O inimigo, real ou imaginário, é estabelecido de acordo com os interesses nacionais e, não necessariamente, esses encontram-se fora das fronteiras do Estado-nação. O inimigo pode ser classificado - e aqui Espinosa ainda se refere à produção de Buck-Mors – como normal (sem ameaça ao imaginário político) ou absoluto (que desafia a coerência do imaginário político e a identidade do coletivo). Para os inimigos internos e absolutos, cujo desaparecimento coloca em perigo a própria identidade, os ataques mais violentos e efetivos são os simbólicos.

Esse cenário teórico é preparado para introduzir a reflexão sobre as formas de violência contra os indígenas na Colômbia²⁴⁵. O aporte decolonial é fundamental para a autora recorrer historicamente ao processo de violência contra os indígenas desde o início da modernidade colonial, percebendo como esta alimentou e foi alimentada pela construção de uma racionalidade ocidental europeia²⁴⁶. A noção de colonialidade permitiria perceber a atualização dos mecanismos de violência e exclusão dos indígenas, das políticas representativas do Estado moderno, especialmente no contexto colombiano. Se ao final do século XIX o índio era visto como um sujeito que carecia de valor social e moral, no século XX ele foi tomado como um

²⁴⁴ Se referindo a produção de Zuleta, Espinosa (2007, p. 271) nos diz: “De una parte, la fiesta de la guerra encarnaba una pulsión narcisista de auto-realización colectiva, basada en sentimientos de odio racial y discriminación social; de otra parte, el ideal de la paz como ausencia de confl ictos representaba un sentido de felicidad, creado a partir de una imagen macabra de armonía social. Entre la paz idealizada y la guerra convertida en fi esta no había lugar para formas alternativas de mediación del conflicto. Quizás lo más preocupante era que el deseo político se canalizaba de un modo totalitario. Zuleta concluyó su ensayo diciendo: “sólo un pueblo escéptico sobre la fi esta de la guerra, maduro para el conflicto, es un pueblo maduro para la paz” (ZULETA, 1991, p. 111)”.

²⁴⁵ Segundo Espinosa (2007, p. 272): “Dado que la “identidad” (nuestra identidad como nación) se planteó como un asunto de búsqueda y establecimiento del proyecto nacional a partir de la lucha entre civilización y barbarie, el Indio y las prácticas insurgentes de resistencia pusieron en jaque, tanto las representaciones coloniales de “humanidad civilizada y cristianizada”, como las representaciones republicanas de una “comunidad política moderna”. La superposición de las imágenes de los aborígenes como Indios (humanidad en los bordes de la civilización y de la cristiandad) y del Indio como enemigo interno (negatividad de la comunidad política republicana) establecieron un impasse en la constitución universal, emancipada, de nuestra propia identidad, desde el siglo XIX, y reprodujeron una versión colonial del Indio como figura desordenadora y problemática, atada al problema genérico de lo bárbaro, que requería un disciplinamiento territorial, productivo, moral y político, a través de su asimilación definitiva. Este proceso fortaleció el patrón estructural de violencia simbólica contra los pueblos indígenas, cuyos efectos son palpables hasta hoy”.

²⁴⁶ Nas palavras da autora “Dicha figura [la del índio] ayudó a visualizar el poder colonial español, en términos de una victoria de la cristiandad frente a los pueblos bárbaros. También jugó un papel determinante en la creación del poder soberano de la República y la realización del principio de la libertad colectiva legado por la Revolución Francesa. La construcción colonial del Indio, que se irradió desde la metrópoli española, y luego desde el poder soberano del Estado, produjo una transformación irrevocable de la historia de los aborígenes americanos y su mutación forzada en “gentes sin historia”, carentes de valor social, moral y político y, por lo tanto, sujetos, por excelencia, de dominación e ingeniería social” (ESPINOSA, 2007, p. 276).

inimigo potencial à identidade da nação.

Mas a autora também trata das resistências e das propostas políticas do líder indígena Manuel Quintín Lame, que se dirigiam à busca de respeito pelos indígenas enquanto seres humanos, índios e cidadãos colombianos. Os lamistas do Sul de Tolima, no entanto, não aderiram à ideia de “indivíduo”, “cidadão” e “sujeito de direitos”, porque não estavam dispostos a esquecer a sua memória coletiva, e muito menos o direito sobre as suas terras ancestrais, condições para que fossem considerados cidadãos colombianos.

Assim, em 1931, a “festa da guerra”, em San José de Indias, demonstrou que a política dominante não estava interessada em reconhecê-los como sujeitos políticos. A reação contra os lamistas foi operada em vários níveis e se traduziu em uma poderosa tecnologia de poder e violência, situadas dentro da lógica da “festa da guerra”, com seu ideal de harmonia absoluta, ou seja, de supressão da diferença através da morte.

Se o texto de Espinosa (2007) traz poucas novidades quanto à discussão teórica decolonial, a aplicação que faz desse aporte teórico ao caso colombiano abre um importante espaço de reflexão sobre as atuais formas de violência contra os povos indígenas. A parte mais interessante do seu trabalho, dentro do propósito desta tese, diz respeito à última passagem, quando a autora problematiza a inércia dos acadêmicos, em especial dos antropólogos, que manteriam-se acomodados em teorizações que pouco alteram as dimensões políticas do que abordam teoricamente²⁴⁷. Essa questão, mais direcionada à antropologia, a meu ver, pode ser levado também ao campo do Pensamento Decolonial no sentido do que falamos acima, ou seja, de estabelecer relação com as comunidades de que tratam e exercitar a *práxis* do que se propõe teoricamente.

2.2.2.3.5 Eduardo Restrepo

O último texto da coletânea é o que mais converge com o propósito do presente estudo, tocando em pontos centrais das críticas feitas até aqui. Trata-se do texto de Eduardo Restrepo, intitulado “*Antropología y Colonialidad*”, já utilizado pontualmente ao longo da tese. Neste

²⁴⁷ “La proliferación de estudios antropológicos sobre la instrumentalidad de las estrategias contemporáneas de afirmación de la diferencia cultural, aunque apuntan a conflictos y dilemas surgidos de retóricas del multiculturalismo entre la misma intelectualidad indígena, tienden a neutralizar el carácter político y la necesidad de ahondar en el significado histórico y las dimensiones políticas de dicho reclamo, así como su articulación en los espacios contemporáneos de poder. Las palabras de Lame siguen resonando, evocando los ríos de lágrimas y sangre que recorren nuestra historia” (ESPINOSA, 2007, p. 285).

texto, o autor busca perceber a colonialidade²⁴⁸ presente, ainda hoje, na disciplina e prática da antropologia latino-americana, especialmente colombiana, a partir de uma revisão histórica que se inicia com o surgimento desse campo disciplinar.

O autor inicia o artigo com uma distinção entre os pós-coloniais e os anticoloniais, que estaria fundamentada em três pontos principais: o primeiro deles, já falado anteriormente, se refere ao avanço logrado pelos pós-coloniais ao chegarem até os aspectos epistêmicos, para além de uma crítica ao colonialismo centrada nos aspectos políticos, econômicos e ideológicos, típica dos anticoloniais. Para os anticoloniais esse aspecto sempre foi visto exteriormente ao colonialismo, enquanto que para os pós-coloniais o “epistêmico” e o “colonial” se constituem e influenciam mutuamente. O segundo ponto se refere à concepção mesmo do colonialismo. Enquanto os anticoloniais traziam uma análise histórica direcionada ao passado, concebendo-o como um desvio passageiro do projeto de modernidade europeu, os pós-coloniais entenderam a modernidade e o colonialismo como parte do mesmo processo, inclusive das diversas colonialidades que determinam as relações de poder atuais. Por fim, o autor destaca que, enquanto as narrativas anticoloniais tendem a inverter os valores dos binarismos coloniais, mas mantendo uma distinção essencializante e homogeneizante, os pós-coloniais buscam dismantelar a lógica sobre a qual se produz.

Cabe realizar aqui uma pausa para perceber como os argumentos de Restrepo (2007) sobre os anticoloniais têm paralelo com a crítica aos decoloniais, especialmente quanto ao primeiro e terceiro pontos colocados acima. Sobre o primeiro ponto, como já colocado anteriormente, é importante perceber que a crítica aos colonialismos encontra raízes nos próprios anticoloniais, e suas derivações até as colonialidades encontram raízes nos pós-coloniais, inclusive sobre os seus aspectos epistêmicos. Ou seja, não é patrimônio dos decoloniais a discussão sobre a “colonialidade do saber”. Logo, a proposta, assumida como uma missão a ser efetivada pelos decoloniais de promover a chamada “segunda descolonização”, como antes apontado, tem a sua origem no Pensamento Pós-colonial.

Sobre o terceiro ponto, também já tratado anteriormente, a crítica que Restrepo (2007) faz aos anticoloniais relativa à inversão valorativa dos binarismos coloniais que preserva a lógica dicotômica, essencialista e homogeneizante característica desse mesmo colonialismo,

²⁴⁸ Apesar desse trabalho já ter apresentado em outras ocasiões a distinção fundamental entre o colonialismo e a colonialidade, esta é apresentada aqui novamente, agora nas palavras de Restrepo (2007): “*La ‘colonialidad’ es entendida como un fenómeno histórico mucho más complejo que el colonialismo, y que se extiende hasta nuestro presente. Se refiere a un ‘patrón de poder’, que opera a través de la naturalización de jerarquías raciales que posibilitan la re-producción de relaciones de dominación territoriales y epistémicas, que no sólo garantizan la explotación por el capital de unos seres humanos por otros, a escala mundial, sino que también subalternizan y obliteran los conocimientos, experiencias y formas de vida de quienes son así dominados y explotados (QUIJANO, 2000). Este patrón mundial de poder es articulado por vez primera con la Conquista de América*” (p. 292).

cabe ser feita, também, ao campo decolonial. Ao contrário do pretendido, essa lógica pode ocasionar a imobilização das análises sobre as dinâmicas de povos e comunidades tradicionais latino-americanos e significar uma obstacularização para as diversas lutas das populações que compõem esses segmentos na atualidade. Como diz Restrepo (2007, p. 293):

Las totalizaciones sobre una dicotomía compuesta de los términos irreductibles y naturalizados de Occidente/NoOccidente (o cualquiera de los eufemismos teóricos que los sustituyan) hacen parte del legado colonial que estructura aún nuestro presente y que amerita un detallado escrutinio, en el cual es a todas luces insuficiente, conceptual y políticamente, una simple reversión de sus dos términos constituyentes, manteniéndolos en su supuesta identidad transcendental.

De volta ao texto, o autor, ao problematizar os binômios coloniais que sempre evocam a modernidade como categoria central de diferenciação, abre espaço para compreensão da pluralidade de modernidades. Superando a “provincialização da Europa”²⁴⁹, pelo apontamento dos mecanismos de universalização de suas categorias, Restrepo (2007) coloca em questão a própria singularidade da modernidade, europeia, bem como das modernidades alternativas (que reforçariam a centralidade da primeira)²⁵⁰. Ao se desconstruir a singularidade da modernidade europeia, descontrói-se também a chamada “tradição” criada por aquela modernidade, correspondente a um estágio, negativo, de “ainda-não-moderno”. Muitas outras dicotomias estruturantes da racionalidade moderna eurocentrada também caem por terra, fertilizando o solo para a pluralidade de projetos de modernidade, inclusive de diálogo entre elas.

Aqui cabe realizar mais uma pausa para estabelecer outro paralelo entre o trabalho de Restrepo (2007) e a crítica ao Pensamento Decolonial. Como visto, as produções decoloniais, muitas vezes, realizam argumentações intensas contra a colonialidade europeia, especialmente sobre a colonialidade epistêmica, ou do “saber”. A saída para essa colonialidade seria encontrada nas matrizes epistêmicas não-europeias, utilizada como contraponto valorativo e argumentativo contra essa modernidade colonial e racializada.

Como argumentado, essa lógica, além de reificar as dicotomias coloniais, não explicita as complexidades das lutas reais das populações tradicionais. Muitas dessas lutas são por diálogo e inclusão nos projetos de modernidade existentes. A inclusão pretendida traz consigo

²⁴⁹ Essa proposta é feita por Dipesh Chakrabarty (2000, p. 43 apud RESTREPO, 2007, p. 293)

²⁵⁰ “Como lo indica Mitchell, esta pluralización de la modernidad no significa simplemente que existen ‘modernidades alternativas’, que se constituyen en variantes locales, dadas ciertas especificidades culturales de una modernidad en singular que subyacería a toda la gama de sus posibles expresiones: “[...] el lenguaje pluralista de las modernidades alternativas siempre presupone una unidad subyacente en referencia a la cual tales variaciones pueden ser discutidas” (MITCHELL, 2000, p. 24). Menos aún, no habría un paradigma de modernidad encarnada en Europa, de la cual las otras modernidades serían meros derivados defectuosos o copias diletantes, debido a los obstáculos o incapacidades de los no europeos” (RESTREPO, 2007, p. 294).

valores, identidades, práticas, enfim, toda uma cultura e uma cosmovisão a ser respeitada. Não se trata, portanto, de uma “inclusão-exclusiva”, a modelo de um multiculturalismo hegemônico. Trata-se de conciliar projetos de modernidade. Assim, a proposta que Restrepo (2007) faz da “pluralização de modernidades” caminha no mesmo sentido da minha argumentação contra o binômio “modernidade europeia” X “povos tradicionais latino-americanos”.

Retornando novamente ao texto, pode-se dizer que o objeto central do artigo é aplicar as problematizações acima à prática da antropologia no contexto colombiano a partir de uma análise histórica desse campo. Restrepo (2007) faz um recorrido sobre o surgimento dessa disciplina e sua relação com a estrutura colonial sediada na Europa. O seu objeto de estudo, inicialmente, eram os selvagens/primitivos da colônia. Com a independência desta, o objeto primordial de estudo passou a ser pelo “indígena”, tal como o “outro de dentro”²⁵¹. A antropologia colombiana, moldada pela colonialidade, foi constituída pela “produção da indianidade”, e pela “indialogização”. Em outras palavras, o indígena produzido pela antropologia não é um dado de realidade e nem um fenômeno natural percebido pelos sentidos dos etnógrafos. Trata-se, antes, de um imaginário resultante da alquimia discursiva do mesmo etnógrafo, sedento por “*otredades esenciales*” (RESTREPO, 2007)²⁵².

Isso gerou um vício de análise e um olhar enviesado sobre a realidade. O critério de pertinência antropológica ficou baseado na produção da indianidade enquanto aquele “outro essencial”. Como efeito, populações rurais, como camponeses, ribeirinhos, quilombolas, foram “colonizados” por essa mirada antropológica “indializada”. A tentativa de aplicar categorias como “comunidade” ou “cultura” - que partiam da estratégia exotizante, essencializante e homogeneizante da vertente “indializada” - evidenciou a sua insuficiência quando dos estudos mais urbanos, da cidade ou do bairro. Já não era mais evidente essa distância cognitiva e espacial que implicava a “mirada distante”, como dispositivo do conhecimento antropológico.

Por isso, Restrepo (2007) afirma que a “indialogização” da antropologia não está centrada apenas nos povos indígenas. Ela se faz presente nas estratégias descritivo-explicativas da mirada antropológica em geral que, entre outras coisas, produziu a “indianidade” como o “outro essencial”, como um “afora absoluto da modernidade”. A noção de “cultura”, nesse processo, buscou uma objetividade, tal como uma ordem, fundamentada na dicotomia eles/nós,

²⁵¹ Restrepo (2007), no início do trabalho fala que a antropologia dos países centrais têm como objeto principal de estudo os “outros de fora” (povos dos países periféricos), enquanto que a antropologia dos países periféricos têm como objeto principal de estudo os “outros de dentro” (povos indígenas e tradicionais).

²⁵² Restrepo (2007, p. 297), sobre isso, nos diz: “Por tanto, la ‘indialogización’ de la antropología, más que su énfasis en ciertas poblaciones, es el efecto epistémico y político de la producción de lo indígena como otredad esencial, es decir, como una alteridad radical que, no obstante su apariencia de caos o sin sentido —a los ojos etnocentristas de los no iniciados, por supuesto—, respondía a un cuidadoso ordenamiento intrínseco, al cual se plegaban ineluctablemente los sujetos”.

que permitiu, por sua vez, a definição de unidades explicativas atomizadas e auto-contidas²⁵³.

A proposta do autor é pensar a categoria “cultura” como uma encruzilhada, como relações de intercâmbio em que, evidentemente, existem explorações, dominações e desigualdades. De qualquer forma, essas relações culturais, e transformações dinâmicas, não envolvem apenas a “perda”. Elas são em si estruturantes. Em outras palavras, essas relações são constitutivas da cultura, e não um contexto geral onde se dão as relações entre culturas essenciais. Certamente que o estudo descritivo e explicativo das culturas importa, e muito. O que é proposto é que se inclua como parte dela (e não apenas em parênteses) as “influências externas” do que seria “próprio”. Isso não significa adotar o conceito desterritorializado de “culturas híbridas”²⁵⁴.

Aqui, cabe mais pausa para estabelecer um outro paralelo entre o trabalho de Restrepo (2007) e a presente tese. Como fica claro nas análises dos textos decoloniais, acima, não é incomum que seus autores caiam na armadilha da essencialização das culturas não-europeias para propor a crítica e a desconstrução do projeto de modernidade. Dessa análise, pode-se inferir que, em grande medida, a metodologia de construção do conhecimento do pensamento decolonial está baseado na inversão valorativa dos binarismos coloniais, como já descrito exaustivamente. Uma das razões possíveis para isso se refere à exclusão do “outro da modernidade” na produção dos textos decoloniais. A proximidade efetiva com esse “outro” deixaria mais evidentes complexidades próprias das relações fronteiriças entre culturas, desconstruindo uma perspectiva essencialista.

Essas produções acadêmicas não estão isoladas do mundo, e terminam servindo de instrumental analítico para diversos setores sociais que intervêm na realidade, desde movimentos sociais até agentes estatais. Por isso, deve-se ter em mente a grande responsabilidade da antropologia, ou das correntes teóricas multidisciplinares que carregam influência da antropologia, como no caso do Pensamento Decolonial.

Grande parte do esforço antropológico está em visualizar e “traduzir” conhecimentos subalternizados, ao mesmo tempo em que se questiona o etnocentrismo epistêmico das

²⁵³ “Al suponer la cultura (o culturas) como entidad autocontenida, localizable en un espacio geográfico determinado, y perteneciente a una población concreta, se establece una serie de equivalencias: cultura-lugar-grupo. La imagen que este modelo evoca es la de cultura como isla. La unidad de análisis predominante en este modelo consiste en tomar un ‘grupo étnico’ o ‘pueblo’, y operativizarlo mediante el trabajo de campo en localidades específicas (mientras más ‘auténticas’, aisladas y tradicionales, mucho mejor), desde las cuales se generalizan las descripciones e interpretaciones al ‘grupo étnico’ o ‘pueblo’ en su conjunto (cuando no a todos los ‘grupos étnicos’ o ‘pueblos’ indígenas en general). El esfuerzo empírico y conceptual radica en describir y comprender intrínsecamente la cultura x ó y, que se supone es propiedad de una ‘comunidad’ y que está en un territorio determinado. La autenticidad, la tradición y la diferencia son tres preciados pilares en este modelo” (RESTREPO, 2007, p. 298).

²⁵⁴ Como define Restrepo (2007, p. 299), “El concepto de “culturas híbridas” no establece correspondencias inmanentes entre poblaciones y lugares ni, menos aún, considera las culturas irremediavelmente atadas a un lugar (el cual, por lo demás, tampoco se lo supone estable)”.

chamadas “sociedades ocidentais”. No entanto, essa prática antropológica, assim como as produções de conhecimento em geral, faz parte do campo científico e acadêmico de matriz colonial, com sua pretensa objetividade, seus *status* de verdade e suas tecnologias para intervenção no mundo natural e social.

Restrepo (2007), inspirado no argumento de Chakrabarty²⁵⁵, diz que a antropologia predominante no mundo, e na Colômbia, sujeita os saberes submetidos e subalternizados às suas pretensões disciplinares mediante uma série de distinções que constituem sua própria racionalidade. Essas distinções ocorrem entre “mundo” e “representação” (Mitchell, 2000); “realidade” e “fabulação”; “passado”, “presente” e “futuro” (Chakrabarty, 2000); “cultura” e “natureza” (DESCOLA, 1996).

Toda essa discussão tem muito a ver com o âmbito acadêmico-institucional, com as relações de poder que o configura segundo as diversas estratégias de produção, circulação e consumo do conhecimento, em grande medida condicionadas e induzidas por atores transnacionais de caráter neoliberal:

La colonialidad opera, en este plano, mediante mecanismos institucionales (como las políticas editoriales, la predominancia de unas lenguas y de los textos escritos, los formatos de argumentación, la sedimentación de genealogías y cánones disciplinarios, los procesos de formación universitarios, etc.) que implican la hegemonización de unas tradiciones y modalidades del establishment antropológico, al tiempo que subalternizan (cuando no silencian totalmente) otras (Krotz, 1993; Ribeiro y Escobar, 2006)” (RESTREPO, 2007, p. 302).

Um último paralelo entre o trabalho de Restrepo (2007) e esta tese diz respeito ao convite que o autor faz à antropologia para que reveja seus marcos teóricos e metodológicos fundantes. A presente tese, em grande parte, está direcionada a buscar colaborar com o processo de auto-análise do Pensamento Decolonial ao afirmar que esta deveria passar pela auto-aplicação de problematizações que esse campo lança para outras correntes teóricas, muitas vezes impedindo que se percebam como parte da atual estrutura hegemônica da produção de conhecimento. Se a ideia de colonialidade é permitir a identificação das heranças coloniais na atualidade, por que não se enxergar dentro das estruturas de poder atuais? Por que tão poucas produções falam das atuais estruturas que condicionam a produção de conhecimento acadêmico na América Latina? Por que tão poucas produções tratam do imperialismo estadunidense, operadas pelas redes transnacionais de caráter neoliberal, sobre a academia latino-americana, sobre as Ciências Sociais, e sobre toda a estrutura de produção? Por que tão poucas produções

²⁵⁵ Ver Restrepo (2007, p. 301-302).

percebem a dimensão analítica de classe dentro das atuais dinâmicas sociais, inclusive entre as relações que se dão dentro do universo acadêmico (entre países) e entre este universo e outros âmbitos de produção de conhecimento (dentro do âmbito nacional)?

O texto de Restrepo (2007), o último da coletânea, tem muito a colaborar para o Pensamento Decolonial. Ao mesmo tempo em que o seu desenvolvimento parte da implicação da antropologia na estrutura colonial, posteriormente chega até a sua implicação nas colonialidades, nos imperialismos atuais, denunciando o ponto-cego desse campo de conhecimento. Sobre as dinâmicas que condicionam a produção dentro da antropologia, ele cita a Eval Bem-Ari: “[...] *aunque somos muy buenos analizando cómo la antropología crea varios otros, tales como los ‘nativos’ o los ‘locales’, somos menos aptos para analizar rigurosamente cómo creamos y recreamos a los ‘antropólogos’.*” (1999, p. 390 apud RESTREPO, 2007, p. 302).

Encaminhanbdo para o final desse capítulo, buscarei ressaltar alguns pontos trabalhados que merecem destaque. A análise dos textos buscou demonstrar a diversidade de posturas dos autores da coletânea *El Giro Decolonial*. Evidenciou a pertinência do olhar decolonial para estudos de caso, e deu concretude às críticas apresentadas anteriormente, postulando sobre os danos e de uma abordagem que se distancia da realidade, encerrando-se na própria afirmação teórica.

Sobre as críticas, nesse momento, interessa buscar um ponto comum entre elas, com a intenção de indicar revisões necessárias ao Pensamento Decolonial. Assim, como conclusão geral desse capítulo, pode-se dizer que o estudo de uma comunidade/sociedade não pode prescindir da proximidade daquela realidade e do espaço para que ela fale por si. Assim, a abordagem decolonial poderá contribuir efetivamente para os processos de emancipação dessas comunidades/sociedades da maneira como aspira.

A qualidade das pesquisas de campo aliada ao arcabouço teórico da decolonialidade, facilita a percepção de relações de dominação – ou colonialidades – na vida dos sujeitos estudados. O poder de síntese de problematizações complexas que os termos decoloniais e os neologismos acumulam, propicia essa percepção. No entanto, quando os seus autores deixam de realizar um estudo aplicado, esses mesmos termos caem recorrentemente no vazio típico das narrativas pós-modernas, e passam a ter um efeito nocivo sobre as análises das populações a que se referem.

Em 1873, Karl Marx, em “O método da economia política”²⁵⁶, discorria sobre a

²⁵⁶ Ver Marx, Karl (1873) “O método da economia política”. In . “O método da economia política. Karl Marx. Apresentação de João Quartim de Moraes e tradução de Fausto Castilho”. Revista Crítica Marxista. 2010.

importância das investigações e teorizações partirem de uma teoria rumo as determinação mais concreta e, a partir delas, retomar o caminho das teorizações sobre as populações e sociedades. Esse método, de forma geral, pode colaborar com o potencial do Pensamento Decolonial de forma geral.

Essa primeira conclusão, de que o potencial do Pensamento Decolonial reside em sua proximidade com relação aos sujeitos estudados, significa dizer que, em última instância, a presença desses sujeitos subalternizados na produção do conhecimento sobre as suas realidades é o ponto máximo de potencialidade do Pensamento Decolonial. Dessa inferência deriva uma outra, talvez ainda mais fundamental dentro do propósito desse trabalho: a distância entre o chamado giro decolonial e o giro epistêmico efetivo será tanto menor quanto maior for a proximidade entre os sujeitos subalternizados e os autores decoloniais. Sem a participação efetiva dos sujeitos aos quais os trabalhos se referem, a proposta de giro decolonial incorre em inconsistências, e sempre guardará certa distância do giro epistêmico que busca significar.

CAPÍTULO 3 – EDUCAÇÃO INTERCULTURAL, EXPERIÊNCIAS DE GIRO EPISTÊMICO EFETIVO E O PROJETO ENCONTRO DE SABERES.

Conjugando a parte final do primeiro capítulo – que trata sobre a importância do engajamento intelectual latino-americano para a transformação da universidade -, com as do capítulo dois - sobre a importância de produzir conhecimento e exercer a docência junto com os sujeitos excluídos historicamente -, caminho, no presente capítulo, ao momento central do trabalho: apresentar e refletir sobre experiências de educação intercultural, especialmente sobre o projeto Encontro de Saberes, que trabalhem por giros epistêmicos efetivos.

Inicialmente será feita uma reflexão mais geral sobre a temática, retomando pontualmente alguns argumentos já desenvolvidos. Em seguida, serão expostas experiências educativas descolonizadoras. O projeto Encontro de Saberes será o objeto prioritário de apresentação e análise. O objetivo maior é colaborar com o seu fortalecimento e aperfeiçoamento através de um estudo qualitativo, tomando como referência a sua realização na Universidade de Brasília e na *Universidad Javeriana*.

A metodologia utilizada foi impulsionada por: uma pesquisa bibliográfica sobre o tema da educação intercultural e transcultural; uma “pesquisa-ação” realizada ao longo do segundo semestre de 2017, na sede do INCTI, na UnB, mediante presença em todas as aulas da matéria Artes e Ofícios em Saberes Tradicionais e convívio permanente com a equipe do projeto, com os estudantes e com os mestres e mestras; uma viagem à Niterói, nos dias 13 e 14 de novembro de 2017, onde foram discutidos alinhamentos teóricos do projeto entre professores, mestres e a equipe do projeto; uma viagem ao Recife, nos dias 28 e 29 de novembro, onde o projeto foi debatido entre a rede de professores que o compõe, tendo como foco a sua realização na Universidade Federal de Pernambuco; inúmeras conversas e reflexões realizadas com a equipe do projeto.

Antes de entrar na descrição e análise do projeto, será feita uma breve introdução sobre os marcos da educação intercultural e a sua relação com o Encontro de Saberes.

3.1 OS CONHECIMENTOS TRADICIONAIS E A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL DIANTE DA RACIONALIDADE OCIDENTAL HEGEMÔNICA – UM PANORAMA GERAL

A última década do século XX foi marcada por importantes momentos de problematização das estruturas educacionais hegemônicas no ocidente. No entanto, dada à vigência do modelo eurocêntrico e dos condicionamentos próprios do neoliberalismo, torna-se fundamental seguir evocando esses marcos problematizadores para verificar os avanços e

desafios que seguem presentes.

Em 1994, a Carta da Transdisciplinaridade, redigida por Lima de Freitas, Edgar Morin e Basarab Nicolescu, durante o primeiro Congresso Mundial da Transdisciplinaridade, em Arrábida, Portugal, trouxe a público uma sistematização contundente da estrutura acadêmica hegemônica, e propostas de ações para modificá-la. De forma geral, essas propostas tinham a intenção de apontar e transcender a centralidade das Ciências Exatas, não no sentido de excluí-la ou minimizá-la, mas de colocá-la em diálogo horizontal com as Ciências Sociais e Humanas. O caminho para tanto estaria na construção de uma educação autêntica e capaz de reavaliar o rol da instituição, do imaginário, da sensibilidade e do corpo na transmissão do conhecimento, o que, em última instância, questiona o sistema de legitimação do conhecimento adotado pelas universidades ocidentais hegemônicas.

A *Comissão Gulbenkian: Abrir las Ciências Sociais* coordenada por Immanuel Wallerstein, ainda em 1996, converge com a Carta da Transdisciplinaridade, sendo outro importante marco da educação intercultural. O Informe da Comissão aponta para a importância de romper as fronteiras disciplinares. Lança provocações, no sentido de convidar os atores acadêmicos a experimentar criativamente um modelo universitário fora dos monopólios de sabedoria e zonas de conhecimentos reservadas às pessoas com determinado título universitário. Essa proposta aponta para o desenvolvimento de uma “nova ciência social”, que inclua os saberes sistematicamente excluídos historicamente. Por sua consistência e pela verificação da distância entre o proposto e a realidade das Ciências Sociais, o informe segue extremamente pertinente, devendo ser retomado e amplamente debatido, no sentido de buscar a formulação de ações concretas a partir das recomendações feitas, o que não se verifica na maior parte da prática da docência e pesquisa dentro desse campo do conhecimento.

Esses documentos foram resultado não apenas da reflexão dos seus formuladores, e sim de um movimento muito mais amplo, de acadêmicos e não acadêmicos, sobre a importância de alterar os modelos de educação rumo a uma aproximação entre as instituições de ensino, as populações e suas respectivas dinâmicas socioculturais. Esses debates podem ser verificados

desde os ensinamentos de Cesáire²⁵⁷ e de seu discípulo Fanon²⁵⁸, até os trabalhos de Florestan Fernandes²⁵⁹, Paulo Freire²⁶⁰ e Orlando Fals-Borda²⁶¹.

Sobre esses dois últimos, latino-americanos, Mato (2014) traça um histórico sobre as obras e influências e aponta como esses autores inauguraram ou influenciaram pedagogias que buscaram a libertação das diretrizes externas sobre a produção de conhecimento, considerando os sujeitos e seus contextos de vida durante a didática do ensino que, neste caso, se torna aprendizado também; e que buscaram, também, as horizontalidades no diálogo entre sujeitos, independente de suas rotulações como professor ou aluno. A partir desses ensinamentos, começa a ficar claro um passo metodológico fundamental, que vai além do simples contato ou consulta aos grupos excluídos socialmente. Esse passo se dirige à incorporação horizontal e respeitosa das diversas populações nas agendas de investigação, modificando o estudo “do outro” para o estudo “com o outro”, sendo esta uma necessidade ética, política e epistemológica.

Essa proposta coloca em cheque as correntes teóricas que confundem, intencionalmente ou não, o contato com grupos de base excluídos historicamente do ensino formal, com algum

²⁵⁷ Cesáire (2007) discorre sobre a importância do engajamento dos cidadãos que compreendem o jogo de dominação e ocupam uma posição privilegiada no mesmo. Ele aponta o papel conivente que os cidadãos de uma região têm diante de um regime colonial. Trazendo o exemplo do nazismo, diz como as pessoas – burgueses humanistas e cristãos e os filósofos idealistas do século XX – fecharam os olhos para a barbárie suprema, como a toleraram e, por fim, a legitimaram, sendo também responsáveis por ela. Isso é transportado por ele para o presente, cobrando posicionamento dos cidadãos (dos anos 50), quando diz que segue vigente a colonização e sua usurpação total das populações. Além dessa análise de Cesáire se referir diretamente ao papel da academia na formação desse “regime colonial”, a sua proposta engajada e contra-hegemônica tem um forte componente de formação, não deixando de estar, portanto, fora do campo educativo.

²⁵⁸ Fanon (2006), no mesmo sentido de Cesáire, discorre sobre o necessário e verdadeiro compromisso dos intelectuais, artistas e membros de partidos políticos com a luta pela libertação das nações colonizadas: “Não basta portanto tentar desligar-se acumulando as proclamações ou as contestações. Não basta juntar-se ao povo nesse passado em que ele já não está mais. É preciso juntar-se também no movimento oscilante que ele acaba de esboçar e a partir do qual tudo vai repentinamente ser discutido. É nesse ponto de desequilíbrio oculto em que se mantém o povo que é necessário que nos situemos porque, não tenhamos dúvidas, é aí que se cristaliza sua alma e se ilumina sua percepção e sua respiração” (Fanon, 2006:188); “O homem colonizado que escreve para seu povo deve, quando utiliza o passado, fazê-lo com o propósito de abrir o futuro, convidar à ação, fundar esperança. Mas para garantir a esperança, para dar-lhe densidade, é preciso participar da ação, engajar-se de corpo e alma no combate nacional” (p. 193).

²⁵⁹ Florestan Fernandes foi um intelectual engajado nas questões da desigualdade racial e de classe no Brasil. Suas reflexões a partir da conjunção entre a sociologia clássica e o marxismo apontavam para o papel da educação crítica, contextualizada, em que as narrativas dos subalternizados ocupassem um primeiro plano, como ferramenta para capacitar uma sociedade rumo à sua autonomia e soberania. Defendia a educação laica, gratuita e libertadora. Questionava a autoridade/autoritarismo do professor em sala de aula, sua postura como reproduzidor do conhecimento e seu papel na construção de uma sociedade igualitária. Seu livro “A integração do negro na sociedade de classe”, de 1964, aponta precariedade do negro na sociedade de classe e também na luta de classe, mesmo se comparado aos brancos pobres e proletários. Diante disso, Florestan recupera a trajetória histórica dos negros na sociedade brasileira, sendo isso parte da educação que acreditava ser libertadora, pois permitia aos negros ter ciência do seu passado e presente de opressão, assim como perceber quem são os seus opressores e como agem. Hoje temos, como ícone dessas propostas educacionais do professor Florestan Fernandes, a Escola Nacional Florestan Fernandes do Movimento Sem-Terra.

²⁶⁰ Freire (1987), como é do conhecimento de grande parte do mundo acadêmico brasileiro, elaborou uma fértil reflexão, e prática, de estudos com os chamados grupos “subalternos”, associando as ideias de práxis com o enfoque dialógico, estabelecendo as bases da Pedagogia do Oprimido e gerando uma verdadeira escola do ensino na América Latina e no mundo.

²⁶¹ Fals-Borda (1991), com sua elaboração da Intervenção Ação Participante, busca articular a produção de conhecimento com o cambio social, reconhecendo em cada pessoa e comunidade um conhecimento próprio que deve ser considerado como elemento chave no desenho de qualquer projeto de investigação ou trabalho político.

giro epistêmico efetivo²⁶². O fato de que manter contato com grupos subalternizados historicamente, ou organizar atividades político-acadêmicas, não traz uma correspondência direta com a alteração epistêmica de suas produções. Pode-se, perfeitamente, ter contato e até militar junto aos povos subalternizados, e seguir tendo como principal resultado dessas ações produções acadêmicas. Essas produções podem, e muitas vezes seguem sendo produzidas dentro da “chave epistêmica hegemônica/ocidental/ colonial”. A própria proximidade com grupos subalternizados pode funcionar como uma estratégia para acesso a informações privilegiadas, a exemplo do que o multiculturalismo, em suas versões instrumentais e perversas, busca.

Carvalho (2010b), para além de qualquer referência específica a algum autor ou corrente de pensamento, realiza uma importante reflexão sobre a “espetacularização”²⁶³ e “canibalização”²⁶⁴ das culturas populares latino-americanas. Diante do riquíssimo universo de festejos, brincadeiras e cerimônias que, além de sagradas, são de enorme beleza “estética”, o autor alerta para o interesse mercantil presente na atuação de setores do turismo e do entretenimento impulsionados pela indústria cultural com o apoio do Estado, ou diretamente protagonizado por ele.

Como Carvalho (2010b) aponta, é importante perceber que as comunidades tradicionais não são vítimas apenas da indústria do turismo e do entretenimento, mas também dos acadêmicos e intelectuais. Esses, muitas vezes, estabelecem relação com aquelas comunidades de forma predatória ou de forma fragmentada. Por vezes, estão baseados em teorias, como a do hibridismo, que não se aplicam mais ao presente, deixando de tratar de forma interacionada as dimensões econômicas, estéticas e políticas dessas relações mercadológicas.

A incorporação descontextualizada de elementos da tradição indígena ou afro em obras e produções teóricas – traço da “canibalização” – recontextualiza e ressignifica um signo que antes circulava no universo vivo e dinâmico das culturas populares. Apesar dessa incorporação alçar determinada produção a uma posição de maior prestígio e “fidedignidade”, a ressignificação recebida ocorre de fora para dentro, sendo esta dinâmica unilateral, uma vez

²⁶² Sobre como isso ocorre dentro do Pensamento Decolonial, por exemplo, Castro-Gomez e Grosfoguel (2007), citam a participação de intelectuais decoloniais em vários projetos político-acadêmicos, como o Fórum Social Mundial, e os vínculos com movimentos indígenas e outros segmentos da tradição como combate ao entendimento de que os membros do grupo Modernidade-Colonialidade se especializariam apenas em publicar livros dirigidos a expertos. Importante perceber que isso não corresponde, automaticamente nenhum giro epistêmico.

²⁶³ “Defino “espetacularização” como a operação típica da sociedade de massas, em que um evento, em geral de caráter ritual ou artístico, criado para atender a uma necessidade expressiva específica de um grupo e preservado e transmitido através de um circuito próprio, é transformado em espetáculo para consumo de outro grupo, desvinculado da comunidade de origem” (CARVALHO, 2010b, p. 47).

²⁶⁴ A “espetacularização” é consequência de um longo processo de predação e expropriação das culturas populares que definimos como “canibalização” (CARVALHO, 2010b, p. 63).

que o interesse está mais na vivência do que na experiência dessas culturas²⁶⁵.

Após “incorporar” o “outro”, o ator da “ação canibal” pode retirá-lo de cena e apresentá-lo como se fosse o “outro”²⁶⁶. Essa lógica, que parece trazer influências de uma concepção antropofágica, principalmente no contexto brasileiro²⁶⁷, não toma consciência das assimetrias de poder (especialmente econômicas) entre essa classe intelectual ou artística e os artistas populares, em geral pobres e marginalizados de diversos direitos: “Para defender moralmente essa prática de antropofagia é preciso provar que é esse o modo como os grupos de artistas populares querem que os seus símbolos e a sua arte sobrevivam” (CARVALHO, 2010b, p. 67).

Segundo Mato (2006), a situação de exclusão histórica dos saberes não-científicos não pode ser resolvida pela “folklorização” da diversidade cultural. A resolução desse quadro de exclusão passaria, antes, pelo reconhecimento dos conflitos contemporâneos associados a ele, especialmente nas experiências socioeducativas. Em segundo lugar, exigiria trabalhar intensamente na reconstrução das nossas sociedades a partir desse quadro, buscando a colaboração entre as diversas formas de saber:

Sin colaboración intercultural en la producción de conocimiento sobre nosotros mismos, como individuos y como agregados sociales, es imposible comprender nuestra experiencia social [...] Sin tal colaboración, la comprensión de nuestras sociedades será falsa, ficticia, basada en un “como si”. Es decir en “como si” cada una de estas sociedades no fuera diversa y además “mestiza”, ella misma en tanto sociedad, tanto como lo son los colores de piel y los rasgos de las grandes mayorías de personas que constituimos cada una de estas sociedades como totalidad. (MATO, 2006, p. 276).

Ciente das dificuldades que esse ambicioso propósito traz para ser colocado em prática, haja vista a atual estrutura acadêmica-universitária, o autor diz que deve-se, ao menos, passar do estudo do subalternizados ao estudo das práticas dos agentes globais – como o Banco Mundial e a Agência Internacional dos Estados Unidos para o Desenvolvimento – e das articulações de poder que conectam esses atores hegemônicos com os locais. Esse seria o caminho mais efetivo para prestar apoio aos câmbios necessários dentro de um horizonte de

²⁶⁵ Carvalho (2010b, p. 48), referenciado em Walter Benjamin, nos diz que “Enquanto a experiência aponta para um impacto existencial no indivíduo (de cunho estético, emocional, intelectual, espiritual, afetivo) que ajuda a reconectá-lo com a comunidade a que pertence e com a sua tradição específica, permitindo-lhe um maior enraizamento do seu próprio ser, a vivência é o fenômeno típico do mundo moderno urbano-industrial massificado, caracterizado pela ausência de profundidade histórica e tradicional dos eventos e, conseqüentemente, por sua superficialidade e fugacidade, tanto no nível individual como no coletivo”.

²⁶⁶ Importante ressaltar, como Carvalho (2010b, p. 68) bem coloca, que o canibal não consegue nunca ser o outro por inteiro, uma vez que os mestres e mestras são vários, no sentido, de incorporarem dimensões diversas e dinâmicas dentro das manifestações culturais que pratica: “Enquanto o canibal só consegue vestir uma máscara, o mestre ou a mestra podem lançar mão de várias”.

²⁶⁷ Lembremos, como o faz Carvalho (2010b), da Semana de Arte Moderna e do Manifesto Antropofágico dos anos 1920.

maior igualdade e justiça social para as comunidades tradicionais. Como apontado no capítulo anterior, esse último foco de estudo também deveria ser mais priorizado pelo corpo bibliográfico do Pensamento Decolonial. Retomo, no entanto, que o propósito deste capítulo é a apresentação de experiências propositivas rumo ao giro epistêmico efetivo.

A criação de espaços para exposição do pensamento e construção do conhecimento protagonizado por sujeitos das matrizes tradicionais de conhecimento é um elemento fundamental para o giro epistêmico. Isso não significa que o aprendizado deva ocorrer em um único sentido, dos mestres e mestras dos saberes tradicionais, por exemplo, para o “outro” (nesse caso, o “outro” do “outro”).

Certamente que a partir da perspectiva crítica sobre a relação de violências históricas do pensamento ocidental hegemônico, torna-se mais pertinente a problematização do que o culto desse pensamento monoepistêmico. Mas isso não significa negar as possibilidades de aprendizados e de busca por um diálogo horizontal²⁶⁸, ainda que nós, desde o berço do pensamento mais violento epistemicamente, devamos, por uma questão ética e moral com relação ao passado, preferencialmente silenciar e nos colocar à disposição das demandas por essa troca.

Diante da histórica relação de assimilação e destruição das epistemes “não-brancas”, toda a sistemática geral de conhecimento sobre o mundo logrado pelo pensamento ocidental hegemônico, desde a astronomia até a física quântica, deve, a meu ver, estar à disposição dos povos tradicionais subalternizados historicamente.

Mas o primeiro passo é estabelecer espaços de diálogo horizontais, propósito que já traz desafios de difícil superação. O primeiro se refere à recorrente tensão entre a escrita e a oralidade e, no centro dessa tensão, está a memória. A oralidade auxilia ao exercício de memória que a cultura escrita, especialmente com o advento da internet e do “*google*”, vem colocando em desuso. Segundo Carvalho (2011, p. 8):

O conhecimento está cada vez mais mediado, não há uma relação direta com o objeto de estudo. Então o encontro de saberes privilegia a presença do mestre, sua capacidade mnemônica e de transmitir conhecimentos oralmente, a relação face a face, a sensibilidade. Isso já é uma outra mudança de paradigma.

Além disso, como nos dizem Carvalho e Águas (2016), a separação entre escrita e memória, tal como se apresenta no interior da racionalidade hegemônica, é artificial e

²⁶⁸ Dada a intensidade e duração desse contato, as suas marcas nos parecem muito além de boas intenções. Assim, certamente a horizontalidade seja mais uma busca do que uma premissa para o diálogo interepistêmico.

invisibiliza possibilidades de sinergias. Apesar da oralidade ser radicalmente diferente da escrita, ambas são atravessadas por incompletude, e atravessam as suas crises:

[...] nossas universidades dependem totalmente de bibliotecas e nossa condição material é sempre precária e subalterna, pois decidimos politicamente avaliar a nós mesmos segundo os parâmetros da universidade dos países ocidentais centrais, que são cada vez mais poderosos. Por outro lado, muitos sábios de tradição oral também passam atualmente por crises de transmissão de seus saberes e o diálogo com o mundo da escrita pode ajudá-los (CARVALHO E ÁGUAS, 2016, p.1024).

Além da tensão entre escrita e oralidade, existe outra, que diz respeito à resistência e contra-hegemonia. Bell Hooks (2013) dedica atenção a essa questão. Essa autora inicia a sua reflexão a partir de uma frase com a qual ela se depara durante a graduação²⁶⁹: “Esta é a língua do opressor, mas preciso dela para falar com você”. Hooks (2013) descreve a tensão entre o inglês padrão, enquanto língua da conquista e da dominação, e as línguas dos escravos negros trazidos para a América do Norte (o paralelo dessa reflexão é igualmente pertinente para o espanhol padrão na América do Sul e as línguas dos povos indígenas).

A violência da imposição linguística colonial foi parte da tentativa do “epistemicídio” que compunha o quadro mais amplo de violência pela desterritorialização, proibição das práticas culturais, escravização para o trabalho e toda gama possível de agressão ao corpo. A decomposição dos grupos étnicos e sua dispersão pelos territórios estadunidenses obrigou o uso do inglês como língua necessária para comunicação dos negros africanos dessa região. Nesse processo, porém, ocorreram apropriações e a modificação da língua colonial. Essa apropriação propiciou a recuperação do poder pessoal desses indivíduos; de estabelecimento de laços entre eles e, portanto, de resistência à supremacia branca. Termos surgiram, e outros foram alterados. A língua padrão transformou-se numa outra, obrigando o colonizador a repensar o sentido da sua própria linguagem. O poder desse processo, de uma nova fala, que aproximava os negros para além do que o inglês padrão permitia, forjou um espaço para uma nova produção cultural e epistêmica, fundamental para a visão contra-hegemônica de mundo.

Para curar a cisão entre mente e corpo, nós, povos marginalizados e oprimidos, tentamos resgatar a nós mesmos e as nossas experiências através da língua. Procuramos criar um espaço para a intimidade. Incapazes de encontrar esse espaço no inglês padrão, criamos uma fala vernácula fragmentária, despedaçada, sem regras. Quando preciso dizer palavras que não se limitam a simplesmente espelhar a realidade dominante ou se referir a ela, falo o vernáculo negro. Aí, nesse lugar, obrigamos o inglês a fazer o que queremos

²⁶⁹ Trata-se do poema de Adrienne Rich chamado “*The Burning of Paper Instead of Children*”.

que ele faça. Tomamos a língua do opressor e voltamo-la contra si mesma. Fazemos das nossas palavras uma fala contra-hegemônica, libertando-nos por meio da língua. (HOOKS, 2013, p. 233)

Esse processo de contra-apropriação, modificação e ressignificação segue presente na atualidade. A língua fragmentada dos africanos, desalojados e escravizados, tem uma continuidade ininterrupta com os diversos vernáculos que os negros usam hoje, sendo fundamental a sua perpetuação. Mais do que isso, é fundamental que se atribua legitimidade a essa língua nos espaços acadêmicos e científicos (ambientes linguísticos e epistêmicos essencialmente “brancos”). Assim, Hooks (2013) chama atenção para a importância do uso desses vernáculos nos processos educativos, seja pelo professor ou pelo aluno, uma vez que fazem parte da comunicação desses sujeitos. Segundo a autora, esse uso deve ser estimulado pedagogicamente, inclusive nos momentos de não compreensão do que alguém diz. Essa é a lógica do “ouvir sem “dominar”. Em outras palavras, é a lógica fora do registro do “*ego-conquiro*”. Aqui a dimensão da incomensurabilidade parece ganhar destaque novamente. A sua ocorrência, mediante o “silêncio não consumista” dos que escutam, é uma atitude de respeito necessário para um diálogo intercultural e interepistêmico horizontal.

A partir da definição de giro epistêmico apresentada na introdução desse trabalho²⁷⁰, pode-se pensar o diálogo interepistêmico como o momento em que os sujeitos de uma determinada matriz de conhecimento trocam saberes a partir da fala e da escuta horizontal e respeitosa. Esses sujeitos, como dito, podem estar localizados em posições distintas dentro de uma determinada estrutura de poder, em geral, marcada pelas diferenças determinadas pelas condições socioeconômicas. A partir do contato, inicia-se uma potencial relação dialética, ainda que de resistência e reificação da diferença, o que não deixa de transformar os conteúdos em diálogo.

Por outro lado, esse dinamismo guarda riscos de apropriações, distorções e expropriações dos traços de resistência de determinados sistemas culturais, tal como nos esclarece Hall (1984) quando trata dos ciclos de apropriação da cultura popular pela cultura erudita, ou mesmo Carvalho (2010b) quando aborda a espetacularização e “canibalização” das culturas populares.

Essa reflexão coloca, mais uma vez, a importância de se considerar a dimensão de classe

²⁷⁰ Como mencionado anteriormente, concebo giro epistêmico como a criação de espaços, momentos e produções de conhecimento em que ocorre um diálogo intercultural horizontalizado que pressupõe a presença e centralidade dos sujeitos subalternizados pela matriz hegemônica, falando em primeira pessoa e a partir de sua matriz epistêmica. Nesse trabalho, acabo por utilizar esse termo em referência à criação de espaços, dentro da cultura ocidental hegemônica, especialmente no âmbito das atividades educativas, de pesquisa e produção de conhecimento, em que sujeitos de matrizes de conhecimentos tradicionais, transmitem ensinamentos a partir de suas respectivas culturas, em primeira pessoa.

quando da busca pelo estabelecimento de espaços de comunicação interepistêmica. Afinal, por trás da segregação histórica das matrizes epistêmicas dos não-brancos, encontra-se o mesmo sistema capitalista que se alimenta tanto das narrativas etnocêntricas e monoepistêmicas, quanto da concentração de renda e da desigualdade social. Na realidade, esses elementos são indissociáveis. Basta cruzar os dados de renda com os de raça e etnia para constatar isso, tal como feito no primeiro capítulo.

Hooks (2013) expõe como o tema da classe social é evitado a todo custo nos Estados Unidos, especialmente nos contextos educacionais. Se por um lado, a dimensão de classe nasce das condições materiais dos sujeitos, ela transcende a questão da renda quando passa a moldar valores, atitudes, relações sociais e os preconceitos que definem o modo como o conhecimento será distribuído e recebido. Enquanto o marxismo e a discussão sobre a dimensão de classe foi sendo invisibilizada propositadamente, caindo em desuso por sua suposta inadequação às realidades contemporâneas, por outro é ensinado aos cidadãos, desde a educação básica, a aceitar os valores da classe dominante, burguesa, na tentativa de manter a ordem vigente a todo custo, sem questionar a sua adequação às realidades diversas. Ao contrário, são valores naturalizados e reproduzidos como próprios de uma única realidade possível.

Até os professores universitários que se alinham aos princípios da pedagogia crítica, costumam conduzir as suas aulas de maneira a reforçar os modelos burgueses, evitando propostas de alteração do *status quo*. A pretensa universalidade atemporal dos conhecimentos que embasou a formação dos professores atuais, tornou-se o único referencial para as atividades educativas. As implicações políticas, pedagógicas, metodológicas e teóricas de uma educação intercultural podem ameaçar o controle dos professores sobre os alunos e a posição cômoda dos primeiros, que já têm definidas as práticas pedagógicas e os conteúdos a serem transmitidos.

Assim, os avanços com relação ao reconhecimento das diferenças de classe, raça, gênero, sexualidade, nacionalidade, entre outras, até mesmo por parte dos professores, pode não coincidir com a modificação efetiva da presença de vozes não-brancas dentro da universidade. Essa resistência tem, também, suas raízes em aspectos subjetivos envolvidos nos processos educacionais, a exemplo do medo de perturbações emocionais mais profundas que uma determinada atividade contra-hegemônica poderia causar, sendo este um território negado pela ciência e pela academia, como exposto adiante. Isso porque as narrativas que incluem a consciência de raça, de sexo, de gênero, de classe social, entre outras, estão associadas a uma dimensão identitária e cognitiva muito estrutural para as subjetividades. Por sua vez, essas emoções são, potencialmente, forças motrizes para a modificação da realidade, inclusive do sistema educacional. Não por acaso, muitas vezes, os professores, mesmos cientes da

importância desses temas, atenuam ou evitam, em sua prática, a irrupção de narrativas destoantes que possam gerar afetos, revoltas ou quaisquer experiências subjetivas que desafiem o paradigma dominante. Como nos lembra Hooks (2013), quanto mais a sala de aula se torna diversa, mais os professores têm que enfrentar e reconhecer o modo como a política de dominação se reproduz no contexto educacional.

A argumentação de Hooks (2013), baseada em sua trajetória pessoal enquanto negra, feminista e freiriana aponta para a importância da criação de um sentimento de comunidade que facilite as trocas interculturais e gerem um clima de abertura, sem que se perca o rigor intelectual. Consequentemente, ressalta a importância dos próprios professores abrirem mão das necessidades de afirmação e do sucesso imediato no ensino. Os processos que uma educação intercultural acarreta devem admitir que os alunos não compreendam, de cara, o valor de um certo ponto de vista, ou que possam, a partir do aprendizado, entrar em processos pessoais de grande delicadeza, exigindo dos docentes habilidade na condução. Em termos freirianos, a conscientização, no sentido de pensar criticamente sobre si mesmo e sobre sua identidade diante das circunstâncias políticas, traz grande sinergia com o conceito de descolonização, no sentido da modificação de uma forma de pensar e transmitir ideias e de se engajar na modificação da realidade a partir dessa reflexão.

As visões revolucionárias da pedagogia apresentadas aqui estão focadas nessa mudança efetiva, e encontram ressonância no pensamento e prática de um número crescente de pensadores latino-americanos. Rivera Cusicanqui (2016)²⁷¹, mantendo a sua forma direta e autêntica de expor os seus argumentos, diz ser necessário fazer uma outra ciência social, uma que não dissocie a ética da política e nem o fazer do pensar. Mais do que isso, diz a autora, as Ciências Sociais deveriam abandonar a “camisa de força” da sociedade, deixar de se limitar às “coisas humanas”, às relações e conflitos sociais, e converter-se em uma “ciência da vida”.

Gersen Baniwa (2008), após traçar importantes considerações sobre a importância e as limitações da antropologia e das chamadas “ciências ocidentais” de forma geral, adota o ponto de vista baniwa para realizar um diagnóstico sobre as principais características dessa ciência, e apontar recomendações que permitam novas interações entre os conhecimentos indígenas e o conhecimento “ocidental”. De acordo com o autor, esse diálogo poderia gerar uma nova ciência antropológica, devendo ela “reabilitar” o censo comum e os conhecimentos tradicionais, dando sentido real, empírico, espiritual e filosófico à vida. Também propõe que a disciplina ceda lugar

²⁷¹ Me refiro aqui a entrevista de Rivera Cusicanqui presente na obra: RIVERA CUSICANQUI, Silvia; DOMINGUES, José Maurício; ESCOBAR, Arturo; LEFF, Enrique. Debate sobre el Colonialismo intelectual y los Dilemas de la Teoría Social Latinoamericana. Cuestiones de Sociología, nº14. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, 2016

à “indisciplina metodológica”, de forma a permitir o florescimento da diversidade, do inesperado, do sonho humano e, sobretudo, da busca pelo desconhecido e pela liberdade de pensar, de fazer e de viver; que estimule e valorize o espontâneo, o que não é conduzido pelos dogmas criados e impostos, de forma que os humanos recuperem a sua capacidade de pensar, inventar, criar, acertar e errar.

Leff (2016) também discorre sobre a importância da produção intercultural de conhecimento (que ele chama “*ontologia de la vida*”) para a renovação de diversos campos disciplinares, como a economia²⁷², as ciências jurídicas²⁷³, a filosofia e ética²⁷⁴, a antropologia e as etnociências²⁷⁵, a sociologia ambiental e a ecologia política²⁷⁶.

Por outro lado, o acúmulo de reflexões sobre os limites das ciências, especialmente as que buscam o estudo de indígenas e povos e comunidade tradicionais latino-americanos, já se concretiza em experiências transgressoras. Escobar (2016)²⁷⁷ apresenta exemplos importantes de iniciativas que buscam produzir conhecimento fora da episteme acadêmica hegemônica (que ele chama de “postepisteme moderno/colonial”). Ele cita as produções de Xochitl Leyva-Solano em San Critobal de las Casas, de Patricia Botero em Manizales, as múltiplas produções realizadas desde o espaço de pensamento decolonial do Programa de Doutorado em Estudos Culturais Latinoamericanos da Universidad Andina Simón Bolívar, coordenados por Catherine Walsh, e os textos produzidos na última década por ativistas e acadêmicos na Universidad del Cauca.

²⁷² “En el campo de la economía se abre la posibilidad de construir un nuevo paradigma económico. Más allá de pensar la dependencia, de realizar ajustes económicos y buscar oportunidades dentro de las “ventajas comparativas” que ofrece la globalización económico-ecológica dentro de la geopolítica del desarrollo sostenible, dentro de una economía ecológica orientada a “internalizar externalidades ambientales” y dentro de una bio-economía que plantea la condición entrópica del proceso económico. Frente a una política económica de ajustes, de oportunidades y de regulaciones de los mecanismos de mercado en la capitalización de la naturaleza que avanza ineluctablemente en la degradación entrópica del planeta, se abre la posibilidad de pensar una economía “negentrópica”, un paradigma productivo fundado en los potenciales ecológicos del continente y en la creatividad cultural de sus pueblos; un paradigma eco-tecnológico-cultural fundado en las sinergias positivas de las condiciones de la vida” (LEFF, 2016, p. 15-16).

²⁷³ “En el campo de las ciencias jurídicas, no basta el despliegue de una legislación ambiental, de una normatividad que difícilmente podría contener los efectos de la sobreexplotación de la naturaleza y del hombre para constituir un paradigma de justicia ambiental. Las ciencias jurídicas de la sustentabilidad deberán deconstruir los principios individualistas del derecho positivo, soporte de la racionalidad económica, para dar jurisprudencia a los derechos comunes a los bienes comunes de la humanidad. Para ello deberán construirse y legitimarse los derechos a la diferencia, los derechos al ser cultural dentro de órdenes comunitarios de vida diferentes y a la resolución pacífica de los conflictos que emergen de una política de la diferencia” (LEFF, 2016, p. 15-16).

²⁷⁴ “En el campo de la filosofía y de la ética, la crisis ambiental marca un límite y traza un horizonte para trascender la historia de la metafísica centrada en la reflexión sobre el ser, para pensar una ontología de la vida” (LEFF, 2016, p. 15-16).

²⁷⁵ “En el campo de la antropología y las etnociencias se abre una indagatoria innovadora sobre los modos de internalización e incorporación de la vida –de las condiciones termodinámicas, ecológicas y simbólicas– en los imaginarios culturales: en los hábitos, en las prácticas productivas y en las relaciones sociales de los pueblos” (LEFF, 2016, p. 15-16).

²⁷⁶ “En el campo de la sociología ambiental y de la ecología política se abre un amplio programa fundado en una ontología de la vida. En esta perspectiva, la ciencia social se orienta a comprender y a acompañar los procesos de reconstrucción y de reorganización social, el análisis de los conflictos socio-ambientales y las estrategias de poder en la disputa de modos y de modelos alternativos de territorialización de la ontología de la vida” (LEFF, 2016, p. 15-16).

²⁷⁷ Temos ressalvas sobre esse texto de Escobar, no modelo das críticas que já fizemos anteriormente com relação ao Pensamento Decolonial. No entanto, resguardado todo o reconhecimento a esse intelectual, trazemos aqui as citações dos projetos que caminham rumo a um giro epistêmico.

O autor ressalta pontos em comum dessas obras: são produzidas desde o espaço epistêmico das comunidades em resistência; não dependem, ou dependem pouco, de mediações e traduções das categorias logocêntricas da teoria social; deslocam muitas dessas categorias da interpretação do real; são produzidas coletivamente; são textos que circulam nos espaços políticos subalternos, ainda que possam chegar até a academia. O objetivo fundamental deles é contribuir com as lutas pela reconstrução dos mundos, desde as categorias e as experiências dos atores em luta ou resistência.

Carvalho e Flórez-Flórez (2014) citam outros exemplos, como a *Universidad de la Tierra*, em Oaxaca, México, dedicada a abordar as necessidades das comunidades indígenas (funciona sem apoio governamental); a *Universidad Campesina de Resistencia Civil*, em Bogotá, Colômbia, dedicada aos conhecimentos locais relacionados com a agricultura e a vida dos camponeses (não conta com o apoio governamental e busca uma localidade para o seu funcionamento); a *Universidad Intercultural de Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi*, em Quito, Equador, dedicada a difusão dos conhecimentos tradicionais (conta apoio governamental); a Universidade Nômade, que se declara anticapitalista, antirracista, decolonial e feminista. Essa lista poderia ser complementada com diversas outras experiências, inclusive dentro da Universidade de Brasília, como os programas de educação para o campo que ocorrem na Faculdade de Planaltina (FUP/UnB), com grandes contingentes de estudantes quilombolas, por exemplo; o Mestrado Profissionalizante para Povos e Comunidades Tradicionais (MESPT/UnB), compostos por sujeitos oriundos de diversos povos e comunidades tradicionais. Ainda pensando no centro-oeste, poderíamos listar as iniciativas da Universidade Federal de Goiás e Universidade Federal de Tocantins, no desenvolvimento de programas para populações indígenas, além de muitas outras iniciativas pelo Brasil²⁷⁸.

Também citam outras experiências ao redor do mundo, no chamado “Sul Global”, tal como o *Barefoot College*, no Rajastão, Índia, dedicada à formação para resolução de problemas locais (não conta com o apoio governamental e busca uma localização para o seu funcionamento); a Universidade Tibetana no Exílio, em Dharamsala, também na Índia, que combina o Instituto de Dialectos Budistas e o Colégio de Altos Estudos Tibetanos e reivindica, politicamente, um Estado próprio. Nessa experiência, muitos sábios tibetanos que escaparam do seu país, ocupado, guardam, cada um deles, dezenas de livros inteiros em suas memórias e os transmitem por esse meio (atualmente funciona no exílio, como o próprio nome sugere); a Universidade *Obafemi Awolowo*, em Ile Ife (cidade sagrada dos yorubas), Nigéria, onde são

²⁷⁸ Disponível em: <http://laepiceppacunb.blogspot.com/p/obind_28.html>.

ensinados os conhecimentos dos Babalawos. Por muitos anos, essa universidade promoveu uma reunião anual internacional dos babalawos, sacerdotes de Ifá, o deus Iorubá do oráculo, que se manifesta através de longos textos mítico-poéticos chamados odú. Cada sacerdote aprende a memorizar milhares de odús.

Com relação ao trabalho de intelectuais, chamam atenção para o trabalho de Daniel Mato, que coordena o *Projeto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en America Latina*²⁷⁹, e que busca atribuir legitimidade a outras práticas distintas das acadêmicas, protagonizadas por indígenas e afrodescendentes; de Rocío Rueda Ortiz, que desde o campo da pedagogia crítica, propõe a pedagogia do hipertexto para romper a hegemonia racial da ciência e da tecnologia e recuperar a arte e o artesanato como criações de saberes; de Leonardo Boff, Gustavo Gutiérrez, Enrique Dussel e Camilo Torres, que formularam a conhecida Teologia da Libertação, e sua proposta de encontro entre o “outro” (camponeses e trabalhadores) e o lugar de transformação política e espiritual; de Ernesto Cardenal que, através do que chamou de *Evangelio de Solemtiname*, dirigiu uma experiência onde os camponeses reinterpretavam passagens da Bíblia a partir de sua condição de oprimidos; Sílvia Rivera Cusucanqui, uma das representantes da escola Oficina de História Oral Andina, na Bolívia, que se desdobrou na Sociologia da Imagem e no teatro experimental praticado por organizações culturais colombianas que, por sua vez, serviram de contexto para as reflexões dos movimentos insurgentes M-19.

3.2 O PROJETO ENCONTRO DE SABERES

Nesse momento, para expor com maior detalhamento um exemplo concreto de projeto de intervenção descolonizadora em universidade, me deterei em uma experiência que conheci ao longo da minha formação e que se tornou um marco neste doutoramento: o Encontro de Saberes²⁸⁰, com sede na Universidade de Brasília, instituição onde me graduei, tendo assistido,

²⁷⁹ Daniel Mato coordena o *Projeto Diversidade Cultural e Interculturalidade em Educação Superior na América Latina*, iniciado em julho de 2007 pelo Instituto para a Educação Superior na América Latina e no Caribe (IESALC) da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Esse projeto é um exemplo do vigor desse tipo de experiência, tendo adesão de 11 países e a participação de 67 pesquisadores. O projeto é destinado a documentar e analisar as experiências de instituições de pós-graduação na América Latina que se dedicam a atender necessidades, demandas e propostas da Educação Superior em comunidade indígenas e afrodescendentes, além de consolidar as bases que permitam formular recomendações políticas, gerar critérios de produção de estatísticas e indicadores sobre o desenvolvimento deste campo, identificar temáticas de interesse para novas investigações sobre o tema e contribuir para desenvolver mecanismos sustentáveis de colaboração entre estas instituições e outras com interesses semelhantes. As informações gerais e as diversas produções resultantes do projeto encontram-se na página <http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=22&Itemid=405&lang=es>.

²⁸⁰ As informações sobre o projeto foram sistematizadas e resumidas da página <<http://www.inctinclusao.com.br/encontro-de-saberes/encontro-de-saberes>> que, por sua vez, como indicado nessa mesma página, foram escritos por Maristela Sousa Torres e Diogo Bonadiman, que trabalham na equipe do projeto (Coordenação Pedagógica/Antropológica).

ao longo dos anos, o seu surgimento, ampliação e fortalecimento.

3.2.1 Contexto Institucional

O projeto Encontro de Saberes nas Universidades Brasileiras, coordenado pelo professor José Jorge de Carvalho²⁸¹, é uma iniciativa do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa (INCTI)²⁸², sediado na Universidade de Brasília, que faz parte do programa Institutos Nacionais de Ciência e Tecnologia (INCT), do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

A inclusão de mestres e mestras detentores de conhecimentos tradicionais dentro da docência universitária, ministrando módulos de uma disciplina reconhecida pela instituição, é um dos grandes desafios assumidos pelo projeto, que se anuncia como um “[...] *proyecto teórico y político pluriépistêmico que busca descolonizar las universidades latino-americanas y del Caribe*” (CARVALHO; FLÓREZ-FLÓREZ; MARTINEZ, 2017, p. 183).

Entre os mestres e mestras dos saberes tradicionais, estão xamãs, artesãos, arquitetos tradicionais, músicos populares, especialistas em plantas de poder, especialistas em métodos indígenas de reflorestamento, artistas, entre outros, convidados a ministrar cursos regulares na universidade em parceria com professores de distintas áreas do conhecimento – saúde, meio ambiente, arquitetura, música, teatro, entre outras. Previamente ao curso, acontece um momento de intercâmbio entre os acadêmicos e os sabedores tradicionais no qual os últimos acompanham aos primeiros em suas aulas e familiarizam-se com as dinâmicas pedagógicas universitárias, havendo, neste espaço, as trocas direcionadas à preparação das aulas que ocorrerão dentro do projeto.

Essa demanda por mestres e mestras nas universidades não nasce de uma discussão meramente acadêmica. Ela foi colocada e reificada em dois importantes eventos de cultura popular: o I Encontro Nacional de Políticas Públicas para as Culturas Populares, em 2005, e o I Encontro Sul-americano de Culturas Populares, em 2006. No primeiro, o professor José Jorge

²⁸¹ Professor titular do Departamento de Antropologia da UnB. Currículo completo disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/2089135273264758>>.

²⁸² O Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino e na Pesquisa (INCTI) é uma instituição que se consolidou em 2009, através do Programa dos Institutos Nacionais de Ciência e Tecnologia (INCT) criado pela Portaria MCT Nº 429, de 17 de julho de 2008, quando foi selecionado no edital número 015/2008, publicado pelo Ministério da Ciência e Tecnologia - MCT, por intermédio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, com a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais - FAPEMIG, com a Fundação Carlos Chagas de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro - FAPERJ, e com a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP. O INCTI representa, no plano histórico da pesquisa em Ciências Sociais e Humanidades no Brasil, a consolidação de uma rede de pesquisadores, antes dispersa por todo o país, que por mais de uma década vem realizando pesquisas e produzindo conhecimento sobre as políticas de ações afirmativas nas universidades brasileiras.

de Carvalho foi conferencista. No segundo, ele realizou a fundamentação teórica. Em ambos, os mestres e mestras expuseram a vontade de se aproximar das universidades (CARVALHO, 2011). Para além da democratização do acesso, encampado pelas cotas étnico-raciais, o professor propôs ainda, na reunião preparatória do segundo encontro, que as universidades se abrissem para a presença dos mestres e mestras no ensino superior.

Essa demanda fez com que a Secretaria de Identidade e Diversidade Cultural (SID), do Ministério da Cultura (MinC), a levasse para a Secretaria de Educação Superior (Sesu) do Ministério da Educação (MEC). A articulação interministerial culminou com uma portaria entre os órgãos para introduzir as artes e ofícios tradicionais no ensino formal superior. A parceria com o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq e Ministério da Ciência e Tecnologia - MCT foi outro fato fundamental para o estabelecimento institucional do projeto.

3.2.2 O projeto Encontro de Saberes no ensino superior: contextos, definições e reflexões fundantes.

Outro elemento significativo para compreensão do surgimento do Encontro de Saberes e pela correspondente demanda de mestres e mestras na universidade é a política de cotas étnico-raciais no ensino superior. Em 2003, a política de cotas para a população negra e indígena na educação superior foi implementada na Universidade de Brasília (UnB) tendo sido o professor José Jorge Carvalho uma referência fundamental desse processo iniciado em 1999 com a apresentação da proposta pela UnB. Importante esclarecer que as cotas raciais e étnicas têm raízes mais profundas, que ultrapassam o território brasileiro, encontrando heranças na Índia²⁸³. No contexto brasileiro, essa ação afirmativa se fez presente no grupo liderado por Abdias do Nascimento²⁸⁴.

De qualquer forma, a UnB foi a primeira universidade federal a propor cotas para negros e vagas para indígenas. Os indígenas entraram na UnB em março de 2004, e a primeira geração

²⁸³ Carvalho, Flórez-Flórez e Martínez (2017, p. 185-186) esclarecem que o sistema de cotas surge na Índia, nos anos 1940, formulada pelo professor Ambedkar para os *dalits* (casto dos intocáveis) e os *advasis* (grupo étnico chamada de “classes agendadas”). No entanto, seguem dizendo, “[...] en América Latina es común relacionar el sistema de cuotas con la fórmula estadounidense de inclusión conocida como acciones afirmativas, de tinte más neoliberal que aboga por la incorporación como asimilación de las poblaciones afro e indígenas al sistema capitalista totalizador de la vida en aquél país. En el caso brasileiro, y con menos intensidad en el colombiano, esta lucha adquiere matices mucho más complejos. Eso, entre otras cosas, porque las cuotas étnicas y raciales son propuestas como un mecanismo de reparación histórica”.

²⁸⁴ Importante lembrar, como bem coloca Carvalho (2004), que a proposta de cotas encontra a sua origem, ainda que em outros termos, no grupo liderado por Abdias do Nascimento, quando da publicação do Jornal Quilombo. Assim, em 1949, foi proposta bolsas para os estudantes negros ingressarem na educação pública, enquanto a mesma não fosse universalizada.

de cotistas negros entrou em agosto de 2004 (CARVALHO, 2004)²⁸⁵. Tendo a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) estipulado cotas para negros desde o vestibular de 2002, essa política, ao final de 2014, teve adesão, em diferentes formatos e públicos (negros, indígenas e outros grupos excluídos), de mais de cem instituições²⁸⁶.

No entanto, como visto no primeiro capítulo, a inclusão de indígenas e de negros nas universidades não mudou, instantaneamente, o quadro sobre a desigualdade étnica e racial dos conhecimentos e saberes ensinados. A política de cotas foi um enorme avanço, com desdobramentos desde a esfera socioeconômica, uma vez que negros e indígenas encontram-se, majoritariamente, entre as populações mais pobres do país, até a esfera simbólica, esta alterada pela presença desses grupos em num espaço elitizado e de ampla maioria branca. Esses sujeitos, apesar de terem sido inseridos dentro do mesmo modelo “ocidental”, colonial, racista e capitalista de educação, iniciaram um questionamento sobre as teorias, os autores, as pedagogias, enfim, sobre o marco epistêmico, centrado predominantemente na Europa ou nos Estados Unidos. Aliás, não foi um questionamento que partiu unicamente dos cotistas. A política de cotas gerou um amplo debate dentro das universidades sobre os racismos na sociedade, inclusive epistêmicos. Portanto, após a implementação das cotas étnicas e raciais, iniciou-se um movimento pelo que seriam as “cotas epistêmicas”.

O Encontro de Saberes nasce justamente como um resultado dessa demanda. Se as cotas raciais estavam calcadas no princípio de reparação histórica, pelas inúmeras violências e exclusão física dos sujeitos negros e indígenas, o Encontro de Saberes poderia ser compreendido como um mecanismo das tais cotas epistêmicas, completando a descolonização iniciada com a implementação da política de cotas: *“Así, con este proyecto, potenciamos y unificamos, de una vez, la lucha por la superación del racismo fenotípico y el eurocentrismo monoepistémico, ambos firmemente instalados en las universidades regionales”* (CARVALHO; FLÓREZ-FLÓREZ, 2014, p. 136). A luta simultânea pela inclusão dos saberes ancestrais e da população de onde provêm esses saberes, ampliaria imensamente a potência do

²⁸⁵ Sobre o funcionamento das cotas na UnB, Carvalho (2004, p. 10) esclarece: “O vestibular são duas mil vagas, separamos quatrocentas vagas para os estudantes negros e um número de até 15 vagas para os índios, para cada semestre. São os próprios índios que solicitam o curso em que querem entrar. Abrimos no máximo duas vagas para cada curso para atender às solicitações dos índios. As reivindicações são variadas e em cada semestre os indígenas podem alterar a escolha dos cursos que desejam fazer [...] No que diz respeito à permanência, que é um ponto tão importante quanto o acesso, a UnB se compromete a dar uma bolsa integral a todos os estudantes negros de baixa renda, já que nós não fizemos nenhum recorte de renda com as cotas, que são para estudantes negros, independente de sua renda familiar. Contudo, para os de baixa renda, a universidade concede uma bolsa e dá preferência no alojamento da casa dos estudantes. No que tange aos índios, a FUNAI provê para eles a bolsa e o alojamento. Além da bolsa para os estudantes negros e indígenas, existirá também um programa de acompanhamento psicopedagógico, visto que os estudantes vão entrar em um ambiente branco, elitizado, que nunca recebeu indígenas nem um contingente tão grande de negros”.

²⁸⁶ Para consultar o cenário dos programas de ações afirmativas nas universidades brasileiras, ver Carvalho (2010).

desafio colocado ao paradigma colonial da universidade.

Dada a profundidade da mudança proposta, o projeto deveria estabelecer uma metodologia para o diálogo entre os saberes acadêmicos e aqueles que os mestres e mestras traziam. Como consta no documento do INCTI (2016), as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo Encontro de Saberes são resultado do diálogo estabelecido entre os mestres e professores parceiros, que assumem o papel de anfitriões. Intervindo com sutileza, o professor ou professora atua na retaguarda do mestre ou mestra, estabelecendo pontes entre os saberes. As ementas e os projetos de pesquisa são construídos conjuntamente, em colaboração com os mestres, de forma a encontrar caminhos de interface entre os saberes. Um ponto importante da atribuição dos professores-parceiros, consiste no cuidado com o mestre durante o tempo em que este estiver atuando na universidade. Aliás, ideia de cuidado, significante de um estado de atenção para com as necessidades e bem-estar dos mestres e mestras, estende-se a todos os momentos da parceria.

Já definido anteriormente, cabe aqui retomar a definição de mestre e mestra que o projeto adota para, em seguida, pontuar algumas considerações:

“Este máximo representante dos paradigmas civilizatórios dos quais é oriundo encontra interpretações diferentes, conforme a cultura que o conceitua: em quéchua, por exemplo, *amawta* pode ser traduzido como “aquele que ensina”, enquanto *yachay* significa “aquele que sabe”, bem como “aquele que cria o saber”. Para o Encontro de Saberes, a figura do mestre aproxima-se mais da definição japonesa de *sensei*, título que pode ser atribuído aos professores universitários e cientistas e também aos mestres das artes e tecnologias tradicionais, como o *bunraku* (teatro de bonecos), o *noh* (teatro de máscaras), entre outros mestres a quem cabe o duplo significado de ser aquele que sabe e aquele que ensina. Portanto, contrariando os parâmetros do mundo acadêmico, em que o pesquisador e o professor – ou seja, quem produz e quem reproduz o conhecimento – costumam percorrer trajetórias diferentes, o mestre e a mestra, dentro do marco conceitual do Encontro de Saberes, correspondem àqueles que concentram, no âmbito da sua comunidade, ambos os aspectos” (INCTI, 2016, p. 6).

Importante notar que o conceito de “mestre” e “mestra” – assim como os termos “*maestro*” e “*maestra*”, em espanhol -, trazem uma polissemia que se adequa ao propósito do projeto, tendo não apenas um sentido de docentes, mas de sábios, artistas que dominam uma determinada técnica, líderes espirituais, curandeiros. No caso do Encontro de Saberes, os mestres e mestras são em sua maioria oriundos das matrizes indígenas ou africanas. Mas, as suas formas de organização comunitária, de organização do trabalho, as formas de expressão de sua espiritualidade e de celebração artístico-cultural variam enormemente dentro da mesma

insígnia. No caso brasileiro, o Decreto 6040/2007²⁸⁷ e a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais²⁸⁸, correspondente ao decreto, demonstram a diversidade das possíveis origens das comunidades de onde esses mestres e mestras vêm.

Carvalho, Flórez-Flórez e Martínez (2017, p. 190-191) elencam, ainda, algumas características para conceituação de mestre:

Los sabedores son reconocidos por sus comunidades debido a su larga trayectoria y la amplitud de su saber; Enseñan lo que saben y tienen discípulos, asistentes, aprendices o seguidores interesados en mantener ese conocimiento; Son investigadores y amplían constantemente sus saberes que pueden asemejarse con saberes occidentales de ciencia, tecnología, arte o espiritualidad; “Dada la profundidad de su saber, una comparación básica colocaría los sabedores como equivalentes de los catedráticos o profesores titulares de las universidades, es decir, quienes ya alcanzaron una maestría en sus áreas de conocimiento. Sin embargo, hay que subrayar que los maestros sabedores son invariablemente polímatos, especialistas en varias áreas del saber, en cuanto la mayoría de profesores titulares son especialistas en un área del saber académico [...] ; Solamente llamamos sabedores a aquellos cuya sabiduría es inequívoca, confirmada por su biografía que revela muestras de su reconocimiento dentro y fuera de comunidad [...] Es en ese lugar de tesoro vivo donde el sabedor se torna irrepresentable: ni el profesor universitario ni el discípulo pueden enseñar aquello que el sabedor enseña. El saber traído por él o ella es siempre en presencia, en el aquí y el ahora de su relación con el grupo de estudiantes, sin la mediación de libros, manuales o réplicas virtuales. En ese sentido, también son características del sabedor su forma genuina, personal e irreproducible de enseñar y transmitir sus saberes.

Retomando a apresentação do projeto, o Encontro de Saberes consolida o espaço de experimentação pedagógica e epistêmica no ensino capaz de inspirar resgate de saberes e inovações que beneficiam a todos os envolvidos (estudantes, mestres e professores). De acordo com Carvalho e Flórez-Flórez (2014), a aposta política do projeto Encontro de Saberes, além de descolonizar os conhecimentos universitários eurocêtricos com a inclusão de saberes indígenas, afro e de outras comunidades tradicionais da região e condiderá-los como saberes válidos, é, ainda, afirmar que estes devam ser ensinados em igualdade de condições aos conhecimentos ocidentais modernos.

A presença de mestres e mestras na universidade, utilizando os seus próprios meios de transmissão de conhecimento é, em si, uma enorme inovação pedagógica. O aspecto

²⁸⁷ Ver <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm>. De acordo com o Decreto 6040, os povos e comunidades tradicionais são definidos como "grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos por tradição".

²⁸⁸ Ver <<http://culturadigital.br/setorialculturaspopulares/files/2010/02/2007-Antecedentes-da-PNPCT-povos-e-comunidades-tradicionais.pdf>>.

pedagógico do projeto admite uma gama diversa de formatos de aulas e outros espaços de ensino, com horários e períodos diversificados e sistemas de avaliação e rendimento diferenciados.

Mais do que trabalhar para que as Ciências Sociais reconheçam os saberes tradicionais latino-americanos os tendo como seu objeto de estudo, o projeto pretende, para alçá-los a conhecimentos tão válidos quanto os modernos, colocar os seus sujeitos em posições horizontais a dos docentes universitários. Ao deslocar as cosmovisões indígenas, afro e populares do lugar de objeto para o lugar de fontes de saber, uma enorme revolução pedagógica ocorre.

Carvalho (2011) desenvolve o princípio pedagógico a partir do que chama de “a tríade pensar, sentir, fazer como ato único integrado”: “A universidade hiperestimou o pensar e atrofiou o sentir e o fazer. Os estudantes usam internet e livros e conseguem pensar, mas a capacidade de apreender o mundo através dos sentidos ficou prejudicada. O fazer também é muito baixo, pois tudo é virtualizado. Já o mestre pensa, sente e faz ao mesmo tempo” (p.9).

Ainda que os conhecimentos tradicionais tenham também uma dimensão empírica, experimental e objetiva, eles são reconhecidos e denominados como “saberes” principalmente porque são integrados, ao contrário do conhecimento ocidental, que reconhece como “saberes” aqueles fragmentados pelo processo de disciplinarização acadêmica. Cabe destacar, ainda, a ausência da pretensa neutralidade e universalidade nos conhecimentos tradicionais, uma vez que eles estão intrinsecamente relacionados a um território, a um processo cultural específico, que dependem fundamentalmente dos sujeitos que os criaram e que os transmitem. Na linguagem ocidental, podemos dizer que os saberes tradicionais são multidisciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares, além de não serem transmitidos de modo neutro e despersonalizado. Curiosamente, dentro do sentido comum à visão hegemônica, os “saberes” parecem ocupar uma posição inferior a dos “conhecimentos”, vistos como mais científicos. Por essa razão, nesse trabalho é feito o uso de “conhecimentos tradicionais” como significante dos saberes dos mestres e mestras. Mais do que uma submissão a esta hierarquia entre os termos, trata-se de uma estratégia para desfazer o sentido de inferioridade desses saberes. O termo “ciência tradicional” partiria dessa mesma estratégia.

A oralidade dos conhecimentos tradicionais, contada por um sujeito de forma a exigir interpretação própria é, por si só, um elemento que desafia a suposta imparcialidade e impessoalidade dos textos científicos. Trata-se de um processo de transmissão e de internalização do conhecimento intrinsecamente comprometido com o desenvolvimento da

memória, e também de ressignificação, resistência e contra-hegemonia. Assim, as tensões entre a escrita e a oralidade são problematizadas constantemente ao longo dos cursos, a exemplo dos módulos ministrados pelo professor José Jorge de Carvalho.

A proposta de descolonização da universidade encampada pelo Encontro de Saberes se apresenta em duas dimensões bem marcadas e interacionadas: a temporal e a espacial. Com relação à primeira dimensão, trata-se de um projeto de longo prazo em razão das dificuldades envolvidas em um processo de transformação profunda e sustentável dentro das instituições acadêmicas, no sentido de permitir que os mestres e mestras detentores de saberes tradicionais ocupem, permanentemente, o lugar de professores, mestres, doutores, antes reservados unicamente aos sujeitos titulados pelo ensino formal. Além disso, esses conhecimentos estão fora dos marcos disciplinares existentes nas universidades. Assim, tanto o caráter transdisciplinar dos conhecimentos, como a própria presença dos mestres e mestras nas universidades, demandam o enfrentamento de uma estrutura burocrática pesada, o que leva tempo. A dimensão espacial fica por conta do próprio deslocamento dos mestres e mestras para essa área de saber, reservado, até então, às “verdades da ciência ocidental moderna”.

O aspecto institucional do projeto está orientado para a busca da criação de espaços de educação superior não-hegemônicos que favoreçam a inter e transdisciplinaridade, e que reestruturem os saberes e teorias na linha proposta por Wallerstein, ou seja, pela superação das chamadas “duas culturas” (Ciências Humanas e Ciências Exatas).

O professor José Jorge de Carvalho rende referências a outras iniciativas prévias ao Encontro de Saberes. Afirma que, assim como a Universidade *Obafemi Awolowo*, o projeto busca uma renovação epistêmica desde dentro da universidade, e não de forma paralela. Traria semelhança, também, com a *Universidad Amawtay Wasi* no que se refere a impactar as políticas públicas de educação superior. A transformação institucional, tomando como parâmetro o Informe Gulbenkian, rompe com os limites da departamentalização do conhecimento expressos na separação entre disciplinas, departamentos, faculdades e universidades. Isso é realizado no momento em que o projeto acolher professores, em um mesmo curso, de diferentes áreas disciplinares; convidar docentes de departamentos e faculdades diferentes; exigir que a administração universitária e o órgão governamental de uma sociedade remunere o trabalho dos mestres e mestras.

Mas a transformação central almejada do projeto, de onde desdobram as outras ações, se refere ao campo epistêmico, ou seja, à passagem de uma universidade mono a uma universidade pluriépistêmica. Aderindo à Carta da Transdisciplinaridade, destaca que os saberes complexos são multireferenciais (ancorados em diversas fontes de produção e validação) e

multidimensionais (com diferentes níveis de realidade, regidos por diferentes lógicas). Esses saberes têm uma dimensão multiescalar, ou seja, são capazes de circular em diferentes escalas de análise (micro, meso e macro). A postura aberta, inclusiva, acolhedora e não-sectária implica, muitas vezes, em admitir a incomensurabilidade axiológica e ideológica entre as diferenças de saberes, o que significa a impossibilidade de medir e apreender em sua totalidade as lógicas que regem os saberes ancestrais.

Essa qualidade traz o desafio de renunciar à “certeza” das pretensiosas ciências ocidentais e assumir o “incerto” como um estatuto do processo pedagógico. E, mais difícil ainda, realizar isso dentro de um espaço em que se desenvolvem disciplinas acadêmicas, com um público “academizado”. A amplitude dos saberes tradicionais, muitas vezes, não encontra um paralelo disciplinar, já que suas lógicas não podem se traduzir de forma linear às modernas lógicas eurocêntricas.

Segundo Carvalho e Flórez-Flórez (2014): “O importante é não tomar *a priori* uma possibilidade de equivalência, de paralelismo entre ambos os tipos de saberes, nem tampouco partir da suposição inversa, de que não há possibilidade de diálogo” (p.142).

Ainda, em Carvalho: “A partir de uma base pluriepistêmica, o Encontro de Saberes propõe a criação de protocolos de diálogo entre representantes de epistemes diversas. Percorrendo um território de horizontalidade, de incertezas e de grande potencialidade criativa, teremos, na construção de tais protocolos, alguns saberes que poderão ser considerados equivalentes, enquanto outros serão diferentes e complementares; em outros casos ainda, poderemos nos deparar com saberes incomensuráveis” (CARVALHO, no prelo apud INCTI, 2016, p. 7).

O reconhecimento da incomensurabilidade e da irredutibilidade é fundamental para que não se confunda a descolonização dos conhecimentos universitários e o questionamento do eurocentrismo com a substituição dos conhecimentos modernos pelos saberes ancestrais, ou com a mera tradução destes últimos pela lógica dos conhecimentos ocidentais modernos.

Dito de outra forma, não se trata de desprezar a totalidade da matriz epistêmica europeia, e vê-la como unicamente negativa, nem concebê-la como capaz de traduzir todo e qualquer conhecimento de matriz epistêmica indígena, afro ou popular. Trata-se de perceber que é preciso abrir espaço para o protagonismo dos sujeitos subalternizados historicamente como *sujeito suposto saber*, nas palavras de Lacan (CARVALHO; FLÓREZ-FLÓREZ, 2014). Do contrário, o pensamento crítico latino-americano, mesmo tratando desse tema, seguirá reproduzindo o discurso colonizador que questiona, como colocado no segundo capítulo, quando da análise crítica sobre o Pensamento Decolonial.

Cabe aqui esclarecer o termo “sujeito suposto saber”, dada a sua importância para a compreensão argumentativa do Encontro de Saberes. Esse termo, usado por Lacan (2008), em seu Seminário 11, pode ser relacionado, grosso modo, com aquilo que o analisando supõe que o analista sabe a seu respeito, o identificador, organizador e tradutor do seu desejo, o que não significa que o analista deva atender a este, mas que, como tal “sujeito suposto saber” esteja ali para garantir que a regra fundamental do encontro se dê, qual seja, que a fala do analisando aconteça em forma de associação livre, favorecendo os acontecimentos psíquicos próprios da experiência psicanalítica, em especial a transferência, em torno da qual o “sujeito suposto saber” se estrutura. A partir daí, abre-se o campo para as interpretações feitas pelo analista. No entanto, aquele que interpreta precisa levar em conta que a sua interpretação será recebida pelo analisando como originada daquele que ele, analisando, imputa ao analista ser. Daí, a delicadeza da situação. Daí o cuidado para que as interpretações não sejam grosseiras, advindas da identificação com o suposto saber, superestimando o lugar de organizador e tradutor.

O valor de uma interpretação não viria do domínio objetivo do saber do analista, mas do lugar que lhe daria o analisando. Para Lacan, a interpretação não precisa ser aceita pelo paciente, posto que o importante para o processo não é a convicção que se adquire sobre o que foi dito pelo analista. Importa, antes, o que pode advir desse material, os acontecimentos psíquicos que surgem a partir daí no analisando. Não cabe aprofundar sobre o tema, posto que esse trajeto nos levaria a outras discussões, próprias do campo da psicanálise, que, por sua vez, tem limitações para compreender o universo dos saberes tradicionais.

É evidente que os mestres e mestras são sujeitos capazes não só de formular saberes e interpretações profundas sobre o seu mundo a partir de sua *práxis*, como também sobre o mundo, animais e seres humanos. Certamente que mediações externas podem facilitar a formatação e transmissão dos conhecimentos, mas, dentro de uma concepção pluriépistêmica, essa mediação que “organiza e traduz” os saberes não é indispensável e deve ser feita com a máxima atenção para não descaracterizar o saber tradicional (como falaremos mais adiante). Aqui, traço um diálogo com as reflexões de Lacan (guardadas as particularidades da relação psicanalítica que não interessa a este trabalho explorar). O que conta nesta relação de mediação operada pelos professores-parceiros para fim de transmissão dos conhecimentos tradicionais na universidade não seria, portanto, o suposto saber do hegemônico, não seria a sua interpretação sobre o que os mestres e mestras trazem, não seria o seu pretendido lugar de organizador e tradutor daqueles saberes.

O que interessa em um projeto como o Encontro de Saberes é o espaço da fala do “outro não-hegemônico”, o “outro” não como objeto da interpretação, como objeto de estudo. O que

torna efetivo o processo proposto é que este “outro” esteja posicionado horizontalmente como fonte do próprio saber. O que interessa é o que pode surgir da autoridade do não-hegemônico em ser o que aquilo que ele é, não se deixando constranger pelo peso das forças que o suplantam, colocando em curso processos criativos, ampliando sentidos, tocando esferas profundas da subjetividade dos presentes nas aulas, de forma a convocar o até então desconhecido por eles, a trabalhar em seus corpos, ampliando horizontes a partir desse encontro de saberes. O encontro sensível, corporal, com os conhecimentos tradicionais é talvez a forma mais direta de reconhecimento e valorização destes, indicando que estão no pleno exercício da legitimidade do seu lugar de fala.

Os professores-parceiros intervêm pontualmente. A incomensurabilidade se dá como deve ser, ou seja, com diversos níveis de compreensão nem sempre acessíveis aos estudantes no momento da aula. Eu mesmo só pude compreender mais profundamente algumas das palavras ditas pelos mestres e mestras após dias, semanas, quando alguma situação cotidiana trouxe a “chave” do que fora transmitido.

Os mestres e mestras, além de terem métodos próprios de organização e transmissão de seus conhecimentos, que em si mesmo representam enormes aprendizados, podem auxiliar efetivamente na identificação e diagnóstico do “desejo” que habita o inconsciente coletivo da humanidade. Eles lidaram diretamente com as consequências da ignorância da racionalidade ocidental hegemônica; com os mecanismos conscientes e inconscientes de viver, desejar e se relacionar; enfim, com a “praga emocional” (utilizando aqui um termo de Wilhelm Reich) dos sujeitos ocidentais hegemônicos, estimulados pelos desejos ilusórios do capitalismo.

Ainda sobre a posição de “sujeito suposto saber”, cabe retomar uma fala do professor José Jorge de Carvalho durante um momento de alinhamento teórico do projeto, ocorrido na reunião técnica de avanço do projeto Encontro de Saberes, na Universidade Federal Fluminense, em Niterói, nos dias 13 e 14 de novembro de 2017, a qual trataremos mais adiante. Nesse encontro, ele buscou pontuar questões centrais para identidade do Encontro de Saberes: “Quem somos nós? Onde estamos? Como chegamos, onde estamos?”. Foram essas as perguntas pelas quais ele iniciou a diferenciação do embasamento teórico do projeto com relação aos Estudos Pós-coloniais, Estudos Decoloniais, Ecologia de Saberes, e as Epistemologias do Sul.

Para ele, a proposta do Encontro de Saberes busca desconstruir um modelo de educação cujas raízes estão entranhadas visceralmente na organização social dominante no Brasil, baseado em ideologias racistas, elitistas e voltadas para construção de uma hegemonia cultural e econômica. Quando essas universidades, ainda atualmente, seguem referenciadas em teorias e métodos que vieram de fora, como vieram de fora, elas pensam modificações também para

fora de seus limites, e nunca dentro deles. Não por acaso as universidades das quais nos nutrimos, inclusive das quais emanam os discursos pós-coloniais e decoloniais, são grandes representantes do modelo hegemônico de educação, havendo poucas iniciativas dentro delas que proponham câmbios estruturais.

Assim, o Pensamento Pós-colonial (Homi Bhabha, Gayatri Spivak, Ranajit Guha, Partha Chatterjee, Edward Said) é conformado por um conjunto de teorias elaboradas por indianos – à exceção de Said, que é palestino -, que lecionam em universidades colonizadoras, localizadas na Inglaterra e Estados Unidos, escrevendo em inglês. Os decoloniais (Walter Mignolo, Ramón Grosfoguel, Nelson Maldonado Torres, Catherine Walsh, Aníbal Quijano, Immanuel Wallerstein, Enrique Dussel), estão localizados, principalmente, nos Estados Unidos e alguns países da América Latina, produzindo em língua inglesa e espanhola. Boaventura de Sousa Santos, por fim, encontra-se no “norte”, com reflexões valiosas, mas, ainda, sobre um “sul” genérico, desterritorializado, como já detalhado anteriormente.

Nenhuma dessas correntes dialoga, de fato, com os autores brasileiros, com as realidades daqui. No caso dos decoloniais, nota-se que eles citam pontualmente Darcy Ribeiro e Paulo Freire, mas, além de não alcançarem a devida profundidade com estes autores, o diálogo não ocorre com aqueles atuantes na contemporaneidade.

O professor José Jorge de Carvalho, portanto, reafirma o risco, confirmando o propósito desta tese, da colonização ser reproduzida em pensamentos des ou decoloniais, caso os lugares de fala não estejam enraizados, caso essas teorias estejam descoladas do seu *locus* de enunciação, caso a descolonização seja apresentada sem autocrítica. Alguns desses autores vêm ao Brasil com certa frequência, interessados em apontar caminhos, e despercebidos da importância de se investir em conhecer as realidades, as suas complexidades, tarefa inesgotável.

Importante notar, como lembrado pelo professor José Jorge de Carvalho, que o Brasil encontra-se muito à frente da grande maioria dos outros países americanos no que diz respeito à inclusão de negros e indígenas na educação, com as cotas étnicas e raciais no ensino superior. Isso é a própria *práxis* de combate à “colonialidade do saber”, embora não conclusiva por si só do giro epistêmico, como já apontado.

É verdade que nenhum dos argumentos levantados acima nos impede de ler e aprender com esses autores. No entanto, sublinho a importância de se reconhecer que ainda não existe consolidado um diálogo horizontal com eles, salvo de maneira pontual. Esse diálogo exige que os acadêmicos de cá, na maior parte das vezes, renunciem aos seus estudos territorializados, à sua língua, lendo esses autores e abordando-os nos termos desenvolvidos por eles. Isso, de fato, vem ocorrendo largamente no Brasil.

O paradigma da “interculturalidade”, por sua vez, mesmo nas experiências de licenciatura indígena no Brasil, por exemplo, não logram, muitas vezes, sair das limitações de uma grade eurocêntrica de ensino, deixando, portanto, de cumprir o que se propõe, no sentido de propiciar um encontro horizontal entre epistemes de matrizes culturais distintas. Aliás, o termo grade pode ser absorvido literalmente, como mecanismo restritivo da expansão do conhecimento para além dos cânones.

O Encontro de Saberes, por outro lado, está refletindo e intervindo a partir do lugar em que se encontra, pensando a transformação da própria universidade, o que equivale dizer, pensando, também, a si dentro dos processos transformadores. O projeto, como relatado, nasce da luta pelas cotas para depois, com as demandas dos mestres da cultura popular, chegar até a universidade, tendo a presença de negros e indígenas como um passo fundamental na validação da pauta de luta por “cotas epistêmicas”. Dentro do projeto, a cada encontro, os envolvidos refletem sobre como pode vir a ser a universidade brasileira pluriepistêmica. Quando essa reflexão abarca a questão epistêmica, passa pela racial, de classe, étnica, da região, entre outras. Considerando os limites da realidade macro e micropolítica que determinam, em parte, o alcance do projeto, a cada nova edição, são apresentadas novas formas de viver, influenciando, definitivamente, as estruturas das universidades, a formação dos alunos, a vida dos mestres e mestras, chegando ao exercício da sua vocação libertária em relação à matriz epistêmica que norteia todas as dimensões da vida humana e ao modelo hegemônico societário e o desenvolvimento econômico nacional.

Outra dimensão conceitual do projeto diz respeito ao seu papel como um sistema de tradução, abrindo espaço para a mediação responsável entre conhecimentos dos mestres e mestras, que muitas vezes trazem uma visão da vida, um aporte sobre as relações sociais e do meio ambiente completamente nova para a universidade, inclusive em uma outra língua. Sobre essa diversidade linguística, podemos citar, em 2011, a presença de Casimiro Tukano, que falou em tukano, com tradução do seu filho Álvaro Tukano. Em 2013, Maniwa falou em Kamayurá, com tradução do filho. Em 2016, ocorreu a presença do mestre Ari Firá, oriundo do Xingú, que domina a confecção e o toque das flautas sagradas Jacuí e o conhecimento dos mitos, havendo a tradução do matipu para o kuykuro, e deste, para o português.

Atento aos riscos do “contraponto epistêmico” definido no capítulo anterior, o projeto Encontro de Saberes experimenta a *práxis* descolonizadora que propõe enquanto via para superar o horizonte histórico da colonização, articulando de forma radical os modos de confronto da estrutura neocolonial nos âmbitos conceituais e práticos:

La descolonización académica en América Latina y el Caribe, y en general en el sur, implica la construcción de una universidad pluriepistémica. El giro temporal y espacial del Encuentro de Saberes garantiza una base pluriepistémica para la tarea decolonizadora en nuestra región. Por supuesto, esa base exige, necesariamente, un cuerpo académico docente y discente multiétnico y multirracial. (CARVALHO; FLÓREZ-FLÓREZ, 2014, p. 145).

O desafio epistêmico desse projeto extrapola o seu próprio êxito e coloca em questão a estrutura acadêmica como um todo. Ao buscar o espaço universitário formal para o seu desenvolvimento, e não formas paralelas, o projeto, além da busca por justiça aos saberes dos mestres e mestras tradicionais, aponta para a necessária abertura das instituições acadêmicas da região:

La revolución propuesta por este proyecto no es la construcción de universidades paralelas (proyectos cruciales que ya existen, como los de las universidades indígenas en diversos países y con las cuales debemos mantener estrechos diálogos), sino la transformación de las grandes universidades que ya tenemos, es decir, expandirlas para que finalmente incluyan los distintos tipos de saberes y las diversas epistemologías que están vivas en todas nuestras naciones y comunidades tradicionales. (CARVALHO; FLÓREZ-FLÓREZ, 2014, p.145).

Esse giro epistêmico que o projeto promove, e que envolve os aspectos políticos, institucionais e pedagógicos, simultaneamente, é colocado por Carvalho (2011 e 2014) como uma revolução paralela à realizada por Paulo Freire com a pedagogia do oprimido. Paulo Freire, focado na alfabetização e na inserção de brasileiros e brasileiras no mercado de trabalho, não descartava o saber que os alunos traziam, ao contrário, buscando partir dali para alcançar o letramento. No entanto, seu foco não era colocar a população no lugar de professores, e dar centralidade aos seus conhecimentos. O Encontro de Saberes, por não estar focado no letramento, pode colocar analfabetos para dar aula em uma universidade, em matérias regulares: “Dos cinco mestres que participaram da disciplina, quatro são analfabetos. Analfabeto não significa ignorante, ele pode ser um sábio assim como o letrado. E este é outro preconceito a ser enfrentado. Há pessoas escandalizadas pelo fato de analfabetos estarem dando aulas. Nós permitimos esta confusão. E o encontro de saberes possibilitou um avanço enorme no esclarecimento desta questão. Ele é o encontro de sábios, é o encontro de saberes válidos e necessários para a sociedade brasileira” (CARVALHO, 2011, p. 6).

Cabe tratar de algumas particularidades do projeto acerca da proposta de cotas epistêmicas e as diferenças existentes em relação a reivindicações de outros atores sociais nesse campo. Muitos movimentos da classe trabalhadora rural e urbana protagonizaram lutas no campo educativo que resultaram em importantes projetos de extensão em distintas áreas. Esses

projetos, por vezes, estavam em diálogo com lutas políticas de interesse comum. Houve, também, a formatação de cursos, pedagogias e metodologias (como a Pedagogia da Terra, a agroecologia, a educação popular freiriana) e até mesmo de universidades (como a Universidade Aberta e a Escola Nacional Florestan Fernandes). Os cursos interculturais indígenas, desenvolvidos em vários países latino-americanos, também podem ser citados como um exemplo desse diálogo produtivo entre sociedade civil organizada, a academia e o governo. A incontestável importância dessas iniciativas não altera o fato de que elas não estavam focadas em giros epistêmicos, sendo comum a adoção de bibliografias, metodologias e pedagogias formatadas dentro da matriz colonial.

A volta da espiritualidade ao campo acadêmico - excluída compulsiva e sistematicamente desde o século XIX, marcada pelo medo kantiano do dogmatismo religioso, é outro ponto importante de destaque do projeto. Na prática, esse princípio é trabalhado enquanto elemento de formação para sujeitos atentos à natureza e suas dinâmicas, e aos prejuízos das formas capitalistas de vida sobre o meio ambiente e sobre a pessoa humana. Os mestres e mestras, invariavelmente sensíveis à dimensão espiritual e ao meio ambiente, as trazem de forma integrada todo o conhecimento transmitido. Esse tema será abordado mais adiante.

A valorização dos conhecimentos tradicionais em toda a sua complexidade torna-se especialmente relevante no atual momento latino-americano, em que ocorre um interesse crescente da indústria do entretenimento e do turismo, com apoio do Estado, por manifestações populares. Muitas vezes esse interesse leva a exposição, expropriação e predação de manifestações tradicionais e cooptação de artistas populares por parte de políticos regionais populistas. Reflexão que também cabe ser feita com relação à forma como o campo intelectual e acadêmico se relaciona com as comunidades tradicionais, tal como apresentado anteriormente.

Um importante desafio para o projeto, no sentido de consolidação de um giro epistêmico profundo e radical, é a possibilidade que os mestres, sem necessidade de estarem vinculados a um professor “oficial”, ou mesmo sem que estejam vinculados a um projeto, possam dar aulas e ministrar disciplinas completas, e não apenas cursos. Há um caminho para isso: o título de Notório Saber através do qual, como sabido, a universidade outorga excelência ao conhecimento adquirido fora do ensino formal, possibilitando que alguém sem diploma possa se tornar professor universitário. Já prevista na Lei 9.394/96, alterada pela Medida Provisória 746/16, esse mecanismo já foi aplicado a algumas personalidades, mas nunca, de forma substancial, aos mestres e mestras dos saberes populares e tradicionais que, majoritariamente,

não são alfabetizados nos sistemas da educação formal.

Esse seria um próximo passo, ampliar de forma radical o corpo docente universitário, de forma que os mestres indígenas e afrodescendentes, ao serem professores de cursos regulares das diferentes carreiras, estejam em diálogo constante com colegas de formação “ocidental”. Segundo Carvalho (2011, p. 8): “Por enquanto, a matéria “Artes e Ofícios dos Saberes Tradicionais” é assinada por mim e os mestres dão as aulas, mas se eles tiverem o Notório Saber vão poder assinar como professores (o que já são, na prática)”. Esse tema voltará a ser abordado, inclusive criticamente, mais adiante.

Soma-se a esse desafio institucional a ampliação do programa que vem ocorrendo largamente pelas universidades do Brasil. Atualmente, a equipe do projeto vem pensando em uma proposta de criar, na UnB, um Centro de Estudos Transdisciplinar, ligado ao INCTI, capaz de acolher o Doutorado e o Pós-doutorado nas linhas de política de Inclusão, Encontro de Saberes e Diálogo entre Civilizações (CARVALHO; ÁGUAS, 2015).

Sobre a difusão do projeto, a partir de 2014, além da UnB, o projeto Encontro de Saberes foi realizado em outras universidades, como na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), na Universidade Federal do Pará (UFPA) – campi Bragança e Belém, na Universidade Estadual do Ceará (UECE), na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), na Universidade Federal do Cariri (UFCA), na Universidade Federal de Roraima (UFRR) e na Universidade Federal Fluminense (UFF). Atualmente, encontra-se em negociação a ida do projeto para a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), e também para alguns campi da Universidade Federal de Tocantins (UFTO). Contou, ainda, com a adesão da Universidade Javeniara, na Colômbia, que formatou o projeto como uma disciplina obrigatória do doutorado em Ciências Sociais e Humanidades, detalhado a seguir.

Segundo o documento interno do INCTI²⁸⁹ que realiza um relato completo do projeto Encontro de Saberes no Brasil desde o seu surgimento, em 2010, até o ano de 2017, foram oferecidos mais de 30 cursos na graduação e na pós-graduação, somando 2.537 horas de aula, com a participação de 125 mestres e mestradas tradicionais²⁹⁰, com participação de 1.963

²⁸⁹ O documento ainda não foi publicado e, portanto, não deve ser colocado como bibliografia.

²⁹⁰ Dentre os mestres e mestradas, 31% são indígenas (totalizando 39); 12% são oriundos de comunidade de terreiro (totalizando 15); 10% são quilombolas (totalizando 13); 15% são oriundos de comunidades de agricultores e extrativistas (totalizando 19); 31% são oriundos de agrupamentos rurais e urbanos em torno de tradições populares, como Reisados, Cavalinho, Congado, Cantorias, Repente, Cordel, Pássaros, Jongo, Samba, Carimbó, Capoeira, entre outros (totalizando 39).

estudantes e envolvimento de 97 professores universitários²⁹¹.

Essas iniciativas, apesar de terem sido guiadas pelos pressupostos fundamentais do projeto, caracterizaram-se por variantes metodológicas, vinculadas às opções e contextos de cada instituição parceira, compondo um rico acervo de experimentação. Segundo o INCTI (2016), a UnB, a UFMG e a UFJF, por exemplo, optaram por um modelo marcadamente pluritemático e interdisciplinar ao convidarem mestres de várias partes do país para tratarem, em seus módulos, de diferentes áreas do conhecimento (Plantas Medicinais, Artes, Arquitetura, etc.).

Já a UECE e a UFPA (campus Belém) optaram por um modelo monotemático ao direcionar o projeto para uma área do conhecimento específica. No caso da primeira, optou-se por oferecer um curso de pós-graduação sobre os saberes da cura, convidando mestres de diferentes regiões e saberes (xamãs indígenas e raizeiras). Todos eles combinaram conhecimentos de plantas, preparação de bebidas, cantos e danças, abrindo diálogo entre a ciência médica ocidental e as ciências indígenas e populares. Dentro da visão disciplinar eurocêntrica, pode-se dizer que essa experiência colocou em contato as ciências da saúde, incluindo a psicologia, com as práticas tradicionais da espiritualidade. Na segunda universidade, o projeto ocorreu no campo da música, tanto na graduação como na pós-graduação. Diversos mestres, de várias tradições musicais, vieram para o módulo. A UFMG, em uma de suas edições, também optou por esse modelo, realizando o curso centrado nas matrizes africanas (“catar folhas”).

Ainda no que se refere às especificidades de cada modelo, outras variações ocorreram: na UnB, optou-se por uma disciplina na modalidade módulo livre para a graduação; na UECE, foi ofertada apenas para a Pós-Graduação; na UFJF, foi executado um curso intensivo de inverno, de caráter opcional, para estudantes da graduação, da pós-graduação e da extensão.

Vale observar que, após o processo de expansão de 2014, o Encontro de Saberes experimentou vários desdobramentos. A UFMG, por exemplo, ofertou três disciplinas em 2015, a partir dos princípios pedagógicos e filosóficos do projeto. Os formatos possíveis para o oferecimento da disciplina Encontro de Saberes também dependem dos professores envolvidos, de suas respectivas áreas de atuação e dos limites institucionais colocados. Enquanto em algumas universidades o “componente” do Encontro de Saberes se encontra mais fixo, como no caso da UFF, da UFSB e da UFPA, outras apresentam um formato mais maleável, sendo

²⁹¹ Dentre os professores envolvidos com o projeto, 6% são das ciências exatas (totalizando 6); 1% é da engenharia (totalizando 1); 6% são das ciências da saúde (totalizando 6); 5% são das ciências agrárias (totalizando 5); 11% são das ciências sociais aplicadas (totalizando 11); 55% são das ciências humanas (totalizando 53); 15% são da linguística, letras e artes (totalizando 15).

oferecida como disciplina de módulo livre, como na UnB, ou aproveitando disciplinas já existentes e as oferecendo optativamente, como no caso da UFF.

No entanto, como colocado pela equipe de coordenação do projeto, alguns princípios são inalteráveis, o que garante um referencial fundamental para as transformações em curso. São eles: a metodologia de construção conjunta da ementa e programa de curso entre os mestres e mestras e os professores parceiros, dando sempre ênfase à autonomia dos primeiros com relação aos conteúdos transmitidos e à pedagogia utilizada; a entrega do certificado de docência e dos registros audiovisuais para os mestres e mestras ao final das aulas; o número limitado de mestre e mestras, de forma a permitir um número maior de aulas por cada mestre e mestra e, também, aulas de reflexão ao final de cada módulo (para “elaborar” os conteúdos passados); o comprometimento de toda a equipe com o pleito de Notório Saber para os mestres e mestras participantes.

Paralelamente ao processo de expansão, também em 2014, o projeto desdobrou-se em duas novas ramificações: além da vertente relacionada à implantação da disciplina, também foram iniciados: o trabalho de Cartografia dos Mestres das Expressões das Culturas Populares Tradicionais, relacionado à própria oferta do curso²⁹²; e a implementação do Centro de Saberes e Trocas Tecnológicas nas Comunidades Yawalapiti do Alto Xingu, que se configura como uma desafiadora proposta de pesquisa, desta vez deslocada do ambiente acadêmico para a aldeia indígena²⁹³.

Diante dos inúmeros desdobramentos dentro e fora do Brasil, o projeto estabeleceu uma rede acadêmica internacional entre pesquisadores, mestres e mestras, instituições públicas e demais participantes das ações, capaz de articular e fomentar o diálogo em torno do tema (CARVALHO; ÁGUAS, 2016).

Ao final de 2017, alguns dados foram processados, dando uma ideia do alcance e

²⁹² Trata-se de uma demanda constituída no âmbito do projeto Encontro de Saberes, convergindo com o Programa 1.1 do Plano Setorial para as Culturas Populares da Secretaria da Cidadania e da Diversidade Cultural do Ministério da Cultura de 2012. Consta também como uma das propostas da Carta das culturas Populares, documento derivado do I Seminário Nacional de Políticas Públicas para as Culturas Populares de 2005. Converte ainda com várias projeções de políticas públicas desde a primeira metade do século XX, desde o movimento folclorista até as recentes políticas nacionais voltadas para o patrimônio imaterial e as iniciativas de valorização de mestres de saberes e patrimônio imaterial, a exemplo das Leis de Mestres, atualmente em vigor em diversos estados do Brasil e do Projeto de Lei em tramitação a nível federal - instituindo, dentre outros itens, o cadastramento e titulação dos Mestres Tradicionais do Brasil, bem como a concessão de benefícios financeiros para os mestres e mestras identificados (INCTI, 2016).

²⁹³ A pesquisa avançada desenvolvida no Alto Xingu toma como base os pressupostos teórico-metodológicos do Encontro de Saberes para propor uma reformulação do programa dos Centros Vocacionais Tecnológicos (CVT/SECIS/MCTI) do Governo Federal, de maneira a adequar-se à realidade xinguana, através da criação do Centro de Saberes e Trocas Tecnológicas (CSTT) nas Comunidades Yawalapiti. Compreendendo a complexidade dos conceitos e processos de produção e atualização dos conhecimentos indígenas, e considerando o grau de contato dos povos indígenas com tecnologias e conceitos ocidentais, propõe-se que seja construída uma base teórico-metodológica de trabalho que desconsidere o histórico de subalternização dos conhecimentos tradicionais indígenas. Portanto, pautado pela simetria, o projeto visa consolidar um processo de teoria-ação, não os povos indígenas, mas com os povos indígenas, evidenciando as suas formas de autonomia (INCTI, 2016).

diversidade cultural que o projeto Encontro de Saberes atingiu até então. Esses dados foram apresentados, informalmente, pelo professor José Jorge de Carvalho na reunião técnica de avanço do projeto, em Niterói.

Dentre esses dados, a partir da relatoria da referida reunião, apresentarei alguns deles. Inicialmente, foi colocada a presença de temas transversais aos diversos mestres que participaram do projeto, e que podem ser considerados inovações para o universo acadêmico. São eles:

- ✓ Espiritualidade (ashaninka, guarany mbya, guarany kaiowa, krenak, pataxó, pitaguary, tremembé, tukano, mestres quilombolas de vários lugares, mestres de candomblé, ubamda e catolicismo popular);
- ✓ Saúde e cura (guarany mbya, guarany kaiowa, kaingang, pataxó, pitaguary, tremembé, yanomami, medicinas do cerrado, medicinas da mata atlântica, medicinas da caatinga, cantigas e rezas, candomblé, umbanda);
- ✓ Meio ambiente e produção de alimentos (ashaninka; guarany mbya, guarany kaiowa, krenak, pataxó, tukano, quilombolas, caiçaras, banco de semestres, manejo das manivas do médio Solimões, manejo da Mata Atlântica, saberes da pesca e coleta de mariscos, navegação costeira, construção de barcos);
- ✓ Arte das performances e celebrações (banda cabaçal, bumba meu boi, cacuriá, capina, capoeira, carimbó, catira, cavalo marinho, coco, congada, cordão de pássaro, festa do tendé, flautas xinguanas, folia de reis, jongo, reisado, samba, violas, cantorias);
- ✓ Artesanato e tecnologia (arquitetura xinguanas, arquitetura xacriabá, artesanato de pesca, artesanaria pataxó, arte das miçangas krahô e huni kuin, maxakali, carpintaria naval, cerâmico do Jequitinhonha, cerâmica xacriabá, cordel, instrumentos do bumba meu boi, instrumentos carimbó);
- ✓ Mediação e liderança (ashaninka, guarany mbya, guarany kaiowa, kaxinawá, maxakali, pataxó, tukano, yanomami, grupos populares, comunidade de terreiro, quilombolas);
- ✓ Cosmologias e filosofias (ashaninka; guarany mbya, guarany kaiowa, kayapó, kaxinawara, krahô, krenak, maxakali, pataxó, tukano, capoeira, caiçara, quilombola).

Em seguida, foi abordada a diversidade de áreas dos professores envolvidos no projeto:

- ✓ Humanidades (antropologia, educação, história, estudos culturais, filosofia);
- ✓ Saúde (educação física, nutrição, psicologia, enfermagem);

- ✓ Ciências da Natureza e Meio Ambiente (agronomia, veterinária, zootecnia, biologia, botânica, ciências ambientais, educação ambiental, etnoecologia, geografia);
- ✓ Artes (artes visuais, artes cênicas, etnomusicologia, literatura, música);
- ✓ Tecnologia Aplicada (arquitetura, engenharia, engenharia aeroespacial); Ciências Exatas (física, matemática);
- ✓ Comunicação;
- ✓ Letras e Linguística.

Também foram abordadas as línguas faladas durante as aulas: línguas indígenas (ashaninka, guarany, huni kuin, kayapó, kamawurá, krahô, kubo, kuikuro, matipuí, maxakali, trembé, tukano, yanomami, yawalapiti).

Por fim, o professor José Jorge de Carvalho trouxe dados sobre a inclusão étnico-racial que o projeto propiciou, tendo os mestres e mestras como o grupo analisado: 46% dos mestres são das tradições populares; 7% quilombolas; 12% religiões de matrizes africanas; 34% indígenas (que apresentam a maior diversidade epistêmica do Brasil).

Ressaltamos que os dados, como colocado pelo próprio professor José Jorge de Carvalho, estão baseados em categorias não fechadas, ou seja, em constante atualização e revisão. Por hora, as categorias são quantitativas e lineares. De fato, dado o caráter inovador do projeto, muitas vezes torna-se uma tarefa árdua e constante buscar categorias que consigam abarcar os mestres e mestras e seus saberes tão diversos e multidimensionais. Inclusive, foi sugerido na reunião supracitada, dentre outras coisas, que as classificações fossem multidisciplinares, e as categorias trouxessem as fronteiras taxonômicas, uma vez que muitos mestres transitam entre áreas e linguagens, sendo “circulares” e não “lineares”.

O quadro-síntese do Encontro de Saberes nas universidades, em que foi implementado no intervalo de 2010 a 2015, encontra-se em anexo. A seguir, buscando descrever como o projeto se dá na prática, detalharemos o seu desenvolvimento na UnB e na Universidad Javeriana.

3.3 O ENCONTRO DE SABERES NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – BRASÍLIA, BRASIL

Antes de entrar na descrição propriamente dita do projeto, cabe discorrer brevemente sobre alguns dados da realidade étnico-racial dentro da Universidade de Brasília. A propósito, essa realidade se relaciona com a atuação do professor José Jorge de Carvalho, seja por seu engajamento na luta pelas cotas étnico-raciais ou pela continuidade e aprofundamento do debate

sobre a exclusão étnica e racial dos sujeitos e das epistemes, no ensino superior, como exposto.

Os anuários estatísticos divulgados pela UnB²⁹⁴ revelam que esta instituição só inseriu dados sobre a composição étnico-racial a partir do segundo semestre de 2014. Esses dados só se referem aos estudantes da graduação, deixando de fora os estudantes da pós-graduação, e também os docentes e quadros técnicos-administrativos²⁹⁵, o que dificulta o acompanhamento do retrospecto da política de cotas, por exemplo.

No segundo semestre de 2014, a composição étnico-racial dos estudantes era a seguinte²⁹⁶: 250 (1%) indígenas; 3.726 (10%) pretos; 11.406 (31%) Pardos; 15.776 (43%) brancos; 1.018 (3%) amarelos; 302 (1%) sem informação; 3.894 (11%) sem declaração. No segundo semestre de 2015, a composição era: 200 (1%) indígenas; 3.675 (10%) pretos; 11.886 (31%) pardos; 16.014 (42%) brancos; 945 (2%) amarelos; 106 (0%) sem informação; 5.156 (14%) sem declaração. No segundo semestre de 2016, a composição foi: 167 (1%) indígena; 3.823 (10%) pretos; 12.783 (34%) pardos; 15.168 (40%) brancos; 814 (2%) amarelos; 26 (0%) sem informação; 4.943 (13%) sem declaração. Os dados de 2017 ainda não estão disponíveis.

Os números indicam que os alunos regulares registrados nos cursos de graduação, dentre os indígenas, diminuiu ligeiramente ao longo destes anos; o número de alunos negros aumentou ligeiramente no último ano (chegando a ultrapassar o número de alunos brancos); o número de alunos brancos sofreu uma ligeira queda ao longo dos anos; o número de alunos amarelos também sofreu uma queda nesse período; os cursos sem informação diminuíram; e o número de alunos que não quiseram declarar essa informação oscilou levemente.

Esses números, apesar de trazerem a valiosa informação sobre a superação, pela primeira vez, do aumento do número de alunos negros sobre os alunos brancos, não revela o efeito da política de cotas étnico-raciais nessa instituição, apesar de ser de conhecimento geral o aumento notável na composição de negros e indígenas a partir dessa política. De qualquer forma, os dados existentes apontam para as desigualdades étnico-raciais no ensino superior na UnB se comparada com os dados populacionais da sociedade brasileira (exposta no primeiro capítulo), sendo fundamental aprofundar a natureza de políticas afirmativas.

Feita essa breve introdução, passo a apresentação do projeto, que além de ser pautado e pautar as reflexões sobre os dados apresentados acima, ainda expande essa reflexão com relação às “cotas epistêmicas”.

²⁹⁴ Todos os anuários da instituição estão disponíveis em:

<http://www.dpo.unb.br/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=56:anuario-estatistico&Itemid=676>.

²⁹⁵ Existe a informação de que em 2018 será lançado um primeiro estudo sobre a composição étnico-racial da pós-graduação.

²⁹⁶ Tratam-se de alunos regulares registrados nos cursos de graduação.

Anteriormente, a primeira realização do projeto Encontro de Saberes, ocorreu, como parte de sua abertura, em 2010, no Seminário Internacional - A Inclusão das Artes e dos Saberes Indígenas, Afro-Americanos e Tradicionais na Universidade de Brasília. Esse seminário contou com a participação de personagens que já desenvolviam iniciativas de inclusão dos conhecimentos tradicionais em cursos, disciplinas e programas de extensão, entre eles o reitor da Universidade Amawtay Wasi, no Equador; Maria Mercedes Díaz, da Universidade de Catamarca, na Argentina; Jaime Arocha, professor de Antropologia da Universidade Nacional, na Colômbia; Carlos Callisaya, coordenador das Universidades Indígenas da Bolívia no Ministério da Educação boliviano; e Maria Luísa Duarte Medina, que atua em projetos de inclusão dos saberes indígenas nas instituições de ensino superior do Paraguai.

Esse seminário foi marcado, ainda, pelas exposições da mestra indígena especialista em medicina tradicional e espiritualidade, Mapulu Kamayurá, representante e filha do mestre Takumã, decano octogenário dos xamãs Kamayurá da região alto xinguana. Essa foi, provavelmente, a primeira vez na história das universidades brasileiras que a conferência de abertura de um seminário internacional foi ditada por uma mulher indígena, que falou em sua própria língua (kamayurá), com tradução simultânea, exatamente como é costume fazer quando um ilustre orador em francês, inglês, alemão, ou qualquer outro idioma colonial, realiza uma palestra acadêmica. Mapulu falou sobre o mundo espiritual dos povos do Xingú, e abriu um diálogo sobre os problemas que afetam o “seu mundo” e o “nosso”.

Em seguida, os mestres vieram à Brasília e passaram uma semana na UnB, acompanhando aulas, conversando com os professores, entendendo o funcionamento da universidade, visitando as instalações e as partes do campus em que poderiam trabalhar²⁹⁷. Esta primeira iniciativa possibilitou pontos de convivência capazes de favorecer o intercâmbio dos saberes tradicionais. Os saberes acadêmicos se colocaram à disposição para o diálogo com a rica diversidade epistêmica dos mestres e mestras. Esse encontro promoveu mudanças de postura nos docentes, pesquisadores e estudantes, possibilitando a abertura para a utilização de metodologias participativas. A partir daí, os mestres e mestras prepararam, junto com os professores parceiros e equipes de coordenação antropológica e pedagógica, a metodologia e os recursos didáticos necessários para ministrarem a disciplina.

O projeto, na UnB, foi consolidado inicialmente por meio da disciplina "Artes e Ofícios dos Saberes Tradicionais", ofertada em suas duas primeiras edições como módulo livre pelo

²⁹⁷ Os mestres e mestras que estiveram em Brasília nessa ocasião, assim como os professores envolvidos, são detalhados mais abaixo, quando da exposição sobre o primeiro módulo do projeto na UnB.

Departamento de Antropologia²⁹⁸. Essa primeira versão do Encontro de Saberes foi desenvolvida em julho de 2010, com o apoio do Ministério da Cultura e do Ministério de Educação do Brasil. O curso foi oferecido na graduação, como uma disciplina do módulo-livre, com duração de duas horas, três vezes por semana, durante um semestre. Segundo Carvalho (2011), a procura foi tão grande que foi necessário duplicar o número de inscrições e passar de uma turma com 35 alunos (incluindo três cotistas negros e dois indígenas) para duas, em turnos diferentes, totalizando 72 alunos inscritos.

O curso foi dividido em cinco módulos a cargo de mestres e mestradas provenientes de quatro regiões do país. Foram eles: o professor Biu Alexandre, do Estado de Pernambuco, líder do popular grupo de performance teatral Cavalo Marinho, que articula atividades de canto, dança, poesia, música e personagens mascarados²⁹⁹; o professor Benki Ashaninka, líder do Ashaninka do Estado de Acre, na fronteira com o Peru, especialista em manejo florestal e reflorestamento³⁰⁰; a professora Lucely Pio, líder de uma comunidade quilombola de Goiás, e mestra raizeira com enorme conhecimento sobre plantas medicinais³⁰¹; o professor José Jerome, do Estado de São Paulo, que lidera um grupo de congado³⁰²; finalmente, o professor Maniwa Kamayurá, que vive no Parque Nacional do Xingu³⁰³.

Cada professor ditou seu módulo acompanhado por um professor de uma área de pesquisa próxima aos respectivos saberes: Biu Alexandre fez parceria com professoras de artes cênicas Luciana Hartmann e Rita de Cássia Castro; Benky Ashaninka com a professora das ciências ambientais Nina Laranjeira; Lucely Pio com a professora de enfermagem Silvéria Santos; José Jerome, com o professor da música Antenor Ferreira; e Maniwa Kamayurá com o professor de arquitetura Jaime Almeida. Os resultados esperados para cada módulo foram, respectivamente: preparação de uma cena teatral; reflorestamento de uma área da universidade; execução de músicas e danças; preparação de um medicamento a partir de uma planta ancestral presente no campus universitário; e, finalmente, a construção de uma maquete de uma casa tradicional do Xingu, inteiramente feita de madeira, bambu e palha do cerrado, ecossistema onde a universidade está localizada. Cabe destacar que o módulo da Lucely, assim como o de

²⁹⁸ As informações que detalham o desenvolvimento do projeto na UnB, a seguir, têm como referência o texto de Carvalho e Flórez-Flórez (2014) e Carvalho (2010).

²⁹⁹ O grupo do mestre Bil apresenta até 71 caracteres diferentes em máscaras.

³⁰⁰ A comunidade de Benki plantou mais do que 200.000 sementes de plantas na última década, em um conceito de agrofloresta ou permacultura.

³⁰¹ Ligada à Articulação Pacari de Plantas Medicinais do Cerrado, Lucely é autora do livro “Farmacopéia popular do Cerrado”. Seu horto conta com mais de 450 plantas conhecidas de uso medicinal.

³⁰² O congado é uma tradição devocional afro-brasileira que articula música, dança e música cerimonial semelhante às confradias e aos cabildos existentes em outros países da diáspora afro-latino-americana.

³⁰³ Além de ser um xamã e músico, Maniwa Kamayurá é um arquiteto indígena conhecedor da arquitetura tradicional do Xingu. Ele constrói residências indígenas com mais de 40 metros de comprimento e 10 metros de altura sem prego e martelo, apenas com material das árvores e técnicas de amarrações.

Benky e Maniwa, levaram os estudantes para fora da sala de aula, alterando a prática pedagógica “padrão” do aprendizado em sala de aula.

Em 2011 e 2012 o projeto teve um direcionamento mais performático, com diversos módulos voltados para manifestações culturais de dança e celebração. Em 2011, o projeto também ocorreu em cinco módulos. O primeiro deles foi focado nos mestres e mestras do Distrito Federal e Entorno, e contou com a participação de: Seu Eli, da Irmandade de Nossa Senhora do Terno de Catupé; Mestra Francisca; Martinha do Coco; Mestre Gilvan, da Capoeira; Cristiane; e Vinicius Olímpio, do Cacuriá. Os professores parceiros foram, respectivamente: Antenor Ferreira (Música), Silvéria Santos (Enfermagem), José Jorge de Carvalho (Antropologia), Luciana Hartmann e Rita de C. Castro (ambas das Artes Cênicas).

Mesmo que este seja o momento de descrição mais objetiva dos módulos anteriores a 2017, abro um parêntese para adiantar uma avaliação pontual que julgo pertinente. O Encontro de Saberes, enquanto um projeto vinculado a um instituto acadêmico (CNPq), cujo objetivo é o de transformar e descolonizar o seu *lócus* de atuação, ou seja, a universidade, sustenta a narrativa de alteração do *lócus* de atuação, remetendo também ao trabalho com o território no qual se localiza uma determinada universidade, no caso da UnB, o Distrito Federal e Entorno, ou até mesmo o Estado de Goiás. Nesse sentido, é importante notar que esse foi o único módulo a trazer mestres e mestras dessa região. Enquanto mestres e mestras de outros Estados foram convidados, até mais de uma vez, para o projeto e tiveram um tempo significativamente maior para as aulas, esse módulo, reduzido, foi o único a contemplar a diversidade cultural candanga e do Centro-Oeste de forma específica.

O segundo módulo teve como tema “política e espiritualidade”, e contou com as lideranças dos tukano, Álvaro Tukano, e seu pai, Casimiro Tukano. A professora parceira nessa ocasião foi a antropóloga Maristela Torres. O terceiro módulo foi dedicado ao Cavalo Marinho e trouxe o mestre Biu Alexandre. Luciana Hartmann e Rita de Cássia Castro foram as professoras parceiras. O quarto módulo foi sobre Plantas Medicinais e voltou a ter a presença da mestra Lucely Pio, que foi acompanhada pela professora parceira Silvéria Santos. O último módulo teve como tema “Os Arturos: Reinado e Congado”, e contou com a presença dos mestres Jorge Antônio dos Santos, Joel Catarino da Silva, Marcos Eustáquio dos Santos. O professor parceiro na ocasião foi Antenor Ferreira.

Em 2012, os cinco módulos foram os seguintes: o primeiro, foi um módulo ministrado pelo professor José Jorge de Carvalho; o segundo, voltou a ser sobre Política e Espiritualidade, oferecido pelo mestre Álvaro Tukano, com apoio da professora parceira Maristela Torres; o terceiro, sobre Saberes Quilombolas e trouxe o mestre Antônio Bispo dos Santos (Nêgo Bispo),

acompanhado pelo professor parceiro Wanderson Flor, da Filosofia; o quarto, sobre Festejos Populares, e trouxe a mestra Badia Medeiros, acompanhada do professor parceiro Antenor Ferreira; o quinto voltou a ser sobre Plantas Medicinais com a mestra Lucely Pio, em parceria com a professora Silvéria Santos.

Em 2013, o primeiro módulo, introdutório, foi novamente ministrado pelo professor José Jorge de Carvalho; o segundo, voltou a ser dedicado ao Cavalo Marinho, contando com a participação do mestre Biu Alexandre e das professoras parceiras Luciana Hartmann e Rita de Cássia Castro; o terceiro, foi sobre Arquitetura Tradicional Xinguana, ministrado pelo mestre Maniwa Kamayurá, com o apoio do professor parceiro Jaime Almeida (Arquitetura); o quarto, teve o título de Congado e Moçambique, e trouxe novamente o mestre Zé Jerome, tendo como professor parceiro Antenor Ferreira; o quinto, voltou a ser sobre Plantas Medicinais, conduzido pela mestra Lucely Pio, com apoio da professora parceira Silvéria Santos.

Em 2015, o primeiro módulo foi sobre Performances da Cultura Popular e foi ministrado pela professora Luciana Hartmann e pelo professor José Jorge de Carvalho; o segundo, foi sobre o Bumba-Meu-Boi e trouxe os mestres Gilvan do Vale e Tamatátua Freire. Os professores parceiros foram Luciana Hartmann, Carla Águas e Antenor Ferreira; o terceiro módulo, foi sobre a Folia do Divino e a Catira, e trouxe o mestre John Meirelles, com o apoio do professor parceiro Jorge Graça Veloso; o quarto, teve o título de Samba: 20 Variações de um Gênero, ministrado pelo professor Antenor Ferreira; o último módulo foi sobre Carimbó, e foi ministrado pelo mestre Lucas Bragança, com os apoios dos professores parceiros Antenor Ferreira, Luciana Hartmann e Liliam Cohen (Música/UFPA).

Em 2016, o primeiro módulo abordou a Teoria, Método e Consolidação do Encontro de Saberes e foi ministrado pelos professores José Jorge de Carvalho, Antenor Ferreira Luciana Hartmann e Letícia Vianna, havendo, ainda, encerramento com o mestre quilombola Antônio Bispo dos Santos (Nêgo Bispo). O segundo módulo foi sobre Saberes e Práticas: Cantos e Musicalidade do Bumba-meu-boi, e foi ministrado por Tamatatiua Freire, do Boi do Seu Teodoro, contando com a parceria da professora Letícia Vianna. O terceiro módulo foi nomeado Oficinas Saberes e Práticas: Cantos, Ritmos e Danças do Cacuriá e foi conduzido por Cristiano Olímpio e Eliane Olímpio. Contou com a participação da professora-parceira Luciana Hartmann. O quarto módulo foi sobre Saberes e Práticas: Cantos e Artes das Nações do Alto Xingu, conduzido pelo Cacique Arifirá Matipu, com a parceria do professor José Jorge de Carvalho. O quinto, e último módulo, foi nomeado Seminários e Fórum de Avaliação Participativa e foi conduzido pelos professores José Jorge de Carvalho, Antenor Ferreira, Luciana Hartmann e Letícia Vianna.

Incluindo o curso de 2017, detalhado abaixo, o projeto Encontro de Saberes, ao longo de seus módulos na UnB dentro da disciplina Artes e Ofícios dos Saberes Tradicionais teve uma carga horária de 630 horas e somou 362 alunos.

3.3.1 2017: observação participante na UnB.

Durante o segundo semestre de 2017, acompanhei presencialmente, de forma permanente, a disciplina Artes e Ofícios dos Saberes Tradicionais. A seguir, farei o relato das aulas a partir da posição de observador participante e, mais adiante, uma análise geral sobre o projeto, de forma a buscar colaborar para o seu fortalecimento.

Nesse primeiro momento, os relatos da aula mesclarão anotações pessoais, trechos de materiais fornecidos pela coordenação do projeto aos participantes da disciplina (programa do curso) e falas dos mestres e mestras. Importante ressaltar que não consultei o registro audiovisual³⁰⁴. Portanto, os registros presentes no texto foram feitos durante as aulas, o que abre margem para compreensões parciais, que não pretendem abarcar a totalidade ou a profundidade do que foi passado pelos mestres e mestras. Aliás, mesmo com a transcrição do registro audiovisual, isso não seria possível, dada que a presença dos mestres e mestras são, em grande medida, incomensuráveis e indescritíveis. A maior ou menor descrição dos módulos não está relacionada com os conteúdos e relevância dos mestres e mestras, e sim com o meu grau de envolvimento com os mesmos e o que me foi possível elaborar a partir disso. O programa completo da disciplina Artes e Ofícios dos Saberes Tradicionais encontra-se em anexo.

O primeiro módulo, denominado Teoria, Método e Pedagogia do Encontro de Saberes, foi ministrado pelo professor José Jorge de Carvalho. Esse módulo foi dedicado à leitura de textos produzidos pelo professor e dedicados à problematização do pensamento ocidental, à conformação das universidades, às relações raciais, à espetacularização e “canibalização” das culturas populares, aos princípios e desafios políticos, teóricos e epistemológicos do projeto Encontro de Saberes, dentre outros temas. Grande parte desses conteúdos foi utilizado ao longo desse trabalho, o que dispensa seu detalhamento aqui. Esse momento inicial buscou a preparação dos estudantes para as aulas com os mestres e mestras, oferecendo substrato teórico para as reflexões subsequentes.

O segundo módulo, intitulado Cosmologia do Candomblé - Vestimentas Sagradas, foi ministrado pela Mãe de Santo Dora Barreto, ou Mão Dora de Oyá, responsável pelo terreiro de

³⁰⁴ Todas as aulas do projeto são registradas em audiovisual, compondo um acervo de enorme riqueza sobre a diversidade cultural brasileira. Os registros também são entregues aos mestres e mestras que lecionam no projeto, sendo este um elemento importante para o currículo dos mestres e mestras, inclusive quando do pleito de Notório Saber.

nação Ketu Ilè Asé T'Ojú Labá, localizado na divisa do Distrito Federal com o Jardim ABC (GO). O professor parceiro, nessa ocasião, foi o próprio professor José Jorge de Carvalho. Dentre os seus diversos saberes ligados ao candomblé, encontra-se a costura, a tecelagem e os bordados, que ela aprendeu desde pequena com a sua mãe, Dona Doralice. A temática das vestimentas sagradas ultrapassa o conjunto de conhecimentos voltados apenas para o que entenderíamos como moda ou costura. Ela está relacionada ao sistema simbólico, à organização material e imaterial dessa religião de origem africana, tão rica e diversa, sendo, portanto, carregadas de sentido para quem as fazem, quem as vestem e para quem as conhecem (ou está conhecendo, no caso dos estudantes). Mais do que uma simples roupa, as vestes são um elo de ligação entre o corpo das pessoas e o mundo sagrado e, também, indicam os cargos e as funções ordinárias no terreiro, os orixás de cabeça, a idade de santo de cada indivíduo e outras especificidades.

O terceiro módulo, tratou das comunidades quilombolas dos Kalunga. Essas comunidades, originadas no final do século XVIII, no centro-oeste brasileiro, receberam o título de território quilombola pelo Estado de Goiás em 1991. Os quilombos Kalunga estão presentes nos municípios de Monte Alegre, Teresina e Cavalcante, ambos na região da Chapada dos Veadeiros. Abarcam, ao total, um território de 237.000 hectares e uma população de mais de 5.000 pessoas. As comunidades Kalunga são as seguintes: Contenda, Riachão, Bom Jardim, Curral da Taboca, Sicuri, Areia, São Pedro, Faina, Tinguizal, Vão de Almas, Ribeirão dos Bois, Vão do Moleque. A palavra “kalunga” se refere a uma árvore de mesmo nome, que tem raiz profunda e enorme resistência. Esse módulo foi ministrado, majoritariamente, por três lideranças femininas, representantes de três gerações da comunidade Vão de Almas: Mestra Procópio, a guardiã da tradição, Mestra Daínda e Mestra Fiota. Estiveram presentes, ainda, três “assistentes”, familiares dessas mestras, que representaram a quarta geração da comunidade. A professora parceira desse módulo foi Luciana Hartman.

Os conhecimentos expostos, com enorme propriedade e generosidade, por essas mestras abarcaram: técnicas de artes e artesanato, manejo ambiental, produção de alimentos e medicamentos, promoção da saúde e cura, saberes da espiritualidade, celebrações, performances dramáticas e cantos e danças. Esses dois últimos temas contaram com uma aula inteira, quando foi exposta a manifestação tradicional “Sussa”, composto por dança, canto e toque de tambores, praticada em todos os festejos da comunidade. Os estudantes tiveram a oportunidade de se paramentar, dançar e cantar a Sussa, junto com as mestras, sendo este um momento lúdico de imersão na cultura kalunga.

Este módulo foi marcado pela entrega à emoção por parte das mulheres kalunga que

ministraram as aulas. Com enorme humildade, característica marcante da mais alta nobreza espiritual, elas, enternecidas, relataram a satisfação em estar presentes em uma sala de aula, em uma universidade, para contar as suas histórias de resistência e de convívio harmônico com a natureza. Essa narrativa teve o seu contraponto: a histórica relação de apropriação dos conhecimentos da comunidade e a relação que os políticos e acadêmicos costumam manter com as comunidades. Essas relações, segundo as mestras, são guiadas, na maioria das vezes, por interesses unilaterais, impostos pelos agentes externos à comunidade. As mestras relataram que, até aquele momento, haviam participado de reuniões políticas e eventos em universidades, mas que as perguntas feitas davam a elas pouca liberdade de expressão ou se limitavam a uma formalidade, de forma a apenas reificar uma ação previamente decidida sobre a comunidade. Ou seja, eram apenas consultas sem relevância prática. Jamais elas estiveram na posição de detentoras do saber, na posição de quem ensina, com tantos estudantes interessados em conhecê-las. A emoção, ao que parecia, viria dessa conquista.

Nesse sentido, a mestra Dona Daínda teve uma fala marcante. Detentora de enorme conhecimento sobre a diáspora negra brasileira, o manejo sustentável de alimentos e plantas medicinais, bordado e outras artesanias, ela falou sobre o quanto se sentia triste por não ter mais para quem passar tais conhecimentos, uma vez que o interesse dos políticos e pesquisadores estaria pré-definido, e o dos jovens de sua comunidade parecia, muitas vezes, destinado ao mundo para além da tradição. Com aquela ocasião, onde tantos estudantes estavam interessados em escutar as histórias e os conhecimentos kalunga, ela sentia que o “rio da vida voltava a correr dentro dela”. Com esse espírito de entrega e generosidade, elas passaram os seus conhecimentos sobre as produções de diversos óleos, xaropes, farinhas, preparo de alimentos, plantações, danças festivas, percepções sobre a vida e aprendizados de enorme valor para todos os que estiveram presentes.

O quarto módulo, Mestres Arturos – O Reinado e a tradição dos Arturos, foi sobre essa comunidade negra, também de nome Arturo, localizada no município de Contagem, em Minas Gerais. A comunidade recebeu esse nome por conta de Arthur Camilo Silvério, nascido por volta de 1885, que comprou o território dos Arturos depois que o dono da fazenda em que vivia o proibiu de acompanhar o velório e enterro do próprio pai. Dali em diante, ele buscou uma forma para que a sua família e descendentes jamais passassem por aquela opressão. Os onze filhos nascidos do casamento de Arthur com Carmelinda Maria da Silva, e suas várias gerações de descendentes, formam a comunidade. Com cerca de 540 habitantes, o quilombo segue mantendo viva as tradições dos seus antepassados, apesar da cidade estar avançando, junto com a especulação imobiliária, sobre esse quilombo. Os Arturos foram reconhecidos pelo Ministério

da Cultura como Comunidade Remanescente dos Quilombos, e declarados Patrimônio Imaterial do Estado de Minas Gerais, em 2014, pelo Conselho Estadual de Patrimônio (CONEP).

Os Arturos são católicos e devotos de Nossa Senhora do Rosário. Um mito é particularmente importante na tradição dos Arturos: a santa foi vista por uma escrava pairando sobre o rio. O seu senhor, não crendo na escrava, mandou o seu capitão do mato para atestar a veracidade da história. O mesmo confirmou, a santa pairava sobre o rio. Os brancos se apressaram para cercar o rio e impedir o acesso dos negros à entidade sagrada. Ofereceram tudo para que a santa saísse do meio do rio e viesse até a terra firme, mas ela seguia pairando sobre as águas. Os negros, durante a noite, conseguiram acesso às margens do rio e tocaram os seus tambores sagrados (Santana, Santaninha e Gerê) para reverenciar a santa. Nesse momento, a santa veio à terra. A partir daí, os brancos permitiram que os negros tocassem o tambor para a santa vir até a terra, mas logo tentaram encarcerá-la dentro de igrejas que só eles podiam frequentar. Quando isso ocorria, ela voltava ao rio, e dali só saía com os tambores sagrados dos negros. Foi guiada por esse mito que a comunidade se estruturou religiosa e artisticamente.

Para o módulo, vieram dois mestres, José Bonifácio da Luz (mestre Bengala) e Geraldo Bonifácio da Luz (mestre Bingueiro). Eles foram acompanhados pela professora e pesquisadora Glauro Lucas, do Departamento de Música da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), grande conhecedora dessa tradição. Os conteúdos abordaram aspectos do cultivo da terra, da culinária, da cura do corpo e do espírito através das ervas e da benção, e também da organização da vida comunitária dos Arturos. Mas foram os festejos religiosos que mais ocuparam as aulas, especialmente o Reinado de Nossa Senhora do Rosário, fundamento dessa tradição. Segundo o mestre Zé Bengala, o que mantém a comunidade unida é o reinado, o moçambique e o congado; os festejos de Folia de Reis e Capina (João do Mato). Cada uma dessas manifestações, especialmente o congado e o moçambique, foram expostos detalhadamente pelos mestres.

Os estudantes tiveram a oportunidade de aprender e vivenciar os saberes dos cantos, das danças, das vestimentas, das encenações e dos ritmos reinadeiros. A devoção religiosa e a simplicidade dos mestres Zé Bengala e Geraldo Bonifácio trouxeram a este módulo uma atmosfera de aprendizado sobre a dimensão divina, sobre a vida e, principalmente, sobre a humildade e o respeito aos mais velhos.

Com o fim do quarto módulo, se encerrou uma etapa de saberes tradicionais “negros”. A aula subsequente foi dedicada ao diálogo, mediado pelo professor José Jorge de Carvalho sobre como tinha sido para os estudantes as experiências de aprendizado com os mestres e

mestras. Foi um momento de “assentamento” e assimilação dos conteúdos, bem como de sua vinculação com os textos passados e com reflexões que os próprios alunos trouxeram, inclusive sobre as suas próprias vidas. Esse momento, evidenciou o que se pode chamar de uma entrega dos alunos à profundidade do impacto que as aulas causaram sobre eles.

O quinto módulo, intitulado os Saberes sobre Cosmologias, Narrativas, Artes e Biografias do Alto Rio Negro, deu início a uma série de encontros sobre a temática indígena, trazendo uma rica e diversa abordagem sobre essa região, composta por uma ampla diversidade linguística e biocultural.

O primeiro a ministrar as aulas foi Gilberto Rodrigues, do povo Kubeo, em parceria com o professor de literatura da UnB e linguista, com grande conhecimento sobre a cultura e língua kubeo, Thiago Chacon. Nessas aulas foram compartilhados os conhecimentos desse jovem indígena kubeo, um dos últimos mestres de *ãçimi* (“Jurupari”) atuantes no Alto Rio Negro, sobre o mito, cosmologia, vida espiritual, músicas, danças, universo sagrado, práticas cotidianas e a história pessoal de Gilberto. O festejo do Jurupari foi abordado com profundidade, e a partir dele foram expostas diversas características da cosmologia, das práticas mitológicas e xamânicas, da resolução de conflitos, das atividades artísticas e produtivas do povo kubeo no rio Uaupés. Apesar de ser um tocador de flautas cariçu (flauta-pan), não houve muito ênfase sobre as músicas e danças dos kubeo, e o processo de fabricação dos instrumentos, uma vez que ele não havia trazido o seu instrumento, e que preferia não expor tal conhecimento sagrado fora do seu território. Assim, a conversa sobre o Jurupari foi o eixo condutor das aulas.

A segunda liderança a ministrar as aulas foi Álvaro Sampaio Tukano, que expôs a cosmologia Tukano a partir de seu livro *O Mundo Tukano Antes dos Brancos*³⁰⁵. Este trata do mito da criação do universo e da humanidade. Falou, ainda, sobre seu novo livro, que sairá ainda esse ano³⁰⁶, cujo tema entrelaça, numa narrativa mítica, a sua história pessoal, a história de seu clã e da humanidade como um todo. Trouxe, ainda, a sua experiência política enquanto liderança indígena há anos atuando junto a organizações e instituições governamentais ligadas à temática indígena. Álvaro lecionou as suas aulas com os trajes tradicionais dos Tukano, entremeando aos ensinamentos passados toques de maricá, auto-aplicações de rapé e cânticos. Esses ensinamentos estiveram focados, majoritariamente, na relação do movimento indígena com a luta política por proteção das terras e manutenção das tradições desses povos no Brasil. Foi um módulo de grande impacto, em que os alunos puderam ter contato com o esforço e coragem daquelas lideranças indígenas que saíram de sua aldeia para morar na cidade e

³⁰⁵ O livro é uma realização do INCTI/CNPq, sendo, portanto, fruto do projeto Encontro de Saberes. Ver Tukano (2017).

³⁰⁶ Esse segundo livro também será realizado por meio do INCTI, também no marco do projeto Encontro de Saberes.

enfrentar a hostil arena política em que se dão as decisões sobre as terras indígenas. O professor Thiago Chacon também foi o professor parceiro deste módulo.

O sexto módulo foi dedicado ao diálogo com o Xamã Davi Kopenawa, do povo Yanomami. Davi Kopenawa é um intelectual, liderança religiosa e política dos Yanomamis, com grande reconhecimento nacional e internacional. Recebeu o prêmio Global 500 da ONU e participou de fóruns importantes em vários países. A vinda de Davi foi coordenada pela professora Ana Tereza Reis da Silva, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, que também foi a professora parceira.

Tive a enorme honra de participar da equipe de produção desse módulo, e de passar dois dias inteiros guiando Davi por Brasília, e sendo “guiado” por ele a ensinamentos marcantes da cosmologia Yanomami. Os aprendizados seguem ressoando continuamente. Alguns momentos e imagens ficaram gravados na memória como um aporte profundo próprio de uma vivência transformadora: o seu sorriso ao tomar banho na água mineral, as palavras sobre a importância das nascentes para todos nós; a sua nobreza e integridade ao rejeitar uma medalha de prata, de origem asteca, oferecida como presente por minha mãe, uma vez que aquele era material do fundo da terra, de Omama (divindade do bem, dos Yanomamis), e garimpeiros tiveram que roubá-lo para fazer a medalha; o desgosto ao comer a tilápia oferecida no comércio, percebida por ele como um alimento sem graça e sem vida; o seu olhar, ao me dar o seu frasco pessoal de yacoana, substância extremamente sagrada para os yanomamis, extraída da casca de uma árvore amazônica e usado nos rituais xamânicos para estabelecer contato com os “xapiris” (espíritos sagrados que fazem a conexão entre a terra e o plano espiritual); e cada palavra das interpretações sobre a vida, a natureza e as desigualdades entre os seres humanos que ele me revelou com grande generosidade. Levo com gratidão no peito a honra em ter experimentado a confiança desse grande mestre.

As aulas de Davi partiam do grandioso livro *A Queda do Céu – Palavras de um Xamã Yanomami*, de Davi e Bruce Albert, das questões colocadas pela turma, e de sua difícil trajetória pessoal enquanto yanomami, que o levou a circular pelo mundo e buscar o caminho da luta por seu povo dentro do universo branco (“Nape”). Davi Kopenawa se automeou assim em razão do mito bíblico de Davi versus Golias (Golias teria a correspondência com o povo branco que violenta os yanomamis, “Davi”, há séculos) e da palavra “kopena”, que significa marimbondo na língua yanomami (segundo o próprio Davi, os marimbondos são seres pacíficos, mas quando alguém perturba a sua “casa”, eles atacam com força total).

De forma geral, os temas giraram em torno da problematização, a partir do ponto de vista xamânico yanomami, sobre a ontologia e a cosmovisão dos indígenas yanomamis e dos

brancos, orientadas sempre pelos deuses Omama, criador dos yanomamis, e Ioasi, que se voltou contra o seu irmão Omama, cruzou os oceanos e acabou se voltando para o lado obscuro. Ioasi está muito presente no mundo Nape e nas epidemias xawara que eles, Nape, cultivam, inclusive aquelas geradas pela paixão pelas mercadorias (Matihí' pe).

Outros temas também foram abordados: a economia política da natureza; as concepções e formas como a natureza é tratada pelos yanomamis e pelos brancos; como os seres espirituais, presentes no campo terreno e celestial, dialogam e guiam as nossas vidas em todos os âmbitos, desde as esferas sociais às espirituais. Sua concepção da “luta”, travada entre os seres divinatórios, bons e maus (não inteiramente maus), que podem nos favorecer ou nos levar pelo “caminho do esquecimento”, reflexo do próprio contato dos yanomamis com os brancos, compõem a base de orientação dos valores que guiam as nossas vidas, anunciam a “Queda do Céu” e as formas possíveis de tentar mantê-lo suspenso. Para além dessas concepções míticas e ontológicas mais gerais dos yanomamis, foram abordados aspectos culturais cotidianos, tanto desse povo, quanto da forma branca de vida.

Finalizado o módulo indígena do Alto Rio Negro, a aula que se seguiu foi novamente conduzida pelo professor José Jorge de Carvalho, que estimulou os alunos a realizar uma reflexão sobre os conteúdos passados pelos mestres e mestras. Diversas relações foram feitas entre os conteúdos expostos e a percepção dos alunos sobre questões cotidianas de suas vidas; sobre a forma como a racionalidade fragmentada e a concepção da subjetividade orientada pelo pensamento ocidental hegemônico se manifesta nas estruturas e dinâmicas sociais, políticas, teóricas, e leva, em grande medida, a catástrofes naturais que ganham proporções cada vez mais alarmantes. Também foi abordado como o sistema capitalista está na raiz da fragmentação do pensamento e da subjetividade dos sujeitos modernos; da concepção hierarquizante sobre as raças; e da busca gananciosa por riqueza e acúmulo, que gera um quadro de desigualdade social e ameaça ao meio ambiente e, portanto, à própria vida humana.

Essa aula foi marcante para mim, que fiz a minha graduação na UnB, em Ciências Sociais. Fiquei surpreso positivamente com a maturidade das relações feitas pela turma e a atenção aos conteúdos transmitidos. As relações feitas pelos estudantes tinham embasamento, clareza e profundidade teórica, de uma forma que eu nunca havia presenciado em uma aula de graduação. Importante ressaltar que participei de algumas aulas dessa mesma disciplina no início do projeto, mas a turma não lograva uma reflexão tão diversa e profunda, o que indica um processo de amadurecimento da própria disciplina e/ou dos alunos. Importante notar que as cotas raciais e indígenas multiplicaram os espaços de debate sobre: as questões étnico-raciais, não só pela via de acesso à universidade, mas também pelas limitações do pensamento

eurocentrado que domina o campo acadêmico até hoje, como já pontuado; as influências neoliberais nas pesquisas e publicações; a importância do diálogo epistêmico para a renovação das ciências e para a formulação de um pensamento latino-americano mais livre, mais representativo das realidades nacionais e locais.

A aula subsequente foi um momento dedicado à monitoria, conduzida pela doutoranda e membra da equipe do projeto, Beatriz Martins Mora. Foram abordados temas referentes à elaboração dos trabalhos finais e do diário de bordo³⁰⁷, entre outras questões avaliativas.

O oitavo módulo contou com a participação de Maria Lucia da Costa, Sacerdotisa Mãe Lu de Yemanjá, do Ilé Iyemojá Ògúnté, o mais antigo terreiro Nagô do Brasil, e de sua filha e aprendiz, Bárbara. O professor parceiro foi José Jorge de Carvalho. Mãe Lu é irmã de Pai Paulo, Babalaô com grande poder de comunicação com Ifá, e uma referência nacional e internacional no candomblé, especialmente na tradição Nagô. Os estudantes tiveram oportunidade de conhecer a tradição do Candomblé Nagô de Pernambuco e da Paraíba. Mãe Lu iniciou a sua apresentação com um belo canto, saudando os seus antepassados. Em seguida fez um relato sobre o sítio do Pai Adão, em Recife, comprado e fundado por Tia Inês, e liderado por distintos membros da família, de acordo com a herança dos filhos mais velhos de Iemanjá. Aí se fundou um terreiro, em nome dos filhos de Iemanjá, que apesar de ser Yorubá (de origem Nigeriana), tinha profundo contato com o cristianismo (Irmandade Boa Morte). Mãe Lu, hoje, tem o seu terreiro nas mesmas terras da Tia Inês. No entanto, no seu terreiro, além da tradição Yorubá, existe também uma tradição cristã, e ainda a devoção à Jurema.

Essa mestra da tradição nagô tratou com generosidade e amorosidade única os estudantes e falou, dentre outras coisas, sobre a sua trajetória pessoal para tornar-se “mãe de santo” (ela diz que é filha de santo, e que é mãe apenas dos filhos de sua casa). A história de sua casa e dos significados, características e cânticos de cada orixá foram abordados com detalhes. Ela também discorreu sobre sua mãe Iemanjá Ogunté, rainha e filha de Olokum (mar), que sempre “guiou” a sua família. Abordou o significado dos orixás (Exu, Ogum, Odé, Obaluaiê, Nana, Ewá, Obá, Oxumarê, Oxum, Yemanjá, Xangô, Oya, Orixalá - Oxalufã, Oxaguiã, Oko, Olofin, Airó -, Ossaim, Orummilá/Ifá); o sistema religioso dessa tradição; e a trajetória que os devotos devem cumprir para subir na hierarquia (abian, yawo, egbomi, axogum, yaba, babakekere, yakekere, babalorixá, yalorixá).

Também dialogou com os estudantes, abrindo caminhos e possibilidades de maior aprofundamento na riqueza, força, beleza e resistência das religiões de matriz africana no Brasil

³⁰⁷ Esses dois documentos serão descritos logo abaixo.

e em outros países, como Cuba. No último dia de aula, Mãe Lu passou os cantos de saudação aos orixás, que chamam as entidades. Em seguida, cantou as saudações e tocou o abê e o agogô, junto com sua filha Bárbara e o pesquisador Olavo Souza. Olavo, que auxiliou alguns momentos de ensinamento, tem como pesquisa de doutorado, assim como o teve o professor José Jorge de Carvalho, o terreiro do Pai Adão. O Ilé Iyemojá Ògúnté, tal como expresso pela própria Mãe Lu, *“resguarda em si parte fundamental da história, memória oral, tradição dos saberes e fazeres da cultura yorubá vinda da África para Pernambuco. Seus símbolos, cânticos, gestos, formas e dinâmica, remontam os antigos tempos onde os velhos babalorixás e iyalorixás vivenciavam a mais profunda teologia negra possível em terras brasileiras”*.

Após duas semanas do módulo conduzido por Mãe Lú, estive em Recife e, ainda que por outras razões, visitei o seu terreiro. A experiência que vivenciei lá extrapola o objetivo do relato sobre o projeto. Na realidade, no dia em que eu visitava o terreiro, uma filha da casa estava realizando uma “quebra de feitiço”, ritual de enorme força e que não me sinto autorizado a descrever, inclusive porque desconheço os significados de grande parte do que aconteceu ali. De qualquer forma, aproveito a oportunidade para agradecer profundamente a esta mestra da alta nobreza afro-brasileira, que sempre me acolheu com total amorosidade, me aconselhando como uma mãe o faz com um filho.

O nono módulo trouxe o mestre Tata Mutá Imê Smulá, uma das principais lideranças do Candomblé Angola de Salvador. Ele teve como professor parceiro Nelson Inocêncio, do Departamento de Artes Visuais, da UnB. Detentor do cargo de Tata do Terreiro Mutá Lambô ye Kayongo, Mutá Imê falou da história do candomblé de nação Angola no Brasil, e dos paralelos e diferenças com relação às nações Kêtu, Ijexá e Gêge.

Tata Mutá Imê, em sua primeira aula, retomou a história da fundadora da Nação Angola Paquetan Malembá, Mariquinha Alembá, ou Mamêtu Kwa Nkisi. Nesse recorrido também destacou a trajetória de Mgombé Nzázi e Mamêto Keuandá Dorotéia, que retomaram o matriarcado de Mariquinha Alembá; de Nicacio Manuel dos Reis, Gombé Nzazi, único homem iniciado por Dorotéia, e que tornou-se “ganga” (grande mestres) do seu terreiro; Angelina Santana, Mamêtu Kacindé, mãe de santo de Tata Mutá Imê; e de sua própria trajetória pessoal no mundo do candomblé. Mutá Imê nasceu dentro da camarinha do terreiro, havendo sido iniciado ainda na barriga de sua mãe biológica que, por estar muito doente e desenganada pelos médicos, buscou ajuda no terreiro Mutá Lambô Ye Kayongo e foi iniciada por Mamêto Kacindé.

Após descrever os personagens do seu terreiro e da tradição Angola, Tata Mutá Imê traçou um longo histórico sobre o candomblé no Brasil, discorrendo também sobre as nações

Bakongo (aonde se encontra a tradição Angola), Gêge, Ijexá, Ketu e Caboclo. Em meio a esta trajetória do candomblé, discorreu livremente sobre ensinamentos em diversos aspectos da vida. Em sua segunda aula, Tata Mutá Ilê falou sobre o movimento, sobre a dança como natureza da própria vida, me levando a percebê-lo como um filósofo do movimento. Cantou diversas músicas sagradas e ensinou os alunos as danças dos diferentes inkisis (divindades, equivalentes aos orixás do Kêtu, Ijexá e Nagô e dos voduns do Gêge).

Partindo de sua filosofia autêntica, Muta Imê falou sobre o estado de “atenção” - centrar, centralizar e concentrar; sobre as particularidades de cada experiência - sábio, sabido e sapiente; sobre o medo e a solidão; sobre o caminho único de cada um e a estrada que seguimos juntos; e sobre a importância de habitar o corpo, nossa casa, para a “dança que é a vida” ocorrer em equilíbrio. Assim como Mãe Lu, também abordou os inkisi de sua tradição, relacionando-os às características de cada um deles: Nzil (correspondente ao “caminho”, ao “mensageiro”, Exú); Hogi (correspondente ao ferreiro mestre, “Ogum”); Mutá Lombô (correspondente ao caçador das florestas, Oxóssi); Katendê (correspondente a sábio que usa as folhas para curar, “Ossain”); Tembo, Tembuá ou Tempo (rei da nação Angola, sem correspondência com outras tradições); Kingongo, Ntoto, Panzo ou Nsumbo (que significa o “chão que pisamos”, “Ilê” ou “Onilê”); Angorô (aquele que traz Xangô pra terra, “Oxumaré”); Nzazi (correspondente a Xangô); Mameto Kaiongo Kapanzo (correspondente a “Oiá” ou “Iansã”); Mameto Nahari (água doce ou salgada, que poderia ter o equivalente, por aproximação, com “Oxum Apará”); Mamêto Kisimbi (água doce, sem correspondência com outras tradições); Mamêto Dandá (correspondente a “Iemanjá”); Samba Duamungo (sem correspondência); Mamêto Kayala (água do mar, sem correspondência); Vunji Nkisanga (crianças, correspondente aos “Ibêjis” ou “erês”); Mamêto Zumbá (correspondente a “Nanã”); Lembá Renganga (jovem guerreiro, correspondente a “Oxaguiã”); Lembá Furama (guerreiro sábio e experiente, correspondente a “Oxalufã”); Zambi Apungu (correspondente a “Olodumare” ou “Olorum”).

O nono módulo encerrou a etapa sobre o candomblé, tendo sido iniciado com a Mãe Dora Barreto (nação Kêto), seguida por Mãe Lu (nação Nagô) e encerrado por Tata Mutá Ilê (nação Angola).

O décimo módulo recebeu o intelectual quilombola Antônio Bispo e teve como professor-parceiro Joaze Bernardino Costa, do Departamento de Sociologia da UNB. Nesse módulo, Antônio Bispo, ou Nêgo Bispo, como costuma se apresentar, abordou diversas problemáticas sobre processos históricos marcantes para o Brasil e para a América Latina através de um ponto de vista próprio e extremamente elaborado por sua complexidade e transdisciplinaridade. As análises passaram por releituras sobre a colonização do Brasil, a

análise de movimentos sociais; o cenário político e os caminhos possíveis para transformações paradigmáticas na atualidade.

O livro *Colonização e Quilombos*, de 2015, foi um importante referencial para as aulas³⁰⁸. Esta obra contra-hegemônica e revolucionária propõe releituras paradigmáticas sobre o cristianismo, o trabalho, o direito, a moral, a responsabilidade, a sexualidade e sobre os diversos mecanismos de controle social e racial, desde uma filosofia extremamente original e essencialmente quilombola. Crescido no Quilombo Saco Curtume, localizado no município de São João do Piauí, semiárido piauiense, Bispo parte dos aprendizados dos seus mestres e mestras, especialmente membros de sua família e do quilombo, e de sua observação da natureza, para tecer com sagacidade análises sociais e históricas.

Escolhido por sua comunidade para ser “educado” no ensino formal, Bispo teve como missão, desde cedo, aprender a “língua” escrita e as narrativas do colonizador. Lia bulas de remédio, escrevia cartas e buscava compreender as questões jurídicas que envolviam a demarcação e posse das terras de sua comunidade, ameaçada de expropriação desde os anos 1940 pelos brancos donos de engenhos. A comunidade de Bispo dominava a técnica dos engenhos e produziam cachaça de alta qualidade nos 18 engenhos, que detinham originalmente. Após a quebra do contrato oral mantido com seu bisavô, os “brancos” desenvolveram novos contratos, escritos - e fora da compreensão da comunidade -, o que resultou na perda de 14 engenhos.

Nêgo Bispo é um intelectual atento à dominação dentro do campo do saber, à colonização da academia e aos reflexos disso para os povos oprimidos historicamente. Ele afirma, com propriedade, que a primeira coisa feita por quem quer dominar, é denominar (nominar). Bispo lança o conceito de “pedagogia do impacto” para impedir essa dominação. Essa pedagogia se caracteriza pela fala direta, honesta e corajosa, pra além da moral, e como “fator surpresa”. Também defende a “luta armada”, mas não aquela de armas letais, e sim a que busca resolutividade e que utiliza das mesmas armas do inimigo para agir contra o “assédio intelectual” dos povos diaspóricos, objetificados pela academia. Bispo (re)nomina e recoloca os termos do debate, preparando o terreno não só para a descolonização (desfazer a colonização já realizada), mas sobretudo para a contra-colonização (impedir que a colonização se estenda a cada dia).

Esse nobre mestre também demonstrou em suas aulas as limitações da linearidade do monoteísmo, e dos “monos” que dele derivam, diante da circularidade do politeísmo “afro-

³⁰⁸ Assim como o livro de Álvaro Tukano, o livro de Nêgo Bispo é realizado em parceria com o INCTI/CNPq. Ver Dos Santos (2015).

pindorâmico” (negros e indígenas), e dos “polis” que dele derivam. Enquanto os primeiros se encerrariam em sua “cosmofobia” (medo de outras formas de entender o mundo) e na criação de uma moral que permita seguir sendo imoral, os últimos se abrem para a complexidade, para a relação fértil proporcionada pela “biointeração” (forma de saber e transmitir os aprendizados dos povos quilombolas), pelas “confluências” (para além das coincidências, a confluência é o que proporciona os encontros e os momentos da vida) e pelas “transfluências” (diversas dimensões estão implicadas na confluência e delas resultam múltiplas possibilidades). Nesse campo, a “moralidade”, definida como bloqueios desenvolvidos pelos hegemônicos, instrumento colonialista, formulado pelos imorais, passa a ter como diretriz de orientação não mais o controle externo, e sim a auto-responsabilização e comprometimento dos atos, o que configura a própria lógica do povo negro.

Tomando a universidade como um local de encruzilhada (começo, meio, começo), à diferença da verticalidade dos sindicatos, igrejas e outras instituições do Estado, Bispo pretende agir na margem de manobra possível, “confluindo resolutivamente” (a atitude de Bispo diante dos debates é sempre resolutiva) com aqueles que se pretendem descolonizar. Seguindo por esse caráter resolutivo, ele anuncia que só falará nas universidades que tiverem cotas e o Encontro de Saberes, uma vez que não pretende ser objeto de pesquisa, e sim falar como mestre, como professor. Isso valeria também para os pesquisadores que quiserem estudar a sua comunidade.

A aula subsequente foi conduzida novamente pelo professor José Jorge de Carvalho, sendo este mais um momento para o “assentamento” e relações entre os conteúdos. Dessa vez, porém, o semestre estava se encerrando. A aula se destinou a estabelecer um debate aberto, a partir das impressões dos alunos, sobre as aulas dos mestres e mestras, e sobre o projeto como um todo.

A partir do levantamento de questões sobre a avaliação final da disciplina, iniciaram-se diversas análises sobre os as diretrizes estipuladas para produção de conhecimento nas disciplinas universitárias. Tendo como cenário mais amplo a análise do capitalismo e sua necessidade de padronização para a eficiência e quantificação, digressões foram feitas com relação à padronização dos produtos, alimentos e até sementes. Por correspondência, houve uma reflexão sobre o conceito de liberdade e o seu desuso no meio acadêmico. Utilizando do aporte dos dois últimos mestres, esse conceito foi trabalhado como auto-comprometimento (Bispo) e auto-responsabilidade (Tata), para além de sua relação com as limitações coercitivas e externas que o mundo oferece, o que poderia invocar, a meu ver, uma acepção filosófica espinozista.

Nas aulas do professor José Jorge de Carvalho, como de costume, existe um grande espaço para associações livres ou orientadas, bem como para relações e desdobramentos teóricos diversos. É notável como esse espaço fértil de ensino que o professor estabelece estimula nos estudantes e no próprio professor reflexões e teorizações de grande pertinência, e que vão além dos programas de aula pré-estipulados.

Ao longo da aula, os relatos pessoais dos estudantes, e suas experiências em outras disciplinas, guiaram o debate. A transdisciplinaridade que perpassa os conhecimentos dos mestres e mestras foi contraposto às limitações impostas pelos professores de outras disciplinas nas quais, muitas vezes, se usa do constrangimento à expressão para manter a “ordem” das opiniões e da produção. O medo como fator de fragmentação da experiência pessoal foi citado como uma contraposição aos ensinamentos de Bispo, sobre a circularidade dos conhecimentos e o auto-comprometimento. Ainda sobre o tema, foi levantada a questão sobre como, em geral, os docentes ensinam o temor aos autores acadêmicos, a falar deles apenas quando referenciados em detalhe, a atrever-se evocá-los após conhecer em profundidade as suas obras.

A “normose”, conceito desenvolvido por Pierre Weil, Roberto Crema e Jean-Yves Leloup, foi retomada pelo professor José Jorge de Carvalho. Esta doença de obsessão pela normalidade, segundo o professor, tem dominado muitos setores de nossas vidas, especialmente na academia.

Ao final da aula, uma estudante passou um curta-metragem de animação sobre a guerra pela água na Bolívia, e sobre a relação de apropriação dos saberes tradicionais. Ponderações sobre a recente venda dos recursos naturais pela gestão federal golpista, no Brasil, foram feitas a partir desse material.

Na segunda aula de reflexão sobre o projeto, houve uma discussão sobre os paralelos possíveis entre os mestres e mestras e os gurus vinculados às vertentes culturais indianas. Esse paralelo convergia para a adoção da aula como um momento sagrado, ou seja, como um “satsang” (o ser em presença), em que os mestres protagonizam um momento de grande aprendizado com os seus discípulos. Também foi abordada a interação entre a espiritualidade, a emoção e a racionalidade que o projeto proporciona. Os momentos de choro (por revolta, solidariedade, superação, enfim, emoções diversas) dos mestres e mestras foram lembrados.

Foi falado sobre a coragem e o desprendimento existencial necessário ao encontro com os mestres, porque instigam à revisão de diversos fatores da vida. Também foi abordada a capacidade dos mestres de relacionar os temas e dar respostas integradas aos questionamentos feitos.

A “exotização” e a “canibalização” dos mestres e mestras também foi colocada em

debate, no sentido da idealização frequente sobre os conteúdos passados, especialmente sobre o machismo e o patriarcado que, aos olhos de uma reflexão crítica marcada por matrizes progressistas, construída nos limites entre a episteme contra-hegemônica e a hegemônica, caracterizam diversas das culturas expostas. Os estudantes refletiram sobre como se comportaram diante desses incômodos, especialmente as mulheres, e como a comunicação horizontalizada e desmistificada podem gerar aprendizados sobre a divisão e hierarquização de gênero para os próprios mestres.

Os alunos relataram que a matéria Artes e Ofícios em Saberes Tradicionais é aquela que eles frequentam com prazer, a única em que eles ficam para além do horário previsto, e que saem motivados, estimulados pelos debates feitos. Após esse momento, o curso foi encerrado.

Sobre a avaliação dos estudantes dentro dessa disciplina na UnB, é importante destacar que a sistemática do curso, em todas as suas edições, inclui a leitura prévia dos textos sugeridos a cada módulo, sendo essas bibliografias fundamentais para o andamento dos debates em sala. As avaliações são compostas por dois processos de produção, além da frequência e participação em sala de aula. O primeiro deles é o diário de bordo, onde os estudantes fazem o registro dos conteúdos passados pelos mestres e mestras. Esses registros devem conter as observações, reflexões, frases, percepções, relações com os textos e outros aspectos teóricos ou do cotidiano, a partir das falas dos mestres e mestras, da participação dos professores, coordenadores e convidados. Esse material, que pode ter distintos formatos (manual, digital, com desenhos, anotações), é fundamental para as discussões realizadas no Fórum de Avaliação que ocorre ao final de cada semestre em que a disciplina é ofertada. O segundo processo é o trabalho final, quando é proposto aos estudantes a construção, em forma de texto ou cartaz, individualmente ou em grupos de até quatro pessoas, a reflexão aprofundada sobre um ou mais temas abordados pelos mestres e mestras. No caso desse semestre na UnB, o trabalho final foi o próprio diário de bordo. Como guia para as reflexões para o trabalho final, a coordenação da disciplina sugere a observação dos seguintes aspectos para o desenvolvimento do trabalho final: elementos cosmológicos, históricos e estéticos apresentados ao longo do curso; o contexto sociocultural das comunidades praticantes das respectivas manifestações tradicionais; as metodologias usadas pelos mestres; a relevância do conteúdo para o aprendizado; a significância das manifestações tradicionais apresentadas em face do contexto tecnológico e informatizado da atualidade; a experiência anterior e posterior à participação nas aulas; as dificuldades, facilidades, novidades e *insights* propiciados.

Como observador-participante das aulas, pude constatar a fascinação de alunos, pesquisadores e professores-parceiros que estiveram presentes. Certamente que, entre os

professores, essa reação era mais esperada, uma vez que eles se colocaram na posição de professor-parceiro por já terem um interesse prévio no projeto e em seus objetivos. Por parte dos alunos, o impacto foi além do esperado. Essa afirmação é corroborada pela reação positiva do professor José Jorge de Carvalho sobre a dedicação dos estudantes. De fato, todos eles realizaram belos diários de bordo sobre cada uma das aulas. O silêncio e a qualidade da atenção durante a exposição dos mestres e mestras também converge com essa suposição. A lotação da sala não atrapalhou a concentração dos alunos que, ao momento aberto a perguntas, demonstraram enorme curiosidade sobre os temas ministrados e sobre os materiais bibliográficos passados.

3.4 A EXPERIÊNCIA NA PONTIFÍCIA UNIVERSIDAD JAVERIANA – BOGOTÁ, COLÔMBIA.

Na Colômbia, o Encontro de Saberes foi desenvolvido na Pontificia Universidad Javeriana em Bogotá, durante o primeiro semestre de 2012. Ao contrário da UnB e das universidades onde o projeto se desenvolveu no Brasil, essa universidade é privada e religiosa. O curso foi dado na pós-graduação, como disciplina obrigatória do doutorado em Ciências Sociais e Humanas, cuja tônica é a interdisciplinaridade. Com o apoio institucional encarnado pelo então diretor, o jesuíta Gerardo Remolina, buscou-se um passo adiante na aposta da transdisciplinaridade. Mais que atravessar as fronteiras disciplinares, um novo caminho foi traçado para trazer o conhecimento afro e indígena para a universidade. Assim, como no Brasil, estes conhecimentos também foram sistematicamente excluídos da academia colombiana.

O curso foi organizado pela professora Dra. Juliana Flórez-Flórez, psicóloga social e autora, junto com o professor José Jorge de Carvalho, do texto de onde foi retirada grande parte da exposição sobre o projeto na Colômbia; Juan Daniel Gómez, psiconeurologista, profundo conhecedor dos vários saberes indígenas do país, especialmente das práticas ancestrais do que o “ocidente” chama “adicção a drogas ilegais”; e Rafael Diaz, historiador da população afro na Colômbia colonial e aliado do movimento afrocolombiano.

O doutorado havia aberto, anteriormente, cursos relacionados aos saberes excluídos: *“Alteridad, subalternidad y conocimientos otros: estudios y debates poscoloniales em América Latina, el Caribe y África”* (2009), *“Memoria y actores colectivos”* (2010) e *“Saberes subalternos”* (2011). Naquele momento, professores e alunos lançaram-se ao campo da prática como algo inseparável da teoria, compartilhando o espaço pedagógico com ascendência de diferentes regiões colombianas.

Segundo Carvalho e Flórez-Flórez (2014), foram mantidos quatro módulos da proposta

original (saberes medicinais, ambientais, arquitetônicos e sócio-musical). O módulo de “teatro e as artes do espetáculo” foi substituído por outro sobre festas e brincadeiras para crianças. A seguir os módulos serão descritos brevemente.

O líder Taita Santos Jamioy, duas vezes governador do seu povoado, e Juan Daniel Gómez, professor parceiro do departamento de Psicologia, deram o módulo *Plantas Medicinales y Mágicas de las Tradiciones Indígenas del Valle del Sibundoy* (departamento de Putumayo). Foram estudados especialmente a ayahuasca ou “yagé”, originários de Sibundoy. O produto final foi o preparo de um remédio para curar a si mesmo ou a outra pessoa.

O módulo *Saber Como Vivir en la Tierra* foi realizado novamente pelo mestre Taita Santos Jamioy, por um membro da Fundação Carare, e o jesuíta Alfonso Castellanos, naquele momento decano da Faculdade de Ciências e Diretor do Programa de História Verde da Universidade. Foi feita uma leitura do território a partir da perspectiva indígena, buscando-se reconhecer as plantas provenientes das colinas orientais como um sustento comum, material, social e espiritual compartilhado. Na atividade final, os jardineiros da universidade e uma autoridade da Amazônia, lideraram o reflorestamento do campus universitário com três árvores nativas (dois carvalhos e um carbonero).

O terceiro módulo, *Arquitectura de la Casa Tradicional de Bahía Cupica*, foi ditado pelo mestre Rafael Pinilla, autoridade de seu povo e camponês com ascendência indígena Emberá, com os professores-parceiros Alfonso Solano e Natalie Rodríguez, da Faculdade de Arquitetura (estudantes do doutorado). Esse módulo teve ainda a participação de Aiden Salgado, ativista afro da primeira terra da América, Palenque de San Basilio, que ofereceu sua perspectiva do Encontro do Saberes desde o movimento afrocolombiano.

Foi discutida a preservação das práticas ancestrais de construção de casas na costa do Pacífico, uma região da floresta tropical separada do resto da Cordilheira Ocidental, que abriga a segunda maior biodiversidade do planeta. O desenvolvimento da arquitetura está absolutamente ligado à água, como pode ser percebido no fato de as cidades se desenvolverem, em geral, de acordo com o curso dos rios. A maquete idealizada, por falta de tempo hábil, não pode ser concluída.

O quarto módulo, *Baile y Saberes Sociomusicales Afrocolombianos*, esteve a cargo da mestra afro Esperanza Biohó e do historiador Rafael Díaz, professor-parceiro nessa ocasião. Foi abordada a diáspora africana, práticas espirituais e da oralidade ancestrais. Os participantes ensaiaram *bullerengue*, *bambazú*, entre outros ritmos afro do Pacífico. O produto final foi uma cena que combinou várias danças com dois percussionistas e dois estudantes, Marta Ospina e Nubia Torres, ambas dançarinas, indispensáveis para que a mensagem da música fosse passada

devidamente.

O curso foi encerrado com o módulo *Fiestas y Rondas Infantiles del Chocó*, dirigido pelo mestre afro Francisco Hinestroza, também do Pacífico colombiano, e María Teresa Rojas, professora de biodança, da Faculdade de Artes. Foram expostas as práticas ancestrais presentes nas “rondas” infantis, jogos e na festa de San Pacho, em Quibdó (capital do distrito de Chocó). Em uma das sessões, o guia foi uma criança, Thomas Pineda. O produto final foi a organização de uma festa inspirada nas práticas ancestrais das festas de *San Pacho*, e incluiu um ritual pluriespiritual de encerramento, com a presença de alguns sabedores, incluindo o padre Geraldo Remolina. O programa da disciplina do Encontro de Saberes encontra-se em anexo.

3.5 PARALELOS E REFLEXÕES SOBRE A REALIZAÇÃO DO PROJETO NA COLÔMBIA E NO BRASIL.

As descrições acima refletem claramente a diferença com relação ao impacto e duração do projeto na Universidad Javeriana e na Universidade de Brasília. Se uma comparação direta sobre o projeto pouco teria acrescentar, dado que os formatos são muito distintos, alguns paralelos e reflexões podem apontar pontos importantes para o aperfeiçoamento e expansão do projeto em cada um dos países.

Guiado por essa intenção, busquei duas pessoas que estiveram envolvidas na realização do projeto na Universidad Javeriana para conversar, orientado por um roteiro de perguntas previamente definidos (em anexo) A descrição do caso brasileiro é bem mais completa, uma vez que fiz o meu campo na UnB, visitei outras universidades e tive acesso a diversos professores, mestres e mestras que participaram diretamente no projeto. Portanto, as perguntas se dirigem mais ao caso colombiano, de forma a obter informações complementares que permitam paralelos. Importante destacar que esse roteiro serviu apenas como uma referência em aberto, e que algumas perguntas se referem ao contexto étnico-racial e educacional da Colômbia, já abordados no primeiro capítulo. A primeira conversa foi feita com o colombiano Dr. Mancel Martínez Martínez, pesquisador do Instituto Pensar, e atual pesquisador do INCTI, na Universidade de Brasília, havendo realizado o seu doutorado em íntima relação com o Encontro de Saberes. A segunda conversa foi feita com a professora, a Dra. Juliana Flórez-Flórez, que integra o Instituto Pensar da Universidad Javeriana, e que coordenou a realização do projeto nesse país, junto com o padre Geraldo Remolina, à época, diretor do doutorado em Ciências Sociales e Humanidades, onde ocorreu o projeto.

A partir da conversa com o Dr. Mancel Martínez, ficou claro, primeiramente, o alinhamento de princípios dos projetos, a saber: o pagamento dos mestres e mestras, que

recebem como professores convidados; a elaboração da aula direcionada pelos mestres e mestras, com o auxílio do quadro universitário (no caso colombiano a figura do professor-parceiro foi menos personificada, havendo um conjunto de professores que participaram de todos os módulos); e o caráter pluriépistêmico do projeto, no sentido de abrir espaço para que os mestres e mestras tragam as suas epistemes para as salas de aulas.

Sobre este último ponto, a equipe do projeto no Brasil e na Colômbia compartilham de um olhar crítico sobre os decoloniais e a sua intenção de inaugurar uma episteme nova, autenticamente latino-americana. O foco de ambos é abrir espaço para as epistemes já existentes. Ainda com relação a esse último ponto, o propósito de se internacionalizar e ganhar um alcance mais regional, que de fato existe por parte da equipe do Encontro de Saberes, não pressupõe um formato único, e sim uma metodologia com princípios básicos que permita adequações de acordo com o contexto social e universitário em questão.

Sobre as diferenças mais relevantes, para além do número de universidades alcançadas no Brasil e na Colômbia, Dr. Mancel Martínez apontou seis diferenças fundamentais: a primeira delas é a própria presença do professor José Jorge de Carvalho, que participou presencialmente ou de forma estratégica em todos os módulos das edições brasileiras. O professor é um pesquisador reconhecido, sólido, coerente, com um enorme conhecimento sobre os saberes tradicionais e um intelectual extremamente dedicado ao trabalho no projeto, mantendo há anos um papel fundamental na articulação institucional do Encontro de Saberes, dialogando pessoalmente com pesquisadores de todo o mundo, com gestores públicos das instituições parceiras, com os mestres e mestras e com os estudantes. O professor José Jorge de Carvalho encarna a transdisciplinaridade que o projeto se propõe na sua atuação profissional. É certo que na Colômbia existem pesquisadores dessa envergadura, como o padre Geraldo Remolina, mas eles têm os seus próprios projetos. Assim, dificilmente haverá alguém na Colômbia que tenha um peso tão significativo quanto o professor José Jorge de Carvalho tem para o contexto brasileiro. Soma-se a isso que, por ser brasileiro e estar dedicado ao projeto nesse país, é difícil para a equipe colombiana ter um acesso contínuo ao professor.

O segundo fator de diferença é a existência do INCTI, que traz consigo um peso institucional relevante, com uma equipe dedicada ao projeto, sendo um centro acadêmico de reconhecimento, vinculado ao CNPq, com ótima capacidade de articulação institucional, seja com o governo, com outras universidades do Brasil ou outros pesquisadores do mundo. Na Colômbia e na Universidad Javeriana, existe o Instituto Pensar, mas este também tem a sua própria agenda de trabalho, que é extensa e, em geral, dedicada a outros temas de relevância para Colômbia, como a violência, o narcotráfico e a corrupção. O INCTI, por sua vez, tem uma

agenda bem definida e voltada para as questões relacionadas ao Encontro de Saberes: observatório das cotas étnico-raciais, mapa dos mestres, experiência com os yawalapiti, o desenvolvimento dos módulos das disciplinas do Encontro, entre outras. O fato do Instituto estar em Brasília, ao mesmo tempo em que facilita muito a realização do projeto na UnB, facilita também a realização do projeto em todas as outras localidades, por sua proximidade com as instituições financiadoras do projeto e a facilidade em resolver entraves burocráticos.

O terceiro fator se relaciona com as cotas. O Encontro de Saberes, e o INCTI de forma geral, estão intimamente relacionados com as cotas. Ao mesmo tempo em que colaboraram para o sucesso dessa política, também foram influenciados por ela. A presença de negros e indígenas nas universidades brasileiras incitou a necessidade da discussão sobre as “cotas epistêmicas”, como já exposto, tendo reflexo no cerne da proposta do projeto, ao trazer os mestres e mestras dos territórios para as universidades. A discussão sobre a questão racial e étnica sobre as cotas, sobre os mestres e mestras, sobre cotas epistêmicas, está em um nível inicial na Colômbia. Aliás, o Brasil é o país mais avançado da América Latina nessa discussão, não havendo paralelo com outra nação dessa região. Assim, segundo Dr. Mancel Martínez, pode ser que o Encontro de Saberes cumpra, justamente, um papel de fomentar a discussão sobre as cotas raciais, étnicas, e posteriormente epistêmicas, na Colômbia.

O quarto ponto se refere ao contexto do ensino superior de ambos os países. Como dito no capítulo um, o Brasil e a Colômbia adotam concepções distintas de educação pública e privada, seja com relação à correspondência do público com o gratuito. Deve ser ressaltado que a gestão do ex-presidente Lula, no Brasil, ampliou substancialmente o número de universidades públicas, sendo que algumas delas incorporaram na diretriz curricular questões progressistas, transdisciplinares e de caráter étnico-racial, como a UFSB. Uma gestão federal desse tipo, segundo Martínez nunca ocorreu na Colômbia. Enquanto no Brasil o projeto só ocorre em universidades públicas, na Colômbia a única experiência se deu em uma universidade particular, possivelmente por essa falta de priorização de um ensino superior realmente público e de qualidade. Segundo Dr. Mancel Martínez, talvez seja mais viável que o projeto se expanda primeiro entre as universidades particulares, devido, principalmente, a infraestrutura dessas instituições na Colômbia.

A quinta se refere à existência de outros modos de pesquisar e produzir conhecimento intercultural e transdisciplinar. Na Colômbia existe, por exemplo, nomes como Fals Borda, e a sua proposta da Investigação Ação Participativa, que é de enorme relevância para a América Latina. Nesse sentido, deve haver um intercâmbio entre o Encontro de Saberes e as metodologias e modos de fazer próprios da Colômbia. Apesar do projeto nutrir a generosidade

entre as trocas de conhecimentos, sabemos que o universo acadêmico tem as suas disputas pela autoria e protagonismo dos projetos, metodologias, teorias, sendo difícil a adoção de um projeto já formatado em outro país. Soma-se a isso que o Brasil, como já dito, é um país isolado academicamente dentro do continente, ou seja, enquanto a Colômbia mantém uma relação constante com diversos pesquisadores e intelectuais da América Latina, inclusive os decoloniais, o Brasil pouco é citado e pouco é buscado como um local para o desenvolvimento de pesquisa e palestras. Se por um lado o professor José Jorge de Carvalho mantém uma comunicação com diversos autores latino-americanos, a questão do isolamento brasileiro ultrapassa a ação individual, sendo parte de um *modus operandi*, de um isolamento epistêmico que exigiria uma pesquisa mais detalhada. Dr. Mancel Martínez sugere que esse isolamento está para além do idioma, inclusive.

O sexto ponto de diferença se refere à forma, propriamente dita, do Encontro de Saberes no Brasil e na Colômbia. Nesse primeiro país, ressalta Dr. Mancel Martínez, o projeto adotou um modelo de seminários (aulas oferecidas pelos mestres e mestras). Independente do tempo de duração dos seminários ou das temáticas, os seminários estão consolidados como uma metodologia do projeto. Na Colômbia, possivelmente, o Encontro de Saberes, deva crescer mais pelo lado da pesquisa interepistêmica, ou por seminários intensivos de dois meses, para depois avançar para os seminários semestrais, como no caso brasileiro. Um dos motivos possíveis para esse formato de seminários em disciplinas semestrais, no caso brasileiro, é a existência do mecanismo de Notório Saber, que permite que mestres e mestras possam lecionar dentro das universidades. Na Colômbia não existe esse mecanismo, apenas uma outra forma de titulação aplicada ao campo das artes, mas sem relevância para a discussão do diálogo interepistêmico. De fato, o conceito de mestres e mestras dos saberes tradicionais – e, logo, a possibilidade de políticas direcionadas para esses sujeitos - não existe na Colômbia da mesma forma que no Brasil, segundo Dr. Mancel Martínez. Se existem professores indígenas na Colômbia, eles tiveram que se formar no ensino formal inicialmente para, posteriormente, lecionarem.

Outro ponto destacado por Dr. Mancel Martínez diz respeito ao impacto do projeto na Universidad Javeriana. Enquanto os estudantes se encantaram com o projeto, a equipe de coordenação teve uma posição dividida. A professora Juliana e o padre Remolina seguramente valorizaram o projeto, fato comprovado pelo envolvimento da primeira até a atualidade. Diversos outros professores reconheceram o projeto, e seguem animados com a possibilidade de uma nova edição, apesar da distância temporal entre a primeira edição e o atual momento. No entanto, outros professores consideraram que o projeto deveria ser oferecido apenas para a graduação, mas não para a pós-graduação, dado que este projeto é visto, muitas vezes, como

uma atividade lúdica, ou como um curso especial, mas não uma disciplina apta a ser oferecida em uma pós-graduação.

Sobre o planejamento das aulas, Dr. Mancel Martínez esclarece que elas partiram dos próprios mestres convidados. Por sua vez, o convite aos mestres, ou a seleção de quais mestres e mestras seriam convidadas não obedeceu nenhuma metodologia específica, sendo feito a partir dos contatos que alguns dos professores já tinham com esses mestres. Apesar desse também ser o caso de diversas universidades no Brasil, aqui existe a possibilidade de auxílio pelo mapeamento dos mestres e mestras que o INCTI desenvolveu.

Segundo Dr. Mancel Martínez, existe uma previsão para a realização de novas edições do projeto na Colômbia, tanto na Javeriana, como em outras universidades privadas de Bogotá e Cali. No entanto, dado a falta de equipe e as atribuições da professora Juliana, a realização do projeto, por enquanto, encontra-se inviabilizada.

A segunda entrevista foi feita com a professora Dra. Juliana Flórez-Flórez. Importante destacar que antes de iniciar esta entrevista, repassei com ela as colocações feitas por Dr. Mancel Martínez. Isso foi feito na intenção de demonstrar que as perguntas poderiam caminhar para o que ela considerasse relevante destacar, e o roteiro não necessariamente deveria ser o eixo da conversa. Dr. Mancel Martínez, por exemplo, achou interessante discorrer entre semelhanças e diferenças centrais entre os projetos. Além disso, quis evitar sobreposições de pontos já abordados. Durante a leitura da entrevista de Dr. Mancel Martínez, Juliana manifestou algumas complementações, desde outro ponto de vista, sobre os conteúdos. Algumas dessas diferenças de abordagem aparecerão durante o relato que se segue, na medida da relevância para o propósito aqui delimitado.

Iniciamos a conversa com o meu relato sobre o tema do trabalho, sua estrutura e principais objetivos de cada capítulo. Em seguida, Juliana me contou um pouco sobre a sua trajetória profissional. Discorreu rapidamente sobre o seu mestrado, dedicado a uma crítica ao discurso de “desenvolvimento” na psicologia social latino-americana. No doutorado, dedicou-se a pesquisar a forma como os movimentos sociais latino-americanos eram tratados, em geral com enorme descrédito, pela teoria de referência sobre o tema, tanto em sua vertente norte-americana como europeia. Essa pesquisa deu origem a trabalhos e publicações. Ela teve como “tutor” Arturo Escobar, e passou seis meses em Chapel Hill realizando o seu campo. Nesse momento, se aproximou do Grupo Modernidade/Colonialidade. Em sua opinião, esse grupo, que tem diferenças significativas entre os intelectuais que o compõem, teve grande valor heurístico e lhe serviu como suporte para redefinir os termos do debate sobre os movimentos sociais. Apesar de ter tido a oportunidade de seguir trabalhando com esse grupo, Juliana

percebeu como se dava a distância entre o “giro decolonial” proposto e o que seria um “giro epistêmico efetivo”, se referindo já à introdução que fiz sobre a presente tese. Havia um cansaço, por parte dela, sobre a criação de tantos termos e a distância entre estes e a prática, tanto na docência quanto na atuação dos movimentos sociais, outro ponto sobre o qual também me debruço no segundo capítulo. A partir dessa percepção, Juliana começou a buscar atores dos movimentos sociais com os quais trabalhava para escrever, realizar pesquisa e conferências, sempre conjuntamente. Essa seria a principal prática descolonizadora da produção de conhecimento sobre os movimentos sociais latino-americanos.

Em seguida, Juliana pontuou diferenças, assim como Dr. Mancel Martínez, entre os projetos na Colômbia e no Brasil, para além da óbvia desigualdade de amplitude e número de edições em cada um desses países: o projeto foi executado em universidades públicas no Brasil, enquanto na Colômbia ele ocorreu em uma universidade particular; na Colômbia o projeto ocorreu no doutorado, enquanto no Brasil ele ocorreu, na grande maioria dos casos, em graduações; na Colômbia ele se deu como disciplina obrigatória, já no Brasil ocorreu uma gama de variações quanto à sua “obrigatoriedade” sendo, majoritariamente, optativa; por fim, enquanto no Brasil o pagamento dos mestres e mestras contou com o dispositivo de Notório Saber, na Colômbia o pagamento ocorreu unicamente pela boa vontade do padre Geraldo Remolina, reitor da Universidad Javerina à época, que tinha enorme disposição em viabilizar o projeto, uma vez que tal mecanismo não está disponível no país.

Chama atenção, assim como Dr. Mancel Martínez, para as diferentes referências teóricas e metodológicas em cada um dos países e como isso poderia influenciar a realização do Encontro de Saberes. Nesse sentido, alertou que seria interessante ter sempre em mente que o projeto é uma experiência brasileira, e que a sua realização em Colômbia deverá, com o passar do tempo, sofrer modificações. Isso não quer dizer que ele deixe de estar centrado na docência, que passe a estar focado na pesquisa ou na extensão. Afinal, a transformação central proposta pelo projeto é na docência, ou como o professor Jorge diz, no “sujeito suposto saber”. Aqui aparece uma diferença com relação ao olhar de Dr. Mancel Martínez sobre a realização do projeto na Colômbia.

De qualquer forma, Juliana afirmou que, em 2012, o Encontro de Saberes ocorreu seguindo à risca o modelo definido pelo professor José Jorge de Carvalho, ainda que alguns colegas docentes da Universidad Javeriana tenham ficado insatisfeitos pela adoção de um projeto formulado por um pesquisador de fora dessa instituição. Outro desagrado por parte do corpo docente esteve relacionado ao fato de a iniciativa estar sendo conduzida nessa universidade por uma mulher, numa clara referência ao machismo que caracteriza as relações

de trabalho ali. Muitos investigadores na Colômbia trabalham com a Intervenção Ação Participante, e se apressam em dizer que já promovem o encontro de saberes em suas práticas. Abro parêntese para retomar argumento antes citado de que suponho haver, por trás dessa rejeição a um projeto brasileiro, uma disputa acadêmica, como já pontuado por Dr. Mancel Martínez, prejudicando a percepção de que o aspecto inovador do Encontro de Saberes é trazer os mestres e mestras para dentro da docência universitária.

Juliana relata que, atualmente, o projeto Encontro de Saberes está a cargo do Instituto Pensar, abrigado pela Universidad Javeriana. A atual diretoria desse instituto apoia o projeto. Assim, após o seu regresso à Colômbia (Juliana realizará, no segundo semestre de 2018, parte do seu pós-doutorado na Universidade de Brasília), ela buscará retomar o projeto na Javeriana, agora já com apoio de outros docentes. Até então, Juliana havia feito exposições, cursos, palestras e organizado um seminário internacional sobre o Encontro de Saberes, além da realização do próprio projeto, sem apoio de outras equipes.

A primeira edição do projeto, em 2012, segundo a professora, teve um grande impacto nos estudantes e docentes, sendo uma referência de ação descolonizadora e intercultural até o momento. De qualquer forma, houve divergências quanto às opiniões, tanto entre os discentes quanto entre os docentes. Alguns estudantes se alinharam a professores que desqualificavam o projeto, aqueles mesmos que gostariam de ter o seu modelo de trabalho adotado. Aqui também se percebe, novamente, uma divergência de análise entre Dr. Mancel Martínez e Juliana, seja com relação ao impacto do projeto sobre estudantes ou à razão da insatisfação de alguns professores com o Encontro.

Juliana falou, também, sobre a escolha dos mestres. Não foi ela quem escolheu todos os mestres e mestras que participaram da disciplina, apenas um deles. Os convites partiram de contatos previamente existentes entre esses mestres e mestras e os docentes envolvidos. Lamentavelmente, dentre os cinco mestres e mestras convidados, um deles não deveria receber a nomenclatura de “mestre”, e outro teve muita dificuldade em se expressar em sala de aula. Ela esclarece que nenhum deles foram por ela convidados. Os demais foram muito bem. Segundo Juliana, a proximidade entre o momento que a universidade aceitou realizar o projeto e o início previsto para o mesmo, impossibilitou uma busca mais cuidadosa pelos mestres e mestras e, também, o desejável momento prévio para ambientação com os mestres.

De qualquer forma, aproveito o relato da Juliana para ressaltar a importância da demarcação de uma metodologia de definição do conceito de mestre e mestra, da identificação desses sujeitos e do convite feito. O relato também evidencia a importância de uma metodologia de ambientação dos mestres no contexto acadêmico, prévio as aulas propriamente ditas. Isso, a

meu ver, serve para todos os módulos do projeto, inclusive em suas versões brasileiras.

No momento final da entrevista, Juliana discorreu rapidamente sobre a realidade étnico-racial da Colômbia, especialmente no âmbito acadêmico. Afirmou que a Colômbia é um país “blanqueado”, elitista e com fronteiras de mobilidade social muito rígidas. No contexto universitário, é ainda mais raro do que no Brasil encontrar um professor negro ou indígena. Na Universidad Javeriana, por exemplo, só existem três professores negros em toda a universidade. Com relação aos discentes, a Colômbia também teria um quadro mais branco do que o Brasil. Juliana contou que, até hoje, só teve um estudante negro nessa universidade. Essa universidade não dispõe de censos étnico-raciais, sendo impossível uma análise comparativa com a Universidade de Brasília, por exemplo. Soma-se a isso, a questão da auto-declaração racial na Colômbia. Muitas pessoas que poderiam ser consideradas negras no contexto brasileiro, consideram-se brancas na Colômbia. Juliana afirmou que enquanto os censos governamentais apontam 14% da população como afrocolombiana e 3% indígena, os movimentos sociais dizem que existe o dobro de cada um desses percentuais.

Os relatos de Dr. Mancel Martínez e Juliana apontam diferenças fundamentais entre a realização do Encontro de Saberes no Brasil e na Colômbia. A conversa se dirigiu, sobretudo, à comparação entre os países, principalmente quando da abordagem a questões mais gerais sobre o contexto étnico-racial da população nacional e as dinâmicas universitárias, traço comum aos dois pesquisadores. A comparação entre a Universidade de Brasília e a Universidad Javeriana encontrou limites no fato de que um dos entrevistados, Mancel, não esteve integralmente presente durante a realização do projeto na Javeriana, e Juliana não acompanhou a execução dos módulos na Universidade de Brasília. De qualquer forma, a visão de ambos aponta para reflexões sobre os desafios existentes e os caminhos possíveis para realização do projeto, especialmente no caso colombiano, ainda em fase de experimentação.

3.6 RELATOS E REFLEXÕES SOBRE A RELAÇÃO ENTRE ACADEMIA E OS SABERES TRADICIONAIS E APONTAMENTOS SOBRE O PROJETO ENCONTRO DE SABERES

O INCTI conta com uma equipe de vêm refletindo e produzindo trabalhos há muitos anos sobre as relações entre a academia e os saberes tradicionais. O presente trabalho se fundamenta, em diversos momentos, pelo contato com os textos e pelos frutíferos debates que ocorrem nesse espaço, o que pode ser verificado pelas referências que utilizo. Dentre esses momentos de aprendizado, deve ser ressaltada a reunião técnica de avanço do projeto Encontro de Saberes, que ocorreu na Universidade Federal Fluminense, em Niterói, nos dias 13 e 14 de

novembro de 2017. Essa reunião contou com a presença de diversos professores e pesquisadores envolvidos no projeto, além da presença do mestre Zé Bengala (da comunidade quilombola Arturos, de Belo Horizonte) e da Bia Kalunga (da comunidade Kalunga, de Monte Alegre)³⁰⁹.

Para apresentar algumas reflexões gerais sobre a relação entre o campo acadêmico e os saberes tradicionais e, em seguida, aprofundar uma análise sobre o projeto Encontro de Saberes, parto dos conteúdos levantados nessa reunião; do contato com literaturas pertinentes ao tema; de conversas com a equipe que coordena o INCTI; e das aulas oferecidas pelos mestres e mestras no segundo semestre de 2017. Algumas das reflexões convergem com as expostas pela equipe e colaboradores, outras partem da minha posição de observador-participante nos âmbitos que envolvem a realização do projeto (reuniões, aulas, convívio no INCTI). Os créditos dos argumentos de outros serão devidamente indicados. Ainda é importante destacar, de antemão, que as colocações e alertas, em grande parte já debatidas pela equipe do projeto, buscam reificar os princípios do projeto e mantê-lo sob atenção quanto a possíveis distorções. As análises se dirigem, majoritariamente às heranças cristalizadas no sistema universitário, fora do alcance de uma mudança a curto prazo.

Um primeiro ponto, de caráter generalista, a ser ressaltado trata da relação que as ciências exatas, biológicas e humanas mantêm com relação aos saberes tradicionais (que também poderiam ser chamados de “ciência tradicional”). No caso das duas primeiras, sabe-se que, historicamente, essa relação guarda um elemento caro a essa reflexão, a unilateralidade dos interesses, sendo comum o predomínio ou a exclusividade dos objetivos dos pesquisadores. Por sua vez, é comum que esses objetivos sejam influenciados por interesses externos ao científico. Na verdade, dado o contato permanente entre a esfera científica e os agentes do capital, como introduzido nos primeiros capítulos, essa separação torna-se quase impossível. A indução da produção de conhecimento nesses campos é particularmente marcada pelos agentes privados, públicos ou parcerias entre eles, que financiam as pesquisas para o desenvolvimento de produtos, tratamentos, maquinários, entre outros. O interesse público não costuma ser preponderante, a menos que o público seja visto como consumidor. Nesse caso sim, as pesquisas feitas, invariavelmente, consideram a opinião dos cidadãos em questão, representando o “público-alvo”.

Sobre a relação mantida com comunidades tradicionais, quando o desenvolvimento de um novo produto é de interesse desses agentes, é comum que o contrato com as comunidades

³⁰⁹ A memória completa dessa reunião encontra-se em anexo.

oblitere ou omita, por múltiplos mecanismos, os termos e condições em que se darão as pesquisas. Essa falta de transparência se agrava se consideramos que muitos sujeitos dessas comunidades têm pouca fluência na linguagem escrita e pouca familiaridade com esse tipo de documento, como é o caso da comunidade do Bispo, apresentado mais acima. É difícil não associar esses mecanismos ao fato de que o retorno financeiro pelo desenvolvimento dos produtos e tratamentos costuma ficar com os pesquisadores e financiadores das pesquisas. Isso pode ser verificado na análise de diversos casos, por exemplo, da indústria farmacêutica, cosmética e alimentícia, que têm enorme interesse nos princípios ativos de materiais da fauna, com propriedades terapêuticas variadas e de grande eficiência para as mais diversas necessidades humanas.

A minha passagem pelo Conselho de Gestão do Patrimônio Genético (CGEM) como representante da Secretaria da Cidadania e da Diversidade Cultural do Ministério da Cultura (SCDC/MinC), em 2011 e 2012, favoreceu o contato com diversos casos que tratavam do acesso indevido às propriedades de materiais com carga genética da fauna brasileira, especialmente amazônica, envolvendo a indústria farmacêutica e cosmética. O interesse da ciência hegemônica se centra nas propriedades genéticas desses materiais, deixando de lado todo o modo tradicional de preparo, o local e as manifestações que os envolvem (apenas o suficiente para saber como “ativar” as propriedades). Importante dizer que os créditos, na enorme maioria dos casos, não são dados aos povos tradicionais. Tampouco a retribuição financeira pelas vendas dos produtos feitos a partir de um determinado material de uso tradicional inclui, devidamente, essas comunidades. Mas a relação de apropriação também pode ser percebida em outros casos que se referem mais ao aspecto imaterial, como nos rituais, músicas, cânticos e vestuários, que interessam, por exemplo, a artistas da indústria fonográfica e da moda.

Essa relação unilateralizada também ocorre, de outros modos, dentro das ciências humanas, especialmente nas sociais. Como vimos no primeiro capítulo, as Ciências Sociais nascem dentro de uma matriz eurocêntrica, monoepistêmica, racista e elitista de pensamento, e seus objetivos iniciais estiveram centrados na busca pelo controle social e pela dominação de povos e territórios (RESTREPO, 2007). Certamente que ao longo do tempo, discussões éticas foram transformando a prática dos cientistas sociais, e dos antropólogos especialmente. No entanto, o passado colonial e eurocêntrico, como sabemos, foram fortes o suficiente para não desaparecerem tão rapidamente.

As relações dos pesquisadores com as comunidades estudadas motivam muitos debates ainda hoje. É muito comum o relato, por parte dos sujeitos estudados, sobre o interesse

unilateral do pesquisador, em geral, absorvido pelo desejo de obter informações para um bom trabalho, nem sempre atento em atender as necessidades da comunidade, configurando uma espécie de “extrativismo cognitivo”³¹⁰ ou “assédio intelectual”³¹¹. Isso é algo recorrente nas narrativas de diversas comunidades e foi expressamente proferido por praticamente todos os mestres e mestras que passaram pelo Encontro de Sabres no segundo semestre de 2017. Importante pontuar que essas falas se contrapõem ao espaço de troca horizontal que o projeto oferece, o que significa que na relação com esse extremo da discussão sobre apropriação, o projeto encontra-se no seu oposto.

Importante ressaltar, como já argumentamos no primeiro capítulo, que há entre os intelectuais atuais, aqueles cuja produção aponta para a sensibilidade às causas dos povos tradicionais e advogam pelo reconhecimento da importância dos conhecimentos tradicionais, seja como arcabouço para renovação dos paradigmas científico, tal como Cunha (2007), seja pela eficiência das metodologias tradicionais para a ciência hegemônica, tal como defende Lacey (2012). Ainda que a intenção seja a valorização dos conhecimentos tradicionais, é preciso cuidado para que essa defesa não reifique a centralidade da ciência hegemônica “ocidental” e capitalista, uma vez que ela ocupa a posição de referencial para a “avaliação” dos conhecimentos tradicionais.

Podemos traçar um paralelo entre essa discussão e o referencial de ação do projeto Encontro de Saberes. É certo que a presença dos conhecimentos tradicionais neste espaço contribui para a abertura das universidades, para diversos estudos e pesquisas de amplas parcelas da população, para renovação dos paradigmas científicos, para a formação dos estudantes e, também, para a vida dos mestres e suas comunidades.

No entanto, radicalizando o argumento, pode-se afirmar que trazer os mestres e mestras para as universidades, e não o contrário, torna cabível o exame sobre possíveis traços de um etnocentrismo estrutural na proposta, o que de forma alguma anula ou diminui os méritos, sentidos, valores e intenções da proposta. Ao contrário, ao se colocar a questão, mais uma vez o projeto estaria atendendo ao propósito descolonizador que lhe dá sentido.

Existe uma grande clareza por parte da equipe sobre o fato de que o preponderante é a transformação do local de atuação dos envolvidos no que tange à universidade, e de maneira muito menos contundente, à realidade dos mestres e suas comunidades, no que diz respeito ao

³¹⁰ Termo citado pelo professor José Jorge de Carvalho em uma de suas aulas, no projeto Encontro de Saberes, no segundo semestre de 2017.

³¹¹ Termo cunhado por Antônio Bispo dos Santos, durante uma de suas aulas no projeto Encontro de Saberes, no segundo semestre de 2017, que se refere à falta de clareza, motivada por interesses escusos, no estabelecimento de um contrato com sujeitos de comunidades tradicionais.

atendimento de suas necessidades mais emergenciais.

Para que essa avaliação seja produtora e justa é importante indicar em que medida e de qual natureza são os ganhos que o projeto traz para as comunidades. Destacam-se: a experiência de enorme valor para esses mestres e mestras ao estarem em sala de aula na posição de professores com o seu saber legitimado institucionalmente; o efeito gerado na comunidade desses sujeitos, como apontam os relatos dos mestres e mestras, confirmando que a comunidade passou a valorizar mais a própria cultura ao saberem que a universidade valoriza aqueles saberes; o recurso recebido; e, principalmente, os efeitos a longo prazo que a descolonização da universidade pode gerar para os segmentos da diversidade cultural de um dado território. Segundo o professor José Jorge de Carvalho, utilizando os aportes teóricos de Bispo, o projeto está mais no movimento de descolonização do que no da “contra-colonização”³¹².

A minha análise pessoal é a de que o processo de descolonização promovido pelo Encontro de Saberes, ao mesmo tempo que desconstrói estruturas, também está construindo uma outra forma do “fazer” educativo - pedagógico, metodológico e teórico -, não existindo uma fronteira rígida entre a “des” e a “contra” colonização.

No entanto, considero importante a fala do professor José Jorge de Carvalho no sentido de buscar marcar a diferença entre o seu lugar de fala, que busca descolonizar o seu ambiente de atuação e se descolonizar, e o do Bispo, que na condição de descolonizado subjetiva e comunitariamente, pode estar mais centrado na contra-colonização. Nota-se, aqui, o professor José Jorge de Carvalho exercitando a *práxis* da descolonização que ele preconiza como fundamental dentro da universidade.

Durante a reunião em Niterói, Rita Honotório manifestou-se com clareza sobre esses pontos abordados acima, após algumas falas de professores envolvidos no projeto, na UFF. Eles apresentaram diversos pontos de avaliação do Encontro de Saberes naquela universidade, dentre eles: a impossibilidade dos mestres e mestras reproduzirem em sala de aula os ambientes de suas comunidades, implicando em perdas no aprendizado dos conhecimentos transmitidos; a dificuldade de incluir os entes da comunidade dos mestres nas aulas; a importância do projeto ir até as comunidades e das comunidades virem até as salas de aula para participarem do projeto.

Diante dessas falas, Rita Honotório retomou o objetivo do projeto, na intenção de que não houvesse frustração por parte dos envolvidos, inclusive dos mestres e mestras. O objetivo principal seria o de “abrir” as universidades e transformá-las, o que diz respeito, também, à construção de um projeto de país que seja mais inclusivo.

³¹² Ver Santos (2015).

Alguns desdobramentos e interfaces para além dos limites desse objetivo seriam bem-vindos, por exemplo, com relação aos avanços nas discussões sobre as Redes dos Mestres, a Cartografias dos Mestres e a Lei dos Mestres.

Mas a atuação em questões que ultrapassem a realização do projeto nas universidades não deveria ser confundida com o projeto em si. O mecanismo de Notório Saber, sim, seria parte do objetivo do projeto, uma vez que essa luta se dá dentro das universidades, ainda que os seus desdobramentos atinjam a sociedade como um todo, inclusive as comunidades dos mestres e mestras, que passam a ser mais reconhecidas e contam com um recurso advindo da titulação do mestre/mestra. Mas, como colocou Rita Honotório, caso os pesquisadores fossem trabalhar em todas essas frentes ao mesmo tempo, o trabalho seria inexecutável.

Além disso, outras questões de caráter formal ou legal limitam o projeto, a exemplo da vinda da comunidade com crianças para a universidade. Nesses casos, se ocorrer qualquer percalço no trajeto, a instituição universitária, como um todo, é responsabilizada. A vinda da comunidade, ainda segundo Rita Honotório, poderia levar a descaracterização da aula, estando mais próxima à oficina, o que não é o foco do projeto.

Contudo, permaneceria válido afirmar, como dito anteriormente, que os desdobramentos do projeto vão além da experiência em sala de aula, causam impacto profundo sobre a instituição universitária, como relatado por diversos professores na reunião em Niterói³¹³, e causam impactos na vida pessoal dos mestres e mestras e sobre as suas comunidades.

Discorro, neste momento, brevemente, sobre esse último ponto a partir da fala de mestres e mestras que participaram do projeto no segundo semestre de 2017. Alguns trechos já foram comentados para efeito da argumentação anterior. No entanto, considero importante fazer constar dessa parte do trabalho as experiências citadas abaixo:

Dona Daínda, como já dito, deu um depoimento emocionado, e emocionante, sobre os “efeitos” que aquele convite e aqueles dias de convivência trouxeram a ela. Ela, que durante a primeira semana estava mais calada e com um ar desconfiado, como ela mesma colocou, foi ganhando confiança na turma e naquela experiência. Essa desconfiança estava baseada no histórico do convite que recebera até então. Em geral esses convites eram para as “pessoas

³¹³ Esses impactos foram ressaltados por parte dos professores da UFF, que relataram que o projeto mexeu profundamente com os estudantes, que foram se interessando cada vez mais pelo projeto, pelos conhecimentos transmitidos pelos mestres e mestras, pela mobilização das ações dentro do campus (com a vinda não só dos mestres e mestras, como de outros membros de suas comunidades) e pelos efeitos na própria estrutura de ensino e avaliação (hoje os mestres e mestras podem participar das bancas de graduação e pós-graduação), além das “reverberações incomensuráveis”, como colocado. Outro exemplo foi trazido pela professora Rosângela, da UFSB, universidade que trouxe o Encontro de Saberes como uma diretriz para a formação dos estudantes (componente obrigatório e transdisciplinar) e para os professores.

importantes” do governo ou da universidade para pesquisarem alguma coisa que lhes interessava, ou falarem o que a comunidade devia fazer. Com o tempo, Dona Daínda decidiu ficar calada e só responder aquilo que lhe perguntavam. Sua expectativa com uma troca mais verdadeira foi se perdendo. Mas aquele encontro, nas palavras dela, foi conquistando a sua confiança. Os estudantes queriam saber, de verdade, sobre a vida dela, ela dizia. Tinham verdadeiro interesse por ela, e a tinham como uma mestra, apesar de todos serem jovens “estudados”. Isso fez com que “o rio que havia secado dentro dela voltasse a correr”, e que ela voltasse a perceber a importância da sua comunidade, da sua cultura, da sua terra. Esse foi um momento de grande emoção para todos os presentes.

Bia Kalunga esteve presente em parte desse mesmo módulo de mulheres Kalunga, formando a quarta geração de lideranças femininas da comunidade. Ela esteve, também, na reunião em Niterói e lá discorreu sobre a importância do projeto que chegou a suscitar nela a vontade de lançar um livro e criar um memorial sobre a Vó Procópio, líder e matriarca dos Kalunga de Monte Alegre. A sua fala, dentro de uma reunião de pesquisadores e professores universitários, estimulou os presentes a engajarem-se nesses dois projetos de valorização da memória do povo Kalunga. Bia se emocionou ao falar da sua comunidade, da valorização e do legado da cultura Kalunga.

Zé Bengala, também durante a reunião que ocorreu em Niterói, compartilhou com os presentes a importância que o projeto teve para a comunidade dos Arturos. Ele relatou que os mais velhos, diante do interesse das crianças e jovens por outras atividades, e não mais pelas tradições, já estavam ficando descrentes da continuidade daquelas manifestações e crenças, bem como dos seus valores enquanto mestres e guias para os mais novos. Relatou que, depois do projeto, com o interesse de diversos pesquisadores e estudantes pela tradição dos Arturos, os mais novos começaram a valorizar mais aquilo que tinham “em casa”. Começaram a perceber a riqueza daquela tradição, passaram a conhecê-la mais a fundo a partir do Encontro de Saberes. Zé Bengala diz que “os que estavam dormindo, acordaram” e começaram a “botar sentido” naquilo que faziam. Isso deixou os mais velhos muito felizes e confiantes no projeto e na continuidade da comunidade. Foi uma “injeção de ânimo nos mais velhos”, em suas palavras. . Ao final de seu relato, agradeceu à Bia Kalunga pela presença e, muito emocionado, ressaltou a importância da luta do povo negro. Esse foi outro momento de muita emoção para todos os presentes.

Davi Kopenawa e Gilberto Kubeo, durante as aulas na UnB, manifestaram a satisfação de estarem presentes naquele projeto e a intenção de ambos em iniciar, em suas respectivas comunidades, centros de formação, guiados pelas suas culturas. Assim, é possível que o

Encontro de Saberes tenha motivado ou servido de inspiração para esses futuros projetos.

Bispo, por sua vez, anunciou um importante posicionamento pessoal diante da relação entre a sua comunidade e a universidade: falaria em universidade e estabeleceria parcerias com pesquisadores de universidades que tivessem cotas e que participassem do projeto Encontro de Saberes. Esse posicionamento de Bispo partiu de sua crença no projeto enquanto espaço de protagonismo dos mestres e mestras dos saberes tradicionais.

Esses são exemplos de possibilidades e ações concretas propiciadas pelo Encontro de Saberes. Apesar da orientação do professor José Jorge de Carvalho e, também, de Rita Honotório, ser a de manter o projeto sempre na escala mínima (“à contrapelo”), uma vez que existe um número reduzido de mestres em cada região e também de equipe operacional, os desdobramentos ou ressonâncias do projeto deveriam ocorrer naturalmente em diversas outras esferas, como nas comunidades, universidades, políticas públicas, entre outras.

Sobre a relação entre o meio acadêmico e os mestres e mestras, proponho a reflexão sob três dimensões inter-relacionadas³¹⁴: as posições ocupadas numa hierarquização histórica de capital cultural³¹⁵; ao fator tempo-espaço em que o projeto ocorre; e, por fim, nos termos dessa parceria que, dentre outras coisas, envolve um pagamento.

3.6.1 A hierarquização entre conhecimentos

Apesar da maturidade dos pesquisadores, e de toda equipe do projeto, com relação às desigualdades de distintas naturezas – do material ao simbólico - implicadas nessa parceria, fruto do acúmulo de anos de discriminações e cerceamento de direitos, é preciso ter em mente que eles seguem ocupando uma posição de poder, como representantes do Estado, atuando em uma instituição de amplo prestígio social que encarna, justamente, a detenção do saber legítimo (acadêmico-científico) diante dos saberes “não-legítimos”.

Assim, ao convidar mestres e mestras dos saberes tradicionais para ministrar um curso, em grande sentido, excepcional, inevitavelmente, este será carregado de emoções, pela beleza e, também, pelo sofrimento que mestres e mestras carregam de um passado, e ainda presente, de discriminação e inferiorização. Além da dor de entrar em contato com os anos de marginalização, há a alegria de estar entrando nesse espaço como docentes, a ansiedade de não saber como será esse encontro e os demais conteúdos subjetivos que ultrapassam as minhas tentativas de entendimento. O fato resultante é de forte impacto subjetivo para os mestres e

³¹⁴ Essa reflexão está inspirada, dentre outros autores, no próprio Carvalho (2010b).

³¹⁵ Ver Boudieu (1997).

mestras.

Também por isso, faz-se importante que a proposta do projeto de “[...] *garantizar la presencia, en igualdad de condiciones, de la episteme occidental moderna hegemónica y las varias epistemes de los pueblos originários [...]*” (CARVALHO; FLÓREZ-FLÓREZ; MARTÍNEZ, 2017, p. 184) deva ser relativizada diante da desigualdade histórica que os sujeitos, e seus saberes, ocupam na estrutura social.

Certamente que a busca por igualdade de condições é a intenção de todos os participantes do projeto, mas, desde o local em que ele se dá (a universidade talvez seja um dos maiores símbolos modernos da exclusão epistêmica e marginalização dos saberes tradicionais) até o passado histórico que ambos os segmentos carregam consigo, são questões que ultrapassam os níveis da consciência mais imediata e a intenção em desconstruir as internalizações, imaginários e traumas que essa segregação social e epistêmica acarreta.

Se por um lado o projeto surge de uma demanda por parte dos mestres e mestras, é preciso considerar que a proposta pela inclusão desses sujeitos no ensino formal, especialmente no ensino superior, aparece ao lado de muitas outras demandas mais imediatas que dizem respeito aos direitos básicos sobre as terras que ocupam e sobre a manutenção de suas práticas culturais, por exemplo.

Existiria nessa proposta, um modo de estabelecer a igualdade plena no campo epistêmico, sem que as condições materiais e culturais de sobrevivência e perpetuação estivessem garantidas? Embora estas dimensões estejam profundamente ligadas, uma não deve depender da outra no sentido linear de causa e efeito. Do contrário, estaríamos reféns de revoluções estruturais para, então, partir para projetos de educação intepistêmicas. Inclusive, pode ser que essa natureza de projeto colabore com a alteração estrutural da realidade. De qualquer forma, é preciso cuidado para não forjar um ambiente de igualdade epistêmica (que, de fato, é buscado), e invisibilizar as complexidades próprias dessas desigualdades históricas e estruturais.

A execução do projeto é protagonizada por uma equipe acadêmica e o mapeamento dos mestres e mestras utiliza bases governamentais diversas ou bases não governamentais, além de uma busca ativa³¹⁶. A seleção dos mestres e mestras para atuarem nas disciplinas é feita por essa equipe, com base em contatos estabelecidos ao longo do tempo entre os membros da equipe e esses sujeitos. Seria difícil pensar num outro método mais “formal”, orientado por processos seletivos de qualquer natureza, uma vez que isso poderia gerar uma burocratização e uma

³¹⁶ Para detalhes sobre o Mapeamento dos Mestres e Mestras dos Saberes Tradicionais, ver Carvalho, Vianna e Salgado (2015).

competição desnecessária entre os mestres e mestras. Mas é importante que a equipe do projeto reflita sobre formas de ampliar as suas redes de contato, e diversificar os mestres e mestras convidados, evitando o privilégio de alguns, diante de outros.

A seleção e o convite geram, inevitavelmente, um sentimento de gratidão por parte dos convidados. É possível que os mestres e mestras convidados atribuam esse sentimento a “favor”, ou “auxílio”, prestado pelos membros do projeto. O sentimento de gratidão pela oportunidade de lecionar dentro de uma universidade, com um público extremamente atento e curioso, recebendo dinheiro para isso, é compreensível e, de fato, ocorre como regra nas palavras de todos os mestres e mestras. Há que se considerar, também, o sentimento de gratidão oriundo das suas próprias relações com a vida e com o sentido da troca humana, em analogia com a relação que mantêm com a própria natureza.

O compromisso ético e de justiça histórica por parte de qualquer docente e pesquisador deve prevalecer desde o momento em que se percebe (“realiza”) os efeitos da colonização na atualidade (cognitivo, econômico, epistêmico, entre outros) e o princípio ético deve ser explicitado, no sentido de trabalhar para que as desigualdades históricas sejam alteradas. Acredito que essa seja uma espécie de dívida histórica a ser considerada no cenário histórico-contemporâneo da hierarquia epistêmica em questão. É fundamental que os mestres e mestras percebam não se tratar de um favor e que a dívida histórica acima citada seja assumida abertamente pelos professores, o que é louvável.

Outro aspecto de sumo valor é que a equipe, ao diversificar o conjunto de mestres convidados, mantenha uma relação perene com os que já passaram pelo projeto, se colocando à disposição para ajudar em demandas que partam deles e de suas comunidades, além de lutar para que sejam reconhecidos mediante o dispositivo do Notório Saber. Esse comportamento traz coerência entre duas narrativas: aquela que diz que a demanda pelo projeto nasce dos mestres e mestras, e a outra que afirma que o projeto visa à transformação das universidades.

Como dito, a demanda dos mestres e mestras por inclusão no ensino formal não está isolada de outras, e para que essa narrativa seja sustentada por parte da equipe do projeto, é necessário que ela se comprometa com as outras demandas existentes. Do contrário, estaria aberto espaço para entendimentos de que uma demanda foi isolada para cumprir um propósito que diz respeito mais aos propósitos acadêmicos do que às necessidades dos mestres e mestras.

3.6.2 Tempo e espaço

A reflexão sobre as espacialidades e temporalidades que o projeto envolve é essencial,

uma vez que esses são fatores indissociáveis das práticas e conhecimentos dos mestres e mestras. O deslocamento dos mestres e mestras de suas comunidades e de sua rotina para a sala de aula, com horários definidos, suscita a questão da “espetacularização” das culturas populares.

Cabe detalhar brevemente as duas dimensões, tempo e espaço, no formato que o projeto tomou durante a sua realização na UnB, durante o segundo semestre de 2017. Com relação à dimensão temporal, as aulas ocorreram três vezes por semana, com duração de duas horas cada. Em geral, as aulas foram intensas, com um grande volume de conteúdos, e com enorme impacto subjetivo. Essa carga, conforme percebo, faz parte dos próprios saberes, uma vez que as dimensões espiritual, de devoção, de luta e de celebração estão presentes nas histórias e conhecimentos transmitidos. São ensinamentos profundos, fruto do acúmulo de gerações, e que demandam uma vida para serem transmitidos pelos mais velhos e absorvidos pelos mais novos. São transmissões cercadas de códigos, de rituais, de segredos. No entanto, a transmissão desses conhecimentos, devido aos compromissos dos estudantes com outras aulas, contou com as duas horas, de costume para qualquer disciplina da graduação. Pela natureza do conhecimento, esse é um intervalo de tempo muito reduzido, tanto para quem transmite saberes tão ricos, multifacetados e complexos, quanto para quem escuta e busca “experenciá-los”.

A dimensão espacial também é um grande desafio, uma vez que muitas vezes a transmissão daqueles esses saberes exigem um território, uma terra, um local sagrado, um momento específico do dia, uma “atmosfera” muito particular de cada comunidade. Por razões óbvias, isso não pode ser reproduzido em sala de aula. Em última instância, as dimensões temporal e espacial seriam indissociáveis.

Certamente que os mestres e mestras em sala de aula selecionam aquilo que vão passar, contando para isso com o auxílio do professor-parceiro, e têm ciência de que aquele momento não é uma ocasião para uma formação intensa, como seria a de um sujeito de suas respectivas comunidades, onde a relação da “tradição” com o território traz profundidades inalcançáveis fora dele. Por outro lado, é justamente neste ponto se apresenta o risco da “espetacularização”, no sentido de criar formatações simplificadas dos saberes, das celebrações, das festas tradicionais, com o objetivo de atender às “aspirações” da comunidade acadêmica, o que requer da equipe do projeto estratégias de cuidado para não incorrer neste tipo de malogro.

Não raro a “comunidade acadêmica causa temor e nervosismo em razão de estar representada, no imaginário de grande parte das pessoas, como uma instituição competitiva, julgadora, ameaçadora. Se é assim para os que cresceram dentro do modelo de ensino formal, cabe supor que gere ainda mais apreensão naqueles que se encontraram marginalizados

historicamente do seu desenvolvimento. Deflagrar e desconstruir esse imaginário ameaçador é um propósito do projeto que se alia aos demais uma vez que o modelo colonial de universidade forja estes traços, sutis ou não, que acarretam no processo de produção de conhecimento, desde as suas bases, a servidão pelo medo. Reconhecer essa estrutura é imperioso para uma atitude anticolonial. Se é claro para a equipe e para os estudantes participantes que o Encontro de Saberes propicia uma condição muito favorável à problematização das heranças coloniais que a universidade carrega, isso pode não ser tão nítido aos mestres e mestras, que são originários de comunidades excluídas cronicamente dos espaços de “saber oficial”. Nós temos certa familiaridade com esse universo, e ainda assim, o tememos. Imaginemos como os mestres e mestras se sentem.

A problematização com relação à dimensão temporal e espacial foi reiterada por alguns professores da UFF, abarcando a impossibilidade dos mestres e mestras reproduzirem em sala de aula os ambientes de suas comunidades e as perdas que isso traria para as vivências, o que, de fato, é pertinente. Soma-se a esta, a problematização feita pelo mestre Zé Bengala quando manifestou vontade de que o projeto tivesse duração mais longa, permitindo, assim, que se pudesse passar os conhecimentos e avaliar o resultado junto com os estudantes - “saber se ficaram satisfeitos” - nas palavras dele.

Sobre os limites e objetivos do projeto, o professor José Jorge de Carvalho trouxe questões basilares, por exemplo, ponderando que, por ocorrer na universidade, o projeto não tem como prescindir do tempo definido para as aulas, uma vez que os estudantes e professores têm outras aulas subsequentes. Os professores e mestres precisariam, portanto, se ajustar a isso, uma vez que esta seria uma condição para a própria existência do projeto. Além disso, ele comenta que existiria a possibilidade do tempo ser “lento” sem ser alterado, ou seja, ter profundidade necessária, sem alterar a sua duração. Aqui, chamo atenção sobre a expectativa depositada sobre os mestres e mestras: almeja-se que eles cumpram o tempo determinado e, ao mesmo tempo, propiciem a profundidade de uma experiência de transmissão dos conhecimentos.

Como solução para o momento de avaliação, o professor sugeriu que esta poderia ser feita com a presença dos mestres mais próximos ao território da universidade, ao final do semestre, uma vez que pode ser inviável trazer todos eles nesse momento de avaliação. Também sugeriu que houvesse uma avaliação por parte dos estudantes sobre a própria participação,

Sobre o tempo para a disciplina, o professor José Jorge de Carvalho sugeriu que cada semestre não tenha tivesse mais do que quatro mestres (módulos), para haver alternância com

os módulos teóricos e ainda um tempo para avaliação³¹⁷. As soluções pragmáticas colocadas aos questionamentos sobre o tempo e espaço são guiadas pelas limitações das universidades, intransponíveis em curto prazo. No entanto, segue relevante o constante alerta sobre as tensões colocadas pela tentativa de adaptação da transmissão do conhecimento em um tempo extremamente reduzido e em um local intrinsecamente hostil aos mestres e mestras dos saberes tradicionais.

3.6.3 A remuneração dos mestres e mestras

O último ponto que julgo relevante para análise aqui empreendida diz respeito ao pagamento dos mestres e mestras pelo serviço prestado ao projeto. Esses mestres e mestras, em geral, vêm de comunidades pobres, e o pagamento do seu trabalho pelo projeto tem valor relevante para suas vidas e das comunidades. Sendo este um item obrigatório para qualquer agente promotor de tal iniciativa - remunerar os seus convidados -, é preciso atentar para os critérios adotados para esse fim. Cabe, nesse aspecto, ressaltar que o projeto Encontro de Saberes busca as melhores condições para essa remuneração, de forma a valorizar ao máximo o trabalho dos mestres e mestras³¹⁸. Também, estabelece o compromisso de toda a equipe em levar os nomes dos mestres e mestras ao pleito de Notório Saber dentro das respectivas universidades, o que lhes traz benefícios financeiros vitalícios.

Em geral, os mestres e mestras ganham o equivalente ao professor convidado com títulos de mestre e doutor. Ainda que grande parte dos mestres e mestras não estejam contaminados pela “paixão pela mercadoria” e pelas “epidemias xawara” que ela gera (KOPENAWA; ALBERT, 2015), o dinheiro segue fundamental na garantia de sua sobrevivência e de sua comunidade.

De qualquer forma, a delicadeza mora, mais uma vez, na relação historicamente estabelecida entre o Estado e essas comunidades. Em geral, o Estado busca esses mestres para seus interesses próprios, em geral no âmbito da política local e/ou para contratá-los para performances em festividades, o que costuma ocorrer sem o cuidado necessário com as formas

³¹⁷ Essa percepção foi compartilhada pelos professores da UFF e pela Rosângela, da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). Rosângela também relatou que uma solução possível, além do número reduzido de mestres, seria os mestres e mestras falarem sobre um mesmo tema (cosmologia, línguas, artes), de forma a facilitar a profundidade do aprendizado, assim como ocorreu na UFMG, na UFPA e na UECE, como descrito anteriormente.

³¹⁸ Ainda com relação aos recursos financeiros envolvidos na relação do universo acadêmico, e estatal, com os mestres, gostaríamos de destacar um momento da reunião de avanço do projeto, quando um dos professores da UFF falou sobre a personalização que as relações financeiras causam e o seu efeito de proeminência sobre a comunidade. Rapidamente essa fala foi questionada pela professora Rosângela, que ressaltou a importância do pagamento e também a tendência que temos no Brasil de problematizar quando os que nunca tiveram começam a ter.

próprias de cada manifestação cultural. Carvalho (2010b) discorre sobre essas relações duplas que, por um lado, coopta politicamente e busca associar a imagem de uma determinada cidade ou Estado com as manifestações culturais locais, ao mesmo tempo em que tais comunidades seguem marginalizadas do alcance de políticas públicas. Além disso, quando da ocasião de festas e eventos apoiados pelo Estado, os grupos de cultura popular e tradicional recebem um cachê muito inferior aos demais artistas inseridos na indústria cultural, com penetração maior na indústria fonográfica.

Essa relação histórica não se apaga facilmente. Tanto o lugar dos representantes de uma instituição governamental (no caso, a equipe do projeto), como a exigência que os mestres e mestras se auto-impõem para a produção de um bom trabalho que os garanta novos convites, prestígio e o recebimento destes recursos podem ter uma implicação, ainda que inconsciente, de grande influência nessa relação.

Para quem acompanha as aulas, fica claro, muitas vezes, como os mestres e mestras vão construindo uma relação de confiança com os participantes ao longo das duas semanas (o caso de Dona Daínda ilustra bem essa afirmação). Sobre isso, é preciso ressaltar o mérito da equipe do projeto. O resultado desse processo é o estabelecimento de uma relação verdadeira de confiança e de amizade, sem que se caia na subjetivação excessiva que permita o escape de critérios claros para o estabelecimento desta relação. Possivelmente, esta condição favorável seja proveniente, dentre outros fatores, da permanente vigilância e auto-crítica relativa aos limites do projeto por parte de sua equipe, o que, longe de apagar as incongruências apresentadas, a exemplo das questões colocadas sobre tempo e espaço, entre outras, o posicionamento crítico sobre si mesmo confere ao projeto sua dimensão generativa de reinvenção permanente das condições para a sua existência e seus propósitos.

Os pontos de problematização levantados aqui, reafirmo, não devem negligenciar o reconhecimento sobre aspectos em geral marginalizados pelo olhar hegemônico da academia, quais sejam, a maturidade, a amorosidade, a generosidade, o respeito humano aliado ao reconhecimento real da grandiosidade daqueles saberes e o espírito de solidariedade com as quais os pesquisadores e participantes do projeto se empenham na relação com os mestres e mestras. Colocar esses aspectos como critério de qualidade na produção do conhecimento descolonizador, mantendo estados de atenção interna, de observação e auto-crítica, seriam as condições também fundamentais para a desconstrução das perpetuações hierárquicas das relações de poder.

Dito isso, retomo o ambiente da problematização, de forma a não permitir a resignação discursiva sobre conflitos estruturais que permeiam estas relações. Assim, de forma geral,

podemos dizer que o convite a participar de um momento de exposição, com um tempo determinado, num espaço estranho e hostil, numa relação que envolve pagamento pelo trabalho a ser desenvolvido, diante de público letrado, em geral com poder aquisitivo, traz um duplo desafio de difícil equação: por um lado, almeja-se a exposição de conhecimentos tradicionais e a realização de momentos de festejo, fora da localidade original, dentro de outra margem de tempo e sob um determinado tipo de contrato financeiro. Por outro, busca-se um momento de “experiência verdadeira” por parte dos estudantes que, em geral, tem uma crítica bem estabelecida sobre o papel de meros “consumidores” das culturas populares e tradicionais. Esse desafio pode gerar uma grande tensão sobre os mestres e mestras, no sentido de um sobre-esforço para “criar” esse ambiente de “experiência” para além da mera exposição, o que, contraditoriamente, pode gerar um outro tipo de “espetacularização”, não-intencional.

Mais uma vez, recorro a um aspecto subjetivo não abordado, não buscado no contexto da instituição acadêmica que, como já dito, é, em geral marcado por tensões e competições. Trata-se da busca pelo que poderia ser definido como um estado de “atenção relaxada”. Colocado não sem critérios, mas como um construto a ser desenvolvido, seria uma premissa importante a ser trabalhada pela equipe do projeto sobre o transcórre das aulas. O mesmo estado deve ser buscado previamente com os estudantes que, também por herança que extrapolam a competência da coordenação do projeto tendem ao estado de espectadores nas aulas. Por fim, esse o estado de atenção relaxada deve ser buscado internamente pelos membros da coordenação, que por um ímpeto de gerar desdobramentos paradigmáticos, seja teórico ou epistemológico, podem deixar de considerar, com o devido cuidado, as reais motivações e necessidades dos mestres e mestras dentro dessa relação. As necessidades dos mestres e mestras não são as mesmas do corpo acadêmico do projeto³¹⁹. Assim, como colocado anteriormente, é importante que exista a construção de “confluências” (DOS SANTOS, 2015) entre essas necessidades, de forma a trazer coerência aos objetivos do projeto.

Toda essa reflexão sobre a hierarquia dos sujeitos e epistemes, como dito, tem raízes em um contexto histórico mais amplo. Falei, anteriormente, sobre como o pensamento acadêmico e científico, herdeiro do universalismo abstrato eurocêntrico, tende a ser formulado de forma completamente descolada da realidade de quem o formula, sendo esta, inclusive, uma razão para a sua valorização enquanto um suposto conhecimento objetivo, desvinculado de motivações integradas à subjetividade. A crítica a essa forma de produção é uma tônica da

³¹⁹ Essa reflexão esteve presente na fala da professora Rosângela na reunião em Niterói, que pontuou o desafio que é deixarmos de projetar sobre os mestres nossas expectativas e nosso desejo de que eles resolvam questões que são “nossas” (do sistema educacional e societário) e vermos os problemas que são deles, muitas vezes vinculadas a questões muito mais relevantes e estruturais, de manutenção de suas culturas e de sobrevivência.

equipe do projeto, que busca, como vimos, se orientar para a produção de conhecimento a partir da transformação do local em que atuam, a universidade.

A questão territorial é decisiva, uma vez que os mestres e mestras dos saberes tradicionais são os maiores exemplos da produção de conhecimento vinculada a um território, e a universidade, definitivamente, não faz parte desse território. Trazer esses sujeitos para a universidade proporciona coerência às formulações críticas ao universalismo abstrato eurocêntrico, sendo a própria *práxis* descolonizadora e o giro epistêmico do universo acadêmico “ocidental” hegemônico. No entanto, não é possível deixar de lado as necessidades dos mestres e mestras, que têm prioridades, urgências absolutamente relacionadas ao cerne das motivações para a existência de um projeto da natureza do Encontro de Saberes.

Por essa razão, durante as aulas dos mestres, é valorizado, também o surgimento de questões relacionadas às suas necessidades mais estruturais: a ausência de recursos financeiros, a luta pela demarcação de suas terras, as mortes de suas lideranças, entre outros inúmeros temas cruciais a efetividade do que se propõe. Esta exposição vai, cada vez mais, aprofundando o senso crítico dos estudantes e da equipe, que podem vir a se engajar em alguma dessas lutas.

Mas, é preciso delimitar com clareza o objetivo norteador do projeto, qual seja, a transformação da universidade, de onde parte uma ampla frente de propósitos derivados daí. Em um horizonte de longo prazo, esse objetivo certamente colaborará com as diversas necessidades dessas comunidades. No entanto, existem demandas urgentes, que envolvem a própria sobrevivência desses sujeitos.

Dada a emergência que caracteriza a natureza do problema, da mesma forma que o Encontro de Saberes traz os mestres e mestras para efetivar o seu projeto de transformação das universidades, a equipe do projeto poderia desenhar e construir formas efetivas de engajamento nas lutas, necessidades e projetos das comunidades de onde vêm os mestres e mestras. Existe um ponto mais equânime a ser buscado nessa parceria e nas necessidades de ambos os lados. Do contrário, o projeto veria ainda maior a sua dificuldade em alcançar a horizontalidade necessárias entre os saberes hegemônicos e não-hegemônicos, correndo o risco de reproduzir certo “descolamento” e unilateralidade na relação estabelecida com os mestres e mestras.

É um assunto que pode gerar reflexões e aprendizados profundos, o da entrega e da generosidade dos mestres e mestras diante do convite para participar de um projeto como este que, em última instância, traz a representação do Estado e da universidade, instituições que promoveram, e seguem promovendo, genocídios e epistemicídios das comunidades tradicionais. Mesmo tendo lutas por sobrevivência dentro da modernidade colonial protagonizada pela própria academia, os mestres e mestras aceitam o convite e buscam

colaborar com essa luta empreendida pelo projeto. O aprendizado diria respeito, portanto, à capacidade de entrega dos docentes, pesquisadores e alunos às lutas prioritárias desses mestres e mestras. Os povos indígenas seguem sendo mortos, assim como os povos negros, na cidade, no campo, ontem, hoje e amanhã. Essa realidade precisa ser encampada e integrada ao impacto e ao encantamento que os saberes tradicionais promovem em todos os envolvidos no contexto da academia.

O ambiente é propício para a criação de frentes de estudantes, professores e pesquisadores que poderiam se responsabilizar por acompanhar as demandas de uma comunidade tradicional, mobilizando autoridades públicas, mídia, movimentos sociais, coordenando cartas de apoio, articulando possíveis parceiros que possam fortalecer as lutas dessas comunidades, a partir do contato constante com elas.

A confluência entre ambas as necessidades – equipe do projeto e comunidades tradicionais –, a meu ver, deve ser iniciada no princípio da parceria com os mestres e mestras, sendo o diálogo intercultural, intepistêmico e horizontalizado fator fundamental. Talvez nesse momento já fique claro, dependendo do espaço aberto para a construção conjunta, outras frentes, para além das aulas, que digam respeito às necessidades das comunidades de onde vêm os mestres e mestras.

Acredito que esse momento de elaboração deva ser priorizado dentro do projeto. Essa construção conjunta da ementa, programa do curso, e das ações decorrentes das demandas dos mestres e mestras (e aqui poderiam entrar os grupos de pesquisa e acompanhamento das necessidades da comunidade), é um pressuposto para a interculturalidade dialógica e horizontalizada. É a partir desse diálogo que o caminho para a transculturalidade se abre, havendo maior possibilidade de justiça cognitiva no encontro entre os sujeitos das respectivas epistemes e na reflexão sobre possíveis convergências entre as realidades culturais em diálogo.

Apesar de eu ter constatado que essas reflexões fazem parte da rotina da equipe, nos cabe aqui pontuá-las no sentido de mantê-las sempre luminosas ao longo do trabalho.

3.7 A NÃO-PARALISIA DO ENCONTRO DE SABERES DIANTE DOS DESAFIOS

Da mesma forma que me debrucei sobre ponderações ao projeto de forma a buscar colaborar com a equipe que o conduz no sentido dos riscos implicados na relação com os mestres e mestras dos saberes tradicionais, enaltecer o mérito inquestionável da não-paralisia desse grupo diante dos desafios é fundamental, por tratar-se de um *modus operandi* fundante da proposta. Essa coragem é notável na combativa atuação, desde as cotas raciais, do professor

José Jorge de Carvalho, e dos diversos parceiros e parceiras que ele teve ao longo dos anos. A honestidade para encarar esse desafio e o compromisso ético exposto anteriormente, bem como para seguir aperfeiçoando o projeto, com atenção, autocrítica, embasamento teórico e amorosidade, são marcas presentes na conduta do professor e de sua equipe, como reconhecido por todos os que são diretamente envolvidos.

A coragem e o empenho se fazem notar quando se considera a continuidade e expansão do projeto diante da atual conjuntura política que o Brasil vive. Certamente que os entraves institucionais são um obstáculo difícil de transpor para a sua realização. Nas reuniões e palestras, muitas vezes o professor José Jorge de Carvalho foi interpelado sobre a dificuldade de manutenção do Encontro de Saberes diante da rigidez institucional e burocrática das universidades, especialmente em um momento em que o governo brasileiro, elitista e entreguista - o que é atestado pelas medidas tomadas e pelo jogo de forças empreendido no contexto interno e externo -, busca reduzir os recursos da educação pública para gerar a sua precarização, e abrir o caminho para privatização, tornando ainda mais distante o horizonte de uma educação democrática, pluriépistêmica e que atenda aos anseios das diversas comunidades e culturas.

O professor José Jorge de Carvalho tem ressaltado que o momento político não deve impactar o projeto no sentido de anular a sua força, uma vez que ele depende unicamente de que as universidades sigam funcionando, com professores interessados e empenhados. Os recursos tampouco devem ser um impedimento, segundo o professor, uma vez que estes devem ser destacados pela gestão interna da universidade, com a criação de rubrica para isso, ou seja, não é algo a ser negociado no repasse do governo federal para as universidades. Depende, portanto, da mobilização dos professores junto à reitoria. Como afirma o professor José Jorge de Carvalho, a atuação deve se dar à maneira dos saberes tradicionais, de maneira fluida, “como água”, quando encontra um obstáculo, busca outro caminho. Isso pode ser pensado no caso da penetração, ou não, do projeto nas universidades; diante das resistências, e das facilidades, propiciadas pelos professores, departamentos, institutos e universidades. O projeto deve encontrar o seu leito em meio às pedras do caminho.

Reafirmando o discurso de não paralisia, o professor José Jorge de Carvalho tem feito questão de afirmar que o Encontro de Saberes, paralelamente às cotas étnico-raciais, nunca esteve tão bem, por mais contraditório que isso pareça com o atual momento. O novo Plano Nacional de Educação (2011-2020), instituído pela Lei Federal nº 13.005, em sua estratégia 12.7, visa “assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação,

prioritariamente, para áreas de grande pertinência social” (BRASIL, 2014). Esse novo marco legal, vigente até 2020, pode ser utilizado para a ampliação do projeto Encontro de Saberes nas grades curriculares da graduação. Em resumo, a sua narrativa, enquanto coordenador do projeto, é sempre no sentido dos envolvidos não se deixarem “capturar” por onda de pessimismo e inércia que o momento político se compraz em gerar na população.

3.7.1 Os desafios institucionais

Sobre o horizonte de avanço que é lançado pela equipe do projeto, devo pontuar a importância de políticas públicas que se adequem à luta pela abertura da universidade para os saberes tradicionais. Nesse sentido, a possibilidade dada com o novo marco legal da extensão não deve sobrepor às necessidades de mecanismos e políticas públicas voltadas, especificamente, para o reconhecimento dos mestres e mestradas dos saberes tradicionais.

No primeiro caso, o mecanismo existente é mais amplo, e se relaciona a uma enorme gama de atividades sociais que tenham vinculação com a universidade. Deve-se observar que, além de não se dirigir especificamente aos saberes dos mestres e mestradas, o marco é para atividades que estão fora dos limites da instituição universitária. Além disso, não necessariamente busca uma problematização mais direta sobre o caráter monodisciplinar, monoepistêmico, eurocêntrico, capitalista, elitista e racista de grande parte das universidades latino-americanas.

Certamente que qualquer atividade da vida real dos sujeitos sociais traz dimensões de interdisciplinaridade e complexidade que rompem com os métodos abstratos, cartesianos e disciplinares de analisar o mundo, adotados pela ciência e pela academia. Nesse sentido a extensão também pode ser vista como um elemento contra-hegemônico. Mas ele é neutralizado, em grande medida, a partir do momento que é relacionado a disciplinas e campos do saber específicos. Pode-se dizer que a extensão promove a interculturalidade, mas que ela tem limites enquanto instância crítica e transformadora, acontecendo dentro dos recortes pré-estabelecidos pela universidade.

Com relação à forma, a proposta do Encontro de Saberes percorre, em grande medida, o caminho inverso da extensão, buscando penetrar o máximo possível na estrutura universitária. Ao propor o reconhecimento dos mestres e mestradas como “agentes suposto saber” pela universidade, validando as disciplinas do projeto com créditos, ou até mesmo como componente estrutural para a formação universitária, busca-se transformar essa instituição por dentro.

Essa “célula universitária” se modifica pela alteração do seu núcleo duro, e não pela abertura a um elemento externo que rompe pontualmente a sua membrana. A “cura” da “célula” pode ser o objetivo de ambos, mas os caminhos são diferentes. Talvez o projeto Encontro de Saberes, por estar focado nos segmentos dos mestres e mestras dos povos e comunidades tradicionais, logre uma efetividade maior na luta pelo reconhecimento dessas formas de saberes dentro do sistema de ensino formal, enquanto a extensão universitária, por ser mais diversa, logre uma ampla vinculação entre a universidade e as diversas questões e demandas sociais.

Um outro mecanismo, que se relaciona mais diretamente com o Encontro de Saberes, e que merece atenção das autoridades competentes no sentido de facilitar e padronizar a sua aplicação, diz respeito às regras que determinam o Notório Saber, que hoje variam de universidade para universidade, cada uma tendo autonomia para desenvolver esse mecanismo ou simplesmente negar a sua existência.

Existente no parágrafo único do Art. 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o mecanismo, como já dito, permite que o exercício do magistério superior, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado, seja praticado por sujeitos sem títulos acadêmicos. Este caminho encontrado pelas universidades para atestar conhecimentos adquiridos fora do ensino formal com equivalência aos adquiridos ao longo da trajetória de um doutor tem como objetivo estratégico o reconhecimento dos mestres e mestras pelo ensino formal, com um pagamento equivalente a um professor-doutor convidado. Mas, encobre as distâncias incomensuráveis entre o conhecimento de matriz disciplinar e unilinear e a matriz interdisciplinar e circular, de maior complexidade, por ser baseado nas experiências da vida, em todas as suas dimensões, inclusive espirituais, componente sempre presente nos saberes tradicionais.

Essa titulação é impulsionada pelo Encontro de Saberes, sendo emblemática no caso do Estado do Ceará, que, em novembro de 2016 realizou, em parceria entre a Secretaria Estadual de Cultura e a Universidade Estadual do Ceará, o encontro Mestres do Mundo. Este resultou na titulação de Notório Saber de 58 mestres e mestras dos saberes tradicionais. Deve-se ressaltar também a nomeação do líder indígena Aílton Krenak, em fevereiro de 2016, como Professor Honoris Causa da Universidade Federal de Juiz de Fora, aonde ele foi professor do projeto Encontro de Saberes em 2014 e 2016.

Importante, por fim, deixar cristalino o uso do Notório Saber para promover a abertura da universidade e sua democratização social, racial e epistêmica, e o uso feito pelo atual governo golpista brasileiro. Nesse último caso, o dispositivo serve à precarização da condição do serviço público de docentes para o ensino médio, facilitando a contratação direta de pessoas, independente de suas respectivas áreas de formação, para lecionarem qualquer disciplina após

realizada uma formação de apenas cinco semanas. A formação é oferecida por uma organização sem fins lucrativos chamada Ensina Brasil, financiada pela Fundação Lemann e Itaú Social, que se baseia no modelo estadunidense implementado pela OnG *Teach For All*. A internacionalização dessa OnG no Brasil se dá pela ONG *Teach For America*.

Essa experiência nos Estados Unidos recebeu diversas críticas pela precarização do ensino, gerada pela dispensa de muitos professores experientes, com anos de trabalho, e pelo reduzido tempo de permanência dos professores novos, uma vez que a atuação acaba sendo um momento passageiro, um “bico”, para os estudantes recém-graduados que estão desempregados³²⁰.

Por fim, é importante analisar as questões dos “horizontes” e pontos de vista. Se o Notório Saber pode ser visto como um mecanismo que abre espaço para a desconstrução da estrutura disciplinar, acumulativa, linear e colonial da academia, por outro, sem negar a sua importância para a vida dos mestres e mestras e para as universidades, segue sendo um dispositivo que a academia – com toda aquela estrutura colonial – utiliza para selecionar e certificar os saberes tradicionais. Mais uma vez, o conhecimento acadêmico é adotado como referencial para o reconhecimento dos saberes tradicionais. Estes são paradoxos forçosos, com os quais é preciso manter-se em lida permanente.

Portanto, em um horizonte mais distante, é importante que outras formas de reconhecimento do saber sejam buscadas, legitimadas e reconhecidas socialmente, independente desse certificado acadêmico. Somente quando a academia decide que esses saberes estão à altura dos conhecimentos acadêmicos é que a titulação ocorre. O próprio Bispo, por exemplo, de maneira coerente com a sua filosofia de vida sagaz e contra-colonizadora, diz que não quer receber esse título. Para ele, como já citado, a primeira coisa que o agente colonizador faz é dar um nome, um selo, para o que quer dominar. Sua missão contra-colonizadora, mais do que desconstruir a academia, é destruí-la, e impedir que a lógica colonial siga. Bispo diz que, para o reconhecimento, basta que as pessoas queiram aprender, sendo dispensável uma titulação de um “agente colonizador”, como a “universidade”. De qualquer forma, considerando a realidade colonial e capitalista vigente, o Notório Saber segue sendo de extrema importância para grande parte dos mestres e mestras, especialmente pelo recurso mensal e vitalício que oferece.

Esses mecanismos, por mais tímidos que sejam, e ainda que estejam dentro da lógica etnocêntrica dos agentes colonizadores acadêmicos, são avanços, inclusive por refletirem as

³²⁰ Ver a matéria: <<https://avaliacaoeducacional.com/2016/09/24/notorio-saber-vire-professor-em-5-semanas/>>.

limitações do paradigma acadêmico e científico hegemônico e o papel fundamental que os conhecimentos tradicionais têm, não só para a renovação das ciências, mas também para a sua transformação estrutural.

3.8 NOTAS GERAIS SOBRE A INTERCULTURALIDADE E A TRANSCULTURALIDADE NO ENCONTRO DE SABERES.

Os termos interculturalidade e transculturalidade são pilares desta tese. No entanto, a diversidade de significados que eles têm na atualidade, exigem reflexões, de forma a chegar à concepção adotada aqui.

O conceito de interculturalidade (“entre-culturas”), ao pé da letra, é passível de interpretações de acordo com a escala adotada. Se a “cultura” for colocada dentro de uma perspectiva minimalista, o conceito pode caminhar para diferenciações até ao nível dos indivíduos, à medida em que o decorrer da vida nos leva a construções culturais próprias. Por mais que o conceito de cultura, em geral, adote a concepção de valores e conhecimentos compartilhados e vinculados a um território, o dinamismo dos contatos pode levar a refletir sobre a flexibilidade do conceito.

Pode-se pensar, por exemplo, nas diferenciações culturais entre dois vizinhos de apartamento que moram em uma mesma cidade, mas que tiveram trajetórias diferentes de vida. Podemos supor que um deles nasceu e foi criado no plano piloto, enquanto o outro nasceu numa comunidade rural de Planaltina, DF. Aqui as “diferenças culturais” podem não parecer tão relevantes, como seria, por exemplo, entre um executivo de São Paulo e um aborígine australiano. A princípio, aqueles sujeitos poderiam, ambos, ser classificados como pertencentes aos adjetivos genéricos de uma matriz cultural ocidental, moderna, latino-americana, brasileira. Mas as ramificações desse “tronco”, a partir daí, são muitas, tanto na perspectiva horizontal, entre vizinhos, no sentido de comparação, quanto na perspectiva vertical, dentro da vida de cada um deles, no sentido de diferenciação desse sujeito dos demais sujeitos que passaram por sua vida.

Com relação a essa perspectiva vertical, a complexidade é grande. Pode-se imaginar a seguinte trajetória de vida para o de Planaltina. Ele cresceu na área rural de Planaltina, se diferenciando dos outros sujeitos da cidade de Planaltina. Sua família veio ao DF junto com outras famílias do nordeste brasileiro, compondo um setor habitacional específico, dentro da comunidade rural. Sua família, especificamente, veio do interior do Maranhão, onde havia predominância de uma técnica de plantio diferenciada, além de costumes e valores diversos, sendo ela responsável, dentro da economia local, pelo plantio de mandioca. A sua mãe era uma

indígena guajajara e agregou valores fundamentais ao seu núcleo familiar mais próximo. Ao chegar em Brasília, para estudar na universidade, esse sujeito conheceu um grupo evangélico e se converteu. Sua noiva, que integra um terreiro de umbanda, tem no altar da sua casa santos católicos que “convivem” com orixás e um patuá indígena que sua mãe lhe deu. Suposições aleatórias poderiam ser feitas, dentro de uma perspectiva vertical, com relação ao sujeito que nasceu e cresceu em Brasília, afinal, sabemos o quanto os guetos, grupos e movimentos urbanos podem representar valores culturais diversos.

Assim, mesmo se um povo supostamente mais “homogêneo” e “fechado”, como os Yanomamis, for tomado como exemplo, essa diferenciação cultural também poderá ser desdobrada para além da “cultura yanomami”, no singular. Aparentemente, aos olhos de quem está longe da Amazônia e desconhece as suas particularidades, essa cultura poderia não ter tantas diferenças entre si, mas certamente uma pesquisa mais profunda, ou mesmo uma conversa com alguma liderança, mostrará como os povos yanomamis são diversos, e variam culturalmente de acordo com o grupo e território adotado como referência.

Assim, independente do conceito de cultura que se adote, o seu dinamismo crescerá quanto maior a profundidade adotada no trajeto do societário para o comunitário, para o familiar, para o individual. Certamente que o fator territorial agrega um sentido mais permanente ao conceito, assim como a questão da transmissão geracional dos valores e conhecimentos. Mas, além do dinamismo cultural que se dá dentro de um mesmo território, os sujeitos podem se mover e levar com eles aquela “cultura”. Ao se moverem, encontram outros sujeitos, também em movimento. Da mesma forma, quem permanece num determinado território pode ser “visitado por outras culturas”.

Mesmo nas populações mais isoladas (expressão que, em geral, toma como referencial as sociedades urbanas), pode-se dizer que a construção identitária - e em seu conjunto, cultural - foi impulsionada por momentos de contato com outros indivíduos, de outras culturas. A diferença é parte fundamental da construção cognitiva sobre a identidade grupal e individual. Só é possível definir-se em contraposição a um “outro”. No entanto, nesse contato com “o outro” também nos modificamos. Não há contradição nisso. Modifica-se e se é modificado pelos contatos “inter-humanos”. Certamente que esse “inter-culturas” não necessariamente é um “lugar” simétrico, podendo existir forças que exerçam maior influência por distintas razões, inclusive a violência, determinado a natureza desse contato. Por outro lado, esse contato pode resultar em sínteses diversas e improváveis, ainda que sejam assimétricas. Por exemplo, uma mãe de santo do candomblé, da tradição Ketu mais antiga do Brasil, pode também ser uma cristã fervorosa. Esse é o caso da Mãe Lú.

De fato, o “inter-humano” e “a inter-cultura” são intrínsecas ao projeto. Constatei que todas as vezes em que saí de um daqueles encontros, invariavelmente, algo importante se modificara, e já não poderia dizer que saí da mesma forma que entrei. Em algum nível, ocorre uma síntese, uma absorção do contato que vai para “além das duas culturas” que se encontraram. Nesse sentido, dentro de uma abordagem subjetiva, não só a interculturalidade faz parte vida cotidiana, como também a transculturalidade (“para além de culturas”). Na prática, ambos os conceitos, dentro da concepção adotada até aqui, caminham juntos.

Essa explanação inicia um processo de desconstrução dos sentidos cristalizados desses termos, e auxilia a busca por maior precisão sobre o que se quer dizer ao utilizá-los. Mesmo sendo uma reflexão básica, ela é pouco realizada nos estudos mais conhecidos sobre esses conceitos que, sem muito critério, os concebe como dados.

Caminhando, agora, rumo ao uso mais teórico da interculturalidade, especificamente dentro do campo educacional, foco desse trabalho, caberia traçar um breve histórico. Candau (2009) realiza essa tarefa, de forma resumida, buscando compor um resumo histórico da educação intercultural na América-Latina. O primeiro período tratado pela autora, que se estende da colonização até o início do século XX, foi caracterizada pela radical negação de qualquer forma de conhecimento que não partisse dos colonizadores, ainda que esses conhecimentos incorporassem fragmentos de outras matrizes culturais. Trata-se do epistemicídio do “outro”. A partir de então, até a década de 1970, ocorreu o assimilacionismo, que inicia o uso do bilinguismo como etapa para a “conversão” indígena aos preceitos educacionais e cidadãos oficiais. A década de 1980 foi marcada por avanços nessa temática. Contando com apoio de universidades e setores progressistas da Igreja Católica, o discurso sobre o direito à educação indígena dentro dos seus próprios modos ganha projeção. Em seguida, por fim, ocorreu a unificação da pauta educacional entre os povos indígenas e a defesa de um sistema de ensino próprio, com docentes e quadros diretivos indígenas. Ao longo desse histórico, guiado pela temática dentro das populações indígenas, Candau (2009) reafirma a importância do movimento negro na luta pela educação intercultural, seja pela denúncia de conteúdos racistas, ainda que disfarçados de mestiçagem ou democracia racial; a luta pelo acesso, permanência e qualificação no ensino; ou a luta por inserção de conteúdos afro-diaspóricos nos currículos. A autora também lembra da importância da educação popular e intercultural, em suas distintas manifestações, especialmente a partir da década de 1960. Se em geral a educação popular se refere ao contexto extraescolar, sua influência chega até o ensino formal, revolucionando a didática através da contextualização do conhecimento e da horizontalização da relação entre professor e aluno.

Feito esse histórico, volto a construção do pensamento sobre esse termo. Esse conceito poderia, a princípio, pode ser relacionada à interdisciplinaridade. Como dito anteriormente, interdisciplinaridade é “*Una perspectiva capaz de cruzar fronteras disciplinarias para beber de las disciplinas y así forjar lenguajes comunes y novedosos sobre problemas específicos, recombinar metodologías diversas, aprovechar metáforas provenientes de otros campos, etcétera*” (CARVALHO; FLÓREZ-FLÓREZ, 2014, p. 132). Essa relação conceitual é de fato pertinente e pode ajudar a perceber o caráter de conhecimentos que os mestres e mestras têm. Importante notar, entretanto, que o conceito de “interdisciplinaridade” parte de um olhar acadêmico e disciplinar. Sim, porque para os mestres e mestras esse termo, muitas vezes, pode não fazer sentido. Os conhecimentos tradicionais não têm o caráter disciplinar, logo não faz sentido tê-lo como interdisciplinar. Eles são aprendidos e transmitidos geracionalmente, como um conhecimento que busca abordar aspectos da vida, e a vida, assim como as subjetividades, é “interdisciplinar”, tendo os seus distintos aspectos perpassados por múltiplas dimensões. Outras formas de nominar ou adjetivar essa natureza dos conhecimentos poderia ser utilizada: relacional, complexo, holístico, integrado, aberto, circular.

Utilizamos o termo interdisciplinar porque estamos na chave “disciplinar”. Essa disciplinarização das dimensões da vida é uma simplificação reducionista e engessada, própria da chamada racionalidade ocidental hegemônica. Importante aqui perceber o caráter militar que a palavra “disciplina” carrega, referente à “obediência às regras, aos superiores, a regulamentos”³²¹, o que mereceria uma reflexão mais ampla, historicizando a construção do ensino formal, o que não é, obviamente o objeto aqui. De qualquer forma, sigo utilizando o termo “interdisciplinar” por reconhecer que ainda será preciso um trecho desta caminhada até que se possa nomear com propriedade a partir de novos paradigmas pretendidos, posto que apenas um novo termo não garantiria a nova *práxis*.

Retomando, não se trata de negar os benefícios do conhecimento disciplinar que domina os campos acadêmicos e científicos. Mas, certamente, a marginalização crônica de perspectivas interdisciplinares, especialmente advindas das matrizes subalternizadas, trouxe perdas fundamentais à capacidade de avanço desses conhecimentos, inclusive perdas cognitivas que poderiam colaborar com o estímulo de áreas cerebrais responsáveis pela própria formação do pensamento, como apontam as neurociências na atualidade, vinculando os processos abstratos do pensar com a corporeidade, a afetividade, a espiritualidade.

A interdisciplinaridade não se refere apenas aos conhecimentos gerais sobre a vida,

³²¹ Ver <<https://goo.gl/dlWjnT>>.

como também a coisas práticas³²², razões que têm levado a uma maior inclusão de outras epistemes dentro das universidades.

O encontro dialógico entre sujeitos de distintas culturas e epistemes traz ao Encontro de Saberes o caráter intercultural e, pela natureza dos conhecimentos expostos, faz-se presente, naturalmente, a interdisciplinaridade. Essa interdisciplinaridade está presente anteriormente, no próprio contato entre estudantes e professores, vindos de distintos campos disciplinares. No entanto, sem antecipar os resultados do projeto, é importante esclarecer que, da mesma forma que na interdisciplinaridade não ocorre, teoricamente, modificações dos conhecimentos e disciplinas envolvidos, na interculturalidade as matrizes culturais em contato também não se alteram, teoricamente. No entanto, como visto, a teoria difere da realidade, onde os contatos geram modificações nas partes envolvidas.

Essa forma de compreender a interculturalidade difere de outra, como a exposta anteriormente, de Catherine Walsh, já exposta no segundo capítulo. No trabalho analisado, a preocupação central de Walsh é diferenciar a interculturalidade do multiculturalismo (termo trabalhado no primeiro capítulo). Nessa diferenciação, Walsh (2007, p. 47) diz:

Más que la idea simple de interrelación (o comunicación, como generalmente se lo entiende en Canadá, Europa y EE.UU.), la interculturalidad señala y significa procesos de construcción de un conocimiento otro, de una práctica política otra, de un poder social (y estatal) otro y de una sociedad otra; una forma otra de pensamiento relacionada con y contra la modernidad/colonialidad, y un paradigma otro que es pensado a través de la praxis política.

O conceito da autora, nesse trabalho, ao mesmo tempo em que é vago, busca uma ação, ou seja, configura-se como uma ação sem direção, orientada mais pelo o que não quer ser do que pelo o que é. Em outro trabalho, Walsh (2012) desenvolve de forma mais precisa o conceito, e lança três possibilidades de interculturalidade: a relacional, a funcional e a crítica.

A primeira, relacional, diz respeito ao contato e intercâmbio entre culturas, ou seja, entre pessoas, práticas, saberes, valores e tradições culturais distintas, o que poderia se dar em condições de igualdade ou desigualdade. Apesar de não tratar da perspectiva subjetiva, de construção de identidades, como foi feito acima, a autora assume que esse é um tipo de

³²² Maniwa Kamawurá, por exemplo, mescla conhecimentos do que entendemos por arquitetura, engenharia civil, matemática, botânica, engenharia florestal, literatura oral, mitologia e artes plásticas, durante a construção das casas xinguanas.

interculturalidade que sempre ocorreu no continente sul-americano³²³. Na visão da autora, entretanto, tal perspectiva seria ineficaz, uma vez que ocultaria, ou minimizaria, a conflitividade e os contextos de poder nos quais as relações interculturais acontecem. Concentrando-se no âmbito das relações, deixaria de lado as estruturas sociais que pautam esses encontros.

A segunda, funcional, se assemelha ao multiculturalismo, característico do neoliberalismo estadunidense, se aproximando também do “interculturalismo europeu”³²⁴, na medida em que propõe o reconhecimento da diversidade cultural como metas a serem trabalhadas pela via da inclusão destas na estrutura social hegemônica, sem preocupação com a alteração dessas estruturas, que seguiriam a lógica neoliberal-individualista, porém, agora, agregando narrativas de “humanização” e “diversidade”. Essa forma, ao mesmo tempo em que busca a inclusão desses atores dentro do sistema capitalista mundializado, neutraliza os seus potenciais contestatórios³²⁵. A interculturalidade funcional seria, então, uma estratégia adotada por Estados nacionais, e por organismos internacionais e transnacionais com forte atuação sobre a América Latina (UNESCO, PNUD, BID, CEPAL, BM e FMI), tal como já abordado no tópico sobre multiculturalismo, no primeiro capítulo.

A última perspectiva, crítica, é a que a autora busca se alinhar. Essa concepção de interculturalidade significa, ao mesmo tempo, o contato cultural dialógico e a inclusão de uma perspectiva crítica, de transformação da realidade capitalista: “A interculturalidade crítica questiona, de forma profunda, a lógica irracional e instrumental do capitalismo, e aponta para a construção de novas sociedades, de um novo ordenamento social [...] Dessa maneira, a interculturalidade crítica não é posta, mas é algo por construir; é projeto que aponta para a transformação das estruturas, condições e dispositivos de poder que mantêm a desigualdade, a racialização, a subalternização e a inferiorização de seres, saberes, lógicas e racionalidades de vida” (WALSH, 2012, p. 66-67).

Tomando como referencial essa abordagem de Walsh, pode-se dizer que o presente trabalho entende interculturalidade em sua proximidade com a interculturalidade relacional.

³²³ “De esta manera, se asume que la interculturalidad es algo que siempre ha existido en este continente porque siempre ha existido el contacto y la relación entre los pueblos indígenas y afrodescendientes, por ejemplo, y la sociedad blanco-mestiza criolla, evidencia de la cual se puede observar en el mismo mestizaje, los sincretismos y las transculturaciones que forman parte central de la historia y “naturaleza” latinoamericana-caribeña, historia y “naturaleza” que siguen negando el racismo y las prácticas de la racialización, como también la diferencia vivida tanto por los pueblos indígenas como por los hijos de la diáspora africana. El hecho de que la “identidad nacional” se ha construida sobre esta dominación racial-relacional, complejiza más aún el asunto” (WALSH, 2012, p. 63).

³²⁴ “Mientras que el primero tiene sus raíces en la democracia liberal y la libertad del mercado – lo que garantiza la libertad a la diferencia – y apunta la tolerancia de la diferencia pero también su mercantilización, el segundo apunta hacia un nuevo humanismo de lo diverso: humanizar el neoliberalismo y la globalización” (WALSH, 2012, p. 64).

³²⁵ “En este sentido, el reconocimiento y respeto a la diversidad cultural se convierten en una nueva estrategia de dominación, la que apunta no a la creación de sociedades más equitativas e igualitarias, sino al control del conflicto étnico y la conservación de la estabilidad social con el fin de impulsar los imperativos económicos del modelo (neoliberalizado) de acumulación capitalista, ahora haciendo “incluir” los grupos históricamente excluidos a su interior” (WALSH, 2012, p. 64).

Quanto ao multiculturalismo, aproxima-o do conceito de interculturalidade funcional. E a transculturalidade crítica, aproximada da interculturalidade crítica.

Uso a ideia de aproximação porque esses conceitos, na visão de Walsh, exprimem valor inato. Seguindo por outro caminho, penso que há uma lacuna no vocabulário da autora para expressar as experiências positivas da interculturalidade relacional ou as experiências negativas da interculturalidade crítica, o que exige falar em aproximações.

Para Walsh (2012), a interculturalidade relacional seria negativa, uma vez que deixa de lado a conflitividade e os contextos de poder nos quais as relações interculturais acontecem. Mas, esse nível relacional da interculturalidade, como colocado, pode ser admitido como um acontecimento presente no cotidiano, sendo parte fundamental da formação identitária, das relações afetivas, da comunicação, enfim, da dinâmica humana. Em uma situação de encontro entre sujeitos de diferentes matrizes culturais, pode-se conceber o acontecimento como valioso para todos sem que seja possível esgotar em palavras as questões estruturais que os envolvem e sem, necessariamente, resultar em “conhecimentos outros”. Logo, a forma negativa como essa autora concebe essa natureza de interculturalidade, seja por não ter um caráter crítico ou por ter um caráter de deformação das culturas em contato, não é aqui adotada.

Sobre as experiências existentes de interculturalidade funcional, já coloquei no segundo capítulo como os movimentos de conquista e retrocesso com relação ao Estado e às políticas interculturais, atendem a fluxos não-lineares. A visão homogeneizante sobre a negatividade do Estado, e sobre a positividade de um projeto de interculturalidade, não me parece colaborar com a modificação das realidades de desigualdade social que caracterizam os povos subalternizados. Aliás, como alertado na análise crítica do artigo de Walsh (2007), no segundo capítulo, o Estado, mesmo de forma parcial e fragmentada, pode contribuir para diversas lutas no campo étnico-racial ao se abrir para as lutas sociais protagonizadas por atores da sociedade civil. Esse é o caso do Brasil com as cotas raciais, por exemplo. Também seria o caso da Bolívia e do Equador, com as novas constituições nacionais desses países, que, inclusive, são citadas por Walsh (2012) como grandes avanços. A visão homogeneizante e dicotômica do Estado e das lutas sociais, frequente nos decoloniais, invisibiliza complexidades fundamentais, limitando a sua colaboração com o avanço dessas mesmas lutas.

Em última instância, reproduza visão burguesa academicista desprivilegiando as urgências das lutas dos povos e comunidades tradicionais latino-americanos. Ora, se esses povos aguardarem a superação completa das estruturas capitalistas presentes nos Estados nacionais para, então, reivindicarem sobrevivência, possivelmente sequer existirão. Como dito, essas lutas não necessariamente se colocam contra o projeto de modernidade ou contra o

sistema capitalista como um todo. São, muitas vezes, inclusive pelo caráter de emergência, lutas pela inclusão qualificada nesse mesmo sistema, nessa mesma modernidade, lutas por sobrevivência no “aqui e agora”.

Voltando à interculturalidade relacional, caso as problematizações estruturais fossem incorporadas no encontro imaginado, Walsh diria que a interculturalidade crítica estaria presente. Imediatamente ela passaria a ter uma valoração positiva. O uso do adjetivo “crítica” aqui certamente faz referência (apesar da autora não explicitar isso no texto) à conjugação de uma determinada investigação ou diálogo que lance mão de teorias críticas ao capitalismo, de suas desigualdades e injustiças sociais. Em geral, quando esse termo aparece, imediatamente ele passa a ser relacionado com a Teoria Crítica inaugurada por Max Horkheimer e praticada pelos membros da Escola de Frankfurt, em que o marxismo teve presente fortemente, mesmo que através de aplicações e releituras³²⁶ diversas.

O fato de a autora conceber o sistema vigente como inteiramente negativo, faz com que o movimento de sua modificação seja inerentemente positivo. Logo, para Walsh, a interculturalidade crítica também seria intrinsecamente positiva e associado à decolonialidade. Como pontuado anteriormente, discordo do automatismo da associação entre “crítico” e “decolonial”. Walsh parece caminhar no mesmo rumo que Grosfoguel, quando ele busca advogar sobre a transmodernidade. Aliás, após reduzir toda a ordem vigente a um conjunto de adjetivações negativas, e oferecer a solução para todas as injustiças através do “projeto interculturalidade crítica”, ela diz que essa interculturalidade parte dos segmentos subalternizados historicamente³²⁷, e alinha a sua proposta à decolonialidade³²⁸. Fica claro, como ela adota binarismos homogeneizadores para situar a interculturalidade crítica.

Caberia, ainda, ressaltar a necessária reflexão sobre a ausência da discussão aprofundada sobre o marxismo dentro do Pensamento Decolonial, inclusive quando o termo “crítica” é utilizado de forma tão instrumental. Esse uso superficial, visando reificar conceitos engessados e uma tese previamente definida, enaltecendo os projetos decoloniais, não aprofunda os termos do debate.

Ao retomar a origem do termo “crítica”, pode-se, por exemplo, refletir sobre o próprio protagonismo dos povos e comunidades tradicionais dentro da Escola de Frankfurt. Se a

³²⁶ Ver os conceitos de “Teoria Crítica” e “Escola de Frankfurt” em Payne (2008, p. 613 e 173, respectivamente).

³²⁷ “[...] la interculturalidad crítica, en cambio, es un llamamiento de y desde la gente que ha sufrido un histórico sometimiento y subalternización, de sus aliados, y de los sectores que luchan, conjunto con ellos, por la refundación social y descolonización, por la construcción de mundos otros” (WALSH, 2012, p. 65).

³²⁸ Logo na apresentação do texto, Walsh (2012, p. 62) diz: “Finalmente, la tercera y última parte intenta profundizar el entendimiento de la interculturalidad crítica y su enlace con la decolonialidad, considerando el ejemplo concreto de la nueva Constitución ecuatoriana”. De fato, ela dedica todo um tópico – página 69 – a relacionar a interculturalidade crítica à decolonialidade.

visualização de demandas em comum pela incorporação de uma dimensão analítica de classe é algo fundamental para as lutas dos segmentos da diversidade dentro do capitalismo, não é garantia que um sistema não-capitalista garanta protagonismo a estes sujeitos. Enfim, penso ser importante não agregar valor, *a priori*, aos termos inter e transculturalidade, de forma a abrir margem de reflexão sobre cada caso específico. Tomando como universo de análise a educação, por exemplo, os programas de graduação e pós-graduação interculturais podem ser analisados com profundidade para ver até que ponto seguem perpetuando racismos epistêmicos. Aliás, cabe a pergunta sobre o que seria a interculturalidade no campo educacional. Seria um programa com estudantes de vários segmentos culturais? Seria um programa que incorpora literaturas sobre os segmentos da diversidade? Seria um programa que traz autores dos segmentos da diversidade?

Por isso, é aqui ressaltada a importância de se perceber os níveis em que se dão as interculturalidades. Essa visão problematizadora sobre os termos obriga a um estado de alerta sobre os seus usos, detalhando melhor o que se quer dizer quando são invocados - essa interculturalidade é dialógica? É horizontal? É crítica? É entre sujeitos? É entre epistemes?. Como diz a própria Walsh (2012), a interculturalidade é construída constantemente. Ela é uma luta de trincheira. A existência desse conceito não é uma guerra vencida. É apenas um instrumento conceitual de luta.

Por fim, o caráter propositivo que Walsh imprime sobre o termo “interculturalidade crítica” o aproxima da transculturalidade, no sentido de “ir além”, de superar um determinado sistema vigente. Por isso, creio que o termo “transculturalidade crítica” pode manifestar melhor o sentido que a autora define. Mas para que isso fique claro, é preciso definir a transculturalidade.

Retomando o caminho traçado para conceituar a interculturalidade, iniciarei o trajeto da transculturalidade pelo conceito de transdisciplinaridade, já exposto no primeiro capítulo:

[...] una perspectiva de reflexiones abiertas sobre problemas concretos que busca superar los límites de las disciplinas existentes. Su aporte sustancial es incluir no sólo saberes modernos, sino también aquellos no inscritos en la modernidad ni, por tanto, en los cánones académicos. Como subraya Arturo Escobar, esos otros saberes no son “una variación del mundo que conocemos sino otras formas de pensar, sentir y hacer” (CARVALHO; FLÓREZ-FLÓREZ, 2014, p. 132).

A transdisciplinaridade, a meu ver, também está presente nos conhecimentos dos mestres

e mestras do projeto Encontro de Saberes³²⁹. Eles estão constantemente realizando sínteses de conteúdos. A concepção aberta e dinâmica dos conhecimentos, como bem coloca Bispo (2015), costuma estar presente. As epistemologias que admitem que os mundos espiritual e da natureza estejam em diálogo com os sujeitos propicia essa qualidade de conhecimento. A mestra Lucely Pio, por exemplo, parte do princípio que as plantas são seres vivos, suscetíveis de experimentar diferentes estados emocionais e físicos, mudando seu comportamento segundo o modo que são tratadas pelos seres humanos. Então, aqui, a planta tem contato com a “pesquisadora”, que está em permanente aprendizado com elas, sempre renovando o seu conhecimento, realizando síntese entre o que ela busca e o que a natureza e os espíritos lhe oferecem.

A transdisciplinaridade constitui-se dialogicamente e resulta em novas formulações para os campos do conhecimento em contato. Da mesma forma, a transculturalidade envolve câmbios, ainda que pontuais, nos sujeitos, em suas epistemes, em suas culturas. Mas é importante frisar, novamente, que o caráter dialógico da transculturalidade não significa, necessariamente, uma valoração inata, por exemplo, que ela seja positiva. Mesmo dentro da literatura, podemos encontrar sentidos sobre sua possível negatividade. Ela poderia ser percebida como uma dimensão do conceito de “transculturação”, cunhado por Fernando Ortiz³³⁰, por exemplo.

O exercício de desconstrução dos conceitos já formados pretende incitar a problematização e a descrição mais precisa sobre o que se quer dizer com inter e transculturalidade. Esse exercício pode ser feito, por exemplo, numa análise sobre o projeto Encontro de Saberes. Pode-se dizer, pelo exposto até o momento, que além de intercultural, dialógico, e horizontal, o Encontro de Saberes é por vezes crítico e também gera momentos de transculturalidade. Baseado no trabalho de Carvalho, Flórez-Flórez e Martínez (2017), a transculturalidade presente no encontro intercultural e dialógico entre os saberes tradicionais

³²⁹ Ressalto mais uma vez que o sufixo “disciplinar” vem do nosso olhar acadêmico-disciplinar.

³³⁰ É verdade que a “transculturalidade” se diferencia do conceito de “transculturação”, de Ortiz, por esta última ter um sentido mais abrangente, de mudança da realidade social. Mas a transculturalidade poderia, conceitualmente, estar presente como uma dimensão do encontro entre sujeitos de distintas nações. Com relação à sua concepção negativa, a transculturação de Ortiz se refere às violências, de distintas naturezas, que ocorreram a partir do contato cultural desigual entre os colonizadores espanhóis e as distintas culturas de outros países latino-americanos e africanos, especialmente no contexto da conformação da sociedade cubana moderna. Em grande medida, o conceito de transculturação tem relação com o de “aculturação”.

com os ocidentais hegemônicos pode implicar uma relação de “ausência”³³¹, “confrontação”³³² ou “complementariedad”³³³ com as epistemes acadêmicas.

Quando a interculturalidade dialógica é colocada como componente da formação de estudantes e dos mestres e mestras, a transculturalidade crítica parece ser, naturalmente, o passo seguinte. Isso pode ser verificado durante as aulas do projeto, quando os estudantes se deixam “penetrar” por outras formas de concepção do mundo, e quando indagam os mestres e mestras a partir de aportes de sua formação acadêmica, obrigando-os, também, a se deixarem “penetrar” por outras concepções de mundo. Ainda que cada qual esteja realizando sínteses próprias, há o instante potencial de mutação em ambos.

As aulas entre os módulos com os mestres e mestras, dedicadas ao “assentamento” dos conhecimentos transmitidos, dão uma boa ideia do potencial de transculturalidade desse projeto. Como relatado, os discentes realizam diversas reflexões e pontes entre os conteúdos passados pelos mestres e mestras, e os outros conteúdos mais teóricos, acadêmicos, lidos em outras disciplinas. Muitas vezes, essas reflexões e paralelos resultam em sínteses originais e de grande sagacidade.

O aprendizado não ocorre apenas pelo lado dos estudantes. Se por um lado o posicionamento de grande respeito dos discentes pelos mestres e mestras convidados exige exercícios de relativização e abertura para desconstruir pontos de vista sobre o mundo, por outro lado, os questionamentos e reflexões colocadas aos mestres e mestras também gera, aprendizados para esses guardiões da tradição.

³³¹ Segundo Carvalho, Flórez-Flórez e Martínez (2017, p. 205): “Los saberes que traen maestros y maestras entran en la ausencia, en un espacio de lo que no hay, cuando sus saberes traen una habilidad nueva de la que carece la episteme occidental, una habilidad que no había podido ser enseñada en la universidad, sencillamente, porque los profesores y las profesoras occidentales la desconocen. Un ejemplo de un saber que entra en un espacio de ausencia sería el que trae el maestro Zé Jerome. La base de su enseñanza es la sinestesia exigida para aprender simultáneamente habilidades corporales y simbólicas ancladas en un complejo campo estético y que permiten bailar, cantar, tocar los bastones, llevar atuendos rituales, etc. Ninguna disciplina académica occidental que conozcamos se ha propuesto enseñar todos esos saberes simultáneamente para lograr un resultado integrado como ocurre con el módulo del Congado”.

³³² Segundo Carvalho, Flórez-Flórez e Martínez (2017, p. 205): “*En otros casos, los saberes tradicionales entran en confrontación con una diferencia epistémica radical. Sería el caso de la maestra raicera Lucely Pio pues su visión de las plantas como seres vivos no tiene tanta cabida en la episteme occidental. También el de otra maestra sabedora, Mãe Hilza (madre Hilza), líder religiosa de candomblé quien, al llegar al aula universitaria, primero, se conecta con el ashé (la energía, o principio vital que se manifiesta en todas las cosas) del lugar, cosa que un profesor occidental no hace. Mãe Hilza concibe el espacio del aula como un campo energético, para nada inerte y busca armonizarlo y luego pasar esa energía para el grupo de estudiantes. Después de eso, si comienza su “clase”, en el sentido occidental de pasar contenidos pasibles de registro en escritura*”.

³³³ Segundo Carvalho, Flórez-Flórez e Martínez (2017, p. 205-206): “Por último, los saberes ancestrales se encuentran con los occidentales en un espacio de complementariedad, de cooperación. Ese sería el caso del maestro Maniwa Kamayurá. Su saber sobre arquitectura tradicional de estilo Tupí puede complementar los conocimientos de un estilo de casa occidental y viceversa. Lo mismo podríamos decir del saber del Taita Santos Jamioy de Sibundoy que entra en complementariedad con conocimientos occidentales sobre medicina, neurología y psicología; en este espacio inter-epistémico, el modo de abordar la sanción desde una episteme puede complementar a la otra; en fin, puede cooperar para que se enriquezca y complejice. Complementariedad también ocurrió en la Universidad Federal de Pará, cuando los maestros enseñaron a los alumnos los géneros y lenguajes musicales que ellos jamás habían aprendido en una escuela de música que enseña exclusivamente la música erudita europea”.

Um ponto que mobilizou muito a turma da UnB, servindo de pauta para boas discussões, deu-se em torno do tema das “hierarquizações de gênero”³³⁴ presentes nas falas de muitos mestres e mestras. Foi interessante observar o incômodo, principalmente das mulheres, em alguns momentos das aulas, ainda que presentes o respeito para com os mestres e mestras. Aliás, não só respeito, mas também certa insegurança de se expressar dentro da estrutura acadêmica. Os estudantes que se interessam pela matéria Artes e Ofícios dos Saberes Tradicionais têm, via de regra, uma reflexão prévia sobre os prejuízos gerados pelos machismos das culturas ocidentais patriarcais, especialmente para as mulheres.

Na última aula da disciplina, as estudantes expressaram a felicidade que sentiram com as intervenções de Rita Honotório, quando ela interpelou alguns dos mestres sobre o “machismo” em suas falas³³⁵. As estudantes relataram que se fosse um professor “comum” falando o que alguns mestres falaram, elas entrariam em embate ou deixariam a sala. Isso demonstra que o exercício de relativização cultural foi feito, especialmente pela preservação da admiração que seguiram tendo com cada um dos mestres. Por outro lado, chegaram à conclusão, também nessa última aula, sobre a importância de interpelar os mestres sobre os seus incômodos, de forma a aproveitarem o momento de troca mais horizontalizada que o projeto proporciona entre os estudantes e os professores.

Nesse sentido, é importante que esse tema seja retomado pela equipe do projeto, de forma a refletir com os estudantes sobre os diferentes incômodos que as narrativas tradicionais podem causar, colocando em questão a possibilidade de diálogo entre a luta das mulheres no contexto do processo histórico ocidental, os feminismos existentes em nossa cultura, e as demais lutas demandadas pelas mulheres das comunidades de onde os mestres e mestras vieram.

De qualquer forma, para além dos desafios de deslocar o nosso ponto de análise sobre o mundo, a transculturalidade é um elemento constante do projeto. Carvalho, Flórez-Flórez e Martínez (2017) apontam para uma ação que poderá redesenhar o traço de transculturalidade do projeto e, ainda, alterar os traços de caráter eurocentrados na busca pela transformação da universidade. Trata-se de incrementar as iniciativas de investigação que vinculem investigadores acadêmicos e sujeitos das comunidades tradicionais em um ambiente de diálogo

³³⁴ Colocamos o termo entre aspas por este ser uma caracterização do nosso olhar (acadêmico) sobre o que foi dito pelos mestres e mestras.

³³⁵ Coloco aqui o termo entre parênteses por este ser um termo da nossa matriz epistêmica e que pode não ter o mesmo significado para as culturas dos mestres e mestras. Me parece que a divisão de funções sociais e do trabalho entre gêneros, que tanto incômodo gerou nas estudantes da turma, não devem ser confundidas com a valorização dos gêneros. Muitos rituais e trabalhos são proibidos para as mulheres, em muitas culturas, mas isso não quer dizer, necessariamente, que os significados que o machismo tem em nossa cultura sirva automaticamente para essas outras culturas. De qualquer forma, penso ser extremamente legítimo e rico a reflexão sobre o tema por parte dos estudantes e também por parte dos mestres e mestras.

interepistêmico horizontalizado.

Uma experiência nesse sentido já foi realizada, durante a criação do Centro de Saberes e Intercâmbios Tecnológicos do Alto Xingú, dedicado tanto ao ensino de conhecimentos científicos para a comunidade indígena da região, quanto para atender diferentes demandas de investigação-intervenção consideradas estratégicas para as comunidades (cultivo de peixes, enriquecimento de hortas, cultivo de árvores frutíferas e fortalecimento da arquitetura tradicional). A busca especialmente por esse último fator, “as necessidades da comunidade”, alteram o caráter do projeto fundamentalmente e propiciam um tipo de transculturalidade aplicado, prioritariamente, não mais na transformação de uma instituição hegemônica, mas sim na colaboração para a manutenção da comunidade. Quem sai de suas “casas” não são os mestres e mestras, são os pesquisadores acadêmicos. Quem tem a missão de ajudar a renovar os conhecimentos não são os mestres e mestras, que foram sistematicamente excluídos e que têm que formatar os seus conhecimentos para atender às necessidades do projeto, e sim os pesquisadores acadêmicos. Eles que devem buscar contextualizar os seus conhecimentos às realidades das comunidades, atuando mais fortemente na reparação histórica da relação que a academia manteve com as comunidades tradicionais. No entanto, essa foi uma experiência pontual que mereceria mais dedicação para que os seus resultados fossem ampliados considerando, inclusive, que as demandas a serem atendidas são de longo prazo.

Guardados os riscos de se reproduzir traços de hierarquizações sociais históricas também nesse encontro, creio que o Encontro de Saberes, no campo da investigação, cumpre ainda mais com o propósito de reparação histórica. A figura do pesquisador indígena se faz presente e adquire uma importância proeminente sobre o professor-parceiro, uma vez que ele é a ponte da comunidade com os pesquisadores de “fora”. Diversos sujeitos da comunidade passam a ser co-investigadores, atuando em diversas frentes, de acordo com as necessidades. Também, o idioma se altera e com ele a lógica da linguagem e da comunicação, além do corpo e da oralidade se fazerem presentes no aprendizado, bem como a espiritualidade, que passa a ganhar relevância. A pesquisa passa a funcionar a partir do marco cultural e epistêmico das comunidades tradicionais, e numa colaboração mais perene entre os acadêmicos e os sujeitos de comunidades tradicionais³³⁶.

³³⁶ Segundo Carvalho, Flórez-Flórez e Matínez (2017, p. 201, rodapé): “En el proyecto con la comunidad Yawalapiti las metas incluyen: el desarrollo de la metodología del encuentro de saberes en la aldea; la capacitación de líderes indígenas; la formación en producción de semillas nativas, el desarrollo de la piscicultura y la elaboración de un diagnóstico étnico ambiental. Hay cierto grado de adaptación de estas metas en el desarrollo del proyecto; por ejemplo, con la arquitectura y la necesidad sentida de la comunidad para trabajar con la lengua, pero se mantienen unos resultados claros que se deben alcanzar”.

3.9 O GIRO EPISTÊMICO DO ENCONTRO DE SABERES E SUAS RESSONÂNCIAS NA ACADEMIA, NAS SUBJETIVIDADES E NO SISTEMA CAPITALISTA.

Os limites paradigmáticos e as incompletudes epistêmicas das nossas instituições acadêmicas e científicas, especialmente das Ciências Sociais são escancarados quando da presença de mestres e mestras dos saberes tradicionais atuando como docentes nas universidades, particularmente, para a antropologia em sua vertente culturalista mais ortodoxa.

Como vimos, a antropologia nasce marcada pelo etnocentrismo dos europeus e pela busca em conhecer e produzir sobre “o outro” a partir de seus próprios referenciais, ou seja, sem “o outro”.

Ao realizar o giro epistêmico e trazer os mestres e mestras dos conhecimentos tradicionais (considerados os “outros” do conhecimento científico), esse paradigma antropológico se confronta com a sua substância mais estrutural: o quê ocorre quando esses “outros” ganham voz e falam de si mesmos? Quando um indígena ou um quilombola, por exemplo, conta a sua própria história, ele está fazendo antropologia? E se eles estiverem falando sobre os “brancos” ou “não-indígenas” (os “outros” dos “outros”), ainda é antropologia?

Esse giro traz, ainda, outra enorme revolução no paradigma acadêmico, relacionado, desta vez, com a volta da espiritualidade para a universidade, excluída sistematicamente pelo modelo humboltiano, hegemônico nas universidades modernas de todo o mundo ocidental. Pode-se dizer que a dimensão da espiritualidade está presente, sem exceção, em maior ou menor medida, em todas as aulas oferecidas pelos mestres e mestras. Isso porque as artes e os conhecimentos cultivados pelas comunidades tradicionais são sagrados, conectados com o mundo místico, onírico, religioso e com diversos estados de consciência. A espiritualidade nunca saiu das comunidades tradicionais, mas jamais foi um impedimento para o desenvolvimento de suas ciências, técnicas e artes (CARVALHO; FLÓREZ-FLÓREZ; MARTÍNEZ, 2017).

Na realidade, a forma de ensinar “artes” na universidade é uma exceção ao conjunto de artes existentes. Não que as artes ensinadas sejam em si desprovidas de espiritualidade, mas a forma como são ensinadas ignoram essa dimensão. Pode-se mesmo indagar se existe algum aspecto da vida humana que seja desprovida de uma dimensão espiritual, mas isso nos levaria a um campo de reflexão filosófica e religiosa que demandaria mais tempo e mais estudo.

De qualquer forma, a presente argumentação inclui a dimensão espiritual como instância presente em todas as atividades da vida humana, especialmente considerando a concepção de “espírito” relacionada à dimensão do conhecimento e da experiência, da habilidade humana

para a integralidade a partir da significação de vivências e reflexões no mundo, sobre o mundo e sobre si mesmo, por mais que negada ou não vivida sob a insígnia de espiritualidade. Nesse sentido, a dimensão da espiritualidade trazida pelos mestres e mestras potencializam e expandem os limites possíveis da produção de conhecimento.

Voltando ao tema central, o potencial de ressonância do projeto não diz respeito apenas à instituição acadêmica, mas à vida de todos os que escutam os mestres e mestras. Como sujeitos “aterrados”, corporificados, que refletem, filosofam, teorizam a partir da experiência pessoal e dos seus antepassados, os mestres e mestras provam ser possível outras formas de vida para além das relações de dominação da natureza e de expropriação da força de trabalho humana características do capitalismo. São sujeitos orientados, em geral, por lógicas de produção voltadas para a subsistência, estabelecendo com a natureza uma relação de sinergia e sustentabilidade mútua. Estabelecem relações de economia solidária entre si, na maior parte das vezes, tendo como valor a generosidade acima da competitividade. Cultivam a felicidade, aqui compreendida como a reprodução da vida em si mesma, e a simplicidade. Assim, eles instigam à reflexão sobre valores da estrutura capitalista que orienta as nossas vidas, e que demanda diversas tarefas e preocupações aos sujeitos sem, muitas vezes, os satisfazer em um sentido mais profundo.

Não se trata de essencializar e romantizar esses sujeitos, o que é prejudicial às lutas empreendidas pela sobrevivência física e simbólica dos mesmos, posto que as comunidades estão sob ameaças constantes, seja pela posse das terras, pela produtividade da terra, pelo envenenamento das águas, pela redução dos animais disponíveis para a caça, pelas relações de expropriação, pelos assassinatos encomendados, entre outras. A realidade dessas comunidades é extremamente sofrida. Além disso, nos referimos a sujeitos passíveis de cometerem crimes e injustiças diversas entre si e com outros povos, havendo os seus meios de balizar as condutas. O que cabe perceber é que essas ameaças às comunidades não nascem dentro delas, sendo impulsionadas por forças ligadas ao capitalismo. Em geral, desequilíbrios sociais que resultam em crimes e comportamentos vis³³⁷ também ocorrem nas comunidades que estão inseridas, em geral de forma subalternizada, em alguma relação capitalista.

Ainda assim, os mestres e mestras ensinam e incitam a refletir sobre a felicidade, inclusive como parte de um conceito de luta. Mesmo que não seja o objeto deste trabalho, cabe

³³⁷ Ainda que seja quase um senso comum, cabe ter sempre em mente que o julgamento sobre o que é ou não vil, ou criminoso, deve partir de uma análise antropológica. Muitos costumes culturais de povos indígenas, por exemplo, aos olhos dos não-indígenas, têm um juízo extremamente negativo, ferindo valores sociais estruturantes da civilidade. No entanto, o inverso é igualmente verdadeiro. Portanto, o conceito de crime ou de comportamento vil é extremamente relativo. Assim, um ato deve ser assim considerado apenas dentro de um determinado contexto cultural.

discorrer brevemente sobre o conceito de “felicidade”. De certa forma, o que projeto Encontro de Saberes busca, além da descolonização do ensino, a transformação dos sujeitos rumo a formas mais harmônicas de habitar o mundo e se relacionar. Essa forma pode ser relacionada com o aumento da felicidade.

Esse conceito, ainda pouco estudado, é o foco de Herlinghaus (2017). Após realizar uma leitura crítica sobre os sentidos de felicidade propagados pelo capitalismo atual³³⁸, esse autor retoma as reflexões em torno do conceito, desde a antiguidade clássica. O conceito platônico de *pharmakon*, e o seu triplo significado de “remédio”, “veneno” e “substância mágica” é colocado no centro da questão, uma vez que as experiências e sensações de felicidade implicam uma certa ativação do sistema psicoativo do corpo. Assim, a felicidade, no trabalho de Herlinghaus (2017, p. 42), é contextualizada dentro do campo bioquímico, respeitadas as variáveis subjetiva, cultural e social (que configuram neurologicamente os sujeitos: “*El comportamiento cultural produce y, al mismo tiempo, responde a los alambamientos neuronales de sus actores*”).

No mundo ocidental hegemônico, as economias e sistemas políticos, e as suas instituições, práticas e mercadorias, causam um sobre-estímulo que altera a química corporal humana. A publicidade, as compras, as músicas, os ruídos urbanos, os esportes, a sexualidade, o álcool, o café, todos eles têm efeitos psicotrópicos que, em sobrecarga, dificulta a percepção dos desbalanceamentos. Assim, já não podemos precisar qual estímulo está atrofiado e qual está hipertrofiado. Diante dessa desorientação sensorial, os medicamentos e tratamentos de saúde acabam entrando numa dinâmica de consumo descontrolado. Perdemos a conexão com o nosso estado de equilíbrio individual e coletivo. Logo, não sabemos qual o caminho para retomá-lo. Aliás, esse caminho não poderia passar apenas pelo âmbito individual, uma vez que o mundo dos hiper-estímulos seguiria nos desequilibrando. Trataria, antes, de conciliar a plenitude com um projeto. O projeto serve a um coletivo, a uma grande concentração de energia.

A plenitude, segundo o autor, deveria ser buscada pela harmonização entre corpo, mente e alma. Diante dessa análise, o autor diz que o mais elementar princípio da felicidade é o ajuste pacífico e afetivo com a terra, suas plantas, suas águas, seus ares. Isso propiciaria a recuperação da noção da própria relação corpo-mente, da vida e da cultura terapeuticamente consciente, a qual a modernidade divisória, instrumentalista, adicta aos superlativos da produção,

³³⁸ Segundo o autor, esses conceitos de felicidade propagados pelo capitalismo mundial são operados desde a economia, a cultura do hiperconsumismo, e a alta tecnologia (especialmente dentro dos veículos de comunicação), ambos envoltos em simulacros de um otimismo cruel que exalta o consumo e relações “estética-moralizantes” enquanto segue menosprezando a responsabilidade ética, ou seja, nos leva a gozar da violência e das injustiças ao mesmo tempo em que podemos nos sentir consternados diante delas.

enriquecimento e gasto rápido, nos levou a desprender.

A meu ver, essa concepção holística de felicidade, que se localiza entre as relações culturais e biológicas, não é uma proposta nostálgica, rumo a uma natureza ideal. Ao contrário, trata-se de uma forma de perceber, na atualidade, as forças contraditórias que a modernidade nos impôs e segue impondo. Se a transdisciplinaridade pode nos oferecer uma nova forma de compreender a (in)felicidade, através do diálogo entre as esferas culturais, biológicas, ecológicas, farmacológicas e econômicas, os saberes dos mestres e mestras, transdisciplinar por definição, nos apresenta, desde cosmovisões próprias a ensinamentos valiosos.

Esses ensinamentos, aliados à resistência dessas comunidades diante do capitalismo - ainda que, em parte, busquem a sua inserção qualificada nesse sistema -, nos abre novas perspectivas de vida, incita a refletir sobre o que é deixado de fora da vida, o que se oculta de si mesmo a cada dia, atendendo a necessidade de produzir recursos financeiros que garantam sobrevivência a despeito do adoecimento e infelicidade acarretados. Observa-se nas práticas tradicionais a perspectiva da abundância³³⁹, da exuberância e intensidade da vida, da relação respeitosa com o ambiente, dos laços sociais, da qualidade de presença a cada momento, da sintonia entre corpo-mente-espírito, enfim, da felicidade simples de que fala Herlinghaus (2017).

Nesse sentido, o projeto carrega consigo três dimensões associadas, e que terminam sendo revolucionárias por atingirem a matriz epistêmica ocidental hegemônica: a primeira se refere ao questionamento, descolonização e apresentação de uma nova proposta para a academia, onde as estruturas do pensamento ocidental colonial foram, e seguem sendo, reforçadas; a segunda, diz respeito à dimensão subjetiva, que engloba a revisão de formas de vida, de matrizes sobre o sentir, o relacionar, o estar no mundo; e, por fim, à dimensão anti-capitalista, ao trazer sujeitos que vivem e ensinam formas de vida e produção fora do sistema desigual e predatório do capitalismo.

Assim, como dito, apesar do projeto estar centrado na transformação da academia, as suas ressonâncias ultrapassam esse campo, transformando os sujeitos que tem contato com os mestres e mestras, e o sistema ao qual estamos submetidos (que vai muito além da dimensão meramente econômica).

³³⁹ Também percebida por Cajigas-Rotundo (2007), como visto no segundo capítulo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho se apresenta como uma possível colaboração às reflexões feitas em torno da educação intercultural, fortalecendo o argumento sobre a importância da presença dos sujeitos subalternizados historicamente nesses processos educativos, sendo este um pré-requisito para o efetivo giro epistêmico. Também busca colaborar com o processo de aperfeiçoamento, fortalecimento e ampliação do projeto Encontro de Saberes, enquanto uma experiência latino-americana de descolonização do ensino superior, e de diálogo intercultural horizontalizado entre mestres e mestras dos saberes tradicionais e os sujeitos que atuam no campo acadêmico-científico.

Para chegar até esse tema, foi necessário conhecer a matriz de pensamento que se estabeleceu como hegemônica, desde a colonização até a atualidade. O primeiro capítulo teve como objetivo refletir criticamente sobre a conformação do pensamento moderno ocidental hegemônico e do campo científico, sua relação com as atuais questões étnico-raciais na América Latina, e a importância do engajamento intelectual na superação da posição “dominador-dominados” ocupados pelos docentes na atual estrutura universitária.

Inicialmente foi realizada uma revisão histórica da relação entre o capitalismo, a hierarquização étnico-racial, a subalternização epistêmica, a organização do trabalho, o desenvolvimento dos Estados-nação e a conformação do universo acadêmico. A naturalização do racismo – tanto dos sujeitos quanto das epistemes - e a invisibilização da dimensão analítica de classe, especialmente nas Ciências Sociais Latino-americanas, foram fatores herdados, em grande medida, da própria lógica colonial e racista que estruturou o pensamento moderno “ocidental” hegemônico, o que é bem sintetizado pela formulação decolonial sobre a colonialidade do saber.

O cruzamento dos dados sobre renda, composição étnico-racial e acesso e permanência no ensino formal, no Brasil e na Colômbia, buscaram dar concretude a como ocorre essa colonialidade do saber na atualidade. Apesar da diferença entre o grau de profundidade das análises - no Brasil encontrei mais dados do que na Colômbia, o que me permitiu uma maior profundidade de reflexão – fica claro como o racismo ocorre dentro do sistema educativo, onde, com o avançar do grau instrucional, menos constatamos a presença de negros e indígenas.

Ainda sobre a posta em prática da colonialidade do saber, foi feita uma análise crítica sobre o atual sistema de produção de conhecimento, de forma a evidenciar como o neoliberalismo se faz presente na academia latino-americana, especialmente dentro das ciências sociais. Essa análise buscou oferecer contornos mais nítidos das lógicas, atores e estratégias do

capitalismo que induzem a produção de conhecimento e o ensino, dando concretude ao que chamo de indução neoliberal da produção de conhecimento. A manutenção da lógica monoepistêmica, centrada na Europa e nos Estados Unidos, é dada pela atuação de diversos atores que conformam o que se pode chamar de redes de atores transnacionais de caráter neoliberal. Nesse cenário, os docentes e intelectuais latino-americanos se encontram numa posição de dominados, por terem que se submeter aos condicionantes da estrutura disciplinar e de produção, e, ao mesmo tempo, de dominadores, por seguirem reproduzindo esse mesmo sistema e conteúdos (teorias, metodologias e pedagogias) que influenciam a formação de identidades, juízos de valor, visões de mundo, políticas públicas, etc.

O caminho proposto para o rompimento dessa “posição” é o do engajamento desses profissionais e pensadores na “abertura das universidades”, rumo a um pensamento mais autônomo e representativo dos anseios das comunidades e sociedades dessa região. Mais do que isso, a proposta é a de que os sujeitos excluídos historicamente ganhem voz dentro do universo educacional, tornando-o pluriepistêmico. Assim, tem-se como conclusão desse primeiro capítulo que o engajamento dos intelectuais na abertura das universidades, a partir do contato com sujeitos historicamente marginalizados, é um caminho efetivo para romper com o circuito neoliberal de indução da produção de conhecimento, que hoje domina a academia, e com a posição dos docentes, marcada pelo paradoxo “dominados-dominadores”, rumo a um pensamento mais autônomo e representativo dos anseios das comunidades e sociedades dessa região. Logo no primeiro capítulo, então, a proposta do giro epistêmico aparece como um paradigma a ser buscado, e alcançado, para a descolonização efetiva do campo acadêmico.

Esse desafio estaria além das propostas acadêmicas que advogam sobre a importância de alterar o lugar de fala colonial, buscando um *locus* de enunciação propriamente latino-americano. Sendo o Pensamento Decolonial um campo que vem se ampliando e consolidando nas Ciências Sociais Latino-americanas e que se autoproclama como aquele que supera as colonialidades e as influências eurocêntricas e estadunidenses na produção de conhecimento, inclusive reivindicando um lugar de fala autenticamente latino-americano e subalternizado, no segundo capítulo busco aplicar a análise feita anteriormente ao Pensamento Decolonial - ou seja, como é construída a posição dos intelectuais do grupo Modernidade/Colonialidade dentro da dinâmica “dominados-dominadores” - , de forma a observar em que medida os seus principais autores rompem de fato com as colonialidades que denunciam e em que medida as reproduzem. Essa análise foi feita especialmente com relação ao lugar de fala dos seus membros e dos sujeitos subalternizados que buscam representar. Aqui interessava perceber, principalmente, os intervalos possíveis entre o giro decolonial proposto e o que seria um giro

epistêmico efetivo. Mais do que qualquer condenação generalista a este campo, a intenção nesse momento foi a de contribuir com o processo de aperfeiçoamento deste campo.

Inicialmente foi realizado um profundo compilado sobre a Trajetória do Grupo Modernidade/Colonialidade, sua delimitação teórica, o desenvolvimento dos termos e teorias fundantes, especialmente aqueles dirigidas à colonialidade do saber. A utilização de linhas argumentativas no primeiro capítulo, somada a esse momento, buscaram demonstrar o potencial desse pensamento para compreensão das continuidades de estratégias de dominação coloniais na atualidade e comprovam o meu reconhecimento quanto a isso.

Porém, a tônica predominante nesse capítulo é a crítica ao Pensamento Decolonial. Início por uma crítica sobre como esse campo estabelece as suas fronteiras teóricas, sempre em contraposição com correntes que vieram anteriormente a ele, almejando gerar um sentido de superação e de vanguarda. Busquei perceber as influências de diversas teorias sobre o pensamento decolonial e como este último, em geral, as nega ou se coloca em posição de ineditismo diante delas. Essa análise, tomando como referência os próprios escritos decoloniais, é feita com relação ao Pensamento Pós-colonial, aos Estudos Subalternos, aos Estudos Culturais, ao Colonialismo Internos e a Teoria da Dependência.

Em seguida, ainda adotando os textos decoloniais e, agora, outros autores que realizam uma crítica mais genérica a este campo, fiz uma análise do discurso buscando perceber reproduções de lógicas coloniais no seio dos escritos decoloniais. Esse campo deixa de refletir sobre em que medida são, também, parte da “colonialidade do saber” que caracteriza o universo acadêmico, seja ao desviarem de uma análise mais pragmática sobre o atual cenário da produção de conhecimento, seja ao reproduzirem determinadas colonialidades em suas postulações mais estruturais.

Por fim, chego ao momento mais importante desse capítulo, qual seja a aplicação da análise do discurso a todos os trabalhos presentes na obra *El Giro Decolonial* (2007). A escolha por essa coletânea se justifica pela sua importância como obra estruturante para este campo e por trazer em seu título o meu principal ponto de crítica: a correspondência forjada entre o giro decolonial e o que eu considero um giro epistêmico efetivo. Esse trabalho demonstrou a diversidade de posturas dos autores. Deu concretude às críticas gerais apresentadas anteriormente, demonstrando o quão nocivo pode ser uma abordagem que deixa de ser aplicada à realidade, se encerrando na sua auto-vanglorização teórica. O resultado dessa análise revelou que aqueles autores que se restringem à teoria decolonial para, a partir dela, reificar a sua importância, incorreram, invariavelmente, na reprodução das colonialidades do saber que criticam. Por acaso, ou não, são os autores mais conhecidos e lidos desse grupo. Os autores que

partiram da teoria decolonial para o estudo de um objeto específico ou para um trabalho de campo, lograram demonstrar a sua relevância.

A qualidade das pesquisas de campo aliada ao arcabouço teórico da decolonialidade, facilita a percepção de relações de dominação – ou colonialidades – na vida dos sujeitos estudados. O poder de síntese de problematizações complexas que os termos decoloniais e neologismos acumulam, propicia essa percepção. No entanto, ao prescindir do estudo aplicado, esses mesmos termos caem, recorrentemente, no vazio característico das narrativas pós-modernas, passando a operar como elementos nocivos nas análises das populações a que se referem, uma vez que invisibilizam a complexidade da realidade, induzindo generalizações e dicotomias abstratas e universalistas.

Como conclusão geral da análise feita ao longo do capítulo, poder-se-ia dizer que quanto mais próximo da comunidade/sociedade estudada são a pesquisa e a publicação, mais o olhar decolonial se potencializa epistemicamente como fator emancipador e revolucionário. Logo, o Pensamento Decolonial adquirirá sua potência máxima quando os sujeitos das comunidades estudadas ou das sociedades a que se referem as teorias participarem efetivamente dos trabalhos realizados e dos textos produzidos, sendo este o ponto necessário para o efetivo giro epistêmico.

O terceiro capítulo teve como objetivo conjugar as considerações finais do primeiro capítulo - que trata da importância do engajamento intelectual latino-americano para a transformação das universidades da região -, com as do segundo capítulo - sobre a importância de produzir conhecimento e exercer a docência junto com os sujeitos excluídos historicamente -, de forma a abrir caminho para a apresentação e análise do projeto Encontro de Saberes, enquanto experiência intercultural engajada na democratização da universidade e na realização de giros epistêmicos

Uma reflexão geral sobre a interculturalidade e a transculturalidade, a sua aplicação no âmbito educacional e, especificamente, no Encontro de Saberes deram início ao capítulo. Em seguida, cheguei a parte mais empírica do trabalho: o estudo qualitativo do projeto Encontro de Saberes, considerado como um projeto que propicia o efetivo giro epistêmico. A intenção maior foi colaborar para o seu fortalecimento e aperfeiçoamento através de um estudo qualitativo. Aqui foram tratados o seu contexto institucional, suas definições, suas referências, suas trajetórias dentro das universidades que o adotaram e os dados do projeto, a partir do compilado consolidado em 2017 (em anexo).

Retomei o surgimento desse projeto e a sua relação com a política de cotas étnico-raciais no ensino superior, especialmente dentro da UnB. Foi feita uma exposição teórica, aliada a exemplos concretos, sobre iniciativas de educação intercultural. Apesar dessa exposição estar

fundamentada em diversos autores, ela se mesclou com as minhas próprias considerações sobre o tema, de forma a ir conduzindo a narrativa para a apresentação da minha pesquisa de campo. A trajetória do Encontro de Saberes foi detalhado na UnB, sendo descritos todos os seus módulos em cada um dos anos de sua ocorrência.

O ponto auge desse capítulo foi o trabalho de campo, quando desenvolvi uma pesquisa-participante no projeto, na UnB, durante o segundo semestre de 2017. Aqui foram descritos com o máximo de profundidade os módulos. A busca pela fidedignidade de cada fala e atividade foi mesclada com momento de reflexões pessoais sobre o impacto dos conteúdos e da presença dos mestres e mestras sobre a turma. José Jorge de Carvalho, Mãe Dora de Oyá, Kalungas do Vão de Almas, Arturos, Gilberto Kubeo, Álvaro Tukano, Davi Kopenawa, Mãe Lú de Yemonjá, Tata Mutá Imê e Nego Bispo foram os mestres e mestras que participaram desse semestre. Esse foi um momento em que pude discorrer sobre os conteúdos das aulas e manifestar a minha profunda gratidão por estar na presença desses seres humanos extraordinários, os quais reverencio constantemente. Também me detive por um longo momento na descrição das reuniões técnicas da rede de pesquisadores do Encontro de Saberes, que tive a honra de presenciar, no Rio de Janeiro e em Recife, também durante o segundo semestre de 2017.

Em seguida fiz uma breve descrição sobre como o projeto Encontro de Saberes ocorreu na Pontificia Universidad Javeriana, em Bogotá, Colômbio, durante o primeiro semestre de 2012. Obviamente que eu não realizei trabalho de campo nesse momento. A descrição do projeto ocorreu com base nos materiais existentes sobre o projeto, que contou com a presença dos mestres e mestras Taita Santos Jamioy, Rafael Pinilla, Esperanza Biohó e Francisco Hinestroza. A descrição do projeto foi complementada com duas entrevistas feitas, uma com a Dra. Juliana Flórez-Fórez, que coordenou o projeto na Javeriana, e outra com o Dr. Máncel Martinez, que colaborou com o projeto. Esses dois professores também têm um enorme conhecimento sobre os desdobramentos do projeto no Brasil, o que me permitiu formular perguntas que me levaram a reflexões sobre paralelos possíveis entre a ocorrência do projeto na UnB e na Javeriana (o formulário aplicado nas entrevistas encontra-se em anexo). Desafios em comum foram identificados, evidenciando os condicionantes históricos, políticos e acadêmicos, e as soluções encontradas para o fortalecimento do projeto. Esse momento abriu caminho para aprofundar os escritos sobre a relação entre a academia e os saberes tradicionais. As falas dos professores presentes e do mestre Bengala e da Bia Kalunga me tocaram profundamente, inspirando esse momento do trabalho.

Em seguida, entrei em um momento fundamental do capítulo, que diz respeito aos apontamentos sobre questões delicadas e desafios do projeto, tendo como objetivo colaborar

para a sua expansão e fortalecimento. Tomei como orientação os próprios objetivos e valores do projeto, na intenção de mantê-lo preservado de possíveis distorções. Os pontamentos foram organizados em torno a três itens: a hierarquização entre conhecimento; o tempo e o espaço; e a remuneração dos mestres e mestras. Importante explicitar que estes não são desafios que existem por falhas da equipe do projeto, ou algo nesse sentido. São desafios próprios da natureza do encontro entre os mestres e mestras dos saberes tradicionais e a academia. Inclusive, ressalto – de fato existe um item próprio sobre isso – o mérito da equipe pedagógica desse projeto não se paralisar diante dos desafios.

Por fim, trato de como eu percebo o giro epistêmico dentro do Encontro de Saberes e suas ressonâncias nas subjetividades, na academia e no sistema capitalista. Esse momento é inspirado no impacto que sofri, felizmente, durante as aulas. O contato com os mestres e mestras e seus conteúdos propicia essa auto-análise sobre a constituição da nossa subjetividade, de nossas relações inter-subjetivas, da nossa relação com o mundo; também sobre as heranças coloniais na estrutura universitária e sobre como o projeto é descolonizador; e, por fim, sobre o potencial que a inclusão dos saberes tradicionais traz para um futuro mais humano, justo e armônico, sendo fundamental a sua presença na formulação das políticas públicas, dos projetos de desenvolvimento e dos horizontes que construímos enquanto civilização humana. Essas reflexões estavam presentes nas falas de diversos estudantes. Pude constatar isso dentro e fora de sala. Realmente, percebe-se facilmente o quanto a presença nesse projeto marca a vida daqueles que entram em contato com os mestres e mestras.

Tiro como conclusão desse capítulo que o Encontro de Saberes é um exemplo de ação intercultural que propicia giros epistêmicos efetivos, devendo ser fortalecido e aperfeiçoado como um caminho para ampliação epistêmica na docência e na produção de conhecimento. Esse tipo de ação se constitui como forma de romper com os condicionamentos do neoliberalismo sobre as universidades e propiciar o desenvolvimento de um pensamento mais autônomo e representativo da diversidade de comunidades latino-americanas.

O trabalho traz um claro posicionamento ideológico e político diante do que enxergo sobre as dinâmicas teóricas e metodológicas que caracterizam as Ciências Sociais latino-americanas atualmente. O valor que atribuo ao giro epistêmico diante do “giro decolonial”, ou ao Encontro de Saberes diante do Pensamento Decolonial, ou à atuação do professor José Jorge de Carvalho diante da atuação de grande parte dos intelectuais decoloniais reflete uma tomada de posição que considero necessária dentro desse campo acadêmico. No entanto, é preciso ressaltar que os valores não são inatos às pessoas e aos projetos. Prova disso é que utilizo autores decoloniais para estruturar a minha visão sobre a estruturação do pensamento ocidental, no

primeiro capítulo, e realizo crítica ao Encontro de Saberes, no terceiro capítulo.

O campo acadêmico e científico é multifacetado e extremamente dinâmico. A importância de uma teoria varia no tempo. Questionamentos e novos enfoques serão apresentados. Nesse momento, sobre o propósito de descolonizar a academia latino-americana, considero necessário chamar atenção para possíveis reproduções de colonialismos, mesmo em correntes contra-hegemônicas, pela ausência das práticas do que propõem teoricamente. Em outras palavras, considero necessário chamar atenção para a *práxis* do giro epistêmico. É certo que eu mesmo não realizo esse giro nesse trabalho.

Minha intenção, nesse momento, não é essa, e sim servir às reflexões sobre a vigilância epistemológica nas produções acadêmicas e na prática docente; aos estudos sobre educação intercultural e transcultural; ao processo de autoanálise do Pensamento Decolonial sobre sua própria produção; às problematizações sobre as estratégias dos atores transnacionais de caráter neoliberal que condicionam fortemente a produção de conhecimento; ao fortalecimento e expansão do projeto Encontro de Saberes; e, principalmente, à realização do efetivo giro epistêmico nas universidades da América Latina.

De qualquer forma, esse trabalho me convoca ao compromisso com a luta pela educação intercultural, a qual seguirei dedicado. De fato, não me vejo dentro da academia se não for para seguir engajado na luta pela inclusão dos sujeitos dos saberes tradicionais, como estudantes e como docentes, dentro da academia. Esse compromisso está firmado dentro do meu coração e do meu espírito. Não há nada que eu considere mais fundamental e mais urgente do que abrir as universidades e construir espaços mais democráticos e pluriepistêmicos de ensino-aprendizagem dentro das diversas áreas do saber.

Pessoalmente me interessa realizar uma pesquisa e uma produção efetivamente intercultural e permeada de giros epistêmicos. Venho me aprofundando no estudo sobre a psicanálise, e a ideia de realizar um estudo sobre como os sonhos são interpretados por populações tradicionais e por psicanalistas vem me parecendo algo interessante. Gostaria de mediar uma produção conjunta entre esses sujeitos, gerando uma obra de autoria coletiva. Mas essa é uma outra empreitada...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTAMIRANO, Carlos. **Términos Críticos de Sociología de la Cultura**. Buenos Aires: Paidós, 2002.
- ALTAMIRANO, Carlos. **Intelectuales**: Notas de Investigación. Bogotá: Norma, 2007.
- ALVAREZ, Sonia. Conceptual Problems and Methodological Impasses in the Study of Contemporary Social Movements in Brazil and the Southern Cone. In: ENCUENTRO DE LASA, 15., 1989, Miami Florida. **Anais...**, Florida, 1989.
- ANDERSON, Parry. **Linhagens do Estado Absolutista**. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR - Andife. Disponível em: <<http://www.andifes.org.br/>>. Acesso em: 26 jun. 2018.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Polítican**, n. 11, p. 89-117, 2013
- BANIWA, Gersen. Antropologia Indígena: O Caminho da Descolonização e da Autonomia Indígena. In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 26., jun. 2008. Porto Seguro, Bahia, Brasil. **Anais...** Porto Seguro, 2008.
- BARBERO, Jesús Martín. Los bicentenarios latinoamericanos: nación y democracia. Nuestros malestares en lo nacional. In: NUN, José; GRIMSON, Alejandro. **Convivencia y buen gobierno**: Nación y democracia en América Latina. Buenos Aires: Edhasa, 2006.
- BORÓN, Atílio. Las ciencias sociales en la era neoliberal: entre la academia y el pensamiento crítico. XXV Congresso ALAS, 25., ago. 2005, Porto Alegre, Brasil. **Anais...** Porto Alegre, 2005.
- BOURDIEU, Pierre. **Campo del Poder, Campo Intelectual y Habitus de Clase**: Intelectuales, Política y Poder. Buenos Aires: Eudeba, 2000.
- BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. (2000b) **A Profissão de Sociólogo**: Preliminares Epistemológicas. 2. ed. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loic. Sobre as Artimanhas da Razão Imperialista. **Revista Estudos Afro-Asiáticos**. Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, p. 15-33, 2002.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 10 jan. 2003.
- BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes

e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**. Brasília, 11 mar. 2008.

BRASIL. Lei nº 13.005, de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. 26 jun. 2014. Edição extra, p. 1-8, 2014;

BROWITT, Jeff. La teoría decolonial: buscando la identidad em el mercado académico”. **Cuaderno de Literatura**, v. 18, n. 36, jul./dez. 2014.

BURKE, Peter. **O que é história do conhecimento?**. Tradução Cláudia Freire. São Paulo: Ed. Unespe, 2015.

CANAU, Vera Maria. Educação Intercultural na América Latina: Tensões atuais. In: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA (CIHELA), Rio de Janeiro, 2009. **Anais...** Rio de Janeiro: UERJ, 2009.

CAJIGAS-ROTUNDO, Juan Camilo. La biocolonialidad del poder. Amazonia, biodiversidad y ecocapitalismo. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

CARTA DA TRANSDISCIPLINARIDADE. Adotada no Primeiro Congresso Mundial de Transdisciplinaridade – Convento de Arrábida, Portugal, 2-6 novembro, 1994. Comitê de Redação: Lima de Freitas, Edgar Morin e Basarab Nicolescu

CARVALHO, José Jorge. A inclusão étnica e racial do ensino superior: um desafio para as universidades brasileiras. In: SEMANA DA CONSCIÊNCIA NEGRA, 2., 2004, Novo Hamburgo. **Anais...** Novo Hamburgo, 2004.

CARVALHO, José Jorge. O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro. **Revista USP**, São Paulo, n. 68, p. 88-103, jan. 2006.

CARVALHO, José Jorge. Los estudios culturales en América Latina: interculturalidad, acciones afirmativas y encuentro de saberes. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 12, p. 229-251, jan./jun. 2010.

CARVALHO, José Jorge. “Espetacularização” e “canibalização” das culturas populares na América Latina. **Revista Antropológicas**, ano 14, v. 21, n. 1, p. 39-76, 2010b.

CARVALHO, José Jorge. Universidades empobrecidas de conhecimento. Entrevista para a Revista de história da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro. jan. 2011.

CARVALHO, José Jorge; ÁGUAS, Carla. Encontro de Saberes: Um desafio Teórico, Político e Epistemológico. In: SANTOS, Boaventura de Souza; CUNHA, Teresa (Org.). **Actas do Colóquio Internacional Epistemologias do Sul: Aprendizagens globais Sul-Sul, Sul-Norte e Norte-Sul. Democratizar e democracia**. Coimbra: Universidade de Coimbra: 2015, v. 1.

CARVALHO, José Jorge; FLÓREZ-FLÓREZ, Juliana. Encuentro de Saberes: Proyecto para decolonizar el conocimiento universitario eurocéntrico. **Nómadas** (Col), Universidad Central. Bogotá, Colombia, n. 41, p.131-147, oct. 2014.

CARVALHO, José Jorge; FLÓREZ-FLÓREZ, Juliana. The Meeting of Knowledges: a project for the decolonization of universities in Latin America. **Postcolonial Studies**, v. 17, n. 2, p. 122-139, 2014b.

CARVALHO, José Jorge; FLÓREZ-FLÓREZ, Juliana; MARTÍNEZ, Mancel. El Encuentro de Saberes: Hacia una universidad pluriepistémica. In: AYALA, Nina Alejandra Cabra; RESTREPO, Camila Aschner Restrepo. **Saberes nómadas: Derivas del pensamiento propio**. Bogotá, Colômbia: Universidad Central. Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos – IESCO, 2017.

CARVALHO, José Jorge; VIANNA, Letícia C.R; SALGADO, Flávia S. Mapeando Mestres e Mestras dos Saberes Populares Tradicionais. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL POLÍTICAS CULTURAIS, 7., 2016. Rio de Janeiro. **Anais...** CALABRE, Lia et al (Org.). Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2016.

CASANOVA, Pablo Gonzalez. Colonialismo interno. A teoria marxista hoje. Problemas e perspectivas. In: BORON, A. A.; AMADEO, J.; GONZALEZ, S. **A teoria marxista hoje: Problemas e perspectivas**. Buenos Aires: CLACSO, 2007.

CASTRO-GOMEZ, Santiago. Ciências Sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro. In: Edgardo Lander (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO, set. 2005; 2005b (Coleção Sur Sur).

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. La Hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816). **Nómadas** (Col), n. 26, 2007, p. 247-250, Universidad Central. Bogotá, Colombia, 2005.

CASTRO-GOMEZ, Santiago. Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes”. In: CASTRO-GOMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

CASTRO-GOMEZ, Santiago. Qué hacer con los universalismos occidentales?. In: AYALA, Nina Alejandra Cabra; RESTREPO, Camila Aschner Restrepo. **Saberes nómadas: Derivas del pensamiento propio**. Bogotá, Colômbia: Universidad Central. Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos – IESCO, 2017.

CASTRO-GOMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón. Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: CASTRO-GOMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

CÉSAIRE, Aimé. Discurso sobre el colonialismo. Madri: Akal, 2007. Original de 1950.

CHAUÍ, Marilena. Intelectual engajado: uma figura em extinção? In: NOVAES, Adauto (Org.). **O silêncio dos intelectuais**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

COSTILLA, Lucio. O novo na Sociologia latino-americana. **Dossiê Sociologia**. Porto Alegre, ano 7, n. 14, p. 244-273, 2005.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Relações e dissensões entre saberes tradicionais e saber científico. **Revista USP**, São Paulo, n. 75, p.76-84, set./nov. 2007.

DELGADO, Carolina Santamaria. El bambuco y los saberes mestizos: academia y colonialidad del poder en los estudios musicales latinoamericanos. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón. Bogotá. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar: Siglo del Hombre Editores, 2007.

Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (DIEESE, 2014). In <https://www.dieese.org.br/>;

DOMENECH, Eduardo. El Banco Mundial en el País de la Desigualdad: Políticas y discursos neoliberales sobre diversidad cultural y educación en América Latina. In: ALEJANDRO, Grimson (Coord.). **Cultura y neoliberalismo**. Buenos Aires: CLACSO, 2007. p. 61-89.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO, set. 2005. (Coleção Sur Sur).

ESPINOSA, Mónica. Ese indice asunto de la violencia. Modernidad, colonialidad y genocidio en Colombia. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar; 2007.

FALS BORDA, Orlando; MD. Ansiur. **Acción y conocimiento: Rompiendo el monopolio con la IAP**. Bogotá: Rahman; 1991.

FANON, Franz. Os condenados da terra. Rio de Janeiro: Editora UFJF, 2006. Original de 1968.

FLÓREZ-FLÓREZ, Juliana. Lectura no eurocéntrica de los movimientos sociales latinoamericanos. Las claves analíticas del proyecto modernidad/colonialidad. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

FOUCAULT, Michael. **Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings 1972-1977**. New York: Colin Gordon, 1977.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCÉS, Fernando. Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística y epistémica”. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

GOHN, Maria da Glória. **Teoria dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. São Paulo: Loyola, 1997.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, incluso e quidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **RBPAAE**, v. 27, n. 1, p. 109-121, jan./abr. 2011.

GRAMSCI, Antonio. **Los Intelectuales y la Organización de la Cultura**. Buenos Aires: Lautaro. 1960.

GROSGOQUEL, Ramón. “Hacia um pluriversalismo transmoderno decolonial”. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOQUEL, Ramón. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

GROSGOQUEL, Ramón. Diálogos Decoloniais com Ramón Grosfoguel: Transmodernizar os Feminismos. **Revista Tabulo Rasa**, Bogotá, Colômbia, n. 7, p. 323-340, jul./dez. 2007b.

GROSGOQUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, p. 115-147, mar. 2008.

GROSGOQUEL, Ramón. A estrutura do Conhecimento nas Universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, n. 1, v. 31, jan./abr. 2016.

GRÜNER, Eduardo. Introducción: El retorno de la teoría crítica de la cultura: Una introducción alegórica a Jameson y Zizek. In: JAMESON, Frederico; ZIZEK, Slavoj. **Estudios Culturales: Reflexiones sobre el Multiculturalismo**. Buenos Aires – Barcelona – México: Paidós, 2008. p. 11-64.

HAESBAERT, Rogério. Da desterritorialização à multiterritorialidade. Portal dos Geógrafos Brasileiros. **Boletim Gaúcho de Geografia**, UFRGS, v. 29, n. 1, p. 11-24, jan./jun. 2003. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/bgg/article/view/38739/26249>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

HALL, Stuart. Notas sobre la deconstrucción de lo popular. In: SAMUEL, R. **Historia popular y teoría socialista**. Barcelona: Grijalbo, 1984.

HANCHARD, Michael. Política Transnacional Negra, Antiimperialismo e Etnocentrismo para Pierre Bourdieu e Loic Wacquant: Exemplos de Interpretação Equivocada. **Estud. afro-asiát.** Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, p. 63-96, 2002.

HERLINGHAUS, Hermann. Felicidad, entre olvido y magia consumista: lagunas de la reflexión crítica. In: AYALA, Nina Alejandra Cabra; RESTREPO, Camila Aschner Restrepo. **Saberes nómadas: Derivas del pensamiento propio**. Bogotá, Colômbia: Universidad Central. Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos – IESCO, 2017.

HOOKS, Bell. **Ensinando a Transgredir: A educação como prática da liberdade**. Tradução Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

IANNI, Octávio. **Enigmas do Pensamento Latino-Americano**. São Paulo: IEA/US, 2002. Disponível em: <<http://www.iea.usp.br/artigos>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais**: Uma análise das condições de vida da população brasileira. 2016. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98965.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Pesquisa Mensal de Emprego**. 2014. Disponível em: <https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pme_nova/>. Acesso em: 20 jun. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD**. 2013. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv94414.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Censo Populacional**. 2010. Disponível em: <<https://censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo do Ensino Superior**. 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Educacenso**. 2010. Disponível em: <<http://censobasico.inep.gov.br/censobasico/#/>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Retratos das Desigualdades**. 2015. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/retrato/indicadores_pobreza_distribuicao_desigualdade_renda.html>. Acesso em: 20 jun. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE CIÊNCIA TECNOLOGIA E INCLUSÃO – INCTI/CNPq/UnB. **Encontro de Saberes**: Bases para um diálogo interepistêmico. 2016.

JAMENSON, Fredric. **Estudios Culturales**: Reflexiones sobre el Multiculturalismo. Buenos Aires: Paiadós, 2008.

JARDIM, Raoni Machado Moraes; NOVIÓN, Martín León Jacques Ibañez de. A indução estadunidense na produção de conhecimento e as questões raciais na América Latina. **Revista Eixos**. Dossiê Decolonialidade e as Questões Étnico-raciais na América Latina, Instituto Federal de Brasília, Brasília – DF, v. 5, n. 2, p. 55-70, jul./dez. 2016.

RODRIGUES JÚNIOR, Léo. Karl Mannheim e os problemas epistemológicos da Sociologia do Conhecimento: É possível uma solução construtivista? **Episteme**, Porto Alegre, n. 14, p. 115-138, jan./jul. 2002..

KATZ, Claudio. **Interpretaciones de la democracia en América Latina**. 2008. Disponível em: <<http://www.lahaine.org/katz>>. Acesso em: 15 ago. 2018. KOPENAWA YANOMAMI,

Davi; ALBERT, Bruce. **A Queda do Céu**: Palavras de um xamã yanomami. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

LACAN, Jacques. **O Seminário, livro 11**. Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise, 1964. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

LACEY, Hugh. Pluralismo metodológico, incomensurabilidade e o status científico do conhecimento tradicional. **Scientia Studia**, São Paulo, v. 10, n. 3, p. 425-53, 2012.

LANDER, Edgardo. Ciências Sociais: saberes coloniais e eurocêtricos”. In: LANDER, Edgardo. (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, set. 2005. (Coleção Sur Sur).

MAGALHÃES, António M. A Identidade do Ensino Superior: a Educação Superior e a Universidade. **Revista Lusófona de Educação**, n. 7, p. 13-40; 2006.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramón. **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Decoloniality at Large: Towards a Trans-Americas and Global Transmodern Paradigm (Introduction to Second Special Issue of ‘Thinking Through the Decolonial Turn’). **Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World** 1.3, p. 1-10, 2012.

MANNHEIM, Karl. **Ideología y Utopía**: Introducción a la Sociología del Conocimiento. México: FCE, [1936] 1938.

MANSILLA, H.C.F. Intelectuales y Política en América Latina: Breve aproximación a una ambivalencia fundamental. **Espacio Abierto**, V. 11, n. 3, p. 429-454, jul./sept. 2002.

MARINI, Ruy Mauro. **América Latina**: dependência e integração. São Paulo: Marco Zero, 1992.

MARX, Karl. **Teses sobre Feuerbach**. Fonte Digital. EbooksBrasil.org. Ed. Ridendo Castigar Mores. 1999; [1845].

MARX, Karl. O método da economia política. In: MARX, Karl. **O método da economia política**. Apresentação de João Quartim de Moraes e tradução de Fausto Castilho. Revista Crítica Marxista, 2010. [1873].

MATO, Daniel. **Estudios y Otras Prácticas Intelectuales Latinoamericanas en Cultura y Poder**. Buenos Aires: CLACSO, 2002.

MATO, Daniel. Interculturalidad e inclusión em las universidades. Diferencias culturales, de modos de producción de conocimiento y de modalidades de aprendizaje”. In: MATO, Daniel (Coord.). **Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior**: Experiencias en América Latina. Caracas: IESALC-UNESCO, 2008; 2006.

MATO, Daniel. Think Tanks, fundaciones y profesionales en la promoción de ideas (neo)liberales en América Latina. In: GRIMSON, Alejandro. **Cultura y Neoliberalismo**. Buenos Aires: CLACSO, 2007.

MATO, Daniel. No “estudiar al subalterno”, sino estudiar con grupos sociales “subalternos” o, al menos, estudiar articulaciones hegemónicas de poder”. **Desafios**. Bogotá, Colômbia, p. 237-264, 2014.

MEMMI, Albert. **Retrato do Colonizado: Precedido de Retrato do Colonizador**. Prefácio de Jean Paul Sartre. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. Original de 1947.

MENDES, Pedro Vítor Gadelha. Ações Afirmativas para Afrodescendentes: um estudo comparativo das Políticas de Reserva de Vagas no Ensino Superior de Brasil e Colômbia Brasil. In: GLUZ, Nora et al. **Avances y Desafios en políticas públicas educativas: análisis de casos em Argentina, Brasil, Colombia y Paraguay**. Buenos Aires: CLACSO, 2014.

MIGNOLO, Walter. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar; 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais anísio teixeira diretoria de estatísticas educacionais coordenação geral do censo escolar da educação básica. censo escolar – educacenso o item cor/raça no censo escolar da educação básica. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/documentos/2015/cor_raca.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2018.

NOVIÓN, Martín León Jacques Ibañez de. Hegemonía, integración y seguridad en las américas en principios del siglo XXI. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS. 38., 2014. Disponível em: <<https://anpocs.com/index.php/papers-38-encontro/gt-1/gt26-1>>. Acesso em: 20 set. 2017.

ORTNER, Sherry B. (Ed.). **The Fate of “Culture”**: Clifford Geertz and Beyond. Berkeley: University of California Press, 2000.

PAYNE, Michael. **Diccionario de Teoría Crítica y Estudios Culturales**. Buenos Aires: Paidós, 2008.

PIZA, Suze; PANSARELLI, Daniel. Eurocentrismo e racismo ou Em torno da periculosidade das teorias. **Problemata: R. Intern. Fil.**, v. 8, n. 1, p. 271-287, 2017. DOI: <<http://dx.doi.org/10.7443/problemata.v8i1.28060>>.

POLLAK, Michael. Paul Lazarsfeld, Fundador de una Multinacional Científica, Materiales de Sociología Crítica, La Piqueta, Madrid, 1986. Porto Alegre, 2002.

QUIJANO, Aníbal. Los movimientos campesinos contemporáneos en América Latina. **Revista OSAL**, set., 2000.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas

latino-americanas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO, set. 2005. p. 227-278. (Colección Sur Sur)

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramón. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

RESTREPO, Eduardo. Antropología y Colonialidad. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramón. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

RIBEIRO, Darcy. La nación latinoamericana. **Nueva Sociedad**, n. 62 Sept./ Oct. 1978.

RIBEIRO, Darcy. 30 Años de Nueva Sociedad. **Nueva Sociedad**, n. 180-181, Jul-Ago/Sep-Oct, 2002.

RIVERA CUSICANQUI, Silvia. **Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores**. Buenos Aires: Tinta Limón, 2010.

RIVERA CUSICANQUI, Silvia; DOMINGUES, José Maurício; ESCOBAR, Arturo; LEFF, Enrique. Debate sobre el Colonialismo intelectual y los Dilemas de la Teoría Social Latinoamericana. **Cuestiones de Sociología**, Universidad Nacional de La Plata. Facultad de humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, n. 14, v. 9, 2016.

ROSA, Marcelo C. Sociologia do Sul: Ensaio bibliográfico sobre limites e perspectivas de um campo emergente. **Dossiê: Diálogos do Sul**, Civitas, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 43-45, jan./abr. 2014.

SAID, Edward W. **Orientalismo: o oriente como invenção do ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SANTOS, Antônio Bispo dos. Colonização, Quilombos: modos e significações. Instituto Nacional de Ciência Tecnologia e Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa (INCTI); 2015.

SANTOS, Boaventura de Souza. Los nuevos movimientos sociales. **Revista OSAL**, Sept. 2001.

SARTRE, Jean-Paul. **Los intelectuales y la Revolución Después de Mayo de 1968**. Buenos Aires: Rodolfo Alonso, 1973.

SAVIANI, Demerval. A expansão do Ensino Superior no Brasil. **Póesis Pedagógica**, v. 8, n. 2, p. 4-17, ago/dez. 2010.

STAVENHAGEN, Rodolfo. **La cuestión étnica**. México: El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos, 2001.

STRATTA, Fernando; BARRERA, Marcelo. Movimientos sin clase o clase sin movimiento? Notas sobre la recepción de la teoría de los Movimientos Sociales en la Argentina. **Revista Conflicto Social**, año 2, n. 1, 2009.

SHERER-WARREN, Ilse; KRISCHKE, Paulo J. (Org.). **Uma revolução no cotidiano?** Os novos movimentos sociais na América do Sul. São Paulo: Brasiliense, 1987.

TELLES, Edward. As fundações estadunidenses e o debate racial no Brasil. **Revista Estudos Afro-Asiáticos**. Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, p. 141-165, 2002..

TORRES GUILLÉN, Jaime. El carácter analítico y político del concepto de colonialismo interno de Pablo González Casanova. **Desacatos**, México, n. 45, mayo/ago. 2014.

TOURAIE, Alain. **Palavra e Sangue: política e sociedade na América Latina**. Campinas: Unicamp, 1989.

TUKANO, Álvaro. **O Mundo Tukano Antes dos Brancos: um mestre Tukano**. São Paulo: INCT/CNPq/MCTI, 2017.

VELHO, Otávio. O que nos une. **Anuário Antropológico 2009/II**. Dez. 2010.

WALLERSTEIN, Immanuel. A análise dos sistemas-mundo como movimento do saber. In: VIEIRA, P. A.; LIMA VIEIRA, R.; FILOMENO, F. A. (Org.). **O Brasil e o capitalismo histórico: passado e presente na análise dos sistemas-mundo**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p.17-28

WALLERSTEIN, Immanuel. Para Abrir as Ciências Sociais. Relatório da Comissão Gulbenkian sobre a Reestruturação das Ciências Sociais. Publicações Europa-América. 1996

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, 2012.

ZEA, Leopoldo. **El pensamiento latino-americano**. Barcelona: Editorial Ariel, 1976.

ZIZEK, Slavoj. **Estudios Culturales: Reflexiones sobre el Multiculturalismo**. Buenos Aires: Paiaadós, 2008.

WEBER, Max. **Ensaio de Sociologia**. 5. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1982.

ANEXOS

ANEXO A – O PROGRAMA COMPLETO DA DISCIPLINA ARTES E OFÍCIOS DOS SABERES TRADICIONAIS NO 2º SEMESTRE DE 2017, NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

ANEXO B – PROGRAMA DA DISCIPLINA DO ENCONTRO DE SABERES NO 1º SEMESTRE DE 2012, NA PONTÍFICA UNIVERSIDAD JAVERIANA

ANEXO C – ROTEIRO DE PERGUNTAS PREVIAMENTE DEFINIDOS APLICADO AOS ENTREVISTADOS MÁNCCEL MARTINEZ E JULIANA FLÓREZ-FLÓREZ

ANEXO D – MEMÓRIA COMPLETA DA REUNIÃO TÉCNICA DO GRUPO DE PESQUISADORES DO PROJETO ENCONTRO DE SABERES, QUE OCORREU EM NITERÓI DURANTE OS DIAS 13 E 14 DE NOVEMBRO DE 2017

ANEXO E – QUADRO-SÍNTESE DO ENCONTRO DE SABERES NAS UNIVERSIDADES, NO INTERVALO DE 2010 A 2017

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGIA

Disciplina: Artes e Ofícios dos Saberes Tradicionais

Prof.: José Jorge de Carvalho

APRESENTAÇÃO

Bem vindas/os ao curso Artes e Ofícios dos Saberes Tradicionais. A proposta deste curso é trazer para o espaço da universidade um conjunto rico e sofisticado de conhecimentos criados e mobilizados pelas/os Mestras/es dos saberes tradicionais e por suas respectivas comunidades. É com o intuito de repensar e contribuir para a reconstrução das bases excludentes de conhecimentos sobre as quais se fundam as universidades brasileiras que essa disciplina vem sendo ofertada ao longo de seis anos, em consonância com a proposta do Projeto Encontro de Saberes. Em última instância, a ideia é, em diálogo entre estudantes, professoras/es, mestras/es, promover, desde a universidade e em atenção com o que se passa fora dos muros institucionais, nas mais diversas comunidades, os saberes dos terreiros, quilombos, sociedades indígenas e culturas populares tradicionais.

EMENTA

A disciplina "Artes e Ofícios dos Saberes Tradicionais" integra o projeto "Encontro de Saberes"; trata-se de uma proposta de descolonização do saber eurocêntrico hegemônico nas universidades brasileiras que proporciona o intercâmbio entre alunos e mestres de diferentes tradições culturais e de modelos de conhecimento. A disciplina tem como objetivo ampliar as perspectivas dos estudantes no entendimento da diversidade cultural e algumas questões básicas de interesse da Antropologia e de demais áreas do saber e de disciplinas.

SISTEMÁTICA DO CURSO

O curso será desenvolvido através de aulas expositivas e participativas, ministradas pelo professor José Jorge de Carvalho e contará com a presença de mestras e mestres dos saberes tradicionais brasileiros, bem como com professoras e professores parceiros, pondo em prática o objetivo da disciplina de dialogar conhecimentos e concepções de mundo. Além da presença em sala, a leitura prévia dos textos sugeridos a cada módulo é fundamental para o andamento dos debates em sala.

AVALIAÇÕES

Ao longo da disciplina serão desenvolvidas duas avaliações, são elas o Diário de Bordo e o Trabalho final.

DIÁRIO DE BORDO: Após as aulas ministradas pelos mestres de cultura popular, espera-se que os estudantes façam registros do tipo *diário*. Os registros vão conter as observações, impressões e percepções a respeito do conteúdo das aulas, da metodologia dos mestres, da participação de professores, coordenadores e convidados, bem como de seu próprio desempenho. Esse *diário* servirá para fundamentar as discussões realizadas no Fórum de Avaliação.

TRABALHO FINAL: Para o Trabalho Final, é proposto para as/os estudantes, que construam, em forma de texto ou de cartaz, individualmente ou em grupos de até quatro pessoas, um trabalho final que eleja um ou mais dos temas tocados em sala, em algum dos módulos ministrados pelas mestras/es. A ideia é aprofundar a descrição, as análises e as percepções acerca dos temas escolhidos.

Como guia para as reflexões para o trabalho final, *podem ser observados, entre outros aspectos:*

- Elementos cosmológicos, históricos e estéticos apresentados ao longo do curso;
- O contexto sócio cultural das comunidades praticantes das respectivas manifestações tradicionais;
- Metodologias usadas pelos mestres;
- Relevância do conteúdo para seu aprendizado;
- A significância das manifestações tradicionais apresentadas em face ao contexto tecnológico e informatizado de nossa época;
- Sua experiência anterior e posterior à participação nas aulas. Dificuldades, facilidades, novidades e *insights* propiciados.

Além disso, frequência e participação em sala são critério de avaliação da disciplina e incidem sobre a menção final.

A disciplina será ministrada no Instituto Nacional de Ciência de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa – INCTI e conta com apoio da equipe do Instituto.

Equipe INCT de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa.

Coordenação geral: José Jorge de Carvalho

Coordenação do Projeto: Rita Honotario

Pesquisadores:

Letícia C.R.Vianna

Rita Honório

Mancel Martinez

Beatriz Moura

Felipe Oliveira

Secretária: Samir Bouzas e Marina Serafim

Módulo 1 - Teoria, Método e Pedagogia do Encontro de Saberes

Bibliografia:

CARVALHO, José Jorge. 2007. **Espetacularização e Canibalização das Culturas Populares**. Em: I Encontro de Saberes das Culturas populares e II Seminário Nacional de Políticas Públicas para as Culturas Populares; 79-101. Brasília, Ministério da Cultura.

_____. 2011. **Universidades Empobrecidas de Conhecimento**. Entrevista sobre o Projeto Encontro de Saberes, História da Ciência Online. Revista de História da Biblioteca Nacional, 10 págs. Rio de Janeiro.

CARVALHO, José Jorge & ÁGUAS, Carla. 2015. **Encontro de Saberes: Um Desafio Teórico, Político e Epistemológico**. Em: Boaventura de Sousa Santos e Teresa Cunha (orgs), Colóquio Internacional Epistemologias do Sul. Vol. 1: Democratizar a Democracia, 1017-1027. Coimbra: Universidade Coimbra/Centro de Estudos Sociais.

CARVALHO, José Jorge & FLOREZ, Juliana. 2014. **Encuentro de Saberes: Proyecto para decolonizar el conocimiento universitario eurocêntrico**. Nómadas, Vol. 41, 131-147; Outubro de 2014. Universidad Central, Bogotá.

CARVALHO, José Jorge; VIANNA, Letícia; SALGADO, Flávia. 2016. **Mapeando Mestres e Mestras dos Saberes Tradicionais**. INCTI.

Módulo 2 - Cosmologia do Candomblé - Vestimentas Sagradas

As roupas de santo são confeccionadas a partir de complexas técnicas de tecelagem, bordado e costura. Além da significativa expressão estética, as vestimentas do Candomblé constituem repertório de um léxico próprio. São, assim, cheias de significados para quem faz e veste; e para quem vê e conhece aqueles signos no contexto da comunidade. As vestes são um elo de ligação entre o corpo das pessoas e o mundo sagrado; e também indicam, por exemplo, os cargos e as funções ordinárias no terreiro, os orixás de cabeça, a idade de santo de cada

indivíduo e outras especificidades.

Neste módulo teremos a presença da mestra Mãe Dora de Oyá. Dora Barreto é responsável pelo terreiro de nação Ketu Ilè Asé T'Ojú Labá, localizado na divisa do Distrito Federal com o Jardim ABC (GO). Tem maestria em diferentes áreas do saber relacionadas ao universo sagrado do Candomblé. Uma das suas habilidades é a costura – ofício que aprendeu desde pequena com sua mãe, Dona Doralice. Com as aulas, os estudantes poderão conhecer aspectos relevantes do sistema simbólico, da organização interna e cultura material do Candomblé.

Bibliografia:

CARVALHO, José Jorge. 2000. **A Religião como Sistema Simbólico - uma atualização teórica**. Série Antropologia - DAN/UnB 285. Brasília. Disponível em: <http://dan.unb.br/images/doc/Serie285empdf.pdf>

Carneiro, Edison. 1936. **Religiões Negras – notas de etnografia religiosa**. Civilização Brasileira, RJ. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/282625787/Religioes-Negras-Edison-Carneiro-1936>

Módulo 3 – Cultura Kalunga

O Quilombo Kalunga foi formado no final do século XVIII, no Brasil Central e foi reconhecido oficialmente pelo estado de Goiás em 1991, em um território de 237.000 hectares demarcado dentro das fronteiras dos municípios de Monte Alegre, Terezinha e Cavalcante - na Chapada dos Veadeiros, Goiás, bem próximo ao Distrito Federal. Hoje a população Kalunga é estimada em mais de 5.000 pessoas residentes em diferentes comunidades, dentre as quais as mais conhecidas são: Contenda, Riachão, Bom Jardim, Curral da Taboca, Sicuri, Areia, São Pedro, Faina, Tinguizal, Vão de Almas, Ribeirão dos Bois, Vão do Moleque. Nas comunidades há enorme riqueza cultural em técnicas e tecnologias de artes e artesanatos, manejo ambiental, produção de alimentos e medicamentos, promoção da saúde e da cura, saberes da espiritualidade, celebrações, performances dramáticas, canto e dança. Desde o final do século XX houve acelerada transformação na paisagem e nas relações dos Kalungas com os diferentes segmentos sociais em função do agronegócio e turismo na região. O Povo Kalunga desenvolve suas estratégias de manutenção de tradições e identidade cultural; e é significativa a atuação de lideranças femininas nesse processo.

O terceiro módulo contará com a participação de três importantes lideranças femininas que são referência no papel de guardiãs e mestras de tradições nas comunidades dos quilombos: Mestre

Procópio dos Santos Rosa; Mestre Daínda -Natalina dos Santos Rosa; Mestre Fiota e três assistentes da nova geração e da Professora Luciana Hartman do Departamento de Artes. Através de narrativas, as mestras trarão aos alunos aspectos e dimensões da cultura, história e resistência política Kalunga.

Bibliografia:

Áudio Visual: O Ser Kalunga - Filme de curta metragem. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Tc4iRfFcZKM>

Carvalho, José Jorge. 1996. **A Experiência Histórica dos Quilombos nas Américas e no Brasil**; em: O Quilombo do Rio das Rãs – histórias, tradições, *lutas*, Carvalho, J.J. et ali. Centro de Estudos Afro-Orientais, Salvador. Disponível em: <http://archive.li/moVGZ>

_____ 1997. Quilombos: Símbolos da luta pela terra e pela liberdade, **Cultura Vozes**, No. 5, Ano 91, Vol. 91, 149-160.

COSTA, Edymara Diniz. 2015. O ensino do teatro em comunidades negras rurais: memórias e identidades Kalunga em cena. Dissertação (Mestrado em Arte). Programa de Pós-Graduação em Arte. UnB. Disponível em: <http://www.ppgarte.unb.br/mestrado2015>

Moura, Glória (org). 2001. **História do povo Kalunga**. Ministério da Educação, Brasília. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001936.pdf>

Rodrigues, Maria Helena Serafim. 2017. **Oralidade e Letramento em uma Perspectiva de Inclusão Social do Povo Kalunga**. Monografia de conclusão do curso Licenciatura em Educação do Campo. UnB.

Souza, Lourdes Fernandes. 2014. **Letramento e História de Vida: as memórias de Procópio dos Santos Rosa da Comunidade Kalunga-Riachão Monte Alegre – GO**. Monografia de conclusão do curso Licenciatura em Educação do Campo. UnB.

Módulo 4 – Mestres Arturos- O Reinado e a tradição dos Arturos

A Comunidade Negra dos Arturos tem sua origem ligada a Arthur Camilo Silvério, nascido por volta de 1885, cujo nome tornou-se a denominação do grupo, criado unido em torno da família, da terra e da fé em Nossa Senhora do Rosário. Os onze filhos nascidos do casamento de Arthur com Carmelinda Maria da Silva e suas várias gerações de descendentes formam a comunidade que hoje contém em torno de 540 habitantes. Reconhecida pelo Ministério da Cultura como Comunidade Remanescente dos Quilombos, e declarada Patrimônio Imaterial do Estado de

Minas Gerais (2014) pelo CONEP (Conselho Estadual de Patrimônio), o grupo familiar habita uma propriedade particular situada no município de Contagem, Minas Gerais, mantendo viva a memória de seus ancestrais e vivendo conforme os ensinamentos recebidos. A comunidade pratica, assim, importantes tradições que atravessaram gerações, desde aspectos do cultivo da terra, da culinária, e da cura do corpo e do espírito através de ervas e da benzeção, até a organização da vida comunitária. O modo de ser dos Arturos se expressa nas festas cotidianas e nas celebrações do sagrado. Dançam o batuque e a roda, realizam a festa da capina denominada “João do Mato”, mas são as festas religiosas que fazem do grupo um universo à parte, quando os Arturos celebram a fé, como filhos do rosário no Reinado de Nossa Senhora do Rosário. No âmbito do sagrado, promovem também a Folia de Reis. Além dessas tradições, jovens Arturos criaram, há cerca de vinte anos, um grupo chamado Arturos Filhos de Zambi, voltado ao desenvolvimento de espetáculos artísticos, na dança, na percussão e no teatro. Através deles, os jovens se aproximam de outras culturas do universo afro-brasileiro, ao mesmo tempo que reforçam os valores da família.

Este módulo contará com dois mestres da comunidade, tendo como foco principal o Reinado de Nossa Senhora do Rosário. São eles José Bonifácio da Luz (Bengala) e Geraldo Bonifácio da Luz (Bingueiro) e da Professora Glaura Lucas do Departamento de Música da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). No primeiro dia, será apresentado um panorama das tradições e costumes da comunidade, além de algumas orientações sobre o Reinado. Nas aulas seguintes, os alunos terão a oportunidade de vivenciar os saberes dos cantos, das danças e dos ritmos reinadeiros.

Bibliografia

Áudio Visual: Comunidade dos Arturos/ Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico de Minas Gerais. Comunidade dos Arturos. Documentos do patrimônio imaterial: documento audiovisual. Belo Horizonte: Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico de Minas Gerais, 2013.

Parte 1: https://www.youtube.com/watch?v=cs_OfczmVJs

Parte 2: <https://www.youtube.com/watch?v=libCSUGDkFY>

Parte 3: <https://www.youtube.com/watch?v=F5AjxOuk1tE>

Os Arturos. Direção: Theresa Jessouroun. Kino Filmes, 2003. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=I1zKmaAvUY4>

Comunidade dos Arturos. O Reinado e a tradição dos Arturos. Apostila para o Encontro de Saberes. 2017

Comunidade dos Arturos (org.). Cantando e Reinando com os Arturos. Belo Horizonte: Ed. Rona, 2006. Contém dois CDs

Comunidade dos Arturos/ Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico de Minas Gerais – Belo Horizonte: Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico de Minas Gerais, 2013 (56p. – Cadernos do Patrimônio).

Módulo 5 - O Alto Rio Negro. Saberes sobre Cosmologias, Narrativas, Artes e Biografias

Apresentar o Alto Rio Negro com um território de alta diversidade linguística e biocultural, complexas relações culturais e ocupação humana antiga. Discutir a região a partir da biografia de mestres indígenas e seus conhecimentos culturais. Experimentar a cosmologia Kubeo a partir de narrativas míticas, lugares sagrados, a formação da pessoa, artes e rituais. Experimentar a cosmologia Tukano a partir da narração do mito sobre a criação do universo e da humanidade.

O módulo Alto Rio Negro vai trazer os mestres Álvaro Sampaio (Tukano) e Gilberto Rodrigues (Kubeo) para, em parceria com o linguista Thiago Chacon, explorarem a região sob uma perspectiva que abarque a história indígena, as narrativas históricas e cosmológicas, as experiências de vida dos mestres indígenas e a diversidade cultural e linguística dessa região.

Mestre Gilberto Kubeo -

Gilberto vai compartilhar seus conhecimentos como o mais jovem e um dos últimos mestres de açimi (“Jurupari”) atuantes no Alto Rio Negro. Com isso ele vai explorar mito, cosmologia, vida espiritual, músicas e danças em conexão com aspectos da vida religiosa, cotidiana e de sua história pessoal no rio Uaupés. Dois pontos centrais de suas aulas serão: (1) a preparação da pessoa na cultura Kubeo e os ritos de passagem; (2) as flautas cariçu (flaupan) e suas músicas, danças e mitos. Apesar da divisão em temas, Gilberto mostrará como a concepção de mundo Kubeo engloba as diversas manifestações da cultura num todo “mitológico”, de onde emanam e convergem a história do universo e da humanidade, o xamanismo, o clico vital, as atividades produtivas e artísticas.

Módulo 6 – Mestre Álvaro Tukano

Álvaro abordará em suas aulas a sua nova publicação (Tukano 2017), que entrelaça, numa narrativa mítica, a sua história pessoal, a história de seu clã, do Alto Rio Negro e da humanidade

como um todo. Seu foco será o capítulo 1 “o povo ye’pa masa: a história dos pa’miri masa (a história da humanidade)” e num conjunto de ilustrações produzidas por ele que representam os acontecimentos primordiais da humanidade. Ao longo da narração de uma verdadeira epopeia pelos rios e territórios para além do Alto Rio Negro, Álvaro discutirá os elementos constitutivos da ordem do universo segundo o pensamento Tukano, notando como história, mito, território, xamanismo e o bem viver dos povos indígenas estão numa complexa rede de interdependência.

Bibliografia:

FOIRN & ISA. 2006. **Povos Indígenas do Rio Negro: uma introdução à diversidade socioambiental do noroeste da Amazônia brasileira.** Instituto Socioambiental.

TUKANO, Álvaro. 2017. **O Mundo Tukano Antes dos Brancos: Um Mestre Tukano.** Vol. I. Brasília: INCTI/UnB/CNPq.

Bibliografia complementar

KOCH-GRÜNBERG, THEODOR. 2005. **Dois Anos entre os Indígenas: Viagens no noroeste do Brasil** [Two years among the Indians: Travels in the Brazilian Northwest] (1903/1905). EDUA and FSDB: Manaus. [1909].

Lana, L. e F. Lana. 1995. **Antes o mundo não existia: mitologia dos antigos Desana-Kehiripora.** Editado por Dominique Buchillet. Coleção Narradores Indígenas do Rio Negro. UNIRT ; FOIRN. <http://www.documentation.ird.fr/hor/fdi:010005097>.

Módulo 7 - Diálogos com o Xamã Davi Kopenawa

Ao longo de três encontros, os estudantes terão a oportunidade de vivenciar escutas e diálogos com o Xamã Davi Yanomami Kopenawa com a participação da professora Ana Tereza Reis da Silva da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília . Davi Kopenawa é um intelectual, líder religioso e político indígena de projeção nacional e internacional, tendo recebido o prêmio Global 500 da ONU e participado em fóruns importantes em vários países. Por meio de suas narrativas xamânicas – algumas delas desenvolvidas em “A queda céu” – o mestre poderá abordar os seguintes temas: a cosmologia Yanomami; a crítica xamânica da economia política da natureza; o conflito ontológico entre a floresta e a cidade; a ontologia Yanomami que agência povos humanos e extra-humanos, seres celestes e terrestres (os espíritos da floresta, os animais de caça, os monstros subterrâneos, os seres maléficos, os espíritos da cidade, etc.), em vista dos eventos cosmológicos (sociais, naturais e sobrenaturais) que anunciam a “queda do céu”. Serão privilegiados, no processo pedagógico, a oralidade e outros procedimentos (repertórios e

protocolos) próprios à educação e aos sistemas de produção e socialização dos saberes da tradição Yanomami.

Bibliografia

Áudio Visual: Entrevista de Davi Yanomami ao Programa Roda Viva. Disponível em: <http://www.rodaviva.fapesp.br/imprimir.php?id=42>

KOPENAWA, Davi e ALBERT, Bruce. 2015. Falar aos brancos. In Davi Kopenawa e Bruce Albert. **A queda do céu: palavras de um xamã Yanomami**. São Paulo: Companhia das Letras.

_____. 2015. Paixão pela mercadoria. In Davi Kopenawa e Bruce Albert. **A queda do céu: palavras de um xamã Yanomami**. São Paulo: Companhia das Letras.

KELLY, J. A. 2013. **Resenha de “KOPENAWA, Davi & ALBERT, Bruce. La chute duciel: paroles d’un chaman yanomami**. Paris: Terre Humain, Plon. 2010. 819 pp.”. R@U, 5(1): 172-187. Disponível em: http://www.rau.ufscar.br/wp-content/uploads/2015/05/vol5no1_09.Kelly_.pdf.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. **Povos Indígenas no Brasil. Descobrindo os Brancos**. Davi Kopenawa Yanomami Depoimento recolhido e traduzido por Bruce Albert, Maloca Watoriki, Setembro, 1998.

KOPENAWA, David. Descobrindo os brancos. In Adauto Novaes (Org.). *A Outra Margem do Ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999, p. 15-21.

Módulo 8 - A tradição Nagô e o Candomblé de Recife

Neste módulo, que contará com a participação da Sacerdotisa Mãe Lu de Yemanjá, do Ilé Iyemojá Ògúnté, os estudantes terão oportunidade, em continuação com o módulo 2, ministrado por Mãe Dora, de conhecer sobre a tradição do Candomblé Nagô de Pernambuco e da Paraíba. Mãe Lu trará para esta sessão da disciplina um diálogo mais profundo sobre as práticas afro-religiosas do Recife, contando sobre a história de seu terreiro e sobre a tradição do Sítio do Pai Adão. O Ilé Iyemojá Ògúnté, tal como expresso pela própria Mãe Lu, “*resguarda em si parte fundamental da história, memória oral, tradição dos saberes e fazeres da cultura yorubá vinda da África para Pernambuco. Seus símbolos, cânticos, gestos, formas e dinâmica, remontam os antigos tempos onde os velhos babalorixás e iyalorixás vivenciavam a mais profunda teologia negra possível em terras brasileiras.*” É sobre sua trajetória, a história de sua casa e os cânticos de Yemanjá, que Mãe Lu vem dialogar

com os estudantes, abrindo caminhos e possibilidades de maior aprofundamento na riqueza, força, beleza e resistência das religiões de matriz africana no Brasil.

Bibliografia

CARVALHO, José Jorge. 1993. **Os Cantos Sagrados do Xangô do Recife**. Editora: Fundação Cultural Palmares.

_____. 1987. **A força da nostalgia: a concepção de tempo histórico dos cultos afro-brasileiros tradicionais**. Universidade de Brasília, Instituto de Ciências Humanas, Departamento de Antropologia.

_____. 1994. **Violência e caos na experiência religiosa: a dimensão dionisiaca dos cultos afro-brasileiros**. In: C. E. M. de Moura (org.), *As senhoras do pássaro da noite*. São Paulo: EDUSP/ Axis Mundi. pp. 85-120.

Módulo 9 - A Cosmovisão da Nação Congo Angola

Neste módulo teremos o mestre sacerdote Tata Mutá Imê, uma das principais lideranças do Candomblé Angola de Salvador. Detentor do cargo de Tata do Terreiro Mutá Lambô ye Kayongo, Mutá Imê falará da história do candomblé de nação Angola no Brasil, suas diferenças para as nações Kêtu, Ijexá e Gêge e aprofundará mais nos cantos e nas danças para os diferentes **inkisi** (divindades, equivalentes aos orixás do Kêtu, Ijexá e Nagô) e dos voduns do Gêge. Tata Mutá Imê é o personagem principal do livro *Casa dos Olhos do Tempo*, sobre a história e organização atual do candomblé Angolão Paquetan.

Bibliografia

De CASTRO, Yeda Pessoa 1981. **Língua e Nação de Candomblé**. *África*, (4), 57-76.

ALVES, Aristides (org) **Casa dos Olhos do Tempo que fala da Nação Angolão Paquetan**. Salvador: Asa Foto, 2010.

Módulo 10 - Diálogos com Antônio Bispo

Em 2015, o intelectual quilombola Antônio Bispo lançou seu livro *Colonização e Quilombos*, em que traz um conjunto denso de reflexões sobre os processos de colonização do Brasil, com foco na análise da situação da questão dos povos quilombolas e também indígenas. Nessa obra, Bispo abre espaço para tecer críticas a todas as formas de subalternização e subjugo da

população afro diaspórica (negra e quilombola) brasileira, que se atualizam há séculos nesse país, erguendo também “uma voz quilombola contra a colonização da academia”.

É sobre seu livro e contando com a participação do Professor Joaze Bernardino Costa do Departamento de Sociologia e do Mestre Antônio Bispo, que o módulo 9 deste curso deve tratar, abrindo para os estudantes a possibilidade de debater, dialogar e aprender com os inúmeros ensinamentos por ele trazidos.

Bibliografia:

BISPO DOS SANTOS, Antônio. **“Invasão e colonização”**. In: Colonização, quilombos: modos e significados. (PP. 25-47)

TÍTULO: Seminario Encuentro de Saberes

PROFESORES/A RESPONSABLES:

Rafael Díaz Díaz, Juan Daniel Gómez y Juliana Flórez Flórez

LUGAR Y HORA: 4to piso de la Facultad de Teología los jueves de 2:00 a 5:00

OBJETIVO:

Ampliar las perspectivas sobre las ciencias sociales y humanas a partir del intercambio entre estudiantes, profesores y sabedores de diferentes universos culturales de Colombia cuyas formas de conocimiento han sido poco conocidas o excluidas de la universidad.

DIRIGIDO A:

Estudiantes de los doctorados y las maestrías de la PUJ y otras universidades.

ANTECEDENTES DEL CURSO

En el marco del eje 4 del doctorado hemos dictado cursos que apuntan en la misma dirección de construir un campo de reflexión y praxis a partir del lugar que ocupan los saberes subalternos en las ciencias sociales y humanas:

- 2009. Alteridad, subalternidad y conocimientos *otros*: estudios y debates poscoloniales en América latina, el Caribe y África. (Dictado por Liliana Ramírez, Graciela Maglia y Rafael Díaz)
- 2010. Memoria y Acción colectiva (Dictado por Juliana Flórez, dictada con Álvaro Oviedo y Ricardo Delgado)
- 2011. Saberes Subalternos (Dictado por Juan Daniel Gómez)

ESTRUCTURA:

El curso se estructura en tres partes: 1) aula introductoria 2) un intercambio entre sabedores y académicos en el ámbito universitario y 3) el curso propiamente dicho.

1) Aula introductoria, 26 de enero

Espacio dedicado a discutir y presentar la fundamentación teórica, metodológica y pedagógica del curso.

Bibliografía de referencia

Carvalho, José Jorge (2010) Los estudios culturales en América Latina: interculturalidad, acciones afirmativas y encuentro de saberes. *Tabula Rasa*, 12 (229-251)

_____ (1994). La antropología y el nihilismo filosófico posmoderno *Alteridades*. 4 (8): Págs. 13-29

Césaire, Aíme (2006) *Discurso sobre el colonialismo*. Madrid, Akal

Cornejo Polar, Antonio (2001) “Para una teoría literaria hispanoamericana: a veinte años de un debate decisivo”. *Mapas culturales para América Latina. Culturas híbridas – no simultaneidad – modernidad periférica*. Sarah de Mojica (comp.). Bogotá: Pensar – CEJA: 247-249.

de Sousa Santos, Boaventura. *Prólogo*. En: *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)*. Agosto. 2006. ISBN 987-1183-57-7

Disponible en la World Wide Web:

<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/edicion/santos/Prologo.pdf>

Hall, Stuart y Du Gay, Paul (1996) (comp.) *Cuestiones de identidad cultural*, Amorrortu Editores, Buenos Aires-Madrid, Biblioteca de comunicación, cultura y medios, 2003. Título original. *Questions of Cultural Identity*, Londres

Jewsiewicki, B. and Mudimbe, V. Y. (1993). "Africans' Memories and Contemporary History of Africa". *History and Theory*, 32, 4 (December): 1-11.

Muyolema, Armando (2001) "De la cuestión indígena a lo indígena como cuestionamiento. Hacia una crítica del latinoamericanismo, el indigenismo y el mestiz(o) aje" en *Convergencia de tiempos. Estudios subalternos/contextos latinoamericanos estado, cultura, subalternidad*. Edición de Ilena Rodríguez. Editions Rodopi

Palazón Mayoral, María Rosa (2001) *Memoria futurista o el juego del historiador*. *Signos filosóficos*, 6 Universidad Autónoma Metropolitana de Itztapalapa, Mexico pp 195-209

Spivak, Gayatri Chakravorty ¿Puede hablar el subalterno? *Revista colombiana de Antropología*. Vol 39, Enero-diciembre 2003, pp 297 364

_____ Estudios de la Subalternidad: Deconstruyendo la Historiografía En: *Debates Post Coloniales: Una introducción a los Estudios de la Subalternidad*. Compilación de Silvia Rivera Cusicanqui, Rossana Barragán.

Traducciones de Raquel Gutierrez, Alison Speeding, Ana Rebeca Prada y Silvia Rivera Cusicanqui. SEPHIS; Ediciones Aruwiyiri; Editorial Historias. La Paz, Bolivia.

Walsh, Catherine (2007) ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. *Nómadas*. (26): 102-113.

Walcott, D. (1998) *La voz del crepúsculo*. Madrid: Alianza

2) Intercambio entre sabedores y académicos (sin participación de estudiantes del curso)

Durante una semana profesores de la universidad reciben en sus espacios de enseñanza habituales (clases, laboratorios, etc.) a sabedores. Luego, se diseña en conjunto el módulo que se impartirá (propósito pedagógico, contenido relevante, distribución de tiempos, tipo de actividades, producto esperado, etc.).

3) Curso Encuentro de saberes

El curso se estructura en cinco módulos, cada uno a cargo de un/a profesor/a y un/a sabedor/a. En algunas sesiones habrá profesor/a invitado/a. En todas, estará alguna de las personas que organiza el curso (Juan Daniel Gómez, Rafael Díaz o Juliana Flórez)

a) Sabedor de plantas medicinales de las tradiciones indígenas del Sibundoy (Juan D. Gómez y Taita Santos) 2, 9 y 16 de febrero

Este módulo será dirigido por el Taita de la región colombiana del Sibundoy y por el profesor Juan Daniel Gómez de la facultad de Psicología. Será promovido un encuentro de saberes relativos a los fundamentos de la vida humana y el manejo y aplicación de plantas como medicinas y alimentos, las prácticas de recuperación de la salud y su preservación a lo largo del ciclo de vida, la formación de redes de investigación y socialización de los medios ancestrales de promoción de la salud.

Producto: preparación de remedio para sanarse a sí mismo o a otras personas.

b) Educación ambiental y reforestación: saber vivir en la tierra (Alfonso Castellanos y por confirmar) 23 de febrero, 1 y 22 de marzo

Este módulo será dirigido por el taita y el profesor Alfonso Castellanos de la Facultad de Ciencias Sociales. Se pretende construir una visión crítica de los problemas ambientales vividos en el mundo contemporáneo, además de hacer un balance del papel que cada uno asume a distintas escalas (desde lo local hasta lo global) de la vida auto sostenible en la Tierra.

Producto: un área de la universidad o sus alrededores reforestada.

c) Arquitectura de la casa tradicional de la Bahía Cupica del pacífico afrocolombiano (Alfonso Solano, Natalie Rodríguez y el sabedor afro) 8, 15 y 29 de marzo

Este módulo será dirigido por un sabedor afro, el profesor Solano de la Facultad de Arquitectura y Diseño y la estudiante del doctorado Natalie Rodríguez. Será promovido un encuentro de saberes relativos a formas de organización social y ocupación del espacio y las artes de construir viviendas de manera sostenible integrada con el medio ambiente. Se busca reflexionar sobre la preservación de prácticas ancestrales de construcción de viviendas y las funciones y los sentidos que pueden tener dichas construcciones. Se profundizará en la noción de hábitat, las estructuras de las casas y las relaciones sociales a partir de la clase ancestral. Se enfatiza la comprensión de la lógica de construcción, pinturas y ornamentaciones ancestrales.

Producto: proyecto de intervención en Bahía Cupica.

d) Baile, teatro y saberes sociomusicales afrocolombianos (Rafael Díaz y Esperanza Biohó, Marta Ospina): 12, 19 y 26 de abril

Este módulo será dirigido por el profesor Rafael Díaz de la Facultad de Ciencias Sociales y Esperanza Biohó. Se abordarán los elementos característicos que componen las prácticas afro colombianas, narrativas y la performance escénica. Se trabajará la importancia del mito y su relación con los haberes de ancestralidad africana.

Producto: una puesta en escena acordada con estudiantes.

e) Fiesta, juegos y rondas infantiles: (María Teresa Rojas y sabedora afro) 3, 10 y 17 de mayo

Este módulo será dirigido por la profesora María Teresa Rojas y sabedora afro. Se busca profundizar en los saberes ancestrales que están presentes en las fiestas, los juegos y las rondas infantiles de tradición ancestral. Además, se busca promover conocimientos que logren ir más allá de los parámetros adultocéntricos. En una de las sesiones contaremos con la presencia de niños y niñas.

Producto: Por definir

Evaluación: será establecida por quienes dicten los módulos con base en la realización de los productos pactados con los y las estudiantes.

4) PANEL DE INTERCAMBIO DE EXPERIENCIAS

Al final del curso se llevará a cabo un panel titulado Intercambio de experiencias, con el cual se busca crear un espacio de intercambio con otras experiencias similares de Colombia y América Latina y el Caribe.

GUIA DE PERGUNTAS SOBRE A EXECUÇÃO DO PROJETO NA UNIVERSIDAD JAVERIANA E NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Entrevistados: Mancel Martinez e Juliana Flórez-Flórez.

Perguntas:

- 1) Existe alguna información adicional sobre el proyecto en la Javeriana (para allá de los dos artículos citados³⁴⁰)?
- 2) Como fue la repercusión/impacto del proyecto en los estudiantes, profesores, maestros y en la propia coordinación de la universidad?
- 3) Como fue hecho la identificación, la selección, la invitación y el planeamiento de las clases?
- 4) Los maestros y maestras recibieran recursos financieros?
- 5) Existe alguna previsión para la continuidad del proyecto en la Javeriana o en otra universidad?
- 6) Hay alguna acción/formulación en curso en Colombia para el reconocimiento de los maestros y maestras del saber tradicional por parte de la universidad (lo que en Brasil sería el “Notório Saber”)?

Además, sería interesante saber un poco más sobre la “diversidad étnico-racial” en el postgrado en Colombia:

- 1) Existe alguna ley o acción que busque garantizar la educación indígena o afro-colombiana en el sistema de enseñanza?
- 2) Existe alguna propuesta de cupos étnico-raciales en el ensino superior, o alguna propuesta de ingreso diferenciado para estas poblaciones (me parece que hay algo en la Universidad de Antioquia y en la Universidad Del Valle, además de una propuesta encabezada por el CEUNA)? Como funcionan estas propuestas?

Por fin, sería interesante (yo estoy con dificultades para acceder a estas informaciones en la internet) saber sobre la composición étnico-racial de la población colombiana:

- 1) Cual es la composición étnico-racial del país? Antes de esta información, sería importante saber cuales son las categorías de clasificación étnico-raciales utilizadas en Colombia.
- 2) Hay informaciones sobre el cruce de los datos entre composición étnico-racial y renta?
- 3) Hay informaciones sobre el cruce de los datos entre composición étnico-racial y escolaridad?
- 4) Cual es la composición étnico-racial de los estudiantes de postgrado?
- 5) Cual es la composición étnico-racial de los docentes de postgrado?
- 6) Existe algún dato sobre composición étnico-racial en la Universidad Javeriana?

³⁴⁰ Me refiro aos artigos “*Encuentro de Saberes: Proyecto para decolonizar el conocimiento universitario eurocéntrico*” e “*The Meeting of Knowledges: a project for the decolonization of universities in Latin America. Postcolonial Studies*”.

**MEMÓRIA RESUMIDA DA REUNIÃO TÉCNICA DE AVANÇO DO PROJETO
ENCONTRO SABERES - NITERÓI (UFF), 13 E 14/11/2017.**

Participantes: Mancel (INCTI); José Jorge (Antropologia, UnB e INCTI); Mestre Zé Bengala (Arturos); Rita (INCTI); Bia Samira (Medicina e Psicologia, UFRJ); Bia Kalunga (Kalunga Monte Alegre); Emílio (Psicologia UFF); Rosângela (UFSB); Júlia (Geografia, UERJ); Dil (Produção Cultural, UFF); Florianita (Unifespe); Jonhy (Psicologia, UFF); Glaura (Música, UFMG); Lúcia (Educação, UFF); Alexandre (Geofísica, UFF); Viviana (Literatura Latino-americana, UFF); André (doutorando UERJ); Luana (Ed. Física, UFRJ); Elaine (UERJ).

1º Dia (13/11) – Manhã

José Jorge (INCTI)

- A riqueza e complexidade do Encontro de Saberes (E.S) fica evidente nos relatos das apresentações iniciais feitas pelos professores de distintas universidades;
- O presente encontro seria um momento preparatório para o segundo seminário do E.S;
- Rápido histórico sobre a trajetória institucional do projeto, desde 2010;
- Breve abordagem sobre a estrutura mais geral do projeto: funciona por um sistema de módulos (por cada mestre); pode ser pluritemático (módulos diversos), formato mais comum, mas também apresenta formatos unitemáticos, como no caso do Ceará (cura); do Pará (música); UFMG (uma versão do “catar folhas”, centrada nas matrizes africanas) tem a figura do professor-parceiro; promove a integração do pensar-sentir-fazer (como uma única palavra);
- Apresentação geral (power point) de como o E.S ocorreu na UnB, que teve 5 edições (2010, 2011, 2012, 2013 e 2015) e uma em curso (2017). Dentre estes, foi ressaltado:

2010: O convênio junto ao MinC e a rapidez com que tiveram que realizar a primeira edição obrigou um trabalho guiado pela intuição. Foi ressaltada a presença do Maniwa Kamayurá, que vive no Parque Nacional do Xingu, Estado de Mato Grosso. Além de ser um xamã e músico, é um arquiteto indígena conhecedor da arquitetura tradicional do Xingu. Maniwa construiu junto com os estudantes uma casa tradicional do Xingu, inteiramente feita

de madeira, bambu e palha do cerrado, ecossistema onde a universidade está localizada, com diversos nós e amarrações; e da Lucely Pio, líder de uma comunidade quilombola de Goiás, que é uma mestra raizera e grande especialista em plantas medicinais, ligada à Articulação Pacari de Plantas Medicinais do Cerrado. Lucely ensinou os estudantes a reconhecer as plantas medicinais, fazer o manejo, retirar, fazer tinturas, chás, plantar, todos os usos possíveis. Participaram, ainda, Benki Ashaninka, líder do Ashaninka do estado de Acre, especialista em manejo florestal e reflorestamento (aprendeu muito sobre o Cerrado, bioma que ele não conhecia); Biu Alexandre, do Estado de Pernambuco, líder do popular grupo de performance teatral Cavalo Marinho; e José Jerome, do Estado de São Paulo, que lidera um grupo de congado na região;

2011 e 2012 – módulos mais performáticos: Reisados, Jongo, Catira, Arturos; Carimbó;

E.S como sistema de tradução: Foi ressaltado, em 2011, a presença de Casimiro Tukano, que falou em tukano com tradução do seu filho Álvaro Tukano. Em 2013 o Maniwa falou em Kamayurá, com tradução do filho. Em 2016 ocorreu a presença do mestre Ari Firá, oriundo do Xingú, que domina o saber de fazer e tocar as flautas sagradas Jacuí e dos mitos, havendo a tradução do matipu para o kuykuro e deste para o português (presença de um aprendiz do mestre).

2017: Maior edição de todas, que foi composta: Mãe de Santo Dora Barreto, ou Mão Dora de Oyá, de tradição Ketu, que tratou da cosmologia do candomblé e vestimentas sagradas; Mulheres Kalunga, que tratou de todo o universo quilombola, especialmente da comunidade Kalunga; por José Bonifácio da Luz (Bengala) e Geraldo Bonifácio da Luz (Bingueiro), representando os Arturos. Esses compuseram a etapa de tradições afro-brasileiras. Em seguida veio a etapa Alto Rio Negros, que contou com as presenças de: Gilberto Rodrigues, do povo Kubeo, que tratou da cosmologia kubeo e do mito do Jurupari; Álvaro Sampaio Tukano, que expos a cosmologia Tukano e a sua relação com a política; com o Xamã Davi Kopenawa, do povo Yanomami, que se guiou pelos conteúdos pessoas, mitologias e a luta dos Yanomamis em sua relação com o mundo branco. Em seguida veio a Mãe Lu, líder do terreiro do Pai Adão, o mais antigo da tradição Nago no Brasil, localizado em Pernambuco; na outra semana haverá a presença do mestre Tata Mutá Imê, uma das principais lideranças do Candomblé Angola de Salvador; e por fim, Antônio Bispo, que trata de uma forma muito própria da diáspora africana no Brasil.

- Dados e Reflexões sobre o E.S:

Diante da grande diversidade de mestres, a taxonomia se impõe;

Presença de temas transversais a diversos mestres (inovações para o universo acadêmico): espiritualidade (ashaninka, guarany mbya, guarany kaiowa, krenak, pataxó, pitaguary, tremembé, tukano, mestres quilombolas de vários lugares, mestres de candomblé, umbanda e catolicismo popular); saúde e cura (guarany mbya, guarany kaiowa, kaingang, pataxó, pitaguary, tremembé, yanomami, medicinas do cerrado, medicinas da mata atlântica, medicinas da caatinga, cantigas e rezas, candomblé, umbanda) ; meio ambiente e produção de alimentos (ashaninka; guarany mbya, guarany kaiowa, krenak, pataxó, tukano, quilombolas, caiçaras, banco de sementes, manejo das manivas do médio Solimões, manejo da Mata Atlântica, saberes da pesca e coleta de mariscos, navegação costeira, construção de barcos); arte das performances e celebrações (banda cabaçal, bumba meu boi, cacuriá, capina, capoeira, carimbó, catira, cavalo marinho, coco, congada, cordão de pássaro, festa do tendé, flautas xinguanas, folia de reis, jongo, reisado, samba, violas, cantorias); artesanato e tecnologia (arquitetura xinguanas, arquitetura xacriabá, artesanato de pesca, artesanaria pataxó, arte das miçangas krahô e huni kuin, maxakali, carpintaria naval, cerâmico do Jequitinhonha, cerâmica xacriabá, cordel, instrumentos do bumba meu boi, instrumentos carimbó); mediação e liderança (ashaninka, guarany mbya, guarany kaiowa, kaxinawá, maxakali, pataxó, tukano, yanomami, grupos populares, comunidade de terreiro, quilombolas); cosmologias e filosofias (ashaninka; guarany mbya, guarany kaiowa, kayapó, kaxinawara, krahô, krenak, maxakali, pataxó, tukano, capoeira, caiçara, quilombola).

A diversidade de áreas dos professores envolvidos no projeto. Humanidades (antropologia, educação, história, estudos culturais, filosofia); Saúde (educação física, nutrição, psicologia, enfermagem); Ciências da Natureza e Meio Ambiente (agronomia, veterinária, zootecnia, biologia, botânica, ciências ambientais, educação ambiental, etnoecologia, geografia); Artes (artes visuais, artes cênicas, etnomusicologia, literatura, música); Tecnologia Aplicada (arquitetura, engenharia, engenharia aeroespacial); Ciências Exatas (física, matemática); Comunicação; Letras e Linguística;

Línguas faladas: línguas indígenas (ashaninka, guarany, huni kuin, kayapó, kamawurá, krahô, kubo, kuikuro, matipuí, maxakali, trembé, tukano, yanomami, yawalapiti).

Inclusão étnico-raciais: 46% dos mestres são das tradições populares; 7% quilombolas; 12% religiões de matrizes africanas; 34% indígenas (que apresentam a maior diversidade epistêmica);

Sugestões:

- Os participantes apontam algumas inconsistências nas lâminas projetadas: inserir cinema como linguagem (cine maxakali); “letras” está em “comunicação”; “literatura” está em “artes”; sugestão de taxonomia mais “circular”; sugestão de aparecer as fronteiras das taxonomias, uma vez que muitos mestres transitam entre áreas e linguagens; realizar um mapa de quais os departamentos envolvidos no projeto, dentro de cada universidade; o quadro mostra como que o E.S acontece a partir de decisões das pessoas (existem professores de área totalmente improváveis).
- Florianita sugere um E.S temáticos de mestres e mestras dos biomas (Cerrado, Mata Atlântica, Sertão, Amazônia);
- Essa taxonomia, segundo o professor José Jorge, seria uma primeira, quantitativa e linear. Mas poderia, mais adiante, ser feita uma taxonomia multidimensional.

Profa. Rosângela

- UFMG

Houve a avaliação de que o E.S tinha um volume muito grande de mestres para pouco tempo. Diante disso, decidiu-se por muitos mestres falando sobre o mesmo tema: cosmologia; línguas; artes.

Formação transversal via reitoria. O Instituto de Estudos Avançados de Transdisciplinares não tinha diálogo entre os residentes, com grupos de pesquisas fechados. O E.S foi uma estratégia para ocorrer esse diálogo.

Zé Bengala (Arturos)

- Agradecimento. Muito gratificante ter participado do projeto;
- Efeitos do E.S para a comunidade dos Arturos:

Levou uma injeção de ânimo para a comunidade. Os mais velhos estavam esquecidos. Os mais jovens estavam interessados em outras coisas;

Os dois tios (descendente diretos da tradição) reviveram depois do E.S;

O irmão do Bengala quem iniciou o contato com o José Jorge (“pai”);

Depois do E.S a comunidade se interessou pelo projeto, por participar das palestras nas universidades; as pessoas querem ir para aprender; isso para a comunidade é muito positivo; aqueles que estavam dormindo, acordaram; querem saber como foi cada viagem que o Bengala faz; na comunidade não adianta escrever, o que adianta é “por sentido”; o pessoal aproveita muito bem tudo o que é levado para lá; percebem que ainda tem valor; o projeto ganhou a confiança dos mais velhos; os mais novos foram aprender sobre a comunidade através do E.S; agradece a oportunidade e convida todo mundo pra visitar.

Bia (Kalunga)

- Agradece a oportunidade; O E.S propiciou, pela primeira vez, o contato dos kalunga com a universidade, não para ser estudado, mas para falar;
- Se apresenta: licenciada em educação do campo; estudou a narrativa da Vó Procópia;
- A preocupação das mulheres e da vó era saber sobre o que iriam falar nas aulas do E.S. Não sabiam o que iriam falar, porque estavam sendo convidadas; Mas a Vó Procópia é uma biblioteca viva e precisa ser estudada enquanto está viva; Bia carrega muito respeito pelos mais velhos e principalmente pelas mulheres; Está trabalhando pela luta das mulheres (saírem de casa, e poderem ter renda);
- Quer escrever um livro e realizar um memorial da Vó Procópia enquanto a mestra está viva; Pede parceria/ajuda; A história do povo kalunga pode ser contada de dentro para fora; Vê esse momento de hoje como um momento de oportunidade para ela e para a comunidade; Estão num momento de valorização da tradição;
- Muita coisa em comum com o Bengala: História do povo negro;
- Se emociona ao agradecer – momento de abraço e acolhimento. Recita um lindo poema sobre a comunidade kalunga.

Comentários:

- Caiçara de Paraty: levar os professores que fazem o magistério para a comunidade para entender os contextos das comunidades;
- O momento de emoção na universidade. Caminho da cura. Pensar, senti e fazer em pé de igualdade.

Jonhy (UFF)

- Já existia esse caráter de atividade (E.S) dentro da UFF, mas a provocação do José Jorge e esse nome “E.S” foi o que permitiu uma organização inédita dos professores; Várias áreas estão se somando e juntando forças (alguns já fazem isso);
- Se reúnem toda sexta para fazer organização, planejamento, grupo de estudo; Os alunos que se interessam também são bem-vindos; Antes eram 7 professores, hoje são mais; É nesse encontro e também no contato com as comunidades (dezembro, janeiro e fevereiro) que ocorre o planejamento do E.S; O projeto existe desde o início deste ano;
- No primeiro curso, foram aproveitadas disciplinas que já existiam na Faculdade de Educação (“atividade cultural”) e no Departamento de Psicologia (“teoria contemporânea da subjetividade”); No segundo curso, foram aproveitadas disciplinas do Instituto de Artes (“comunicação social” e ‘produção cultural” – Rio das Ostras); Psicologia (“corpo e espiritualidade”);
- Fizeram 4 módulos de encontros semanais. Avaliam que seria melhor ter feito 15 dias direto, ou como a UFMG faz;
- Trabalharam com comunidades e tradições perto da UFF: Caiçaras (Paraty), Guarani (Paraty); 3 quilombos (Pinheral, São José, Cacuí - interior do RJ); População de Terreiro (Nova Iguaçu, de tradição angola); mestre Cotoquinho (ogan); reisados (Juazerio do Norte); Partido Alto (não pode vir); mestre do Cordel (feira de São Cristóvão);
- Trouxeram sempre o mestre acompanhado de um aprendiz;
- Recursos financeiros via Prograd/reitoria – hora/aula de professores doutores (mestres como colaboradores externos);
- Certificação via projeto de ensino aprovado em cada um dos departamentos;
- Pontos de avaliação:
 - 1) Chamar mais gente para participar (mais alunos) – demandas dos mestres – formas de inscrição e divulgação;
 - 2) Limitação do espaço da sala de aula – buscar outros locais. Alguns mestres tentaram transformar a sala de aula, mas isso é limitado;
 - 3) Não fazer as disciplinas simultâneas para que todos pudessem participar de todos os momentos (acharam que seriam mais fácil, mas isso não foi bom);
 - 4) Integração entre as disciplinas – pensar momentos de conversa;

- 5) Maior integração entre os mestres – os alunos interagem bem com todos os mestres, mas os mestres não interagem bem entre si;
- 6) Pensar blocos que durem mais tempo que permitem que eles venham menos vezes e passem mais tempo (muito difícil o deslocamento para pouco tempo aqui) – seria mais frutífero mais tempo (tempo uma questão que sempre aparece. Como está sendo aproveitado o fluxo das disciplinas, devem se adequar às 4 h semanais);
- 7) Maior participação das comunidades nas aulas (Bengala – a comunidade se interessa em aprender – fortalecer o elo com os mais velhos a partir desse encontros). Talvez aproveitar a facilidade dos mais novos com as novas tecnologias para registro;
- 8) Fazer atividades no território – a tentativa de reproduzir o ambiente da comunidade em sala de aula é limitada; Conseguiram levar os alunos em algumas comunidades;
- 9) Intervenções na universidade – aulas com plantio; maquetes; interferir na paisagem da universidade; criar viveiros; criar espaços (tendas) para os encontros;
- 10) Mestres em co-autoria para pensar a visita dos grupos nos territórios, seminários, aulas, enfim, para repensar o projeto em 2018 – como institucionalizar a parceria com INCTI para instituir a disciplina E.S;
- 11) Manter a interdisciplinaridade;
- 12) Cuidado em fazer as inscrições de acordo com a tradição de cada mestre, já que alguns conhecimentos só podem ser transmitidos, por exemplo, para mulheres (parteiras);
- 13) Foi cansativo gerenciar tudo. Necessidade de ter um técnico que auxilie – os bolsistas não deram conta porque eles tinham um limite de tempo de trabalho.

- Existe uma disciplina da História (História, Interculturalidade e Saberes populares), dentro da UFF, em que o E.S aparece como um componente;

- Importância de ir para as comunidades, mas também de manter isso dentro da universidade, para implodi-la;

- Hoje, na UFF, só precisa ter a presença do orientador na banca. Mestres podem participar das bancas. São desdobramentos importantes;

- Relatos sobre os aspectos intangíveis e incomensuráveis que os mestres provocam com as suas presenças;

- Reflexões sobre a reverberação do projeto nas universidades.

Rita (INCTI)

- Realiza uma fala de alinhamento sobre a intenção do seminário de avanço do projeto E.S:

Coloca a questão da identidade do E.S, para que não haja frustrações por parte dos mestres e mestras (O que é o E.S e o que ele se propõe a fazer?);

Limites do E.S: Mudança da universidade. Trata-se de abrir a universidade. Trata-se de construir um projeto de país que agregue todo mundo;

É preciso ficar claro para os envolvidos, especialmente os mestres, o que significa o projeto ocorrer nas universidades, da forma que ocorre;

Não traz a comunidade porque pode virar “oficina” – importância de delimitar as fronteiras, para que o projeto não se descaracterize. Qualquer incidente com uma criança numa “missão” de uma instituição federal, toda a instituição é penalizada;

Não é toda ação que traz os mestres para a universidade que pode ser chamada de E.S;

É preciso também um alinhamento sobre qual o conceito de mestres para o E.S (Texto de Notório Saber – José Jorge de Carvalho);

O E.S deve ser orientado por um conjunto de princípios – tende a ser uma teoria. A disciplina é uma ação;

Os desdobramentos e interfaces possíveis não devem ser confundidos com o projeto em si: notório saber, redes dos mestres, cartografias dos mestres, lei dos mestres. Se os pesquisadores forem trabalhar em todas essas frentes ao mesmo tempo, eles não farão mais nada (humanização dos envolvidos);

- Foi dito que o momento do Brasil influencia o envolvimento do projeto em outras frentes. José Jorge coloca que o E.S está no momento de maior relevância para a história do Brasil. Ela já é um ato que questiona diversas estruturas. Por outro lado, o momento não pode capturar o projeto. Se as universidades seguirem funcionando ano que vem, o projeto deve seguir. Ele deve seguir com ou sem recurso. Ele deve seguir independente do momento e sem se afetar por isso. Quer dizer, se afetar, isso deve ser feito dentro do E.S, mas sem mudar o seu formato.

1º Dia – 13/11 - Tarde

- Apresentação do vídeo mestres do mundo (Novembro, 2016) – Realizado junto com a cerimônia de recebimento do notório saber por 58 mestres e mestras do saber popular do Estado do Ceará (aqueles já nominados pela Secult);

Reflexões a partir do filme:

- Reflexões críticas a forma como ocorreu a condução do evento e da premiação pela Universidade Estadual do Ceará que, mesmo durante o evento de premiação, não cumpriu o protocolo devido;

- Problematizações em torno do estado atual de tramitação e convergências entre Lei dos Mestres, Lei Griô, e Tesouros Vivos;

- Trabalhar para que o título de notório saber em uma universidade seja aceito em outras, dentro do mesmo Estado. Isso caminha no sentido de abrir precedentes para, por exemplo, a alteração permanente do quadro de professores;

Zé Bengala (Arturos)

- Linda cantiga de boas-vindas (“ô da licença”)

- Apresentação em power point:

Área geográfica dos Arturos (questão do avanço da urbanização e especulação imobiliária sobre o território da comunidade); Fundadores da comunidade (Artur e Carmelinda. Eles compraram o terreno. Artur sofreu demais quando era jovem: o fazendeiro, seu patrão, não deixou ele se despedir do pai, quando este morreu) e por isso ele decidiu comprar um terreno para a sua família nunca passar por aquilo;

É a tradição que o levou, Bengala, a estar hoje ali;

A comunidade tem mestres e mestras reconhecidos pelo MinC (bатуque, benzeção). Uma delas, inclusive, é a sua mãe. Contou a história da sua mãe, sempre preocupada com a manutenção da tradição e do bатуque;

O que mantém a comunidade junta é o reinado (fundamento), o moçambique e o congado; Devotos de Nossa Sra do Rosário (catolicismo); Festejos (Folia de Reis; Capina (João do Mato));

Falou da sua alegria em conhecer a Bia Kalunga. Antes ele estava se sentindo sozinho, mesmo se sentido bem recebido. Sua maior alegria no encontro foi ter conhecido e abraçado a Bia;

Mostra os locais sagrados da comunidade;

A comunidade é como um rosário, cada conta é uma pessoa;

Mostra uma vídeo da comunidade, quando uma turma vai lá, a alegria dos mais velhos (eles renasceram);

Ressalta bastante a importância do E.S para o “renascimento” da comunidade;

Conta dos costumes e tradições dos Arturos; Aborda a questão da tradição x apresentação (espetacularização) e como eles lidam com isso, separando um grupo de apresentação dos grupos para os festejos tradicionais;

- Linda cantiga de despedida (“chorando choro ê”)

Emílio/Bia/Jonhy (UFF)

- Avaliam ser necessário diminuir o número de mestre por disciplina (4 mestres/disciplina), passando para 3 mestres/disciplina;

- Toda a discussão que o E.S reverbera na UFF; Criar e aprofundar a crise na universidade; Colocar sentido naquilo que o mestre traz;

- Sobre a definição de mestre, busca responder essa questão através da relação entre o mestre produz e o seu território. O conhecimento do mestre se produz sem descolamento, ou seja, a partir do “chão”. O mestre não tem nojo ou asco do chão que pisa. Quanto mais a raiz do mestre é profunda, menos descolada da realidade a teorização do mestre será. Mestre é o que teoriza a partir da “terra”; O local nos “custa caro”; O mestre nunca é maior do que a terra;

- A formação universitária é uma máquina de descolamento – uma máquina que nos faz crer que o chão que a gente pisa não é mais terra (quanto mais descolado da realidade é a narrativa de um acadêmico, mais exaltado ele é);

- De alguma forma, a teorização que fundamenta o E.S e ajuda os alunos a interpretá-lo é também uma “máquina”; Chama atenção para o risco da teorização crítica sobre as teorias e sobre o eurocentrismo da academia não virarem mais uma teoria (crítica da crítica da crítica), de forma que a realidade permaneça a mesma; O risco de racionalizar e escrever demais sobre

a experiência; Importância da equipe se jogar na experiência e não tentar controlar demais o que ocorre no espaço da aula com o mestre;

- Os mestres ritualizam o espaço e aterram os alunos; Da mestra forma que aterra uma sala de aula, o mestre pode “dobrar” a militância (referência à importância de uma colocação feita por outra pessoa sobre a relação que o projeto poderia/deveria ter com as militâncias no atual momento), no sentido de trazer o componente de “aterramento” para os movimentos;

- Problematização sobre as relações do dinheiro com mestres de comunidades. O dinheiro pessoaliza, e deixa a comunidade em segundo plano (isso é sensível); Estamos buscando uma categoria que dissolve o sujeito;

Rosângela (UFF)

- A princípio tinha a preocupação de chegar a definições (o que é o mestre, quais os princípios que devem nos orientar); Hoje percebe cada mestre é um mestre; As disciplinas são diferenciadas por detalhes; O E.S traz a possibilidade de demolir qualquer possibilidade de síntese que a escolástica impôs aos modelos educacionais no mundo ocidental; Por diferentes razões de vida, os mestres são únicos; Existem mestres que perderam as suas comunidades e por isso deixariam de ser mestres (referência à fala do Emílio)? O E.S é um “manancial de desconhecidos” que chega até nós;

- Nosso desafio é deixar de projetar sobre os mestres nossas expectativas e nosso desejo de que eles resolvam questões que são “nossas” (do sistema educacional e societário); Eles estão “aqui” por necessidades de ocupar lugares de poder, porque estão sob risco de vida; Fala da importância da remuneração dos mestres (temos sempre a tendência, aqui no Brasil, de problematizar quando os que nunca tiveram nada começam a ter – possível referência à fala do Emílio);

- Apresentação (power point) da UFSB (Itabuna, Teixeira de Freitas, porto Seguro);

Interdisciplinar;

Funcionamento por ciclos: 1º ciclos: Bacharelado: Artes, Humanidades, Ciências e Saúde; Licenciaturas interdisciplinares: Artes, Linguagens, Ciências, Matemática e Ciências da Natureza; 2º ciclo: Cursos profissionalizantes (em desenvolvimento);

CUNES: Colégios universitários (onde os alunos fazem o primeiro ano de universidade – 1º ciclo);

Professores regionais de ingresso com 85% de cotas;

80% dos alunos negros e indígenas; moradores de rua; movimento do campo muito forte e já tinham a demanda dos mestres;

Visitaram 51 cidades para formular a proposta de UFSB;

Não existe extensão (a extensão funciona quando nos pensamos fechado);

Fórum Social criou um comitê gestor com muita representatividade dos segmentos da diversidade. Quando a universidade foi criada, ela já veio com essa vocação de inclusão dos saberes tradicionais – convergência com o E.S;

O E.S funcionou como um componente obrigatório (disciplina), para a formação de professores (Campo de Saberes e Práticas: Formação de Professores); 60h; 14 turmas; Participação pontual dos mestres, diante do pouco tempo; Recursos do INCTI; Saberes da Mata Atlântica; Etnobotânica; História; Capoeira de Angola; Conhecimento Indígena (pataxó); Medicina Social e Ecológica; Artesanato (Jequitinhonha); Carpintaria naval; Correntes marítimas; Cerâmica; Cartografia;

O limiar dos movimentos sociais e o projeto do E.S é muito tênue;

No curso de artes, um dos ateliês tem o E.S como componente (conto e artes visuais);

- O que a UFSB está passando (desmonte) hoje é também uma reação ao E.S (inclusive protagonizada por antropólogos), que deflagrou um “racha” de posturas ideológicas entre os professores; compartilha do paradoxo do governo Lula (desenvolvimentista x projetos mais humanistas e ancorados na diversidade cultural); Hoje ela vê que o E.S como componente obrigatório desde o início da universidade talvez tenha sido uma escolha precipitada; O reitor ficou meio vendido diante desse contexto;

- Foram convidados pelo acampamento Terra à Vista (dissidente do MST) para receberem aulas nesse momento de “golpe”, sobre resistência;

- Apesar de ser um componente obrigatório, a nova gestão (golpista) está criando formas de minar o projeto e toda a concepção inicial da UFSB;

- Rita faz o comentário sobre a ausência do Naomar sobre o E.S na UFSB, quando de uma fala sua.

José Jorge (INCTI)

- Agradece a acolhida;
- Apresenta um panorama sobre os avanços do E.S em 2017, um ano riquíssimo na UnB, UFMG e UFF;

Quem somos nós? onde estamos? como chegamos aonde estamos? É a partir dessas perguntas e reflexões que busca responder as comparações do E.S com a “ecologia de saberes”, as “epistemologias do sul”, os pós-coloniais, os decoloniais, os interculturais, os transculturais;

Fala dos riscos da colonização ser reproduzida em pensamentos des ou decoloniais, caso os lugares de fala não sejam enraizados; Isso está relacionado com o nosso longo processo de exclusão durante a constituição das universidades (1ª universidade, modelo, foi em 1934, com a USP, que era extremamente racista e elitista e voltada para construção de uma hegemonia cultural e econômica); Hoje estamos tentando desconstruir um modelo muito profundo; Estudamos teorias e métodos que vieram todas de fora; O comum é que a universidade pense uma modificação que ocorrerá fora dela; Inclusive as teorias externas que propõem mudanças, sequer mudaram o lugar aonde foram formuladas; Isso ocorre com o Pensamento Pós-coloniais (Homi Bhabha, Gayatri Spivak, Ranajit Guha, Partha Chatterjee, Edward Said. Teoria de indianos – à exceção de Said, que é palestino -, que lecionam em universidades colonizadoras localizadas na Inglaterra e Estados Unidos, escrevendo em inglês) e Decoloniais (Walter D Mignolo, Ramón Grosfoguel, Nelson Maldonado Torres, Catherine Walsh, Aníbal Quijano, Immanuel Wallerstein, Enrique Dussel, pensamento que ocorre principalmente nos Estados Unidos e alguns países da América Latina, produzindo em língua inglesa e espanhola. Costumam vir aqui no Brasil, mas não incorporam os brasileiros na sua literatura. Eles citam apenas Darcy Ribeiro e Paulo Freire, mas não leem ninguém do Brasil que esteja vivo); Boaventura de Sousa Santos também está em Coimbra, falando desde o “norte” sobre as epistemologias do “Sul”. Não impede que não podemos aprender com eles. Mas não podemos dialogar horizontalmente com eles; Para dialogar com eles, teríamos que deixar os nossos estudos, a nossa língua, para ler eles e dialogar com eles nos termos deles. Nós estamos pensando uma intervenção a partir do lugar que estamos, ou seja, pensar a transformação da própria universidade;

O E.S nasce com a luta pelas cotas e depois, com as demandas dos mestres da cultura popular, de chegar até a universidade. Só foi possível avançar na discussão sobre a luta epistêmica após as cotas, ou seja, após a presença de negros e indígenas na universidade; Não existem propostas de cotas no Perú, no Equador, na Colômbia, no México, etc. Nós avançamos

nisso. Ou seja, a teoria decolonial está descolada do local, dentro da América Latina, em que ocorrem. Falam da descolonização sem nenhuma auto-crítica.

A interculturalidade, mesmo nas experiências de licenciatura indígenas no Brasil, por exemplo, estão seguindo uma grade eurocêntrica. Então parece que a interculturalidade também parece não cumprir o que se propõe;

O E.S pensa a modificação a partir do lugar aonde operamos; A cada encontro, a cada momento que paramos para pensar, devemos buscar a imagem do como deveria ser a universidade brasileira pluriépistêmica; O E.S abarca a questão epistêmica, racial, de classe, de etnia, de região; A cada nova edição, são apresentadas novas formas de viver, a partir dos territórios brasileiros, e isso pode influenciar definitivamente as estruturas das universidades, inclusive os seus modos burocráticos.

Fala do “epistemômetro” que está desenvolvendo com os alunos para analisar os avanços e limitações das universidades com relação à descolonização. As análises apontam contradições fundamentais, a partir das análises das seguintes camadas (portas): Temas (perguntas), Teorias, Metodologias, Docentes, Ementas, Processos Seletivos.

- **Rita** questiona sobre qual a utilidade desse epistemômetro;
- **Florianita** fala que esse diagnóstico (epistemômetro) pode ser enviado para os colegas professores, de forma a deflagrar o quadro da colonialização atual das universidades;
- **Emílio** sugere que o epistemômetro seja feito também para as iniciativas que avançam na descolonização;
- **José Jorge** diz que esse seria o mesmo epistemômetro, ou seja, ele apontaria avanços e não-avanços;
- **Samira** sugere que existam buscas-ativas (ex: cursos de história que tenham uma disciplina de história indígena brasileira);
- **Florianita** ressalta que os processos de internacionalização das universidades se reduzem, muitas vezes, a trazer bibliografias em inglês para os cursos;
- **Jonhy** pontua a diferença entre descolonização (desconstrói, mas não constrói) e contra-colonização (traz uma proposta outra, logo uma construção);

- **José Jorge** diz que estamos colonizados, logo devemos nos descolonizar antes de contra-colonizar; Ele e o Bispo (que fala sobre contra-colonização) estão em lugares diferentes;

(me parece que o processo de descolonização promovido pelo E.S, ao mesmo tempo que desconstrói algumas estruturas, também vai construindo uma outra forma de “fazer” educativo (pedagógico, metodológico teórico). Não existe essa separação rígida).

- **Rosângela** pontua a força e o número de professores envolvidos no E.S na UFF;

Encaminhamentos:

Bia (síntese): Matéria optativa ou obrigatória; papel dos mestres; tempo de elaboração das experiências; continuidade institucional; epistemômetro; E.S como pesquisa (pesquisa colaborativa; pesquisa resolutiva; pesquisa que fortalecem institucionalmente o E.S); Dossier Notório Saber; Caráter integrativo e restaurativo;

Terça – 14/11/17 - Manhã

1) Questão pedagógica. Alinhamentos.

José Jorge: Coloca a pauta sobre o oferecimento da “disciplina” do E.S: obrigatória, optativa ou módulo livre;

Bia: Ser obrigatório pode engessar demais. O E.S deve ser instituinte e não instituído;

Emílio: Obrigatória amarra o “modo de fazer” da disciplina. No entanto, existem departamentos, com mais unidade entre os professores e disciplinas, que podem apresentar a disciplina do E.S como obrigatória. Pode existir uma mesma disciplina, com variações de formato de acordo com cada departamento;

Florianita: Por outro lado, se não é obrigatória, a gente pode sempre ficar marginal;

Jonhy: Existem experiências, como na UFF, em que o E.S ocorre dentro de disciplinas já existentes, com uma ementa mais ou menos definida. No entanto, adaptações foram feitas para o projeto ocorrer, com mudanças da programação das aulas (programa da disciplina), logo, o epistemômetro nesses casos não daria certo;

Rosângela: Importância de escrever sobre o projeto e criar distanciamentos. Existe uma enorme diversidade e complexidade das experiências; A obrigatoriedade da disciplina (componente

obrigatório) na UFSB foi um formato mais adequado para aquela realidade, no entanto, não menos custoso;

Glaura: No caso UFMG é interessante manter como obrigatória para garantir a vigência daquela disciplina, porque as gestões e colegiados podem querer excluir essa disciplina. Dentro do obrigatório pode haver variação;

Rosângela: O E.S nasce das cotas e deve ser visto como cotas epistêmicas que, por sua vez, está ligada a questão da terra. Garantir que os programas e ementas sejam feitas junto com cada mestre. Eles não devem vir para se encaixar numa ementa pronta ou para abordar temas que são da nossa necessidade;

Mancel: O E.S pode ser optativa na maioria das universidades, mas deve uma metodologia para os encontros e outras disciplinas (obrigatórias);

Bengala: A questão do tempo. Gostaria, como mestre, que tivesse mais tempo para passar os conhecimentos e avaliar o resultado junto com os alunos (saber se ficaram satisfeitos). Na UFMG os mestres fizeram uma avaliação dos alunos para saber se eles entenderam bem os conhecimentos passados, inclusive com notas. Os mestres participaram, inclusive, da elaboração da avaliação. O certificado é fundamental para o memorial do mestre, para o notório saber e para conseguir realizar projetos, mas os mestres deveriam ter mais tempo para saber a avaliação de suas aulas para os alunos;

Luana: Trabalha há 30 anos com um projeto. Em 2007 foi oficializado (via Banco do Brasil e MinC). Mestres passavam 1 semana na universidade com alunos de vários departamentos e vários desdobramentos ocorriam como resultado dos debates. Depois o projeto foi se estruturando enquanto disciplinas (Danças e Folguedos – dentro da dança, que está dentro da Ed. Física). Remuneram através do projeto de extensão na disciplina obrigatória;

Florianita: Os professor-parceiros muitas vezes colocam o mestre na posição de um ajudante da sua disciplina, e na verdade ele deve ser um facilitador das condições materiais. O programa e a ementa devem ser feitas junto com o mestre, para ele ministrar a disciplina. Isso depende de uma certa lentidão (questão do Bengala do tempo, questão do Emílio sobre aterramento). Disso depende o fazer-sentir-pensar;

Emílio: Ressalta a importância mais dos princípios do que das diretrizes de ação. A composição ensino-pesquisa-extensão varia. Aluno-mestre-professor são grupos com diferentes estratégias

de ação. Desafio do tempo (Bengala): Circularidade (avaliação para aperfeiçoamento) e Imersão (profundidade. Os mestres querem conversar com os alunos);

Lúcia: Recomenda o texto do Milton Santos (Elogio sobre a Lentidão). Os mestres querem acompanhar os resultados do aprendizado. Isso é uma questão que os professores também sentem. Como os professores vão dar conta das leis 11645 e 10639.

José Jorge (síntese):

O princípio pedagógico geral: 1) O princípio de alternância entre os módulos com os mestres (de grande impacto) e o módulo reflexivo com os estudantes (digestão dos estudantes, racionalização e embasamentos teóricos da experiência com os mestres). Caso contrário, os alunos podem diminuir a importância do mestre anterior pelo impacto do mestre subsequente. O início do semestre deve ser feito com um módulo teórico, para localizar teoricamente o projeto; 2) Terminou o módulo do mestres, ele deve receber um registro audiovisual na íntegra de suas aulas. Isso também é fundamental para a equipe do projeto;

Concorda sobre os diversos formatos. Existem lugares que devem ser obrigatórios e em outras optativas;

O E.S é uma escala mínima (a contrapelo). Não é uma guerra de posição e sim de manobra, de trincheira (Gramsci). Existe um número reduzido de mestres. Não podemos sair nominando /titulando mestres. Os mestres não têm esse perfil;

A lentidão ocorre na comunidade. Os mestres estão dentro da universidade (com tempo definido). Os professores e mestres devem se ajustar. Os alunos têm uma outra aula na sequência. Fazer fora desse formato, não é realista. Além disso, existe a possibilidade do tempo ser lento sem ser alterado, ou seja, dentro das 2 ou 4h de aula (Lacan - lógico cronológico; Benjamin e Bispo - fronteira e limite);

A avaliação pode ser feita com os mestres mais próximos, ao final do semestre. As vezes é inviável trazer todos os mestres nesse momento de avaliação. Nesse caso, trabalha-se com os mestres do território;

Não mais do que 4 mestres (módulos), para haver alternância com os módulos teóricos e ainda um tempo para avaliação (módulos mais longos- e semanas);

Defende a auto-avaliação (os próprios alunos);

Realizar memoriais dos mestres (a partir da fala, abaixo, da Bia Kalunga);

Buscar os trabalhos relacionados (teses e dissertações) sobre cada mestre (fazer essa busca ativa sobre os trabalhos – já existe um enorme número de trabalhos sobre cotas e agora é necessário abrir uma pesquisa dos trabalhos que tratem sobre os mestres e o projeto);

Zé Bengala: A avaliação pode ser feita nos últimos 30 minutos, então.

Bia Kalunga: a avaliação não como o momento final, e sim como processo. Avaliação contínua. E.S como forma de visibilidade. Inclusão e interação entre a ciência e o senso comum. Fala do seu desejo de realizar o livro sobre a luta dos kalunga a partir da biografia da Vó Procópio, e também de um “centro de saber – memorial Procópio”;

Mancel: A importância dos mestres trazerem aprendizes (seja pela tradução ou pela valorização dos mestres). A importância do registro audiovisual para a comunidade e para desdobramentos de pesquisa;

Elaine Monteiro: Propôs que a avaliação seja feita pelo professor parceiro. E o “retorno” ser feito aos mestres;

Jorge: A avaliação aqui não abarca. A reverberação não pode ser avaliada nem pelos professores parceiros. As vezes a ficha cai muito depois da aula.

2) Questões institucionais - alinhamentos

Jorge: Formatos variados de institucionalização: componente mais fixo: UFF; UFSB; UFPA / UnB (institucionalização mais maleável); “Contextuabilidade” do E.S: Em cada contexto, os princípios (fixos) devem ser trabalhados para um formato possível. Princípios: participação do mestre na formulação da cátedra, para protagonismo no ensino, sempre se comprometendo com o horizonte do notório saber;

Rosângela: Importância de um recurso próprio para o E.S (tem a ver com a institucionalização). Formas de “contratação” dos professores;

Rita: As limitações legais se referem ao destacamento dos recursos federais para as universidades, com uma rubrica específica para o E.S. Mas “internamente”, as universidades (fundações) tem autonomia para manejar os recursos, ou seja, sempre pode ser feito. Depende da vontade dos professores e da articulação política com a reitoria;

Jorge: 2 passos: institucionalização dentro dos programas; destacar recursos da universidade para o E.S

3) Questões de pesquisa: Não teve tempo para ser discutido

Encontro de Saberes nas Universidades Atualização 2017

Sumário

Apresentação

As experiências

UnB

UFMG

UFJF

UFSB

UFPA

UECE

UFCA

UFRGS

UFF

As áreas do saber

O saber tradicional e as qualidades de Mestre na perspectiva do Encontro de Saberes

Áreas de especialidade do saber acadêmico

Áreas do Encontro de Saberes

UnB

UFMG

UFJF

UFSB

UFPA

UECE

UFCA

UFRGS

UFF

Considerações

Mestras e mestres

Professoras e professores

Créditos



INCT/UnB/CNPq Encontro de Saberes nas Universidades Atualização 2017

Apresentação

O Projeto Encontro de Saberes é uma iniciativa estruturante do INCTI, que resulta de uma parceria estabelecida junto à UnB, ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), ao Ministério da Cultura (MinC), ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e ao Ministério da Educação. Atende à meta proposta pela Câmara Interministerial de Educação e Cultura, regulamentada por Portaria Normativa Interministerial em 2007, de incorporar os mestres de ofício e das artes tradicionais nos vários níveis de ensino. Entende-se que o acesso à diversidade cultural, bem como o pluralismo racial, étnico e epistêmico no âmbito das instituições públicas de ensino são direitos culturais a serem garantidos e respeitados.

O Encontro de Saberes é uma iniciativa inovadora implementada desde 2010, no sentido do reconhecimento e valorização de mestres e mestras de notório saber nas várias áreas de pesquisa, criação e realização. Propõe-se a promoção de diálogos e integração entre os conhecimentos acadêmicos e os saberes tradicionais das culturas populares, indígenas e quilombolas. Concebido no Instituto de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa-INCTI/UnB/CNPq, teve início na Universidade de Brasília em 2010 e em 2017 alcançou outras universidades públicas no Brasil, totalizando 9: além da UnB, a Universidade Federal Minas Gerais/UFMG, Universidade Federal do Sul da Bahia/UFSB, Universidade Federal de Juiz de Fora/UFJF, Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS, Universidade Federal do Para/UFPA, Universidade Federal do Cariri/UFCA, Universidade Estadual do Ceará/UECE e Universidade Federal Fluminense/UFF. Aqui estão centralizadas e condensadas informações sobre os módulos em cada universidade, os mestres e mestras, professores e professoras, e as áreas do saber abordadas nas diferentes experiências abarcadas pelo Projeto.

Resultados 2010-2017:

- **9 Universidades**
- **97 Professores**
- **125 Mestres**
- **2.537 horas/aula**
- **1.963 estudantes da graduação e pós-graduação**

Universidades	UNB	UFMG	UFJF	UFSB	UECE	UFCA	UFPA	UFRGS	UFF
Edições*	7	7*	2	1	1	1	1	3	1
Campus	1	1	1	3	1	1	2	1	1
Módulos**	55	28	6	14	4	8	5	10	7
Mestres***	28	35	14	15	5	9	6	10	11
Professores****	17	28	5	21	4	1	7	11	7
Alunos	342	627	186	430	31	35	57	175	80
Carga Horária/hs	630	970	120	224	45	32	188	192	136

* Na UFMG, o Encontro de Saberes foi realizado em 2014 e, a partir de 2015, se efetivou como Formação Transversal em Saberes Tradicionais, que oferece mais de uma disciplina por semestre do ano letivo. A UFRGS teve duas edições em 2017; uma por semestre.

**Módulo é aqui definido como unidade temporal na qual cada mestre esteve com a regência da classe, seja no período de uma disciplina inteira, ou em módulos, propriamente, de uma disciplina; posto que cada edição teve um formato específico.

*** 9 mestres e mestras deram aula em mais de uma universidade.

**** 4 professoras deram aula em mais de uma universidade.

A seguir, podemos observar dois gráficos relativos às comunidades de pertencimento dos mestres e dos professores envolvidos com o projeto:

COMUNIDADES DE PERTENCIMENTO DOS MESTRES E MESTRAS

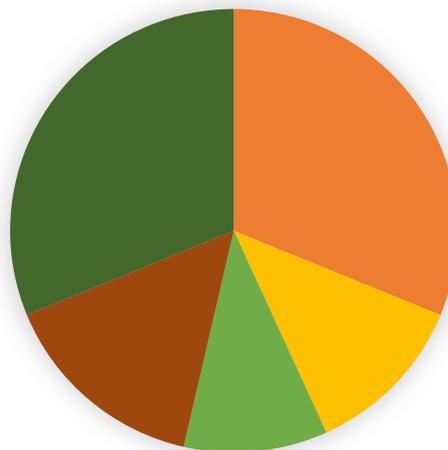
■ Indígenas - 39 (31%)

■ Comunidades de Terreiro - 15 (12%)

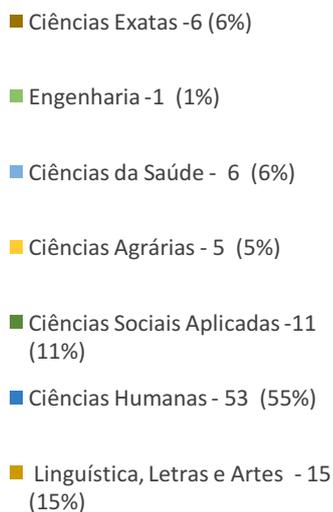
■ Quilombolas - 13 (10%)

■ Comunidades de agricultores e extrativistas 19 (15%)

■ Agrupamentos rurais e urbanos em torno de tradições populares: Reisado, Folias, Bumbas, Cavalinho, Congado, Cantorias, Repente, Cordel, Pássaros, Jongô, Samba, Carimbó, Capoeira...39 (31%)



COMUNIDADES DE PERTENCIMENTO ACADÊMICO DOS PROFESSORES E PROFESSORAS*



*conforme classificação do CNPq

As experiências

Em cada universidade onde aconteceram edições do Projeto, no período de 2010 a 2017, as experiências foram realizadas em diferentes formatos e arranjos, abrangendo várias áreas de conhecimento, na extensão, graduação e pós-graduação. De modo geral, seguiu-se o princípio da simetria e para cada mestre havia um professor parceiro. Na maioria das disciplinas e módulos do Encontro de Saberes nas universidades, além dos mestres, foram convidados seus assistentes - que participaram das aulas. E aconteceram, também, oficinas, rodas de conversa e módulos que complementaram as disciplinas, nos quais participaram algumas pessoas que não chegam a ser reconhecidas - e não se reconhecem - como *mestres*, no sentido de detentoras e transmissoras de grande sabedoria; mas são herdeiras em formação e conhecedoras de alguns aspectos de tradições, em plenas condições de demonstrá-las e com potencial para alcançar futuramente esse lugar de mestre.

A seguir podemos observar um extrato de cada experiência:

UNB

Curso: Antropologia

Disciplina: Encontro de Saberes: Artes e Ofícios dos Saberes Tradicionais - Modalidade: Módulo livre

Números totais: 362 alunos. Carga horária 630 hs

2010

Alunos: 72 (duas turmas)

Módulo I: Cavalo Marinho

Mestre: Biu Alexandre

Professoras parceiras: Luciana Hartmann - Antropologia /Artes Cénicas - UnB e Rita de Cássia Castro - Antropologia /Artes Cénicas - UnB

*

Módulo II Educação Ambiental

Mestre: Benki Ashaninka

Professora parceira: Nina Laranjeira - Ciências ambientais - UnB

*

Módulo III Plantas Medicinais

Mestra: Lucely Pio

Professora parceira: Silvéria Santos – Enfermagem - UnB

*

Módulo IV Congado e Moçambique

Mestre: Zé Jerome

Professor parceiro: Antenor Ferreira – Etnomusicologia- Música -UnB

*

Módulo V Arquitetura Tradicional Xinguana

Mestre: Maniwa Kamayurá

Professor parceiro: Jaime Almeida – Arquitetura - UnB

2011

Alunos: 31

Módulo I: Mestres do Distrito Federal e Entorno

Mestres: Seu Eli da Irmandade de N.S. do Terno de Catupé;

Oficineiros: Martinha do Coco; Cristiano e Vinicius Olímpio (Cacuriá) ; Gilvan (Capoeira)

*

Módulo II: Política e espiritualidade

Mestres: Álvaro Tukano e Casimiro Tukano

Professora parceira: Maristela Torres – Antropologia UnB

*

Módulo III : Cavalo Marinho

Mestre: Biu Alexandre

Professoras parceiras: Luciana Hartmann – Antropologia/ Artes Cênicas e Rita de Cássia Castro
Antropologia/ Artes Cênicas

*

Módulo IV Plantas Medicinais

Mestra: Lucely Pio

Professora parceira: Sílvia Santos – Enfermagem - UnB

*

Módulo V Os Arturos: Reinado e Congado

Mestres: Jorge Antônio dos Santos, Joel Catarino da Silva, Marcos Eustáquio dos Santos

Professor parceiro: Antenor Ferreira – Etnomusicologia/ Música

*

2012

Alunos: 48

Módulo I Introdução ao Encontro de Saberes – Professor José Jorge de Carvalho

*

Módulo II Política e Espiritualidade-Mestre: Álvaro Tukano

Professora parceira: Maristela Torres – Antropologia -UnB

*

Módulo III Saberes Quilombolas

Mestre: Antônio Bispo dos Santos

Professor Parceiro: Wanderson Flor – Filosofia - UnB

*

Módulo IV Mestre: Badia Medeiros

Professor parceiro: Antenor Ferreira - Etnomusicologia/ Música

*

Módulo V Plantas Medicinais

Mestra: Lucely Pio

Professora parceira: Sílvia Santos – Enfermagem - UnB

*

2013

Alunos 86 (duas turmas).

Módulo I Introdução ao Encontro de Saberes – Professor José Jorge de Carvalho – Antropologia - UnB

*

Módulo II Cavalo Marinho

Mestre: Biu Alexandre Professoras parceiras: Luciana Hartmann- Antropologia /Artes Cénicas - UnB e Rita de Cássia Castro Luciana Hartmann- Antropologia /Artes Cénicas - UnB

*

Módulo III Arquitetura Xinguana

Mestre: Maniwa Kamayurá

Professor parceiro Jaime Almeida – Arquitetura

*

Módulo IV Congado e Moçambique

Mestre: Zé Jerome

Professor parceiro: Antenor Ferreira – Etnomusicologia

*

Módulo V Plantas Medicinais

Mestra: Lucely Pio

Professora parceira: Sílvia Santos-Enfermagem

*

2015

Alunos: 49

Módulo I Performances da Cultura Popular Brasileira

Professora: Luciana Hartmann -Antropologia /Artes Cênicas e José Jorge de Carvalho
Antropologia /Artes Cênicas

*

Módulo II Bumba-meu-boi

Mestre: Gilvan do Vale e Tamatátua Freire

Professores parceiros: Antenor Ferreira – Etnomusicologia/ Música; Luciana Hartmann;
Antropologia/Artes Cênicas; Carla Águas = Estudos Culturais

*

Módulo III Folia do Divino e Catira

Oficineiro: John Meirelles (Folia do Divino de Nossa Senhora da Abadia –
Luziânia/GO) **Assistentes:** João Valério, Cleidson Cordeiro e Sérgio Ricardo

Professor Parceiro: Jorge Graça Veloso - Artes Cênicas;

*

Módulo IV Samba: 20 Variações de um gênero

Professor: Antenor Ferreira - Etnomusicologia/ Música

*

Módulo V Carimbó

Mestre: Lucas Bragança

Assistentes: Solange Loureiro e Flávio Júnior

Professores parceiros: Antenor Ferreira Etnomusicologia/ Música; Luciana Hartmann;- Antropologia/ Artes Cênicas UnB; Liliam Cohen Etnomusicologia/ Música, UFPA

*

2016

Alunos: 36

Módulo I Teoria, método e consolidação do Encontro de Saberes

Professores: José Jorge de Carvalho, Antropologia; Antenor Ferreira Etnomusicologia/ Música; Luciana Hartmann, Antropologia/ Artes Cênicas e Letícia Vianna, Antropologia

Encerramento com Seminário Temático Saberes Tradicionais, com o mestre quilombola Antônio Bispo dos Santos (PI)

*

Módulo II Saberes e práticas: cantos e musicalidade do Bumba-meu-boi

Mestre: Tamatatiua Freire (Boi do Seu Teodoro, Sobradinho, DF) Assistente: Carolina Freire

Professora parceira: Letícia Vianna, Antropologia

*

Módulo III Oficinas Saberes e práticas: cantos, ritmos e danças do Cacuriá

Oficineiros: Cristiano Olímpio e Eliane Olímpio

Professora parceira: Luciana Hartmann , Antropologia/ Artes Cênicas

*

Módulo IV Saberes e práticas: cantos e artes das Nações do Alto Xingu

Professor parceiro: José Jorge de Carvalho, Antropologia

Mestre: Cacique Arifirá Matipu

Assistentes: 03

*

Módulo V Seminários e fórum de avaliação participativa

Professores: José Jorge de Carvalho-Antropologia; Antenor Ferreira-Etnomusicologia/Música; Luciana Hartmann- Antropologia /Artes Cénicas; e Letícia Vianna - Antropologia

2017

Alunos: 40

Módulo I Teoria, método e pedagogia do Encontro de Saberes

Professores: José Jorge de Carvalho- Antropologia; Luciana Hartmann- Antropologia /Artes Cénicas

*

Módulo II Cosmologia do Candomblé - Vestimentas Sagradas

Professor parceiro: José Jorge de Carvalho- Antropologia

Mestra: Mãe Dora de Oyá

Assistente: 1

*

Módulo III Cultura Kalunga

Professor parceiro: José Jorge de Carvalho - Antropologia

Mestras: Procópia dos Santos Rosa; Daínda -Natalina dos Santos Rosa; Fiota

Assistente: 3

*

Módulo IV Mestres Arturos- O Reinado e a tradição dos Arturos

Mestres: José Bonifácio da Luz (Bengala) e Geraldo Bonifácio da Luz (Bingueiro)

Professora parceira: Glaura Lucas, Etnomusicologia/Música

*

Módulo V O Alto Rio Negro. Saberes sobre Cosmologias, Narrativas, Artes e Biografias

Mestre: Gilberto Kubeo

Professor parceiro: Thiago Chacon, Linguística

*

Módulo VI O Alto Rio Negro. Saberes sobre Cosmologias, Narrativas, Artes e Biografias

Mestre: Álvaro Tukano

Professor parceiro: Thiago Chacon, Linguística

*

Módulo VII Diálogos com o Xamã Davi Kopenawa

Mestres: Davi Kopenawa

Professora parceiro: Ana Tereza Reis , Educação

*

Módulo VIII A tradição Nagô e o Candomblé de Recife

Professor parceiro: José Jorge de Carvalho, Antropologia

Mestra: Mãe Lu de Yemanjá

*

Módulo IX A Cosmovisão da Nação Congo Angola

Mestre: Tata Mutá Imê

Professor parceiro: Nelson Inocência , Artes Visuais, UnB

*

Módulo X Diálogos com Antônio Bispo

Professor parceiro: José Jorge de Carvalho, Antropologia

Mestre: Antônio Bispo

UFMG

Números totais: Alunos: 627. Carga Horária: 970hs

2014

Curso: Comunicação Social (disciplina de graduação especial aberta e seminários na pós-graduação)

Disciplina: Artes e Ofícios de Saberes Tradicionais seminários na pós-graduação.

Módulo I Cultura e Cultivo dos Quilombos

Mestres: Sílvio de Siqueira (“Mestre Badu”, Mato do Tição, MG) e Sebastiana de Oxossi (Carrapatos da Tabatinga. MG)

Assist.: Marilene Gonçalves e Tânia Oliveira

Professor parceiro: Rubens Alves, Ciência da Informação

*

Módulo II Dinâmica das Manivas do M. Solimões

Mestras: Maria Eugênia e Margarida Meireles (Alto Solimões, AM)

Professora parceira: Deborah Lima, Antropologia

*

Módulo III A Cosmociência Guarani e Kaiowá

Mestre: Valdomiro Flores (Comunidade Tekoha Guaiviry, Município de Amambai, Mato Grosso do Sul)

Assistentes: Valmir Cabreira e Genito Gomes

Professora parceira: Luciana de Oliveira - Antropologia /Comunicação

*

Módulo IV Cantos Afro-brasileiros: brincando e resistindo na tradição

Mestres: Jorge Antônio dos Santos e José Bonifácio (Arturos, MG)

Professora parceira: Glaura Lucas, Etnomusicologia / Música – UFMG

*

Módulo V Territórios do Barro

Mestres: Dalzira Xacriabá (Veredinha, MG) e Manoel Xacriabá (Morro Falhado, MG)

Assistente: Nei Xacriabá (Barreiro Preto, MG)

Professor parceiros: Ana Gomes, -Educação - UFMG , Cristiano Bickel -Artes – UFMG e João Cristeli -Artes – UFMG

Na UFMG, o Encontro de Saberes foi realizado em 2014 e se efetivou como um programa de Formação Transversal em Saberes Tradicionais, por meio do qual são oferecidas mais de uma disciplina por semestre.

2015/1 (03 disciplinas)

1) Artes e ofícios dos saberes tradicionais: curas e cuidados (04 módulos)

Carga horária: 90 horas

Módulo I

Mestre: Silvio da Siqueira (Seu Badu) (Quilombo do Mato do Tição, Jaboticatubas, MG);

Assistente: Marilene de Siqueira;

Professores parceiros: Edgar Barbosa, Antropologia /Educação - UFMG e Livia Pancrácio, Enfermagem - UFMG

*

Módulo II

Mestra: Lucely Morais Pio (Quilombo de Cedros, Mineiros, GO);

Assistente: Ivanita Morais Pio

Professora parceira: Livia Pancrácio-Enfermagem

*

Módulo III

Mestra: Dona Jaçanã - Maria D'Ajuda Alves da Conceição (Aldeia Velha, Arraial D'Ajuda, BA)

Assistente: Maria Raimunda Alves da Conceição

Professores parceiros: Erica Dumont, Enfermagem – UFMG e Marcos Bortolus , Engenharia Aeroespacial- UFMG

*

Módulo IV

Mestre: Alcindo Wherá Tupã (aldeia *Yynn Morothi Wherá*, Biguaçu, SC);

Assistente: Geraldo Karáí Okenda;

Professora parceira: Isabel Santana de Rose, Antropologia /Educação - UFMG

*

2) Ingira de Ingoma: Africanias

Carga horária: 45 horas

Mestres: Expedito da Luz Ferreira (Jatobá, Belo Horizonte), Júlio Antônio Filho (Fagundes, MG) Jorge Antônio dos Santos, João Batista da Luz, José Bonifácio da Luz, Geraldo Bonifácio da Luz – Bingueiro,(Comunidade dos Arturos, Contagem, MG), Maria Aparecida Silva Martins (Tabatinga).

Professoras parceiras: Leda Martins, Letras - UFMG e Sônia Queiroz, Letras - UFMG

*

3) Cinema e Pensamento Kino Maxakali

Carga horária: 60 horas

Período: abril a maio de 2015

Mestres: Suely Maxakali (Xoeni Maxakani) e Isael Maxakali (Yaet Maxakani) (Aldeia Verde, Ladainha, MG);

Professores parceiros: César Guimarães, Comunicação – UFMG e André Brasil , Comunicação - UFMG

*

2015/2 (02 disciplinas)

1) O livro vivo Huni-Kuin: narrativas, plantas e imagens

Carga horária: 60 horas

Alunos: 50

Mestres: Maria Carlos Kaxinawa, Joaquim Maná Kaxinawa, Pajé Osmar Kaxinawa, Zezinho Yube (Terra Indígena Hunikui, AC);

Professores parceiros: Maria Inês de Almeida , Letras - UFMG; César Guimarães. Comunicação; Terri Aquino, Antropologia- UFMG

*

2) Arquitetura e cosmociência Xacriabá

Carga horária: 90 horas

Alunos: 50

Mestras: Lourdes Evarista, Libertina Ferro (aldeia Xacriabá de Caatinginha, MG);

Assistentes: Edvaldo Sousa, Ernesto Bezerra e José Barbosa (aldeia Xacriabá de Caatinginha, MG);

Professores parceiros: Renata Marques, Arquitetura; Adriano Marques Correa, Arquitetura; Marcos Bortolus, Engenharia Aeroespacial

*

2016.1 (02 disciplinas)

1) Catar folhas: saberes e fazeres do povo de axé (04 módulos)

Carga horária: 90 horas

Alunos: 60

Módulo I

Mestra: Pedrina de Lourdes Santos (capitã da Guarda de Maçambique de Nossa Senhora das Mercês de Oliveira, MG);

Assistente: Washington dos Santos (capitão da Guarda de Maçambique Nossa Senhora do Rosário, Oliveira, MG);

Professores parceiros: Edgar Barbosa - Antropologia /Educação; Isabel de Rose- Antropologia /Educação

*

Módulo II

Mestra: Mãe Efigênia Maria da Conceição (*Mametu Muiandê*) (Quilombo *Manzo Ngunzo Kaiango*, Belo Horizonte, MG);

Assistente: Cássia Cristina da Silva (Makota Kidoiale);

Professores parceiros: Edgar Barbosa - Antropologia /Educação ; Isabel de Rose- Antropologia /Educação

*

Módulo III

Mestra: Nilsia Lourdes dos Santos (*Iyanifá Nylsia*) (*Ilê Axé Ala Oju Meji Ofa Otun*, São José da Lapa, MG)

Assistente: Fabíola Carneiro Rocha

Professores parceiros: Edgar Barbosa- Antropologia /Educação; Isabel de Rose- Antropologia /Educação

*

Módulo IV

Mestre: Pai Ricardo de Moura (Casa de Caridade Pai Jacob do Oriente, Belo Horizonte, MG);

Assistente: Mãe Marli de Araújo Campos

Professores parceiros: Edgar Barbosa- Antropologia /Educação; Isabel de Rose - Antropologia /Educação

*

2)Saberes da capoeira angola

Carga horária: 90 horas

Alunos: 60

Mestre: João Bosco Alves da Silva (Mestre João Angoleiro) (grupo de capoeira e associação cultural “Eu sou angoleiro”);

Aprendizes: Gercino Alves Batista e Daniel Marques da Silva;

Professores parceiros: José Alfredo Debertoli, Educação Física - UFMG; Juliana Azoubel, Artes Cênicas - UFMG e Rubens Alves, Ciência da Informação

*

2016/2 (03 disciplinas)

1) Cinema e Pensamento Xavante

Carga horária: 60 horas

Alunos: 30

Mestres: Benjamin Wa’Aiho; Paixão Wa’umhi; Divino Tserewahú (Aldeia Sangradouro, MT);

Professores parceiros: André Brasil, Comunicação - UFMG e César Guimarães, Comunicação – UFMG

*

2) Arquitetura e cosmociência Xacriabá

OBS: Disciplina realizada na Terra Indígena Xacriabá, São João das Missões, MG.

Carga horária: 90 horas

Alunos: 24

Mestras: Lourdes Evarista, Libertina Ferro (aldeia xacriabá de Caatinginha, MG);

Assistentes: Edvaldo Sousa, Ernesto Bezerra e José Barbosa (aldeia xacriabá de Caatinginha, MG);

Professores parceiros: Adriano Marques Correa- Arquitetura; Marcos Bortolus-Enfermagem , Lívia Pancrácio-Enfermagem

*

3) Ojuhu Ñe’é/Mbopaje Ñe’e – Encontrar Palavra/Encantar a Palavra

Carga horária: 60 horas

Alunos: 40

Mestre: *Nhanderu* Valdomiro Flores (*tekoha* Guaiviry, MS);

Assistentes: Daniel Lemes Vasques e Genito Gomes;

Participantes convidados: Pedrina de Lourdes Santos, Sebastiana de Oxoóssi, Ailton Krenak, lideranças da Ocupação Guarani-Kaiowa (Contagem, MG).

Professora parceira: Luciana de Oliveir , Antropologia /Comunicação - UFMG

2017.1 (03 disciplinas)

1- Confluências quilombolas contra-colonização (02 módulos)

Carga horária: 60 horas

Vagas: 60

OBS: Disciplina oferecida em parceria com o Programa de Formação Transversal em Relações Étnico-raciais: história da África e cultura afro-brasileira.

Módulo I

Mestres: Antônio Bispo dos Santos - Nego Bispo (Quilombo Saco do Curtume, PI); Arnaldo de Lima (Naldo) (Quilombo Custaneira, PI);

1 assistente

Professor parceiro: Edgar Barbosa - Antropologia /Educação

*

Módulo II

Mestra: Maria Luíza Marcelino (Quilombo Namastê, Ubá, MG);

Professores parceiros: Edgar Barbosa - Antropologia /Educação

*

2-Pensamento e ação comunicacional em comunidades tradicionais

Carga horária: 45 horas

Vagas: 45

Mestra: *Makota Kidoiale* (Cássia Cristina da Silva) (Quilombo *Manzo Ngunzo Kaiango*, Belo Horizonte, MG);

Professora parceira: Luciana de Oliveira - Antropologia /Educação

*

3- Artes e ofícios dos saberes tradicionais: curas e cuidados (03 módulos)

Carga horária: 90 horas

Vagas: 45

- Módulo I

Mestra: Luceli Morais Pio (Quilombo Cedros);

Assistente: Maria de Fátima Oliveira Conceição (Mineiros, GO);

Professoras parceiras: Erica Dumont -Enfermagem; Isabel de Rose- Antropologia /Educação

*

- Módulo II

Mestre: Silvio da Siqueira (Seu Badu) (Quilombo Mato do Tição, Jaboticatubas, MG);

Professora parceira: Livia Pancrácio -Enfermagem

*

- Módulo III

Mestra: Aparecida Arruda (Tantinha) (Ervanário São Francisco, Sabará, MG);

Professor parceiro: Marcos Bortolus -Engenharia Aeroespacial

*

2017.2 (04 disciplinas)

1- “Catar folhas”: saberes e fazeres do povo de axé (diurno e noturno)

Carga horária: curso diurno – 90 horas + atividades especiais; curso noturno 60 horas.

Vagas: 50 para alunos de graduação; 10 para alunos de pós-graduação; 50 para profissionais da educação e da cultura da rede pública de Belo Horizonte (vagas oferecidas como curso de extensão).

Mestras e Mestres: *Mametu Muiandê* (Mãe Efigênia Maria da Conceição, quilombo *Manzo Ngunzo Kaiango*, Belo Horizonte, MG); Pedrina Lourdes dos Santos capitã da Guarda de Massambique de Nossa Senhora das Mercês (Oliveira, MG), Iyanifa Ifadara (Nylsia Lourdes dos Santos), do *Ilè Asé Asegún Itèsiwajú Aterosún* (São José da Lapa, MG) e Pai Ricardo de Moura, da Casa de Caridade Pai Jacob do Oriente (Belo Horizonte, MG).

Assistentes: *Makota Kidoiale* (Cássia Cristina da Silva), quilombo *Manzo Ngunzo Kaiango*); Washington Luis Santos Oliveira, capitão da Guarda de Massambique Nossa Senhora do Rosário (Oliveira, MG); Ariane, *Ilè Asé Asegún Itèsiwajú Aterosún*; Mãe Marli dos Santos, Casa de Caridade Pai Jacob do Oriente).

Professores e professoras parceiros: Edgar Barbosa; Isabel de Rose ; Maria Aparecida Moura; *Rubens Alves, Ciência da Informação, Ciência da Informação* da Silva; Wagner Leite Viana.

*

Cosmociências: Arte da Miçanga (diurno e noturno)

Vagas: diurno – 40; noturno – 40.

Carga horária: diurno – 60 horas; noturno – 30 horas.

Mestras: Lira Huni Kuin e Maria Huni Kuin (Aldeia Mucuripe, AC); Creuza Prumkwyj Krahô e Leila Jôxa Krahô (Aldeia Nova, TO); Sueli Maxakali e Eliane Maxakali (Aldeia Verde, MG).

Professores e professoras parceiros: André Brasil, Comunicação - UFMG; Clarisse Alvarenga, Comunicação /Educação - UFMG; Karenina Andrade Vieira; Renata Marquez, Arquitetura - UFMG

*

UFJF

2014

Disciplina: Encontro de Saberes: Artes e Ofícios dos Saberes Tradicionais

Módulo I Agroecologia ainda que tardia. A experiência da Casa de Sementes da comunidade Barra do Touro - Serranópolis, MG - e a agroecologia em Araponga - MG. (20 horas/aula)

Mestres: Geraldo Gomes Barbosa (Barra do Touro, MG), Gilmar de Oliveira (Acaiaca, MG), Sebastião Estêvão, Sebastião Barbosa, Sebastiana dos Santos, Maria Madalena da Silva (Governador Valadares, MG)

Assistentes: Marcelo Almeida e Márcio Martins

Professor parceiro: Reinaldo Duque Brasil L. Teixeira (Botânica, Gov. Valadares)

*

Módulo II Cultura Quilombola, Resistência em Festa. Os conhecimentos ligados ao corpo, à cura, à natureza, cultura e história, a partir das experiências quilombolas (20 horas/aula)

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

Professores parceiros: Leonardo Carneiro (Geografia) e Carolina Perez (Educação, Colégio de Aplicação João XXIII)

*

Módulo III Cultura Indígena na Brisa da Cura. A resistência e as cosmociências Krenak, Tukano e Ashaninka (20 horas/aula)

Mestres: Ailton Krenak (MG), Álvaro Tukano (AM) e Benki Ashaninka (AC)

Professor parceiro: Daniel Pimenta (Botânica)

*

2015

Módulo I Agroecologia: os caminhos, saberes e possibilidades da agroecologia

Mestres: Gilmar de Oliveira (Acaiaca, MG); Joseleno Anacleto da Silva (Espera Feliz, MG); Gilberto F. Corrêa (Divino, MG)

Professor. parceiro: Gustavo Soldati (Botânica)

*

Módulo II Sabedoria Indígena: saberes, cosmologias, perspectivas filosóficas, políticas, artísticas e medicinais

Metres: Ailton Krenak (MG); Álvaro Tukano (AM); Dauá Puri (RJ)

Professor parceiro: Daniel Pimenta (Botânica)

*

Módulo III Sabedoria Quilombola: conhecimentos ligados ao corpo, à cura, à natureza, cultura e história

Mestres: Sebastiana de Oxóssi (Carrapatos da Tabatinga, MG); Paulo Rogério dos Santos (Miracema, RJ); Jeferson Alves de Oliveira (Quilombo do Tamandaré-Guaratinguetá/SP)

Professores parceiros: Carolina Bezerra (João XXIII); Leonardo Carneiro (Geociências)

UFSB

2014

Disciplina: O Encontro de Saberes nas Licenciaturas Interdisciplinares da UFSB

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 Rosangela de Tugny

Campus Sosígenes Costa (Porto Seguro)

Módulo: 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

Mestra Dagmar Muniz de Oliveira — Mestra Dagmar

Aprendiz: Joelita Ribeiro da Silva

Professora Parceira: Lenir de Abreu

*

Módulo: 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

Mestre : Lourival Bernardino dos Santos — Mestre Louro

Aprendiz: Romeu Avila Maselli

Professor parceiro: Luiz Antônio Araújo

*

Módulo: 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.

Mestra : Antônia Santana Braz — Mestra Japira Pataxó

Aprendiz: Ararauí Braz dos Santos

Professora Parceira: Lenir de Abreu

*

Módulo: 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

Mestre : Eliomar de Jesus Almeida — Mestre Eli (Porto Seguro, BA)

Professora parceira: Maria Aparecida Lopes

*

Módulo: 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

Alan dos Santos da Silva — Mestre Alan Porto Seguro, BA.

Professor parceiro: Antônio Mateus

Campus Jorge Amado (Itabuna)

Módulo: O homem e a floresta: conhecimento tradicional e modos de vida Pataxó e quilombola; ancestralidade quilombola de Itacaré e Marambaia; estratégias de organização política.

Mestra : Otília Maria Nogueira — Mestra Otília (Assentamento Marambaia, Itacaré, BA)

Aprendiz: Ana Lucia Nogueira da Silva

Professora parceira: Jeane Alves de Almeida

*

Módulo: Candomblé Angola : história, mitos e rituais: matrizes do Candomblé; festas sagradas e profanas; interação comunitária; processos formativos no Terreiro Matamba Tombenci Neto.

Mestra : Hilsa Rodrigues Pereira dos Santos — Mestra Mãe Ilsa / Mameto Mukalê (Ilhéus, BA)

Aprendiz: Glauce Santos de Souza

Professora parceira Francismayr Alves da Silva

*

Módulo: 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.

Mestra : Maria José Muniz de Andrade Ribeiro — Mestra Maya Pataxó HãHãeHãe

Aprendiz: Nailton Muniz Pataxó

Professoras parceiras : Maria Helena Machado e Cynthia de Cássia Santos Barra

*

Módulo: 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.

Mestre: José Virgílio dos Santos — Mestre Virgílio

Professora parceira : Maria Helena Machado

*

Módulo: 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.

Mestre: Gilberto Alves de Lima — Mestre Beca

Professora parceira: Regina Soares de Oliveira

*

Módulo: Tradições quilombolas na Mata Atlântica: agricultura tradicional e saberes agroflorestais; técnicas da produção orgânica; ciclos de desmatamento e a importância do reflorestamento.

Mestre: Edivaldo de Jesus Santos — Mestre Edi

Professor parceiro: Lauro Antônio Barbosa

*

Campus Paulo Freire (Teixeira de Freitas)

Módulo: Cartografias da cerâmica: trajetórias familiares e migração das técnicas; sistemas de aprendizado coletivos e modos de trabalho; práticas e estéticas, formas e usos.

Mestre: Fernando José de França Paes — Mestre Fernando

Aprendiz: Leonardo da Silveira Boamorte

Professores parceiros: Andrea Lizbeth e Eduardo Bonzatto

*

Módulo: 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.

Pedro da Conceição Batista — Mestre Pedrinho

Aprendiz: Rubens Menezes de Souza

Professores parceiros: Andrea Lizbeth e Eduardo Bonzatto

*

Módulo: 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.

Mestre: Oziel Santana Ferreira — Mestre Oziel

Aprendiz: Paixão da Silva Ferreira

Professores parceiros: Márcia Nunes e Regina Smith

*

UFPA

2014

Campus Belém e Campus Bragança

Campus Belém

Cursos: Licenciatura Plena em Música (disciplina obrigatória) e Programa de Pós-graduação em Artes (disciplina optativa aberta)

Disciplina: Sociologia da Música

Números totais: **Alunos:** 57 (graduação e pós-graduação). Carga horária 188: hs

Módulo I Música, Cultura e Sociedade–Boi-Bumbá em Belém: tradição e resistência que vêm de longe: Discussão da trajetória dos grupos a partir do artigo “Boi-Bumbá em Belém: uma expressão urbana popular”.

Mestre: Alberto Mello – Mestre Beto (Grupo Estrela Dalva)

bairro Guamá, Belém, PA) Assistente: Cléto Bernardes

Professora parceira: Jorgete Lago (Etnomusicologia/Música, UEPA)

*

Módulo II Música, Cultura e Experiência Pássaro Junino Tucano: Enredo, músicas, cenário, figurino, organização, personagens e quadros; ensaio da cena da caça do passarinho.

Mestra: Guardiã Iracema Oliveira (Pássaro Junino

Tucano, bairro Telégrafo, Belém, PA) Assistente: Raimunda Nazaré

Professora parceira: Rosa Silva (Etnomusicologia/Música, UFPA)

*

Módulo III Saberes e Fazeres Musicais Oficina de percussões do Carimbó : teoria e prática de construção de tambores, maracas, milheiros, experiências musicais

Mestre: Lucas Bragança (Grupo Sancari, Belém, PA) Assistente: Neire Rocha

Profs. parceiros: Paulo Murilo Amaral (Etnomusicologia/ Música, UEPA)

*

Módulo IV Diversidade e Diferença Festa da Moça Nova e Festa do Mingau: 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.

Mestre: Tixnair Tembé (Terra Indígena do Alto Rio Guamá, aldeia Tekohal, PA)

Professora parceira: Liliam Barros Cohen (Etnomusicologia/ Música, UFPA)

*

Campus Bragança

Curso: Letras

Disciplina: Encontro de Saberes: Artes e ofícios do ato de nomear em KA'APOR: trata da organização social e a nomeação Ka'apor, discutindo aspectos tais como a distribuição de gênero e a cerimônia de batizado.

Mestras: Mariuza Ka'apor e Piriha Ka'apo

Coordenadora: Raimunda Benedita Cristina Caldas

Números totais: Carga horária 188: hs

Alunos: 57 (graduação e pós-graduação)

*

UECE

Curso: Mestrado Acadêmico em Políticas Públicas e Sociedade (MAPPS)

Disciplina: Encontro de Saberes: Saberes Tradicionais da Cura - optativa

Números totais:

Alunos: 31

Carga Horária: 45h

2014

Módulo I Terra Toré: Tradição e Espiritualidade dos Índios Pitaguary: 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.

Mestre: Raimundo Carlos da Silva (Pajé Barbosa, líder Pitaguary, CE)

Assistente: Francilene da Costa Silva

Professor parceiro: João Tadeu de Andrade (Antropologia Médica)

*

Módulo II Torém e Espiritualidade Tremembé : Apresentação dos saberes e práticas de cura tradicionais da etnia Tremembé. Análise da evocação do ritual do Torém, do uso da bebida sagrada Mocororó, dos saberes marítimos e dos cuidados de saúde com plantas medicinais.

Mestres: Luís Manuel do Nascimento (Pajé Luís Caboclo, líder Tremembé, CE); Francisco Marques do Nascimento (Cacique João Venâncio)

Professor parceiro: Gerson Augusto de O. Júnior (História)

*

Módulo III Tradições Musicais da Cura: Cantigas e Rezas no Cariri Cearense: 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

Mestra: Maria de Fátima Monteiro Cosmo (rezadora e dirigente de Reisado do Cariri, CE)

Assistente: Francisco Ferreira de Freitas Filho

Professora parceira: Carmen María Saenz Coopat (Etnomusicologia/Música)

*

Módulo IV Plantas que Curam: o Conhecimento das Mezinhas no Sertão do Ceará: 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.

Mestre: Lúcio Eufrásio de Oliveira Assistente: Janaira Alves de Oliveira

Professora parceira: Marcélia Marques (Antropologia e Arqueologia)

UFCA

2014

Curso: Licenciatura em Música «(optativa)

Disciplina: Encontro de Saberes Musicais

Números totais: Carga Horária: 32h . Alunos: 35

Professora parceira: Carmen María Saenz Coopat

Módulo I Epistemologia do Encontro de Saberes: Contextualização da disciplina e da Tradição do Coco no Cariri

Mestra: Marinez Pereira do Nascimento

*

Módulo II Saberes da cura, cantigas e rezas no Cariri cearense: Os processos de cura tradicionais, com uso de plantas medicinais e da tradição oral de rezas.

Mestra: Maria de Fátima Cosmo Assistente: Francisco de Freitas

*

Módulo III Terreiros de Candomblé e Umbanda: A música sagrada

Mestre: Isaac de Oliveira Kassy Assistente: Jessyca Diniz

*

Módulo IV: Repentes e violeiros: música e poesia oral: riqueza da tradição musical e poesia oral dos repentistas e violeiros,

Mestre: Ivan Granjeiro Assistente: Isabel Granjeiro

*

Módulo V Reisados no Crajubar: os saberes e fazeres musicais da região do Crajubar, através da tradição dos Reisados

Mestra: Maria de Fátima Cosmo Assistente: Francisco de Freitas

*

Módulo VI Benditos e Incelências em Juazeiro do Norte: A tradição relacionada cortejos fúnebres

Mestra: Neusa de Oliveira Assistente: Julyani Souza

*

Módulo VII Banda Cabaçal : os instrumentos, a música, a performance

Mestre: Raimundo Aniceto Assistente: Vinícius Pinho

*

Módulo VIII Instrumentos da música tradicional do Cariri: rabeca, pife, zabumba

Mestres: Francisco de Freitas, Antônio Barroso, José Barroso, Luthier Gil Chagas

Assistente: Fabiano de Cristo

UFRGS

2016

Curso: MÚSICA

Disciplina: Encontro de Saberes

Carga horária: 60 hs.

Alunos: 60

Módulo 1 Artes Aplicadas: poéticas, performances e imagens nos territórios negros de Porto Alegre

Mestre: Jorge Domingos

Assistentes: André Domingos, Geraldo Pereira e João Batista

Professora parceiras: Ana Lúcia Liberato Tettamanzy (Instituto de Letras) e Luciana Prass (Instituto de Música) *

Módulo II Plantas e espírito : o uso de plantas e os fundamentos da vida

Mestra: Iracema Rã-Nga Nascimento

Assistentes: João Padilha, filhos e neta

Professor parceiros: Rumi Kubo (DERI) e Marília Stein (DEMUS)

*

Módulo III Sociedades e Cosmovisões: memórias e histórias afro-brasileiras em Porto Alegre

Mestra: Maria Eliane Rodrigues Espíndola (Cidade Baixa, Porto Alegre, RS) Assistentes: Dona Lúcia (Praça das Quitadeiras), Cláudio Espíndola e Cláudio (músicos do Território Tambor)

Professor parceiros: Carla Beatriz Meinerz (FACED) e Eráclito Pereira (FABICO)

*

Módulo IV Alimento e rito: oos alimentos sagrados e as sementes doadas por Nhanderu

Mestre: Maurício Messa de Oliveira (cacique Guarani-Mbyá, Terra Indígena Cantagalo, entre Porto Alegre e Viamão, RS)

Professores parceiros: Ingrid B. I. de Barros (Agronomia) e José Otávio Catafesto de Souza (IFCH)

2017/1

Curso: MÚSICA

Disciplina: Encontro de Saberes

Carga horária: 60 h

Alunos: 60

Módulo 1 Artes Aplicadas: samba e carnaval em Porto Alegre

Mestres: *Mestres Paraquedas e Maria Elaine Espíndula*

Assistente: Demétrius (Mestre Paraquedas)

Professora parceiras: Ana Lúcia Liberato Tettamanzy (Instituto de Letras) e Luciana Prass (DEMUS)

*

Módulo II *Sociedades e Cosmovisões*

Mestra: *Sirley Amaro (Pelotas, RS)*

Professores parceiros: Maria Elizabeth Lucas (PPGMUS/IA) e Maria Andrea Soares (Pós-Doutoranda PPGMUS).

*

Módulo III Plantas e espírito

Mestre: Vherá Poty Benites

Professores parceiros: Ana Lúcia Liberato Tettamanzy (Instituto de Letras) e Marília Stein (Instituto de Artes)

2017/2

Curso: MÚSICA

Disciplina: Encontro de Saberes

Carga horária: 60 h.

Alunos: 60

Módulo 1 Sociedades e cosmovisões I

Mestra: Janja (Quilombo dos Alpes)

Professores parceiros: Álvaro Heidrich e Claudia Zeferino Pires (Instituto de Geografia)

*

Módulo II Plantas e espírito: o uso de plantas e os fundamentos da vida

Mestra: Iracema Rã-Nga Nascimento

Assistentes: João Padilha, filhos e neta

Professor parceiros: Rumi Kubo (DERI) e Marília Stein (DEMUS)

*

Módulo III Sociedades e Cosmovisões II

Mestres: Leci Matos e Antonio Matos - Associação de Moradores do Campo da Tuca (POA)

Assistentes: Anderson Vieira e Cássio

Professores parceiros: Maria Elizabeth Lucas e Luciana Prass (Instituto de Artes)

Auxiliar: Pedro Acosta (Doutorando Etnomusicologia / PPGMUS).

UFF

2017

Curso: Psicologia/Educação/Artes

Encontro de Saberes na UFF

Carga horária: 136 hs.

Alunos: 80

DISCIPLINA 1: SABERES DO CORPO E DA APRENDIZAGEM

Módulo I Corpo e Aprendizagem no Jongo

Mestre Manoel Seabra

Professora parceira: Elaine Monteiro(Educação)

*

Módulo II Corpo e Aprendizagem no Terreiro

Mestres: Pai Roberto de Kavungo; Mãe Arlene de Katende; Mãe Márcia de Sakpatá

Professores parceiros : Abrahão Santos(Psicologia)

*

Módulo III Corpo e Aprendizagem Mbyá

Mestres: Augustinho, Cacique de Araponga e Marciana Para Mirim, parteira de Araponga

Professores parceiros: Emílio N. de Carvalho e Johnny A. Menezes(Psicologia)

*

Módulo IV Corpo E Aprendizagem Caiçaras

Mestres: Altamiro dos Santos e Benedita dos Santos -Dica

Professores parceiros: Lúcia Cavalieri (Geografia /Educação) e Johnny A. Menezes

*

DISCIPLINA 2: EXPRESSÕES RÍTMICAS E PERFORMANCES

Módulo I Ritmos e Performances do Terreiro

Mestre: Ogã Kotokinho

Professor: Edilberto Fonseca (Etnomusicologia)

*

Módulo II Ritmos e Performances no Reizado e na Palhaçaria

Mestre Expedito Do Pifo e do Reizado (Palhaço Mateu)

Professores parceiros: Leonardo Guelman (Literatura) e Edilberto Fonseca

*

Módulo III Ritmos e Performances do Cordel

Mestre Edmilson Santini

Professores parceiros: Leonardo Guelman e Edilberto Fonseca

*

As áreas do saber

O saber tradicional e as qualidades de Mestre na perspectiva do Encontro de Saberes

Teoricamente, o Encontro de Saberes está fundamentado na confluência dos Estudos Culturais (no âmbito das ciências humanas e sociais) com os Estudos da Complexidade (no âmbito das ciências exatas). As diferentes experiências de disciplinas e módulos formulados nas 9 universidades, no período de 2010 a 2017, compreendem diversidade e complexidade temática e teórica, fundamentos contraditórios, incomensuráveis, dissidentes ou totalmente convergentes e complementares.

A proposta que vai se realizando é o permanente questionamento do cânone acadêmico marcado pela rigidez das fronteiras disciplinares, pela hipertrofia da escrita em detrimento da oralidade ligada ao exercício da memória longa, e pelo eurocentrismo - que privilegia os saberes da ciência ocidental moderna e exclui os saberes criados, transmitidos e reproduzidos ao longo do tempo nas comunidades e grupos étnicos. Trata-se do desafio de criação de ambientes acadêmicos marcados pela transdisciplinaridade, pela pedagogia intercultural, pela luta antirracista, a partir da inclusão dos saberes indígenas, afrodescendentes e de outras comunidades tradicionais como saberes legítimos a serem ensinados e desenvolvidos nos ambientes escolares, acadêmicos e de pesquisa em igualdade de condições com os saberes ocidentais modernos.

Nas últimas duas décadas, no Brasil, o termo *mestre* foi consolidado como uma categoria das políticas públicas federais, estaduais e municipais, a partir da demanda de bases sociais por apoio e fomento para os sujeitos centrais e referenciais nos processos de transmissão dos saberes populares. Na perspectiva das tradições populares e dos grupos étnicos, é termo usado *em alguns* dos múltiplos universos e contextos culturais no território brasileiro. Mas não em todos. Existem comunidades e grupos nos quais existem diferentes palavras para significados próximos ao formulado no contexto desse Projeto para o termo *mestre*; como nas comunidades indígenas, quilombolas, de terreiro e grupos de tradições populares, onde os sábios das tradições são nominados e reconhecidos por outros títulos que não *mestre*, mas encontram-se no mesmo, ou análogo, lugar social de referência e notoriedade dos cientistas acadêmicos das universidades públicas. Na perspectiva do Projeto, *mestre* é uma palavra que é usada para designar aquela pessoa que se destaca no seu grupo por ser responsável e incumbida da transmissão dos saberes estruturantes nos universos culturais específicos.

Na perspectiva do Encontro de Saberes *mestres* são sabedores reconhecidos pelas suas comunidades por sua longa trajetória e pela amplitude e densidade de seu saber; são pesquisadores, aplicam e aperfeiçoam constantemente seus saberes; ensinam o que sabem e tem discípulos, assistentes, ou seguidores. Mestres são, portanto, somente aqueles sabedores cuja senioridade é inquestionável, confirmada pela sua biografia e pelo seu reconhecimento dentro e fora de sua comunidade.

Uma das características marcantes da notoriedade dos mestres é a polimatia, multi e/ou transdisciplinaridade, conhecimento denso cultivado e desenvolvido em várias áreas do saber, de modo integrado ou não. Uma mestra *artesã ceramista*, por exemplo, desenvolve conhecimento profundo e amplo: além das modelagens plásticas do barro, precisa saber da composição química e das propriedades física do barro, condições de pureza, da liga, do manejo

do fogo para as temperaturas seguras para o bom cozimento; das propriedades químicas e físicas dos pigmentos empregados - se liberam toxinas que permitam que a peça possa ser utilitária além de decorativa. Em relação às artes da performance também existe a transdisciplinaridade, na medida em que um brincante detentor de saberes, geralmente poder ser performer ator, músico, artesão de indumentárias e adereços, tudo ao mesmo tempo. E geralmente não se limita a uma só brincadeira, uma só especialidade performática, podendo brincar nas folias de reis e do Divino, em um maracatu e em um cavalo marinho...Os sujeitos assumem muitos papéis, transitam entre cosmologias diferentes e acionam muitos saberes na vida cotidiana. Um mestre construtor de embarcações pode ser, também, um mestre da navegação – entendedor de astronomia, ciclo de marés - e ser um pescador e artesão de armadilhas de pesca; e pode, também, ser um líder comunitário, brincante de marujada na devoção à Nossa Senhora. As várias práticas e saberes podem, ou não, estar necessariamente imbricados. E um sujeito pode assumir diversos papéis, cultivar muitos saberes correlatos (ou não), e ser classificado como mestre em diversos saberes, ou ser reconhecido como mestre em umas áreas e, em outras, ser apenas um sabedor ou aprendiz. No mundo acadêmico faz-se uma opção pelo aprofundamento em uma área (com esforço e renúncias) que leva ao enquadrarem como especialistas em um departamento, com seus cânones conceituais e procedimentais rigorosos e excludentes.

Vimos que as experiências do projeto nas 9 universidades foram variadas nos formatos, e para cada mestre havia um professor parceiro. Em alguns casos também participaram assistentes ou aprendizes dos mestres; e participaram, também, algumas pessoas que assumiram oficinas ou módulos e que não chegam a ser reconhecidas - e não se reconhecem - como *mestres*, no sentido que estamos dando; mas são potencialmente mestres em formação, em condições de demonstrar aspectos das tradições, embora sem o domínio pleno do saber que um mestre tem .

A partir deste momento, estarão elencados os *mestres e mestras*, no sentido estrito, que participaram do Encontro de Saberes no período de 2010 a 2017, nas seguintes universidades brasileiras: UnB, UFMG, UFSB, UFJF, UFRGS, UFPA, UFCA, UECE e UFF. Alguns mestres têm reconhecimento nacional e internacional; outros circunscritos como referências nas suas regiões e/ou localidades.

Nas experiências do Encontro de Saberes, já participaram **125 mestres** de diferentes universos culturais: indígenas; quilombolas; comunidades de terreiro; e de grupos organizados nas cidades e zonas rurais em torno de performances e celebrações das culturas populares tradicionais. Observa-se que 9(*) mestres deram aulas em mais de uma universidade; e, vários, em mais de um Módulo ou disciplina na mesma universidade.

**

Nas universidades onde aconteceram edições do Projeto Encontro de Saberes, as experiências foram diversificadas em formatos na graduação e, em alguns lugares, na extensão e pós-graduação. É importante destacar, mais uma vez, que, embora os módulos/disciplinas do Projeto em cada universidade focarem temas específicos, na maioria vezes as experiências foram transdisciplinares, pois os mestres e mestras não são, em geral, especialistas em uma ou poucas especialidades, mas tem conhecimento amplo e denso que integra várias áreas do saber de seus universos culturais.

O Encontro de Saberes, desse modo, inova pelos temas trazidos com ineditismo ao universo acadêmico e, também, pelo contraste ou choque epistêmico e metodológico entre os processos pedagógicos correntes nas universidades e os modos de transmissão do conhecimento próprios dos mestres e mestras das tradições. A seguir observa-se a proporção de mestres de diferentes comunidades de pertencimento dos povos tradicionais, trazidos ao ambiente acadêmico por meio do projeto:

No Projeto, os *mestres*, que são polímatos e detêm conhecimentos multi e transdisciplinares, atuam lado a lado com *professores parceiros* que detêm conhecimentos acadêmicos especializados em áreas com fronteiras demarcadas, tais como Ciências Humanas, Ciências Exatas, Ciências da Saúde, etc... E, normalmente, os professores tem formação e/ou transitam em uma, duas ou mais sub-áreas, sem ultrapassar, contudo, a fronteira das grandes áreas. De 2010 a 2017 participaram **97** professores, sendo que 4 deram aulas em mais de uma universidade. As áreas de atuação dos professores, parceiros no Projeto, foram diversas, e sistematizadas, à posteriori, em *áreas do saber acadêmico* convergentes com as grandes áreas estabelecidas pelo CNPq, como se observa na tabela seguinte:

Áreas de Especialidade do Saber Acadêmico

Ciências Exatas - 6	Engenharia - 1	Ciência da Saúde-6	Ciências Agrárias- 5	Ciências Sociais Aplicadas - 11	Ciências Humanas-53	Linguística, Letras e Artes - 15
Matemática – 1 Física – 1 Biologia – 1 Botânica -3	Engenharia aeroespacial – 1	Educação Física – 1 Enfermagem – 4 Nutrição -1	Agronomia – 1 Veterinária – 1 Zootecnia – 1 Ciências ambientais – 2	Arquitetura -4 Ciência da Informação -2 Museologia – 1 Comunicação - 4	Antropologia – 15 Educação -7 Estudos culturais -1 Etnomusicologia – 13 Filosofia – 1 Geografia – 4 História – 7 Psicologia 4 Sociologia – 1	Letras/Literatura- 7 Linguística-2 Arte- 6

E, a partir do *encontro entre os saberes acadêmicos dos professores parceiros e os saberes tradicionais dos mestres*, é que emergem as convergências epistemológicas; e a configuração de áreas do saber transdisciplinares, com fronteiras pouco rígidas entre os múltiplos conhecimentos integrados. Com base na observação dos perfis dos 125 mestres de saberes tradicionais que participaram do projeto, comparados com as áreas do saber acadêmico dos 97 professores parceiros e nas experiências concretas do Projeto nas universidades, foi possível a sistematização das áreas configuradas no Encontro de Saberes até então

Áreas do Encontro de Saberes

Espiritualidade	Saúde e cura	Meio Ambiente/ Produção de Alimentos	Artes da Performance/ Celebrações	Artesanato/ Tecnologia	Mediação e Liderança	Cosmologia/ Filosofia
- Ashaninka	- Guarani	- Ashaninka	- Banda Cabaçal	- Arquitetura xinguana	- Ashaninka	- Ashaninka
- Guarani Mbyá	- Guarani Mbyá	- Guarani Mbyá	- Bumba – meu –boi	- Arquitetura Xacriabá	- Grupos populares	- Caiçara
- Kaiowá	- Kaiowá	- Kaiowá	- Cacuriá	- Artefatos de pesca	- Guarani Mbyá,	- Candomblé
- Krenak	- Kaingang	- Krenak	- Canto de Capina	- Artesania Pataxó	- Huni Kuin	- Capoeira
- Krahô	- Pataxó	- Pataxó	- Capoeira	- Arte da miçanga Huni Kuin, Maxacali, Krahô	- Kaiowá	- Guarani Mbyá
- Pataxó	- Pitaguary	- Tukano	- Carimbó	- Carpintaria Naval	- Krenak	- Huni Kuin
- Pitaguary	- Tremembé	- Quilombola (PI, BA, MG, GO, RS)	- Catira	- Cerâmica do Jequitinhonha	- Maxacali	- Ka'apor
- Tremembé	- Plantas medicinais do cerrado	- Banco de sementes	- Cavalo Marinho	- Cerâmica Xacriabá	- Pataxó	- Kaiowá
- Tukano	- Plantas medicinais da mata atlântica	- Manejo da maniva no médio Solimões	- Coco	- indumentário do Bumba-meu – boi	- Quilombola (PI, BA, MG, GO)	- Krenak
- Kubeo	- Plantas medicinais da mata atlântica	- Manejo da Mata Atlântica	- Congada	- Instrumentos musicais do Carimbó	- Tukano	- Kubeo
- Yanomami	- Plantas medicinais da caatinga	- Saberes da pesca e coleta de mariscos	- Cordão de Pássaro	- Instrumentos musicais do Cariri	- Pataxó	- Maxacali
- Quilombola (PI, BA, MG, GO,RS)	- Cantigas e rezas que curam no Cariri	- Navegação Costeira	- Fandango	- Instrumentos musicais do Congado	- Quilombola (PI, BA, MG, GO)	- Pataxó
- Candomblé	- Candomblé		- Festa do Tembê	- vestes e indumentárias religiosas	- Tukano	- Quilombola (PI, BA, MG, GO)
- Umbanda	- Umbanda		- Flautas xinguanas		- Xavante	- Yanomami
- Catolicismo Popular			- Folia de Reis			
			- Jongo			
			- Pife			
			- Reisado			
			- Teatro de Cordel			
			- Samba			
			- Violas e Cantorias			

Na experiência do projeto nas 9 universidades foram faladas as seguintes línguas além do português:

Indígenas:

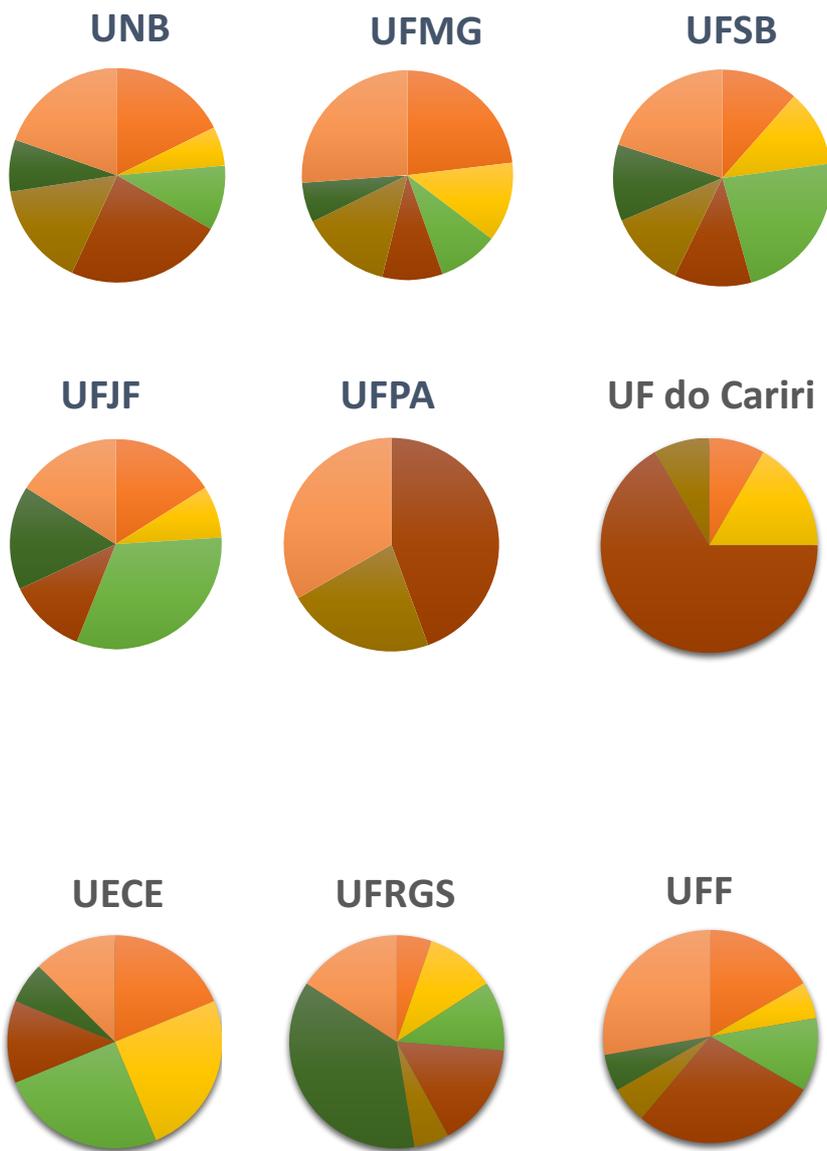
Ashaninka, Guarani, Hunikuin, Ka'apor; Kamayurá, Krahô, Kubeo, Kuikúro, Matipú, Maxakali, Tembê, Tukano, Xavante, Yanomami, Yawalapíti.

Africanas:

Iorubá, Kimbundo

Estas áreas são classificações abstratas que funcionam como indicadores do Encontro de Saberes nas universidades, para efeito de sistematização das informações das diferentes experiências e, sobretudo, para proporcionar bases para a reflexão que acompanhe a mudança estrutural nos processos pedagógicos no Brasil, de modo contra colonizador; visando a ampliação do espectro de conhecimentos reconhecidos e transmitidos nos ambientes escolares e acadêmicos.

A série de gráficos a seguir mostra a concentração das áreas abordadas em cada experiência, e indica a resistência (mas não a impossibilidade!) da universidade se abrir para o encontro em certas áreas, como as exatas e tecnológicas. Os gráficos foram feitos levando em conta o fato de a grande maioria dos mestres serem polímatos, multi e transdisciplinares na práxis e na abordagem conceitual. Uma mãe de santo que trata, no Encontro de Saberes, das práticas da cura provavelmente tratará do universo sagrado, da cosmologia, do manejo ambiental de plantas, de cantos específicos... Ou um músico, tocador de rabeca, que trata da performance com seu instrumento em um determinado gênero musical, tratará, também, de coreografia; e, provavelmente, do artesanato e manutenção do instrumento e do manejo ambiental da árvore da qual se tira a madeira. Nesse sentido, disciplinas oferecidas sobre cosmologias, universos sagrados, artes das performances, práticas de cura, relação com o meio ambiente, etc... foram ministradas por mestres que apresentaram os temas a partir da integração densa de vários domínios do conhecimento; e não a partir de uma perspectiva de especialista em um ou dois domínios, como é o usual no ambiente acadêmico.



Áreas do Saber

- Espiritualidade
- Saúde e Cura
- Meio ambiente/Prod. de Alimentos
- Artes da performance/Celebrações
- Artesanato/Tecnologia
- Mediação e Liderança Política
- Cosmologia/Filosofia

A seguir, podemos observar cada experiência com mais detalhe:

Áreas do Saber -UNB

7 edições (2010, 2011, 2012, 2013, 2015, 2016
2017)

1 campus - Brasília

45 módulos

28 mestres e mestras

7 sabedores convidados/palestrantes

362 Alunos

630 hs



■ Espiritualidade: Candomblé; Tukano; Ashaninka; Kubeo; Yanomami; Quilombola; Festas populares/Reinado

■ Saúde e Cura: Plantas medicinais

■ Meio ambiente/Prod. de Alimentos: Tukano; Ashaninka; Quilombola; Cerrado

■ Artes da performance/Celebrações: Sussa; Congado; Cavalo Marinho; Coco; Cacuriá; Catira Carimbó, Foia do Divino, Bumba-meu-boi; Flautas Xinguanas

■ Artesanias/tecnologias: Idumentária do Candomblé; Arquitetura Xinguana; indumentária do Bumba-meu-boi; instrumentos do Carimbó; instrumentos do Congado

■ Mediação/Liderança Política: Yanomami; Tukano; Ashaninka; Quilombola; Comunidade de Terreiro

■ Cosmologias: Kubeo; Tukano; Ashaninka; Kamaiurá; Congado; Quilombola; Candomblé

UNB

1. ***Álvaro Tukano** - Liderança Tukano. Atuou como professor no Projeto Encontro de Saberes na Universidade de Brasília/ UnB ministrando aulas sobre *resistência e cosmociência Tukano, aspectos filosóficos, políticos, religiosos, artísticos e medicinais*. 2011, 2012 e 2017 .
2. **Amary Yawalapiti** - É importante cacique e pajé Kamayurá, Atuou como professor no Projeto Encontro de Saberes na Universidade de Brasília (UnB) em 2010 e 2013 no *Módulo Arquitetura Tradicional Xinguana*.
3. ***Antônio Bispo dos Santos (Nego Bispo)** - É ativista político reconhecido no movimento social quilombola e nos movimentos de luta pela terra. Quilombo Saco-curture - São João do Piauí. Atuou como professor no Projeto Encontro de Saberes na Universidade de Brasília/ UnB, em 2012 e em 2017. E na UFMG em 2017, na disciplina Confluências quilombolas contra-colonização.
4. **Arifirá Matipu** - É liderança política, cacique Matipu e referência em todo o Parque do Xingu como mestre das *flautas uruá, taquara e jacuí*. Atuou como professor no Projeto Encontro de Saberes na Universidade de Brasília/ UnB em 2016 no *Módulo Música e Artes no Alto Xingu*.
5. **Badia Medeiros, Seu Badia**. É referência como violleiro e compositor, é guia de folia do Divino e de reis, exímio dançador de lundu, curraleira e catira. Participou do Projeto Encontro de Saberes na Universidade de Brasília (UnB) em 2010 no *Módulo Festejos Populares*
6. ***Benki Piyãko - Benki Ashanika** . Importante liderança Ashaninka. Presidente do Centro Saberes da Floresta (Yorenka Ætame). Atuou como professor no Projeto Encontro de Saberes na Universidade de Brasília (UnB) em 2010 ministrando disciplina/Módulo de *Educação Ambiental*.
7. **Biu Alexandre, Mestre Biu**. Mestre do Cavalo Marinho Estrela de Ouro de Condado, PE. Atuou como professor no Projeto Encontro de Saberes na Universidade de Brasília/ UnB nas edições de 2010, 2011, 2013 em módulos voltados para os saberes do Cavalo Marinho: *artes cênicas, artesanias, música e dança*
8. **Casimiro Tukano** – AKÏTO. Cacique e sábio ancião Tukano na Terra indígena Balaio, alto rio Negro, AM. Participou como professor do Encontro de Saberes na Universidade de Brasília (UnB) em 2011 no *Módulo Política e Espiritualidade*.
9. **Davi Kopenawa** – Liderança, sábio e xamã Yanomami Participou como professor do Encontro de Saberes na Universidade de Brasília (UnB) em 2017 no *Módulo Diálogos com o Xamã Davi Kopenawa*.
10. **Dora Barreto - Mãe Dora de Oyá**, Deu aulas na UnB em 2017 no módulo *Cosmologia do Candomblé: Vestes Sagradas*.
11. **Eli Benedito**- Participou da edição do Encontro de Saberes na UNB em 2011, no *Módulo Mestres do DF e Entorno*.

12. **Fiota Kalunga**. Deuzami F. Conceição. Moradora da comunidade Kalunga do Vão das Almas, na Chapada dos Veadeiros, Município de Cavalcante- GO. Destaca-se como liderança política, fiandeira, conhecedora do bioma cerrado, agricultora e produtora de alimentos e remédios. Deu aulas na UnB em 2017 no módulo *Cultura Kalunga*.

13. **Geraldo Bonifácio da Luz (Bingueiro)**. Integrou a equipe da Comunidade dos Arturos no Projeto Encontro de Saberes, realizado na UFMG, em 2014. Em 2015, atuou como mestre na disciplina Ingira de Ingoma: Africanias, da Formação Transversal em Saberes Tradicionais, na UFMG; e atuou como assistente no módulo 'O Reinado e a tradição dos Arturos' na disciplina 'Artes e Ofícios dos Saberes Tradicionais', em 2017, na UnB.
14. **Gilberto Rodrigues (Gilberto Kubeo)** . Jovem liderança Kubeo. Deu aulas na UnB em 2017 no módulo O Alto Rio Negro. Saberes sobre Cosmologias, Narrativas, Artes e Biografias
15. **Gilvan Ribamar Pereira do Vale - Mestre Gilvan** - Mestre da música e do artesanato do Bumba-meu-boi no grupo do *Bumba Meu Boi e do Tambor de Crioula de Teodoro*, em Sobradinho- DF. No âmbito do Projeto Encontro de Saberes ministrou aulas no Módulo *Bumba Meu Boi* em 2015 na Universidade de Brasília.
16. **Joel Catarino da Silva** – Joel Catarino - Atuou como assistente no Projeto Encontro de Saberes na Universidade de Brasília (UnB), em 2011, dando suporte como caixa, capitão, dançarino e construtor de caixas das tradições dos Arturo, no Módulo Os Arturos: Reinado e Congado
17. ***Jorge Antônio Dos Santos-** Capitão da guarda de Moçambique em Contagem, MG. Atuou como professor no Projeto Encontro de Saberes na Universidade de Brasília (UnB), em 2011, abordando temas em torno das tradições culturais afro-brasileiras dos Arturos, e na construção de instrumentos.
18. **José Bonifácio da Luz (Bengala)**, Deu aulas na UnB em 2017 no módulo Mestres Arturos- O Reinado e a tradição dos Arturos.
19. **José Jerome** - É mestre do grupo Moçambique de São Benedito de Marechal de Cunha. Atuou como professor no Projeto Encontro de Saberes na Universidade de Brasília (UnB) em 2010 e 2013 nos módulos Congado e Moçambique.
20. **Lu, Mãe Lu de Yemanjá**, Iyá Lucia, Maria Lúcia Costa. Dirigentes do Ilé Iyemojá Ôgúnté - terreiro de tradição nagô situado em Recife. Deu aulas na UnB em 2017 no módulo A tradição Nagô e o Candomblé de Recife.
21. ***Lucas Bragança**. É mestre dos saberes relativos aos instrumentos da percussão da expressão musical Carimbó, em Belém, PA. Participou como professor no Encontro de Saberes da Universidade de Brasília (UnB) em 2015, no Módulo *Carimbó*, onde ensinou construção e execução de instrumentos desta expressão cultural.
22. ***Lucely Pio**. É mestra tradicional no preparo artesanal de medicamentos e tem conhecimentos sobre técnicas de tratamentos através de argilas medicinais. é conhecedora do Cerrado e do uso medicinal das plantas, saber tradicional herdado de sua avó materna. Atuou como professora no Projeto Encontro de Saberes na Universidade de Brasília (UnB) nas áreas dos saberes da saúde e da cura; espiritualidade, saberes quilombolas, meio ambiente cerrado, nos anos 2010, 2011, 2012, 2013 nos módulos *Plantas Medicinais*. E na UFMG em 2017 , na disciplina Artes e ofícios dos saberes tradicionais: curas e cuidados.
23. **Mapulu Kamayurá**. É pajé, parteira, cantora, professora, artesã, liderança feminina no Parque do Xingu Participou do Seminário Internacional Encontro de Saberes INCTI\UnB em 2010.
24. **Marcos Eustáquio dos Santos**. Atua na Comunidade Quilombola dos Arturos em Contagem, Minas Gerais, como presidente da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário. No Projeto Encontro de Saberes na Universidade Brasília (UNB) atuou, em 2011, como professor no Módulo *Os Arturos: Reinado e Congado*
25. **Mutá Imê - Tata Mutá Imê**, Jorge Barreto dos Santos. Pai de santo/sacerdote do candomblé da Bahia da nação. É o sacerdote supremo e líder do Unzo Kwa Mutalombô ye Kayongo (Terreiro de Mutalombô e Kayongo) em Salvador-BA. Sua

história é contada no livro *A Casa dos Olhos do Tempo* que Fala da **Nação** Angolão Paquetan, da qual é um dos principais representantes. Deu aulas na UnB em 2017 no módulo A Cosmovisão da Nação Congo Angola

26. Natalina dos Santos Rosa – Daínda – Sábia do povo Kalunga, Deu aulas na UnB em 2017 no módulo Cultura Kalunga

27. Procópio dos Santos Rosa – Dona Procópio, Sábia e liderança política do povo Kalunga. Deu aulas na UnB em 2017 no módulo Cultura Kalunga

28. Mutá Imê - Tata Mutá Imê, Jorge Barreto dos Santos. Pai de santo/sacerdote do candomblé da Bahia da nação. É o sacerdote supremo e líder do Unzo Kwa Mutalombô ye Kayongo (Terreiro de Mutalombô e Kayongo) em Salvador-BA. Sua história é contada no livro *A Casa dos Olhos do Tempo* que Fala da **Nação** Angolão Paquetan, da qual é um dos principais representantes. Deu aulas na UnB em 2017 no módulo A Cosmovisão da Nação Congo Angola

29. Tamatátua Freire – Tamá/ Jamelinha da Mangueira. Mestre da música (samba e toadas do Bumba-meu-boi) e artesã das indumentárias do Boi. É graduada em História, com especialização em História e Cultura; e professora da rede de ensino público. Foi professora no Encontro de Saberes da Universidade de Brasília (UnB), na edição 2015, no Módulo *Bumba Meu Boi* e edição 2016 no Módulo *Cantos e Musicalidade no Bumba Meu Boi*.

Professores

1. José Jorge de Carvalho-Antropologia
2. Ana Tereza Reis da Silva- Educação
3. Antenor Ferreira – Etnomusicologia; Música
4. Carla Águas – Estudos Culturais - Pós Doc –INCI
5. Jaime Almeida-Arquitetura
6. Jorge Graça Veloso -Artes Cênicas
7. Glaura Lucas – Etnomusicologia/UFMG
8. Leticia C.R.Vianna- Antropologia- Pós Doc –INCTI
9. Lilian Cohen - Musica/UFPA
10. Luciana Hartmann- Antropologia/Artes Cênicas**
11. Maristela Torres -Antropologia
12. Nelson Inocêncio - Artes Visuais
13. Nina Laranjeira - Educação Ambiental
14. Rita de Cássia Castro- Antropologia/Artes Cênicas
15. Silvéria Santos-Enfermagem
16. Thiago Chacon- Linguística
17. Wanderson Flor -Filosofia

*Mestres que atuaram em mais de uma universidade.

** área de formação acadêmica/área do departamento onde é lotado

Áreas do Saber - UFMG

7 edições: 2014 , e
2015, 2016, 2017(dois
semestres)
1 campus: Belo
Horizonte
28 módulos
34 mestres e mestras
970 Alunos



- **Espiritualidade:** Reinado do Rosário; Guarani; Kaiowá, Candomblé Ketu, Umbanda
- **Saúde e Cura:** Quilombola; Guarani; Kaiowá; Pataxó; Candomblé Ketu, Umbanda
- **Meio ambiente/Prod. de Alimentos:** agroecologia quilombola; ecologia guarani e kaiowá; manejo de manivas no Solimões
- **Artes da performance/Celebrações:** Folia de Reis; Canto da Capina; Congado; Moçambique
- **Artesanato/Tecnologia:** Desenho Kaxinauí; Cerâmica Xacriabá; Arquitetura Xacriabá; arte da miçanga Maxacali, Huni Kuin
- **Mediação e Liderança Política**
- **Cosmologia/Filosofia:** Quilombola; Candomblé; Krahô; Maxacali; Kaxinauí; Guarani; Kaiowá; Xavante

1. ***Antônio Bispo dos Santos (Nego Bispo)** - É ativista político reconhecido no movimento social quilombola e nos movimentos de luta pela terra. Quilombo Saco-curtume - São João do Piauí. Atuou como professor no Projeto Encontro de Saberes na Universidade de Brasília/UnB, em 2012 e em 2017. E na UFMG em 2017, na disciplina Confluências quilombolas contra-colonização.
2. **Alcindo Wherá Tupã** - Sábio Guarani, mora na aldeia *Yynn Morothi Wherá*, ou Mbiguaçu (Biguaçu, SC). Foi professor na Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG em 2015, no Módulo *Artes e Ofícios Curas e Cuidados*
3. **Aparecida Arruda, Tantina**, raizeira, mora em Sabará (MG). Foi professora na UFMG na disciplinas: Artes e ofícios dos saberes tradicionais: curas e cuidados em 2016 e 2017.
4. **Benjamin Wa'Aiho** – Sábio Xavante, é membro do conselho de anciãos da aldeia Sangradouro, MT. Foi professor na UFMG em 2016 na disciplina Cinema e Pensamento Xavante.
5. **Arnaldo de Lima (Naldo)**. Quilombo Custaneira, município de Paquetá do Piauí. Atua na Coordenação Estadual de Comunidades Quilombolas do Piauí na área da cultura e educação e também na Articulação da Coordenação Nacional das Comunidades Quilombolas, representando as comunidades localizadas no Piauí. Foi professor na Formação Transversal em Saberes Tradicionais da UFMG em 2017 na disciplina Confluências quilombolas contra colonização.
6. **Cássia Cristina da Silva** – Makota Kidoiale. Auxiliar direta da matriarca *Mametu Muiandê* no terreiro Manzo Ngunzo Kaiango, em Belo Horizonte, MG. Foi professora no Encontro de Saberes da Universidade Federal de Minas Gerais Minas Gerais (UFMG) em 2016, na disciplina *Artes e ofícios – catar folhas: saberes e fazeres do povo de axé*. Em 2017 foi professora na disciplina Pensamento e ação comunicacional em comunidades tradicionais
7. **Creuza Prumkwyj Krahô** (Aldeia Nova, TO); – artesã e pensadora, foi professora em 2017 na Universidade Federal de Minas Gerais na disciplina *Cosmocências: Arte da Miçanga*
8. **Dalzira Xacriabá** - ceramista, mora na Aldeia Vargens, MG. Participou como mestre na Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG em 2014, no Módulo Territórios do Barro.
9. **Efigênia Maria da Conceição** - Mameto de Nikisse Muiandê - Matriarca do terreiro Manzo Ngunzo Kaiango (Casa do Axé de Matamba) em Belo Horizonte, MG. Foi professora no Encontro de Saberes da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) em 2016 e 2017, na disciplina *Catar folhas: saberes e fazeres do povo de axé*, onde abordou as artes rituais, os estilos de pensamento e os modos de existência das comunidades afro-brasileiras.
10. **Expedito da Luz Ferreira** -Capitão de Reinado da Irmandade N.Sa. Do Rosário em Jatobá (BH/MG). Foi professor do Encontro de Saberes na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) em 2015, no Módulo *Saberes Tradicionais: Línguas e Narrativas Injira de Ingoma – Africanias*
11. **Geraldo Bonifácio da Luz (Bingueiro)**. Integrou a equipe da Comunidade dos Arturos no Projeto Encontro de Saberes, realizado na UFMG, em 2014. Em 2015, atuou como mestre na disciplina *Ingira de Ingoma: Africanias*, da Formação Transversal em Saberes Tradicionais, na UFMG; e atuou como assistente no módulo 'O Reinado e a tradição dos Arturos' na disciplina 'Artes e Ofícios dos Saberes Tradicionais', em 2017, na UnB.
12. **Jaçanã** – Maria D'Ajuda Alves da Conceição- Pajé Pataxó de Aldeia Velha, Arraial D'Ajuda, BA. Foi professora na disciplina: Artes e ofícios dos saberes tradicionais: curas e cuidados na UFMG em 2015.
13. **João Batista da Luz**
Capitão da guarda de Moçambique do Reinado de Nossa Senhora do Rosário, na Comunidade Quilombola dos Arturos, Contagem, MG. Participou como professor do Encontro de saberes

- na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) em 2015, no módulo: *Artes e Ofícios, Curas e Cuidados*.
14. **João Bosco Alves da Silva** - Mestre João Angoleiro. Mestre de capoeira em Belo Horizonte/MG. Participou como professor do Encontro de saberes na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) em 2016, na disciplina *Os Saberes da Capoeira Angola*
 15. **Joaquim Paulo de Lima - Joaquim Maná Kaxinawá**. Nasceu na Terra Indígena Praia do Carapanã, Acre. Graduado pela UFMS, mestre e doutor em linguística pela UnB. Participou como Professor do Encontro de Saberes na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) em 2015, na disciplina *O Livro Vivo Huni-Kuin: narrativas, plantas e imagens*, no Módulo *Saberes Tradicionais: Cosmociências Pensamento Huni Kuin*
 16. **Jorge Antônio Dos Santos** Capitão da Guarda de Moçambique na Comunidade dos Arturos, Contagem/MG. Atuou como professor no Projeto Encontro de Saberes na Universidade de Brasília (UnB), em 2011. Participou, também, no Projeto Encontro de Saberes realizado na UFMG, em 2014 no Módulo Cantos Afrobrasileiros. Em 2015 participou na disciplina *Ingira de Ingoma, promovida pela UFMG*.
 17. **José Bonifácio da Luz** – Bengala Mestre da Guarda de Congo na Comunidade dos Arturos, em Contagem, Minas Gerais. Atuou como mestre no Projeto Encontro de Saberes realizado na UFMG, em 2014, em Módulo *As tradições da Congado*. Em 2015 *participou como mestre na disciplina Ingira de Ingoma: Africanias. E em 2016, participou como mestre na Formação Transversal em Culturas e Artes da UFMG, na disciplina ‘Cantos afro-brasileiros dos Arturos’*. Em 2017, na UnB foi mestre no Módulo: *Congado dos Arturos*.
 18. **Júlio Antônio Filho** Capitão de Terno de Moçambique do Congado e capitão-mor do Congado do povoado dos Fagundes, em Santo Antônio do Amparo, Minas Gerais. Foi professor da Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG em 2015, no Módulo *Saberes Tradicionais: Artes e Ofícios Curas e Cuidados*
 19. **Libertina Ferro** Mestra da tradição Xacriabá de construção e decoração de casas de barro, mora na Aldeia Xacriabá em Caatinguinha, Reserva São João das Missões, MG. Foi professora na Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG em 2015 e 2016, no Módulo *Saberes Tradicionais: Arquiteturas e Cosmociências Casa Xacriabá*
 20. **Lira Huni Kuin** (Aldeia Mucuripe, AC); – artesã e pensadora, foi professora em 2017 na Universidade Federal de Minas Gerais na disciplina *Cosmocências: Arte da Miçanga*
 21. **Lourdes Seixa Evarista** Lourdes Xacriabá. Mestra da tradição Xacriabá de construção e decoração de casas de barro, na Aldeia Xacriabá em Caatinguinha, Reserva São João das Missões. Foi professora na Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG em 2015 e 2016, na disciplina *Saberes Tradicionais: Arquiteturas e Cosmociências Casa Xacriabá*
 22. **Lucely Pio** É conhecedora do Cerrado e do preparo e uso medicinal das plantas, sócia fundadora e secretária da Associação Pacari de Plantas Medicinais do Cerrado. Atuou como professora no Projeto Encontro de Saberes na Universidade de Brasília (UnB) nos anos 2010, 2011, 2012, 2013 nos módulos *Plantas Medicinais*. E na UFMG em 2015 e 2017 na disciplina *Artes e ofícios dos saberes tradicionais: curas e cuidados*.
 23. **Margarida Meireles** – Margá, Mestra do cultivo de espécies de maniva e produção de alimentos derivados. Mora em Nogueira, Comunidade de Terra Firme, Amazonas., Foi professora na graduação e pós graduação da Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG em 2014, no Módulo *Dianâmica das Manivas no Médio Solimões*.
 24. **Maria Carlos Huni Kuin** – Mora na Aldeia Mucuripe, AC. Mestra do desenho Huni-Kuin (kene). A mestra foi professora na Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG em 2015, na disciplina *O Livro Vivo Huni-Kuin: narrativas, plantas e imagens*; e em 2017 na disciplina *Cosmocências: Arte da Miçanga*.
 25. **Maria Eugênia Batalha** Mestra do cultivo de espécies de maniva e produção de alimentos derivados. Mora em Nogueira, Comunidade de Terra Firme, Amazonas., Foi professora na graduação e pós graduação da Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG em 2014, no Módulo *Dianâmica das Manivas no Médio Solimões*.

26. **Maria Luíza Marcelino** (Quilombo Namastê, Ubá, MG) É uma das principais lideranças do Quilombo Namastê (Ubá, MG), e escreveu o livro *Quilombola: Lamento de um povo negro* (2015). Deu aulas na UFMG em 2017 na disciplina: Confluências quilombolas contra-colonização
27. **Nyilsia Lourdes dos Santos - Iyanifá Ifadara** - Mãe Nyilsia de Oxum do Ilé Asé Ala Ojú Meji Ofa Otun, situado em São Jose da Lapa (MG), Foi professora no Encontro de Saberes da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) em 2016 e 2017, na disciplina *Catar folhas: saberes e fazeres do povo de axé*; e abordou as artes rituais, os estilos de pensamento e os modos de existência das comunidades afro-brasileiras.
28. **Osmar Kaxinawa**. Pajé Huni-Kuin- AC. Dentor de amplo conhecimento sobre sua cultura . Foi mestre na disciplina: O livro vivo Huni-Kuin: narrativas, plantas e imagens (2015.2)
29. **Paixão Wa'umhi** – Pajé e curador tradicional entre os Xavante, foi um dos fundadores da aldeia Sangradouro em Mato Grosso, onde foi cacique. Atualmente é líder do Conselho de Anciãos. Foi professor na UFMG em 2016 na disciplina Cinema e pensamento xavante.
30. **Pedrina Lourdes dos Santos** –Capitã do Mossambique Nossa Senhora das Mercês Oliveira/MG. Foi professora do Encontro de Saberes da Universidade Federal de Minas Gerais Minas Gerais (UFMG) em 2016 e 2017, na disciplina *Catar folhas: saberes e fazeres do povo de axé*; e abordou as artes rituais, os estilos de pensamento e os modos de existência das comunidades afro-brasileiras.
31. **Ricardo Moura** – Pai de Santo na Umbanda, lidera a Associação de Resistência Cultural Afro-brasileira Casa de Caridade Pai Jacob do Oriente, em Belo Horizonte MG. Participou do Encontro de Saberes da Universidade Federal de Minas Gerais Minas Gerais (UFMG) em 2016 e 2017, na disciplina *Saberes Tradicionais: artes e ofícios – catar folhas: saberes e fazeres do povo de axé*; e abordou as artes rituais, os estilos de pensamento e os modos de existência das comunidades afro-brasileiras
32. **Sebastiana Geralda Ribeiro da Silva - Sebastiana de Oxóssi**, Mãe Tiana de Oxóssi - Mãe de Santo do Centro Espírita Mártir São Sebastião, Capitã da Guarda de Moçambique e liderança no Quilombo Carrapatos de Tabatinga- Bom Despacho -MG. Foi professora na Universidade Federal de Minas Gerais/ UFMG em 2014, no Módulo Cultura e Cultivo dos Quilombos
33. **Silvio de Siqueira - Seu Badu** Sábio e reconhecida liderança quilombola do Mato do Tição/Jaboticatubas - MG. Foi professor na Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG em 2015 e 2017, no Módulo *Saberes Tradicionais: Artes e Ofícios Curas e Cuidados*
34. **Suely Maxakali (Xoeni Maxakani)** (Aldeia Verde, Ladainha, MG)é presidente da Associação Maxakali de Aldeia Verde. Participou como mestra na Formação Transversal em Saberes Tradicionais da UFMG em 2016 na disciplina *Cinema e pensamento kino-maxakali* e em 2017 na disciplina *Cosmociências – arte da miçanga*.
35. **Valdomiro Flores**, Ñanderu Valdomiro é rezador Guarani de Amambai-MS. Foi professor no Encontro de Saberes na graduação e pós na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) em 2014 no Módulo Cosmovisão Guarani e Kaiowa; e 2016, na disciplina Ojuhu Ñé'é /Mbopaje Ñe'e.

Professores

1. Adriano Marques Correa -Arquitetura
2. Ana Gomes-Educação
3. André Guimarães Brasil -Comunicação
4. Clarisse Alvarenga – Comunicação /Educação
5. César Guimarães-Comunicação
6. Cristiano Bickel-Artes
7. Deborah Lima-Antropologia
8. Edgar Barbosa - Antropologia /Educação
9. Érica Dumont-Enfermagem

10. Glaura Lucas- Etnomusicologia / Música
11. Isabel de Rose - Antropologia /Educação
12. Janaina Cardoso-Comunicação
13. João Cristeli-Artes
14. José Alfredo Debertoli -Educação Física
15. Juliana Azoubel-Artes Cênicas
16. Karenina Andrade – Antropologia
17. Leda Martins-Letras
18. Livia Pancrácio- Enfermagem
19. Luciana Oliveira- Antropologia /Comunicação
20. Marcos Bortoulos -Engenharia Aeroespacial
21. Maria Aparecida Moura – Ciência da Informação
22. Maria Inês Almeida-Letras
23. Renata Marques -Arquitetura
24. Rosângela de Tugny-Etnomusicologia *
25. Rubens Alves, Ciência da Informação, Ciência da Informação-Ciência da Informação
26. Sônia Queiroz -Letras
27. Terri Aquino-Antropologia
28. Wagner Leite Viana- Artes

Áreas do Saber - UFJF

2 edições: 2014 e 2015

1 campus: Juiz de Fora

6 módulos

14 mestres e mestras

Alunos: 186 (122 de graduação + 9 de pós-graduação + 55 de extensão)



■ Espiritualidade: Krenak; Tucano; Ashaninka; Quilombola

■ Saúde e Cura: Candombé; Ashaninka

■ Meio ambiente/Prod. de Alimentos: agroecologia - banco de sementes

■ Artes da performance/Celebrações: Jongo; cantorias

■ Artesanato/Tecnologias: sem ocorrência

■ Mediação e Política: Quilombola; Krenak; Tucano; Ashaninka

■ Cosmologias: Quilombola; Krenak; Tucano; Ashaninka

Mestres

1. **Ailton Alves Lacerda – Ailton Krenak** . Liderança Indígena. Nasceu em 1954 na Aldeia Krenak - médio rio Doce, MG. Graduado em jornalismo, dedicou-se ao movimento indígena, com projeção nacional e internacional. Atuou como professor no Projeto Encontro de Saberes na Universidade Federal de Juiz de Fora/UFJF nas *áreas da espiritualidade; saúde e cura; meio ambiente; mediação e liderança política*: UFJF– 2014 – Módulo Cultura Indígena na Brisa da Cura, UFJF– 2015 – Módulo Cultura Indígena na Brisa da Cura – etnobotânica, UFJF– 2016– Módulo Saberes Indígenas.
2. ***Álvaro Fernandes Sampaio, Álvaro Tukano**. Liderança Tukano, nasceu na Aldeia Itã Ti Tahã – São Francisco; rio Tiquié; Região do alto rio Negro- AM Atuou como professor no Projeto Encontro de Saberes na Universidade Federal de Juiz de Fora/.
3. ***Benki Piyãko - Benki Ashanika** . Importante liderança na Aldeia Apitwtxa - Terra Indígena Kampa do rio Amônia (Marechal Thaumartugo - AC). Presidente do Centro Saberes da Floresta (Yorenka ãtame) Atuou como professor no Projeto Encontro de Saberes na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) a disciplina/Módulo Cultura Indígena na Brisa da Cura, onde abordou *resistência e cosmociência a partir de aspectos filosóficos, políticos, religiosos, artísticos e medicinais*.
4. **Dauá Puri** (RJ). É uma das principais lideranças da iniciativa de *Ressurgência Puri*, e responsável pela coleta e pesquisa sobre a cosmologia de seu povo. Participou do Encontro de Saberes na Universidade Federal de Juiz de Fora/UFJF em 2015, no Módulo Sabedoria Indígena. Foi professor na Universidade Federal de Juiz de Fora/ UFJF em 2014, no Módulo *Agroecologia ainda que tardia*
5. **Geraldo Gomes Barbosa**. Agricultor na comunidade de Barra do Touro, no município de Serranópolis de Minas (MG Participou como professor na Universidade Federal de Juiz de Fora/ UFJF em 2014 no Módulo *Agroecologia ainda que tardia*
6. **Gilberto F. Corrêa**. De Divino-MG; nasceu em 1983. É agricultor, sabedor do manejo ambiental tradicional da Zona da Mata mineira, mestre nos saberes da etnobotânica e agroecologia, Foi professor na Universidade Federal de Juiz de Fora/UFJF em 2015 no Módulo *Agroecologia ainda que tardia*
7. **Gilmar de Oliveira**. Mestre nos saberes da etnobotânica e agroecologia; é mateiro, agricultor, sabedor do manejo de espécies para produção de alimentos e das plantas que curam na Zona da Mata Foi professor na Universidade Federal de Juiz de Fora/UFJF em 2015 no Módulo *Agroecologia ainda que tardia*
8. **Jeferson Alves de Oliveira – Jefinho do Tamandaré**. Mestre de Jongo no Bairro do Tamandaré, Guaratinguetá (SP). Foi professor do Encontro de Saberes na Universidade Federal de Juiz de Fora por duas vezes, em 2014 e 2015 nos módulos *Cultura Quilombola, Resistência em Festa, em 2014; e Sabedoria Quilombola*.
9. **Juseleno Anacleto da Silva**. Presidente da Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar do Estado de Minas Gerais (Fetraf-MG); faz seu ensinamento e ativismo através de cantorias. Participou do Encontro de Saberes na UFJF em 2015, no Módulo Agroecologia.
10. **Maria Madalena da Silva Santos**. Agricultora e detentora de saberes relativos ao manejo de plantas e produção de alimentos na zona da mata mineira; e mestra em saberes da etnobotânica e agroecologia. Foi professora na Universidade Federal de Juiz de Fora/UFJF em 2014, no Módulo *Agroecologia ainda que tardia*
11. **Paulo Rogério dos Santos – Rogério de Oxóssi**. Mestre de Jongo em Miracema, RJ. Foi professor do Encontro de Saberes na Universidade Federal de Juiz de Fora por duas vezes, em 2014 e 2015 nos módulos *Cultura Quilombola, Resistência em Festa, em 2014; e Sabedoria Quilombola*.
12. **Sebastiana dos Santos**. Produtora rural, sabedora do manejo tradicional de plantas da Zona da Mata mineira, é referência como detentora dos conhecimentos de etnobotânica e

agroecologia. Foi professora na Universidade Federal de Juiz de Fora/UFJF em 2014, no Módulo *Agroecologia ainda que tardia*

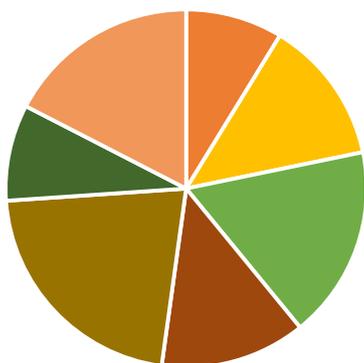
13. ***Sebastiana Geralda Ribeiro da Silva - Sebastiana de Oxóssi.** Mãe Tiana de Oxóssi - Mãe de Santo do Centro Espírita Mártir São Sebastião, Capitã da Guarda de Moçambique e liderança no Quilombo Carrapatos de Tabatinga- Bom Despacho -MG Foi professora na Universidade Federal de Juiz de Fora/ UFJF em 2014, no Módulo *Cultura Quilombola, Resistência em Festa Sebastião Barbosa*. Produtor rural, sabedor do manejo tradicional das plantas da Zona da Mata Mineira; é referência e sabedor da etnobotânica e agroecologia. Foi professor na Universidade Federal de Juiz de Fora/ UFJF em 2014, no Módulo *Agroecologia ainda que tardia*. Foi professor na Universidade Federal de Juiz de Fora/ UFJF em 2014, no Módulo *Agroecologia ainda que tardia*
14. **Sebastiao Estevão.** Produtor rural, sabedor do manejo tradicional das plantas da Zona da Mata Mineira; é referência e sabedor da etnobotânica e agroecologia. Foi professor na Universidade Federal de Juiz de Fora/ UFJF em 2014, no Módulo *Agroecologia ainda que tardia*.

Professores

1. Carolina Bezerra Perez -Educação
2. Daniel Sales Pimenta -Botânica
3. Gustavo Soldati- Botânica
4. Leonardo Carneiro-Geografia
5. Reinaldo Duque Brasil- Botânica

Áreas do Saber - UFSB

1 edição: 2014
3 campus: Itabuna, Ilhéus.
Teixeira de Freitas
14 módulos
15 mestres e mestras
Alunos: 430



- Espiritualidade: Pataxó; Candomblé
- Saúde e Cura: Saberes de Pajé Pataxó; Saberes do Candomblé; Plantas que curam
- Meio ambiente/Prod. de Alimentos: manejo ambiental da madeira para construção de barcos; manejo da mata atlântica; Saberes quilombolas; Saberes dos marisqueiros
- Artes da performance/Celebrações: Cantos e Danças Pataxó; Cantos e Danças de matrizes africanas; Capoeira
- Artesanato/Tecnologia: Cerâmica do Jequitinhonha; Carpintaria Naval; Técnicas de navegação costeira; artesanias dos marisqueiros; artesanias pataxó
- Mediação e Liderança Política: Pataxó; Quilombola
- Cosmologia/Filosofia: Pataxó; Candomblé; Quilombola; Capoeira

1. **Alan dos Santos da Silva - Contramestre Ferradura.** Mestre de capoeira; mora em Porto Seguro, Bahia. Participou, em 2014, do Projeto Encontro de Saberes na Universidade Federal do Sul da Bahia/UFSB, no Campus Porto Seguro; onde ministrou o Módulo *Fundamentos da Capoeira*; onde tratou das origens e dos fundamentos das tradições Angola, Regional e as formas de transmissão
2. **Antônia Santana Braz –Japira Pataxó.** Pajé, mestre das artes da saúde e da cura em Coroa Vermelha, BA. Participou do Encontro de Saberes na Universidade Federal do Sul da Bahia/UFSB em 2014 no Campus Porto Seguro; onde ministrou a disciplina/módulo: *O universo da cura indígena e a transmissão do saber*, no qual abordou o *conhecimento, reconhecimento e convivência com as plantas; rezas, segredos e cantos; o trabalho da pajé, o acesso à floresta e a luta pela terra.*
3. **Cezar Gonçalves.** É reconhecida liderança religiosa e política na cidade de Porto Seguro, BA. Comanda uma casa de Umbanda chamada Pai José. Participou do Encontro de Saberes na Universidade Federal do Sul da Bahia em 2015, no Campus Porto Seguro.
4. **Dagmar Muniz de Oliveira.** Ceramista, mora em Belmonte, BA. Seu trabalho é reconhecido como pertencente à tradição do rio Jequitinhonha. Foi professora do Encontro de Saberes da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), em 2014, no Campus Porto Seguro em módulo/disciplina *Tradição da cerâmica do Jequitinhonha.*
5. **Edivaldo de Jesus Santos.** Quilombola, mateiro e agricultor em áreas de preservação permanente na região de Itacaré. Foi professor no Encontro de Saberes da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) Campus Itabuna, em 2014; no Módulo disciplina *Tradições quilombolas na Mata Atlântica: agricultura tradicional e saberes agroflorestais; técnicas da produção orgânica; ciclos de desmatamento e a importância do reflorestamento.*
6. **Eliomar de Jesus Almeida - Pai Eliomar.** É Pai de Santo em Porto Seguro, BA. Participou do Encontro de Saberes na Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), em 2014 no Campus Porto Seguro. Deu aula no Módulo *Candomblé: cura pelas plantas*, onde abordou as folhas e seus poderes, Ossãe; potências e intensidades do mundo; Exu e o Axé; toques, cantos e danças; o desafio atual das drogas.
7. **Fernando José de França Paes.** Oleiro, ceramista de Teixeira de Freitas (BA) Foi professor no Encontro de Saberes da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) em 2014, no Campus Teixeira de Freitas, na disciplina/Módulo *Cartografias da cerâmica*; onde abordou trajetórias familiares e migração das técnicas; sistemas de aprendizado coletivos e modos de trabalho; práticas e estéticas, formas e usos.
8. **Gilberto Alves de Lima - Mestre Beca.** Mateiro, etnoecologista, profundo conhecedor das plantas e das espécies animais da Mata Atlântica. Mora em Itacaré, BA. Foi professor do Encontro de Saberes em 2014, na Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), Campus Itabuna no módulo/disciplina *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.*
9. **Hilsa Rodrigues Pereira dos Santos-Mameto Mukalê.** Mãe-de-santo do *Terreiro de Matamba Tombenci Neto*, na cidade de Ilhéus, Bahia. Foi professor do Encontro de Saberes em 2014, na Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), Campus Itabuna no módulo/disciplina *Candomblé Angola — história, mitos e rituais: matrizes do Candomblé; festas sagradas e profanas; interação comunitária; processos formativos no Terreiro Matamba Tombenci Neto.*

10. **José Virgílio dos Santos** -Mestre Virgílio. Mestre Virgílio. É uma das principais referências da capoeira angola em Ilhéus, BA. Foi professor na UFSB em 2014.
11. **Lourival Bernardino dos Santos** - Mestre Louro. De Belmonte, BA. Mestre da arte da carpintaria naval. Foi professor no Encontro de Saberes na Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), Campus Porto Seguro, em 2014-; no Módulo disciplina *Técnicas, tradições e escolas da carpintaria naval; modelos de barcos, funções e formas de navegação; madeiras e manejo ambiental*.
12. **Maria José Muniz de Andrade Ribeiro**. Mora no Posto Indígena Caramuru, Aldeia Milagrosa em Pau Brasil, BA. Importante liderança indígena Pataxó; filósofa, escritora e parteira. Foi professora no Encontro de Saberes da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB/Campus Itabuna 2014- Tradições e saberes dos Pataxós HãHãHãe e Tupinambá: cultura e modos de vida na TI Caramuru-Paraguaçu; relações com a terra, conhecimento e saúde; educação escolar indígena.
13. **Otília Maria Nogueira**. Vive em área de reforma agrária, na comunidade de Marambaia, no entorno do Parque Estadual do Conduru, no sul da Bahia. Com ascendência do povo originário Pataxó e o povo Angola, originário da África. Liderança em sua comunidade. Atuou como professora do Encontro de Saberes na Universidade Federal do Sul da Bahia(UFSB) 2014, campus Itabuna, no módulo/disciplina *Conhecimento tradicional e modos de vida pataxó e quilombola; ancestralidade quilombola de Itacaré e Marambaia; estratégias de organização política*.
14. **Oziel Santana Ferreira**. Cacique Pataxó, mateiro, etnoecologista,. Participou como professor do Encontro de Saberes da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), em 2014, no campus Teixeira de Freitas; no Módulo 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.
15. **Pedro da Conceição Batista**. Etnoecologista, pescador extrativista –Nasceu em Caravelas BA. Foi professor na Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) em 2014, no campus Teixeira de Freitas, no módulo-*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*

Professores

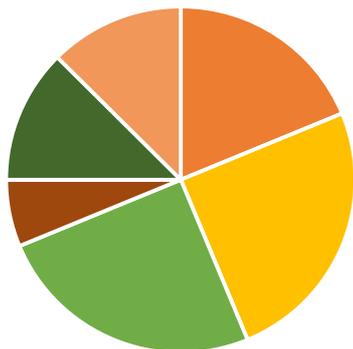
1. Alessandra Buonavoglia Costa-Pinto-Ciências ambientais
2. Andrea Gomes-Nutrição
3. Antônio Mateus C. Soares- Sociologia /Arquitetura
4. Augustin de Tugny-Arquitetura/artes
5. Cynthia de Cássia Barra-Literatura
6. Denise Coutinho-Psicologia
7. Eduardo Bonzatto-História
8. Francisco Antônio Nunes Neto-História
9. Francismery Silva-História
10. Isabel Cristina Belasco-Saúde
11. Jeane de Almeida-Biologia
12. Kennedy Moraes Fernandes-Matemática/Ciência da computação
13. Lauro Barbosa- Física
14. Lenir Abreu-Educação
15. Luana Chácara Pires-Zootecnia
16. Luiz Antônio Araújo-História
17. Márcia Nunes Bandeira Roner- Medicina Veterinária
18. Maria Aparecida de Oliveira Lopes-História
19. Maria Helena Machado Piza-Educação

20. Regina Soares de Oliveira-História

21. Rosângela de Tugny-Etnomusicologia *

Áreas do Saber - UECE

1 edição: 2014
1 campus: Fortaleza
4 módulos
5 mestres e mestras
Graduação e pós
Alunos: 31



- Espiritualidade: Pitaguary; Tremembé; catolicismo popular
- Saúde e Cura: Pitaguary; Tremembé; Cantos que curam; Plantas que Curam
- Meio ambiente/Prod. de remédios: o conhecimento das Mezinhas no Sertão do Ceará, os saberes Tremembé e Pitaguary
- Artes da performance/Celebrações: Cantos de cura
- Artesanato/Tecnologias: sem ocorrência
- Mediação e Política: Pitaguary; Tremembé
- Cosmologias: Pitaguary; Tremembé

UECE

Mestres

1. **Francisco Marques do Nascimento - Cacique João Venâncio.** Cacique da Etnia Tremembé, Mestre da Cultura/Tesouro Vivo da Cultura, diplomado em 2008 pela Secretaria da Cultura do Estado do Ceará. Mora no Aldeamento Tremembé da Praia de Almofal. Participou como Professor do Encontro de Saberes na Universidade Estadual do Ceará no Módulo *Torém e Espiritualidade Tremembé em 2014*
2. **Lucio Eufrásio de Oliveira.** Raizeiro em Jaguaretama, Ceará No Encontro de Saberes na Universidade Estadual do Ceará (UECE), em 2014, foi professor no Módulo Plantas que Curam: o Conhecimento das Mezinhas no Sertão do Ceará- plantas nativas, remédios caseiros e cultura tradicional vinculada a uma acurada percepção da natureza, da terra, do clima e da planta em sua feição individual.
3. **Luís Manuel do Nascimento** Pajé Luís Caboclo; liderança Tremembé, CE Participou do Encontro de Saberes na Universidade Estadual do Ceará (UECE), em 2014, como professor no Módulo Torém e Espiritualidade Tremembé -saberes e práticas de cura tradicionais da etnia Tremembé; onde apresentou saberes e práticas de cura tradicionais da etnia Tremembé. Abordou a evocação do ritual do Torém, o uso da bebida sagrada Mocaroró, os saberes marítimos e os cuidados de saúde com plantas medicinais.
4. **Maria de Fátima Monteiro Cosmo.** Mestra dos saberes da cura e do reisado Nossa Senhora de Fátima, de Juazeiro do Norte. O grupo de Reisado que coordena foi reconhecido como patrimônio do estado do Ceará em 2013. Foi professora na Universidade Estadual do Ceará/ UECE em 2014, onde tratou dos *usos de plantas medicinais e do repertório de tradição oral de rezas e cantigas para os processos de cura*
5. **Raimundo Carlos da Silva - Pajé Barbosa.** Líder Pitaguary, mora na Aldeia da Monguba na rodovia CE 060, município de Maracanaú, região metropolitana de Fortaleza, Ceará. É referência como curador, rezador, pajé, parteiro, liderança política. Foi professor no Encontro de Saberes da Universidade Estadual do Ceará (UECE) em 2014, no Módulo *Terra Toré: Tradição e Espiritualidade dos Índios Pitaguary - Saberes e fazeres tradicionais da cura*

Professores

1. Carmen María Sáenz Coopat-Etnomusicologia *
2. Gerson Augusto de O. Júnior-História
3. João Tadeu de Andrade-Antropologia Médica
4. Marcélia Marques-Antropologia/Arqueologia

Universidade Federal do Cariri

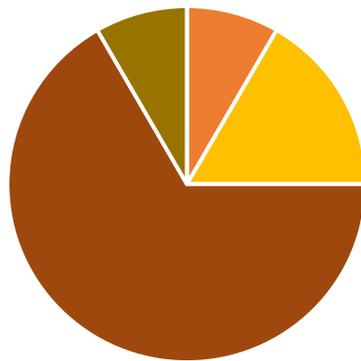
1 Edição -2014

1 Campus

8 módulos

9 Mestres

Alunos:35



■ Espiritualidade: Carolicismo popular

■ Saúde e Cura: Plantas, canções, rezas que curam

■ Performances e Celebrações: Violas, cantorias, banda cabaçal, coco, reisado

■ Artesanias e Tecnologias: instrumentos musicais

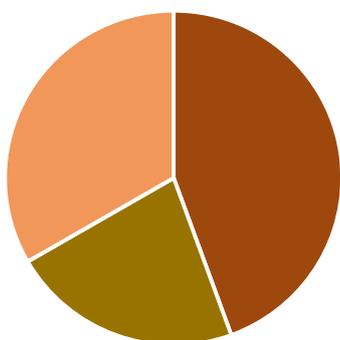
1. **Antônio Barroso.** É reconhecido mestre da rabeça no estado do Ceará; constrói, toca e ensina o Instrumento. É o responsável pelo Reisado dos Caretas do Assentamento Cachoeira de Fogo. Mora em Independência, na região do Cariri – Ceará. Foi professor na Universidade Federal do Cariri em 2014, no *Módulo Instrumentos da música tradicional do Cariri*.
2. **Francisco de Freitas** Di Freitas. É músico, educador, luthier e fundador da *Orquestra Armorial do Cariri Cego de Oliveira* de Juazeiro do Norte, CE. Foi professor na Universidade Federal do Cariri em 2014, no *Módulo Instrumentos da música tradicional do Cariri*
3. **Gil Chagas.** Mestre referência na carpintaria, movelaria; construção e reparo de rabeças, violinos, violoncelos; entalhador e escultor em madeira. Mora em Aurora, Ceara. Foi professor na Universidade Federal do Cariri em 2014, no *Módulo Instrumentos da música tradicional do Cariri*.
4. **Gilvan Granjeiro.** Mestre da música, é violeiro e repentista de Abaiara, Ceará Foi professor na Universidade Federal do Cariri em 2014, no *Módulo Repentes e violeiros: música e poesia oral*.
5. **Isaac de Oliveira Magalhães e Silva – Kessy.** Sacerdote do candomblé nação ketòú. Coordenador da Renafro-Cariri (Rede Nacional de Religiões Afro-brasileira e Saúde). Sabedor das tradições musicais das religiões de matrizes africanas. Foi professor na Universidade Federal do Cariri em 2014, no *Módulo Terreiros de candomblé e umbanda*
6. **José Barroso.** Reconhecido mestre artesão e tocador da rabeça em Independência, na região do Cariri – Cear. Referência nas brincadeiras, festejos e celebrações da região. Foi professor na Universidade Federal do Cariri em 2014, no *Módulo Instrumentos da música tradicional do Cariri*.
7. **Marinez Pereira do Nascimento.** É mestra e coordenadora do Grupo Frei Damião de Coco em Juazeiro do Norte, Ceará. Sabedora das tradições musicais do catolicismo popular denominadas cantigas e incelências. Foi professora na Universidade Federal do Cariri em 2014, no *Módulo A tradição do coco no Cariri*.
8. **Neusa de Oliveira.** É mestre e referência da tradição de benditos e incelências (práticas musicais do catolicismo popular) na região de Juazeiro do Norte, Ceará. Renomada cantora nas tradicionais festas de Renovação do Coração de Jesus. Nasceu em 1943 e é mestre e referência da tradição de benditos e incelências (práticas musicais do catolicismo popular) na região de Juazeiro do Norte, Ceará. Renomada cantora nas tradicionais festas de Renovação do Coração de Jesus. Foi professora na Universidade Federal do Cariri em 2014 no *Módulo Benditos e Incelências* em Juazeiro do Norte.
9. **Raimundo Aniceto.** É sabedor da *execução dos instrumentos, dos arranjos ou instrumentação e da coreografia da Banda Cabaçal* na Chapada do Araripe, Crato, Ceará. Foi professor na Universidade Federal do Cariri em 2014, no *Módulo Banda Cabaçal*.

Professora

1. Carmen María Sáenz Coopat-Etnomusicologia *

Áreas do Saber - UFPA

1 edição: 2014
2 campus: Belém e
Bragança
5 módulos / disciplina
6 mestres e mestras
Alunos: Belém: 37 (25
na graduação e 12 na pó
s-graduação)
Bragança:20 (10 grad. +
10 pós-grad.)



- Espiritualidade: sem ocorrência

- Saúde e Cura: sem ocorrência

- Meio ambiente/Prod. de Alimentos: sem ocorrência

- Artes da performance/Celebrações :
Artes da performance/Celebrações: Boi- Bumbá;
Carimbó; Cordão de Passáro; Festas Tembé)
- Artesanato/Tecnologias: Construção de instrumentos
musicais

- Mediação e Política: sem ocorrência

- Cosmologias: arte e ofício de nomear em Ka'apor

UFPA

Mestres

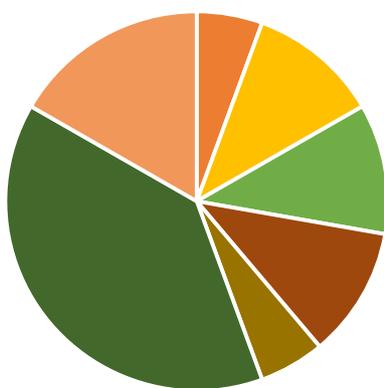
1. **Alberto Mello - Mestre Beto.** É um dos coordenadores do Boi-Bumbá Estrela D'Alva, do bairro do Guamá – fundado em 1963, em Belém (PA). Participou como professor do Encontro de Saberes da Universidade Federal do Pará/UFPA em 2014, dando aulas no Módulo *Música, Cultura e Sociedade: Boi – Bumbá em Belém- tradição e resistência que vem de longe.*
2. **Iracema Oliveira.** É mestra do teatro popular do Pássaro Junino, em Belém Foi professora na Universidade Federal do Para/UFPA, no campus de Belém, em 2014, no Módulo *Música, Cultura e Experiência Pássaro Junino Tucano.*
3. ***Lucas Bragança.** . É mestre dos saberes relativos aos instrumentos da percussão da expressão musical Carimbó, em Belém. Participou como professor no Encontro de Saberes da Universidade Federal do Pará (UFPA) em 2014, no Módulo *Saberes e Fazeres Musicais: oficina de percussão do carimbo, construção e execução dos instrumentos.*
4. **Mariuza Ka'apor.** Mora na Terra Indígena Ka'apor no alto Turiaçu, entre o Pará e o Maranhão. Mestre das tradições e cosmologia de seu povo, conhecedora e oficiante da arte de nomear em sua cultura. Foi professora na Universidade Federal do Para/UFPA, no campus Bragança, em 2014, no Módulo *Artes e Ofícios de Nomear em Ka'apor.*
5. **Piriha Ka'apor.** Mora na Terra Indígena Ka'apor no Alto Turiaçu, entre o Pará e o Maranhão. Sabedor das tradições de seu povo, da cosmologia, mitos e ritos. É uma referência na complexa arte de nomear. Foi professor na Universidade Federal do Para/UFPA, no campus Bragança, em 2014, no Módulo *Artes e Ofícios de Nomear em Ka'apor.*
6. **Tixnair Tembé.** Sabedora da história, mitos e ritos das tradições do povo Tembé. É uma referência dos saberes musicais nas celebrações de seu povo. Mora na Terra Indígena no alto rio Guamá, aldeia Tekohai. Foi professora na Universidade Federal do Pará UFPA, Campus Belém, em 2014, no Módulo *Diversidade e Diferença: Festa da Moça Nova e Festa do Mingau- modo de vida e repertório musical Tembé.* Tratou da música, cultura, história.

Professores:

1. Jorgete Lago-Etnomusicologia/Música (UEPA)
2. José Guilherme Fernandes-Letras
3. Liliam Cohen- Etnomusicologia/Música (coordenação)
4. Paulo Murilo Guerreiro do Amaral-Etnomusicologia/Música (UEPA)
5. Raimunda Cristina Caldas-Linguística (Bragança)
6. Rosa Maria Mota da Silva-- Etnomusicologia/Música
7. Sonia Chada-Etnomusicologia/Música (coordenação)

Áreas do Saber - UFRGS

3 edições: 2016 e 2017
1 campus: Porto Alegre
10 módulos
10 mestres e mestras
Alunos: 175



■ Espiritualidade: Plantas e Espírito: os fundamentos da vida na visão Kaingang e Guarani

■ Saúde e Cura: Plantas e Espírito: os fundamentos da vida na visão Kaingang; e na visão Guarani

■ Meio ambiente/Prod. de Alimentos Meio ambiente/Prod. de Alimentos:Kaingang e Guarani

■ Artes da performance/Celebrações : samba e música Gurarani

■ Artesanato/Tecnologia: costura

■ Mediação e Liderança Política: Guarani , liderança quilombola , liderança comunitária nas cidades

■ Cosmologia/Filosofia Kaingang; Mbyá Guarani; matrizes africanas

UFRGS

Mestres

1. **Antonio Matos** – Antonio Matos tem uma trajetória de Luta, militância e produção intelectual pelas questões voltadas à comunidade negra no país. Fundador dos Partido dos Trabalhadores, presidente da Associação Comunitária do Campo da Tuca por várias gestões. Como dirigente do Movimento Negro Unificado (MNU) participou desde os anos 90, da agitação social que culminou com a implementação das cotas na UFRGS. Em 2015 como vereador de Porto Alegre e dirigente do MNU participou da luta pelo Dia Nacional da Consciência Negra. Tem publicações sobre o Almirante Negro (João Candido) da Revolta da Chibata e vídeos sobre o tema. Coordenou o projeto Cultura Viva, e foi membro da Comissão de Cultura de Porto Alegre. Realiza palestras sobre temática racial. Atualmente é presidente da cooperativa de Reciclagem do Campo da Tuca, da Coordenação do Fórum de Unidades de Triagem de Porto Alegre e Coordenador Político do MNU-RS. Também representa a sociedade negra do estado na Coordenadoria de Ações Afirmativas na UFRGS. Participou do Encontro de Saberes na UFRGS no módulo Sociedades e Cosmovisões, em 2017.
2. **Eugenio Silva de Alencar, o Mestre Paraquedas**, é carnavalesco no sentido literal da palavra, pois é compositor de sambas enredo, alegorista, cenógrafo e escritor de temas para o carnaval há 50 anos. No Encontro de Saberes na Universidade Federal do Rio Grande do Sul/ UFRGS em 2017, abordou a cultura do samba e carnaval em Porto Alegre.
3. **Iracema Rã-Nga Nascimento Iracema Rã-Nga**. Líder Kaingang com longa experiência xamânica, vive na Terra Indígena Borboleta, na região do Salto do Jacuí, entre os municípios de Salto do Jacuí, Jauczinho e Espumoso. Porto Alegre. Foi professora na Universidade Federal do Rio Grande do Sul/ UFRGS, em 2016, em Módulo que tratou da *articulação de saberes do universo da floresta, no sentido da saúde plena, entre pessoa e terra*.
4. **Jorge Domingues**. Cantor de samba. Foi professor na Universidade Federal do Rio Grande do Sul/ UFRGS em 2016, onde abordou a música no Brasil e em Porto Alegre por meio da ancestralidade africana.
5. **Leci Matos** – militante, fundadora e membro da diretoria da Associação Comunitária do Campo da Tuca, em Porto Alegre, criada no final da década de 70. Foi uma das responsáveis pela instituição da Creche da Tuca, uma das primeiras creches comunitárias de Porto Alegre. No Encontro de Saberes na Universidade Federal do Rio Grande do Sul/ UFRGS em 2017, no módulo Sociedades e Cosmovisões.
6. **Maria Elaine Rodrigues Espíndola**. É professora aposentada e atua na Mocambo - Associação Comunitária Amigos e Moradores do Bairro Cidade Baixa e Arredores, EM Porto Alegre, RS, onde atua como narradora das histórias e aspectos da cultura de sua comunidade. No Encontro de Saberes na Universidade Federal do Rio Grande do Sul/ UFRGS em 2016, abordou a cultura popular de matriz africana em Porto Alegre
7. **Mauricio Messa de Oliveira**. Cacique na Tekoá Kaaguy Mirim (Aldeia Pequena Floresta), localizada no bairro Lami, em Porto Alegre, pertencente à Terra Indígena do Cantagalo No Encontro de Saberes na Universidade Federal do Rio Grande do Sul/ UFRGS, a ser realizado no segundo semestre de 2016 abordou a cosmologia Guarani.
8. **Rosângela da Silva Ellias** - a mestra Janja, é griô e liderança do Quilombo dos Alpes, ancestral território de resistência ambiental e cultural, da cidade de Porto Alegre, localizado no alto do Morro dos Alpes, entre os bairros Cascata, Teresópolis e Glória, em Porto Alegre, RS, abrigando aproximadamente 140 famílias quilombolas, No Encontro de Saberes na Universidade Federal do Rio Grande do Sul/ UFRGS em 2017, no módulo Sociedades e Cosmovisões.

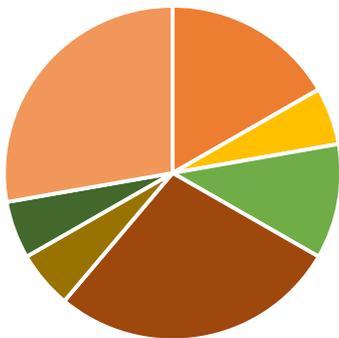
9. **Sirley Amaro** – Dona Sirley Amaro, 83 anos, natural da cidade de Pelotas - RS, tem realizado oficinas de contação e elaboração de estórias em diversas cidades do Rio Grande do Sul. A partir de seu antigo ofício - foi costureira por cerca de 40 anos - Dona Sirley tece um conjunto poético-performático o qual envolve a memória, a narrativa histórica, os fazeres e dizeres da tradição popular e a ludicidade. No Encontro de Saberes na Universidade Federal do Rio Grande do Sul/ UFRGS em 2017, no módulo *Sociedades e Cosm visões*
10. **Vherá Poty Benites** – Vherá Poty Benites da Silva é videasta, músico e fotógrafo e atualmente integra o projeto Xondaro Tenonderã, de fortalecimento das práticas culturais Guarani-Mbyá. Tem longa experiência como coordenador dos grupos de canto e dança Guarani, como liderança em comunidades Guarani no RS e como pesquisador em projetos de etnomusicologia, antropologia e educação. Ministrou aulas de Guarani em projeto de extensão na UFRGS por cerca de oito anos e mantém esta atividade em espaços educativos diversos no sul do Brasil. No Encontro de Saberes na Universidade Federal do Rio Grande do Sul/ UFRGS em 2017, no módulo Plantas e Espírito.

Professores

1. Álvaro Heidrich – Geografia
2. Ana Lúcia Liberato Tettamanzy - Letras
3. Carla Beatriz Meinerz – História / Educação
4. Carla Zeferino Pires – Geografia
5. Eráclito Pereira - Ciência da Informação / Museologia
6. Ingrid Bergman Inchausti de Barros - Agronomia
7. José Otávio Catafesto de Souza – Antropologia
8. Luciana Prass – Música /Etnomusicologia
9. Maria Elizabeth Lucas – Música /Etnomusicologia
10. Marília Stein - Música/ Etnomusicologia
11. Rumi Kubo (Antropóloga) - Etnobotânica e etnoecologia

Áreas do Saber - UFF

1 edição: 2017
1 campus: Niterioi
7 módulos
10 mestres e mestras
3 sabedores
80 Alunos



- **Espiritualidade: Candomblé; Umbanda; Mbyá**
- **Saúde e Cura: Mbyá**
- **Meio ambiente/Prod. de Alimentos: Caiçara**
- **Artes da performance/Celebrações: Jongo; reisado; fandango; teatro de cordel**
- **Artesanato/Tecnologia: Cordel**
- **Mediação e Liderança Política: Mbyá**
- **Cosmologia/Filosofia: Mbyá, Candomblé, Umbanda, Caiçara**

UFF

Mestres

1. **Altamiro dos Santos.** Mora na Praia Grande de Cajaíba, Paraty-RJ. Sábio das práticas da cultura caiçara, como o fandango; a relação com o mar; processos e instrumentos da pesca artesanal; e a agroecologia na Mata Atlântica. Criou e conserva um viveiro de mudas para replantio. Deu aulas na Universidade Federal Fluminense/UFF em 2017 no módulo Corpo e aprendizagem Caiçara.
2. **Arlene** - Mãe Arlene de Katende - Mama ia Nkise Ladeji. Iniciada em 27/10/1973 na Nação de Angola Ndanji Goméia, onde se encontra até hoje. Deu aulas no Encontro de Saberes na Universidade Federal Fluminense/UFF em 2017 no módulo Corpo e Aprendizagem no Terreiro.
3. **Augustinho de Araponga.** Cacique Mbyá em Tekoá Guyraitapu Pyguade - Aldeia Araponga, Paraty- RJ. Liderança, sábio das tradições culturais de seu povo. Deu aulas no Encontro de Saberes da Universidade Federal Fluminense/UFF em 2017, no módulo Corpo e Aprendizagem Mbyá.
4. **Benedita Maurício dos Santos – Dona Dica.** Mora na Praia Grande de Cajaíba, Paraty-RJ. É uma das mais importantes lideranças caiçaras. Sábia da cultura caiçara, é referência para o manejo ambiental e agroecologia na Mata Atlântica, plantas que curam, culinária, artesanato de fibras vegetais, canções e histórias. Deu aulas na Universidade Federal Fluminense/UFF em 2017 no módulo Corpo e aprendizagem Caiçara.
5. **Edmilson Santini – Pernambucano.** Em 1988, foi para o Rio de Janeiro, onde ingressou de vez no universo do cordel. Atualmente se dedica ao Teatro em Cordel. Deu aulas na Universidade Federal Fluminense/UFF em 2017, no módulo Ritmos e Performances do Cordel
6. **Expedito Do Pifo e do Reizado.** Mestre Expedito é de Juazeiro do Norte, região do Cariri Cearense. É pifeiro, Mateus, brincador de reisado e mestre da banda cabaçal Santo Expedito, fundada em 1901, por João Marques de Souza. Deu aulas na UFF em 2017 no módulo Ritmos e Performances no Reizado e na Palhaçaria
7. **Manoel Seabra** - Ancião e patriarca, liderança de sua comunidade, sabedor das tradições bantu e mestre de jongo, sábio da cultura no quilombo São José da Serra – Valença/RJ. Deu aulas na UFF. EM 2017 no módulo Corpo e Aprendizagem no Jongo.
8. **Márcia Regina Vital da Silva. Márcia de Sakpatá-** Nagbo Vodúnnòn Mejitó Marcia du Sàkpáta Mãe de Santo. É Sacerdotisa vodú, ministra cursos de Fongbè (língua fon), Hanjíjì vodú (Cânticos vodú), Ganjogan Fá (Aprimoramento em leitura oracular) e é dirigente do Hùnkpámè Mahî Kwè Sèja Jifá, uma congregação espiritualista voduísta. Deu aulas na UFF no módulo Corpo e Aprendizagem no Terreiro.
9. **Marciana Para Mirim,** parteira de Araponga. Pajé, parteira em Tekoá Guyraitapu Pyguade - Aldeia Araponga, Paraty- RJ. Referência na luta por território e resistência cultural. É guardiã das tradições culturais de seu povo Mbyá. Deu aulas no Encontro de Saberes da Universidade Federal Fluminense/UFF em 2017, no módulo Corpo e Aprendizagem Mbyá
10. **Oswaldo Sena – Mestre Kotoquinho.** Nascido na Bahia, onde foi confirmado ogã em 1967. É ogã da Casa de Mãe Torody, em São João do Meriti- RJ. Foi Professor na Universidade Federal Fluminense/UFF, em 2017, no módulo Ritmos e Performances de Terreiro.

11. **Roberto de Kavungo** - José Roberto Braga Alves- Pai Roberto de Kavungo, Tata la Nkisi Luazemi. Iniciado no ano de 1980 na nação Angola Indanji Tumba Junçara. Em 1986 fundou o terreiro Lumyjacarê Junçara. Deu aulas na UFF em 2017 no módulo Corpo e Aprendizagem no Terreiro

Professores:

1. Abrahão Santos – Psicologia
2. Edilberto Fonseca - Etnomusicologia
3. Elaine Monteiro -Educação
4. Emílio N. de Carvalho - Psicologia
5. Johnny M. Alvarez - Psicologi)
6. Leonardo Guelman - Literatura/Artes
7. Lúcia Cavallieri - Educação

Considerações

O Encontro de Saberes contém a proposta da inclusão dos mestres como docentes de notório saber nas universidades; e integra um movimento mais amplo de inclusão social, articulado também pelo INCTI - que é a luta por cotas raciais e sociais na discência do ensino superior. E, assim, estão plantadas as sementes de um projeto descolonizador que amplia significativamente o espectro de temas, cosmologias, epistemias e pedagogias acessíveis nos ambientes de ensino e pesquisa. A proposição visa potencializar a diversidade e pluralidade cultural no território no sentido da soberania dos povos e da nação, abundância e equidade econômica, uma perspectiva criativa, antirracista e da paz.

Eu estou sentindo muito orgulhosa deste trabalho que as universidades estão fazendo, porque o negro não tinha direito nem de chorar... Hoje, os brancos estão parando para ouvir o negro falar, então isso, pra mim, tá sendo de muito orgulho e muita alegria destes professores estarem fazendo este trabalho dentro das universidades. Por que se tivessem fazendo isso mais antes, hoje o nosso país não estaria do jeito que está não. Por que são os índios e os negros a força desta nação. (Fala de Mãe Sebastiana, participante do Encontro de Saberes, para a TV UFJF em 06 de agosto de 2014)

Como é possível observar, nas experiências do Encontro de Saberes, já participaram **125 mestres** de diferentes universos culturais: indígenas; quilombolas; comunidades de terreiro, comunidades de agricultores, extrativistas e pescadores; e grupos urbanos e rurais que cultivam tradições performáticas e celebrativas das culturas populares. Observa-se que 9(*) mestres deram aulas em mais de uma universidade; e, vários, em mais de um módulo ou disciplina na mesma universidade. Para cada mestre havia um professor parceiro, e em alguns casos, participaram assistentes (os quais podem ser mestres também) ou aprendizes dos mestres. Algumas pessoas que assumiram oficinas ou módulos, não são, ainda, reconhecidas - e não se reconhecem - como mestres, mas são sabedoras de domínios das tradições e podem ser consideradas mestres em formação. Vemos que alguns mestres têm reconhecimento nacional e internacional; outros circunscritos como referências nas suas regiões e/ou localidades; mas todos são mestres de notório saber e reconhecimento inquestionável. A seguir apresentamos um brevíssimo perfil dos mestres que participaram do Encontro de Saberes no período de 2010 a 2017, no sentido estrito que estamos dando a categoria MESTRE no projeto Encontro de Saberes.



INSTITUTO NACIONAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA PARA INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR E NA PESQUISA - INCTI/UNB/CNPQ

***PROJETO ENCONTRO DE SABERES NAS UNIVERSIDADES (2010/2017):** UnB, UFMG, UFSB, UFJF, UFRGS, UFPA, UFCA, UECE, UFF.*

Coordenação Geral: José Jorge de Carvalho

Gestão Administrativa: Rita Honório

Levantamento, tabulação e edição de informações: Leticia C.R. Vianna

Brasília, fevereiro de 2018

