

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL**

**JOANA BAZZO FAGGION PAIM**

**A BUSCA DO PLURIVERSO: COTAS UNIVERSITÁRIAS E  
ENCONTRO DE SABERES**

**PATO BRANCO**

**2023**

**JOANA BAZZO FAGGION PAIM**

**A BUSCA DO PLURIVERSO: COTAS UNIVERSITÁRIAS E  
ENCONTRO DE SABERES**

**The search for the pluriverse: affirmative actions and Encontro de Saberes**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Regional da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).  
Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marlize Rubin-Oliveira

**PATO BRANCO-PR**

**2023**



Esta licença permite remixe, adaptação e criação a partir do trabalho, para fins não comerciais, desde que sejam atribuídos créditos ao(s) autor(es). Conteúdos elaborados por terceiros, citados e referenciados nesta obra não são cobertos pela licença.



JOANA BAZZO FAGGION PAIM

**A BUSCA DO PLURIVERSO: COTAS UNIVERSITÁRIAS E ENCONTRO DE SABERES**

Trabalho de pesquisa de mestrado apresentado como requisito para obtenção do título de Mestre Em Desenvolvimento Regional da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Área de concentração: Desenvolvimento Regional Sustentável.

Data de aprovação: 16 de Março de 2023

Dra. Marilze Rubin Oliveira, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Dr. Hamilton De Godoy Wielewicki, Doutorado - Universidade Federal de Santa Catarina (Ufsc)

Dr. Jose Jorge De Carvalho, Doutorado - Universidade de Brasília (Unb)

Dra. Josiane Carine Wedig, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Documento gerado pelo Sistema Acadêmico da UTFPR a partir dos dados da Ata de Defesa em 16/03/2023.

À minha mãe Ivete e ao meu pai Vitor, cuja ausência faz silêncio em todo lugar.  
Também aos meus amores Aldo e à pequena Liz, pelas horas roubadas de seu convívio.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradecer significa reconhecer que algumas conquistas são construídas por muitas mãos. Por isso, inicialmente gostaria de agradecer a Deus pelo fôlego de vida e à minha família, por todo suporte e colaboração nesses dois anos para que eu pudesse me dedicar aos estudos.

Também gostaria de agradecer à minha orientadora, professora Marlize, que teve a sensibilidade de identificar cada momento dessa caminhada, seja aquele em que precisei de tempo para assimilar algumas informações ou então de incentivo e ideias que guiaram essa pesquisa. Os aprendizados que obtive foram imprescindíveis durante o mestrado e, com certeza, levarei para além desse tempo.

Gostaria de estender o agradecimento aos demais docentes do programa, essenciais na minha formação acadêmica e, especialmente, à minha banca de qualificação e de defesa, Hamilton de Godoy Wielewick, José Jorge de Carvalho e Josiane Carine Wedig, que fizeram importantes contribuições para o melhor desenvolvimento da dissertação.

Não poderia deixar de mencionar os docentes da UFRGS, da UFMG, os mestres, as mestras e discentes que participaram da pesquisa e contribuíram com as suas experiências para a construção da pesquisa.

Ainda, agradeço aos colegas do PPGDR e do Grupo de Pesquisa da Universidade (GEU), por toda a partilha de saberes realizada e, em especial, ao Antônio Carlos Mazzetti, que com seu auxílio colaborou para que a dissertação fosse feita com mais leveza. Também, a todos os servidores técnico-administrativos que de alguma maneira me auxiliaram durante o curso.

Agradeço à instituição Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Câmpus Pato Branco, meu local de trabalho, pela oportunidade em cursar o Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional e possibilitar a minha dedicação integral ao mestrado.

Por fim, agradeço a todos (as) aqueles (as) que embora não nominados (as), participaram direta ou indiretamente dessa jornada.

## RESUMO

Essa dissertação está inserida no campo de investigação da Educação Superior (ES) com foco nas cotas universitárias e no projeto Encontro de Saberes. As cotas universitárias aqui são problematizadas para além do necessário viés de inclusão social, como uma possibilidade de inserção dos saberes até então excluídos da universidade e, conseqüentemente, como um meio de decolonialidade desse espaço. Por sua vez, no decorrer da investigação o Encontro de Saberes tornou-se o lugar de pesquisa dessa dissertação, sendo que o referido projeto teve início em julho de 2010, como uma iniciativa do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa (INCTI), sediado na Universidade de Brasília (UnB) e atualmente encontra-se em vinte universidades. O projeto Encontro de Saberes é uma resposta à estrutura monoepistêmica universitária, que pretende descolonizar e alterar as estruturas do conhecimento com a inclusão de sujeitos até então invisibilizados no contexto da universidade transmitindo seus saberes como mestres na academia. Nessa conjuntura, a base epistemológica da dissertação foi a perspectiva da decolonialidade, com os olhares do Sul, a partir de autores como Aníbal Quijano, Boaventura de Sousa Santos, Ramón Grosfoguel, entre outros. Assim, o objetivo geral da dissertação compreende analisar (experiências de) diálogo de saberes que visam à pluriversidade como superação das desigualdades. Para a construção da pesquisa, a investigação foi realizada por meio da observação, de entrevistas semiestruturadas e da análise documental, de maneira que durante o processo investigativo foram elaborados marcadores analíticos que perpassam toda a dissertação. Os principais resultados demonstram que a entrada dos alunos cotistas pode alterar as estruturas epistemológicas da academia, ao possibilitar a inserção nas grades disciplinares e nos currículos dos saberes que a modernidade refuta e não considera como válidos. Para isso, as cotas epistêmicas do projeto Encontro de Saberes são um dos caminhos possíveis para valorizar saberes outros e tornar a universidade um espaço pluriversal. Esse projeto sem precedente constitui-se como uma importante iniciativa local, a partir do Sul, que valoriza os saberes do Sul. Em que pese o Encontro de Saberes impor tensionamentos, sejam eles por entraves burocráticos ou até mesmo pelas crises epistemológicas, é possível afirmar que a universidade precisa repensar suas estruturas, com o intuito de deixar de ser um ambiente de exclusão. Portanto, com a inclusão de vivências e saberes, pode-se descolonizar a universidade, rompendo-se assim a lógica monoepistêmica moderna da academia.

Palavras-chave: universidade; epistemologia; ações afirmativas; Encontro de Saberes; decolonialidade.

## ABSTRACT

This dissertation is inserted in the field of investigation of Higher Education (HE) with a focus on university quotas and the project Encontro de Saberes. The university quotas are problematized here beyond the necessary bias of social inclusion, as a possibility of insertion of knowledge until then excluded from the university and, consequently, as a means of decoloniality of this space. The Encontro de Saberes project began in July 2010, as an initiative of the Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa (INCTI), based at the University of Brasilia (UnB) and currently in twenty universities. The project Encontro de Saberes is a response to the mono-epistemic university structure, which intends to decolonize and change the structures of knowledge by including hitherto invisible subjects in the university context transmitting their knowledge as masters in the academy. At this juncture, the epistemological basis of the dissertation was the decoloniality perspective, with looks from the South, based on authors such as Aníbal Quijano, Boaventura de Sousa Santos, Ramón Grosfoguel, among others. Thus, the general objective of the dissertation is to analyze (experiences of) knowledge dialogue that aim at pluriversity as a way to overcome social inequalities at the university. For the construction of the research, the investigation was carried out through observation; semi-structured interviews and document analysis, so that during the investigative process analytical markers were elaborated that permeate the entire dissertation. The main results show that the entrance of quota-eligible students can alter the epistemological structures of the academy by allowing the insertion into the disciplinary grids and curricula of knowledge that modernity refutes and does not consider valid. To this end, the epistemic quotas of the Encontro de Saberes project are one of the possible ways to value other knowledges and make the university a pluriversal space. This unprecedented project constitutes an important local initiative, from the South, which values the knowledges of the South. Despite the fact that the Encontro de Saberes imposes tensions, whether due to bureaucratic obstacles or even epistemological crises, it is possible to affirm that the university needs to rethink its structures, in order to stop being an environment of exclusion. Therefore, with the inclusion of experiences and knowledge, the university can be decolonized, thus breaking the modern mono-epistemic logic of the academy.

Keywords: university; epistemology, affirmative actions; Encontro de Saberes; decoloniality.

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 - Síntese das Diretrizes e Ações do Seminário Nacional de Políticas Públicas para as Culturas Populares (2005), relacionadas à universidade.....	77
Tabela 2 - Inovação curricular nos módulos e disciplinas de Encontro de Saberes – 2010-2021.....	80-82



## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 - Matriz metodológica a partir da decolonialidade.....	33-34
---	-------

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 – Temas mais recorrentes sobre as cotas universitárias .....	26
Figura 2 - Marcadores de colonialidade e decolonialidade .....	75

## **LISTA – SIGLAS**

ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
ES	Educação Superior
ESACP	Encontro Sul-Americano de Culturas Populares
GEU	Grupo de Estudos sobre a Universidade
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituto Federal de Ensino Superior
INCT INCLUSÃO	Institutos Nacionais de Ciência e Tecnologia do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)
INCTI	Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa
MEC	Ministério da Educação
MinC	Ministério da Cultura
MNU	Movimento Negro Unificado
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MUCDR	Movimento Unificado Contra a Discriminação Étnico-Racial

ONU	Organização das Nações Unidas
PNAD Contínua	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGAS	Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social - PPGAS
PPGDR	Programas de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional
RSL	Revisão Sistemática de Literatura
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TCUISV	Termo de Consentimento de Uso de Imagem, Som e Voz
TEN	Teatro Experimental do Negro
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UEMG	Universidade Estadual de Minas Gerais
UFCA	Universidade Federal do Cariri
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal Minas Gerais
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade do Rio de Janeiro
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UFSB	Universidade Federal do Sul da Bahia
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFVJM	Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri

UnB	Universidade de Brasília
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro- Brasileira
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
USP	Universidade de São Paulo
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO .....	14
2	MARCOS METODOLÓGICOS .....	20
2.1	Características gerais da pesquisa .....	20
2.2	Caminho percorrido e procedimentos de pesquisa .....	26
3	O PROJETO MODERNO / COLONIAL DAS DESIGUALDADES.....	36
3.1	A universidade no contexto da modernidade .....	50
3.2	Ações afirmativas: cotas universitárias .....	62
4	ENCONTRO DE SABERES: EM BUSCA DA PLURIVERSIDADE .....	73
4.1	Sensibilidade de/ com outros saberes.....	75
4.2	Diálogo de saberes e outras epistemes .....	90
4.3	Fazer junto: a confluência do diálogo interepistêmico .....	98
4.4	Aprendizados, tensionamentos e beleza de experiências vividas .....	105
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	120
	REFERÊNCIAS .....	126
	APÊNDICE A - Roteiros de Entrevistas Semiestruturadas .....	134
	APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido/ Termo de Consentimento de Uso de Imagem e Voz.....	139

## 1 INTRODUÇÃO

O campo de conhecimento no qual esta dissertação está inserida é a Educação Superior (ES), com o tema de desigualdades como centro do processo de investigação e com foco nas cotas universitárias e no projeto Encontro de Saberes. A pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR), da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), mais especificamente à Linha de Pesquisa Educação e Desenvolvimento. Importante esclarecer que o despertar para a escolha do tema de pesquisa faz parte de minha trajetória pessoal e profissional, tendo em vista que sou servidora técnica-administrativa da UTFPR, câmpus <sup>1</sup> Pato Branco, há dezesseis anos e presenciei a implementação da política de ações afirmativas das cotas na instituição, além de participar em algumas oportunidades como membra da Comissão de Verificação Documental e Renda, que averigua a documentação comprobatória das condições socioeconômicas dos cotistas. Ainda, a motivação surgiu com minha participação no Grupo de Estudos sobre Universidade (GEU/UTFPR), já que a vivência com colegas e professores/as me aproximou do tema pesquisado, dos estudos decoloniais e também das epistemologias do Sul (SANTOS, Boaventura de Sousa <sup>2</sup>, 2009), perspectivas com as quais construí os caminhos teóricos/metodológicos percorridos aqui.

A sociedade contemporânea moderna/colonial possui como uma de suas características as desigualdades. Se comparadas as relações externas entre os países, ou até mesmo as suas relações internas, esse traço geralmente está presente, seja em maior ou menor grau. Cabe esclarecer que tal discrepância não refere-se exclusivamente às diferenças socioeconômicas, já que essa é apenas uma das faces das desigualdades, mas diz respeito a todos os aspectos da sociedade, por exemplo com a desigualdade racial, desigualdade de gênero, desigualdade ao acesso e também ao reconhecimento dos saberes, entre outras. Dessa maneira, na maioria das vezes uma desigualdade está atrelada à outra, como em um emaranhado de opressões. No caso específico do Brasil, o país é notoriamente desigual, sendo que as estatísticas econômicas e sociais apenas ratificam tal afirmação. Para se ter uma ideia da proporção dessa realidade, de acordo com levantamento feito pelo Banco Mundial em 2020 (IBGE, 2020), o Brasil figura como o 9º país mais desigual entre os 164 países selecionados,

---

<sup>1</sup> Optei pela grafia câmpus, em português, com o intuito de evitar a utilização de termos latinos para palavras que já possuem tradução, a fim de valorizar a língua portuguesa.

<sup>2</sup> Na primeira vez que houver citação dos/as autores/as na dissertação, o prenome será escrito por extenso, sem abreviaturas, para maior visibilidade dos/as autores/as utilizados/as.

atrás apenas de Moçambique, Suazilândia, República Centro-Africana, São Tomé e Príncipe, Zâmbia, Suriname, Namíbia e África do Sul.

Para a compreensão das desigualdades, é necessário um olhar atento à história, com o intuito de entender como foi formado o contexto do sistema-mundo moderno, o que acaba esclarecendo quais são os atuais padrões, as estruturas de poder existentes, que acontecem a partir da colonialidade (QUIJANO, Aníbal, 1992) e do seu triplo dimensionamento: do poder, do saber e do ser. Nesse sentido, para discutir as desigualdades sociais é preciso entender que o sistema da modernidade/colonialidade, no qual estamos inseridos, sustenta-se justamente a partir dessas desigualdades e das diferenças entre os colonizados e colonizadores (QUIJANO, 2005) ou, ainda, entre o Norte da linha abissal e o Sul da linha abissal (SANTOS, 2019).

Nesse contexto, a racionalidade moderna/colonial impõe-se como hegemônica a partir de 1492, e passa a regular estruturas sociais, entre elas, a universidade<sup>3</sup>. Importante mencionar que a racionalidade da ciência moderna encontra-se em crise, e que estamos em um período de transição paradigmática (SANTOS, 2002), tendo em vista que as Ciências dão sinais de esgotamento do modelo monoepistêmico.

Assim, ao estar inserida em um contexto da modernidade/colonialidade, a universidade consolida-se como uma instituição elitista, ao possibilitar que apenas determinada parcela da população frequente seus espaços e, também, quando privilegia saberes eurocentrados. A partir dessa lógica monoepistêmica, todo saber não eurocêntrico é descartado, sendo considerado como exótico, místico, folclórico (GONZALEZ, Lélia, 1988) ou, não raramente, inválido. Dessa maneira, podemos visualizar/vivenciar as desigualdades na universidade em dois aspectos distintos: o do acesso e o das estruturas do conhecimento.

Portanto, nesse cenário de crise e de transição paradigmática no contexto da racionalidade moderna/colonial, a universidade também se encontra em crise, precisando se ressignificar para responder às pressões populares e abrir o espaço acadêmico às pessoas que nunca tiveram acesso a esse lugar. É nessa conjuntura que as cotas universitárias são implementadas no país, no sentido de haver a reparação histórica a aqueles grupos que foram

---

<sup>3</sup> O termo universidade não abrange a totalidade de instituições do ensino superior. Nessa dissertação, utilizamos a nomenclatura no sentido de “comunidade (mais ou menos) autônoma de mestres e alunos reunidos para assegurar o ensino de um determinado número de disciplinas em um nível superior” (CHARLE, Christophe; VERGER, Jacques, 1996, s. p.). A universidade, ao longo do tempo, passou por inúmeras transformações, sendo difícil estabelecer uma definição para a instituição. Entretanto, em que pese a diversidade de conceituação, a universidade é considerada o modelo central nos sistemas de ensino superior, sendo que ao utilizar esse termo, não estou eliminando o conjunto dos sistemas educativos existentes. Assim, cabe esclarecer que em alguns momentos da dissertação o termo é utilizado em um sentido mais amplo, mas quando menciono especificamente as cotas universitárias, refiro-me às Instituições de Ensino Superior – IES públicas que são regidas pela Lei de Cotas (Lei nº 12.711, de 2012). Por fim, cabe esclarecer que o termo Educação Superior é utilizado como campo de conhecimento e, no Brasil, também em políticas públicas e legislações.



ignorados e excluídos pela modernidade/colonialidade. Se inicialmente as cotas sociais e raciais foram consideradas como maneira de inclusão social, é possível constatar que o espaço universitário não reconhece e respeita os saberes dos cotistas, tendo em vista que esses alunos ao adentrarem na universidade acabam se deparando com uma estrutura de conhecimento (GROSFOGUEL, Ramón, 2016) pautada na lógica eurocêntrica, excludente, sem dar voz aos saberes tradicionais e às histórias outras.

No entanto, é possível observar a formação de um paradigma emergente nas ciências, com uma nova forma de racionalidade (SANTOS, 2008), em que são reconhecidas as diversas constelações de conhecimento, sem haver apenas um caminho universal, mas diversos caminhos que podem perfeitamente dialogar entre si. Nesse paradigma, a busca é pela inclusão, diversidade, reconhecimento do outro, que até então era excluído das estruturas da modernidade, com a ideia do pluriverso (ESCOBAR, Arturo, 2012), onde almeja-se a coexistência de um mundo onde outros mundos são possíveis.

É nesse contexto que se situa essa dissertação, a partir da necessidade de discutir/propor/agir na inclusão de outros saberes na universidade. Assim, a entrada dos alunos cotistas no espaço acadêmico pode/deve, também, representar um marco, uma forma de despreendimento da lógica eurocentrada da instituição. Portanto, aqui foram considerados esses dois aspectos de inclusão que as cotas podem oferecer: a inclusão de sujeitos e, principalmente, de saberes na universidade. Partindo desse pressuposto, a pesquisa empírica foi realizada com o Encontro de Saberes<sup>4</sup> - projeto que iniciou na UnB e hoje está presente em vinte universidades -, que em conjunto com as cotas universitárias tem buscado a pluriversidade epistêmica por meio da inclusão de saberes de indivíduos até então inviabilizados na/pela academia. Negros, indígenas e pessoas com saberes tradicionais deixam de ser objeto de estudo para se tornarem mestres na universidade.

Desse modo, cabe esclarecer a importância dessa dissertação. Considerando que a ampla discussão ocorrida na sociedade foi refletida inclusive nas mais diversas publicações sobre as cotas, apesar de haver diversos estudos publicados (BASSO-POLETTO, Daniela; EFROM, Cora; BEATRIZ-RODRIGUES, Maria, 2020; GODOI, Marciano Seabra; SANTOS, Maria Angélica, 2021), são poucos trabalhos que encontrei até aqui, que fazem a abordagem das estruturas do conhecimento da universidade correlacionadas com a entrada dos alunos cotistas na academia (BERNARDINO-COSTA, Joaze; BORGES, Antonádia, 2021). Ainda,

---

<sup>4</sup> O projeto Encontro de Saberes nas Universidades Brasileiras foi instituído em julho de 2010 e tem a proposta de trazer mestres e mestras oriundos de sociedades que foram excluídas da modernidade - indígenas, quilombolas, agroextrativistas, entre outros povos tradicionais - para contribuírem como professores nas universidades.

apesar do Encontro de Saberes ser uma importante e inédita iniciativa descolonizadora da universidade, conforme pode ser verificado em vários artigos que elucidam como o projeto funciona (CARVALHO, José Jorge, 2018; CARVALHO; FLÓREZ, Juliana, 2014; CARVALHO; José Jorge; VIANNA, Leticia, 2020) é preciso pensar como o Encontro de Saberes é um instrumento metodológico para a implementação de cotas epistêmicas, com o objetivo de buscar a pluriversidade. Portanto, a dissertação pretendeu ampliar o significado das sociabilidades do lado colonial (SANTOS, 2019), dando mais visibilidade para iniciativas descolonizadoras na universidade, a fim de que o Encontro de Saberes seja cada vez mais conhecido e possa dar subsídios a outras instituições, como por exemplo, à própria UTFPR, conforme pretensão do GEU, câmpus Pato Branco, que a partir dessa dissertação está se inserindo no âmbito do Encontro de Saberes.

Desse modo, ressalto que a discussão sobre essa temática é fundamental, tendo em vista que a própria universidade precisa se resignificar, se reinventar e possibilitar não só o acesso das pessoas marginalizadas pela colonialidade, mas também a incorporação de outros conhecimentos, outras cosmovisões, de maneira a trazer mais riqueza epistemológica para a academia e dessa forma estar mais próxima ao pluriverso. Portanto, mais do que um movimento de inclusão, é preciso problematizar as cotas e o Encontro de Saberes como meios de descolonizar a universidade e, conseqüentemente, as estruturas da colonialidade do poder, do saber e do ser. Por fim, justifico ainda que em virtude de haver a previsão da revisão da lei de cotas<sup>5</sup> no Brasil, suscitando novamente discussões junto ao Poder Legislativo acerca da necessidade das cotas nas universidades, mais uma vez é preciso que a academia se posicione demonstrando a imprescindibilidade dessa importante medida de ação afirmativa, que nesta dissertação é considerada, também, como a possibilidade de mais um passo na inclusão, rumo ao pluriverso no espaço da universidade.

O recorte teórico-metodológico da dissertação utiliza a perspectiva da decolonialidade, tendo em vista que com essa concepção há possibilidades de pensamentos, de ponderações e de sensibilidades a partir da América Latina. Dessa maneira, há o convite às Ciências Humanas para refletirem sobre os modelos hegemônicos, com a pretensão que sejam construídas respostas com os decoloniais, objetivando o desprendimento do padrão eurocentrado vigente. Sobre os aspectos metodológicos, cabe ponderar que a dissertação caracteriza-se por ser uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, mais especificamente trata-se de um estudo de caso. O lugar de pesquisa é o projeto Encontro de Saberes, sendo que os procedimentos de

---

<sup>5</sup> A Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, afirma que no prazo de dez anos a contar da data de sua publicação haveria a revisão do programa especial de acesso às instituições de educação superior (cotas).

pesquisa foram realizados por meio das seguintes técnicas: observação; entrevistas semiestruturadas e análise documental.

Diante desse contexto e dessas justificativas, a questão central da pesquisa foi saber como as experiências nas Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras utilizam o diálogo de saberes para a busca do pluriverso? Como essas experiências podem ser relacionadas à política de ações afirmativas de cotas universitárias? Em que medida as cotas universitárias, além de reduzir as desigualdades, também podem ser um meio para a busca da pluriversidade epistêmica? O **objetivo geral** da dissertação foi analisar (experiências de) diálogo de saberes que visam à pluriversidade como superação das desigualdades na universidade. Os objetivos específicos foram: identificar experiências a partir das cotas universitárias que visam diálogos de saberes; observar / verificar quais saberes são privilegiados nas experiências e compreender as relações entre sujeitos e saberes na universidade.

Para atingir esses objetivos, a dissertação foi organizada em cinco capítulos. O primeiro refere-se à introdução. O segundo aborda os marcos metodológicos, com a exposição dos aspectos gerais da pesquisa; do caminho percorrido para a escolha do problema de pesquisa e, ainda, dos procedimentos de investigação utilizados. O terceiro capítulo explica como as desigualdades são um projeto moderno / colonial. Nesse capítulo, problematiza-se a racionalidade da ciência moderna e quais as principais características. Também são elucidados alguns preceitos da perspectiva da modernidade/colonialidade, e há o detalhamento de como as desigualdades fazem parte de um projeto moderno/colonial, que alcança praticamente todas as estruturas sociais existentes. Para detalhar mais especificamente a universidade nesse contexto da modernidade, foi criada uma seção que esclarece por que a instituição é considerada excludente e elitista. Assim, a partir da exposição de quais pessoas e grupos sociais historicamente tiveram acesso à instituição e também das estruturas do conhecimento produzido e reproduzido na academia, observa-se que é necessário afastar-se de um modelo excludente e monoepistêmico, para que outras pessoas e saberes sejam incluídos nesse espaço. Nessa seção, também são apresentados as cotas universitárias e o Projeto Encontro de Saberes, como meios de descolonização da universidade.

No quarto capítulo o foco é a necessidade de alteração da racionalidade monoepistêmica, já que há um empobrecimento epistemológico quando se ignora a multiplicidade de saberes e cosmologias. Aqui é feito um maior detalhamento do projeto Encontro de Saberes. Ainda, são apresentadas as análises que foram realizadas ao longo de todo o processo de investigação, seja com as observações, com os documentos ou com as entrevistas. Esses apontamentos são feitos a partir de quatro marcadores decoloniais: desigualdades de

conhecimento; diálogo de saberes; relação sujeito-saberes e experiências. O intuito do capítulo, então, foi verificar como a inclusão de outras epistemologias está acontecendo na universidade a partir do Encontro de Saberes e em que medida o projeto pode ser considerado uma experiência que efetivamente conduza a uma ruptura na estrutura das universidades, a partir do diálogo de saberes.

Por fim, no quinto capítulo são expostas as considerações finais, com as principais ponderações feitas durante o processo de investigação e de elaboração da dissertação, que busca contribuir para a alteração do modelo monoepistêmico para pluriépistêmico das universidades.

## 2 MARCOS METODOLÓGICOS

O objetivo deste capítulo é apresentar as características gerais da pesquisa e, também, o caminho percorrido e os procedimentos de pesquisa utilizados. É importante esclarecer que não existe uma lógica temporal rígida na forma como apresento as informações deste capítulo, já que a pesquisa é um ciclo, sem fases estanques, por isso é difícil delimitar com rigor todas as etapas nas idas e vindas do caminhar metodológico.

Dessa forma, na primeira seção inicialmente apresento o problema da pesquisa e os objetivos. Em seguida, demonstro alguns pressupostos epistêmicos, tais como a fundamentação teórico-metodológica da dissertação - desenvolvida tendo a sensibilidade de mundo como parâmetro (MIGNOLO, Walter, 2010) - e como a pesquisa foi realizada a partir das Epistemologias do Sul (SANTOS, 2019). Ainda, explico alguns pressupostos metodológicos, como o tipo de pesquisa e a matriz metodológica utilizada.

Na segunda seção, esclareço como foi o processo de formulação do problema dessa dissertação e a escolha do lugar de pesquisa. Aqui, demonstro também como se deu a investigação com uma exposição temporal dos fatos, apontando as técnicas de investigação utilizadas.

### 2.1 Características gerais da pesquisa

A princípio, retomo o problema de pesquisa proposto, que é saber como experiências nas IES brasileiras utilizam o diálogo de saberes para a busca do pluriverso? Como essas experiências podem ser relacionadas à política de ações afirmativas de cotas universitárias? Em que medida as cotas universitárias, além de reduzir as desigualdades, também podem ser um meio para a busca da pluriversidade epistêmica? Também, é importante lembrar os objetivos propostos para essa dissertação, sendo que o **objetivo geral** é analisar (experiências de) diálogo de saberes que visam à pluriversidade como superação das desigualdades na universidade. Os **objetivos específicos** são: identificar experiências a partir das cotas universitárias que visam diálogos de saberes; observar / verificar quais saberes são privilegiados nas experiências e compreender as relações entre sujeitos e saberes na universidade.

Isso posto, é preciso ponderar as teorias da investigação que servem para a compreensão de determinadas circunstâncias ou processos, sendo que nesta dissertação a

fundamentação teórico-metodológica empregada é a perspectiva da decolonialidade<sup>6</sup>. Entretanto, apesar de esse ser o principal embasamento teórico, utilizei também outros/as autores/as cujos conceitos podem dialogar com os decoloniais, como autoras do feminismo - HOOKS, Bell (2013); GONZALEZ (1984, 1988), KILOMBA, Grada (2019), COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma (2021) - e indígenas como KOPENAWA, Davi (2021) e WERÁ, Kaká (2017) -, entre outros.

Ainda, considerando a decolonialidade como perspectiva teórica adotada na pesquisa, é importante esclarecer que para Carvalho (2018a), o Projeto Encontro de Saberes é uma plataforma descolonizadora, “nem pós-colonial nem decolonial, trata-se de construir a aliança descolonização-contracolônização” (CARVALHO, 2018a, p. 91). O termo contracolônização é utilizado pelo quilombola Antônio Bispo dos Santos (2015) - Nego Bispo, que explica a colonização como um processo de invasão, apropriação e subjugação, sendo que contracolônização são “todos os processos de resistência e de luta em defesa dos territórios dos povos contra colonizadores, os símbolos, as significações e os modos de vida praticados nesses territórios” (SANTOS, 2015, p.48). O autor explica que a colonização não foi de maneira alguma pacífica, já que os povos da África se rebelaram e enfrentaram constantemente os colonizadores, e cita exemplos de contracolônização como as comunidades de Caldeirões (Ceará); Canudos (Bahia); Pau de Colher (Bahia e Piauí); Quilombo de Palmares (Alagoas) e as comunidades tradicionais da atualidade (SANTOS, 2015).

Para Nego Bispo, o contracolônialismo não é um ataque, mas sim uma defesa. “Ser contracolônialista é não se permitir ser colonizado. É não aceitar. Eu não quero matar os colonialistas, eu quero que os colonialistas não me atinjam. (...) para nós quilombolas, povo de terreiro, capoeirista, favelado, nós somos o 'contra'. Nós não podemos aceitar ser colonizados” (DORNELES, Dandara Rodrigues, 2021, p. 22).

Sobre a teoria pós-colonial, Carvalho (2018) explica que ela surgiu na Inglaterra, com autores indianos e palestino, sendo escrita em língua inglesa, com referências a obras escritas em inglês, a partir de importantes universidades dos países centrais do Ocidente, como Columbia e Harvard, de maneira que a crítica à teoria pós-colonial refere-se ao fato de não haver o questionamento do seu próprio lugar na geopolítica, como professores e pesquisadores de universidades de países hegemônicos. Assim, “a relação que eles mantêm conosco continua

---

<sup>6</sup> O movimento da Modernidade/Colonialidade, constituído ao final dos anos 1990, traz uma forma diferente de pensamento, que preconiza o contrário das grandes narrativas modernas. Esse novo entendimento da modernidade localiza seu próprio questionamento nas bordas dos sistemas de pensamento e pesquisa em direção a outras possibilidades de modos de pensar, que não sejam eurocêntricas (ESCOBAR, 2003).

sendo neocolonial, o fluxo da influência teórica e científica em geral sendo sempre unilateral, deles para nós, e nunca em reciprocidade, pois inexistente o trânsito de nós para eles” (CARVALHO, 2018, p.87).

Com relação aos decoloniais, o autor menciona que os textos são principalmente em inglês e espanhol, sendo que as referências brasileiras que os decoloniais mais utilizam são Paulo Freire e Darcy Ribeiro, ambos falecidos há muitos anos. Dessa forma, suas obras não dialogam com a atualidade brasileira, com o pensamento descolonizador brasileiro (CARVALHO, 2018a). O autor critica, ainda, o fato de o grupo ser demasiadamente teórico, de maneira que sua principal contribuição é a sensibilização de intelectuais e ativistas do continente, entretanto, sem contribuições com propostas concretas:

*[...] no tiene sentido seguir hablando de la colonialidad del poder, colonialidad del saber, colonialidad del ser, etc., mientras seamos un grupo compuesto casi exclusivamente de académicos blancos, y mientras todos los blancos que hablen no estén involucrados concretamente en la lucha por abrir definitivamente las universidades latinoamericanas para los afros e indígenas. Solamente en el momento en que estemos hablando juntos - afros, indígenas y blancos -, tanto en la condición de aprendices/estudiantes como en la condición de maestros/profesores, podemos empezar a desarrollar protocolos que ayuden a superar de un modo eficaz nuestros paisajes mentales todavía tan colonizados (CARVALHO, 2010, p. 249).*

Entretanto, apesar das críticas à perspectiva decolonial, entende-se que essa perspectiva é perfeitamente compatível com o lugar da pesquisa escolhido, o projeto Encontro de Saberes, já que ambos possuem como escopo a reinstitucionalização descolonizadora da academia. Nesse sentido, Carvalho (2018a) menciona que espera que se inicie um diálogo com autores da perspectiva decolonial, de maneira que os avanços brasileiros<sup>7</sup> possam contribuir para a perspectiva decolonial, e os avanços dos decoloniais para os brasileiros, a fim de que haja uma troca política e intelectual, mas de maneira horizontal.

Assim, considerando que a pesquisa é feita na perspectiva da decolonialidade, ela vai ao encontro da perspectiva de construção da representação plural e abrangente da realidade pesquisada, inclusive com a presença de sentimentos. Nesse sentido, Mignolo (2013) explica que enquanto as políticas teo e ego-lógicas se embasaram na supressão tanto da sensibilidade como da localização geo-histórica do corpo, a epistemologia fronteira é a percepção a partir de uma política do conhecimento, enraizada, da mesma maneira que os corpos racializados, nas histórias que são locais e marcadas pela colonialidade. Nesse contexto, Mignolo explica que:

---

<sup>7</sup> As cotas universitárias podem ser consideradas como uma das experiências bem sucedidas do Brasil, já que a partir delas alterou-se a composição social e racial dos alunos das universidades. Há dados que demonstram que em 2010 apenas 6% dos acadêmicos das universidades eram negros e indígenas, sendo que em 2019, esse número foi elevado a 25,2% do total de alunos (GODOI; SANTOS, 2021).

Utilizo a expressão ‘sensibilidade de mundo’ no lugar de ‘visão de mundo’ porque o conceito de ‘visão’ é privilegiado na epistemologia ocidental. Ao sê-lo, bloqueou os afetos e os campos sensoriais, um só dos quais é a visão. (...) Pensar habitando a fronteira moderna/colonial, sendo consciente dessa situação, é a condição necessária do pensar fronteiriço descolonial (MIGNOLO, 2013, p.17).

Tal postura, inclusive, é condizente com um dos diversos desdobramentos do projeto Encontro de Saberes, já que a presença dos mestres (que são pessoas altamente espiritualizadas) acabou trazendo de volta à academia a espiritualidade, que foi excluída das universidades no século XIX, com Kant. Ainda, corrobora-se que os sentimentos não devem ser apartados da pesquisa com outro desdobramento da presença dos mestres, a partir da prática pedagógica que ressalta a importância do “pensar, sentir, fazer”, em um único ato integrado, sendo que essa experiência acaba proporcionando um impacto na academia, tendo em vista que na universidade houve uma supervalorização do pensar, em detrimento do sentir e do fazer (CARVALHO, 2011).

Ainda, Santos (2006) ao discorrer sobre as epistemologias da Ciência moderna, afirma que “não há epistemologias neutras e as que clamam sê-lo são as menos neutras” (p.154). Desse modo, é importante mencionar que a dissertação é feita com uma perspectiva de pesquisadora do Sul da linha abissal, linha essa que separa o mundo entre sociabilidade (e subjetividade) metropolitana e sociabilidade (e subjetividade) colonial. Para Santos (2019), as epistemologias do Norte possuem como fundamento uma linha que separa as sociedades e contribuem para a continuidade do capitalismo, do colonialismo e do patriarcado, sendo que essas epistemologias se veem como a única fonte de conhecimento válido, de maneira que o que fica no Sul é considerado ignorância. O Norte dita aquilo que é considerado válido, normal ou ético, e quem pode ser considerado verdadeiramente humano (SANTOS, 2019). As Epistemologias do Sul, por sua vez, não possuem a pretensão de tomar o lugar do norte, sendo que o que se pretende é apagar as hierarquias de poder entre o Norte e o Sul. Dessa forma, as Epistemologias do Sul valorizam as diferenças, aquelas que ficam após a eliminação das hierarquias de poder, e pretendem resgatar aqueles saberes que foram inferiorizados e silenciados (SANTOS, 2019).

Importante esclarecer que ao mencionar Epistemologias do Sul, elas podem referir-se a países do norte geográfico ou do sul geográfico. Portanto, apesar de o sul geográfico sobrepor-se parcialmente ao sul epistemológico, devido ao colonialismo histórico, o sul epistemológico refere-se a todas as epistemes nascidas da oposição ao capitalismo, ao colonialismo e ao patriarcado, independentemente de sua posição geográfica (SANTOS, 2019). Desse modo, assumir a diversidade epistemológica a partir das Epistemologias do Sul implica em renunciar a uma epistemologia geral. Ou seja, não há apenas conhecimentos muito diversos no mundo



sobre a matéria, a vida, a sociedade, há também diversas concepções sobre o que conta como conhecimento e os critérios de sua validade. Todos são incomensuráveis entre si (SANTOS, 2006, p. 144).

Nesse contexto, é importante compreender que nas Ciências Humanas e Sociais existe uma identidade entre o sujeito e o objeto/sujeito, motivo pelo qual não existe neutralidade nas ciências do Sul (SANTOS, 2019), ou seja, cabe esclarecer que essa dissertação ao abordar tema das cotas não possui neutralidade alguma, tendo em vista que parto do pressuposto da extrema relevância e da imprescindibilidade da implementação de cotas, levando-se em consideração qualquer uma de suas quatro interpretações justificadoras: dimensão acerca da diversidade (que considera que os estudantes de origens diferentes devem ser incluídos na academia – multiculturalismo); dimensão de capital humano (necessidade de identificar talentos não aproveitados por deficiência do mercado); dimensão de reparação (grupos étnicos discriminados historicamente devem ser compensados) e dimensão de inclusão social (grupos desfavorecidos no presente devem receber tratamento especial) (SILVA, Graziella Moraes Dias da, 2006).

Sob os aspectos metodológicos, cabe ponderar que a pesquisa se caracteriza por ser uma pesquisa qualitativa. De acordo com Robert Bogdan; Sari Biklen (1994) há cinco características principais da pesquisa qualitativa, mas que não precisam estar presentes em todos os estudos de maneira igualitária, quais sejam: (i) a fonte direta dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; (ii) a investigação qualitativa é descritiva; (iii) os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados; (iv) os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; e (v) os significados são de importância vital na abordagem qualitativa, há a preocupação em apreender as perspectivas participantes.

Considerando os níveis de pesquisa, a pesquisa é exploratória, conceituada como aquelas que “têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores” (GIL, Antonio Carlos, 2008, p. 27). Essas pesquisas possuem a finalidade de estabelecer uma visão geral sobre algum fato, sendo observado que esse tipo de pesquisa é muito aplicado quando o assunto escolhido é pouco explorado (GIL, 2008). Portanto, em que pese as cotas universitárias serem um tema bastante investigado, principalmente em virtude da Lei nº12.711, de 2012, o enfoque com o qual o estudo é feito, observando as estruturas epistemológicas da universidade e, também, o próprio projeto Encontro de Saberes, podem

perfeitamente caracterizar o assunto como pouco explorado, o que corrobora a classificação do tipo exploratório da pesquisa.

Desse modo, a partir da pesquisa qualitativa/exploratória, a abordagem utilizada foi a do estudo de caso. Conforme Bogdan; Biklen (1994) os estudos de caso assemelham-se a um funil, em que o início da pesquisa pode ser representado pela parte mais larga do funil. O/A pesquisador/a busca o local ou a pessoa para ser objeto/sujeito da pesquisa, procurando indícios de como deverá proceder para o seu estudo concretizar-se. Os/As investigadores/as iniciam com a coleta de dados, revisando-os e explorando-os, para que as decisões sobre o objetivo do trabalho possam ser tomadas. Ou seja, “à medida que vão conhecendo melhor o tema em estudo, os planos são modificados e as estratégias selecionadas. Com o tempo acabarão por tomar decisões no que diz respeito aos aspectos específicos do contexto, indivíduos ou fonte de dados que irão estudar” (BOGDAN; BIKLEN, 1991, p. 89-90).

Além disso, é importante esclarecer que tendo em vista que o modelo hegemônico vigente está posto desde o século XVI, não é tarefa simples as tentativas de articular os saberes diversos e de possibilitar a divulgação das mudanças sociais que estão surgindo. Nesse sentido, Paulo Henrique Martins; Júlia Figueredo Benzaquen (2017) trabalham uma matriz metodológica decolonial que possui o escopo de compreender os diversos saberes, para que haja uma maior consistência crítica nas Ciências Sociais/Humanas, a fim de que seja possível formar redes transnacionais de pesquisadores que possam expor mais detalhadamente suas ideias:

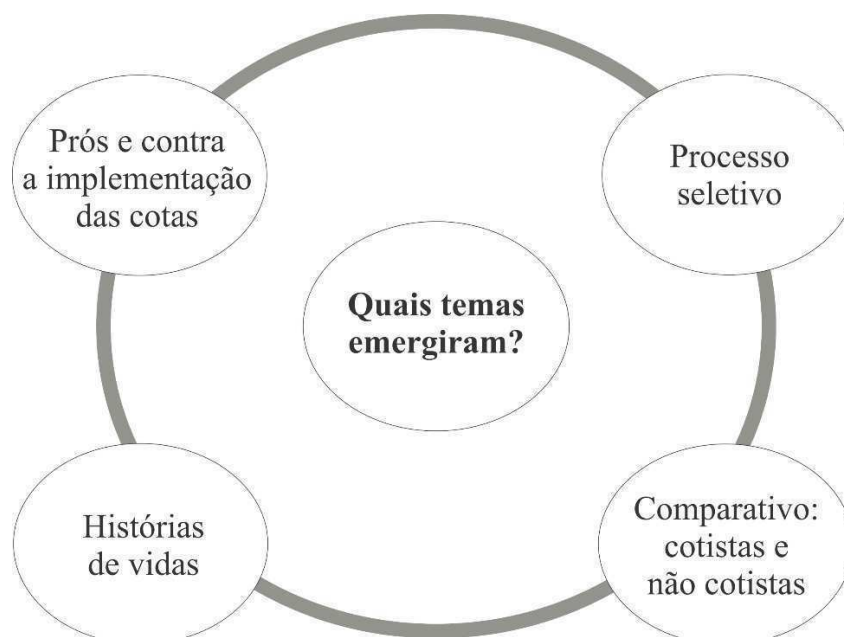
Entre os desafios está o de analisar o aumento das desigualdades sociais e econômicas como as novas iniciativas anti-capitalistas e novos movimentos sociais que estão emergindo nesse processo de passagem do modelo hegemônico para um outro modelo mais complexo de regulação transnacional. O desafio então é favorecer a emergência de uma rede transnacional que possa apoiar metodologias comparativas que articulem os avanços teóricos com as exigências da prática e da formação de redes transnacionais de pesquisadores que potencializem a divulgação desses estudos descoloniais (MARTINS; BENZAQUEN, 2017, p.20).

Dessa forma, utilizei a proposta da matriz metodológica decolonial de Martins; Benzaquen (2017), conforme maior detalhamento da seção 2.2. Portanto, considerados os aspectos epistêmicos e metodológicos gerais da dissertação, passo a elucidar como foi formulado o problema da pesquisa, como se deram a investigação e as análises para que os objetivos fossem alcançados.

## 2.2 Caminho percorrido e procedimentos de pesquisa

Para a tomada de decisão acerca da temática, na primeira etapa da fase exploratória da pesquisa utilizei a plataforma de publicação científica Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), via UTFPR, com o intuito de familiarizar-me com o que vinha sendo discutido sobre as cotas universitárias. Com essas buscas, foi possível verificar que há muitos estudos, especialmente com os seguintes contextos: (i) análises de prós e contras a implementação das cotas, inclusive com a exposição da sua juridicidade, principalmente no período próximo à publicação da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 (Lei de Cotas); (ii) acesso às IES (são levantadas questões como o desempenho no processo seletivo e argumentos envolvendo meritocracia ou paternalismo); (iii) comparativo entre alunos cotistas e não cotistas relativos ao desempenho acadêmico ao longo do curso e evasão. Essas comparações são mais específicas (com alunos cotistas e não-cotistas de um mesmo curso) ou mais genéricas (em vários cursos de uma mesma instituição); (iv) percepções dos alunos (com histórias dos cotistas, exposição das dificuldades e desafios desses alunos) (BASSO-POLETTI; EFROM; RODRIGUES, 2020); entre outros que aparecem com menos frequência (como por exemplo artigos com o histórico das cotas, a opinião da mídia sobre as cotas, relação entre gênero e as cotas universitárias, a importância das cotas na pós-graduação e para a contratação de docentes), conforme pode ser visualizado na Figura 1.

**Figura 1: Temas mais recorrentes sobre as cotas universitárias**



**Fonte: Autoria própria (2023).**

Foi observada uma grande quantidade de artigos em formato de estudos de caso, podendo-se ressaltar a escassez de análises das cotas universitárias de uma maneira mais abrangente, regional ou integrando diferentes IES. Basso-Poletto; Efrom; Rodrigues (2020) ao fazerem a revisão de literatura sobre as ações afirmativas dos anos de 2007 a 2017 constataram que a grande maioria dos estudos sobre as ações afirmativas no ensino superior verificam se elas reduzem as desigualdades no acesso às IES, sendo que um outro enfoque dado é se os meios utilizados são os melhores para alcançar os objetivos de reparação histórica e de busca por uma sociedade mais igual. Apesar dessa revisão de literatura ser do período específico de 2007-2017, nas buscas mais recentes no Portal de Periódico da CAPES, verificou-se que o mesmo padrão se manteve nas publicações posteriores (ou seja, nos anos de 2018 a 2022).

Dessa maneira, tive a intenção de sair do enfoque já realizado em grande parte dos estudos das cotas, surgindo o interesse em problematizar o tema por outro viés. Assim, após inúmeras leituras sobre o tema e, também, daquelas específicas das disciplinas do PPGDR e do Grupo de Estudos sobre Universidade (GEU-UTFPR), ao final da disciplina de Epistemologia Socioambiental<sup>8</sup> percebi a importância de verificar as estruturas epistemológicas da universidade e como essas estruturas poderiam ser alteradas a partir do ingresso dos alunos cotistas na instituição.

Isso posto, busquei em várias universidades brasileiras experiências que pudessem demonstrar que há outras possibilidades de conhecimentos, de Epistemologias do Sul. Por tal razão, foi utilizada a pedagogia das ausências e das emergências (SANTOS, 2019), que possui o escopo de dar mais visibilidade às experiências sociais que podem ser libertadoras. Nesse sentido, Santos (2019) explica a lógica dessa teoria:

O processo de aprendizagem identificaria as ausências existentes nas nossas sociedades (aqueles saberes e modos de ser considerados irrelevantes, residuais, ignorantes, atrasados, preguiçosos) e a forma como essas ausências são ativamente produzidas. A pedagogia das emergências seria orientada no sentido de ampliar o significado das sociabilidades latentes e potencialmente libertadoras, os ainda-não da esperança que existem 'do outro lado' da linha abissal, o lado colonial, no qual as ausências são ativamente produzidas para que a dominação possa continuar sem perturbações (SANTOS, 2019, p.380).

Concomitantemente a essa busca, realizei uma Revisão Sistemática de Literatura (RSL) para efetivar a seleção dos artigos compatíveis com o então projeto de dissertação. Para realizar a RSL, utilizei o *Knowledge Development Process-Constructivist* (Proknow-C), método desenvolvido por pesquisadores da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC),

---

<sup>8</sup> Epistemologia Socioambiental é uma disciplina obrigatória da estrutura curricular do PPGDR-UTFPR.

como processo para o mapeamento do conhecimento, a partir das delimitações, percepções e motivações relativas aos objetivos deste projeto de pesquisa (ENSSLIN, Leonardo; ENSSLIN, Sandra Rolim; PINTO, Hugo de Moraes, 2013). Dessa forma, pude constatar que apesar de haver muita discussão envolvendo o assunto das cotas, foi encontrado pouco material relacionando as cotas universitárias à pluriversidade, à busca da diversidade epistemológica da academia.

Assim, optei em fazer um estudo de caso determinando o projeto Encontro de Saberes como lugar da pesquisa, já que o estudo de caso é uma pesquisa que tem o objetivo de aprofundar um caso com características singulares (BOGDAN; BIKLEN, 1991), e o projeto Encontro de Saberes reúne tais condições, tanto se for considerar a inovação proposta, quanto o ineditismo do projeto. Além disso, cabe esclarecer que a escolha desse projeto não ocorreu logo no início, mas durante as investigações, motivo pelo qual tanto no objetivo geral, quanto nos específicos da dissertação constam as expressões “analisar experiências” e “identificar experiências” sem mencionar claramente o Encontro de Saberes. Considerando que a busca pelo local de pesquisa também fez parte da pesquisa em si, acabei optando por deixar os objetivos mais amplos sem referir-me diretamente ao Encontro de Saberes, por entender que a própria escolha do local faz parte do caminho percorrido da pesquisa.

Desse modo, passo a detalhar quais foram os procedimentos de pesquisa que permitiram a busca de informações, de dados, que respondem ao objetivo geral e específicos dessa dissertação. Pondera-se que há diversas técnicas para os procedimentos de pesquisa, sendo que considerando o contexto dessa dissertação foram utilizadas as seguintes: i) observação – em que a pesquisadora observa algo que já aconteceu ou que ainda acontece, sem intervir de maneira alguma para que aconteça algo ou para que se atinja alguma finalidade -; ii) entrevistas e iii) estudo de documentos vários (BOGDAN; BIKLEN, 1991), que são mais detalhadas a seguir. Esclareço que não fiz uma exposição separando os procedimentos, pois, por vezes, ambas as técnicas foram empregadas simultaneamente, não havendo coerência a separação.

Após a realização da banca de qualificação, e com o intuito de entender o Encontro de Saberes, o coordenador do projeto, professor José Jorge de Carvalho, me inseriu no grupo de aplicativo de conversas (WhatsApp) formado por 97 participantes, que estão envolvidos/as com o Encontro de Saberes de diversas regiões de país. Nesse grupo observou-se que são debatidos constantemente assuntos relacionados ao projeto, ou então, diretamente relacionados com os

povos tradicionais<sup>9</sup>. A partir das conversas do grupo, tive acesso a diálogos, publicações de artigos, notícias, informações, realizações de eventos pertinentes à temática que, direta ou indiretamente, contribuíram para analisar as formas de repensar as relações do saber.

Ainda, cursei a partir de junho/2022 (primeiro semestre letivo do calendário acadêmico da UnB de 2022) como aluna externa a disciplina “Tópicos Especiais em Antropologia das Sociedades Complexas - Interculturalidade, Descolonização Epistêmica e Encontro de Saberes”, do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS), da UnB, participação que foi possível pois o responsável pela disciplina, professor José Jorge de Carvalho, possibilitou a transmissão das aulas online, mesmo com elas sendo realizadas presencialmente em Brasília.

Ao participar das aulas da disciplina da pós-graduação da UnB, mais do que a apreensão dos conteúdos ministrados, pude observar as discussões que se davam em diversos momentos, inclusive com a presença de alunos indígenas de diferentes povos, como Tikuna e Tupinambá, que em alguns momentos das aulas compartilharam sua cosmovisão. As constantes participações desses colegas na aula trouxeram uma riqueza epistêmica que por si só eram propriamente uma aula, como por exemplo no dia 27.06.2022, em que os alunos expuseram os processos de curas realizados por pajés, a diferença entre benzimento e curandeiros, entre outros.

Nessas aulas foram expostas diversas reflexões sobre como a ciência ocidental não possui ferramentas adequadas para explicar, ou gramática adequada para entender diversos conhecimentos não ocidentais e, ainda, a importância de uma universidade pluriépistêmica. Nas aulas também tive contato com uma colega da Universidade de Sorbonne, que cursava a disciplina como aluna externa e mencionou como a partir de uma visão europeia as cotas universitárias destoam da prática francesa, já que, segundo informações trazidas por ela, na França, por causa do princípio da igualdade, é proibido fazer censo utilizando o critério de raça, o que demonstra a invisibilidade das pautas raciais a partir de um suposto parâmetro de igualdade. Desse modo, é preciso refletir sobre como essa igualdade muitas vezes não se

---

<sup>9</sup> Na dissertação ao haver menção a “povos tradicionais”, refiro-me aos povos detentores de saberes não ocidentais, de conhecimentos tradicionais, tais como indígenas, afro-brasileiros, quilombolas, parteiras, benzedeiras, raizeiras, povos de assentamento, povos de terreiro, de agrupamento de culturas populares, entre outros. Nesse mesmo contexto, quando há menção aos saberes tradicionais, refiro-me aos saberes desses povos, que são excluídos da modernidade.

sustenta quando são comparadas as estatísticas envolvendo critérios raciais<sup>10</sup> e, ainda, sobre a magnitude do modelo das cotas universitárias proposto no Brasil.

Importante esclarecer que inicialmente a minha intenção era analisar o projeto Encontro de Saberes na UnB, pelo fato de essa universidade ter sido a pioneira nas discussões tanto das cotas universitárias para alunos negros e indígenas, quanto na iniciativa do projeto Encontro de Saberes e, portanto, ser a universidade que possui a experiência mais antiga do projeto. Entretanto, no ano de 2022 não houve a oferta do Encontro de Saberes na UnB por questões do calendário acadêmico.

Por tal razão, levando em consideração questões de logística e proximidade, entrei em contato com algumas professoras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) para compreender melhor como funcionava o único Encontro de Saberes da região do sul do país até o momento. Dessa forma, realizei pessoalmente em Porto Alegre entrevistas com três docentes, sendo que duas delas foram responsáveis pela implementação e atuam desde o início do projeto na UFRGS (2015). Assim, essas entrevistas foram um primeiro contato que contribuíram para a melhor compreensão de como é na prática a execução do projeto. Em conversa com as professoras, fui informada que a UFRGS possivelmente não ofertaria a disciplina do Encontro de Saberes no ano de 2022, pois os envolvidos no projeto estavam concentrando esforços para montar os dossiês dos mestres, com o intuito de possibilitar a titulação de Notório Saber aos mestres atuantes na UFRGS.

Assim, conforme as pesquisas iam sendo realizadas, tanto com a leitura de materiais, quanto com a participação nas aulas, foi divulgado no grupo de conversas acima mencionado o evento Semana do Conhecimento, que seria realizado de 17 a 21 de outubro de 2022, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Deste modo, passei a ponderar que o Encontro de Saberes da UFMG é uma experiência bastante consolidada, sendo um dos lugares que mais ofertou disciplinas do projeto, tendo em vista o Programa de Formação Transversal em Saberes Tradicionais<sup>11</sup>. Além disso, considerei

---

<sup>10</sup> Por exemplo, no Brasil, quando as estatísticas são feitas a partir de um recorte racial, as diferenças tornam-se mais gritantes. Verificando os indicadores da educação, sobre a escolaridade das pessoas pretas e pardas, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), do ano de 2019 (último PNAD Contínua realizado), aponta que 37,9% das pessoas brancas de 18 a 24 anos estavam estudando, sendo que desse percentual, 29,7% cursavam o ensino superior; já quando analisada a taxa de escolarização de pretos e pardos, a taxa era de 28,8% pessoas estudando, com apenas 16,1% cursando a graduação. Portanto, percebe-se uma diferença brutal (13,6%) entre os alunos brancos e negros com frequência escolar adequada na graduação, ou seja, em idade escolar apropriada (IBGE, 2020).

<sup>11</sup> O Programa de Formação Transversal em Saberes Tradicionais foi criado na UFMG em caráter experimental em 2014 e instituído formalmente em 2015. Ele dialoga e se inspira na proposta do Encontro de Saberes do INCTI de Inclusão no Ensino Superior e da UnB. Desde 2015, o Programa faz a oferta regular e semestral de disciplinas,

o ineditismo da titulação de doze mestras e mestres de saberes das tradições indígenas e afro-brasileiras e de três artistas que estariam nessa data na UFMG para receberem o título de doutor/a por Notório Saber e, também, que haveria rodas de conversa e oficinas com mestres e mestras de saberes tradicionais de diversas regiões do país. Por tais motivos, optei por participar do evento para que a pesquisa de campo também fosse realizada durante o evento da UFMG.

Na Semana do Conhecimento da UFMG, em Belo Horizonte, logo no primeiro dia pude presenciar as titulações de Notório Saber e com a sensibilidade da localização geo-histórica do corpo (MIGNOLO, 2013) perceber a grandiosidade da cerimônia realizada para a outorga dos títulos, já que aquelas titulações - aprovadas por unanimidade do Conselho Universitário - são um marco histórico nas universidades. Observei o auditório repleto de pessoas que usualmente não estão na universidade: comunidades de culturas populares; indígenas e a beleza de seus cocares; negros, além de diversos discentes, docentes e servidores, demonstrando a importância daquele acontecimento, com uma celebração em que a universidade se pintou de povo. Para se ter uma melhor noção do que representou o evento, o professor José Jorge de Carvalho, ao participar de uma das mesas de discussões, afirmou que a "Semana do Conhecimento da UFMG com as titulações de Notório Saber, era um evento histórico, sem paralelo, que pode ser considerado um contraponto aos cem anos da Semana de Arte Moderna".

Durante a semana, compareci às rodas de conversa com a presença dos mestres e mestras, utilizei para tanto diário de campo e pude analisar o ambiente que está diretamente relacionado ao Encontro de Saberes, como se dá a interação dos mestres e mestras com discentes e também com os docentes; quais são os conhecimentos tradicionais que estão sendo transmitidos na academia; além de perceber algumas diferenças entre os saberes norte-eurocentrados e conhecimentos tradicionais. Também, realizei entrevistas semiestruturadas com os mestres e mestras e com discentes.

Mais especificamente sobre o procedimento de pesquisa utilizado da entrevista, essa é uma técnica em que o/a pesquisador/a formula perguntas diretamente ao investigado, para obter informações que sejam de interesse e referente à pesquisa. Segundo Gil (2008) essa é uma das técnicas mais usuais nas Ciências Sociais, sendo muito adequada para a obtenção sobre o que as pessoas sabem, esperam, sobre o que elas fazem ou sobre a explicação de suas razões. Para o autor, uma das vantagens da entrevista é que, quando comparada com o questionário, não exige que a pessoa entrevistada saiba ler e escrever, o que foi imprescindível na realização dessa

---

que são abertas para alunos/as de todos os cursos de graduação, sendo que aqueles/as que cumprem 360 horas-aula podem receber um certificado de integralização (SABERES TRADICIONAIS, 2017).



dissertação, tendo em vista que alguns mestres e mestras são de povos ágrafos, ou então não dominam a escrita hegemônica.

A entrevista em questão foi semiestruturada, feita a partir de um roteiro, entretanto, sem deixar o/a pesquisador/a inerte, já que com essa técnica é possibilitado o aprofundamento de determinadas questões conforme o andamento da entrevista. Esse tipo de entrevista não se enquadra nos padrões de informalidade (como nas entrevistas informais), mas também não possui uma relação fixa e invariável de perguntas (como nas entrevistas estruturadas) (GIL, 2008).

Para que, dentro do possível, fosse mantido o sigilo da informação e também do/da próprio/a entrevistado/a, foram definidos códigos para cada entrevistado/a. Desse modo, considerando que o projeto Encontro de Saberes é uma relação triádica – mestres/as, docentes e alunos/as – foram realizadas entrevistas com esses sujeitos chave para a pesquisa: quatro professores, que são identificados/as no texto como P1, P2, P3 e P4 (dentre eles, o coordenador do Projeto Encontro de Saberes em âmbito nacional); quatro mestres e mestras, que são identificados/as como M1, M2, M3, M4 e dois estudantes, identificados como E1 e E2. Ressalta-se que as entrevistas seguiram os roteiros que se encontram nos apêndices (Apêndice 1, 2, 3 e 4) e foram submetidas e aprovadas pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da UTFPR (sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética – CAAE nº 60033822.8.0000.0177).

Ademais, a pesquisa documental teve o objetivo de reunir o máximo de informações sobre o projeto Encontro de Saberes para analisar como o projeto tem contribuído para a pluriversidade epistemológica na universidade. Analisei documentos nos sites: i) do INCTI, ii) dos Saberes Tradicionais - UFMG, iii) da Semana do Conhecimento - UFMG, iv) da exposição virtual “Encontro de Saberes – Fazendo Junto!” - UFRGS, v) do Encontro de Saberes - UFRGS, entre outros documentos em sites que foram consultados com menor frequência, por isso não são descritos aqui. Dentre essas informações disponíveis, também assisti vários vídeos que estão disponibilizados em formatos de conversa com os mestres, retratos dos mestres ou videoaulas.

Assim, após aplicar as técnicas de pesquisa acima mencionadas - observação, entrevistas e pesquisa documental – transcrevi as notas de campo e as entrevistas, além de organizar as informações dos documentos e materiais diversos que foram obtidos. Desse modo, fiz a compilação do conteúdo, e passei a definir os marcadores da pesquisa.

Com a utilização da matriz metodológica decolonial proposta por Martins; Benzaquen (2017), há duas características essenciais nos marcadores: um caráter de mediação, ou seja, os marcadores podem ser significados e ressignificados pelos sujeitos da pesquisa e, ainda, a

ambivalência, que “o marcador pode se oferecer para uma interpretação espelhada podendo ser visto por uma ou outra face. Esta é sua ambivalência. Assim, o marcador de religião pode ser visto por uns como o ‘ópio do povo’ e por outros como ‘a salvação dos ímpios’” (p.24).

Ainda, com a crítica decolonial os marcadores não são categorias essenciais hierarquizadas, ou seja, não existe hierarquia que pretenda a superioridade de uma categoria sobre as demais, como ocorre com as abordagens utilitaristas modernas. Por isso, os autores explicam que se na perspectiva eurocêntrica os marcadores são definidos como categorias mais ou menos fixas e objetivadas, “na abordagem decolonial tais categorias continuam válidas, mas devem ser mediadas pelos contextos de organização da tensão entre colonialidade e descolonialidade e pelas subjetivações sociais e culturais” (MARTINS; BENZAQUEN, 2017, p.25).

Como trata-se de uma matriz decolonial, os marcadores se enquadram em uma das três categorias basilares para essa corrente: na colonialidade do poder (que abrange as instituições), na colonialidade do saber (compreendendo os aspectos epistêmicos, filosóficos, científicos) e na colonialidade do ser (que opera na subjetividade dos indivíduos, separando-os em raças: europeus, índios e negros) (MARTINS; BENZAQUEN, 2017). Portanto, considerando os objetivos da dissertação e as observações de campo, houve a intenção de ressaltar os marcadores da colonialidade do saber, conforme Quadro 1.

**Quadro 1: Matriz metodológica a partir da decolonialidade**

<b>Categorias Ontológicas</b>	<b>Marcadores de Colonialidade</b>	<b>Marcadores de decolonialidade</b>
<b>Saber</b>	Universalidade do conhecimento	Pluriversidade Interculturalidade
	Desigualdades de conhecimento: Eurocentrismo	Saberes locais Epistemologias do Sul

	Neutralidade	Sensibilidade de mundo Experiências
	Saber hierarquizado – Invisibilidade epistêmica	Diálogo de saberes
	Relação sujeito – saberes: objetos de estudo	Relação não extrativista Saber com
<b>Poder</b>	Universidades elitistas e excludentes	Cotas universitárias Encontro de Saberes
<b>Ser</b>	Raça	Movimentos políticos e culturais

Fonte: Autoria própria (2023).

As temáticas que se encontram nas categorias ontológicas nos marcadores de colonialidade e nos marcadores de decolonialidade estão presentes em toda a dissertação, entretanto, ao adentrar no campo e analisar a realidade durante a pesquisa alguns aspectos chamaram mais a atenção, seja por serem mais recorrentes ou pelo impacto causado na análise. Assim, no desenvolvimento da pesquisa organizei a argumentação a partir dos marcadores que são: desigualdades de conhecimento; diálogo de saberes; relação sujeito-saberes e experiências.

Portanto, conforme Bogdan; Biklen (1994) elucidam, na investigação qualitativa uma das estratégias utilizadas baseia-se no pressuposto de que pouco se sabe sobre o objeto/sujeito de estudo e, por essa razão, seria ambicioso preestabelecer, rigorosamente, o método para executar o trabalho. Assim, os planos evoluíram à medida que eu me inseri e me familiarizei com o ambiente, pessoas e outras fontes, por meio da observação direta. Dessa forma, iniciei a pesquisa com a compreensão de que as perspectivas e os conhecimentos propostos estavam em processo de elaboração, com o objetivo de que eles fossem modificados, aprofundados e

reformulados à medida em que foram avançando, e assim como eu me constituía como pesquisadora.

### 3 O PROJETO MODERNO / COLONIAL DAS DESIGUALDADES

Para atingir os objetivos dessa dissertação é necessário entender as desigualdades a partir da compreensão das estruturas de poder existentes, que na perspectiva da decolonialidade ocorrem na modernidade a partir da colonialidade (do poder, do saber e do ser). Dessa forma, nesse capítulo contextualizo como são as estruturas de poder, como ocorre a operacionalização da colonialidade do poder que, entre outras opressões, parte do conceito de raça para fazer distinção entre colonizadores e colonizados. Ainda, demonstro como a modernidade/colonialidade passa a direcionar a racionalidade universal, inclusive com a colonialidade atuando diretamente na ciência moderna, e apresento os processos históricos que explicam a origem dessa racionalidade. A seguir, explicito o modelo da ciência moderna com suas muitas separações e a crise paradigmática da modernidade.

Importante esclarecer que foi criada uma seção especificamente com a intenção de compreender como as universidades integram o projeto de desigualdades da modernidade e, para isso, dividiu-se a seção demonstrando para quem a universidade foi criada, ou seja, quem historicamente teve acesso à instituição e quais são as estruturas do conhecimento produzido na academia. Dessa maneira, demonstra-se que a instituição é elitista e excludente quando segrega não só pessoas, mas também conhecimentos. Ainda, são expostos alguns conceitos da decolonialidade como o pluriverso, e como as cotas universitárias e o Encontro de Saberes são proposições que podem descolonizar a universidade e serem meios para a efetivação da pluriversidade na academia.

Um dos preceitos fundamentais da modernidade/colonialidade é a ligação direta entre a modernidade e a colonialidade, sendo que a colonialidade é o lado obscuro e fundamental que sustenta e constitui a modernidade. Entretanto, percebe-se que “não é facilmente entendido o simples facto de não poder haver modernidade sem colonialidade” (MIGNOLO, 2006, p. 677). Mais especificamente sobre a colonialidade do poder, de acordo com o conceito criado por Quijano (1992), ela é um processo fundamental de estruturação do sistema-mundo moderno/colonial, e parte da constatação que as relações de colonialidade, sejam no âmbito econômico, político, cultural, entre outros, não se encerraram com o fim do período histórico conhecido como colonialismo. Desta maneira, a colonialidade do poder é a opressão/exploração cultural, política e econômica de grupos étnicos/racializados que são subordinados por parte de grupos étnico-raciais dominantes. Essa estrutura moderna de colonialidade do poder possibilita as desigualdades sociais internamente, com as mesmas divisões do panorama mundial que

inicialmente ocorreram entre os países dominados/colonizados e os dominantes/colonizadores (QUIJANO, 1992; BALLESTRIN, Luciana, 2013).

Quijano (2005) afirma que a América é o primeiro espaço/tempo do padrão de poder mundial da modernidade, sendo que a ideia de raça, em seu sentido moderno, não tem precedente histórico antes da América. É a partir daqui que foram externalizadas as diferenças entre conquistadores e conquistados por meio do conceito de raça, ou seja, atribuindo uma distinção biológica que coloca uns/umas em situação de inferioridade em relação a outros/as. Seguindo a lógica racial, a população da América, e mais tarde do mundo, foi classificada com o novo padrão de poder, sendo que um dos alicerces desse padrão de poder da modernidade é a classificação social da população mundial de acordo com o conceito de raça. Portanto, a utilização do conceito racial foi determinante para a divisão do trabalho, de maneira que “as novas identidades históricas produzidas sobre a ideia de raça foram associadas à natureza dos papéis e lugares na nova estrutura global de controle do trabalho. Assim, ambos os elementos, raça e divisão do trabalho, foram estruturalmente associados e reforçando-se mutuamente” (QUIJANO, 2005, p.118).

Nesse sentido, durante a expansão mundial, de dominação colonial, os brancos (ou a partir do século XVIII, os europeus) impuseram o mesmo critério de classificação social para toda a população mundial, utilizando a distribuição racista do trabalho e das formas de exploração do capitalismo. Dessa forma, os/as indígenas da América espanhola foram reduzidos à servidão, os/as negros/as à escravidão, enquanto os espanhóis e os portugueses, por serem da raça dominante, podiam receber salários ou serem autônomos e, por fim, apenas os nobres podiam ocupar os médios e altos postos da administração colonial, civil ou militar. Como houve uma quase exclusiva combinação da branquitude social com o salário e com os mais altos postos da administração colonial, desde o início da América os europeus vincularam o trabalho não-remunerado com as raças dominadas (QUIJANO, 2005).

Rita Segato (2012) também afirma que o fator racial teve origem na colonialidade, com os países colonizadores e, posteriormente, com a perpetuação dessa mesma lógica do padrão da colonialidade internamente. Para a autora, o conceito de raça é uma leitura feita dos corpos a partir da conquista, sendo caracterizada como “uma construção histórica, uma emanção do processo histórico de conquista e colonização do mundo, primeiro pelas metrópoles europeias e depois pelas elites que construíram e administraram desde então os Estados nacionais, herdeiros diretos do Estado colonial” (p. 16).

Para Lélia Gonzalez (1984), a relação de poder racializada é naturalizada no Brasil desde a época colonial até os dias de hoje e tem a aceitação social com a construção ideológica

de que no país não existe racismo, mas sim democracia racial<sup>12</sup>. Esse mito da democracia racial logo é refutável se for considerado com um olhar mais atento que os espaços na sociedade são ocupados a partir de um “lugar natural” (GONZALEZ, 1984, p. 232), com a nítida separação dos espaços físicos que são preenchidos por dominantes e dominados. Nesse sentido, Gonzalez explica:

O lugar natural do grupo branco dominante são moradias saudáveis, situadas nos mais belos recantos da cidade ou do campo e devidamente protegidas por diferentes formas de policiamento que vão desde os feitores, capitães de mato, capangas, etc, até à polícia formalmente constituída. Desde a casa grande e do sobrado até aos belos edifícios e residências atuais, o critério tem sido o mesmo. Já o lugar natural do negro é o oposto, evidentemente: da senzala às favelas, cortiços, invasões, alagados e conjuntos ‘habitacionais’ [...] dos dias de hoje, o critério tem sido simetricamente o mesmo: a divisão racial do espaço [...]. No caso do grupo dominado o que se constata são famílias inteiras amontoadas em cubículos cujas condições de higiene e saúde são as mais precárias. Além disso, aqui também se tem a presença policial; só que não é para proteger, mas para reprimir, violentar e amedrontar. É por aí que se entende porque o outro lugar natural do negro sejam as prisões (GONZALEZ, 1984, p. 232).

Além de contextualizar as desigualdades a partir da raça, Collins; Bilge (2021) demonstram a necessidade de fazer essa análise com base na ferramenta analítica da interseccionalidade, considerando que as relações de poder tais como raça, classe e gênero não são excludentes entre si, mas se sobrepõem umas às outras. Portanto, "o uso de lentes monofocais para abordar a desigualdade social deixou pouco espaço para os complexos problemas sociais que elas enfrentam" (p. 18-19). Assim, é importante ter em vista que a desigualdade social não acontece de maneira igual entre mulheres, crianças, negros, pessoas com capacidades diferentes, pessoas trans, populações sem documento ou grupos indígenas, por exemplo. Desse modo, ao invés de considerar as pessoas como uma massa homogênea, a interseccionalidade possibilita a explicação de como as categorias de raça, classe, gênero, idade, estatuto de cidadania e outros localizam as pessoas de maneira distinta na sociedade, já que alguns grupos são particularmente expostos às mudanças na economia global, enquanto outros se beneficiam desproporcionalmente dessas mudanças. Nesse sentido:

Postular que as configurações contemporâneas de capital global que alimentam e sustentam as crescentes desigualdades sociais se referem à exploração de classes, ao

---

<sup>12</sup> Silvio Luiz de Almeida (2018), explica que nos anos de 1930 houve o projeto de adaptação da sociedade e do Estado ao capitalismo industrial, no mesmo período em que substituiu-se o racismo científico pela ideologia da democracia racial. Dessa forma, “a ideologia da democracia racial produz um discurso racista e legitimador da violência e da desigualdade racial diante das especificidades do capitalismo brasileiro” (p.141). Ainda, José Jorge de Carvalho (2003) desmistifica a democracia racial explicando que “desviar o tema [da discriminação racial] para uma hierarquia de cores ‘sem raça’ no topo da qual estaria uma abstrata cor ‘misturada’ é ser conivente com a injustiça racial generalizada no Brasil” (CARVALHO, 2003, p. 321).

racismo, ao sexismo e a outros sistemas de poder promove um repensar nas categorias usadas para entender a desigualdade econômica. Estruturas interseccionais que vão além da categoria de classe revelam como raça, gênero, sexualidade, idade, capacidade, cidadania etc. se relacionam de maneiras complexas e emaranhadas para produzir desigualdade econômica (COLLINS; BILGE, 2021, p.35).

Nesse contexto de desigualdades, portanto, é necessário considerar as implicações de 1492, com a criação da ideia de raça, na gênese das desigualdades entre os países<sup>13</sup> e para entender o complexo contexto da América Latina no tocante às relações mundiais, além de suas próprias relações sociais internas. Para a compreensão do abismo das desigualdades no Brasil, é necessário a percepção de que a colonialidade do poder possibilita e perpetua essa característica social do país. De acordo com Quijano (2020), a percepção eurocêntrica da modernidade traz implicações para os países latino-americanos, que acabam vendo imagens distorcidas do espelho europeu, sendo que essa distorção se dá pelo fato de que a América Latina não pode ser, de nenhuma maneira, uma prolongação da Europa. Assim, considerando a sociedade latino-americana, os dominantes se veem como europeus, ou querem se assemelhar a esses, de modo que nessa perspectiva interna as questões relativas aos dominados são importantes apenas quando também se tratam do interesse dos dominantes.

É importante esclarecer que com a formação do padrão de poder mundial da modernidade, a Europa se projetou como o centro do capitalismo mundial<sup>14</sup> (processo que teve o respaldo inclusive da universidade), e além de possuir o controle da divisão do trabalho e do mercado mundial, também deteve o domínio das formas de desenvolvimento político, cultural e intelectual. “Em outras palavras, como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento” (QUIJANO, 2005, p. 121).

---

<sup>13</sup> Quijano (2005) afirma que a percepção de Estado-nação é um acontecimento da modernidade. Para a formação do Estado-nação é necessário um poder político central, atuando em determinado território e sobre determinada população. Nessas instituições modernas, verifica-se a existência de uma certa democracia (dentro dos limites do capitalismo) e de alguma identidade entre os seus membros. Segundo o autor, o Estado-nação é uma estrutura de poder, sendo que nessa estrutura frequentemente determinados grupos (dominantes) se impõem sobre os demais (dominados). Nesse contexto, pondera-se que no processo de formação dos Estados-nação da Europa Ocidental, a centralização do Estado aconteceu simultaneamente com a dominação colonial da América. Portanto, houve um duplo movimento: internamente, com a colonização dos povos que possuíam identidades diferentes (mas que habitavam no mesmo território) e externamente, com as colônias, cujos indivíduos também possuíam identidades diferentes, mas que, por sua vez, não habitavam no mesmo território. Dessa maneira, a própria noção dos países enquanto nação também pode ser considerada uma das implicações de 1492 (QUIJANO, 2005).

<sup>14</sup> Nesse sentido, critica-se o projeto europeu que se pretende como um projeto universal. Assim, de acordo com Quijano (1992, p. 447, apud MIGNOLO, 2010, p. 15, grifo nosso), “*nada menos racional, finalmente, que la pretensión de que la específica cosmovisión de una etnia particular sea impuesta como la racionalidad universal, aunque tal etnia se llama Europa occidental. Porque eso, en verdad, es pretender para un provincianismo el título de universalidad*”.



Dessa maneira, a modernidade direciona a racionalidade universal, que é centrada em um modelo hegemônico europeu. A partir dela, formam-se dispositivos de poder que trazem as narrativas dominantes, que modulam a compreensão da história, da ciência, da religião, da economia, da sociedade como um todo. Assim, a modernidade é considerada uma razão emancipadora, que se insere como uma racionalidade universal a partir da Europa.

O movimento colonialidade/modernidade possui uma visão própria acerca de quais seriam os fatores determinantes para essa nova racionalidade se tornar preponderante no mundo. Conforme Enrique Dussel (2005), a premissa distintiva fundamental à perspectiva decolonial, traz uma visão para o que seria o ponto de partida da modernidade, elucidando que até 1492 (data do descobrimento/encobrimento da América e do período inicial do Sistema-mundo), nunca houve uma história mundial. Antes desse período, existiam concomitantemente os impérios e sistemas culturais, entretanto, com a extensão marítima portuguesa do século XV e com o descobrimento/encobrimento da América hispânica, o mundo passa a se tornar o lugar de apenas uma história. Dessa maneira, inaugura-se a primeira etapa da modernidade, com o mercantilismo mundial. Portanto, com a definição da perspectiva decolonial o ponto central da gênese da modernidade deixa de estar na Europa, e passa a ser a América Latina. Para esses autores, eventos como a Revolução Industrial (século XVIII) e o Iluminismo (a partir do século XV) são a segunda etapa da modernidade, sendo que o acontecimento definitivo para o início da Europa Moderna, com papel central na história e conceituador das outras culturas como periferia, é 1492.

Desse modo, pode-se caracterizar a modernidade como um projeto ambicioso, com contradições internas, tendo em vista que ao mesmo tempo em que há um amplo horizonte para a inovação, seja social, tecnológica ou cultural, por outro lado, é praticamente impossível que haja o cumprimento das promessas da modernidade de maneira satisfatória, pois em alguns casos esse cumprimento ocorre com déficit<sup>15</sup>, e em outros casos ocorre de maneira excessiva (SANTOS, 2002, 2008).

Nesse ponto, é importante fazer um adendo e ressaltar que as promessas da modernidade foram feitas a partir de uma lógica eurocentrada, nunca levando em consideração os colonizados. Se em princípio essas promessas seriam teoricamente universais, elas não foram de fato direcionadas, por exemplo, aos indígenas e aos negros. Para Achille Mbembe (2014), a colonização pretende se apresentar como um projeto de universalização, sendo que “A sua

---

<sup>15</sup> Mais detalhes sobre quais seriam os déficits e excessos da modernidade podem ser observados em Santos (2002, 2008). Ainda, Lander (2000) analisa os cinco principais aspectos negativos da acentuada globalização que, nesse contexto, também podem ser considerados como déficits da modernidade.

finalidade [colonização] é inscrever os colonizados no espaço da modernidade. Mas a sua vulgaridade, a sua brutalidade, muitas vezes desenvolta, e a sua má fé fazem do colonialismo um perfeito exemplo de antiliberalismo” (p. 170). Assim, a crueldade do genocídio das populações indígenas e da escravidão de milhões de africanos comprovam que o projeto da modernidade não direciona suas promessas ao lado subjugado da colonialidade. Nesse sentido, Mbembe (2014) defende que as ideias modernas de liberdade, igualdade e democracia (promessas da modernidade) são “historicamente inseparáveis da realidade da escravatura” (p. 144), demonstrando que tais promessas efetivamente não são universais.

Ainda, Quijano (2005) explica que a modernidade foi pensada como uma experiência exclusivamente europeia, de tal maneira que as relações intersubjetivas e culturais entre a Europa (Europa Ocidental) e todo o restante do mundo foram codificadas em categorias, tais como Oriente-Occidente, primitivo-civilizado, tradicional-moderno, ou seja, entre Europa e não-Europa. “Mesmo assim, a única categoria com a devida honra de ser reconhecida como o Outro da Europa ou ‘Occidente’, foi ‘Oriente’. Não os ‘índios’ da América, tampouco os ‘negros’ da África. Estes eram simplesmente ‘primitivos’” (QUIJANO, 2005, p. 111).

Nesse contexto, Ailton Krenak ao comentar a crise humanitária dos povos Yanomami<sup>16</sup>, afirma existir um “clube da humanidade”, cujas pessoas possuem os mesmos direitos, entretanto, os indígenas não estão incluídos nesse clube, pois ele não é acessível a todos. Efetivamente, tal fala corrobora a afirmação de que as promessas da modernidade não são globais:

A situação envolvendo os Yanomanis hoje ela quase que vem como um trágico exemplo da minha afirmação de que existe um clube da humanidade que se beneficia com uma narrativa de que nós somos universalmente uma humanidade, e que somos, pelo menos do ponto de vista propositivo, iguais. Só que esse clube é exclusivo, e tem uma sub-humanidade que nunca vai ser admitida nesse clube. Os Yanomamis são uma parte dessa sub-humanidade, assim como outras comunidades brasileiras que são alvo de violência constante do aparelho do Estado (...) (ILUSTRÍSSIMA CONVERSA, 2023, transcrição nossa).

Assim, é importante esclarecer que, de acordo com Santos (2002), há a pretensão de que tanto os déficits quanto os excessos da modernidade sejam resolvidos com uma melhor utilização dos recursos que a própria modernidade possui, sejam eles recursos materiais ou intelectuais, sendo confiada à ciência a gestão desses excessos e déficits. Em decorrência disso,

---

<sup>16</sup> O avanço ilegal do garimpo e a recusa do governo Jair Bolsonaro (2018-2022) em manter políticas de saúde e de garantias de integridade das terras indígenas acarretaram uma crise dos povos Yanomamis, resultando em mais de 570 mortes evitáveis de crianças indígenas nos últimos quatro anos (ILUSTRÍSSIMA CONVERSA, 2023).

no início do século XIX a ciência moderna já tinha alcançado *status* de religião, sendo suprema, acima do bem e do mal.

Entretanto, deve-se ponderar que os mecanismos de poder e opressão dessa ciência já operavam antes mesmo da colonialidade. Desse modo, para entender os processos históricos que explicam a formação da racionalidade hegemônica da modernidade/colonialidade, Grosfoguel (2016), cita a conquista das Américas e o genocídio/epistemicídio contra a mulher indo-europeia.

A relação entre a caça às bruxas ocorrida na Europa com a instauração do padrão moderno/colonial de racionalidade ocorreu pelo fato de que as mulheres tinham conhecimentos considerados xamânicos, advindos de sua ancestralidade, em diversas áreas, como na biologia ou astronomia. Deve-se atentar ao fato de que a perseguição às bruxas começou na Baixa Idade Média, intensificando-se nos séculos XVI e XVII, ou seja, seu ápice não ocorreu na Idade Média, mas sim nos primórdios da modernidade. Dessa forma, foi nesse período de transição de modelos políticos e econômicos, do feudalismo para o capitalismo, que milhares de mulheres foram queimadas vivas, acusadas de bruxaria (GROSFOGUEL, 2016; FEDERICI, Silvia, 2017).

Para Federici (2017), a caça às bruxas pretendeu acabar com a episteme que era oriunda das mulheres, do seu universo de práticas e de crenças. Desse modo, a autora faz a relação desse fator histórico e da formação da racionalidade moderna, quando explica que:

Com a perseguição à curandeira popular, as mulheres foram expropriadas de um patrimônio de saber empírico, relativo a ervas e remédios curativos, que haviam acumulado e transmitido de geração a geração — uma perda que abriu o caminho para uma nova forma de cercamento: o surgimento da medicina profissional, que, apesar de suas pretensões curativas, erigiu uma muralha de conhecimento científico indisputável, inacessível e estranho para as ‘classes baixas’. (...) A substituição da bruxa e da curandeira popular pelo doutor levanta a questão sobre o papel que o surgimento da ciência moderna e da visão científica do mundo tiveram na ascensão e queda da caça às bruxas (FEDERICI, 2017, p. 364).

A partir desse contexto, é possível observar que a própria constituição da ciência moderna advém de práticas de violências coloniais. Sobre essas violências, Federici (2017) aponta a correlação entre a caça às bruxas e a colonização da América, com o tráfico de escravos, já que ambas opressões naquele mesmo período histórico ocorreram em virtude da nova divisão internacional do trabalho, surgida a partir de 1492. A autora esclarece que tanto a negritude (dos homens e mulheres colonizados) e a feminilidade das mulheres europeias justificaram a exclusão dessas pessoas do contrato social implícito do salário, o que naturalizou a sua exploração. Portanto, os dois processos históricos acima mencionados “trouxeram à tona

a criação do poder racial e patriarcal e as estruturas epistêmicas em escala mundial emaranhadas com o processo da acumulação global capitalista” (GROSFOGUEL, 2016, p. 42), de maneira que a episteme ocidental / norte-eurocentrada passou a ser considerada superior.

Assim, nessa conjuntura a ciência moderna passa a ter um nível de importância elevado, conforme esclarece Santiago Castro-Gómez (2015), ao elucidar que com a conquista da América, a partir de 1492, o conhecimento passa a exercer um controle racional sobre o mundo. O autor faz uma comparação do modelo da ciência moderna com Deus *Absconditus*, já que como Deus, a ciência moderna está fora do mundo (o que é denominado “ponto zero” de observação), e pretende ter um olhar analítico, fora de qualquer dúvida. A partir desse modelo epistemológico, a ciência moderna (e aqui pode-se mencionar também a instituição universidade) “*establece las fronteras entre el conocimiento útil y el inútil, entre la doxa y la episteme, entre el conocimiento legítimo (es decir, el que goza de ‘validez científica’) y el conocimiento ilegítimo*” (CASTRO-GÓMEZ, 2015, p. 81).

Sobre essas distinções de epistemes, Isabelle Stengers (2017) também esclarece que na modernidade há a diferença entre a Ciência, no singular, em letra maiúscula, determinando o conhecimento racional, objetivo, uma racionalidade científica hegemônica e, em contrapartida, as ciências, no plural e com letras minúsculas, que são consideradas como “aventuras da ciência” (p. 4), tais como, considerando o contexto dessa dissertação, os conhecimentos tradicionais. Ao fazer a tentativa de conceituar a Ciência, Stengers (2002) demonstra ser mais fácil a caracterização do que é a “não ciência”. Para a autora, não há neutralidade na Ciência, sendo que “Toda definição, aqui, exclui e inclui, justifica ou questiona, cria ou proíbe um modelo” (p. 35).

Portanto, é importante ponderar as formas da racionalidade e o modelo da ciência moderna, com suas muitas divisões, tais como: i) o seu caráter totalitário, que separa o conhecimento científico válido daquele que considera inválido; ii) a separação entre a natureza e o homem; iii) a separação entre sujeito e objeto, com a valorização das ideias matemáticas e, por fim, iv) a dicotomia entre as Ciências Sociais e as naturais, que serão comentadas a seguir.

A instauração da racionalidade científica ocidental pode ser considerada totalitária no sentido de que nega a racionalidade de toda espécie de conhecimento que não siga suas regras metodológicas (SANTOS, 2002), o que também pode ser considerado como totalitarismo epistêmico (MIGNOLO, 2006). Para a perspectiva decolonial, esse totalitarismo vai adiante, considerando que a modernidade “justificou não apenas o totalitarismo científico, mas o totalitarismo *tout court*, tal como estamos a testemunhar no início do século XXI à escala

global” (MIGNOLO, 2006, p. 677), portanto, nesse contexto “o totalitarismo da ciência e da razão científica vai muito para além da própria ciência” (MIGNOLO, 2006, p. 677).

Concomitantemente, outra característica da racionalidade moderna é a desconfiança sistemática das evidências que a experiência imediata pode proporcionar, de maneira que o conhecimento que não obedece a suas metodologias seria um conhecimento comum, vulgar, baseado em evidências ilusórias (SANTOS, 2002). Com essa lógica, Castro-Gómez (2015) elucida que é a partir do “ponto zero” da ciência moderna, que os conhecimentos ancestrais, os saberes culturais tradicionais e os outros conhecimentos são tidos como *doxa*, como mitológicos, ou como pré-científicos.

Portanto, ao hierarquizar o conhecimento como superior e inferior, há também a hierarquização de povos como superiores e inferiores. A partir dessa racionalidade, o conhecimento do homem ocidental (aqui o termo é utilizado propositalmente, ressaltando a predominância do gênero masculino) passa a ser o único capaz de alcançar uma consciência universal, de maneira que o conhecimento não-ocidental não é válido. Dessa forma, com a hierarquização do conhecimento e dos povos, historicamente “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” (GROSGUÉL, 2008, p. 120).

Assim, essa face totalitária da modernidade/colonialidade indica que por trás do enunciado cartesiano “penso, logo existo”, oculta-se a validação de um único pensamento, de uma episteme colonial moderna que é masculina / branca / europeia / cristã. Os outros ou não pensam adequadamente ou simplesmente não pensam. Em decorrência disso, na lógica cartesiana, “os outros”, que não pensam adequadamente, não existem ou possuem a existência dispensável. Dessa maneira, não pensar em termos modernos se traduz no não ser, em uma justificativa para a dominação e a exploração (GROSGUÉL, 2016). Nesse sentido, Stengers (2002) afirma que a chamada ruptura epistemológica da ciência moderna age traçando o desmerecimento da “não ciência” que a precede, caracterizando-a como “opinião”, um “pensar mal” ou “não pensar”, de maneira que esse conhecimento vulgar é um obstáculo que deve ser superado. Desse modo:

a desqualificação do que não é reconhecido como científico, tem por interesse ressaltar não a verdade dos autores, mas os recursos estratégicos que eles oferecem àqueles para quem o título de ciência é um alvo. Desse ponto de vista, a ‘ruptura’, seja ela da ordem da depuração ou da mutação, cria uma assimetria radical que retira daquele contra o qual a ‘ciência’ se constituiu toda a possibilidade de contestar-lhe a legitimidade ou a pertinência (STENGERS, 2002, p 36-37).

A referida característica de a modernidade ser um sistema que classifica e separa também é mencionada por Rita Segato (2014), ao afirmar que na modernidade/colonialidade não existe dualidade, mas sim binarismo. A autora explica que com a dualidade é possível os diferentes coexistirem, em uma relação de complementariedade, enquanto no binarismo, a relação é suplementar, sendo que um termo suplementa o outro, e não o complementa. Para Segato (2014), quando um desses termos se torna “universal”, aquilo que antes era hierarquia se transforma em abismo, de maneira que o segundo termo é transformado em resto e resíduo, ou seriam “os outros”, da lógica cartesiana. Portanto, na modernidade binária qualquer saber ou elemento para alcançar plenitude deverá ser equiparado a partir de uma referência comum ou equivalente universal. Assim,

O ‘outro indígena’, o ‘outro não branco’, a mulher, a menos que depurados de sua diferença ou exibindo uma diferença equiparada em termos de identidade que seja reconhecível dentro do padrão global, não se adaptam com precisão a este ambiente neutro, asséptico, do equivalente universal, ou seja, do que pode ser generalizado e a que se pode atribuir valor e interesse universal. Só adquirem politicidade e são dotados/as de capacidade política, no mundo da modernidade, os sujeitos – individuais e coletivos – e questões que possam, de alguma forma, processar-se, reconverter-se, transpor-se ou reformular-se de forma que possam se apresentar ou ser enunciados em termos universais, no espaço ‘neutro’ do sujeito republicano, onde supostamente fala o sujeito cidadão universal. Tudo o que sobra nesse processo, o que não pode converter-se ou equiparar-se dentro dessa grade equalizadora, é resto (SEGATO, 2014, p.122-123).

Outro traço pertinente à racionalidade da ciência moderna é que em seu método apregoa-se a total separação entre a natureza e o homem, a partir do entendimento que a natureza é passível, motivo pelo qual ela pode ser controlada e dominada. Não é à toa que chegou-se a afirmar que “a ciência fará da pessoa humana ‘o senhor e o possuidor da natureza’” (SANTOS, 2008, p.23). Mignolo (2006) também menciona haver uma distância crescente entre a natureza e a cultura, explicando que para alargar o domínio da cultura são necessários recursos naturais. Nesse contexto, a ciência faz o papel de mediação, culminando na destruição da natureza em nome da busca do progresso ou da modernização. Para o autor, a ciência tem sido uma ferramenta, auxiliando nesse impasse entre natureza e cultura (MIGNOLO, 2006, p. 693).

Também, observa-se na ciência moderna a dicotomia entre sujeito e objeto, com a preconização que deve haver distância entre o sujeito e o objeto de pesquisa, de maneira que quanto maior a distância, maior a objetividade, ou seja, mais confiável é o resultado adquirido, já que os sentimentos, os sentidos humanos seriam obstáculos ao conhecimento racional. Dessa forma, *“Los olores, los sabores, los colores, en fin, todo aquello que tenga que ver con la experiencia corporal, constituye, para Descartes, un ‘obstáculo epistemológico’, y debe ser,*

*por ello, expulsado del paraíso de la ciencia y condenado a vivir en el infierno de la doxa*” (CASTRO-GÓMEZ, 2015, p. 82), portanto, seguindo a lógica cartesiana *“El conocimiento verdadero (episteme) debe fundamentarse en un ámbito incorpóreo, que no puede ser otro sino el cogito.”* (CASTRO-GÓMEZ, 2015, p. 82).

Nesse contexto, afirma-se que a ciência moderna alterou a antiga oposição homem x Deus pela oposição sujeito x objeto, de maneira que a própria relação sujeito x objeto que é inerente à ciência moderna provoca uma relação que acaba interiorizando o sujeito, eliminando-o à custa da exteriorização do objeto, de maneira que sujeito e objeto tornam-se incomunicáveis (SANTOS, 2008).

Assim, a separação entre o sujeito e o objeto pretendendo a neutralidade é uma das principais críticas que a perspectiva decolonial faz ao paradigma dominante. Conforme a *“hybris del punto cero”*, essa noção consiste em uma arrogância da ciência moderna, que pretende possuir o “ponto zero”, um ponto de partida de observação, teoricamente neutro e absoluto, que desde o Iluminismo se reflete como estrutura universal da razão mais pura existente. Esse “ponto zero” é a dimensão epistêmica do colonialismo, já que a ciência moderna respaldou a expansão colonial da Europa, ao possibilitar um aparato de conhecimento pelo qual é possível exercer um juízo de valores sobre os demais conhecimentos, e julgar a cultura europeia como a única válida (BALLESTRIN, 2013; CASTRO-GÓMEZ, 2015). Logo, com a dicotomia entre sujeito x objeto e a busca da neutralidade temos a arrogância como erro da ciência, sendo que *“la hybris es el gran pecado de Occidente: pretender hacerse un punto de vista sobre todos los demás puntos de vista, pero sin que de ese punto de vista pueda tenerse un punto de vista”* (CASTRO-GÓMEZ, 2015, p. 83).

Sendo assim, para a ciência moderna, que sofreu influências da racionalidade cartesiana e do positivismo, o conhecimento profundo e rigoroso da natureza pode ser obtido por meio das ideias matemáticas, que ocupam um lugar central nesse paradigma dominante. Portanto, é com a matemática que se alcança uma lógica de investigação e o instrumento de análise que são necessários à busca do conhecimento. Mignolo (2006) afirma existir um culto aos números na modernidade, sendo que na ciência, os números ocuparam o lugar que anteriormente as letras ocupavam com a teologia. Então, *“La visión del universo como un todo orgánico, vivo y espiritual fue reemplazada por la concepción de un mundo similar a una máquina. Por ello, Descartes privilegia el método de razonamiento analítico como el único adecuado para entender la naturaleza.”* (CASTRO-GÓMEZ, 2015, p.82). Dessa forma, a partir desse preceito, para se analisar o objeto deve haver a divisão dele em partes, com sua redução

ao maior número de fragmentos possível, para então reorganizá-lo de acordo com uma ordem lógico-matemática (CASTRO-GÓMEZ, 2015).

A preponderância da matemática traz duas consequências diretas ao conhecimento: a quantificação, sendo que o que não é quantificável passa a ser considerado cientificamente insignificante, e a redução da complexidade como método científico. Ainda, em decorrência desse protagonismo da matemática, verifica-se mais uma característica da ciência moderna, com a separação entre as duas formas de conhecimento científico: as ciências oriundas da lógica e da matemática (ciências naturais) e as ciências empíricas, portanto, as Ciências Sociais surgiram para serem empíricas (SANTOS, 2002).

Na ciência moderna existe um modelo de racionalidade dominante, que segundo Santos (2002, 2008) foi constituída na revolução científica (século XVI), se desenvolvendo nos séculos seguintes principalmente com as ciências naturais, sendo que esse modelo atinge as Ciências Sociais no século XIX. Nesse sentido, Mignolo (2006) explica que ao final do século XIX, Wilhelm Dilthey determinou uma distinção entre as ciências naturais e as ciências humanas (por exemplo, as Ciências Sociais e as Humanidades), de maneira que um dos maiores temas estudados pelas Ciências Sociais nesse período foi o estudo das raças. Esses estudos justificaram-se com o intuito de legitimar cientificamente a construção ideológica já existente desde o século XVI, na teologia, e desde o século XVIII, na filosofia (MIGNOLO, 2006), o que Nilma Lino Gomes (2017) denomina como racismo científico.

Com as Ciências Sociais/Humanas sendo atingidas no século XIX por uma lógica matemática, o estudo dos fenômenos sociais acontece como se esses fenômenos fossem naturais, de maneira que a pesquisa dos fatos ocorre como se eles fossem coisas. Mais especificamente sobre as Ciências Sociais na América Latina, há uma crítica da perspectiva decolonial no sentido de elas desempenharem o papel acrítico e apático, decorrente da racionalidade matemática, e que serve para a perpetuidade da racionalidade moderna/colonial, já que “a censura metodológica que opera por meio da exigência de pesquisa empírica, a quantificação e o rigor científico desqualificam a reflexão geral ou a angústia existencial sobre o para quê do que é feito” (LANDER, Edgardo, 2020, p. 43).

Nesse contexto, Lander (2020) também critica as Ciências Sociais, tendo em vista que elas têm naturalizado e trazido cientificidade à cosmovisão liberal, como se a sociedade de mercado fosse a única ordem possível. Ao invés de haver o questionamento dos interesses, dos agentes, etc. que recaem nos processos de transformação que estão ocorrendo no mundo, há apenas a naturalização desses processos como se eles fossem parte da modernização ou da globalização. O autor afirma que as Ciências Sociais possuem hoje o papel que a igreja cristã



desempenhou no passado na legitimação do domínio colonial. Ainda, constata que a sociologia latino-americana se afastou de suas tradições crítico-reflexivas, por exemplo, quando abandona o uso de noções como exploração, dominação ou injustiça, de maneira que os assuntos passam a ser tratados em uma categoria neutra e descritiva de “pobreza” (LANDER, 2020, p.36).

Analisados alguns aspectos da racionalidade da ciência moderna, discute-se a existência de muitos sinais de que esse modelo de racionalidade encontra-se em crise. De acordo com Santos (2002), existe uma crise paradigmática profunda e irreversível, sendo que vivenciamos uma “transição paradigmática”, com a instauração da crise do paradigma dominante. Assim, nesse período de transição paradigmática podemos observar a modificação, a passagem entre a ciência moderna (cartesiana, newtoniana, positivista) para uma ciência emergente, ainda em curso, que Santos (2002) denomina ciência pós-moderna.<sup>17</sup>

Essa crise é profícua, tendo em vista que traz uma profunda reflexão epistemológica sobre o conhecimento científico, com a observação de que “a identificação dos limites, das insuficiências estruturais do paradigma científico moderno é o resultado do grande avanço no conhecimento que ele propiciou.” (SANTOS, 2008, p. 41). Assim, a crise do paradigma é pautada em uma pluralidade de condições, algumas delas sociais e outras teóricas, que são mais detalhadas em Santos (2002, 2008) e Hélio Trindade (2000).

Portanto, pode-se depreender que essa crise epistêmica é resultado do silenciamento de sujeitos e do monólogo universalista que a modernidade propõe. Nesse sentido, diversos campos, incluindo as Ciências Sociais e Humanas, estão repensando e dando outros contornos

---

<sup>17</sup> Importante esclarecer que quando Santos (2008b) utiliza o termo pós-moderno ele pretende designar um novo paradigma epistemológico, social e político, que se contrapõe ao paradigma científico dominante. O autor explica que a utilização desse termo é errônea, pois pressupõe que o novo paradigma das ciências só pode emergir após esgotada a temporalidade do paradigma dominante atual. Por sua vez, ressalta-se que o uso do termo “pós-moderno” por Santos (2008b) é feito com significação diferente do que usualmente denomina-se como pós-modernidade. Nesse contexto, cabe ressaltar que existem diferenças entre a ciência pós-moderna, a pós-colonial e a decolonial. A pós-modernidade possui várias concepções, mas de maneira geral ela faz a crítica ao universalismo e à unilinearidade da história (SANTOS, 2008b). O pós-colonialismo, por sua vez, diz respeito a dois conceitos diferentes: ao período histórico que põe fim à colonização e às teorias que surgiram dos estudos culturais e literários. Pode-se considerar a ciência pós-colonial como aquela que “em toda sua amplitude histórica, temporal, geográfica e disciplinar percebeu a diferença colonial e intercedeu pelo colonizado. Em essência, foi e é um argumento comprometido com a superação das relações de colonização, colonialismo e colonialidade” (BALLESTRIN, 2013, p. 91). Já a decolonialidade surgiu nos anos 1990, na América Latina, com a busca de um giro decolonial, que implica a resistência nas frentes teóricas, práticas, políticas e epistemológicas. Conforme aponta Mignolo, “Colonialidade e descolonialidade introduzem uma fratura entre a pós-modernidade e a pós-colonialidade como projetos no meio do caminho entre o pensamento pós-moderno francês de Michel Foucault, Jacques Lacan e Jacques Derrida e quem é reconhecido como a base do cânone pós-colonial: Edward Said, Gayatri Spivak e Hommi Bhabha. A descolonialidade – em contrapartida – arranca de outras fontes. (MIGNOLO, 2010, p. 14, tradução nossa). Dessa forma, uma das principais diferenças entre as ciências pós-coloniais e as decoloniais é que, apesar de a pós-colonialidade criticar o eurocentrismo, o faz com uma visão igualmente eurocêntrica, enquanto os decoloniais visam uma ruptura epistêmica desse eurocentrismo (BALLESTRIN, 2013). Como as relações entre as concepções das ciências pós-modernas, pós-coloniais e decoloniais são complexas, para o aprofundamento dessa discussão sugiro a leitura de Santos (2008b) e de Mignolo (2010).

para as ciências, já que diferentes pesquisadores e pesquisadoras, de distintos locais geopolíticos de produção de conhecimento “(...) questionam o universalismo etnocêntrico, o eurocentrismo teórico, o nacionalismo metodológico, o positivismo epistemológico e o neoliberalismo científico contidos no *mainstream* das ciências sociais” (BALLESTRIN, 2013, p. 109).

Nesse contexto, é importante o esclarecimento de que o projeto Encontro de Saberes, ao possibilitar o diálogo interespistêmico, vai alterar a ordem do saber e gerar mudanças no campo epistemológico, o que inevitavelmente também vai gerar crises epistêmicas. O entrevistado P4 afirma que não se trata de destruir o saber que já está posto, mas de rearranjá-lo, para que seja acomodado: “(...) você vai ter que reorganizar os saberes. A ordem dos saberes vai ter que ser reorganizada. Processo, diálogos, conversas, escritos, propostas. Cada lugar de um jeito, no Paraná pode propor de um jeito, a Bahia vai propor de outro e aí vai. Eu vejo isso como um processo bem longo. Não tenho ideia de quanto tempo, se é que isso ocorre, como ocorre, quando ocorre. É necessário que ocorra” (Entrevistado P4).

Assim sendo, cabe perceber a universidade como uma instituição que possui papel fundamental na perpetuação da lógica da modernidade, entretanto, não se deve deixar de considerar que a própria instituição está inserida nas relações de poder da modernidade, tendo as suas estruturas tanto sociais como epistemológicas diretamente afetadas pela colonialidade.

Dessa forma, na próxima seção objetiva-se problematizar como a universidade sustenta e promove desigualdades, já que conforme Carvalho (2019), a instituição é responsável pela formação dos empresários, dos quadros de servidores do Estado: do Poder Judiciário, do Poder Executivo, do oficialato militar, entre outros, sendo que o racismo, a discriminação racial, a despossessão de terras tradicionais “são práticas seculares que se reproduzem em boa medida pelo modo como esses profissionais foram formados nas universidades” (CARVALHO, 2018a, p. 81). Ainda, é necessário ponderar nessa conjuntura de desigualdades (já que não se pretende que a academia seja inclusiva, dentro de um grande contexto social de exclusão<sup>18</sup>), a necessidade de descolonizar o espaço universitário, seja socialmente ou epistemologicamente, a partir das cotas universitárias e do projeto Encontro de Saberes, que têm tido um papel fundamental nesse processo.

---

<sup>18</sup> Nesse sentido, Zulma Palermo (2015, p. 17) afirma que a universidade “não pode ser considerada independentemente dos problemas da sociedade como um todo, pois tem diante de si uma responsabilidade ética clara e definida ao modelar e dar caráter institucional e *status* científico aos projetos políticos que os diferentes Estados nacionais ou alianças supranacionais se propõem a concretizar.”

### 3.1 A universidade no contexto da modernidade

A racionalidade moderna/colonial está presente nos fundamentos da sociedade sendo que a universidade historicamente é uma instituição fundamental na estruturação e manutenção das desigualdades. Dessa maneira, o intuito da seção é compreender como as universidades integram o projeto de desigualdades da modernidade e, para que a abordagem seja melhor compreendida, optou-se em: i) demonstrar para quem a universidade foi criada e quem historicamente teve acesso à instituição. Dessa forma, após voltar-se ao passado há o melhor entendimento do caráter elitista e excludente da universidade e, ii) aprofundar a discussão das estruturas do conhecimento produzido na academia, com a demonstração que a instituição é elitista também quando há a segregação de conhecimentos, com o *apartheid* epistemológico.

Em uma perspectiva histórica, desde o século XII, período que remonta o início da universidade<sup>19</sup>, observa-se que a instituição nunca foi acessível a toda a população. Mais especificamente sobre a América Latina, o contexto da colonização espanhola é um ponto de partida para compreender a constituição das universidades nesse continente (já que no período colonial não houve criação de universidades no Brasil). Carmen García Guadilla (2008) menciona que a Espanha foi a grande exceção, quando comparada às outras potências coloniais, ao implementar universidades europeias fora da Europa. Assim, a primeira universidade criada na América foi a de Santo Tomás de Aquino, em Santo Domingo (atual República Dominicana), em 28 de outubro de 1538, com as universidades sendo construídas enquanto “*aún olía la pólvora y todavía se trataba de limpiar las armas y herrar los caballos*” (BERNHEIM, Carlos, 1991, p. 16).

De qualquer maneira, a implementação da universidade no período colonial espanhol não significou necessariamente autonomia dos países colonizados, tendo em vista que apenas implementou-se na América a forma de vida espanhola, seja com a conversão espiritual ou política da denominada vida civilizada europeia. Bernheim (1991) esclarece que a universidade do período colonial foi “*senhorial e classista, como a sociedade cujos interesses servia*” (p. 20), seguindo os interesses da Coroa, da Igreja e das classes dominantes.

Portanto, o acesso à universidade colonial somente foi admitido para a classe dominante, sejam os peninsulares (aqueles que eram nascidos na Península Ibérica) ou os crioulos (elite americana, descendente de espanhóis), em alguns casos também foram admitidos os filhos de caciques ou indígenas, mas apenas àqueles que faziam parte da classe dominante.

---

<sup>19</sup> Não é o objetivo dessa dissertação detalhar o processo histórico das universidades, entretanto, o maior aprofundamento teórico sobre o assunto pode ser feito com Trindade (1999) e Sousa (2021).

Enquanto aos indígenas considerados importantes foi permitido algum acesso às universidades, a maioria dos indígenas e dos outros membros das classes inferiorizadas da sociedade não obtiveram o mesmo privilégio. Geralmente as universidades possuíam normas expressas que excluía os negros, mulatos ou pessoas cujos pais ou avós tivessem sido sentenciados pela Inquisição. Filhos ilegítimos, ainda que brancos, também não eram admitidos. Como forma de dificultar o acesso à instituição, no Peru, em 1775, inclusive passou a ser exigido o certificado de pureza racial para o ingresso na universidade. Desse modo:

*La universidad colonial [...], fue una institución aristocrática y señorial: para ingresar en ella era menester probar la 'legitimidad y pureza de sangre'; para graduarse era preciso presentar una información de vita moribus y cumplir un ceremonial tan pomposo como caro. De ahí que, salvo excepciones, 'ser rico e hidalgo eran condiciones necesarias para vestir capelo y usar borla'. El grado de doctor 'antes que un título científico, era un blasón nobiliario que venía a aumentar alustre de la persona que lo tenía, que por necesidad debía ser de ilustre prosapia'* (BERNHEIM, 1991, p. 39-40, grifo nosso).

Se por um lado o acesso à educação superior das colônias espanholas no período colonial foi excludente, por outro, Portugal não criou sequer uma universidade no Brasil durante a época colonial. Portanto, até o período colonial, a educação no Brasil era acessível apenas para a elite, que enviava seus filhos a Portugal, principalmente a Coimbra, para cursarem educação superior:

Em contraste com a Espanha, Portugal nunca permitiu a criação de universidades em sua colônia. Ao final do período colonial, havia pelo menos 23 universidades na parte espanhola da América, três delas no México. Umhas 150 mil pessoas tinham sido formadas nessas universidades. Só a Universidade do México formou 39.367 estudantes. Na parte portuguesa, escolas superiores só foram admitidas após a chegada da corte, em 1808. Os brasileiros que quisessem, e pudessem, seguir curso superior tinham que viajar a Portugal, sobretudo a Coimbra. Entre 1772 e 1872, passaram pela Universidade de Coimbra 1.242 estudantes brasileiros. Comparado com os 150 mil da colônia espanhola, o número é ridículo (CARVALHO, José Murilo, 2002, p. 23).

Apesar dessa realidade, cabe ponderar que houve diversas tentativas de instalação da educação superior no país, entretanto, por questões ideológicas, culturais, econômicas e políticas Portugal rejeitou as sucessivas intenções de instalação devido aos “riscos de emancipação da colônia que, na avaliação dos governantes e das elites, estariam associados à instalação desse tipo de IES em terras brasileiras” (SOUZA, José Vieira de, 2021, p. 98). Portanto, a dependência em relação à universidade de Coimbra era um aspecto nevrálgico do pacto colonial.

Assim, a educação superior no Brasil só iria sofrer modificações significativas com a chegada da família real portuguesa, em 1808, com a criação em Salvador e no Rio de Janeiro dos primeiros cursos de cirurgia, além de academias militares que foram responsáveis pelos primeiros cursos de engenharia e a Escola de Belas Artes. Dessa maneira, a educação superior brasileira do século XIX se resumiu a faculdades isoladas e independentes, criadas nas principais cidades e voltadas para a formação da elite econômica do país.

Implícito a esse caráter elitista presente nas universidades brasileiras, há também o fator racial. Nesse sentido, Carvalho (2003) explica que desde o início das primeiras universidades brasileiras, docentes e discentes das instituições mais antigas do país eram racistas e fizeram parte de um projeto de branqueamento, semelhante ao que ocorreu com a política pública de imigração do século XIX:

As universidades federais mais antigas (UFRJ, UFPR, UFRGS) eram brancas de formação e brancas de destino: o objetivo era crescer atraindo professores e cientistas da Europa, continuando o mesmo recorte étnico da política de imigração do século dezanove, agora afinada para atrair a elite científica dos países formadores do poder econômico e político desses estados (alemães, italianos, acrescidos dos dois países de academia também poderosa: Inglaterra e França). O auge desse projeto de branqueamento universitário foi a USP, fundada em 1934 e que abriu suas portas para absorver o maior número possível de professores europeus. Para uma população nacional que naquela época era majoritariamente afrodescendente, combinou-se um racismo de origem dos universitários com um eurocentrismo absoluto: o negro, pobre e de pouca escolaridade, ficou excluído desse projeto monumental de 'progresso' e as suas tradições culturais e saberes de origem africana foram considerados 'atrasados', inúteis e até mesmo nocivos, perigosos e proibidos (CARVALHO, 2003, p. 335-336).

Como esclarece Carvalho (2003), com o passar do tempo e com o aumento do número de instituições de ensino superior no país não houve a superação, mas sim a reprodução da lógica racista e eurocêntrica na academia, com a intensificação do imaginário racista no tempo e às demais instituições. Nesse sentido, Almeida (2018) explica que as instituições, entre elas a universidade, reproduzem as condições para que seja estabelecida a ordem social, de maneira que as organizações são racistas pois a sociedade é racista, ou seja, o racismo não é necessariamente criado pelas instituições, mas é reproduzido por elas. Assim, as estruturas sociais são formadas por inúmeros conflitos, entre eles o racial, de maneira que as instituições podem posicionar-se dentro desses conflitos. Desse modo, “em uma sociedade em que o racismo está presente na vida cotidiana, as instituições que não tratarem de maneira ativa e como um problema a desigualdade racial irão facilmente reproduzir as práticas racistas já tidas como ‘normais’ em toda a sociedade” (p.32).

Portanto, desde o início da educação superior as universidades têm sido espaços ocupados pelas elites detentoras do capital econômico, social, cultural e intelectual, com o

intuito de legitimar a posição social que ocupam na estrutura social e ampliar o poder que, em geral, já exercem na sociedade. Se no passado tinham acesso à instituição apenas o clero, a nobreza e, posteriormente, a burguesia, atualmente as classes menos favorecidas, como pretos e pardos, continuam com dificuldades de acesso à instituição<sup>20</sup>, o que demonstra a imprescindibilidade das cotas universitárias para a democratização da educação superior no país.

Assim sendo, estudar as cotas universitárias, indo além do contexto da necessária inclusão social, mas a partir da percepção que essa política pública pode ser uma maneira de incluir outros saberes na academia, ressalta a necessidade de compreender a produção de conhecimento na universidade, inclusive na do Brasil. Portanto, passo a abordar algumas das principais estruturas da modernidade e como elas se refletem na construção do conhecimento, com a exclusão dos saberes, no contexto da universidade contemporânea.

Pode-se questionar em que medida a universidade está inserida na modernidade, já que existem vários sistemas de ensino no mundo, não sendo possível indicar leis universais que englobem todas as IES, em virtude da diversidade da relação entre esses sistemas com a sociedade e com o Estado. Entretanto, António Magalhães (2006) explica que existem duas evidências que demonstram que os sistemas de ensino superior são acontecimentos modernos, sendo que a primeira é narrativamente, se considerar que as narrativas dos sistemas de ensino se articulam com a própria narrativa da modernidade; e a segunda, se considerar que, enquanto sistemas de ensino, produzem os recursos humanos que possibilitam a formação e consolidação do Estado-nação moderno. É importante ponderar que essa modernização nos sistemas de ensino não se realizou de maneira simultânea e nem foi um fenômeno homogêneo, principalmente quando é feita a comparação entre os diferentes países (MAGALHÃES, 2006).

Nesse sentido, como a universidade possui a narrativa da modernidade, pode-se considerar que ela foi fundamental para que a racionalidade do projeto moderno/colonial percorresse o mundo, ou mais especificamente a América Latina, já que conforme Guadilla (2008, p.31) *“Ninguna otra institución europea se ha extendido por el mundo entero de la forma en que ocurrió con la universidad. El primer lugar del mundo donde se trasplantó esta*

---

<sup>20</sup> Essa dificuldade de acesso é refletida no cumprimento do Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005, de 25.06.2014, que estabeleceu a Meta 12, determinando que a taxa de frequência escolar líquida no ensino superior para a população de 18 a 24 anos seja elevada para 33%, ao final da vigência do PNE, em 2024. No ano de 2019, essa meta havia sido alcançada somente entre as pessoas de cor branca, com 35,7%, sendo que entre a população preta e parda o percentual foi de 18,9%. Desse modo, evidencia-se o desafio da redução das desigualdades de acesso ao ensino superior, do combate ao atraso escolar, bem como de políticas de permanência na escola e nas universidades (IBGE, 2020), já que apesar de as políticas de cotas terem iniciado um processo de diminuição de exclusão nas universidades públicas, a questão do acesso às populações da raça/cor preta e parda ainda está longe de ser resolvida.

*institución fue en América Latina*”. Nessa mesma perspectiva, há autores que consideram que não somente a universidade, mas todos os níveis de educação são responsáveis pela perpetuação da pedagogia eurocêntrica de raça, que é um dos fundamentos da modernidade (SEGATO, 2012).

Quando afirma-se que a universidade está inserida e é fundamental à conjuntura da modernidade, pode-se constatar que a racionalidade da modernidade é a mesma que se encontra presente na academia. Assim, o conhecimento reproduzido nas universidades é excludente ou desigual, no sentido de não haver o reconhecimento da validade das outras epistemes, sem ser as eurocentradas. Tal característica é central na modernidade, de maneira que Mignolo (2006) aponta que o grande problema da “revolução científica” foi a forma como foi concebida, já que ela é indicada como um sucesso da modernidade, entretanto, “o problema estava na falta de consciência de que a celebração da revolução científica enquanto triunfo da humanidade negava ao resto da humanidade a capacidade de pensar. Isto é, o poder da modernidade ocultava, ao mesmo tempo, a colonialidade (do poder, do saber, do ser)” (MIGNOLO, 2006, p. 670).

De tal maneira, verifica-se que o modelo epistemológico moderno das universidades está inserido no contexto da colonialidade do saber, que conforme aponta Ballestrin (2013) é uma das dimensões do tripé da colonialidade. A colonialidade do saber está diretamente associada à diferença colonial e geopolítica do conhecimento, de maneira paralela à diferença geopolítica da economia. Assim, com essa colonialidade, a perspectiva de conhecimento válida é aquela eurocentrada, que se tornou mundialmente hegemônica a partir do domínio da Europa burguesa. Dessa maneira, pode-se constatar que a ciência moderna ao transformar as experiências de uma classe, sexo, raça dominante em experiências que se pretendem universais, torna-se uma ciência ocidental, capitalista, racista e sexista (SANTOS, 2002, 2008).

Dessa forma, se a universidade é considerada elitista ao possibilitar o acesso à instituição a apenas determinado segmento da sociedade, também é elitista ao fazer a segregação de corpos e suas epistemes, e considerar como válidas apenas determinadas experiências. Carvalho (2018) explica que a universidade possui três expressões que demonstram a característica excludente da instituição, que são: i) o “desenraizamento constitutivo” (p. 144), já que em sua constituição foram retiradas quaisquer referências ao local de origem, do lugar onde as universidades foram instaladas; ii) a restrição da educação a uma parte da população, excluindo a maioria da população até os dias de hoje. Historicamente tiveram acesso à instituição os homens, brancos, católicos, com propriedades (privadas) e; iii) o modelo do conhecimento que é transmitido, tendo em vista que “as universidades nasceram tomando como referência exclusiva certos tipos do conhecimento ocidental. Esta aposta,

apoiada por mais de três séculos, empobreceu o mundo universitário [...] e culminou num modelo monoepistêmico predominante” (CARVALHO, 2018, p. 144).

Portanto, a realidade histórica da universidade brasileira sempre foi inserida na perspectiva da colonialidade do saber, com um modelo monoepistêmico. Anísio Teixeira (1968) aponta que a história das universidades brasileiras foi eurocentrada, ao afirmar que “todo o passado brasileiro era conservado em cultura estrangeira. A alienação não é uma figura de retórica; mas, uma realidade. Educaram-nos em uma cultura diversa da cultura local. Os nossos modelos de cultura eram sempre estrangeiros” (1968, s.p). Dessa forma, as universidades brasileiras seguiram um modelo epistemológico que valoriza a episteme europeia em detrimento de todas as demais. Nesse sentido, Teixeira (1968) expõe muito bem a ontologia das universidades brasileiras:

[...] Mais do que tudo, porém, importava o fato de transmitir uma cultura predominantemente européia. De modo que tínhamos duas alienações no ensino superior. A primeira grande alienação é que o ensino, voltado para o passado e sobre o passado, nos levava ao desdém pelo presente. A segunda alienação é que toda a cultura transmitida era cultura européia. Recebíamos ou a cultura do passado, ou a cultura européia. **E nisto tudo o Brasil era esquecido. A classe culta brasileira refletia mais a Europa e o passado do que o próprio Brasil: estávamos muito mais inseridos na verdadeira cultura ocidental e até na antiga - latina e grega - do que em nossa própria cultura** (TEIXEIRA, 1968, s.p., grifo nosso).

Observa-se que o modelo eurocentrado de ensino nas universidades brasileiras não é algo que ficou no passado da instituição, tendo em vista que ainda hoje não houve a superação dessa racionalidade. Desse modo, ao analisar os padrões de racionalidade modernos, Grosfoguel (2016) questiona o motivo das disciplinas das Ciências Sociais nas universidades, ainda reproduzirem o pensamento de alguns homens de cinco países: Itália, França, Inglaterra, Alemanha e os Estados Unidos, deixando de levar em consideração as experiências sócio-históricas de outros lugares, mais especificadamente do Sul (GROSFOGUEL, 2016).

A partir da modernidade, foi normalizada a ideia de que homens ocidentais de cinco países produzam o cânone de todo conhecimento científico das universidades, de maneira que há uma segregação do conhecimento, já que os saberes que não estão inseridos no modelo hegemônico moderno/colonial, produzido pelo homem/branco/europeu/cristão/heterossexual é considerado inferior ou simplesmente deixa de ser considerado como conhecimento científico. Portanto, o conhecimento que provém das experiências do Sul global “é segregado na forma de ‘*apartheid* epistêmico’ (Rabaka, 2010) do cânone de pensamento das disciplinas das universidades ocidentalizadas” (GROSFOGUEL, 2016, p. 28). Para o autor, a experiência das universidades fica reduzida basicamente a aprender as teorias advindas da experiência e dos



problemas da Europa, com suas peculiaridades espaciais e temporais, e simplesmente fazer aplicação em outras localizações geográficas, sem levar em consideração que essas experiências não condizem com a realidade local de outros países, mais especificamente os países do sul, sem ponderar que as experiências eurocentradas são completamente distintas de outras realidades.

A segregação de conhecimento da modernidade também é explicada por Gonzalez (1988), que afirma que o racismo ainda hoje direciona o olhar da produção acadêmica do Ocidente. Com a tradição pré-colonialista (que segundo a autora seria do período do século XV a XIX), foram consideradas “absurdas, supersticiosas ou exóticas” (p. 71) todas as manifestações culturais que não fossem europeias, sendo que essas manifestações seriam coisas de selvagens. Inclusive essa é a fundamentação que naturalizou a violência para combater e destruir as forças do pré-colonialismo europeu. Segundo a autora, na segunda metade do século XIX, houve até a explicação racional para justificar toda a violência contra os costumes primitivos, sendo que a partir de certo tempo, sofisticou-se esse processo para que não parecesse violência, mas sim simplesmente a superioridade do conhecimento dos dominantes. O racismo, inclusive, foi uma das estratégias dos colonizadores para interiorizar a superioridade do colonizador, pelos próprios colonizados.

Nesse sentido, Sueli Carneiro (2005) também menciona que para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, existe um processo que persiste na produção do que a autora denomina indigência cultural:

pela negação ao acesso a educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da auto-estima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento ‘legítimo’ ou legitimado. (...) É uma forma de seqüestro da razão em duplo sentido: pela negação da racionalidade do Outro ou pela assimilação cultural que em outros casos lhe é imposta (CARNEIRO, 2005, p.97).

Ainda, nesse sentido de a modernidade segregar os conhecimentos, Segato (2012, p.09), afirma que todos somos “lidos, classificados e racializados”, sendo que a história e a geopolítica incidem na leitura de nossos corpos, de maneira que somos lidos com a perspectiva de não-brancos. A autora expõe essa leitura como fator determinante na valorização do conhecimento produzido no Sul, já que ela “atinge e contamina a tarefa intelectual e a atribuição de valor à nossa produção acadêmica, e determina uma valoração diferencial entre os

conhecimento e produções intelectuais dos autores do Norte e dos autores do Sul” (SEGATO, 2012, p. 09). Assim, se o poder científico, que pode ser visualizado com o “prestígio acadêmico”, é fundamentado a partir do reconhecimento dos cientistas junto aos seus pares ou junto a colegiados que já são reconhecidos pela academia (MAZZETTI, Antônio; RUBIN-OLIVEIRA, Marlize; PEZZARICO, Giovanna; WIELEWICKI, Hamilton, 2019, p.5), ensinar outras epistemes, que não a eurocentrada, não é bem visto pela própria academia:

*Tocamos varias fibras, por ejemplo, la del marxismo eurocéntrico, la del marxismo clásico, que se refiere solamente a clases. Tocamos otras fibras, también. La universidad, que siendo fatalmente eurocéntrica, no soporta verse negra, verse no blanca, verse india, verse contaminada por el aspecto general de nuestras mayorías, porque esto representa, a los ojos de la comunidad académica mundial, la pérdida de prestigio, modernidad y autoridad, siempre referidas a una visión estereotipada del Norte. Porque ¿cómo el saber podrá estar encarnado en una persona cuyo aspecto físico es asociado por el imaginario eurocéntrico al subdesarrollo, al atraso, al pasado ‘bárbaro’ de nuestros países? (SEGATO, 2012, p. 13-14, grifo nosso)*

Portanto, apesar de não existir a possibilidade de a universidade (e de a sociedade, de uma forma geral), estar fora do projeto eurocêntrico da modernidade, o pensamento crítico de fronteira seria uma resposta epistêmica do lado subalterno, já que ao invés de recusar a modernidade e se configurar num absolutismo fundamentalista antimoderno, esse pensamento redefine a ideia de emancipação da modernidade a partir das epistemologias do lado oprimido e explorado da diferença colonial, em direção a uma luta de libertação decolonial, com o intuito de alcançar um mundo capaz de superar a modernidade eurocentrada (GROSFOGUEL, 2008). Para isso, ao mesmo tempo em que são ensinados nas universidades os autores da modernidade, também se faz necessário que estejam presentes outras perspectivas, principalmente aquelas que foram excluídas ou ocultadas no processo da revolução científica:

É necessária a perspectiva da colonialidade daqueles que sofreram as consequências do lado ‘mau’ da modernidade. Bartolomé de Las Casas é necessário, mas não suficiente. Também necessitamos da perspectiva de Waman Puma de Ayala e de Alvarado Tezozomoc. Karl Marx é necessário, mas está longe de ser suficiente. Precisamos de Frantz Fanon, W. E. B. Dubois, Gloria Anzaldúa, Mohammed Abed Al-Jabri, Vine Deloria Jr, etc., para ‘corrigir’ o lado ‘mau’, da modernidade e para ‘nos movimentarmos numa direção diferente’, e não necessariamente na direção do que se supõe ser a do lado bom da modernidade. [...] o problema é que não pode haver um caminho, uni-versal. Tem de haver muitos caminhos, pluri-versais (MIGNOLO, 2006, p. 677-678).

Assim, constata-se que o modelo monoepistêmico aplicado nas universidades acaba empobrecendo o conhecimento, já que com a pretensão de ser uma racionalidade universal há a exclusão de experiências cognitivas diversas. Desse modo, corrobora-se a importância dos

conhecimentos outros, que não sejam os eurocentrados. Nesse sentido, Mignolo (2006) afirma que após mais de 500 anos de influência da ideologia da modernidade, seja pela teologia, filosofia ou pelas ciências ocidentais modernas, não existe atualmente saber puramente “não-ocidental”. A partir desse pressuposto, considerando que não há como viver à margem da epistemologia moderna, mas também que não é mais concebível aceitar essa maneira única de racionalidade, não há outra escolha, senão “pensar ‘entre’ quadros conceptuais e ter consciência das geopolíticas do conhecimento estruturadas pela diferença colonial epistêmica”(p. 691) e, também, “imaginar futuros possíveis em que o conhecimento não seja regulado pelo transbordar, no tempo presente, da filosofia regional da ciência regional para as ciências sociais e as humanidades”(MIGNOLO, 2006, p. 691).

Assim sendo, José Jorge de Carvalho, durante a Semana do Conhecimento, expôs que a universidade é uma instituição moderna e exatamente por isso não possui as características dos povos originários, de maneira que a superação desse modelo de universidade monoepistêmico deve partir dos países como o Brasil, não de países europeus. Por tal razão, verifica-se que é necessário o ingresso daqueles/as que sempre estiveram excluídos da universidade, e não apenas no sentido de buscar inclusão social, mas para que a própria academia se ressignifique, com a valorização de outros seres e conhecimentos, deixando seu caráter elitista, característica que a acompanha desde a sua origem. Portanto, o ingresso de seres até então invisibilizados e excluídos da academia pode possibilitar a inclusão de saberes até então ignorados. Essa é a importância das cotas universitárias e das cotas epistêmicas do projeto Encontro de Saberes, que nesta dissertação são considerados como um meio de busca à pluriversidade no ambiente universitário.

De acordo com Mignolo (2006), o novo paradigma das ciências está surgindo com a hermenêutica e a epistemologia, com as humanidades e as Ciências Sociais, já que não se pode pretender um novo paradigma a partir do mesmo padrão do paradigma vigente: teológico/filosófico/científico, como o que se observa desde o século XVI. Nesse sentido, Mignolo (2006) afirma que o paradigma emergente está se distanciando da “‘uni-versalidade do conhecimento’, imposta pelo cristianismo, pela filosofia secular e pela ciência moderna, na direção de uma ‘pluri-versalidade do conhecimento e da compreensão’” (MIGNOLO, 2006, p.682). Ou seja, enquanto a modernidade promove um pensamento territorial, imbuído de “monocultura de espírito” (p.691), a decolonialidade procura outras lógicas, com o pensamento de fronteira e com pluralidade hermenêutica (MIGNOLO, 2006).

Dessa maneira, o pluriverso é pensado no sentido de criar condições para a coexistência de múltiplos mundos interconectados, sendo que há na atualidade uma luta entre

as visões da globalidade: a globalidade na visão da modernidade universalizada ou então a globalidade como um pluriverso (BALLESTIN, 2013; ESCOBAR, 2012). Nesse contexto, Escobar (2012) alerta que os estudos do pluriverso precisam ir além da crítica à homogeneidade moderna, buscando descobrir quais são as possibilidades dos diversos mundos, sem tentar reduzi-los a princípios já existentes. Para o autor, esses estudos têm a centralidade nos processos que não são mais enquadrados com facilidade nas Ciências Sociais modernas. Portanto, os estudos pluriversais não devem ser reduzidos a uma simples oposição aos estudos da globalização ou então serem definidos apenas como seu complemento, todavia “precisam ser delineados como um projeto intelectual e político completamente diferente. Não existe uma noção única de mundo, de ser humano, de civilização, de futuro ou mesmo do natural que possa ocupar plenamente o espaço dos estudos pluriversais” (ESCOBAR, 2012, p. 54, tradução nossa).

Assim, no período de transição paradigmática, com a formação do paradigma emergente, valorizam-se várias ontologias, ou seja, deixa-se de compreender o mundo moderno como universo, para se ter o entendimento do mundo como pluriverso. Dessa forma, o paradigma de globalização é trocado pelo da planetização, já que enquanto o primeiro privilegia a integração econômica, cultural e a homogeneidade, com a aplicação de princípios universais eurocentrados, o segundo defende uma multiplicidade de mundos compartilhados, no mesmo sentido de Zapata “*un mundo donde quepan muchos mundos*” (ESCOBAR, 2012, p. 49).

Portanto, para a construção de um mundo em que muitos mundos sejam possíveis, Mignolo (2010) explica que é necessária uma reviravolta epistemológica, um giro decolonial, com o desprendimento da racionalidade da modernidade/colonialidade e com a descolonização do saber e do ser. Esse processo se dá em diferentes lugares do planeta e com diferentes processos afirmativos, para poder “ser de onde se pensa” (p. 96), no sentido de haver a valorização das distintas geo-políticas do conhecimento, rumo à pluriversidade não eurocentrada.

Nesse sentido, considerando a proposição desta dissertação sobre cotas e o Encontro de Saberes, cabe a reflexão de que maneira os conhecimentos de negros e indígenas podem compor o pluriverso. Gomes (2017) afirma que dentre a constelação de conhecimentos de negros, pode-se destacar três deles, os saberes identitários, os políticos e os estético-corpóreos, que historicamente acompanharam os negros desde a época do Brasil colônia até a atualidade, ganhando mais destaque na área da educação a partir dos anos 2000, com a discussão das ações afirmativas pelo Movimento Negro.

Os saberes identitários dizem respeito ao debate de quem é negro e quem é branco, e considera-se que o Movimento Negro reacendeu a discussão sobre a raça no país. Assim, tornam-se mais frequentes a visibilidade das questões raciais e da identidade negra, sendo que o conjunto “raça/cor passa a ser inserido como uma categoria de análise importante para se compreender a realidade de gênero, juvenil, racial, de trabalho, regional e de pobreza no Brasil. Os dados alarmantes desvelados nesse recorte comprovam as denúncias do Movimento Negro” (GOMES, 2017, p.70). Sobre os saberes políticos, Gomes (2017) enfatiza que o debate político sobre raça sendo recolocado no Brasil, passa a expor situações que desde a ditadura pareciam ter sido superadas, revelando algumas heranças do racismo científico. Assim, há a implementação de políticas públicas tais como a Lei nº 12.288/2010 (Estatuto da Igualdade Racial) e a Lei nº 12.711/2012 (Lei de cotas universitárias). O terceiro modo de saber, os saberes estético-corpóreos, “são aqueles ligados às questões da corporeidade e da estética negra” (GOMES, 2017, p.75) e dizem respeito ao movimento de politização da estética negra, a partir dos anos 2000. No mercado, a mídia passa a trazer corpos negros, nas universidades formam-se os coletivos de estudantes negros, sendo que a presença de negros nas mais diversas áreas acaba trazendo uma nova leitura e uma nova visão do corpo negro. Gomes (2017) explica que as ações afirmativas ajudaram nesse processo de mudança do perfil da juventude negra, que agora “se afirma por meio da estética e da ocupação de lugares acadêmicos e sociais. Juventude essa, em sua maioria periférica, que aprendeu a ter orgulho de ser negro e da periferia, numa postura afirmativa e realista” (GOMES, 2017, p. 75). Dessa maneira, esses três tipos de conhecimentos negros são elementos para novas dimensões epistemológicas e políticas, além de um enorme potencial de sabedoria, ensinamentos e aprendizados (GOMES, 2017).

Sobre a contribuição indígena na composição da ecologia de saberes, Werá (2017) explica que quando é verificada a história oficial do Brasil, os documentos sobre os povos originários do país sempre foram produzidos pela visão dos colonizadores, ou “conquistadores”, sendo que salvo em raras exceções, os próprios nativos nunca conseguiram expressar seus valores e sua visão de mundo, ficando de fora da narrativa da modernidade. Esse silenciamento das vozes ancestrais desconsidera os saberes de povos cujas origens remontam de 5 a 12 mil anos. Toda essa riqueza epistemológica é ignorada, sendo que também são ignoradas as origens da própria população brasileira, já que Werá (2017) expõe que um estudo do ano de 2005, da UFMG, apontou que 63% da população brasileira denominada branca, possui origem tupy. Dessa forma, “talvez o Brasil seja o único país do mundo que considera ‘estrangeiro’ o nativo, e nativo o estrangeiro” (WERÁ, 2017, s.p). Por isso, faz-se necessário que a população indígena esteja em um local de fala, pois o desconhecimento das vozes

ancestrais acaba retirando a dignidade dos descendentes das culturas milenares, já que frequentemente “exploradores de minérios, senhores dos agrotóxicos (envenenadores da terra), cultivadores de experiências transgênicas, desmatadores da vida, difundem uma ideia pejorativa, folclórica e negligente de toda uma riqueza imaterial presente no modo de ser e de pensar destes inúmeros povos” (WERÁ, 2017, s.p).

É necessário ter em vista que quando outros saberes são abordados, com o incentivo e valorização de práticas sociais que produzem saberes não científicos, de maneira alguma há a pretensão de retirar a credibilidade dos saberes científicos. Nesse sentido, Mignolo (2006, p. 697), faz a afirmação de que “nem todo conhecimento é científico e de que o conhecimento científico não é necessariamente ‘melhor’ ou ‘preferível’, embora tenha sido concebido e vendido como tal pela ideologia da modernidade”.

Ainda, pondera-se que nessa conjuntura de heterogeneidade, com respeito e inclusão de outras epistemes, emerge um outro modelo de universidade. Santos (2011) explica que o conhecimento da universidade do século XX foi majoritariamente disciplinar, com sua produção de conhecimento desconectada daquilo que as sociedades necessitavam. Nesse modelo de universidade, são os investigadores que determinam o problema científico a ser resolvido, com um conhecimento homogêneo e organizacionalmente hierárquico, havendo a diferenciação entre o conhecimento científico e os outros tipos de conhecimentos. Entretanto, segundo o autor, nas últimas décadas esse modelo ficou desestabilizado, surgindo a necessidade de se pensar modelos distintos a serem utilizados. Discute-se, dessa forma, um outro modelo de universidade e de conhecimento possíveis: o conhecimento pluriversitário, que nas palavras de Santos (2011):

É um conhecimento transdisciplinar que, pela sua própria contextualização, obriga a um diálogo ou confronto com outros tipos de conhecimento, o que o torna internamente mais heterogêneo e mais adequado a ser produzido em sistemas abertos menos perenes e de organização menos rígida e hierárquica. Todas as distinções em que assenta o conhecimento universitário são postas em causa pelo conhecimento pluriversitário e, no fundo, é a própria relação entre ciência e sociedade que está em causa. A sociedade deixa de ser um objeto das interpelações da ciência para ser ela própria sujeita de interpelações à ciência [...] (SANTOS, 2011, p.42).

Para o autor, o modelo pluriversitário é um tipo ideal, possuindo o exagero que é característico dos tipos ideais, sendo que a produção de conhecimento da universidade pende para um dos dois extremos: ou para o mais próximo do conhecimento hegemônico-universitário, ou do conhecimento pluriversitário. Nesse contexto, Santos (2011) afirma que a heterogeneidade do conhecimento pluriversitário acaba desestabilizando a universidade, além

de trazer indagação sobre a hegemonia e a legitimidade que a instituição possui, tendo em vista que a academia é forçada a se avaliar por critérios que são discrepantes entre si.

É nesse cenário de pluralidade, de heterogeneidade de saberes, que as cotas universitárias são ponderadas como um instrumento à pluriversidade. Pode-se pensar nas cotas com um passo além da necessária inclusão social, mas no sentido de que o indivíduo excluído da universidade pode deixar de ser objeto de estudo para se tornar sujeito da universidade. Assim, essa inclusão feita pelas cotas pode valorizar a individualidade do sujeito e seus saberes.

### **3.2 Ações afirmativas: cotas universitárias**

As cotas universitárias não devem ficar restritas à inclusão, na maioria das vezes superficial, sem o respeito à diversidade de ontologias e epistemes, apenas objetivando que estudantes cotistas ao ingressarem na universidade se adaptem/encaixem aos moldes da racionalidade hegemônica moderna/colonial do ambiente acadêmico. É preciso sensibilizar-se para os outros saberes, que são diversos, de maneira que os conhecimentos outros sejam tratados com respeito, igualdade e equidade. Dessa forma, além da inclusão social desses indivíduos, espera-se que a sua existência e seus saberes também sejam incluídos pela universidade com a legitimidade necessária. Nesse sentido, Santos (2011) explica a importância da inclusão e como a integração desses indivíduos auxilia no surgimento do conhecimento pluriversitário dentro da própria universidade:

Nos países pluriétnicos e multinacionais, o conhecimento pluriversitário está a emergir ainda do interior da própria universidade quando estudantes de grupos minoritários (étnicos ou outros) entram na universidade e verificam que a sua inclusão é uma forma de exclusão: confrontam-se com a tábua rasa que é feita das suas culturas e dos conhecimentos próprios das comunidades donde se sentem originários. Tudo isso obriga o conhecimento científico a confrontar-se com outros conhecimentos e exige um nível de responsabilização social mais elevado às instituições que o produzem e, portanto, às universidades. À medida que a ciência se insere mais na sociedade, esta insere-se mais na ciência (SANTOS, 2011, p. 43-44).

Assim, apesar de a universidade estar historicamente vinculada a um projeto elitista, seguindo um modelo epistemológico em que as relações com a sociedade são unilaterais, torna-se evidente a necessidade da implementação de modelos de conhecimentos pluriversitários que se desprendam da unilateralidade rumo à interatividade, em que haja a busca da construção de conhecimentos respeitando a heterogeneidade, sem um padrão universal e norte-eurocentrado. Dessa maneira, o projeto Encontro de Saberes qualifica-se perfeitamente nesse perfil, que

procura caminhos pluriversais para a universidade brasileira, evidenciando a necessidade de a academia incluir outros seres e saberes na instituição.

Nesse contexto de pluriversidade, verifica-se que há um movimento de abertura das universidades federais, com as cotas universitárias, que possuem o intuito de democratizar o acesso a essas instituições. Assim, se a universidade no Brasil já foi implementada tardiamente - quando há a comparação com outros países do mundo-, a adoção de políticas afirmativas das cotas também foi feita com atraso em nossas instituições. Essa é a constatação que se faz ao verificar a eminente necessidade de diminuir o racismo de nossa sociedade e o elitismo de nossas instituições. Carvalho (2003) afirma que as universidades europeias e norte americanas combateram o racismo institucional ainda nos anos 1950, sendo que “foi na ressaca moral do pós-guerra que uma nova política se impôs e o seu arianismo fundante pôde ser enxergado, reconhecido e criticado, em um processo bastante severo de revisão dos seus princípios e um esforço consciente e corajoso de mudança de rumo” (CARVALHO, 2003, p. 336). Portanto, segundo o autor, se hoje aquelas universidades possuem mais integração racial que as nossas, foi em boa parte devido à adoção das ações afirmativas daqueles países centrais, ainda na década de 1950 (CARVALHO, 2003).

Ressalta-se que a abertura das universidades não foi um ato espontâneo das instituições, pois a adoção de políticas de ações afirmativas ocorreu principalmente devido “(a) à atuação de movimentos sociais; (b) à iniciativa presidencial no ano 2000, reconhecendo o Brasil como um país racista; e, (c) aos eventos internacionais como a III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas” (ANHAIA, Bruna Cruz de; NEVES, Clarissa Eckert Baeta, 2020, p. 50)<sup>21</sup>.

Importante esclarecer que dentre esses movimentos sociais, destaca-se a atuação do Movimento Negro enquanto protagonista nas reivindicações das políticas de ações afirmativas do país. Em um breve histórico, menciona-se a associação Frente Negra Brasileira, que surgiu em São Paulo no ano de 1932, com intenção de tornar-se nacional, sendo transformado em um partido político em 1936, entretanto, acabou sendo extinto em 1937 (com a determinação do decreto de Getúlio Vargas que tornava ilegais os partidos políticos). Pode-se citar, também, o

---

<sup>21</sup> Kilomba (2019) explica que há cinco mecanismos pelo qual a pessoa branca passa para se tornar consciente de sua própria branquitude e do racismo, que são: negação; culpa; vergonha; reconhecimento; reparação. Ainda, conforme Almeida (2018), o racismo vai além da ordem individual, afetando as estruturas, a ordem interna da sociedade, “estipulando padrões hierárquicos, naturalizando formas históricas de dominação e justificando a intervenção estatal sobre grupos sociais discriminados, como se pode observar no cotidiano das populações negras e indígenas[...]” (p.140). Se considerarmos o racismo não do indivíduo, mas o estrutural, pode-se visualizar que os mecanismos para o combate ao racismo também são passíveis de serem utilizados pelas instituições. É o que parece ocorrer quando são estudadas as etapas históricas da implementação das cotas universitárias, já que nelas ficam explícitos alguns dos mecanismos citados por Kilomba.



Teatro Experimental do Negro (TEN), que existiu de 1944 a 1968, com o intuito de contestar a discriminação racial. O TEN alfabetizou seus primeiros participantes, os instruindo sobre a situação da população negra no Brasil da época. Entre as suas reivindicações, estava o ensino gratuito para todas as crianças brasileiras, o ingresso subvencionado de alunos negros nas instituições de ensino secundário e universitário e o combate ao racismo por meio de ações culturais e de ensino (GOMES, 2017).

Já ao final dos anos 1970, em 1978 foi criado o Movimento Unificado Contra a Discriminação Étnico-Racial (MUCDR), sendo que em 1979 tal movimento alterou o nome para Movimento Negro Unificado (MNU), nome que utiliza até a atualidade. Enquanto até os anos 1980 a luta do Movimento Negro era por uma educação mais universalista, a partir dessa década, o movimento passou a perceber que as políticas públicas de caráter universal, ao serem implementadas acabavam não atendendo à maioria da população negra, motivo pelo qual as ações afirmativas começaram a estar em pauta nas discussões políticas (GOMES, 2017).

Já os anos 1990 foram palco de grande movimentação nacional, com pressões políticas neoliberais de um lado, e organização de movimentos sociais de outro. Na segunda metade da década de 1990, diversas ações do Movimento Negro extrapolaram o local da militância e passam a ganhar destaque, como a implementação dos cursos pré-vestibulares sociais (que tiveram início no início dos anos 1990, auxiliando os/as alunos/as com origens nas escolas públicas e nas comunidades carentes a competirem por uma vaga na educação superior); a "Marcha Nacional Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, no ano de 1995, que teve como consequência a entrega ao presidente Fernando Henrique Cardoso do "Programa para superação do racismo e da desigualdade étnico-racial", documento que já continha a demanda por ações afirmativas para a educação superior e para o mercado de trabalho. Há também um consenso sobre a importância da participação do Movimento Negro tanto na preparação, quanto na participação da III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 2001, em Durban, África do Sul. Assim, considerando que as políticas de ações afirmativas foram parte das reivindicações desse movimento social desde a época da atuação política de Abdias do Nascimento (1914-2011), é possível assegurar que sem a atuação histórica do Movimento Negro não haveria no país a implementação da Lei de Cotas, e das demais políticas de ações afirmativas (GOMES, 2017).

Outra questão histórica que envolve o protagonismo da militância negra para a implementação das cotas foi o emblemático caso de Arivaldo Lima, primeiro aluno negro do doutorado em Antropologia da UnB, após mais de vinte anos de funcionamento do programa,

em um curso cujo corpo docente era formado unicamente por docentes brancos. No ano de 1998, Ari também foi o primeiro doutorando a ser reprovado na disciplina obrigatória que cursou. Após vários pedidos de revisão de menção, houve forte tensionamento que acabou gerando uma crise institucional no Departamento de Antropologia e, mais tarde, em 1999, provocou o início das discussões do sistema de cotas para indígenas e negros na UnB. Carvalho (2022b) explica que o acontecimento dividiu o curso de Antropologia da UnB, entre os que se manifestaram a favor do aluno, ou a favor do professor da disciplina, sendo que “Esse quadro conflitivo multidimensional configurou-se como uma crise racial de proporções inéditas no espaço acadêmico brasileiro (e ainda mais intensamente na Antropologia)” (CARVALHO, 2022b, p. 2-3).

Nesse contexto da atuação dos movimentos sociais, emerge o conceito de Carneiro (2005) sobre o “dispositivo de racialidade”, que “se constitui antes de tudo em um contrato entre brancos, fundado na cumplicidade em relação à subordinação social e/ou eliminação de negros e nãobrancos em geral, no Brasil e no mundo” (p.150). Assim, para a autora “é nesse contexto que se dá a resistência negra” (p.150), sendo que Carneiro (2005) explica que para “a racialidade dominada” o conseguir se manter vivo pode ser considerado como o primeiro ato de resistência, sendo que, ao “permanecer vivo, seguem-se os desafios de manutenção da saúde física, de preservação da capacidade cognitiva e por fim o de compreender e desenvolver a crítica aos processos de exclusão racial e, finalmente, encontrar e apontar os caminhos de emancipação individual e coletivos (CARNEIRO, 2005, p.150).

Dessa forma, em 2001 começaram a ser implantadas as ações afirmativas das cotas em algumas universidades, de maneira que a adoção de políticas públicas de cotas na universidade gerou intensa discussão na sociedade, envolvendo distintas interpretações sobre diversidade, igualdade, meritocracia, existência/ inexistência de racismo/preconceito no país e na academia (GOMES,2017; SEGATO, 2012; PASSOS, Joana Célia dos, 2015; WIELEWICKI, Hamilton de Godoy ; Rubin-Oliveira, Marlize, 2008, ANHAIA; NEVES, 2020), além de discussões sobre a constitucionalidade das ações afirmativas. Assim, foi publicada em 29/08/2012 a Lei nº 12.711/2012 (BRASIL, 2012), conhecida como “lei de cotas” (posteriormente alterada pela Lei nº 13.409, de 2016) que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. A referida lei estabelece que as instituições federais de ensino superior devem reservar no mínimo 50% de suas vagas para os egressos do ensino público (que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas). Esse é o critério básico para o ingresso por cotas.

A partir desse critério inicial, há uma subdivisão de outros critérios: (i) 50% das vagas destinadas às ações afirmativas devem atender alunos com comprovação de renda inferior ou igual a 1,5 salário mínimo *per capita*, (ii) vagas destinadas aos autodeclarados pretos, (iii) vagas destinadas aos autodeclarados pardos, (iv) vagas destinadas aos autodeclarados indígenas e (v) pessoas com deficiência. As vagas reservadas aos pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência respeitam a proporção da unidade da Federação onde estiver instalada a instituição, de acordo com índice apontado no último censo realizado pelo IBGE.

Outro aspecto importante da Lei nº 12.711/2012 foi a sua temporariedade, sendo que como medida de ação afirmativa estipulou-se um prazo de dez anos para ser realizada a revisão do programa especial para o acesso às instituições de educação superior de estudantes pretos, pardos, indígenas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Tendo em vista que esse prazo para a revisão da política pública de cotas ocorreu em 2022, foi feita uma revisão de literatura sobre a situação dessa política de ações afirmativas e quais foram as conquistas e as deficiências da lei (GODOI; SANTOS, 2021). Inicialmente, cabe expor que em um estudo da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), indicou-se que no ano de 2018, o número de graduandos pretos e pardos (51,2%) superou o de graduandos brancos (43,3%). Ainda, de acordo com a pesquisa da ANDIFES (2019), no ano de 2018, 50,3% dos estudantes de IES federais tinham renda familiar *per capita* de até 1 salário mínimo, sendo que a renda *per capita* de 70,2% dos estudantes era de até 1,5 salário-mínimo. Esse percentual acena para um aumento do número de pessoas de classes menos privilegiadas no espaço acadêmico, já que em 1996 essa proporção era de 44,3% e em 2014, de 66,2%, o que demonstra que as consequências da política pública das cotas já são visíveis (ANDIFES, 2019, p. 24; GODOI; SANTOS, 2021). Assim, ao mencionar as políticas de ações afirmativas, entre elas a de cotas, esclareceu-se que sem dúvida elas “tiveram um impacto decisivo na mudança do perfil dos estudantes matriculados nas IFES, de sorte que estas passaram a espelhar a heterogeneidade presente na sociedade brasileira, atestando o êxito das políticas afirmativas adotadas” (ANDIFES, 2019, s.p.).

Segundo os argumentos contrários às cotas, havia a previsão de três efeitos causados pela entrada dos alunos cotistas: a) tensionamento do ambiente social nas instituições, que poderiam resultar em graves conflitos raciais; b) redução do nível acadêmico, já que os alunos não teriam o mesmo desempenho e; c) aumento da evasão dos cursos, como consequência da falta de preparação dos alunos cotistas para frequentarem as disciplinas. Conforme Godoi; Santos (2021) a literatura que foi feita desde os anos 2000 demonstrou que nenhum desses

efeitos acabaram se concretizando. Nesse mesmo sentido, Basso-Poletto; Efrom; Rodrigues (2020) também esclarecem que após diversas pesquisas já ficou constatado que não há diferença substancial entre o desempenho dos alunos cotistas e não cotistas, o que além de contrariar os argumentos anti-cotas, também revela o racismo contido nos discursos e práticas da sociedade.

Há algumas considerações que o legislador deve ponderar, quando da renovação da Lei de Cotas, para o aperfeiçoamento dessa ação afirmativa. Primeira, o artigo 6º da Lei nº 12.711/2012 prevê que o Ministério da Educação (MEC) e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República são responsáveis pelo acompanhamento e avaliação do programa, sendo que o Decreto nº 7.824/2012 determinou que fosse feito o relatório de avaliação da implementação das reservas das vagas, o que nunca efetivamente chegou a ocorrer. A falta desse relatório dificulta o acompanhamento e avaliação dos efeitos da ação afirmativa, já que os dados existentes sobre as cotas são produzidos em artigos acadêmicos, por instituições esparsas (como a ANDIFES) e por grupos de pesquisa. A outra consideração leva em conta que as fraudes nas autodeclarações são numerosas e extremamente preocupantes, de maneira que sugere-se a inclusão na lei da utilização de critérios subsidiários de heteroidentificação, para que as instituições não deixem de utilizar esse procedimento e, aquelas que ainda não utilizam esse critério subsidiário, que o façam (GODOI; SANTOS, 2021).

Apesar de terem surgido efetivos positivos com a implementação da lei de cotas, apenas essa medida de ação afirmativa não é suficiente para a efetiva diminuição das desigualdades, sendo que sugere-se também a implementação de cotas para a pós-graduação e o cumprimento efetivo da legislação<sup>22</sup> que prevê cotas para a contratação de docentes (GODOI; SANTOS, 2021). Embora ainda haja muito caminho a ser percorrido, é preciso cautela, principalmente nesse período de revisão da lei nº 12.711/2012, para que não ocorra nenhum retrocesso nas conquistas que foram efetivadas até o momento.

É importante ressaltar os nossos processos e experiências locais, pois não existe uma experiência única “salvadora”, que poderá ser considerada eficaz para isoladamente

---

<sup>22</sup> Fala-se em cumprimento efetivo da lei, tendo em vista que apesar de existir previsão legal para a reserva de vagas a candidatos negros em concursos públicos federais, existe um burlamento indireto à legislação. O Artigo 1º, da Lei nº 12.990/2014 dispõe que a reserva de vagas deve acontecer quando o número de vagas oferecidas no concurso público for igual ou superior a 3 (três), dessa forma, observou-se que quando são abertos os concursos públicos, há um fracionamento do número de vagas dos editais, dividindo-se as vagas por área de conhecimento, o que impossibilita a aplicação do percentual de reserva de 20% das vagas para os candidatos negros (GODOI; SANTOS, 2021). Carvalho (2022b) esclarece que estudos recentes realizados pela equipe do INCT de Inclusão demonstram que das 15.055 vagas em concursos de docentes identificadas, apenas 742 foram reservadas para candidatos negros/os, sendo que se as instituições maximizassem essas vagas haveria o acréscimo de pelo menos 3.110 docentes negros/as nas universidades (20% de 15.055).

proporcionar a ruptura da colonialidade. Assim, tornam-se relevantes todos os movimentos de resistência ou de contracolônização (SANTOS, 2015), sendo que a adoção das cotas universitárias no país, pode ser considerada um desses movimentos. Dessa forma, as cotas do Brasil são consideradas um referencial para a América Latina pelo fato de o país ter sido um dos pioneiros na oferta de vagas no Ensino Superior à população negra e indígena, pela amplitude do programa brasileiro e pela maneira em que há o processamento dessas vagas para alunos cotistas. Assim, para se ter uma ideia da proporção do programa brasileiro, observa-se que a discussão sobre as cotas em outros países da América Latina ainda é embrionária, já que apenas sete países – Brasil, Bolívia, Colômbia, Equador, México, Peru e Uruguai – entre vinte países possuem alguma ação afirmativa para efetivar o direito ao ensino superior (RUANO-IBARRA, Elizabeth, 2022).

Fazendo um comparativo dentre os países da América Latina em que as políticas de ação afirmativas são institucionalizadas, cita-se o caso da Colômbia, que implementou cotas para comunidades indígenas, negras e afetadas pela violência, com a adesão de 19 universidades (dentre elas 15 universidades públicas), sendo que o percentual das vagas destinadas aos programas de cotas é de cerca de 4 a 5% das vagas totais, ocorrendo em algumas universidades o percentual de 2% (como na universidade da Antioquia). Tal percentual é extremamente baixo, se for considerado que o número de negros no país chega a 25% da população. Também, observa-se a diferença no processamento das cotas, já que na Colômbia para concorrer a uma dessas vagas deve haver a confirmação por meio do aval de organizações comunitárias atestando de que o aluno pertence àquela classe ou àquele grupo, o que possibilita críticas sobre o como esses avais são concedidos, ou até mesmo, sobre os entraves burocráticos que esses avais causam. Por fim, não se vislumbra na Colômbia a implementação das cotas como uma política pública geral de Estado, amparada por uma lei nacional, mas observa-se que naquele país há vagas para cotistas nas universidades que possuem movimento negro universitário, sendo que a implementação das cotas depende diretamente das relações de força que os discentes, em seu coletivo, apresentam (LOANGO, Anny Ocoró, 2022).

Nesse contexto, a universidade possui algumas possíveis posturas a partir da implementação das cotas: manter-se com a mesma racionalidade moderna, excluindo outros saberes, fazendo com que o aluno cotista ao ingressar na educação superior molde-se ao parâmetro epistemológico que persiste na academia. Com esse posicionamento, não há o respeito à diversidade “do ser” do aluno cotista, à multiplicidade de histórias, à pluralidade de cosmovisões e às distintas vivências. Nesse sentido, demonstrando que o aluno até então excluído precisa se adequar à lógica eurocêntrica da universidade, Carvalho (2003) menciona

a dificuldade do aluno negro ao ingressar na instituição. O autor fala da dificuldade no ingresso na pós-graduação, mas percebe-se que o tensionamento é o mesmo que os alunos cotistas da graduação também vivenciam:

Espera-se dos negros uma linguagem que desconhecem e que não sabem como aprender: a linguagem dos brancos acadêmicos. E é absolutamente crucial aprender a linguagem acadêmica branca, já que o acesso à pesquisa, aos grupos de discussão, às informações e aos dados do saber disciplinar que apenas circulam nas interações informais dependem da absorção e da familiaridade no manejo desses códigos secretos do ethos acadêmico. Duas alternativas dramáticas são apresentadas aos estudantes negros: **ou se metamorfoseiam de brancos após absorverem os códigos exclusivos desse mundo do qual jamais fizeram parte (o que significa abrir mão da sua diferença, da sua biografia, dos seus valores e muito especialmente da lucidez que introjetaram ao ter que lidar diariamente com a discriminação)**, ou partem para um confronto aberto, denunciando o racismo e as injustiças, o que significa arriscar suas poucas chances de inserção nas redes brancas já estabelecidas, saturadas e marcadas por padrinhos e controladores dos recursos disponíveis (CARVALHO, 2003, p. 331, grifo nosso).

Ou, há ainda outra opção para a universidade, com uma atitude em que se almeja a inclusão, de seres e inclusive de epistemes, com o reconhecimento de saberes negados e excluídos deste lugar em que se propaga a universalidade do conhecimento. Com esse posicionamento, a universidade deixa de ser um lugar do uni, para buscar o pluri, com a pluriversidade do conhecimento. Importante ressaltar que o reconhecimento de epistemes dos povos originários e dos saberes tradicionais, por meio do projeto Encontro de Saberes, é a materialização nas universidades dessa busca do pluriverso na academia, motivo pelo qual essa experiência tornou-se o local de pesquisa dessa dissertação.

Considerando esse contexto, pondera-se de que maneira o aluno ao ingressar na universidade vai conseguir transmitir seus conhecimentos originários, tendo em vista que é necessário submeter-se ao ambiente acadêmico. Passos (2015, p. 165) questiona: “não se estará colocando muita responsabilidade nos estudantes negros e indígenas ao se criarem essas expectativas sobre suas presenças nas universidades brasileiras?”. Nesse sentido, deve-se ter em mente que o simples fato de mais estudantes negros, indígenas e advindos de classes econômicas menos favorecidas adentrarem na universidade, por si só, não realizará a transformação nas relações de poder, que também existe na academia.

Nesse contexto, Santos (2015, p. 89) explica que confluência é a possibilidade de harmonia entre todas as vidas. Para o autor, “é a lei que rege a relação de convivência entre os elementos da natureza e nos ensina que nem tudo que se junta se mistura, ou seja, nada é igual. Por assim ser, a confluência rege também os processos de mobilização provenientes do pensamento pluralista dos povos politeístas” (SANTOS, 2015, p.89). Por sua vez, a

transfluência “é a lei que rege as relações de transformação dos elementos da natureza e nos ensina que nem tudo que se mistura se ajunta. Por assim ser, a transfluência rege também os processos de mobilização provenientes do pensamento monista do povo monoteísta” (SANTOS, 2015, p. 89). Isso posto, especificamente sobre como os alunos cotistas vão repassar seu conhecimento na universidade, Nego Bispo (DORNELES, 2021), a partir de um olhar quilombola, afirma que “as universidades elas não buscam confluência. Elas buscam influência. E quando a gente chega na universidade tentando confluir, elas se esquivam. Elas tentam nos influir. A universidade não é um espaço de confluência, ela é um espaço de transfluência” (p.24). O autor afirma que os quilombolas ao entrarem na universidade podem se ajuntar, mas não se misturar. “Então não dá para confluir, mas dá para dialogar, conversar, dá para transfluir. Até dá também para compartilhar saberes, mas não dá para confluir. Então digamos que pode ser um espaço de compartilhamento se a gente estiver preparado para isso” (p. 24). Nesse sentido, Nego Bispo explica:

É preciso que a gente saia da comunidade, passe pela universidade e volte para a comunidade. Ou seja, a ‘galera’ nossa, que está nas universidades, não pode esquecer de voltar para as comunidades, porque se elas não voltarem, elas foram influenciadas. E ser influenciado é a mesma coisa do que ser colonizado. Ou seja, você abriu mão do seu saber, para aceitar o saber do outro. É você atravessar a fronteira. Então o que a gente não pode esquecer é que um rio não deixa de ser um rio por encontrar com outro rio, é o contrário, ele passa a ser um rio muito mais potente, mas ele continua sendo o mesmo rio da confluência até a nascente. Então todos os rios, da nascente até a confluência, eles são um rio, e da confluência até a foz lá no mar, eles são um rio mais forte. Ele só deixa de ser aquele rio se ele perder a nascente. Se essa nascente secar, daí ele deixa de ser o rio, mas ele não deixa de ser rio porque ele encontrou com outro rio. Então isso é muito importante para nós que por vez ou outra somos atacados pela verticalidade (DORNELES, 2021, p.25).

De acordo com Segato (2012), os negros e indígenas quando ingressam na universidade fazem isso não apenas para aprender, mas também para ensinar. Segundo a autora, enquanto a universidade não reconhecer a respeitabilidade do conhecimento dos cotistas e também a importância dos seus interesses, não terá acontecido melhorias significativas no campo da educação. Portanto, para o desprendimento, para haver a brecha da colonialidade no ambiente universitário, Segato (2012) afirma que os professores deverão aprender a ouvir e se preparar, com o intuito de adaptar o espaço universitário às demandas que estão surgindo, e que são consequência da luta ampla e feroz pela educação. Nesse mesmo contexto, sobre a importância dessa reflexão, Bernardino-Costa; Borges (2021, p.9), afirmam a necessidade de haver constantemente a discussão do “sentido do que está em jogo quando encampamos a luta por Ações Afirmativas: um projeto decolonial antirracista e contra-hegemônico de

universidade. Para tanto, é fundamental termos um olhar para o passado e, ao mesmo tempo, um olhar para o futuro”.

Há um outro aspecto que merece ser suscitado, no que diz respeito à relação entre as cotas universitárias e o Projeto Encontro de Saberes, sendo que em um primeiro momento pode haver o questionamento sobre qual é a relação entre os dois movimentos. Segundo Carvalho (2018a), nos anos de 1999 e 2000 houve a discussão no âmbito institucional da UnB sobre a implementação de cotas para negros e indígenas, sendo que em 2003 tal medida foi aprovada. Tal discussão tomou proporção nacional<sup>23</sup>, com a posterior publicação da Lei Federal nº 12.711/2012. A partir da implementação das cotas, começou a ser discutido o caráter eurocêntrico e colonizado das universidades:

Os jovens indígenas, negros e quilombolas que entraram nas universidades começaram imediatamente a demandar conhecimentos que não constavam da nossa grade eurocêntrica: onde serão estudados as autoras e os autores negros, a música, a história, a filosofia, a psicologia negra? E os estudantes indígenas começaram imediatamente a reagir à maneira como os autores brancos escreveram sobre eles e suas comunidades. O caráter limitado do conhecimento das nossas universidades foi exposto não pela classe docente, mas pela discente. O que a classe docente começou a fazer foi reagir positivamente a essa demanda (CARVALHO, 2020a, p. 22).

Assim, o ingresso dos alunos negros e indígenas na academia conduziu uma segunda discussão, já que “não seria de modo algum satisfatório implementar ações afirmativas para jovens negros e indígenas sem, paralelamente, mudar o currículo colonizado, racista e branqueado que vem sendo repetido cronicamente em todas as nossas instituições de ensino superior” (CARVALHO, 2018a, p. 80). Nesse sentido, o projeto Encontro de Saberes atua como “cotas epistêmicas”, formando um duplo movimento descolonizador, de inclusão dos negros e indígenas, que passam a ingressar nas universidades federais como alunos e como mestres.

Portanto, pode-se afirmar que os dois movimentos, tanto o de cotas quanto o do projeto Encontro de Saberes se complementam, pois quando os alunos negros e indígenas ingressam na universidade moderna/colonial, sem o projeto Encontro de Saberes, adentram no espaço acadêmico para aprender e reproduzir a única forma de saber que a academia considera válida: a eurocêntrica. Isso consequentemente desqualifica os conhecimentos indígenas e afro-brasileiros, como se seus seres e seus saberes não tivessem importância. Ou seja, as “cotas

---

<sup>23</sup> Nessa repercussão nacional pode-se citar a discussão sobre as cotas da UnB que chegou ao STF a partir da interposição, pelo Partido DEM, de ação questionando a constitucionalidade do sistema de cotas da UnB, sendo que em 2012 o STF decidiu por unanimidade a sua constitucionalidade.



étnico-raciais sem cotas epistêmicas afirmam pela segunda vez e pelo avesso a ideologia da superioridade do saber eurocêntrico moderno” (CARVALHO, 2018a, p. 81).

Dessa forma, se a universidade foi um dos lugares fundamentais de construção e consolidação dos ideais da modernidade/colonialidade, auxiliando no processo de formação da racionalidade moderna, ela também pode romper essa lógica, por meio das cotas universitárias e do projeto Encontro de Saberes. Assim, a partir do desprendimento da racionalidade moderna/colonial, cujo padrão ainda obedece a um esquema binário que exclui seres e saberes, pode-se combater a binaridade, que possivelmente é o instrumento mais eficaz do poder (SEGATO, 2014), ou das estruturas da colonialidade do poder. Nesse contexto, no próximo capítulo o Encontro de Saberes é abordado como forma de racionalidade diversa ao modelo monoepistêmico que está presente na lógica moderna e são apresentadas algumas características que demonstram a descolonização que o projeto proporciona na universidade.

#### **4 ENCONTRO DE SABERES: EM BUSCA DA PLURIVERSIDADE**

Ao pensar a construção de outras possibilidades de ciências, que se contraponham ao modelo hegemônico e excludente da modernidade e, ainda, a efetivação da pluriversidade na academia, com a inclusão de pessoas e conhecimentos excluídos desse ambiente, utilizo a pedagogia das ausências e das emergências (SANTOS, 2019) para ressaltar o projeto do Encontro de Saberes como uma forma de descolonização da universidade. Logo, inicio esse capítulo trazendo alguns esclarecimentos sobre o Encontro de Saberes, que é o lugar de pesquisa desta dissertação, e em seguida passo às análises que foram feitas durante a pesquisa.

O projeto Encontro de Saberes nas Universidades Brasileiras foi instituído em julho de 2010, sendo uma iniciativa do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa (INCTI), sediado na UnB, que faz parte do programa de Institutos Nacionais de Ciência e Tecnologia do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) (INCT INCLUSÃO). O projeto tem a proposta de trazer mestres e mestras oriundos de sociedades indígenas, comunidades de terreiro, quilombolas, agroextrativistas, grupos urbanos de diferentes culturas, além de outros povos tradicionais para contribuírem como professores nas universidades. Assim, é formada uma rede, uma relação triádica constituída pelos mestres e mestras, pelos docentes das universidades e pelos discentes das mais diversas áreas do saber acadêmico (CARVALHO; VIANNA, Leticia C. R, 2020).

Carvalho (2018a) explica que há quatro dimensões no projeto Encontro de Saberes, que são “a dimensão de inclusão étnico-racial, a dimensão política, a dimensão pedagógica e a dimensão epistêmica” (CARVALHO, 2018a, p. 93). A inclusão étnico-racial busca encerrar um ciclo da academia de segregação e desigualdade. A dimensão política diz respeito à proposta de alteração da classe docente, sendo que a universidade precisará em âmbito institucional procurar soluções para resolver os impasses burocráticos referentes à contratação dos mestres. A terceira dimensão, a pedagógica, está relacionada à criação de protocolos específicos, de cada área, para que o diálogo interepistêmico seja alcançado. Pode-se citar como protocolo o rompimento da escrita sobre a oralidade ou então a transdisciplinaridade. Por fim, a dimensão epistêmica, já que o projeto busca o convívio, o diálogo entre saberes com origens absolutamente distintas. Almeja-se, assim, a promoção da diversidade epistêmica.

A seguir, é feito o detalhamento de quem são os sujeitos envolvidos nessa relação triade: mestres/as, docentes e alunos/as. Inicialmente, cabe uma breve definição do conceito de mestre, amplamente utilizado no projeto. A escolha dos mestres leva em consideração as respostas de três questões distintas: “a) os critérios utilizados para decidir quais mestres iremos

convidar para ensinar nas universidades; b) as dimensões e as características do saber dos mestres; e c) a legitimação e certificação do seu saber” (CARVALHO; VIANNA, 2020, p. 34).

As comunidades de pertencimento dos 161 mestres que participaram do projeto nos dez primeiros anos de existência, demonstram a grande representação dos povos indígenas, já que apesar de eles serem apenas 0,4% da população, representam 34% dos mestres do projeto, sendo que “essa presença marcante pode ser compreendida quando lembramos que a maior diversidade epistêmica com que contamos no Brasil vem dos 305 povos indígenas, que falam pelo menos 180 línguas distintas” (CARVALHO; VIANNA, 2020, p. 31).

Cabe elucidar que as disciplinas do projeto Encontro de Saberes são divididas em alguns módulos, ministrados pelos mestres sempre em parceria com os docentes da universidade. Dessa forma, o professor exerce a função de anfitrião e de mediador, sendo responsável por criar a familiarização do mestre junto à estrutura acadêmica. O docente, ainda, fica responsável pelas atividades pedagógicas, de ensino e de gestão, tais como, em conjunto com o mestre, a criação da ementa da disciplina.

Por fim, os alunos envolvidos no projeto Encontro de Saberes podem ser tanto da graduação quanto da pós-graduação, já que não há um rigor quanto ao formato do projeto. Conforme esclarecem Carvalho; Vianna (2020), em algumas universidades o projeto é apresentado como disciplina de pós-graduação, em outras como disciplina da graduação e, ainda, muitas vezes vinculado à extensão. Isso se explica por questões administrativas e burocráticas das próprias universidades, que não dispõem de meios jurídicos para contratar os mestres como docentes, tendo em vista que eles que não possuem a titulação exigida para o ingresso por concurso nas IFES. Portanto, a estratégia inicial que muitas universidades encontram para conseguirem efetuar a contratação do mestre ou mestra é por meio da Extensão, sendo que muitas vezes, posteriormente, acaba havendo a superação dos entraves institucionais e as disciplinas passam a ser ofertadas nos cursos de graduação e/ou pós-graduação.

Apesar de não haver rigidez no formato em que o projeto é apresentado, há alguns princípios que são levados em consideração quando ele é ofertado, que são: a) a remuneração dos mestres deve ser compatível com a dos professores substitutos com doutorado; b) seguir a concepção de inter e transdisciplinaridade; c) teoria e prática devem estar interligadas; c) respeito às dimensões sagradas e afetivas como formas de compreensão do mundo e; d) fomento à leitura, à escrita, à escuta e à performance (CARVALHO; VIANNA, 2020).

Tendo em vista o objetivo geral da dissertação, que consiste em fazer a análise de experiências que visam o diálogo de saberes em busca da pluriversidade como superação das desigualdades na universidade, passo a expor mais detalhadamente a análise do projeto

Encontro de Saberes como experiência estudada nessa pesquisa. Assim, levando em consideração as “chaves de leitura da realidade” da pesquisadora (MARTINS; BENZAQUEN, 2013, p.28) essa análise foi realizada a partir de quatro marcadores distintos que são: desigualdades de conhecimentos; diálogos de saberes; relação sujeito-saberes e experiências, que estão em destaque na Figura 2, em que há a demonstração de diversos assuntos presentes na investigação, conforme a matriz metodológica descrita no capítulo 2 - Marcos Metodológicos.

**Figura 2: Marcadores de colonialidade e decolonialidade**



**Fonte: Autoria própria (2023).**

Portanto, a seguir são expostos os marcadores da pesquisa a partir de quatro seções distintas: visibilizando outros saberes; diálogo entre conhecimentos: uma revolução epistêmica; fazer junto: a confluência do diálogo interepistêmico e aprendizados, tensionamentos e beleza das experiências vividas.

#### **4.1 Sensibilidade de/ com outros saberes**

O **marcador das desigualdades** aqui identificado tem o enfoque na desigualdade do conhecimento, em como são valorizados os saberes norte-eurocentrados, com a realização do *apartheid* epistêmico dos demais saberes e, ainda, como é percebido o privilégio dos cinco países europeus na formação do cânone das universidades ocidentalizadas, que é refletido no padrão moderno do tipo de ciências reproduzido na universidade (GROSGOUEL, 2016). Assim, nesse marcador busca-se identificar contrapontos a essa visão eurocêntrica da ciência, a partir da valorização dos saberes locais e das epistemologias do Sul (SANTOS, 2019).

Inicialmente, é preciso ressaltar que o modelo de ciência moderno traz a invisibilidade aos outros saberes (SEGATO, 2014) e empobrece a universidade (CARVALHO, 2018), conforme esclarece a Entrevistada P1, “Eu sou professora da música, do Departamento de

música, que se centra apenas num tipo de repertório europeu, século XIX, muitas vezes romântico, no máximo, clássico. É um currículo pobre, é um currículo estreito, é um currículo que não demonstra o poder, a potência epistêmica cultural da nossa sociedade, para não falar do mundo. Mas especialmente pensando em Brasil, o que vai representar esse currículo? A ínfima proporção da sociedade, porque nós temos maioria da população, cinquenta e quatro, senão mais por cento da população negra. Um contingente de 1 milhão de pessoas originais, de mais de duzentos e cinquenta povos. Como que isso não está no currículo? (Entrevistada P1).

Nesse sentido, o projeto Encontro de Saberes procura justamente visibilizar a riqueza da diversidade das outras epistemes na academia. Por isso, para possibilitar uma melhor percepção sobre esse aspecto da desigualdade de conhecimentos, é importante verificar como foi a gênese do projeto que, de maneira semelhante do que ocorreu com a implementação das cotas universitárias (GOMES, 2017; ANHAIA; NEVES, 2020), não foi um movimento espontâneo da universidade, mas viabilizou-se a partir de pressão de movimentos sociais.

O Ministério da Cultura (MinC), por meio da Secretaria de Identidade e da Diversidade Cultural, realizou de 23 a 26 de fevereiro de 2005 o Seminário Nacional de Políticas Públicas para as Culturas Populares, em Brasília. A ideia desse seminário surgiu pelo anseio de que a cultura popular, com seus modos de fazer, fosse respeitada. A isso, somou-se a vontade de administradores públicos em contribuir para que houvesse o efetivo reconhecimento e a valorização das culturas populares. Desse modo, a preparação para o seminário ocorreu no segundo semestre de 2004 com a realização de 14 oficinas em diferentes estados (Acre, Bahia, Ceará, Distrito Federal, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Paraná, Pernambuco, Rio de Janeiro, São Paulo e Sergipe), com a formação de grupos de trabalho, que foram compostos por membros da sociedade civil, do Fórum Permanente de Culturas Populares de São Paulo, do Fórum das Culturas Populares, Indígenas e do Patrimônio Imaterial do Rio de Janeiro, em parceria com o Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional/MinC, a Fundação Cultural Palmares/MinC e a Secretaria de Políticas Culturais/MinC (SEMINÁRIO ..., 2005).

Como etapa final foi realizado em Brasília o seminário com a presença de aproximadamente seiscentas pessoas envolvidas diretamente com a cultura popular (Entrevistado P4). De acordo com José Jorge de Carvalho, na fala em uma das mesas, o evento foi “uma ocasião rara na história do Brasil, quando o Estado resolve, de fato, dialogar com o povo” (SEMINÁRIO..., 2005, p. 34). Nessa ocasião, o professor afirmou que as manifestações culturais, como os congados, maracatus e afroxés, sempre sofreram controle pela elite branca, na tentativa de contenção de expressões populares, para domesticar e apaziguar qualquer

movimento maior de subelevação. Assim, “A marca da diferença cultural no Brasil sempre foi a da desigualdade; por isto, este seminário deve ter, como ponto de partida, o reconhecimento desta desigualdade para, a partir de então, poder criar processos que permitam um mundo igualitário” (SEMINÁRIO..., 2005, p. 35). Dessa forma, foi elaborada coletivamente a Carta das Culturas Populares, com a indicação de diretrizes e ações votadas, que foram incluídas no documento final do Seminário, conforme apresentado na Tabela1 (SEMINÁRIO..., 2005).

**Tabela 1: Síntese das Diretrizes e Ações do Seminário Nacional de Políticas Públicas para as Culturas Populares (2005), relacionadas à universidade.**

<b>Diretrizes e ações</b>	
<b>Inclusão das culturas populares nos processos educativos formais e informais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Inclusão das culturas populares nos processos educativos formais e informais.</li> <li>•Incluir as culturas populares na grade curricular do ensino superior.</li> <li>•Discordância: a escola não deve inserir culturas populares no currículo, mas abrir espaço para manifestações culturais.</li> <li>•Criar vínculo de compromisso com as instituições de ensino superior.</li> <li>•<b>Incluir mestres das culturas populares nos quadros de professores das universidades.</b></li> <li>•Parcerias com universidades e ONGs para a promoção de culturas populares nas escolas.</li> </ul>

**Fonte: Autoria própria (2022), a partir de (SEMINÁRIO..., 2005).**

Assim, a primeira edição do seminário abriu um novo espaço na cena cultural brasileira para as manifestações de nossas tradições populares, sendo que em 2006 foi organizada a segunda edição do evento, denominado I Encontro Sul-Americano de Culturas Populares (ESACP) / II Seminário Nacional das Culturas Populares, realizado entre 14 e 17 de setembro de 2006, em Brasília, como uma ação de integração e diálogo do Brasil com a América do Sul, no âmbito da arte e da cultura. Nessa edição, reuniram-se aproximadamente mil pessoas envolvidas diretamente com a cultura popular (Entrevistado P4). Desse modo, a realização do encontro ocorreu com o intuito de que tanto o Estado quanto a sociedade repensassem como realizar a construção da nação brasileira na perspectiva das tradições culturais populares:

A referência para o diálogo intercultural no Brasil sempre foi a Europa e, mais, recentemente, os Estados Unidos. Durante todo o século XX, o Brasil promoveu vários encontros culturais latino-americanos, porém sempre na perspectiva da chamada ‘cultura erudita’. Assim, embora os encontros de escritores, de música, de teatro e de artes plásticas tenham sido freqüentes, a perspectiva da integração e do diálogo foi sempre a da elite, incorporada de modo automático pelo Estado brasileiro. (...) O ESACP soma-se a esses esforços ao reafirmar nosso horizonte cultural comum com os países vizinhos, sobretudo na perspectiva popular. Essa afirmação da sociedade brasileira conectada com a América do Sul por meio de suas culturas populares é um passo importante na descolonização e revisão da perspectiva profundamente eurocêntrica e elitizada que, por muito tempo, orientou as ações do Estado brasileiro na área da cultura (I ENCONTRO SUL-AMERICANO..., 2007).

Portanto, foi a partir de reivindicações da própria comunidade de cultura popular ao Ministério da Cultura que começou a ser pensada a inclusão das artes e dos ofícios dos saberes tradicionais no ensino. “Então, a origem é diretamente esses dois encontros, porque são os mestres que demandaram entrar, não é nós, não é universidade que foi atrás (...). Isso não veio do MEC, isso veio do MinC, do Ministério da Cultura, que estava fazendo apoios às culturas populares” (Entrevistado P4).

Logo, a partir desses dois eventos, no ano de 2008, foi realizado um acordo interministerial entre o Ministério da Cultura e o Ministério da Educação. Já no ano de 2009, houve a implementação do INCTI, por meio do Programa dos Institutos Nacionais de Ciência e Tecnologia (INCT), a partir do edital nº 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. Assim, com a consolidação do INCTI, houve uma parceria com o MinC, que possibilitou recursos para o projeto piloto do Encontro de Saberes, que seria ofertado pela primeira vez no ano de 2010, em Brasília (Entrevistado P4; INSTITUTO..., 2022)

Portanto, pode-se observar que desde a sua gênese o projeto Encontro de Saberes teve o compromisso com as artes e saberes populares que são invisibilizados tanto pelo Estado, quanto pela academia, de maneira que a essência do projeto, ou seja, trazer os mestres das culturas populares para os quadros de professores das universidades, foi uma das diretrizes e ações do evento realizado em 2005.

Nesse contexto, quando a modernidade apaga os demais conhecimentos (GROSFOGUEL, 2016) sem ser os norte-eurocentrados, pensar a inserção de novos saberes até então silenciados é uma forma de descolonizar a universidade. Como esse romper

epistemológico ainda não é habitual na academia, cabe explicitar quais as áreas, ou com quais saberes os povos tradicionais podem complementar ou, nas palavras do Entrevistado P4, “transformar” a ordem dos saberes (P4). Aqui, cabe elucidar que o termo utilizado é complementar, tendo em vista que o projeto Encontro de Saberes não tem o escopo de destruir, ou então rejeitar os saberes ocidentais, mas de trazer outras perspectivas para a universidade (MIGNOLO, 2006). Por tal razão, passo a detalhar quais são as áreas de conhecimento e, mais especificamente, quais são os assuntos trazidos pelo Encontro de Saberes, demonstrando que esses conhecimentos fogem à lógica da racionalidade moderna.

Inicialmente, é importante dimensionar a diversidade do conhecimento dos mestres, de maneira que, por haver tal multiplicidade, o Encontro de Saberes abrange distintas áreas do conhecimento científico, que vão desde a Engenharia Aeroespacial, Matemática, Física, Biologia, Botânica, Educação Física, Enfermagem, Nutrição, Agronomia, Veterinária, Zootecnia, Ciências Ambientais, Arquitetura, Ciências da Informação, Museologia, Comunicação. Entretanto, observa-se que a preponderância ocorre na área de Linguística, Letras e Artes e das Ciências Humanas: Antropologia, Educação, Estudos Culturais, Etnomusicologia, Filosofia, Geografia, História, Psicologia, Sociologia, o que pode ser justificado pelo fato de haver um aparente maior comprometimento dos docentes das Ciências Humanas e das Artes com a descolonização epistêmica das universidades (CARVALHO; VIANNA, 2020).

Para haver uma melhor percepção do projeto, detalho na Tabela 2 todos os módulos e disciplinas do Encontro de Saberes que foram ofertados de 2010 até o ano de 2021. Com as informações sobre o que está sendo estudado e em quais instituições, é possível ter a dimensão da ruptura epistemológica que o projeto proporciona.



**Tabela 2: Inovação curricular nos módulos e disciplinas de Encontro de Saberes – 2010-2021**

<b>UnB</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Educação Ambiental- a perspectiva Ashaninka</li> <li>- Política e Espiritualidade Tukano</li> <li>- Arquitetura Tradicional Xinguana</li> <li>- Diálogos com o Xamã Davi Kopenawa</li> <li>- Espiritualidade e Cura Kamayurá</li> <li>- Saberes e Cosmologias – as narrativas Kubeo</li> <li>- Música e Artes no Alto Xingu</li> <li>- Saberes Quilombolas</li> <li>- Farmacopeia Quilombola</li> <li>- Gestão da Terra</li> <li>- Cultura Kalunga</li> <li>- Cosmologia do Candomblé: Vestes Sagradas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A tradição Nagô e o Candomblé do Recife</li> <li>- A Cosmovisão da Nação Congo-Angola</li> <li>- Mestres do DF e Entorno - Congado</li> <li>- Cavalo Marinho: artes cênicas, artesanias, música e dança Congado dos Arturos de Contagem, Minas Gerais</li> <li>- Congado e Moçambique de Cunha - São Paulo</li> <li>- Bumba Meu Boi de Sobradinho - Distrito Federal</li> <li>- Cantos e Musicalidade no Bumba Meu Boi de Sobradinho - Distrito Federal</li> <li>- Festejos Populares - Folia e Catira de Formosa, Goiás</li> </ul>
<b>UFMG</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Artes e Ofícios: Curas e Cuidados Guarani</li> <li>- Artes e ofícios dos saberes tradicionais: curas e cuidados Pataxó</li> <li>- Artes e Ofícios dos Saberes Tradicionais: Políticas da Terra/povo Tupinambá</li> <li>- Artes e Ofícios dos Saberes Tradicionais: Políticas da Terra/ povo Guarani-Kaiowá</li> <li>- Artes e Ofícios dos Saberes Tradicionais: Do seio ao solo - vivenciar os saberes das matriarcas quilombolas</li> <li>- Artes e Ofícios dos Saberes Tradicionais e Cosmociências: Saberes do Batuque</li> <li>- Artes e Ofícios dos Saberes Tradicionais: Artes e culturas de Ifá</li> <li>- Artes e Ofícios: Cinema e Pensamento Xavante</li> <li>- Artes e Ofícios: Cinema e pensamento kino-maxakali</li> <li>- Saberes Tradicionais: construção da Casa Maxacali</li> <li>- Saberes Tradicionais: Cosmovisão Guarani e Kaiowá</li> <li>- Saberes Tradicionais: Cosmociências: Arte da Miçanga Krahô</li> <li>- Saberes Tradicionais: Cosmociências: Arte da Miçanga Lira Huni Kuin</li> <li>- Saberes Tradicionais Territórios do Barro Xacriabá</li> <li>- Saberes Tradicionais: Arquiteturas e Cosmociências Casa Xacriabá</li> <li>- Saberes Tradicionais: Cosmociência - culinária e construção Xacriabá</li> <li>- O Livro Vivo Huni-Kuin: narrativas, plantas e imagens</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dinâmica das Manivas no Médio Solimões</li> <li>- Artes e ofícios dos saberes tradicionais: curas e cuidados com plantas</li> <li>- Artes e Ofícios dos Saberes Tradicionais: Políticas da Terra</li> <li>- Farmacopeia e medicina Quilombola</li> <li>- Cultura e Cultivo nos Quilombos</li> <li>- Saberes no Quilombo do Mato do Tição</li> <li>- Saberes no Quilombo de Cedro</li> <li>- Saberes no Quilombo da Tabatinga</li> <li>- Saberes Tradicionais: Cosmociências e Pensamento Huni Kuin</li> <li>- Confluências quilombolas e contra colonização</li> <li>- Artes e ofícios dos saberes tradicionais: Quilombolas: curas e cuidados</li> <li>- Artes e Ofícios dos Saberes Tradicionais: Políticas da Terra</li> <li>- Catar folhas: saberes e fazeres do povo de axé</li> <li>- Saberes Tradicionais: Línguas e Narrativas Injira de Ingoma - Africanas</li> <li>- Saberes Tradicionais: Artes e Ofícios Curas e Cuidados</li> <li>- Cantos Afro-brasileiros - As tradições do Congado</li> <li>- Mestres Arturos - O Reinado e a tradição dos Arturos.</li> <li>- Artes e Ofícios: Curas e Cuidados na Comunidade dos Arturos</li> <li>- Os Arturos: Reinado e Congado</li> <li>- Os Saberes da Capoeira Angola</li> <li>- Danças, Cantos, Toques e Instrumentos Tradicionais - Pife</li> </ul>
<b>UFSB</b>	

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tradições e saberes dos Pataxós HãHãHãe e Tupinambá: cultura e modos de vida na TI Caramuru-Paraguaçu</li> <li>- Conhecimento tradicional e modos de vida pataxó e quilombola; ancestralidade quilombola de Itacaré e Marambaia.</li> <li>- O universo da cura indígena e a transmissão do saber</li> <li>- 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.</li> <li>- 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.</li> <li>- 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</li> <li>- Tradição da cerâmica do Jequitinhonha.</li> <li>- Cartografias da cerâmica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Técnicas, tradições e escolas da terra</li> <li>- O homem e a floresta: conhecimento tradicional e modos de vida quilombola; ancestralidade quilombola de Itacaré e Marambaia; estratégias de organização política.</li> <li>- Tradições quilombolas na Mata Atlântica: agricultura tradicional e saberes agroflorestais; técnicas da produção orgânica; ciclos de desmatamento e a importância do reflorestamento.</li> <li>- Tradições quilombolas na Mata Atlântica: agricultura tradicional e saberes agroflorestais; técnicas da produção orgânica; ciclos de desmatamento e a importância do reflorestamento.</li> <li>- Espiritualidade de Matriz Africana</li> <li>- Candomblé: cura pelas plantas</li> <li>- Candomblé Angola - história, mitos e rituais: matrizes do Candomblé; festas sagradas e profanas; interação comunitária; processos formativos no Terreiro Matamba Tombenci Neto.</li> <li>- Fundamentos da Capoeira</li> <li>- Ateliê em Encontros de Saberes</li> </ul>
<b>UECE</b>	<b>UFCA</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Torém e Espiritualidade Tremembé - Saberes e práticas de cura tradicionais da etnia Tremembé.</li> <li>- Terra Toré: Tradição e Espiritualidade dos Índios Pitaguary</li> <li>- Saberes e fazeres tradicionais da cura - Reizado do Cariri, lamedouros e Mezinhas</li> <li>- Plantas que Curam: o Conhecimento das Mezinhas no Sertão do Ceará</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Banda Cabaçal</li> <li>- Instrumentos da música tradicional do Cariri.</li> <li>- A tradição do coco no Cariri</li> <li>- Repentes e violeiros: música e poesia oral</li> <li>- Terreiros de candomblé e umbanda</li> <li>- Benditos e Incelências em Juazeiro do Norte</li> <li>- Plantas que curam</li> </ul>
<b>UNILAB – CE</b>	<b>UFRR</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Saberes Indígenas e o Encontro de Saberes</li> <li>- Mestres da Cultura e Políticas Culturais no Ceará</li> <li>- Saberes Indígenas e Quilombolas</li> <li>- Saberes Sagrados e Saberes da Vida</li> <li>- Intersecções entre Maestria e Academia na UNILAB</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Artes e Ofícios dos Saberes Tradicionais dos Povos Indígenas</li> <li>- Artes e Ofícios dos Saberes Tradicionais dos Povos de Terreiros</li> <li>- Artes e ofícios dos saberes tradicionais dos Povos Quilombolas</li> </ul>
<b>UFVJM – Campus JK</b>	<b>UFRJ</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Farmacopeia do Cerrado</li> <li>- Cosmologias Pataxó e Pankarau</li> <li>- Arte de partejar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Saberes e Ocupações Tradicionais Guarani</li> <li>- Cultura Brasileira e Dança - Encontro de Saberes</li> </ul>
<b>UEMG</b>	<b>UNIRIO</b>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Saberes das Danças, Cantos e Músicas Tradicionais</li> <li>- Saberes e Fazeres tradicionais de cura e cuidado</li> <li>- Saberes das Lutas pela Terra</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Encontro de Saberes: Sotaques do Bumba-meu-boi do Maranhão</li> </ul>
<b>UFRGS</b>	<b>UFF</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sociedades e Cosmovisões- Guarani</li> <li>- Saberes Guarani - Plantas e Espírito</li> <li>- Saberes Kaingang - o universo da floresta, no sentido da saúde plena, entre pessoa e terra</li> <li>- Sociedade e Cosmovisão Quilombola</li> <li>- Sociedades e Cosmovisões: Tradições Afro-Brasileiras</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Corpo e Aprendizagem Mbyá.</li> <li>- Saberes Guarani: Nhandereko Mbyá</li> <li>- Corpo e aprendizagem Caiçara</li> <li>- Corpo e Aprendizagem no Terreiro</li> <li>- A Oralidade e as Expressões Rítmicas no Terreiro</li> <li>- Cantos e Toques nos Jongos e Quilombos</li> <li>- Terreiro, Jongos e Quilombos – Diálogos e Reflexões</li> <li>- Ritmos e Performances no Reizado e na Palhaçaria</li> <li>- Cantos e Toques no Repente - Ritmos e performances do cordel</li> </ul>
<b>UFJF</b>	<b>UFPA</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cultura Indígena na Brisa da Cura – Cosmovisões</li> <li>- Cultura Indígena na Brisa da Cura – etnobotânica</li> <li>- Saberes Indígenas - Agroecologia</li> <li>- Agroecologia ainda que tardia</li> <li>- Cultura Quilombola, Resistência em Festa</li> <li>- Os conhecimentos ligados ao corpo, à cura, à natureza, cultura e história, a partir das experiências quilombolas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diversidade e Diferença: Festa da Moça Nova e Festa do Mingau- modo de vida e repertório musical Tembé</li> <li>- Artes e Ofícios de Nomear em Ka’apor.</li> <li>- Música, Cultura e Sociedade: Boi-Bumbá em Belém- tradição e resistência que vem de longe</li> <li>- Saberes e Fazeres Musicais: oficina de percussão do carimbó, construção e execução dos instrumentos</li> <li>- Música, Cultura e Experiência Pássaro Junino Tucano</li> </ul>
<b>UNIFESP</b>	

- Encontro de Saberes em Saúde

**Fonte: material disponibilizado por CARVALHO (2022), na disciplina Tópicos Especiais em Antropologia das Sociedades Complexas, do PPGAS, da UnB.**

Desse modo, pode-se considerar que o Encontro de Saberes está visibilizando epistemes até então excluídas da modernidade e, conseqüentemente, do universo acadêmico (STENGERS, 2002), já que os diversos temas relacionados aos povos tradicionais estão sendo abordados com ineditismo na universidade. Esse ineditismo, diz respeito tanto aos conteúdos que estavam excluídos da grade curricular eurocentrada, quanto pela forma em que os temas são ministrados, pelos próprios detentores do saber, e não sendo representados pelo viés da lente de docentes com formação eurocêntrica. De fato, é grande a diferença entre um professor com a formação eurocêntrica falar em sala de aula, por exemplo, sobre a cultura guarani, e o

próprio indígena demonstrar seus conhecimentos, já que, conforme Carvalho; Vianna (2020, p. 39) “eles sabem o que nós não sabemos e que por isso mesmo não podemos ensinar”. Dessa forma, percebe-se que nesse ambiente o lado oprimido e excluído da colonialidade possui não apenas representatividade, mas também lugar legitimado de fala.

Opondo-se a uma visão eurocêntrica e monoepistêmica do conhecimento, o Encontro de Saberes caracteriza-se como um projeto brasileiro, inédito, que a partir da vivência dos povos brasileiros excluídos da modernidade reproduz essa riqueza epistêmica na universidade. Dessa forma, trata-se obviamente de um projeto pensado no Sul (SANTOS, 2019), a partir de experiências únicas do Sul, que considera como válidos os conhecimentos do Sul (GROSGOUEL, 2016).

Assim, se a universidade é excludente por ter passado pelo “desenraizamento constitutivo” (CARVALHO, 2018), que retirou as referências dos locais de origem das universidades, o Encontro de Saberes faz o movimento contrário, de enraizamento epistêmico, com uma escuta epistêmica dos saberes regionais dos mestres. Pode-se citar como exemplo desse enraizamento epistêmico o caso da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) (informação verbal)<sup>24</sup>, em que os envolvidos com o Encontro de Saberes daquela universidade visitaram todos os povos tradicionais da região, confeccionando um catálogo de mestres e mestras indígenas, comunidade quilombolas, mateiros da Mata Atlântica, marisqueiros, terreiros, assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), demonstrando a diversidade epistêmica daquele local. Nesse mesmo sentido, a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) também realizou o mapeamento dos saberes tradicionais da região do Ceará (informação verbal)<sup>25</sup>, de maneira que esse projeto permite aos envolvidos poderem “ser de onde se pensa” (MIGNOLO, 2010, p. 96).

A presença dos mestres na universidade possibilita um contraponto entre o conhecimento da Ciência moderna, que conforme Stengers (2002) é extremamente formal e excludente, e os saberes tradicionais, de maneira que pude observar durante a Semana do Conhecimento que os povos originários e tradicionais possuem um conhecimento marcante, mas distinto daquele ensinado na universidade. Portanto, passo a detalhar algumas percepções que tive sobre o conhecimento que é transmitido no Encontro de Saberes pelos mestres, levando

---

<sup>24</sup> Conteúdo da aula da disciplina “Tópicos Especiais em Antropologia das Sociedades Complexas - Interculturalidade, Descolonização Epistêmica e Encontro de Saberes”, do PPGAS, da UnB, ministrado pelo professor José Jorge de Carvalho, no dia 20.06.2022.

<sup>25</sup> Conteúdo da aula da disciplina “Tópicos Especiais em Antropologia das Sociedades Complexas - Interculturalidade, Descolonização Epistêmica e Encontro de Saberes”, do PPGAS, da UnB, ministrado pelo professor José Jorge de Carvalho, no dia 20.06.2022.

em consideração a sensibilidade de mundo que também deve fazer parte da pesquisa das Ciências Sociais/Humanas (MIGNOLO, 2013).

A intensidade de conhecimento tradicional é percebida na fala de diversos mestres, como por exemplo da mestra Mayá<sup>26</sup>, que é professora de sua aldeia e expôs em uma das rodas de conversa que como nenhum de seus alunos possuía sapato, ela tirava os seus para poder ensinar. Ainda, que não dava aula sentada, pois professora que ensina sentada está aprendendo e não ensinando, por isso ela dava aula andando, cantando, com sementes e paus, demonstrando que o ensino, estilo pé no chão, vai muito além do educar, mas tem uma dimensão de prática, de respeito e de empatia pelos alunos, com a construção de uma relação de afeto entre professor-aluno.

Tais falas trazem uma dimensão de que a educação inclusiva praticada, pela Mestre Mayá, precisa ser implementada nas universidades, principalmente para que as instituições se adaptem ao receber os estudantes cotistas que não estão acostumados com o ambiente acadêmico formal. Nesse sentido, em outro momento do evento também foi mencionada a dificuldade enfrentada por alunos, com o relato da indígena guarani Sandra Benites<sup>27</sup>, cujo filho foi estudar na UFSC e teve muitas dificuldades de adaptação, fazendo com que ele quase desistisse do curso. Segundo Sandra, as cotas são importantes, mas também é preciso pensar outros aspectos, como a inferiorização do indígena, já que quando ele entra na universidade ninguém questiona se o aluno indígena pensa química ou física no contexto guarani, por exemplo.

Nessa mesma conjuntura, a Entrevistada P1 constata que “o estudante guarani que chega no currículo da odontologia, mas não se vê contemplado em nada no currículo, daqui a pouco vai desistir. Então nós precisamos ter ao menos um contingente mínimo de docentes, mestres, professores ou pessoas que integrem, (...) em alguns momentos aquele currículo do estudante e que aos poucos aquele currículo vá se tornando um pouco mais guarani, com presenças mais efetivas desses docentes” (Entrevistada P1). Por tal razão, segundo Sandra Benites, é importante escutar e respeitar os conhecimentos dos indígenas, conforme a filosofia guarani, o que comprova que muito além dos aspectos pedagógicos, é preciso uma educação compromissada para que o aprendizado se construa com base no respeito e no reconhecimento

---

<sup>26</sup> Maria Muniz (Mestra Mayá), vive na Terra Indígena Caramuru Paraguassu (Bahia). É engajada na luta pelo território dos Pataxó Hã Hã Hã. Mestra Mayá deu aulas em meio às ações de retomada, sob abusos da polícia e ataques dos fazendeiros. Ela instalou sua escola embaixo das árvores e ao lado das fogueiras, contando sempre com a companhia dos seres espirituais (UFMG, 2022). A mestra é autora do livro “A escola da reconquista”, Editora Teia dos Povos, que reúne suas memórias e reflexões.

<sup>27</sup> Sandra Benites é da etnia guarani e foi a primeira curadora indígena do Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand - MASP.

do outro, tal qual a forma de educar da Mestre Mayá. Importante ressaltar que a inclusão dessas outras epistemes no currículo, além de contextualizar os alunos cotistas no ambiente da universidade, também é uma forma de ampliar o conhecimento de todos os discentes, já que quando encobre-se as epistemes não eurocentradas também nega-se conhecimento aos demais alunos que não fazem parte daquela etnia, entre eles os brancos.

Em outro momento, com a fala do Mestre Primo<sup>28</sup>, também é possível observar o conhecimento que existe por meio dos movimentos. O mestre enfatizou que todo o conhecimento da África foi negado até hoje e que o capitalismo “desafricanizou”, ou seja, retirou a alma dos africanos, tornando mais fácil o processo de escravidão. Para o mestre, a capoeira é uma ferramenta de luta, de resistência, em que cada movimento tem sentido, um significado diferente. Hoje em dia com o capitalismo, retirou-se da capoeira toda a reflexão, tornando o movimento desconectado da história. Essa mercantilização da capoeira fez com que o movimento se esvaziasse de sentido e se tornasse um pular por pular, sem saber seus reais motivos.

Nesse aspecto, a capoeira deve ser percebida como um movimento de luta, de ancestralidade, que reflete a maneira de existir de um povo. Assim, segundo o entrevistado M4, é preciso pensar “a questão ancestral africana. E a minha pesquisa vai em cima do movimento, da técnica, do gesto deixado pelo africano(...) que ele desenvolve toda essa técnica que faz a gente entender história, filosofia, arqueologia, né? Os movimentos de rolê negativo, a queda de rins, que são os movimentos que o africano trouxe, esse pensamento e esse movimento ele é decolonial. Ele vai numa linha que é diferente do processo da capoeira, que pega desses três: gestos, técnica e movimento. Ele pega só o movimento e transforma em mercadoria. E essa mercadoria ela tomou uma dimensão nacional e mundial, não tem mais uma reflexão nesse lugar da ancestralidade” (Entrevistado M4). Portanto, é preciso perceber que o processo de aprendizagem e de descolonização também pode estar nos movimentos, tendo em vista que esse diálogo interepistêmico do Encontro de Saberes provoca “a produção de conhecimento passando por vivências sensoriais, corporais, de memória, história, dança, ritmo, medicinais, territorializadas e georreferenciadas, na medida em que a academia vai até as comunidades e estas adentram os muros da universidade” (NOGUEIRA, Fernanda; DOEBBER, Michele Barcelos; STEIN, Marília Raquel Albornoz, 2019, p. 220). Além disso, a maneira como a

---

<sup>28</sup> Edson Moreira da Silva (Mestre Primo) iniciou as atividades pela capoeiragem de rua, no final dos anos 1970, enquanto militava no Movimento Negro, e na década seguinte foi ao encontro dos grandes capoeiristas da linhagem do Mestre Pastinha, como João Pequeno. Seu trabalho com o Coletivo Iúna de Capoeira Angola, fundado por ele na casa da mãe, no bairro Saudade, combina a educação comunitária, a partilha do conhecimento ancestral e a formação política contracolonizadora (UFMG, 2022).

ancestralidade é vivenciada pelos povos tradicionais, como uma forma de organização social e de transmissão de saberes também deve fazer parte da pluriversidade, pois aumenta a riqueza epistemológica, inclusive ampliando horizontes daqueles alunos brancos que desconhecem tal meio de transmissão de conhecimento/organização.

Ainda, é possível perceber a intensidade de conhecimentos dos mestres com a participação do Mestre Cacique Babau<sup>29</sup>, que apresentou a cosmopercepção tupinambá dos sonhos, explicando como é o portal dos sonhos, afirmando que os brancos confundem os desejos humanos com sonhos, mas que essas são concepções distintas. Foi explicado que os tupinambás tradicionalmente são tradutores dos sonhos de maneira que, por exemplo, em tempo de guerra, os guerreiros tupinambás vão dormir e quanto mais gente sonhar (confirmando ou não a luta), mais forte é a informação sobre o combate. Nesse momento, durante o evento houve diversas participações com pessoas da plateia fazendo observações, associando as falas do cacique com aspectos da psicologia. Ainda na perspectiva do conhecimento profundo tupinambá, Célia Tupinambá<sup>30</sup> afirmou que o mundo dos sonhos é feito a partir da oralidade, de maneira que o conhecimento não é escrito, mas vem de fora para os indígenas. Foi a partir dos sonhos que a indígena recebeu as instruções para despertar o manto Tupinambá<sup>31</sup>, por exemplo. Assim, o aprendizado vem pelo sonho, pelo canto dos pássaros, de maneira que o corpo precisa sonhar para que o indígena possa aprender. Portanto, pode-se perceber que essa outra epistemologia, que é própria dos tupinambás, repleta de elementos sensíveis e de ancestralidade, se contrapõe à razão lógica e escrita da modernidade.

---

<sup>29</sup> Rosivaldo Ferreira da Silva (Cacique Babau) é liderança da aldeia Serra do Padeiro, na Terra Indígena Tupinambá de Olivença (sul da Bahia) e tem atuado na luta pela autonomia, autossuficiência e pelo bem viver dos povos e das comunidades tradicionais (UFMG, 2022).

<sup>30</sup> Glicéria Tupinambá (Célia Tupinambá) é liderança indígena da aldeia Serra do Padeiro (sul da Bahia), ativista e pesquisadora do povo Tupinambá, além de ser artista e cineasta indígena

<sup>31</sup> O manto tupinambá é uma indumentária emplumada tradicional dos Tupinambás, utilizada para os rituais desse povo, sendo que os seus exemplares foram encontrados pelos colonizadores no século XVI, e levados para museus da Europa, ficando inacessíveis à maioria dos brasileiros. Desses mantos, restam apenas oito exemplares em vários museus europeus, incluindo o do Quai Branly em Paris. Célia conta que por meio de sonhos foi chamada a despertar o manto de seu povo. Assim, decidiu revitalizar esse símbolo de memória e resistência, confeccionando uma peça dele. Após ir pessoalmente a um museu europeu e ver como era o trabalho do manto feito por seus antepassados, em 2021, a indígena teceu a peça com cordão encerado com cera de abelha jataí e variedades de penas de pássaros do bioma mata atlântica, pássaros da região amazônica como araras, azuis e vermelhas. Segundo a indígena, “O manto se faz, ele é uma personalidade. Entendi o que estava guardado pelas anciãs da nossa comunidade, os artefatos de uma arte milenar trazida pelo cosmo, como um ritual que está se concretizando, se formando”. Dessa maneira, após séculos de expropriação de parte da cultura tupinambá, pela primeira vez o manto retorna ao território brasileiro, por meio das mãos de Célia: “Resolvi mostrar isso para que as pessoas conheçam a complexidade do manto para além do capuz, da malha e das camadas de penas que o compõe, com uma estrutura que representa a transformação e resistência do nosso povo em todas as etapas que vivemos”. (fontes: informação verbal de Célia Tupinambá / <https://www.revistamuseu.com.br/site/br/noticias/nacionais/15731-06-12-2022-manto-assojaba-tupinamba-chega-a-mostra-um-seculo-de-agora-entre-canticos-de-gliceria-tupinamba.html/> <https://palaisdetokyo.com/exposition/tupi-or-not-tupi/>)

Outro conhecimento intenso percebido foi relacionado à terra, seja com relação ao cultivo para a sobrevivência ou com a luta pelo território. Essa dimensão da importância da terra, foi observada na participação do Mestre Joelson<sup>32</sup>, que afirmou que no capitalismo o capital sabe que quem possui terra tem poder, motivo pelo qual a primeira coisa que ocorreu nesse período foi a retirada da terra da população, mas que, entretanto, os povos originários ainda conseguiram manter a sua posse. Para ele, o modo como os povos tradicionais entendem a terra é um, harmonioso, mas como um capitalista vê a terra é diferente. O mestre expôs que ciência e tecnologia não são coisas do capitalismo, mas sim dos povos originários e citou o exemplo do milho, que é do tamanho atual depois de muitos anos de experiências empíricas dos indígenas, sem a utilização de laboratórios. Também citou como exemplo a mandioca, que era um ramo pequeno e foi domesticada depois de muitos anos pelos indígenas. Para ele, a semente é vida (...), mas o princípio é a terra (Mestre Joelson).

Em diversas falas dos mestres, foi possível observar o respeito pela terra, já que “a terra tem uma ciência com ela, que tudo que planta em cima dela, ela come (...) até as pessoas, e ela fica no mesmo lugar” (Mestre Valdemar Xacriabá<sup>33</sup>). Com a Mestre Japira<sup>34</sup>, entendemos a dimensão política da terra, pois plantar a roça e escolher as sementes também é um ato político de resistência. Em sua história de vida, a indígena conta ter começado a cultivar terra muito cedo, desde criança, tendo em vista que era a única forma que eles tinham para se alimentar, já que na sua infância não havia escolas ou comércios por perto de onde morava. A mestra narra que, naquele tempo, havia muita repressão ao plantio do povo pataxó, inclusive por parte do Ibama, que, segundo ela, soltava os animais para pastar nas plantações das comunidades indígenas. Entretanto, ainda assim os indígenas persistiram com as plantações, até que o seu pai foi a pé para Brasília, e demorou seis meses para resolver “as questões da terra” (demarcação de território), portanto, essa luta dos indígenas para o reconhecimento da terra possibilitou que seu povo pudesse plantar a roça com mais tranquilidade. `

---

<sup>32</sup> Mestre Joelson Ferreira de Souza (Assentamento Terra Vista, Arataca/BA), autor dos livros: “As lutas existem pela nossa terra” e “Por terra e território – caminhos da revolução dos povos no Brasil”, de Joelson Ferreira e Erahsto Felício (Coleção Teia dos Povos).

<sup>33</sup> Valdemar Ferreira dos Santos (Seu Valdemar Xacriabá) é liderança do povo Xacriabá, educador engajado na luta pelos direitos dos povos indígenas, grande conhecedor do Cerrado (seu território ancestral). Ele é mestre da contação de histórias, vive na Terra Indígena Xacriabá, município de São João das Missões, norte de Minas Gerais, e adquiriu seu conhecimento na relação com os antepassados e com a espiritualidade (UFMG, 2022)

<sup>34</sup> Antônia Braz Santana (Mestra Japira) é liderança e zeladora dos saberes pataxó, pajé da aldeia Novos Guerreiros (Bahia). Mestra Japira é uma grande conhecedora dos ecossistemas da Capoeira, da Mata Atlântica, da Restinga e do Brejo, e desenvolveu um abrangente e minucioso repertório da farmacopeia do seu território. Conhecedora da linguagem das plantas, que lhe foi ensinada pelos espíritos dos ancestrais e pelos mais velhos, ela é mestra dos cuidados e da cura (UFMG, 2022).



Esse aspecto da terra como resistência também foi percebido na fala do Mestre Bengala<sup>35</sup>, líder quilombola, ao expor que seu avô não foi escravo, pois nasceu depois da Lei do Ventre Livre<sup>36</sup>, mas que ele era proibido de construir, por isso seu ancestral acabou ficando sozinho na terra, e tempos depois foi formada a comunidade dos Arturos, que enfrenta as especulações imobiliárias e as ameaças para a construção do Rodoanel (rodovia). Nesse contexto, Mestre Bengala demonstra o desrespeito com as terras dos quilombos, afirmando que o Estado de Minas Gerais está negociando a reparação pelo prejuízo devido ao acidente da barragem de Brumadinho com a construção de estradas na região.

Percebe-se dessa maneira o conhecimento profundo de indígenas, quilombolas e assentados sobre a terra, com uma episteme que se conecta diretamente à preservação ambiental, à terra, seja com as lutas pelo território, pela sobrevivência e pela soberania alimentar. Essa relação com o território é muito mais profunda que a da ciência moderna, já que para esses povos a terra e as questões ambientais não são uma questão mercadológica, mas fazem parte da essência de suas vidas e de seus modos de viver. Conforme explica Davi Kopenawa (2021), os “*Näpe*” (brancos), usam termos como floresta, meio ambiente, natureza, Mata Atlântica, enquanto os indígenas yanomamis usam uma só palavra: *urihi*. “*Urihi a. A floresta onde nós somos, urihi que faz sombra em nossa terra*” (p. 7). Pode-se observar que a relação não é de estar na floresta, mas de ser. Os yanomamis, portanto, não estão na floresta, mas são a floresta.

Dessa forma, ao participar como pesquisadora do Encontro de Saberes na UFMG, foi possível refletir a ciência moderna e os saberes tradicionais. A partir dessa reflexão, evidenciam-se alguns aspectos que são característicos, tais como o fato de o conhecimento ser passado de geração para geração, com um forte vínculo dessas pessoas com a sua ancestralidade. Assim, os saberes tradicionais não são ensinados em determinado período da idade escolar, mas fazem parte constantemente da vida dessas pessoas. Isso pode ser constatado em praticamente todas as falas, como a da mestra Japira, ao afirmar que iniciou o seu conhecimento de plantas com a sua avó, já que enquanto a avó realizava partos, falava para ela, ainda muito criança, buscar determinadas ervas na floresta para serem utilizadas durante os

---

<sup>35</sup> José Bonifácio da Luz (Mestre Bengala) é liderança da comunidade quilombola dos Arturos (Contagem, MG), Guarda de Congo nos festejos do Reinado de Nossa Senhora do Rosário, contramestre da Folia de Reis e participa ativamente de outras práticas festivas e rituais, como a Festa de Capina (João do Mato) e o Batuque. Ele usa seus conhecimentos nas artes da performance no Congo, no Moçambique e no Candomblé para orientar crianças e jovens no aprendizado das tradições (UFMG, 2022).

<sup>36</sup> Essa lei foi uma das antecessoras da Lei Áurea, sendo que a partir de sua vigência, em 28 de setembro de 1871, todas as mulheres escravizadas deram à luz apenas a bebês livres. Depois dessa lei, não nasceram mais escravizados no Brasil.

partos. Ainda, Kopenawa (2021) também menciona esse aspecto do conhecimento, que para os indígenas é realizado pelos ancestrais e desde muito cedo: “Comecei pequeno, desde pequeno, cheirando yakoana, escutando os colegas maiores cantando, dançando, falando... acho que aprendi. Eu não tenho professor como vocês. Tenho um professor, que é meu sogro” (KOPENAWA, 2021, p. 8).

Verifica-se, também, a premissa fundamental da oralidade, já que esses povos são logocêntricos, com os conhecimentos sendo apreendidos a partir da prática do dia a dia e com o trabalho em coletividade, sem seguir métodos científicos específicos (SANTOS, 2002). Nesse sentido, a Entrevistada M1 explica que quando foi convidada a ministrar aula na universidade, preocupou-se com o planejamento da aula, se precisaria fazer o planejamento no papel. Ao ser informada que não precisaria entregar nenhum documento, afirmou que de qualquer maneira o planejamento da aula foi realizado, mas da maneira do seu povo: “a gente não é muito do papel, a gente é muito da prática e da oralidade. Quando a gente dorme, a gente já planeja o que vai ser no outro dia. Aí quando a gente vai acordar de manhã, já bota em prática o que a gente tinha planejado. Então, o planejamento já acontece nesse campo do pensamento, não vai pro papel, quando vai pro papel dá um trabalho, é uma dificuldade, então não vai” (ENTREVISTADA M1). Dessa forma, a entrevistada explicou que planejaram a aula com a escolha do milho e das variedades de sementes. Também, pensaram nas ervas, no filme que seria transmitido, em qual diálogo seria feito, o que queriam transmitir. Ou seja, corrobora-se, dessa forma, o entendimento que o conhecimento dos mestres é embasado fundamentalmente da oralidade e na prática.

Ainda, pode-se notar, que em momento algum há a pretensão que o conhecimento dos povos tradicionais seja superior (GROSFUGUEL, 2016), muito pelo contrário, os mestres sempre se colocam em uma posição de constante aprendizado. Essa observação também é feita pelos participantes do Encontro de Saberes, conforme entrevistada E1: “a impressão que eu tenho com relação à educação, os temas que são trazidos, eles são trazidos com perspectiva muito diferente, com uma abordagem que não é excludente e sempre com uma abordagem mais de não se impor, mas de trazer mesmo, de já se posicionar como alguma coisa que não vem querendo ser igual e também não vem para substituir nada” (entrevistada E1).

Outro ponto que chama a atenção, é que essas epistemes são repletas de sentimentos (CASTRO-GÓMEZ, 2015) e espiritualidade, o que pode ser considerado como distintivo ao modelo de ensino superior humboldtiano, que retira a espiritualidade, eliminando o dogma da universidade secular (CARVALHO, 2020a). Ainda, esses conhecimentos não separam o saber x a fé, ou, ainda, o homem x a natureza (SANTOS, 2008), como percebe-se com a afirmação

da Entrevistada M1, ao mencionar que “Cada árvore é um parente da gente (...)” (ENTREVISTADA M1). Por fim, outro aspecto muito marcante nesses saberes é a presença de respeito, seja com outras pessoas, outros saberes ou então com a natureza.

Assim, quando o projeto traz os mestres para lecionarem em universidades, pela primeira vez pessoas iletradas ou que não possuem formação acadêmica / diploma adentram no espaço que sempre foi elitizado provocando um desprendimento institucional e epistêmico. Dessa forma, há o rompimento de alguns padrões da academia que são vinculados à racionalidade moderna, tais como o ensino embasado na oralidade (que é central nas práticas africanas e indígenas e foi afastada da academia); a transdisciplinaridade, a polimatia, a valorização de biografias valiosas, com o exercício de outras qualidades além da inteligência - as emoções, as intuições, as habilidades manuais, e a participação na vida comunitária e religiosa -, isso sem mencionar que a presença desses mestres por si só é contrária a própria desigualdade étnica e racial existente nas universidades (CARVALHO, 2010; CARVALHO; VIANNA, 2020).

Portanto, o diálogo de saberes faz com que essas epistemes sejam transmitidas por meio do Encontro de Saberes, e desse modo pode-se vislumbrar a descolonização da universidade, que se desprende de uma ciência essencialmente escrita, metódica, excludente e com resultados respaldados puramente na pesquisa, para que sejam incluídos saberes outros, que sejam visibilizadas outras formas de conhecimento que vão além da escrita, com a oralidade, com os movimentos, com os sonhos, com a experiência dos ancestrais, com a espiritualidade, de maneira que os demais sentidos e a sensibilidade possam fazer parte da pluriversidade do saber.

#### **4.2 Diálogo de saberes e outras epistemes**

Outro marcador que se destaca é do **diálogo de saberes**. No contexto da modernidade/colonialidade, apregoa-se a hierarquização do conhecimento (GROSFOGUEL, 2008), sendo que os saberes tradicionais, sob essa perspectiva, sequer são considerados como válidos. Portanto, a partir de uma história universal, com um espírito universal, que exclui e invisibiliza as epistemes do Sul (SANTOS, 2019), não é possível existir um diálogo interepistêmico. Quando existe algum interesse pelos saberes tradicionais, é para tratá-los como exóticos, místicos, folclóricos (GONZALEZ, 1988), com um diálogo hierarquizado, sempre considerando os saberes eurocentrados como superiores. Portanto, com esse sistema de classificação dos povos do mundo houve um processo de dissimulação, esquecimento e

silenciamento de outras formas de conhecimento que dinamizavam outros povos e sociedades (QUIJANO, 2005).

Kilomba (2019) elucida que em determinado período da história o silenciamento chegou a ser personificado pelo uso de máscaras colocadas nos escravos oficialmente para que eles não comessem açúcar ou cacau nas plantações, mas que na realidade o propósito dessas máscaras era de calar, de tornar mudos/as os/as negros/as, representando o que ocorre com o colonialismo, ou em termos decoloniais, na colonialidade. O uso de máscaras levanta questionamentos sobre os motivos pelos quais os/as negros/as, e aqui também menciono todos os povos que foram excluídos da modernidade, o que eles têm para falar que não pode ser dito? Para a autora, o silenciamento protege o sujeito branco de reconhecer "o/a outro/a". Dentre outros fatores, "a máscara recria esse projeto de silenciamento e controla a possibilidade de que colonizadas/dos possam um dia ser ouvidas/os e, conseqüentemente, possam pertencer" (KILOMBA, 2019, p.43). Para Carneiro (2005), o silêncio ou o silenciamento também são uma das estratégias de racismo mais eficazes no Brasil, ou seja, o silêncio em relação à própria existência do problema da discriminação racial no país.

Assim, o ambiente neutro da modernidade, que é replicado na universidade (SEGATO, 2014), silencia os diálogos. Para Kilomba (2019), há uma ordem colonial violenta, sendo que a universidade longe de ser um ambiente de neutralidade e de ciência, é um espaço de violência que, ainda hoje, utiliza máscaras silenciando as vozes negras assim que elas falam. Desse modo, há na academia a diferenciação entre os saberes dos brancos e dos negros, sendo que quando os brancos falam, o saber é universal, objetivo, neutro, racional, imparcial, há fatos, há conhecimento. Em contrapartida, quando os negros/as falam, o conhecimento é específico, subjetivo, pessoal, emocional, parcial, há opiniões e os conhecimentos são experiências. Longe de serem meras categorizações semânticas, esses são posicionamentos hierárquicos que determinam quem pode falar (KILOMBA, 2019, p. 52).

Portanto, o diálogo que pretende se estabelecer com saberes tradicionais, por si só já representa uma ruptura da colonialidade, tendo em vista que por excelência a modernidade é um sistema que exclui e silencia os saberes outros, ou que quando dialoga, o faz de maneira hierarquizada. Nesse momento, ao buscar sinais de diálogo de saberes no projeto Encontro de Saberes, procurei atender para um diálogo concreto, já que conforme aponta Grosfoguel (2008), para haver um efetivo diálogo entre Norte-Sul<sup>37</sup> deve haver a descolonização das relações de poder, tendo em vista que se almeja um diálogo do tipo horizontal, em oposição ao diálogo

---

<sup>37</sup> Ao mencionar a posição Norte-Sul, não há referência à localização geográfica dos países, mas sim à produção geopolítica do conhecimento.

vertical presente na racionalidade moderna. O autor explica que não se pode conjecturar que há uma relação de igualdade entre culturas e povos localizados nos dois polos da diferença colonial, entretanto, pode haver a imaginação de mundos que não estejam centrados na modernidade europeia (GROSFOGUEL, 2008).

Assim, inicialmente, por se tratar da temática de diálogo, exponho a questão do idioma, que foi um assunto constante nas análises que fiz. Se é almejado estabelecer um diálogo com pessoas que até então estavam excluídas do ambiente universitário, é importante que as demais línguas, como as indígenas e as africanas, também sejam respeitadas. Nesse aspecto, convém demonstrar que toda a diversidade de conhecimentos e de pertencimento dos mestres foi refletida nas línguas que foram faladas nos dez anos de experiência do projeto Encontro de Saberes, pois além do português, foram pronunciados os seguintes idiomas: a) Indígenas: Ashaninka, Mbyá, Huni Kuin, Ka'apor, Kaiowa, Kamayurá, Krenak, Krahô, Matipú, Maxacali, Pataxó, Tukano, Kubeo, Xavante, Yanomami, Yawalapiti, Ye'kuana e; b) Africanas: Iorubá, Kimbundo (CARVALHO; VIANNA, 2020).

Nesse contexto, para os indígenas, manter o seu idioma vivo é muito mais importante que o mero intuito de estabelecer a comunicação entre si, mas existe uma dimensão de resistência, um aspecto de sobrevivência, conforme explica Kopenawa:

Entre nós, não é todo mundo que fala português. As mulheres, homens, rapazes, crianças, eles falam a própria língua. Nossa língua é protegida para garantir nossos direitos. Se perdermos a língua, vamos perder tudo o que temos. Se todo mundo aprender a falar português, nós não teremos a terra. Então, achamos bom continuar a usar nossa própria língua. Nossa língua é protegida há muitos anos. Há muitos anos, no início, o criador dos povos Yanomami protegeu a língua e continua a protegê-la até hoje. Porque é nossa raiz, nosso tronco. A língua nos protege. Ela está aqui na minha boca, na borda da minha língua. Ela é como arco e flecha para nos defender. A língua portuguesa é como um veneno, ela envenena a língua indígena (KOPENAWA, 2021, p.4)

Por esse motivo, quando há a intenção de diálogo com os indígenas, pode-se constatar a dificuldade enfrentada por essas questões linguísticas. Na Semana do Conhecimento, verificando na prática o relato de Kopenawa, observei que junto com a mestra indígena Japira (que fala o português fluentemente), estavam outras mulheres de sua aldeia Pataxó, que em momento nenhum dialogaram conosco, pois não sabiam falar português, entretanto, elas estavam marcando presença no evento e expondo a arte de seu povo na UFMG.

Ainda, a Entrevistada M2, quando questionada sobre a maior dificuldade ao dar aula em uma universidade, disse que na sala de aula foi tranquilo, mas o problema maior foi a dificuldade com a língua, “É porque a gente que é índio não sabe falar direito (...) Aí a gente fica em dúvida que tem coisa que minha língua não dá para eu falar” (Entrevistada M2). Nesse

mesmo sentido, ao analisar o material disponível na página dos Saberes Tradicionais da UFMG, na conversa entre José Jorge de Carvalho, dona Maria da Glória e Cacique Babau, esse explicou que na região da Bahia onde reside, houve um êxodo escolar das pessoas da zona rural e dos indígenas, por essa questão do idioma: “(...) se não fala um português adequado são pessoas burras. Nisso as pessoas de zonas rurais começaram a abandonar as salas de aula, a sair. Por nós não falar totalmente o português, e uma hora um pouco a gente tá falando, um pouco das palavras da nossa cultura, e aí isso até ofendia os professores, né? Porque se a gente chegasse, e falasse para outro *enecoema*, ou chamasse *nhabendicoã*, pra eles era uma ofensa. Então nós foi saindo daquele espaço” (SABERES..., 2018, transcrição nossa).

Indo ao encontro da questão da linguagem como política de resistência, a entrevistada M3 menciona que esse diálogo nas universidades também é uma maneira que os indígenas têm de se defender, para que os não indígenas possam ter conhecimento das ações do seu povo na preservação ambiental. Para ela, ao estabelecer o diálogo os indígenas devem enfrentar o medo e ter coragem de confrontar as dificuldades, sendo que “com referência a essa troca, ou aprende, ou então, do contrário, a gente vai ficar sempre continuar aquela história que os europeus não contaram, não disse a verdade com referência ao que é ser índio e o que é ser não índio. Então a gente tá e nós, indígenas, temos que aprender a se preparar para enfrentar essa guerrilha, né? Porque isso aí é propriamente dito, uma guerra também contra os nossos povos indígenas” (ENTREVISTADA M3).

Ao observar o Encontro de Saberes, foi possível verificar que o marcador que diz respeito ao diálogo de saberes quando visto da ótica dos mestres, principalmente dos indígenas, sempre foi exposto em uma perspectiva de resistência, de intenção de demonstrar os seus saberes, de preocupação com a perpetuação de seu conhecimento. Em contrapartida, quando analisei professores e estudantes envolvidos no projeto, pude perceber que o enfoque foi outro, predominantemente na instituição e no conhecimento, com a preocupação do diálogo com outras epistemes, o que acaba gerando um encantamento nos envolvidos no projeto. Por tal razão, passo agora a analisar o marcador do diálogo de saberes por um outro ângulo, com o olhar mais voltado ao conhecimento e à instituição da universidade.

Além da perspectiva do idioma e do diálogo enquanto resistência, também é possível analisar o marcador do diálogo entre as epistemes com a reflexão de como a universidade, que possui um conhecimento hierarquizado, norte-eurocentrado, quantitativo, vai dialogar com outros saberes que são marcados pela sensibilidade e encantamento de mundo. Nesse sentido, Carvalho (2018) questiona, por exemplo, como pode ocorrer o diálogo com pajés, sobre os conceitos de corpo, alma e espírito, se a nossa concepção eurocentrada é fundamentada nas

áreas de Educação Física, Biologia e Medicina? O autor explica que nenhuma disciplina acadêmica isolada pode proporcionar um diálogo satisfatório, motivo pelo qual a presença dos mestres acabará proporcionando um rearranjo dos saberes, com novas formas de proposições teóricas, com a transdisciplinaridade dos saberes, a partir do diálogo intepistêmico no ensino e na pesquisa, com a ruptura do modelo vigente, em que os saberes são segmentados e compartimentados.

Para ilustrar a maneira como o projeto trata a transdisciplinaridade, Carvalho (2018) cita o exemplo da mestra Lucely Pio, que participou do projeto no módulo plantas medicinais tanto na UnB, quanto na UFMG. Esse módulo, a princípio, estabelece conexões com a área da Farmácia, tendo em vista que a mestra é líder da Articulação Pacari das Raizeiras do Cerrado e está escrevendo um livro sobre as propriedades de seis plantas. Para se ter uma dimensão dos saberes da mestra, sua intenção é escrever sobre cem plantas, sendo que no horto de sua comunidade a mestra cultiva quatrocentas e cinquenta plantas nativas e conhece as propriedades medicinais de cada uma delas. Para a mestra, o poder curativo das plantas não está presente no princípio ativo, isolado, inorgânico, que pode ser produzido em laboratório, mas sim, na planta considerada como um todo, como um ser vivo sensível, que pode inclusive aumentar ou diminuir seu potencial curativo por causa de determinadas condições específicas, como haver alguma planta considerada amiga ao seu redor. Nesse contexto, a cura possui outros significados, que poderiam interagir com a Psicologia, por exemplo, já que as plantas podem ser consideradas como uma espécie de terapeuta. Trata-se, obviamente, de outra cosmovisão e epistemologia, com a qual pode-se questionar a grade disciplinar das universidades e o próprio caráter monoepistêmico atual. Portanto, se o saber é algo da ordem do sujeito, o encontro de diversos sujeitos enriquece a produção dos saberes (CARVALHO, 2018).

Esse aspecto da transdisciplinaridade também foi observado na Semana do Conhecimento, tendo em vista que nas falas dos mestres não são feitas compartimentalizações por áreas do saber, sendo que, por exemplo, quando a mestra Japira narra sua história de vida, ao falar da terra, nesse mesmo contexto estão sendo replicados saberes da biologia, de práticas ritualísticas (espirituais) ou então de dimensão de luta política. Nesse mesmo contexto, a Entrevistada P1 afirma que “esses mestres são polímatas. Para eles o território é a música, a saúde tem a ver com espiritualidade, com o alimento e com as práticas performativas. Então tudo está muito interconectado” (ENTREVISTADA P1).

Além disso, foi possível examinar que essa transdisciplinaridade é almejada pelos envolvidos no projeto, conforme pode ser observado com a fala da Entrevistada P1, ao mencionar que a disciplina do Encontro de Saberes “é uma disciplina, ou uma interdisciplina,

ou uma transdisciplina, ou uma contradisciplina. O que a gente quer cada vez mais, assim, é desfazer essa ideia disciplinar. Que ela é muito cartesiana, né? Então a gente quer pensar esse espaço como um espaço que transcende o aspecto disciplinar. E ela de fato é” (ENTREVISTADA P1). Portanto, observam-se os elementos de conhecimento transdisciplinar (SANTOS, 2011), que podem ser considerados uma ruptura do modelo cartesiano vigente nas universidades.

Ainda, esse diálogo entre conhecimentos é comparado a uma revolução epistêmica, que precisará ser pensada mais detalhadamente. De acordo com o Entrevistado P4, uma faculdade de Arquitetura, por exemplo, que não contemple arquitetura indígena, é uma faculdade carente, que não pode ser considerada uma faculdade de arquitetura brasileira completa. Logo, a inclusão dessa episteme distinta vai alterar a ordem do saber. Por tal razão, o Entrevistado P4 está desenvolvendo o que ele chama de protocolos interepistêmicos, protocolos de diálogos, pois como o professor de Arquitetura vai dialogar com um arquiteto indígena? Nesse mesmo sentido, enfatizando a necessidade de se pensar esses protocolos, o entrevistado afirma que é necessário um protocolo de conversa com os professores da Farmácia, pois como será o diálogo dessa área com mestras raizeiras, sendo que o conhecimento delas vêm das plantas? Segundo o Entrevistado P4, na área da Psicologia, por exemplo, já há professor mencionando a psicologia de terreiro, pois no candomblé os pais de santo e as mães de santo são na verdade terapeutas, que equilibram as emoções das pessoas aflitas que procuram aquele local. Então, como essa psicologia de terreiro dialoga com a psicologia ocidental? (ENTREVISTADO P4).

Assim, o Entrevistado P4 afirma que “essa ordem dos saberes é uma grande o desafio, mais intelectual mesmo. Não é só política, é intelectual mesmo. Como pensar isso?” (ENTREVISTADO P4). Ao citar o exemplo do curso de Agronomia, que é um dos cursos existentes na UTFPR, o Entrevistado P4 afirma que o Mestre Joel, por exemplo, possui uma concepção do que é Agronomia que não é a concepção ensinada na UTFPR, em Pato Branco, nem na UnB, nem na UFMG. Então vai precisar haver um diálogo sobre o que são os saberes sobre a terra? Será necessário o diálogo entre Agronomia sem veneno *versus* Agronomia com veneno. Ainda, será fundamental pensar como fazer a Agronomia sem utilização de veneno, ou então, quais são os métodos de policultivo para a plantação de orgânicos? Esse policultivo, portanto, precisará ser incluído em um curso que foca a sua teoria para o monocultivo. Desse modo, as duas teorias precisarão ser ensinadas: a do monocultivo e a do policultivo (ENTREVISTADO P4).



Nesse contexto, o que é ensinado na Arquitetura, na Farmácia, na Psicologia e na Agronomia, seguindo os exemplos acima, faz parte de um conhecimento norte-eurocentrado (GROSFOGUEL, 2016). Com o Encontro de Saberes, essas áreas vão se expandir, além das “artes todas, porque você só tem música ocidental, só tem dança ocidental, só tem teatro ocidental. Aí vão aparecer teatros afrobrasileiros, teatros indígenas, danças indígenas, danças afros, músicas. Todas essas áreas vão ser (...) rearranjadas” (ENTREVISTADO P4). Para o Entrevistado P4, o que garante a pluralidade epistêmica é justamente a presença dos mestres na universidade, sendo que será necessário estabelecer nos cursos cotas, que não são necessariamente numéricas, mas que o Entrevistado P4 chama de “troncos”: tronco ocidental, tronco africano e tronco indígena. Portanto, para que a pluralidade epistêmica seja alcançada na universidade, “Vai ter que ter uma parte do curso afrocêntrico e uma parte do curso vai ser indígenocêntrico, ou como queira chamar, assim como a parte eurocêntrica” (ENTREVISTADO P4).

É importante ressaltar que quando pretende-se romper a lógica cartesiana da racionalidade moderna/colonial das universidades, é possível observar a necessidade de um esforço institucional, sendo que, por vezes, os próprios docentes envolvidos no projeto Encontro de Saberes acabam se empenhando individualmente para haver o diálogo de saberes. Esse esforço individual pode ser observado na conversa com a Entrevistada P2, que afirmou ser da área de Letras, mas que possuía o desejo de ouvir as histórias das pessoas comuns, não por meio de obras literárias, mas ouvindo o que aquelas pessoas diziam. Entretanto, os colegas de seu próprio departamento a desestimulavam, afirmando que ela deveria atuar na Antropologia, ao passo que a entrevistada afirmava que o assunto precisava ser trabalhado na área de Letras. “Alguém da área de Letras precisa trabalhar, registrar também, escutar isso e ver como poético, como narrativo. O antropólogo vai olhar outras coisas (...). E eu quero pensar a poeticidade, o sentido da narrativa nesses lugares. **Então eu comecei a fazer um deslocamento sozinha, no curso de Letras não tinha diálogo (...).** (ENTREVISTADA P2, grifo nosso).

Sobre esse aspecto do engajamento dos envolvidos para que seja estabelecido algum diálogo intepistêmico, em outra entrevista, a Entrevistada E1 relatou que percebe nitidamente no curso de Pedagogia (UFMG) que alguns professores alteraram a bibliografia das disciplinas, com o intuito de as tornarem mais inclusivas, porém, que as ementas não mudam. A entrevistada vê “**Professores se esforçando, fazendo muito esse trabalho de reconhecer, de mudar (...)** o currículo em si, a grade curricular é mais difícil, porque isso tem uma estrutura burocrática maior, mas os professores já falam assim: a ementa traz a bibliografia obrigatória, mas eu vou

trabalhar mais o texto complementar, que é o que eu posso mudar, então vocês saibam que tem isso aqui” (ENTREVISTADA E1, grifo nosso).

Especificamente sobre o projeto Encontro de Saberes, a Entrevistada E1 percebe as dificuldades em âmbito institucional, pois há uma divisão interna entre os docentes envolvidos e os que não estão envolvidos no projeto, já que por mais que a UFMG esteja reconhecendo os saberes tradicionais com a titulação dos mestres de Notório Saber, é perceptível que ainda há resistência na universidade, em não aceitar o “aspecto muito diferente” do Encontro de Saberes. “Eu percebo de alguns professores falta de respeito mesmo assim, né? Então eu acho que é importante perceber que existe uma divisão (...) Então eu acho que de certa maneira, notar essa divisão para mim é o mais importante, é perceber quais são os conflitos que estão acontecendo ali. Se há conflito, é porque as coisas estão se transformando. E quais são? O que está acontecendo? Eu acho que isso é o mais importante de perceber que mesmo uma universidade que reconhece, que tem todo esse tempo, **que tem professores que batalham tanto por isso**, que está dando essa titulação, por que que ainda há essa divisão?” (ENTREVISTADA E1, grifo nosso).

É importante ressaltar que esse engajamento individual dos professores foi notado tanto na UFMG, quanto na UFRGS, entretanto, observei que em ambas as universidades o projeto Encontro de Saberes funciona a partir de um núcleo de docentes interessados, de diversos departamentos acadêmicos, ou seja, de uma coletividade comprometida com o diálogo interepistêmico.

Assim, o projeto Encontro de Saberes tem o intuito de trazer à universidade a riqueza epistemológica que o diálogo de diversos saberes distintos pode proporcionar, já que ao adotar um modelo monoepistêmico houve um empobrecimento das universidades (CARVALHO, 2018). Ainda, deve-se ter em vista que os saberes tradicionais nunca estiveram na academia não por serem conhecimentos errôneos ou inválidos, mas sim porque a instituição adotou um modelo que impediu a entrada desses conhecimentos, principalmente pela questão do ingresso dos docentes apenas com diploma universitário.

Portanto, quanto à análise do diálogo de saberes, esse é um marcador que poderia ser explorado de diversas maneiras, mas a partir das observações que fiz, alguns aspectos se sobressaíram, tais como o idioma, a resistência e (re)existência dos mestres e, ainda, a necessidade de reorganização da universidade, com a transdisciplinaridade e com o empenho dos envolvidos para que haja a inclusão de epistemes distintas. Dessa forma, é possível uma brecha de decolonialidade na universidade do saber hierarquizado, que aos poucos, abre-se para os saberes de diferentes concepções, possibilitando efetivamente um diálogo interepistêmico.

### 4.3 Fazer junto: a confluência do diálogo interepistêmico

No que se refere ao **marcador das relações sujeitos-saberes**, pretendo verificar como se dão essas relações no Projeto Encontro de Saberes. Há três percepções características desse marcador, que se contrapõem à lógica da ciência moderna: a relação não extrativista; a mudança da condição de objeto de pesquisa e as alianças, ou um engajamento entre os sujeitos de pesquisa.

No sistema universitário moderno, utiliza-se o que Freire (1987) denominou modelo de educação bancária, em que existe “uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (p.38), conseqüentemente, a partir dessa relação constata-se que o “Saber que deixa de ser de ‘experiência feito’ para ser de experiência narrada ou transmitida” (p.38).

Carvalho (2010) faz uma comparação entre o projeto Encontro de Saberes com a revolução pensada por Paulo Freire. O autor explica que Freire considerava que as pessoas não eram alfabetizadas a partir de uma tábua rasa, mas que elas possuíam experiências e consciência que deveriam ser ativadas no processo de alfabetização. O processo de aprendizagem de Freire visava a alfabetização básica, enquanto o projeto Encontro de Saberes está vinculado ao ensino superior, mas apesar dessa diferença, os dois movimentos podem ser considerados paralelos e complementares, tendo em vista que ambos valorizam os conhecimentos existentes sem ser necessariamente aqueles formais ou ditos científicos. Ainda, pode-se mencionar a complementariedade pelo fato que os mesmos analfabetos têm a possibilidade de aprender a escrever com a técnica de Freire, também podem ser mestres e adentrar a universidade ensinando, a partir do projeto Encontro de Saberes.

Em oposição ao modelo de educação bancária descrito por Freire, pode-se verificar no Projeto Encontro de Saberes os conceitos de Santos (2019) ao defender que a pluriversidade precisa ser pensada com as epistemologias do Sul, utilizando a metodologia colaborativa não extrativista, a partir da a ideia do “conhecer com”, e não “conhecer sobre” (SANTOS, 2019).

Nesse sentido, pude verificar que o Encontro de Saberes não é um projeto acabado, com todas as respostas ou fórmulas prontas. Ficou muito evidente nos diálogos com os entrevistados P1, P2 e P4 que o projeto é algo que vem sendo pensado e construído com a coletividade, a partir de realidades regionais distintas. Também, evidenciou-se na “Exposição dos cinco anos do Encontro de Saberes da UFRGS” esse aspecto de construção coletiva, do “conhecer com” (SANTOS, 2019), a partir da forma em que as experiências do projeto foram narradas nos vídeos e nas imagens e, também, com os subtítulos da exposição: “Fazendo junto”, “ouvindo junto”; “cantando junto”; “dançando junto”; “construindo junto”, “caminhando

junto”; “plantando junto”; “tocando junto”; “observando junto”; “sorrindo junto”, “sonhando junto”, (UFRGS, 2021) observa-se, portanto, o Encontro de Saberes como ensino que “aponta transformações e práticas comunitaristas de construção do saber. Trata-se de FAZER JUNTO. A base normativa da relação de saber da tradição moderna, iluminista e eurocentrada é fundada na ideia de influir, transmitir ou transfluir” (UFRGS, 2021), entretanto, o intuito do Encontro de Saberes na UFRGS não é impor-se pelo saber, mas “confluir” vidas de mestres, estudantes e professores (UFRGS, 2021). Nesse sentido, Leda Maria Martins ao participar da Semana do Conhecimento da UFMG, afirma que “aquilo que muitas vezes nos aproxima não nos torna iguais, porque não queremos ser iguais”. Essa é a essência do Encontro de Saberes, o diálogo interepistêmico que respeita as diferenças.

Outro ponto do marcador da relação sujeito-saberes é que na modernidade utilizam-se as metodologias extrativistas, que são direcionadas para extrair conhecimentos, sendo que a informação relevante é fornecida por objetos, sejam esses objetos humanos ou não-humanos. Assim, a extração é unilateral, de maneira que "os que extraem nunca são extraídos, por assim dizer; pelo contrário, controlam o processo extrativo. A extração pode ser intensiva ou extensiva, mas parte sempre do princípio de que as fontes de extração estão disponíveis até a sua completa exaustão" (SANTOS, 2019, p.191).

Por sua vez, para haver a descolonização dessas metodologias, é preciso que os processos que produzem conhecimentos aceitáveis e confiáveis sejam realizados de maneira não-extrativista, a partir da cooperação entre sujeitos de saber, ou seja, entre sujeito/objeto. O autor denomina essas metodologias de antiextrativistas ou pós-extrativistas. Assim, com as epistemologias do Sul, existe a seguinte imaginação epistemológica: "Imaginar sujeitos onde as epistemologias do Norte apenas veem objetos. (...) Imaginar que os saberes ausentes significam provavelmente lutas sociais que efetivamente tiveram lugar, mas das quais não há vestígios nas histórias canônicas"(p.188). Logo, pode-se visualizar essa metodologia não extrativista no Encontro de Saberes, tanto pela valorização do conhecimento dos mestres, quanto pela valorização dos próprios mestres e suas causas.

Desse modo, entende-se que com as Epistemologias do Sul, existe o intuito de reconhecimento dos saberes que vêm das lutas sociais, mas além disso, “o objetivo é promover partilhas e diálogos com outras experiências e outros conhecimentos, visando **identificar afinidades e potencializar a solidariedade ativa**” (SANTOS 2019, p.121-122, grifo nosso).

Essa construção de alianças, foi mencionada pela Entrevistada P1, que ressaltou o que para ela é um dos aspectos mais importantes do Encontro de Saberes: o fato de trazer os mestres e as epistemologias para a universidade, com seus conhecimentos, suas metodologias e formas

próprias, de maneira que os envolvidos do projeto estão na presença dos mestres **mente com mente, coração com coração, olhar com olhar**, motivos pelos quais a presença dos mestres é o fator fundamental. Ela afirma existir a intenção de que os estudantes tenham postura de escuta específica, escuta engajada, com interculturalidade crítica, não com qualquer interculturalidade e exemplifica que se o aluno não é guarani e está com o mestre guarani, haverá a escuta, que será interessante porque o aluno vai conhecer algo novo, entretanto, a pretensão do projeto não é apenas essa, mas sim que haja a escuta engajada, de uma interculturalidade crítica, com comprometimento. Assim, cria-se uma aliança, um compromisso com aquele saber, com aquela pessoa. Portanto, com essa interculturalidade crítica, os docentes e estudantes não vão apenas aumentar a bagagem de conhecimento, mas vão se transformar e pensar as ações a partir dessa transformação. A Entrevistada P1 afirma que mesmo que isso não seja dito aos alunos em termos teóricos, é o que se espera no Encontro de Saberes (ENTREVISTADA P1, grifo nosso).

A partir dessa entrevista, duas concepções teóricas ficam evidentes, e com elas pretendo contextualizar a fala da Entrevistada P1. A primeira definição é sobre a interculturalidade como a possibilidade de um diálogo entre culturas, entretanto, essa interculturalidade precisa de cautela e responsabilidade, pois envolve sujeitos com históricos de luta e resistência:

O conceito de interculturalidade é central à (re)construção de um pensamento crítico – outro – um pensamento crítico de/desde outro modo, precisamente por três razões principais: primeiro porque está vivido e pensado desde a experiência vivida da colonialidade. [...]; segundo, porque reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêntricos ou da modernidade e, em terceiro, porque tem sua origem no sul, dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro no norte global (WALSH, Catherine, 2005, p. 25, tradução nossa).

Ou seja, “a interculturalidade, de fato, não é uma mera tolerância à diferença. Ela passa pela reflexão das hierarquias entre os saberes, que tendem a permanecer quando essas outras perspectivas são trazidas para dentro da universidade” (NOGUEIRA; DOEBBER; STEIN, 2019, p.224).

A segunda definição é a de pedagogia engajada, de hooks (2013) que explica a importância de práticas pedagógicas que dialogam com questões étnico-raciais e de gênero, considerando a educação como uma prática libertadora. Com a pedagogia engajada, alunos e professores precisam pensar criticamente e dedicar-se à práxis pedagógica, para a formação de uma comunidade de aprendizagem. Além disso, a pedagogia engajada é “uma expressão de ativismo político”, já que se contrapõe à noção universal de experiências e pensamentos. Portanto, essa pedagogia manifesta a preocupação com o bem estar do outro e possui como

objetivo compromisso na autoavaliação dos educadores impactando seus processos educativos (HOOKS, 2013). Ou seja, com essa escuta engajada dos envolvidos no projeto Encontro de Saberes o propósito é ir além do aprendizado, com a compreensão e sensibilização com as os povos tradicionais e suas causas.

Ainda, analisando o contexto das mensagens do grupo de WhatsApp do Encontro de Saberes de todo o país, da organização da Semana do Conhecimento da UFMG, das falas durante o evento e das entrevistas realizadas, pude observar que as pessoas que estão de alguma forma envolvidas com o Encontro de Saberes possuem uma postura de comprometimento, de engajamento com as causas dos mestres, sejam elas causas indígenas, quilombolas, de povos de terreiro, causas antirracistas, entre outras, de maneira que ficou nítida a construção de “pontes e alianças” (SANTOS, 2019, p. 120) a partir desse diálogo com outras epistemes.

Além disso, segundo a Entrevistada P1, existe um outro aspecto positivo na presença dos mestres na universidade, além da própria descolonização da universidade, que é o fato de que a partir do momento que os mestres se fazem mais presentes, circulando mais na universidade, são vistas “mais pessoas pintadas, com cocar, pessoas mais velhas, negras, porque a gente tem muita juventude negra das ações afirmativas, mas pessoas também seniores e que vêm com a sua senioridade, com a sua plena oralidade, circular na universidade” (ENTREVISTADA P1). De tal maneira, a corporificação epistêmica, pela presença dessas pessoas, acaba contribuindo objetivamente nos tensionamentos que são gerados pelo Encontro de Saberes em relação à universidade, como, por exemplo, com as dificuldades burocráticas dos pagamentos dos mestres, ou então, diminuindo a resistência na mudança da resolução do notório saber da UFRGS<sup>38</sup> (ENTREVISTADA P1). Além de diminuir essa resistência institucional, conforme entrevista realizada com M3, percebe-se que a presença desses corpos na universidade também diminui a resistência/preconceito dos próprios alunos em relação às pessoas de comunidades tradicionais.

Nesse contexto, é importante fazer um adendo e explicar o conceito de titulação de Notório Saber, já que essa pauta foi constante nas observações que fiz nas universidades participantes do Encontro de Saberes. Carvalho (2021) explica que os mestres tradicionais que já participaram do Encontro de Saberes não possuem a titulação acadêmica para ingressarem

---

<sup>38</sup> Na UFRGS a regulamentação para titulação por Notório Saber era direcionada apenas a professores com formação acadêmica (Resolução 28/1998 - CEPE e Resolução 23/2012 - CEPE). Entretanto, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE/UFRGS aprovou a Resolução nº 11, de 16 de fevereiro de 2022, que estabeleceu novas normas para a concessão do título de “Notório Saber” com a outorga a mestres e mestradas de Saberes Tradicionais. Esse título é equivalente à titulação acadêmica de doutorado e poderá ser concedido a mestradas e mestres de saberes das tradições indígenas, afro-brasileiras, quilombolas e dos demais povos e comunidades tradicionais e das culturas populares (CEPE/UFRGS, 2022).

como docentes no ensino superior, tendo em vista que a maioria dos mestres e mestras tradicionais possuem apenas o ensino básico e muitos deles não têm sequer o ensino fundamental. Assim, adaptou-se a titulação do Notório Saber como maneira estratégica de certificar os mestres, para que eles possam atuar como docentes no ensino superior, em regime temporário.

O autor esclarece que o Notório Saber existente nas universidades para diplomados e o outorgado aos mestres terá o mesmo nome, porém são mecanismos diferentes. O Notório Saber para diplomados é utilizado pela universidade como meio para facilitar a contratação ou a ascensão funcional, com a validação das trajetórias intelectuais de professores que já contam com a graduação e que ensinam disciplinas eurocentradas. Nesses casos, a titulação é necessária, por exemplo, pois não há um grau acadêmico requerido ou então porque o grau exigido pode existir, mas foi outorgado em outro país, com a revalidação difícil ou mesmo inviável. Assim, após a concessão do Notório Saber a esses docentes, eles passam a ser enquadrados na mesma categoria de um professor adjunto com doutorado (CARVALHO, 2021).

Por sua vez, o Notório Saber para os mestres reconhece um saber previamente existente e conhecido, que é considerado aceito e importante para constar nas disciplinas universitárias. Assim sendo, “nem todo diplomado é um mestre de saber, mas todo mestre de saber merece receber um diploma. Temos um quadro de herança eurocêntrica excludente, que permite a existência de diploma sem maestria e de maestria sem direito a diploma” (CARVALHO, 2021, p. 65). Ainda, o autor elucida que a titulação de Notório Saber aponta algum vínculo existente do mestre com a universidade, ou então, a probabilidade de que esse vínculo venha a existir. Portanto, com a outorga do título, tem-se a expectativa da participação do mestre como docente e, também, em pesquisas, em bancas de exame e de processos seletivos, como coorientadores, entre outras atividades acadêmicas (CARVALHO, 2021). Para mais detalhes sobre como o Notório Saber contribui para a descolonização do padrão eurocêntrico de universidade moderna; sobre a transição da disciplinaridade para a transdisciplinaridade; e a superação do modelo neoliberal de produção de saber acadêmico, verificar Carvalho (2021).

Um outro fator desse marcador é que, se por um lado a participação no projeto requer determinado engajamento pessoal dos envolvidos (conforme o marcador do diálogo de saberes), por outro lado, pude observar que todo esse empenho demonstrou uma sensibilidade de mundo (MIGNOLO, 2017) por parte dos envolvidos no Encontro de Saberes. Consequentemente, observei nas entrevistas, sejam elas com professores, mestres ou

estudantes, que sempre foi demonstrado um encantamento, de maneira que o diálogo de saberes estimula a comunidade universitária dentro do próprio espaço da universidade. É o que afirma a Entrevistada P2, ao mencionar como são importantes as possibilidades como a do Encontro de Saberes dentro da universidade, seja para gestores, docentes, alunos, “porque senão a gente fica com aquela... aquele universo limitado e que essa é a herança da universidade ocidental, a especialização, a compartimentalização. Então, quando a gente vê um mestre de capoeira, Mestre Churrasco<sup>39</sup>, **eu fiquei encantada (...). Olha até como tu enxerga a universidade. Tu passa a transitar por espaços. Eu me dedico muito assim, porque é isso.** Comecei a conhecer colegas que são muito potentes. (...)Se eu ficasse lá na minha unidade tudo bem, eu estaria mais especializada, talvez eu publicaria mais, mas eu não teria essa vivência. (...) então, acho que isso também é importante ressaltar, para todos os professores, para a gente sair do lugar, né? E, obviamente, com os alunos” (ENTREVISTADA P2, grifo nosso).

Outra entrevistada (P3), afirma que o Encontro de Saberes não vai “dar conta” de todas as questões epistemológicas da universidade, que não existe nada nesse sentido, entretanto que o projeto “abre brechas”. Essa percepção é exatamente a almejada por uma universidade pluriversitária, tendo em vista que o que se pretende é a construção de vários caminhos, contrapondo-se ao modelo vigente de valorização de apenas um só (ESCOBAR, 2012). A entrevistada afirmou que trabalha com políticas públicas, mas que, por exemplo, passou a avaliar a Política Nacional de Alimentação Escolar com outro enfoque, com as questões raciais. Assim, a Entrevistada P3 afirma que essa é uma dimensão que está entrando em sala de aula: “Eu tive essa experiência esse semestre porque eu encontrei uma menina na Encontro de Saberes e depois ela foi ser minha aluna na gestão e ela disse Profe, vou trabalhar com Encontro de Saberes. E eu: bora né? Por quê? Porque abri uma possibilidade pra ela. Porque ela ia fazer gestão, que é uma coisa dura, gestão escolar. Mas ela vê as questões sociais. Como é que eu vou trabalhar, a questão ali na Restinga<sup>40</sup> (...) é um bairro aqui na nossa periferia, né? Bairro imenso, enfim, é assim. Claro, **vai respingando afeto e modifica tudo**” (ENTREVISTADA P3, grifo nosso).

Essa fascinação com o Encontro de Saberes ressignifica o espaço universitário, conforme percepção feita também a partir do diálogo com a Entrevistada (E1), que mencionou ter alguns bloqueios com relação à estrutura da universidade, mas que “aí eu encontrei durante a pandemia os Saberes Tradicionais como formação transversal. Aí eu comecei a cursar, **me apaixonei** e aí eu decidi que a minha formação na Pedagogia vai ser nos Saberes Tradicionais”

<sup>39</sup> João Batista Cléber Teixeira Santos, Mestre Churrasco (mestre de capoeira).

<sup>40</sup> Comunidade da periferia da cidade de Porto Alegre - RS.



(ENTREVISTADA E1, grifo nosso). A mesma percepção foi tida com a entrevista de M4, que afirma que esse diálogo interepistêmico acolhe novos alunos que chegam na universidade, “(...) eu acho que **traz uma certa alegria** para algumas pessoas, porque ele vai ter um espaço ali onde que pode acolher ele melhor nesse pensamento ancestral africano” (ENTREVISTADO M4, grifo nosso). Também, percebe-se que esse mesmo sentimento de satisfação reverbera nos próprios mestres que se sentem acolhidos nesse espaço: “Porque essa pesquisa eu sempre fiz ela numa dimensão mais eu sozinho assim, né? E agora para mim está sendo legal, porque eu encontrei mais gente para vim, para em torno desse pensamento. **Então é muito legal isso para mim sabe?** Que eu não fico lá no canto falando, discutindo e falando disso, porque daqui a pouco vão querer me internar” (ENTREVISTADO M4, grifo nosso).

Conforme destaques nas entrevistas acima, outro ponto a se ressaltar é que enquanto a visão da modernidade percebe os sentimentos como obstáculos para a obtenção do conhecimento (CASTRO-GÓMEZ, 2015), os sentimentos estão presentes nos próprios saberes, nas relações entre os sujeitos do projeto Encontro de Saberes com os saberes e, também, com os demais sujeitos. Portanto, percebe-se que nesse local, a universidade não é vista como um ambiente neutro, asséptico (SEGATO, 2014), de maneira que as emoções, os sentimentos passam a ser uma constante na fala dos envolvidos.

Um outro elemento pertinente ao marcador da relação sujeito saberes que chamou a atenção na análise das entrevistas diz respeito à temporalidade. A Entrevistada P3 afirmou descobrir pela sua experiência que às vezes o saber ministrado em sala de aula é tão impactante, que os alunos ficam “meio assim”, mais quietos, sem saber o que falar até compreender as informações. “Então assim, não é todo aluno que consegue imediatamente dar uma resposta que nós esperamos, porque nós temos um prazo e a gente precisa de um sinal, de uma pista de que aquele estudante aterrissou na disciplina e assimilou alguma coisa. Então, qual é a pista? É uma produção, é alguma coisa (...) (ENTREVISTADA P3). A seguir, a entrevistada explica que essa assimilação tem relação com os tempos de aprendizagem, já que às vezes o tempo de aprendizagem é mais longo que o tempo da duração da disciplina. “E às vezes eu vejo muitos alunos meus e eles ficam em choque quando eles percebem, sabe as coisas assim, o dar-se conta, né? Porque a gente vive numa sociedade em que a gente oculta quase toda essa questão racial, (...) é tudo meio justificado. Quando eles se dão conta, muitos ficam bem assim ... abatidos, sabe?” (ENTREVISTADA P3).

A perspectiva do tempo dos mestres do Encontro de Saberes já é diferente. Se a Entrevistada P3 mencionou que a disciplina ocorre de maneira rápida, muitas vezes sem o tempo para a assimilação das informações pelos alunos, o mestre Joelson, em sua fala na

Semana do Conhecimento, disse que o tempo para os capitalistas é diferente que para os povos originários. Que os povos originários não têm pressa, sendo que o Mestre tem um projeto de 3.000 anos para (re)construir o saber perdido de seu povo, ou para construir um saber jamais conquistado. Para ele, é importante repensar o tempo: “quem inventou o tempo? A vida está florescendo nas aldeias, nos quilombos...o tempo dos povos originários é de festa, trabalho e pão” (MESTRE JOELSON), mencionando o cuidado da terra para isso. Nesse mesmo sentido, o indígena Isael Maxakali<sup>41</sup> explicou na Semana do Conhecimento que na aldeia não existe tempo para os rituais, que diferente do que ocorre na cidade, onde há tempo para tudo, lá todo o tempo pode ser tempo para cantar. Ainda, a Mestra Sueli Maxakali explicou que os rituais indígenas podem durar uma ou duas semanas, não havendo pressa para a sua conclusão. Portanto, as diferenças na relação de sujeitos e saberes, também relativas à questão do tempo, demonstram como até mesmo a noção da temporalidade é tão distinta, de acordo com as epistemes envolvidas.

Dessa maneira, entende-se que o marcador da relação sujeito-saberes pode ser considerado decolonial, com o entendimento do Encontro de Saberes como metodologia não extrativista, que não isola o saber em detrimento dos sujeitos, mas que respeita as lutas sociais dos povos do Sul. Também, com o aprendizado sendo “construído com”, e não “construído sobre” outros povos, que foram excluídos da modernidade. Assim, o projeto proporciona um diálogo intepistêmico, feito a partir de uma escuta crítica, com o comprometimento com os povos tradicionais, comprometimento esse, que gera um encantamento de mundo, de maneira que a universidade deixa a lógica de neutralidade e passa a perceber os sentimentos, como modo inspiração e maneira pelos quais as pessoas relacionam-se que os saberes adquiridos.

#### **4.4 Aprendizados, tensionamentos e beleza de experiências vividas**

O próximo marcador a ser analisado é o das **experiências**. Inicialmente, é preciso ter em vista o objetivo geral da dissertação, de analisar experiências de diálogo de saberes que visam à pluriversidade como superação das desigualdades na universidade e, ainda, os objetivos específicos de identificar experiências a partir das cotas universitárias que visam diálogos de saberes. Ao realizar a investigação, o Encontro de Saberes demonstrou ser uma experiência notória e inovadora, motivo pela qual se tornou o local da pesquisa da dissertação. Portanto, o

---

<sup>41</sup> Isael Maxakali é cineasta do povo Tikmũ'ũn, da Aldeia Escola Floresta, Itamunheque, Teófilo Otoni/MG (UFMG, 2022).

marcador das experiências pretende demonstrar algumas experiências dentro da experiência do Encontro de Saberes.

É preciso ponderar que na racionalidade da modernidade, separa-se o sujeito e o objeto objetivando a neutralidade, sendo que essa neutralidade absoluta, ou o "*punto cero*" (CASTRO-GÓMEZ, 2015) seria a mais pura razão existente. Um contraponto que pode ser utilizado a essa visão eurocentrada, é justamente fazer ciência utilizando saberes com sensibilidade de mundo, com a contextualização geo-histórica do sujeito (MIGNOLO, 2013).

Assim, a pretensão com o marcador das experiências é compreender e considerar como válidas as experiências e conhecimentos do Sul (GROSFOGUEL, 2016). Para Santos, na conceituação da experiência existe o sentido *lato*, trazendo a definição como “uma prática, um estado de espírito, uma sensação de que se pode ter um conhecimento direto das coisas (comer, admirar uma paisagem, crer em deuses, etc.)” (SANTOS, 2019, p.125), entretanto, o conceito de experiência mais relevante para as epistemologias do Sul é aquele mais denso: a experiência como experiência vivida. “No que se refere à experiência vivida, não é possível distinguir a experiência em si mesma do sujeito que a vive” (SANTOS, 2019, p.125).

Portanto, para uma melhor compreensão desse marcador, ele será desenvolvido a partir dos seguintes pontos: i) valorização dos mestres, com as informações de como os mestres são valorizados, ou, deixam de ser valorizados no âmbito do projeto Encontro de Saberes; ii) dificuldades enfrentadas no Encontro de Saberes pelos envolvidos com o projeto e; iii) experiências propriamente ditas, a partir de situações que foram narradas por participantes do Encontro de Saberes e que de alguma maneira são relevantes para entender a prática do projeto na universidade.

Sobre a **valorização** dos mestres, em entrevista com P4 foram explicados os parâmetros do Encontro de Saberes de não permitir a precarização da relação com os mestres. Por esse motivo, no Encontro de Saberes a vinda dos mestres à universidade não é uma apresentação ocasional, como ocorre em algumas ações de extensão, com projetos de fim de semana. A valorização consiste no fato de a universidade trazer o mestre para ministrar uma matéria regular, que vale créditos. Ainda, a valorização refere-se ao pagamento do mestre com o valor que é pago a um professor substituto, porque do contrário a universidade não seria justa com relação ao mestre, tendo em vista que se ele desempenha o mesmo papel que o docente, deve receber como um. Por tal razão, equiparou-se o pagamento do mestre com o de um professor substituto, com o parâmetro exato do CNPq, sendo que a universidade também

fornece os demais suportes que são necessários, como a logística de acolhida, de transporte, de alimentação e de hospedagem (ENTREVISTADO P4).

A continuidade também é percebida como uma forma de valorização pela Entrevistada M1, quando menciona achar muito interessante a proposta do Encontro de Saberes, pois percebe que há todo um esforço para que a disciplina ocorra de forma constante, diferente do que ocorre em outras universidades, em que “malmente você chega, faz o que você tem de fazer e você volta (...). Quando você volta, você volta do zero. Aqui não é do zero. Você tem um processo de continuidade, de formação, de trazer os mestres. Ele está indo e está vindo, tá voltando. E tem pessoas que está construindo, tendo esse acesso. Então aqui eu vi que é uma continuidade” (ENTREVISTADA M1).

Para a Entrevistada P2, a presença dos mestres na universidade com o Encontro de Saberes é uma forma de valorização por meio de “justiça cognitiva”. De acordo com a Entrevistada P3, especificamente nas questões raciais dos negros, historicamente já havia uma tímida presença desses mestres na universidade, tendo em vista que eles são parceiros da universidade faz algum tempo. Para a entrevistada, toda essa tensão das questões raciais que culminaram nas cotas, tem uma história que é anterior e cujos protagonistas são os próprios negros. Então, para a Entrevistada P3, ter essa oportunidade de reconhecer formalmente essa parceria, essa inteligência, esse conhecimento que vem e que nutre a universidade de várias formas, é fundamental para os mestres e para a universidade também (ENTREVISTADA P3).

Indo além do reconhecimento das epistemes, a Entrevistada P3 vê no Encontro de Saberes a possibilidade de oportunidades no âmbito de criação de políticas públicas, o que também não deixa de ser uma maneira de valorização dos mestres. Semelhante ao que ocorreu com os Seminários de Cultura Popular, que acabaram criando possibilidades, inclusive a criação do Encontro de Saberes, a Entrevistada P3 tem uma visão distinta do projeto, “(...)porque assim, às vezes a gente foca muito na questão do reconhecimento do mestre. E claro, isso tem uma função que para eles e também para a universidade é muito importante. Mas assim, politicamente abre portas e aí tu vai ter que criar políticas públicas para dar conta de um fato que está ali, que a universidade cria. Eu acho que isso é uma coisa legal de a gente observar do ponto de vista da política pública, porque isso amplia também os sujeitos epistêmicos na universidade, sim, mas também os sujeitos políticos” (ENTREVISTADA P3).

Nesse sentido, observa-se que o Encontro de Saberes auxilia essa percepção dos povos indígenas como seres políticos que possuem direito de fala (KILOMBA, 2019), de ir e vir, conforme expõe a Entrevistada M3 “nós somos um povo, somos ser humano e que nós merecemos respeito e esse respeito nós pedimos que sejamos respeitados como tal, para que

possamos ter o direito de ir e vir sem ninguém atropelar. Então, para mim, hoje já tem mais uma abertura, entrada entre a universidade, a sociedade, enfim (...) A abertura hoje tá melhor pra gente, né? Para a gente chegar, porque antigamente nós não podia falar nem que era índio e hoje nós já estamos gritando e afirmando e garantindo o que é que nós somos, né? Isso enriquece muita gente e nos fortalece” (ENTREVISTADA M3).

Entretanto, em que pese haver a valorização dos mestres no Encontro de Saberes, com o reconhecimento de sua existência enquanto sujeitos detentores de conhecimentos diversos e, também, enquanto sujeitos políticos, observa-se que a estrutura da universidade é burocrática. Dessa forma, há procedimentos e normas que por vezes acabam dificultando a valorização desses mestres. É o que ocorre, por exemplo, na UFRGS, tendo em vista que como os mestres não possuem titulação acadêmica, não podem constar nos registros formais das disciplinas, conforme comenta a Entrevistada P2 “esses mestres começam a dar aula. O que acontece lá no nome da disciplina? Lá no Departamento tem o nome da pessoa da Música. E até hoje sempre tem que ter alguém que fica o responsável pela disciplina. (...) Então o nosso nome está lá. O nome do mestre não aparece em lugar nenhum” (ENTREVISTADA P2).

A presença dos mestres, rompendo os padrões de que os professores universitários precisam de formação acadêmica, acaba gerando essa situação *sui generis*, que ocorre “porque ele não tem, dentro das rubricas da estrutura da universidade, um lugar onde tu possa colocá-lo, pois ele não é um professor convidado, porque não é professor de universidade. Ele não veio como palestrante, ele ministra aula, mas o nome, a responsabilidade é dos docentes da universidade” (ENTREVISTADA P2). Por tal motivo, uma das possibilidades para superar essa invisibilização institucional é a concessão do título de Notório Saber aos mestres, já que com tal titulação possibilita-se que seus nomes passem a constar em documentos oficiais da instituição. Dessa forma, a universidade enquanto instituição moderna/colonial segue padrões organizacionais que obedecem a este modelo, portanto, quando a instituição se abre para experiências distintas, como o Encontro de Saberes, necessariamente algumas regras institucionais precisarão ser revistas.

Outra questão burocrática da instituição que dificulta a valorização dos mestres é o currículo das universidades que, conforme Entrevistada P1 é um “currículo estreito”, que privilegia apenas as concepções nortes euro centradas e reproduz os cânones de pensamento modernos (GROSFOGUEL, 2016). Assim, como mencionado pela Entrevistada E1, existe a dificuldade de os docentes inserirem nas disciplinas outros saberes, por essa questão curricular. Nesse mesmo sentido, José Jorge de Carvalho (2018a) afirma que o ingresso dos alunos negros e indígenas na academia conduziu uma segunda discussão, já que “não seria de modo algum

satisfatório implementar ações afirmativas para jovens negros e indígenas sem, paralelamente, mudar o currículo colonizado, racista e branqueado que vem sendo repetido cronicamente em todas as nossas instituições de ensino superior” (CARVALHO, 2018a, p. 80). Assim, o projeto Encontro de Saberes atua como “cotas epistêmicas”, formando um duplo movimento descolonizador, de inclusão dos negros e indígenas, que passam a ingressar nas universidades federais como alunos e como mestres. Nesse contexto, o professor José Jorge de Carvalho mencionou na Semana do Conhecimento da UFMG que as pessoas das comunidades possuem um papel, e a universidade também, sendo necessária a transformação radical dos currículos. É possível vislumbrar essa transformação com a formação de uma base curricular pluriepistêmica, que já vem sendo pensada com os currículos incluindo três troncos distintos: o tronco ocidental, o tronco afro, o tronco indígena (ENTREVISTADO P4).

O outro ponto relativo ao marcador das experiências diz respeito às **dificuldades** enfrentadas pelos envolvidos no Encontro de Saberes. Aqui, pude analisar que cada grupo envolvido apresentou dificuldades com enfoques distintos: os docentes e alunos com uma visão mais institucional, e os mestres com dificuldades de ordem pessoal. Inicialmente passo a detalhar as dificuldades enfrentadas pelos docentes envolvidos na organização, em fazer a disciplina acontecer na universidade.

As Entrevistadas P1 e P2 mencionam que em seu ponto de vista a maior dificuldade do Encontro de Saberes é a execução financeira. Elas relatam as questões enfrentadas para o pagamento dos mestres, entre outros custos. A Entrevistada P1 aponta que muitas vezes os próprios docentes subsidiavam com seus recursos o transporte, a alimentação e determinados insumos para a realização das aulas. Nesse mesmo sentido, a Entrevistada P2 afirma que já aconteceu de a liberação de recursos da universidade dar-se apenas no final do semestre, “Então, o que a gente fez? Os professores do seu bolso pagaram os mestres. A gente trabalha com a questão do transporte. Então, às vezes a gente vai buscar, vai levar, colabora para que eles possam vir, oferece o almoço. (...) Mas enfim, as coisas acabaram sendo num voluntarismo que não é o ideal. Mas era. Foi um pouco assim” (ENTREVISTADA P2).

Observa-se que, seja por questões burocráticas ou políticas, ainda há uma falta de institucionalização sobre como devem ocorrer esses pagamentos. Assim, a Entrevistada P1 relata que todo semestre, ou a cada dois semestres, a equipe envolvida precisa buscar quais serão as fontes de recurso para viabilizar o Encontro de Saberes. Às vezes os recursos são provenientes da instituição, outras vezes de projetos de docentes aprovados por órgãos de fomento. “Mas aí tinha que também ter uma negociação, um convencimento da Pró - Reitoria de Planejamento de que aquela rubrica teria que ser garantida por eles. (...) Olha, foram

momentos de muitas emoções e muitas vezes não tinha [recursos]. Às vezes é como se a coisa andasse e aí, como se batesse numa...tivesse uma superfície refratária” (ENTREVISTADA P1). Nesse mesmo contexto, a Entrevistada P2 relata os improvisos que são feitos, devido a essa falta de institucionalização do pagamento aos mestres “Depois a gente foi criando, assim como eu chamo, gambiarras, improvisos” (ENTREVISTADA P2). Além disso, fica nítida a questão de que a destinação de verbas para o projeto depende também de uma vontade política na instituição “Então é isso, um pouco de malabarismo, mas é também uma questão de política, de como a gente vai conseguindo ter apoios e contar com boa vontade, porque, na verdade, (...)foi bem difícil (ENTREVISTADA P2).

Ainda sobre essa questão da falta de institucionalização, a Entrevistada P1 mencionou que as mudanças na direção da universidade também afetam as negociações sobre os pagamentos “Aí, muda a pró reitora, se esquece da memória institucional ...e a coisa retorna a um certo ponto inicial. (...) Tem que tá atento pra sempre fazer um novo convencimento. Um semestre, dois semestres. E agora esperamos que com os mestres com título de doutor se faça isso num outro nível, né? Não seja mais nesse âmbito do pagamento eventual, seja num pagamento previsto na rubrica mais institucionalizada.” (ENTREVISTADA P1).

A falta de procedimentos ou de vontade política na abertura da universidade, propriamente na questão da operacionalização dos pagamentos dos mestres, inclusive foi um dos fatores que postergou o início da disciplina do Encontro de Saberes na UFRGS (ENTREVISTADA P2). Se por um lado há esse entrave burocrático, por outro, a Entrevistada P2 cita a técnica utilizada de criar o fato para provocar alguma reação da universidade, como o meio encontrado para conseguir superar as dificuldades e implementar o Encontro de Saberes: “A gente queria que saísse [o Encontro de Saberes], aí saiu. Não tinha como pagar, a gente começou primeiro e depois.... (...) A gente viu que ia ser difícil. Não vai dar agora, não estamos conseguindo que o espaço se abra, então a gente vai criar o fato. Isso foi bem claro na nossa cabeça. A gente vai fazer a coisa acontecer e depois vê como” (ENTREVISTADA P2). Desse modo, observa-se que também no âmbito administrativo há dificuldades de a universidade abrir-se para novas experiências, de maneira que essa abertura não se dá por um movimento espontâneo da instituição.

Nesse contexto, é importante ressaltar que as dificuldades administrativas podem ocorrer por questões burocráticas, por questões normativas (sejam elas instruções legais ou institucionais) e, conforme a Entrevistada P2, também por medo. Segundo a Entrevistada P2, a Administração possui medo que a vinda dos mestres crie direito adquirido ao vínculo empregatício. Por tal razão, a Entrevistada P2 comenta as orientações recebidas sobre o tempo

da permanência dos mestres na universidade, de maneira que se o mestre ministra aula em um semestre, não pode ministrar no seguinte, respeitando o ano do exercício financeiro da instituição (ENTREVISTADA P2).

No documento “Memorando sobre os Protocolos de Remuneração aos Mestres e Mestras dos Saberes Tradicionais Adotados pelo Projeto Encontro de Saberes”, Carvalho (2022a) demonstra as maneiras como as universidades têm efetuado os pagamentos aos mestres. O autor menciona que se deve levar em consideração as singularidades de cada instituição e, também, a “imaginação administrativa” para buscar a melhor solução, sendo que a formulação geral para os pagamentos dos mestres provavelmente será construída conjuntamente com o Ministério da Educação. Assim, Carvalho (2022) expõe o modo dos pagamentos:

a) a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) definiu uma rubrica específica para pagamento de mestres quando instituiu o seu Programa de Formação Transversal para enraizar o Encontro de Saberes no seu quadro de cursos; b) a Universidade Federal Fluminense (UFF) paga os mestres através da figura do colaborador eventual; c) várias universidades, entre elas a Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), utilizam o instrumento administrativo da inexigibilidade de edital de seleção para a contratação dos mestres como temporários, baseados no argumento de que os mestres a serem contratados possuem um saber único e insubstituível; d) as universidades que contam com fundações encontram soluções administrativas mais simples; e) algumas, como a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), cogitam da possibilidade de contratar uma produtora cultural que facilite o pagamento aos mestres. Instituições do Estado como o IPHAN, provavelmente poderão utilizar o instrumento da inexigibilidade da seleção por edital, na medida em que a pesquisa para os processos de registro é sempre em áreas culturais específicas, o que demandará a contratação de mestres especializados nos saberes a serem registrados (CARVALHO, 2022, p. 7).

Outra dificuldade mencionada foi a questão da logística. Para o Entrevistado P4 a principal dificuldade não é a financeira, pois para a questão financeira há mais de uma solução possível, mas sim a logística de trazer os mestres à universidade. Para ele, a logística é complexa, sendo que essa dificuldade varia conforme o estado, podendo ser maior em alguns lugares, tendo em vista que os mestres vêm de lugares distantes. Com esse deslocamento, há a necessidade de providenciar as passagens para os mestres, ou, para quatro ou cinco mestres, ou seja, um grupo. Ainda há a logística de onde esses mestres vão ficar hospedados, o transporte, a alimentação e todo o apoio na recepção dos mestres. Por tal razão, o Entrevistado P4 afirma que foi criado no Encontro de Saberes a figura do “professor parceiro”, para mitigar essa dificuldade. “Você tem que ter professores envolvidos. Como aqui [UFMG] tem muitos, aqui é excelente por isso, (...) cada um ali envolvido na sua área. (...) Então a logística é concreta. Cuidar dos mestres, trazer os mestres, é hospitalidade. Você está trazendo pessoas que não vêm do mundo acadêmico. Muitos deles nunca tinham entrado na universidade ou tinham colocado



um pé dentro de uma universidade, não sabiam nem como que era. A gente fez visitas com eles, visitamos a biblioteca, a reitoria, para eles saberem como funciona a universidade (...) Então, a logística, eu acho que para mim é um desafio sempre, tem que ter boa logística e dá mais certo quando a logística é boa” (ENTREVISTADO P4). Esse cuidado com a logística levanta outra questão, sobre como a universidade foi pensada para ser uma instituição moderna/colonial excludente, tendo em vista que o acesso à instituição era restrito justamente como um sinal de *status* (BERNHEIM, 1991), de maneira que quando há uma estrutura pensada para receber pessoas estranhas a esse local, isso também é de certa maneira uma forma de romper a lógica colonial propagada na instituição.

Em outra entrevista, a P2 afirma haver uma certa dificuldade pelo fato de os alunos não compreenderem a dimensão do projeto Encontro de Saberes, o que já causou muita desistência na disciplina. Também, mencionou que essa falta de compreensão dos discentes é refletida nas atividades de avaliação, sendo que a própria avaliação é algo a ser pensado na disciplina: “porque a gente dizia bom, na avaliação final, vocês podem ter aluno das Artes, aluno das Letras, aluno da Geografia, aluno da Biblioteconomia, das Sociais, da História, da Educação. Faça um trabalho criativo. Pode ser uma criação poética. E o que acontece? Às vezes os alunos vêm fazer a disciplina, não sabem direito, não conseguem entrar dentro da proposta e entregavam um poema de cinco linhas. Então tem esses impasses, entende? A gente quer desconstruir a avaliação, mas também não podia deixar de pedir alguma coisa e de ter que dar uma nota” (ENTREVISTADA P2).

Por outro lado, nas análises realizadas observou-se que as dificuldades encontradas pelos mestres foram de outro aspecto. Enquanto as dificuldades dos docentes são institucionais, os mestres citaram questões pessoais, como por exemplo, com o idioma, conforme já exposto no marcador do diálogo de saberes com a Entrevistada M2. Ainda, a Entrevistada M3 mencionou como dificuldade a barreira encontrada na universidade, não barreira física, mas nas atitudes dos alunos “Olha, a dificuldade foi muito grande. A primeira vez que eu coloquei o meu pé na universidade, até porque a universidade que eu enfrentei foi a universidade na Bahia e era uma universidade de filhos de ricos e eu fui muito, digamos assim, humilhada, muito mal olhada. (...) Uma descoberta muito forte pra mim, porque no momento ao chegar eu pensei que não iria acontecer a discriminação. Mas lá eu encontrei filhos de fazendeiros, filhos de juizes, de advogados e aí pra eles se acharam que estavam lá em cima no auge e eu uma pequena professora indígena e pra isso foi assim, uma afronta, um confronto para que eu pudesse quebrar esse tabu juntamente com esse pessoal” (ENTREVISTADA M3). Essa experiência

narrada pela Entrevistada M3, corrobora o caráter excludente (CARVALHO, 2018) e elitista da instituição, que segrega corpos e suas epistemes.

Nesse sentido, apesar de uma primeira experiência desagradável, a Mestra M3 afirmou que com o passar do tempo houve maior aceitação de sua presença na universidade, o que confirma a declaração da Entrevistada P1, sobre a importância da presença dos mestres andando pela universidade, com a corporificação epistêmica desses corpos. O projeto Encontro de Saberes, portanto, auxilia nessa abertura da universidade, conforme menciona a Entrevistada M3: “Mas com o caminhar do dia a dia, com a maneira do qual eu falei e com a maneira como eu me aproximei deles, então eles sentiram que eu era uma pessoa humilde, humana, tinha coração, tinha amor. Então a cada dia foi quebrando esse tabu, um pouco, mesmo que hoje ainda enfrentamos, mas já amenizou mais (...). No começo era muito triste, muito. Eu passei por várias dificuldades, fui até ameaçada por alguns alunos” (ENTREVISTADA M3).

Em outra entrevista, a Mestra M1 mencionou como as estruturas da universidade causaram estranheza, com relação a como ela imaginava ser o espaço universitário “(...) minha surpresa ao entrar numa faculdade, né? (...) Eu imaginava que a universidade é pra o conhecimento, para a formação do conhecimento, elas não tinham parede, eu pensava que era que nem o vento livre” (ENTREVISTADA M1). Assim, essa diferença de conceitos do que é o saber, e a maneira como a universidade compartimentaliza esses saberes proporcionou dificuldades que foram vivenciadas pela Mestra no Encontro de Saberes: “É muito duro para a gente que é livre, que é criado livre, que é criado ouvindo, vendo a natureza correndo na natureza, mergulhando no rio, armando armadilha, caçando, catando besouro, vendo bicho. Então a gente que tem essa toda essa dimensão, que isso para a gente é um todo, não são fracionados, não tem uma separação para tudo. A gente faz parte de um todo. Então pra gente, para mim é um sofrimento” (ENTREVISTADA M1).

Por sua vez, os alunos mencionaram como dificuldades uma percepção de divisão entre os docentes envolvidos no Encontro de Saberes e os que não compreendem a importância do projeto, conforme descreve a Entrevistada E1: “é como se a gente estivesse em dois lugares diferentes. Há essa divisão em nós, dentro da universidade. A gente percebe” (ENTREVISTADA E1). Assim, essa divisão acaba proporcionando alguma dificuldade aos alunos, por exemplo, quando é necessário haver a liberação de alguma atividade para que eles possam participar do Encontro de Saberes. Ainda, o Entrevistado E2, mencionou a dificuldade mais no aspecto do entendimento “desses dois mundos”, sobre como se portar diante desse conhecimento: “Às vezes eu sinto que as pessoas vão muito pra pegar alguma informação e usar na vida delas, e não necessariamente pra querer aprender e ver e se colocar nesse lugar”

(ENTREVISTADO E2), o que demonstra alguma falta de interculturalidade crítica, conforme explicação da Entrevistada P1, ou então de solidariedade ativa (SANTOS, 2019). Além disso, observa-se que essa divisão dentro da universidade é consequência do dualismo cartesiano, nuclear da modernidade, pois “a mesma dicotomia entre a natureza e a cultura emerge como uma das fontes de outros dualismos predominantes, desde os que estão entre mente e corpo, e teoria e prática, até os de lugar e espaço, capital e trabalho, local e global” (ESCOBAR, 2005, p. 68), ou ainda entre Ciência e não ciência, alunos da grade curricular eurocêntrica e alunos dos Saberes Transversais, que é o caso específico da UFMG.

Sobre as **experiências propriamente ditas**, conforme Santos (2019), como a experiência vivida não dissocia a experiência em si, do sujeito que a vive, ao incluir outras epistemes no diálogo de saberes, automaticamente estão sendo inseridas outras vivências na academia.

É o caso da Mestre M1, por exemplo, que por causa da luta pela retomada do território de seu povo, na Bahia, foi presa com seu filho recém-nascido, permanecendo na prisão por dois meses e quinze dias. Ela narra que ficou presa em uma ala em que havia uma criança que tinha nascido na prisão, e já estava lá fazia um ano e dois meses. A Mestre M1 menciona sua visão sobre a liberdade, sobre como as instituições e o Estado praticam violência com aqueles que são criminalizados pelo capitalismo, sem muitas vezes terem praticado crime algum: “E o interessante é que essa criança nunca tinha visto o céu, nunca tinha visto a noite, o céu à noite estrelado” (ENTREVISTADA M1). Ela prossegue explicando que em uma noite, por causa de uma rebelião, o portão do pátio demorou mais que o normal para fechar. Dessa forma, ao anoitecer, as detentas ficaram do lado de fora do pátio esperando a revista, ou “o confere”, como ocorre todo dia às 17h. “Então ninguém vê a noite, ninguém vê o céu, ninguém vê estrela, ninguém vê a lua. E aí, derrepente[sic] a criança, quando percebeu brincando no pátio, olhou pro céu e viu o céu estrelado e os caminhos de Santiago na cabeça” (ENTREVISTADA M1). A Mestre narra com sensibilidade a percepção da sensação da criança ao conhecer o céu estrelado “e aí essa criança dançava, ele girava os bracinhos pra cima para pegar as estrelas, ele pulava para pegar as estrelas, ele chamava uma mulher, chamava a outra e apontava para o céu. E aí? E eu com a criança no colo, dando mamã, pensando em tudo como eu vivi, que eu era livre dentro de um território, que estava lutando por esse território. Eu cresci caçando na mata, eu cresci mergulhando no rio, eu cresci subindo as árvores, comendo jaca, escolhendo a fruta que eu queria, as frutas que a gente mais gostava levava o nome dos nossos tios. Cada árvore é um parente da gente. A gente dava nome às árvores. E aí aquela criança que estava ali dançando para as estrelas, ela nunca tinha pisado na terra, ela nunca tinha mergulhado no rio, ela nunca

tinha abrido [sic] a porta e passado pela vontade dela, ela nunca tinha colhido uma fruta do pé. Aquela criança não cometeu crime nenhum, mas estava privada de ver o céu a noite. E aí pra presente, para ela, a lua veio bem cheia, cheia, cheia, a coisa mais linda. E ele ficou mais encantado ainda com o céu. E ele dançou para o céu. Eu achei muito importante isso e eu peço que as pessoas quando saia de casa, abre a porta, olhe para fora, olhe o pássaro, olhe o vento, olhe a folha, olhe o céu, porque tem muita gente que está presa” (ENTREVISTADA M1).

Desse modo é preciso perceber as experiências vividas pela Mestra M1 sob a perspectiva da violência estatal a um grupo que sofre por estar fora dos padrões hierárquicos vigentes. Nesse sentido, a violência estatal é explicada por Almeida (2018), que afirma que a ligação entre o Estado e o capitalismo possui complexidade, sendo estrutural. O autor explica que nesse Estado existe uma ordem produzida pelo racismo, sendo que essa ordem afeta a sociedade em suas relações exteriores, com a colonização, por exemplo, mas também afeta a sua configuração interna, “estipulando padrões hierárquicos, naturalizando formas históricas de dominação e justificando a intervenção estatal sobre grupos sociais discriminados, como se pode observar no cotidiano das populações negras e indígenas (...)” (ALMEIDA, 2018, p.139-140). Assim, é necessário refletir como tais experiências reverberam nessas pessoas e, ainda, como o diálogo com essas pessoas deve proporcionar a prática de uma escuta ativa, engajada, contrária à naturalização da ordem racista e a favor daqueles que estão adentrando na universidade pelo Encontro de Saberes com essas vivências.

Importante ressaltar que se o projeto Encontro de Saberes causa uma abertura epistêmica na universidade, essa ruptura em uma instituição moderna que foi criada para um determinado público não ocorre sem haver tensionamentos. A Entrevistada P2, traz uma dimensão desse tensionamento ocorrido em sala de aula. Ela narra que durante um dos módulos do projeto Encontro de Saberes a temática escolhida foi “retomada”. Por tal razão, foi realizado o módulo com a participação de representantes das três principais etnias indígenas da região: Guarani, Kaingang e Xokleng. A entrevistada afirma há um povo indígena com um bom marco temporal em cima do território Xokleng, esse povo até metade do século XX era perseguido e massacrado pelos bugreiros, que arrancavam orelhas e brutalmente machucavam indígenas para dar espaço para a colonização em Santa Catarina. Agora, esse povo tem se reaproximado e voltado para o norte do Rio Grande do Sul, junto com os Kaingang, porque esse era um território comum aos dois povos.

Dessa forma, determinado aluno de mestrado em Educação, um indígena Xokleng, foi convidado a participar do módulo do Encontro de Saberes. A Entrevistada P2 menciona que na aula dele sua fala era muito posicionada, muito forte. Ela narra que durante a aula, enquanto o

indígena olhava os nomes dos alunos na tela do computador (a aula era tele presencial, porque ocorreu no período da pandemia), ele percebeu os sobrenomes dos alunos, que tinham ascendência italiana e alemã, de maneira que a entrevistada narra que nessa hora o Mestre falou: “Isso aqui eu li nos livros. Esses aqui, os antepassados de vocês massacraram e mataram (...)”, e a Entrevistada P2 continua: “Bom, aí a aula terminou assim... E aí ele... Eu nunca vi um indígena chorar, mas ele ficou assim, foi..., foi muito sabe? Foi ... bom, teve um daqueles alunos que não voltou. E aí até depois a gente buscou falar sobre isso com a turma (...). Então o tema já era uma coisa de conflito, que retomada já é a luta que esses povos estão fazendo, não demarcam a gente vai voltar pro lugar que a gente considera que é nosso. Só que a fala dele naquele dia... (Entrevistada P2). Ela afirma que os docentes conversaram um pouco com o Mestre, com o grupo de alunos, que em um trabalho final de curso, inclusive um dos alunos propôs a criação de uma clínica do trauma para os estudantes indígenas e outros, e que isso seria bom na UFRGS. “Mas a coisa foi muito forte” (ENTREVISTADA P2).

Logo, tendo em vista que na modernidade/colonialidade a pretensa universalidade não permite haver o diálogo com os povos excluídos da colonialidade, é importante notar que quando esse diálogo ocorre, o fator racial emerge e, como bem explica Almeida (2018), “Por trás da raça sempre há contingência, conflito, poder e decisão, de tal sorte que se trata de um conceito relacional e histórico” (p.19), ou seja, esse diálogo intepistêmico pode gerar tensionamentos e conflitos, conforme mencionou a Mestra M 3, quando entrevistada, “(...) onde que eu passo eu tenho que falar um pouco do nosso jeito de ser (...) Porque já são 522 anos de briga, de luta, de dificuldade, de problemas e que nós ainda estamos passando ainda por, digamos assim, por objetos. As pessoas acham que nós não merecemos respeito, né?” (ENTREVISTADA M3).

Nesse contexto, Hooks (2013) explica que a abordagem de ensino com consciência de raça, de sexo e de classe social, temas cujos alunos possuem sentimentos apaixonados, traz a possibilidade de conflitos, de maneira que a sala de aula deixa de ser um “lugar seguro”, com o/a professor/a ministrando aula a um grupo silencioso, que só responde quando é incentivado. A autora elucida que a educação que preza pelo multiculturalismo precisa ter o cuidado de dar voz individualmente a todos, com o intuito que todos os alunos contribuam para o aprendizado em sala de aula, evitando a posição dos alunos como sujeitos meramente passivos (que é comum no sistema denominado por Paulo Freire como educação bancária). Para Hooks (2013, p.59), “os educadores estão mal preparados quando confrontam concretamente a diversidade. É por isso que tantos se aferram obstinadamente aos velhos padrões”, sendo que apesar de o compartilhamento de ideias em um ambiente multicultural não progredir tão rápido quanto em

um ambiente homogêneo, é necessário que os alunos e os educadores tenham que aprender o que a autora chama de diferentes “códigos culturais”, para que haja o ensino eficaz em um ambiente com corpo discente diverso (hooks, 2013). Apesar de os ensinamentos de hooks dizerem respeito à diversidade cultural do corpo discente, eles podem ser contextualizados no Encontro de Saberes, que possui essa diversidade no seu corpo docente, com a presença dos mestres.

Em outro momento, esse tensionamento também foi mencionado por outra entrevistada (P3), ao citar mais especificadamente a questão da discriminação racial que presenciou durante as aulas do Encontro de Saberes. Ela afirma que ao mesmo tempo que povos originários e tradicionais protagonizam histórias que são simplesmente sensacionais, de beleza imensa, essas histórias também possuem dureza, violência. “Esses tempos a gente estava no quilombo e uma menina lindíssima, maravilhosa e uma poetisa e que tem os cabelos black power. Olha, ela nos contou aos prantos e nós aos prantos, ouvindo, porque assim que ela se deu conta (...) aos 15 anos de idade, que as pessoas atravessavam a rua quando ela caminhava. E isso era muito normal, por causa dela. Porque não queriam passar, porque ela é toda ... e tem todas as marcas [dos traços fenotípicos pretos], né? E aí quando ela fala isso, eu fico pensando: gente, o que é se dar conta de que a pessoa atravessa a rua, porque ela não quer reconhecer a sua presença no mundo? Isso é muito forte. Então, assim, o que tu vai fazer além de sentar e chorar mesmo?” (ENTREVISTADA P3).

Ao mesmo tempo em que a inclusão de pessoas até então excluídas no ambiente universitário cria desafios institucionais, como a questão de como responder aos tensionamentos causados a partir da inclusão e do diálogo interepistêmico, também pode-se observar que o Encontro de Saberes possibilita oportunidades que são únicas para os envolvidos no projeto, conforme cita a Mestra M1, ao comentar sobre o Encontro de Saberes: “uma coisa que eu fiquei muito feliz, porque assim a gente lá na aldeia, por conta da perseguição, tinha uma coisa que a gente já tinha perdido, que a gente vive tão, tão preso dentro da aldeia. A gente, a gente não sai. Então a festa nossa é dentro da comunidade, a gente vive da comunidade. Se a gente sai, tem que sair em comboio, a gente vai, faz o que tem que fazer, tem que voltar logo. A gente não fica. Então não pode sair pra noite, não pode sair assim. Então a gente vive numa prisão coletiva, entendeu?” (ENTREVISTADA M1). Assim, ela prossegue afirmando que quando foi participar pela primeira vez do projeto, em Minas Gerais, “nossa, eu fiquei tão, eu fiquei assim, falei: nossa! Tem outro jeito de viver? Tem outra vida? Existe outra coisa? Porque assim o pessoal acolheu a gente tão bem. Aí a gente foi, a gente ficou na casa de uma professora,

né? (...) Ela acolheu a gente na casa dela. (...)E aí foi bastante divertido” (ENTREVISTADA M1).

A entrevistada conta que além de se sentir bem com a receptividade dos envolvidos do projeto, a liberdade que ela pode usufruir também foi uma experiência positiva para a Mestra “aí tinha essa liberdade sim, sem ter essa sensação de alguém querer te matar, que você tem que voltar cedo pra casa, que você não pode estar nesse lugar. Tem tal hora, tem isso, você tem que estar atenta a tudo isso. Então você prefere não sair, sempre é melhor ficar em casa. Então esse cuidado que a gente tem quando sai aqui, naquele momento, aquilo não existia para mim, entendeu? Ninguém sabia quem era a ‘M1’. E aí eu estava num círculo, num lugar, que era um lugar seguro e eu podia ir, e as pessoas estavam ali me dando essa permissão de ser, de viver, de poder ir, de poder voltar, de ter o horário. Eu podia ficar, eu podia escolher. E eu não ia sofrer nenhuma retaliação, entendeu? Ninguém. Eu ia voltar em casa, eu ia estar bem. E aí foi isso. E aí então foi muito bom. (...) uma sensação que eu nunca tinha sentido(...). Não parece, porque está dentro da comunidade, mas a gente tem que saber como é que sai da comunidade” (ENTREVISTADA M1).

O relato da M1 demonstra mais uma vez a violência colonial (FEDERICI, 2017) ou a ordem colonial violenta (KILOMBA, 2019) sofrida pelos povos excluídos da modernidade e como isso é refletido no cotidiano desses povos. Em um primeiro momento pode-se perceber nitidamente a violência pelo fator racial, mas também é possível constatar que as privações/cuidados possam ser acentuados pelo fato de a Mestre além de indígena, ser mulher, dando evidência à análise interseccional de Collins (2020), que “reconhece que a percepção de pertencimento a um grupo pode tornar as pessoas vulneráveis a diversas formas de preconceito”(p.30), entretanto, a autora prossegue elucidando que “como somos simultaneamente membros de muitos grupos, nossas identidades complexas podem moldar as maneiras específicas como vivenciamos esse preconceito” (p. 30). Portanto, no mesmo contexto da fala da Entrevistada P3, que menciona a beleza e a violência das vivências desses povos, o Encontro de Saberes reflete muito bem essa dualidade, a partir dos relatos dos mestres que estão adentrando na universidade.

Dessa forma, pode-se perceber com os pontos do marcador das experiências como a valorização, as dificuldades e as vivências em si do projeto Encontro de Saberes são distintos da pretensa neutralidade da ciência. Portanto, constata-se que o projeto é um dos caminhos para superar a herança da colonialidade do saber, com o saber monoepistêmico e localizado em um “*punto cero*” (CASTRO-GÓMEZ, 2015). Assim, para a universidade tornar-se um lugar de diálogo e de busca à pluriversidade (ESCOBAR, 2012), são imprescindíveis os saberes do Sul

(SANTOS, 2019), repletos de sensibilidade de mundo e contextualizados geo-historicamente (MIGNOLO, 2013).



## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Foram muitos aprendizados  
 Que pra vida toda irei levar  
 Todos esses momentos de conversas  
 O conhecimento para minha formação só veio aumentar.  
 Precisamos mesmo desse espaço que conhecimento vem gerar,  
 Ei povos originários dessa terra, na universidade também é nosso lugar!!!  
 Estamos aqui hoje lutando  
 Pra garantirmos nossa sobrevivência  
 compartilhando nosso conhecimento e também nossas experiências!!! (...)  
 Salve, salve nossos mestres, mestras e artistas desse primeiro notório saber  
 Essa porta se abriu agora  
 E aberta vai permanecer!!!!  
 Vocês serão sempre referência  
 Brilhará por onde passar  
 O conhecimento de vocês  
 Não tem como se acabar!!!  
 Salve, salve meu povo  
 Salve, salve meus mestres e guardiões(...)*

(Poema de autoria de Valdirene Xacriabá, da comunidade indígena Xacriabá, durante o encerramento da Semana do Conhecimento – UFMG, 2022)

Essa dissertação foi desenvolvida com o intuito buscar respostas aos problemas de pesquisa que foram assim delimitados: saber como as experiências nas IES brasileiras utilizam o diálogo de saberes para a busca do pluriverso? Como essas experiências podem ser relacionadas à política de ações afirmativas de cotas universitárias? Em que medida as cotas universitárias, além de reduzir as desigualdades, também podem ser um meio para a busca da pluriversidade epistêmica? Assim, a partir dessas questões centrais, foi apresentado o objetivo principal da pesquisa, que era analisar (experiências de) diálogo de saberes que visam à pluriversidade como superação das desigualdades sociais na universidade. E, a partir desse objetivo central, foram estabelecidos três objetivos específicos: identificar experiências a partir das cotas universitárias que visam diálogos de saberes; observar / verificar quais saberes são privilegiados nas experiências e compreender as relações entre sujeitos e saberes na universidade. Desta forma, a busca por experiências foi uma constante nessa pesquisa, e realizou-se sempre com o objetivo de buscar a sensibilização às experiências bem sucedidas na busca de uma universidade pluriversa. Se o cotidiano, de uma maneira geral, já demonstra a lógica monoepistêmica em nossas instituições, o desígnio proposto com essa investigação é

justamente é contribuir com a visibilidade de experiências que rompem a lógica moderna/colonial da universidade moderna/colonial.

Inicialmente, a principal temática da dissertação eram as cotas universitárias e como essa importante política de ações afirmativas poderia impactar a universidade em suas estruturas epistemológicas, para além da redução das desigualdades sociais que o acesso à universidade proporciona. Desse modo, durante o ir e vir do caminhar da investigação, após estudar alternativas que respondessem aos problemas de pesquisa, o projeto Encontro de Saberes foi uma possibilidade factível, pois condizia a uma experiência do Sul, que está sendo implementada há mais de dez anos nas universidades brasileiras e que tem como pretensão a descolonização das estruturas do conhecimento universitário. Além disso, houve um outro fator fundamental para que a experiência do projeto se tornasse o lugar de pesquisa dessa dissertação: o fato de o Encontro de Saberes ter uma profunda relação com o ingresso de alunos cotistas na universidade, já que foi a entrada desses alunos que despertou a necessidade de outras lógicas, senão as eurocentradas, serem ministradas na academia. Portanto, devido à relevância do projeto, além das cotas universitárias o Encontro de Saberes também passou a ser o outro foco principal da dissertação.

É importante mencionar que as escolhas teóricas-metodológicas aplicadas na elaboração da dissertação, a partir da perspectiva da decolonialidade e das Epistemologias do Sul, possibilitaram que a investigação ocorresse com outros vieses, sem a orientação única das epistemologias hegemônicas do Norte. Assim, mais do que um olhar do mundo, mas com sensibilidades de mundo, houve a possibilidade de questionamento, análise e problematização do contexto estudado, com a finalidade da busca de desprendimentos da lógica da modernidade/colonialidade.

Portanto, considerando as escolhas acima mencionadas, a pesquisa ocorreu por meio da abordagem qualitativa, com a pesquisa exploratória. Os procedimentos de pesquisa adotados foram as entrevistas semiestruturadas com dez participantes distintos (três professoras, o coordenador do projeto em âmbito nacional, quatro mestres e mestradas de saberes tradicionais e dois estudantes) e a análise documental nos sites do INCTI; dos Saberes Tradicionais – UFMG; da Semana do Conhecimento – UFMG; da exposição virtual “Encontro de Saberes – Fazendo Junto!” (UFRGS); do Encontro de Saberes da UFRGS; entre outros. Para realizar a análise, utilizei uma matriz metodológica decolonial, que é uma proposta feita por pesquisadores brasileiros e, a partir dela, elaborei marcadores analíticos que fazem a contraposição dos marcadores da colonialidade e da decolonialidade, a partir da colonialidade do saber, do poder

e do ser. Dessa forma, após organizar as informações obtidas, destacaram-se quatro marcadores: desigualdades de conhecimento; diálogo de saberes; relação sujeito-saberes e experiências.

A primeira categoria das desigualdades pretendeu avaliar especificamente como ocorriam as **desigualdades de conhecimento** nas universidades. Assim, verificando as estruturas epistemológicas da universidade, observou-se que ela foi criada como uma instituição que historicamente excluiu determinados indivíduos e saberes. Portanto, nesse ambiente, são valorizados os conhecimentos norte-eurocentrados, com invisibilidade das outras epistemes, que são consideradas como místicas, tradicionais, não-ciência ou ciência com c minúsculo. Dessa maneira, o caráter excludente, a partir de uma racionalidade monológica, acabou empobrecendo a universidade.

Portanto, desde a gênese do Encontro de Saberes, com os Seminários Nacionais de Políticas Públicas para as Culturas Populares (2005 e 2006) percebe-se a preocupação em dar visibilidade às culturas populares e, logo após a implementação do projeto Encontro de Saberes, observa-se a preocupação em valorizar os conhecimentos locais, das Epistemologias do Sul. Desse modo, considero o projeto Encontro de Saberes caracterizado como um contraponto ao eurocentrismo das universidades, que possibilita um desprendimento dessa visão hegemônica quando o traz mestres e mestras do conhecimento tradicional para ministrar seus conhecimentos em sala de aula e, dessa maneira, provoca a descolonização da universidade. Essa descolonização ocorre a partir da inovação curricular (já que tais conhecimentos ou não eram transmitidos na academia, ou pelo menos, não eram transmitidos com os próprios indígenas e outros membros de comunidades tradicionais ministrando o conhecimento), com a partilha de epistemes que valorizam a escuta, os movimentos, a ancestralidade, a oralidade, com a polimatia, com a valorização de biografias, de habilidades manuais, com a utilização de emoções, espiritualidade, entre tantas outras formas de diálogos negadas.

Considerando que tanto no problema, quanto nos objetivos da dissertação encontra-se o termo **diálogo de saberes** como meio de efetivação do pluriverso na academia, esse foi um marcador de destaque nas análises. Enquanto na modernidade/colonialidade há uma estrutura que inviabiliza / hierarquiza os conhecimentos, torna-se inviável um diálogo interepistêmico. Entretanto, com a valorização dos saberes tradicionais, o Projeto Encontro de Saberes busca efetivamente esse diálogo, não apenas dando a oportunidade para que mestres de saberes tradicionais entrem nas universidades, mas reconhecendo esses saberes como válidos.

Assim, nas análises realizadas pude perceber que conforme o ator envolvido, a ênfase dada a esse marcador era distinta. Por exemplo, para os mestres e mestras a questão do idioma foi extremamente relevante, seja como meio de preservar sua cultura, como com as dificuldades

encontradas por causa da linguagem hegemônica. Ainda, o diálogo interepistêmico nas universidades foi percebido pelos mestres - especialmente os indígenas - como uma forma que eles têm de defesa, a partir de uma perspectiva de resistência de seus povos. Por sua vez, ao analisar esse marcador do diálogo pelo viés dos professores, emergiram aspectos relacionados à universidade, em como pensar essa revolução epistêmica, que rompe padrões utilizando a transdisciplinaridade, já que como pode ser observado, os ensinamentos dos mestres não são compartimentalizados por áreas do saber ou facilmente enquadrados na grade curricular eurocêntrica. Ainda, ficou claro que precisa haver um esforço institucional da universidade e, mais especificamente, dos envolvidos do projeto para que esse diálogo interepistêmico possa ocorrer, já que o diálogo de saberes não é algo habitual ou costumeiro em uma instituição moderna/colonial e excludente.

Ainda, considerando as análises das **relações sujeitos-saberes**, foi possível observar que o Encontro de Saberes possui uma relação metodológica não-extrativista; com a alteração da condição do objeto de pesquisa, já que no projeto deixa-se de ter a percepção do “conhecer sobre”, para o “conhecer com”. Desse modo, o Encontro de Saberes tem um caráter inovador, quando comparado à face hegemônica da universidade, quando demonstra haver a cooperação entre os sujeitos de saber, com alianças ou engajamento entre os sujeitos de pesquisa. Essa relação interepistêmica respeita as diferenças e pretende valorizar os mestres, seus saberes e também as suas causas, assim, nesse contexto, a universidade deixa a lógica de neutralidade e passa a perceber os sentimentos. Portanto, pode-se constatar que a metodologia não-extrativista do projeto Encontro de Saberes é um contraponto às metodologias extrativistas do norte da linha abissal, motivo pelo qual mais uma vez é possível perceber o caráter descolonizador do projeto.

Ainda, o marcador das **experiências** foi fundamental para que houvesse uma maior liberdade na investigação da dissertação em dois momentos distintos, inicialmente com a escolha do lugar da pesquisa, pois quando me propus analisar experiências o projeto Encontro de Saberes ainda não era conhecido pela pesquisadora e, também, durante as entrevistas e as análises da Semana do Conhecimento, já que durante a pesquisa de campo surgiram temas que foram pertinentes e que não eram esperados. Assim, a construção desse marcador se deu diretamente no decorrer da investigação.

Desse modo, a partir das vivências das pessoas diretamente envolvidas no projeto, foi observado como o Encontro de Saberes valoriza os mestres e seus saberes tradicionais, também foram percebidas algumas das dificuldades enfrentadas, seja pelos mestres ou pelos sujeitos institucionais, como professores e alunos. Por fim, dentre muitas histórias/conhecimentos que

apreendi, acabei optando em colocar na dissertação experiências, que de alguma maneira foram mais relacionadas aos objetivos da pesquisa. Essas experiências a partir do projeto Encontro de Saberes demonstram que é possível rearranjar a ordem dos saberes e incluir na universidade outros sujeitos e epistemes, em busca da pluriversidade, de maneira que a universidade seja efetivamente mais inclusiva, não apenas abrindo as portas para alunos cotistas, mas também para os seus saberes, que até então foram ignorados.

É importante mencionar que o processo de pesquisa ocorreu com algumas limitações, como por exemplo a questão do número de universidades investigadas. Considerando que o Encontro de Saberes está atualmente em vinte universidades distintas, por questões temporais e logísticas houve a análise de apenas três locais – a UnB, a UFRGS e a UFMG. Ainda, outro aspecto que não ocorreu como planejado foi a impossibilidade de entrevistar alguns docentes da UFMG. Apesar de ter havido um contato prévio e a concordância em conceder as entrevistas, por questões distintas e fora do controle da pesquisadora, não foi possível realizar essas entrevistas.

Assim, considerando a relevância das cotas universitárias, cuja política pública passará por revisão, e a importância das cotas epistêmicas do projeto Encontro de Saberes, em momento algum houve a pretensão de esgotar as discussões sobre ambos temas. Sobre as cotas, é importante que haja trabalhos futuros que estudem os impactos dos alunos cotistas nas estruturas epistemológicas da universidade, pois como demonstrado com as revisões de literatura apresentadas, os estudos existentes estão mais relacionados aos próprios cotistas. Ainda, a dissertação apresenta aspectos de como o Encontro de Saberes pode ser um meio de descolonizar a universidade em busca de uma universidade pluriversa, entretanto, outros estudos se fazem necessários, tais como os que busquem compreender de maneira detalhada os impactos do projeto na formação dos alunos (cotistas e não cotistas), na carreira docente e nos próprios mestres. Também, um outro viés de pesquisa está no tema da gestão, o qual poderia investigar meios de minimizar os entraves burocráticos que as universidades possuem para a execução do Encontro de Saberes, ou ainda, questões pedagógicas aprofundando mudanças curriculares incluindo outras epistemes, como as indígenas e negras.

Isso posto, com as considerações dessa dissertação espera-se que haja a contribuição para que o projeto Encontro de Saberes seja conhecido e viabilizado em outras instituições, a exemplo da própria UTFPR, já que em um momento de crise paradigmática é imprescindível que sejam repensadas as estruturas de conhecimento e seja aproveitada a oportunidade recente das cotas universitárias para a inclusão de outros saberes na instituição. Assim, a universidade deixará de excluir pessoas e saberes ignorados pela modernidade/colonialidade e poderá ser um

lugar mais diverso, plural e democrático. Um lugar que valoriza diálogos e experiências, que constrói alianças e engaja-se com os povos tradicionais, com o intuito de formar uma universidade pluriversa, na qual a superação das desigualdades seja um objetivo constante.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- ANDIFES - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. **V PESQUISA Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) Graduandos(as) das IFES – 2018.** Brasília, DF: Andifes: Observatório Fonaprace: UFU, 2019. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-Nacional-de-PerfilSocioecon%C3%B4mico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES-2018.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2022.
- ANHAIA, Bruna Cruz de; NEVES, Clarissa Eckert Baeta. Educação Superior e ações afirmativas: a experiência brasileira a partir de duas políticas inclusivas. *In:PIRES, André; SAMPAIO, Helena; POMA, Luis Sime (Org.). Ensino superior no Brasil e no Peru e as políticas de inclusão nas últimas décadas.*Campinas, SP: Editora FE – Unicamp, 2020.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista brasileira de ciência política**, n. 11, p. 89-117, 2013.
- BASSO-POLETTI, Daniela; EFROM, Cora; BEATRIZ-RODRIGUES, Maria. Ações Afirmativas no Ensino Superior: revisão quantitativa e qualitativa de literatura. **Educare**, Heredia , v. 24, n. 1, p. 292-325, Apr. 2020 . Disponível em: [http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1409-42582020000100292&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-42582020000100292&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 13 Mar. 2022.
- BERNARDINO-COSTA, Joaze; BORGES, Antonádia. Um projeto decolonial antirracista: ações afirmativas na pós-graduação da Universidade de Brasília. **Educação & Sociedade**, v. 42. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.253119>. Acesso em: 04 abr. 2022.
- BERNHEIM, Carlos Tünnermann. **Historia de la universidad en América Latina:** de la época colonial a la Reforma de Córdoba. San José, C.R.: Editorial Universitaria Centroamericana (EDUCA), 1991.
- BOGDAN, Robert C. e BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação.** Porto – Portugal: Editora Porto, 1994.
- BRASIL. Lei nº12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União.** Brasília, 30 ago. 2012
- BRASIL. Lei nº12.772, de 28 de dezembro de 2012a. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior, e dá outras providências. **Diário Oficial da União.** Brasília, 31 dez. 2012
- CAPES. Portal de Periódicos da Capes. Disponível em: [www.periodicos.capes.gov.br](http://www.periodicos.capes.gov.br). Acesso em: 01 mar. 2022.
- CARNEIRO, Sueli Aparecida. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser.** FEUSP, 2005. Tese de doutorado. Disponível em: <https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-construc3a7c3a3o-do-outro->

comonc3a3o-ser-como-fundamento-do-ser-sueli-carneiro-tese1.pdf. Acesso em: 01 de nov. de 2022.

CARVALHO, José Jorge de. As ações afirmativas como resposta ao racismo acadêmico e seu impacto nas Ciências Sociais brasileiras. **Teoria e Pesquisa**, n. 42 e 43, p. 303 - 340, janeiro-julho 2003.

CARVALHO, José Jorge de. Los estudios culturales en América Latina: interculturalidad, acciones afirmativas y Encuentro de Saberes. **Tabula Rasa**, n. 12, Bogotá, Colombia, p. 229-251, enero-junio, 2010.

CARVALHO, José Jorge de. Universidades Empobrecidas de Conhecimento. Entrevista concedida por José Jorge de Carvalho à Revista de História da Biblioteca Nacional. **Cadernos de Inclusão 3**. Brasília. INCTI/UnB/CNPq, 2011. Disponível em: [http://www.academia.edu/29536690/Universidades\\_empobrecidas\\_de\\_conhecimento.pdf](http://www.academia.edu/29536690/Universidades_empobrecidas_de_conhecimento.pdf)., Acesso em: 21 mar. 2022.

CARVALHO, José Jorge de. Encuentro de saberes: huellas de memoria pluriversa y descolonización de la universidad contemporânea. **Arxius de Ciències Socials**, n. 39, p. 143-150, dec. 2018.

CARVALHO, José Jorge de. Encontro de Saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. *In*: COSTA, Joaze Bernardino; TORRES, Nelson Maldonado; GROSGOUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 1.ed. Belo Horizonte : Autêntica Editara, 2018a. p. 79-106.

CARVALHO, José Jorge de. Encontro de Saberes, descolonização e transdisciplinaridade: três conferências introdutórias. *In*: TUGNY, Rosângela Pereira; GONÇALVES, Gustavo (Org). **Universidade Popular e Encontro de Saberes**. Brasília: INCT de Inclusão/ Salvador: EDUFBA, 2020a. p. 13-58.

CARVALHO, José Jorge de. Encontro de Saberes nas Artes e as Epistemologias do Cosmos Vivo. *In*: TUGNY, Rosângela Pereira; GONÇALVES, Gustavo (Org). **Universidade Popular e Encontro de Saberes**. Brasília: INCT de Inclusão/ Salvador: EDUFBA, 2020b. p. 475-507

CARVALHO, José Jorge de. Notório Saber para os Mestres e Mestras dos Povos e Comunidades Tradicionais: Uma Revolução no Mundo Acadêmico Brasileiro. **Revista da Universidade Federal de Minas Gerais**, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 54–77, 2021. DOI: 10.35699/2316-770X.2021.29103. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistadaufmg/article/view/29103>. Acesso em: 01 jan. 2023.

CARVALHO, José Jorge de. Memorando sobre os Protocolos de Remuneração aos Mestres e Mestras dos Saberes Tradicionais Adotados pelo Projeto Encontro de Saberes. **Cadernos de Inclusão**, n. 18. Brasília : INCTI, 2022a.

CARVALHO, José Jorge de. Cotas étnico-raciais e cotas epistêmicas: bases para uma antropologia antirracista e descolonizadora. **Mana**, v. 28, n. 28(3), 2022b.



CARVALHO, José Jorge; FLÓREZ, Juliana. Encuentro de Saberes: Proyecto para decolonizar el conocimiento universitario eurocéntrico, **Nómadas**, Vol. 41, 131-147, outubro, 2014.

CARVALHO, José Jorge de; VIANNA, Letícia C. R. O Encontro de Saberes nas Universidades. Uma síntese dos dez primeiros anos. 2020. **Revista Mundaú**, n. 9, p. 23-49, 2020.

CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil**. O longo Caminho. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Decolonizar la Universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: **Des/decolonizar la universidad**. PALERMO, Zulma (comp.). Ediciones del Signo, Buenos Aires: 2015, p. 69 - 84.

CEPE/UFRGS aprova Notório Saber para Mestres e Mestras de saberes tradicionais. **Universidade Federal do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, 24 de fevereiro de 2022. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/pgdr/cepe-ufrgs-aprova-notorio-saber-para-mestres-e-mestras-de-saberes-tradicionais/>. Acesso em: 13 jan 2023.

CHARLE, Christophe; VERGER, Jacques. **História das universidades**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

COLLINS, Patricia Hill ; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2021.

DORNELES, Dandara Rodrigues. Palavras germinantes – entrevista com Nego Bispo. **identidade!**, São Leopoldo, v. 26, n. 1 e 2, p. 14-26, jan./dez. 2021. Disponível em: <http://revistas.est.edu.br/index.php/Identidade/article/view/1186/1010>. Acesso em 20 jan. 2023.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005, p.24-32.

ESCOBAR, Arturo. Mundos y conocimientos de otro modo. El programa de investigación de modernidad / colonialidad latinoamericano. **Revista Tábula Rasa**, núm.1. Bogotá, 2003. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600104>. Acesso em: 18 nov. 2021.

ESCOBAR, Arturo. O lugar da natureza e a natureza do lugar: globalização ou pós-desenvolvimento?. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO, setembro 2005. p.63 - 79.

ESCOBAR, Arturo. Más allá del desarrollo: postdesarrollo y transiciones hacia el pluriverso. **Revista de Antropología Social**, Madrid, n 21, p. 23-62, 2012.

ENSSLIN, Leonardo; ENSSLIN, Sandra Rolim; PINTO, Hugo de Moraes. Processo de investigação e análise bibliométrica: avaliação da qualidade dos serviços bancários. **RAC**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, art. 4, p. 325-349, Maio/Jun. 2013.

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva**. São Paulo: Elefante, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GUADILLA, Carmen GARCÍA. **Pensamiento Universitario Latinoamericano: Pensadores y Forjadores Visión General**. In: GUADILLA, Carmen GARCÍA. **Pensamiento Universitario Latinoamericano: Pensadores y Forjadores**. Caracas: CENDES, IESALC UNESCO, Bid & Co. Editor, 2008. p. 21-53.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOI, Marciano Seabra de; SANTOS, Maria Angélica dos. Dez anos da lei federal das cotas universitárias: avaliação de seus efeitos e propostas para sua renovação e aperfeiçoamento. **Revista de Informação Legislativa: RIL**, Brasília, DF, v. 58, n. 229, p. 11-35, jan./mar. 2021. Disponível em: [https://www12.senado.leg.br/ril/edicoes/58/229/ril\\_v58\\_n229\\_p11](https://www12.senado.leg.br/ril/edicoes/58/229/ril_v58_n229_p11). Acesso em 04 abr. 2022.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas pela emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, p. 223-244, 1984.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. In: **Tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro, n. 92/93 (jan./jun.), p. 69-82, 1988.

GROSGOUEL, 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**. Coimbra, n. 80, p. 115-147, 2008.

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 25-49, Abr. 2016. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-69922016000100025&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922016000100025&lng=en&nrm=iso). Acesso em 22 ago. 2021

HOOKS, Bell. **Ensinando a Transgredir: a educação como prática para a liberdade**. São Paulo : Editora WMF Martins Fontes, 2013.

I ENCONTRO SUL-AMERICANO DAS CULTURAS POPULARES E II SEMINÁRIO NACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA AS CULTURAS POPULARES, 2006, Brasília. **Anais [...]**. São Paulo: Instituto Polis ; Brasília, DF: Ministério da Cultura, 2007. 232 p.

ILUSTRÍSSIMA CONVERSA: [Produção e apresentação de]: Eduardo Sombini. Entrevistado: Ailton Krenak. [S.l.]: Folha de São Paulo, 28 jan. 2023. **Podcast**. Disponível em: <https://omny.fm/shows/ilustr-ssima-conversa/ailton-krenak-trag-dia-yanomami-mostra-que-clube-d#description>. Acesso em: 29 jan. 2023.

INCT INCLUSÃO. **Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino e na Pesquisa**. Encontro de Saberes. Disponível em: <https://www.inctinclusao.com.br/encontro-de-saberes/encontro-de-saberes>. Acesso em 25 mar. 2022

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**: 2019. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. ISBN: 9786587201092. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101736>. Acesso em fev. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2020**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/29431-sintese-de-indicadores-sociais-em-2019-proporcao-de-pobres-cai-para-24-7-e-extrema-pobreza-se-mantem-em-6-5-da-populacao>. Acesso em 23 abr. 2021.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: Episódios de racismo cotidiano. 1. Ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KOPENAWA, Davi. Hutukara: grito da Terra. **Caderno de Leituras**, 130, 2021.

LANDER, Edgardo. ¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos. **Estudios Latinoamericanos**, [S.l.], v. 7, n. 12-13, p. 25-46, ene. 2000.

LANDER, Edgardo. Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocêntricos. *In*: LANDER, Edgardo. (Comp.). **La colonialidad del saber**: eurocentrismo y ciencias sociales perspectivas latino-americanas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2020, p. 11-40.

LOANGO, Anny Ocoró. Políticas de admisión universitaria para afrodescendientes en Colombia. *In*: **Simpósio Políticas de Ação Afirmativa no Ensino Superior da América Latina**, 2022. Brasília: Universidade de Brasília. Disponível em: <https://ceam.unb.br/ceam-comunica/divulgacoes/131-simposio-politicas-de-acao-afirmativa-no-ensino-superior-da-america-latina>. Acesso em: 18 ago. 2022.

MAGALHÃES; António M. A Identidade do Ensino Superior: a Educação Superior e a Universidade. **Revista Lusófona de Educação**, Portugal. v. 7 n. 7; p. 13-40, 2006.

MARTINS, Paulo Henrique; BENZAQUEN, Júlia Figueredo. Uma proposta de matriz metodológica para os estudos descoloniais. **Cadernos de Ciências Sociais da UFRPE**, Recife, Vol. II, N. 11, Ago/Dez, 2017.

MAZZETTI, Antônio Carlos; RUBIN-OLIVEIRA, Marlize; PEZARICO, Giovanna; WIELEWICKI, Hamilton de Godoy. Relação centro x periferia: a universidade em debate. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.35, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698193459>. Acesso em: 10 mai 2022.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. 3 ed. Lisboa : Antígona, 2014.

MIGNOLO, Walter. Os esplendores e as misérias da ciência: Colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluriversalidade epistémica. *In*: SOUSA SANTOS, Boaventura de (org.). **Conhecimento Prudente para uma Vida Decente**. São Paulo: Ed. Cortez, 2006. p. 667-709.

MIGNOLO, Walter. **Desobediencia epistémica**: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad e gramática de la descolonialidad. Buenos Aires : Ediciones del Signo, 2010.

MIGNOLO, Walter. Geopolítica de la sensibilidad y del conocimiento. Sobre (de)colonialidad, pensamiento fronterizo y desobediencia epistémica. **Revista de Filosofía**, Nº 74, 2013-2, pp. 7 – 23, ISSN 0798-1171.

MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. **Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu – PR, 2017

NOGUEIRA, Fernanda; DOEBBER, Michele Barcelos; STEIN, Marília Raquel Albornoz. A (inter)disciplina Encontro de Saberes na UFRGS como experiência intercultural: novas (mas seculares) vozes que se anunciam na universidade brasileira. *In*: MATO, Daniel (coord.). **Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina Colaboración intercultural**: experiencias y aprendizajes. 1 ed, Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2019

PALERMO, Zulma. Itinerário. *In*: PALERMO, Zulma (comp.). **Des/decolonizar la universidad**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2015, p. 15-39.

PASSOS, Joana Célia dos. Relações Raciais, Cultura Acadêmica e Tensionamentos Após Ações Afirmativas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 2, p. 155-182, Jun. 2015. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982015000200155&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982015000200155&lng=en&nrm=iso). Acesso em 25 abr. 2021

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y Modernidad/Racionalidad. **Perú Indígena**, Lima, Vol. 13, nº 29, p. 11-20, 1992.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. *In*: **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO, setembro 2005. p.117-142.

QUIJANO, Aníbal. América Latina en la economía mundial. *In*: QUIJANO, Aníbal. **Cuestiones y horizontes**: De la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2020. p. 227–244.

RUANO-IBARRA, Elizabeth. Ações afirmativas no ensino superior público latino-americano. Universidade de Brasília, 2022. Disponível em: <https://noticias.unb.br/artigos-main/5916-acoes-afirmativas-no-ensino-superior-publico-latino-americano>. Acesso em: 15 ago. 2022.

**Saberes Tradicionais UFMG**, Belo Horizonte, 10 de outubro de 2017. Disponível em: <https://www.saberestradicionais.org/sobre/>. Acesso em: 10 jan 2023.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, quilombos: modos e significações**. Brasília: Instituto de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Da sociologia da ciência à política científica. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. Coimbra, n. 1, p. 11 – 56, 1978.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 4.ed. Vol 1. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. Vol 4. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Do pós-moderno ao pós-colonial. E para além de um e de outro. *In: Travessias*. Ed. 6/7. Coimbra: Centro de Estudos Sociais, 2008b.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI : para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SEGATO, Rita. Brechas descoloniales para una universidad nuestroamericana. **Observatório da Jurisdição Constitucional**, Brasília, Ano 5, p. 1-27, 2011/2012.

SEGATO, Rita. Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. **Civitas**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 66-80, 2014.

SEMINÁRIO NACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA AS CULTURAS POPULARES, 2005, Brasília. **Anais [...]**. São Paulo: Instituto Pólis; Brasília: Ministério da Cultura, 2005. 184 p

SILVA, Graziella Moraes Dias da. Ações afirmativas no Brasil e na África do Sul. **Tempo Social**. 2006, v. 18, n. 2, pp. 131-165. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-20702006000200007>. Acesso: 15 mar. 2022. ISSN 1809-4554.

SOUSA, José Vieira de. História da Educação Superior. *In: MOROSINI, Marília (org.)*. **Enciclopédia Brasileira de Educação Superior**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021. P. 25-208.

STENGERS, Isabelle. **A invenção das ciências modernas**. São Paulo: Ed. 34, 2002.

STENGERS, Isabelle. **Reativar o animismo**. Belo Horizonte: Chão de Feira, 2017.

TEIXEIRA, Anísio. Uma perspectiva da educação superior no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.50, n.111, jul./set. 1968, s.p. Disponível em: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/perspectiva.html>. Acesso em 18 ago. 2021.

TRINDADE, Hélió. Universidade, Ciência e Estado. *In*: TRINDADE, Hélió (org.) **Universidade em Ruínas**: na república dos professores. Porto Alegre: Vozes, 1999. p.9-23.

TRINDADE, Hélió. Saber e poder: os dilemas da universidade brasileira. **Estudos Avançados**, São Paulo, V. 14, n. 40, p. 122 – 133, 2000.

WALSH, Catherine. Introducción (Re)pensamiento crítico y (de)colonialidad. *In*: WALSH, Catherine(editora). **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial**: Reflexiones latinoamericanas. Quito : Universidad Andina Simón Bolívar / Ediciones Abya-Yala, 2005.

WERÁ, Kaká. Introdução. *In*: KRENAK, Ailton. **Tembetá**. Rio de Janeiro: Beco do Azougue Editorial, 2017.

WIELEWICKI, Hamilton de Godoy; Rubin-Oliveira, Marlize. Ações afirmativas na UFRGS: opiniões em comunidades do Orkut. *Políticas Educativas*, v. 1, p. 88-104, 2008.

UFMG diploma 15 novos doutores por ‘notório saber’. **Universidade Federal de Minas Gerais**, Belo Horizonte, 18 de outubro de 2022. Disponível em: <https://ufmg.br/comunicacao/noticias/ufmg-diploma-15-novos-doutores-por-notorio-saber>. Acesso em: 04 jan 2023.

UFRGS. **Universidade Federal do Rio Grande do Sul**, 2021. Encontro de Saberes – Fazendo junto. Disponível em: [https://www.ufrgs.br/encontrodesaberes/?page\\_id=389](https://www.ufrgs.br/encontrodesaberes/?page_id=389). Acesso em: 25 fev. 2023

## **APÊNDICE A - Roteiros de Entrevistas Semiestruturadas**

**Roteiro de Entrevista Semiestruturada – Mestre/Mestra**

Hora de Início: \_\_\_\_\_ Hora de término: \_\_\_\_\_

Mestre/Mestra: \_\_\_\_\_

Área: \_\_\_\_\_

**Bloco A - Experiência**

1. Origem/contexto de construção/inserção do projeto?
2. Operacionalização: como ocorreu na universidade? Dificuldades?

**Bloco B – Conhecimentos / Saberes**

1. Conhecimentos/Saberes/temas/pautas privilegiados?
2. Como foram as escolhas?
3. Resultados: o que se destaca? O que você identifica como inovação/mudança em relação aos conhecimentos?

**Bloco C - Sujeitos / Saberes**

1. Que sujeitos participam? Por quê?
2. Como ocorrem as definições/convites?
3. Dificuldades encontradas?
4. Resultados: há um acompanhamento de sujeitos? O que se sabe? O que se destaca?

Gostaria de acrescentar mais algum ponto?



## Roteiro de Entrevista Semiestruturada – Docente

Hora de Início: \_\_\_\_\_ Hora de término: \_\_\_\_\_

Docente: \_\_\_\_\_

Área: \_\_\_\_\_

### **Bloco A - Experiência**

1. Origem/contexto de construção/inserção do projeto?
2. Operacionalização: como ocorreu na universidade? Dificuldades?
3. Cotas: elas foram um elemento que estava presente?

### **Bloco B – Conhecimentos/Saberes**

1. Conhecimentos/Saberes/temas/pautas privilegiados?
2. Como foram as escolhas?
3. Resultados: o que se destaca? O que você identifica como inovação/mudança em relação aos conhecimentos?

### **Bloco C - Sujeitos / Saberes**

1. Que sujeitos participam? Por quê?
2. Como ocorrem as definições/convites?
3. Dificuldades encontradas?
4. Resultados: há um acompanhamento de sujeitos? O que se sabe? O que se destaca?

Gostaria de acrescentar mais algum ponto?

### **Roteiro de Entrevista Semiestruturada – Discente**

Hora de Início: \_\_\_\_\_ Hora de término: \_\_\_\_\_

Discente: \_\_\_\_\_

Curso: \_\_\_\_\_

#### **Bloco A – Experiência**

1. Participação/inserção do projeto, como foi?
2. Resultados na formação/currículo?

#### **Bloco B - Conhecimentos/Saberes**

1. Como você percebe os temas trabalhados?
2. Resultados: o que você destaca em relação aos conhecimentos adquiridos?
3. Quais são as dificuldades?

#### **Bloco C - Sujeitos / Saberes**

1. Qual a sua experiência com os mestres e professores?
2. Experiência com relação ao grupo de participantes?

Gostaria de acrescentar mais algum ponto?

## **Roteiro de Entrevista Semiestruturada – Coordenador Projeto Encontro de Saberes**

Hora de Início: \_\_\_\_\_ Hora de término: \_\_\_\_\_

### **Bloco A - Experiência**

1. Origem/contexto de construção/inserção do projeto?
2. Operacionalização: como ocorreu na universidade? Dificuldades?
3. Cotas: elas são um elemento presente?

### **Bloco B - Conhecimentos/Saberes**

1. Conhecimentos/Saberes/temas/pautas privilegiados?
2. Como foram as escolhas?
3. Resultados: o que se destaca? O que o senhor identifica como inovação/mudança em relação aos conhecimentos?

### **Bloco C - Sujeitos / Saberes**

1. Que sujeitos participam? Por quê?
2. Como ocorrem as definições/convites?
3. Dificuldades encontradas?
4. Resultados - há um acompanhamento de sujeitos? O que se sabe? O que se destaca?

Gostaria de acrescentar mais algum ponto?

**APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)/ Termo de  
Consentimento de Uso de Imagem, Som e Voz (TCUISV)**

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

**Título da pesquisa:** A busca do pluriverso: cotas universitárias para além da redução das desigualdades sociais

**Pesquisadora responsável pela pesquisa, com Endereços e Telefones:**

Marlize Rubin-Oliveira

Endereço: Via do Conhecimento, s/n - KM 01 – Bairro Fraron, Pato Branco - PR, CEP: 85503-390

Telefone: (46) 3220-2687

**Local de realização da pesquisa:** Universidade Federal de Minas Gerais

Endereço, telefone do local: Av. Antônio Carlos, 6627, Pampulha - Belo Horizonte - MG - CEP 31270-901. Telefone: (31) 3409-4126

### A) INFORMAÇÕES AO PARTICIPANTE

#### 1. Apresentação da pesquisa.

Você está sendo convidado a participar como entrevistado do projeto de pesquisa “A busca do pluriverso: cotas universitárias para além da redução das desigualdades sociais”. Esta é uma pesquisa de uma dissertação de mestrado para o Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da UTFPR-PB, que tem como questão central da pesquisa saber se existem experiências nas Instituições de Ensino Superior - IES brasileiras que utilizem o diálogo de saberes para a busca do pluriverso? Essas experiências podem ser relacionadas à política de ações afirmativas de cotas universitárias? Como as cotas universitárias, além de reduzir as desigualdades sociais, também podem ser um meio para a busca do pluriverso? O pluriverso nesse estudo tem o significado de diversidade de saberes, um caminho onde a universidade deixa de utilizar somente uma forma de conhecimento, para adotar também outras formas, de maneira a incluir o conhecimento dos indígenas, negros e de saberes tradicionais na academia.

#### 2. Objetivos da pesquisa.

O objetivo geral da pesquisa é analisar (experiências de) diálogo de saberes que visam à pluriversidade como superação das desigualdades na Educação Superior. Os objetivos específicos são: identificar experiências a partir das cotas universitárias que visam diálogos de saberes; observar / verificar quais saberes são privilegiados nas experiências e compreender as relações entre sujeitos e saberes na academia.

#### 3. Participação na pesquisa.

Sua participação na pesquisa acontecerá por meio de entrevista semiestruturada. Ainda, esclarecemos que a pesquisadora fará observações em sala de aula, sendo que será utilizado diário de campo para fazer anotações.

#### **4. Confidencialidade.**

A entrevista será gravada exclusivamente com o intuito de manter a maior fidelidade ao conteúdo que será exposto, sendo que em momento algum haverá a divulgação do áudio da entrevista. Ressaltamos que haverá a transcrição da entrevista e ela constará na dissertação do mestrado, sendo que se o participante assim desejar, será mantido o anonimato do entrevistado na dissertação.

#### **5. Riscos e Benefícios.**

**5a) Riscos:** Pode haver um risco mínimo de constrangimento quando o entrevistado responder as perguntas ou haver desconforto em relação a determinado assunto que o participante não queira comentar. Para minimizar desconfortos, será garantido ao participante o local reservado para a entrevista e liberdade para não responder questões constrangedoras, além da garantia de o participante poder deixar de participar da pesquisa a qualquer momento.

**5b) Benefícios:** Os benefícios desta pesquisa estão relacionados principalmente em futuras reflexões sobre as estruturas do conhecimento universitário, podendo direcionar futuros diálogos dentro da área do Ensino Superior. Outro benefício importante é a avaliação se as práticas do projeto Encontro de Saberes podem auxiliar as universidades, na busca do modelo de conhecimento universitário que seja plural, inclusivo, com o diálogo de saberes.

#### **6. Critérios de inclusão e exclusão.**

Primeiramente esclareceremos os critérios que serão utilizados para o ingresso dos participantes na amostra de pesquisa, em seguida, os critérios que fazem com que os participantes não possam pertencer àquela amostra.

**6a) Inclusão:** participantes do projeto Encontro de Saberes (docentes, mestres e discentes).

**6b) Exclusão:** não há.

#### **7. Direito de sair da pesquisa e a esclarecimentos durante o processo.**

Gostaríamos de enfatizar que o participante tem os direitos de: a) deixar o estudo a qualquer momento e b) de receber esclarecimentos em qualquer etapa da pesquisa. Bem como, evidenciar a liberdade de recusar ou retirar o seu consentimento a qualquer momento sem penalização.

Você pode assinalar o campo a seguir, para receber o resultado desta pesquisa, caso seja de seu interesse :

( ) quero receber os resultados da pesquisa (email para envio : \_\_\_\_\_)

( ) não quero receber os resultados da pesquisa

#### **8. Ressarcimento e indenização.**

Pesquisas sem custo aos participantes não terão ressarcimento, motivo pelo qual não há previsão de ressarcimento para os participantes dessa pesquisa. Ainda, esclarecemos que se houver algum dano em decorrência de sua participação na pesquisa, haverá indenização ao participante.

#### **B) CONSENTIMENTO**

Eu declaro ter conhecimento das informações contidas neste documento e ter recebido respostas claras às minhas questões a propósito da minha participação direta (ou indireta) na pesquisa e, adicionalmente, declaro ter compreendido o objetivo, a natureza, os riscos, benefícios, ressarcimento e indenização relacionados a este estudo.

Após reflexão e um tempo razoável, eu decidi, livre e voluntariamente, participar deste estudo. Estou consciente que posso deixar o projeto a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

Nome Completo: \_\_\_\_\_

RG: \_\_\_\_\_ Data de Nascimento: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_\_\_ Telefone: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

CEP: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_ Estado: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_

Eu declaro ter apresentado o estudo, explicado seus objetivos, natureza, riscos e benefícios e ter respondido da melhor forma possível às questões formuladas.

Nome completo: \_\_\_\_\_

Assinatura pesquisador (a): \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_

Para todas as questões relativas ao estudo ou para se retirar do mesmo, poderão se comunicar com \_\_\_\_\_, via e-mail: \_\_\_\_\_ ou telefone: \_\_\_\_\_.

#### **ESCLARECIMENTOS SOBRE O COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA:**

O Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (CEP) é constituído por uma equipe de profissionais com formação multidisciplinar que está trabalhando para assegurar o respeito aos seus direitos como participante de pesquisa. Ele tem por objetivo avaliar se a pesquisa foi planejada e se será executada de forma ética. Se você considerar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você foi informado ou que você está sendo prejudicado de alguma forma, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Universidade Tecnológica Federal do Paraná- Dois Vizinhos (CEP/UTFPR-DV). Endereço: Estrada para Boa Esperança, km 04 – Zona Rural – Bloco G10 – sala 711, Dois Vizinhos – PR Telefone: (46)3536-8215, e-mail: [coep-dv@utfpr.edu.br](mailto:coep-dv@utfpr.edu.br).

**Contato do Comitê de Ética em Pesquisa que envolve seres humanos para denúncia, recurso ou reclamações do participante pesquisado:**

Comitê de Ética em Pesquisa que envolve seres humanos da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (CEP/UTFPR-DV)

Endereço: Estrada para Boa Esperança, km 04 – Zona Rural – Bloco G10 – sala 711, Dois Vizinhos – PR. Telefone: **(46)3536-8215** / E-mail: [coep-dv@utfpr.edu.br](mailto:coep-dv@utfpr.edu.br)



**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) / TERMO DE  
CONSENTIMENTO PARA USO DE IMAGEM E SOM DE VOZ  
(TCUISV)**

**Título da pesquisa:** A busca do pluriverso: cotas universitárias para além da redução das desigualdades sociais

**Pesquisadora responsável pela pesquisa, com Endereços e Telefones:**

Marlize Rubin-Oliveira

Endereço: Via do Conhecimento, s/n - KM 01 – Bairro Fraron, Pato Branco - PR, CEP: 85503-390

Telefone: (46) 3220-2687

**Local de realização da pesquisa:** Universidade Federal de Minas Gerais

Endereço, telefone do local: Av. Antônio Carlos, 6627, Pampulha - Belo Horizonte - MG - CEP 31270-901. Telefone: (31) 3409-4126

## **A) INFORMAÇÕES AO PARTICIPANTE**

### **1. Apresentação da pesquisa.**

Você está sendo convidado a participar como entrevistado do projeto de pesquisa “A busca do pluriverso: cotas universitárias para além da redução das desigualdades sociais”. Esta é uma pesquisa de uma dissertação de mestrado para o Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da UTFPR-PB, que tem como questão central da pesquisa saber se existem experiências nas Instituições de Ensino Superior - IES brasileiras que utilizem o diálogo de saberes para a busca do pluriverso? Essas experiências podem ser relacionadas à política de ações afirmativas de cotas universitárias? Como as cotas universitárias, além de reduzir as desigualdades sociais, também podem ser um meio para a busca do pluriverso? O pluriverso nesse estudo tem o significado de diversidade de saberes, um caminho onde a universidade deixa de utilizar somente uma forma de conhecimento, para adotar também outras formas, de maneira a incluir o conhecimento dos indígenas, negros e de saberes tradicionais na academia.

### **2. Objetivos da pesquisa.**

O objetivo geral da pesquisa é analisar (experiências de) diálogo de saberes que visam à pluriversidade como superação das desigualdades na Educação Superior. Os objetivos específicos são: identificar experiências a partir das cotas universitárias que visam diálogos de saberes; observar / verificar quais saberes são privilegiados nas experiências e compreender as relações entre sujeitos e saberes na academia.

### **3. Participação na pesquisa.**

Sua participação na pesquisa acontecerá por meio de entrevista semiestruturada. É importante esclarecer que o áudio da entrevista será gravado. Ainda, esclarecemos que a pesquisadora fará observações em sala de aula, sendo que será utilizado diário de campo para fazer anotações.

### **4. Confidencialidade.**

A entrevista será gravada exclusivamente com o intuito de manter a maior fidelidade ao conteúdo que será exposto, sendo que em momento algum haverá a divulgação do áudio da entrevista. Ressaltamos que haverá a transcrição da entrevista e ela constará na dissertação do mestrado, sendo que se o participante assim desejar, será mantido o anonimato do entrevistado na dissertação.

### **5. Riscos e Benefícios.**

**5a) Riscos:** Pode haver um risco mínimo de constrangimento quando o entrevistado responder as perguntas ou haver desconforto em relação a determinado assunto que o participante não queira comentar. Para minimizar desconfortos, será garantido ao participante o local reservado para a entrevista e liberdade para não responder questões constrangedoras, além da garantia de o participante poder deixar de participar da pesquisa a qualquer momento.

**5b) Benefícios:** Os benefícios desta pesquisa estão relacionados principalmente em futuras reflexões sobre as estruturas do conhecimento universitário, podendo direcionar futuros diálogos dentro da área do Ensino Superior. Outro benefício importante é a avaliação se as práticas do projeto Encontro de Saberes podem auxiliar as universidades, na busca do modelo de conhecimento universitário que seja plural, inclusivo, com o diálogo de saberes.

### **6. Critérios de inclusão e exclusão.**

Primeiramente esclareceremos os critérios que serão utilizados para o ingresso dos participantes na amostra de pesquisa, em seguida, os critérios que fazem com que os participantes não possam pertencer àquela amostra.

**6a) Inclusão:** participantes do projeto Encontro de Saberes (docentes, mestres e discentes).

**6b) Exclusão:** não há.

### **7. Direito de sair da pesquisa e a esclarecimentos durante o processo.**

Gostaríamos de enfatizar que o participante tem os direitos de: a) deixar o estudo a qualquer momento e b) de receber esclarecimentos em qualquer etapa da pesquisa. Bem como, evidenciar a liberdade de recusar ou retirar o seu consentimento a qualquer momento sem penalização.

Você pode assinalar o campo a seguir, para receber o resultado desta pesquisa, caso seja de seu interesse :

( ) quero receber os resultados da pesquisa (email para envio : \_\_\_\_\_)

( ) não quero receber os resultados da pesquisa

### **8. Ressarcimento e indenização.**

Pesquisas sem custo aos participantes não terão ressarcimento, motivo pelo qual não há previsão de ressarcimento para os participantes dessa pesquisa. Ainda, esclarecemos que se houver algum dano em decorrência de sua participação na pesquisa, haverá indenização ao participante.

## B) CONSENTIMENTO

Eu declaro ter conhecimento das informações contidas neste documento e ter recebido respostas claras às minhas questões a propósito da minha participação direta (ou indireta) na pesquisa e, adicionalmente, declaro ter compreendido o objetivo, a natureza, os riscos, benefícios, ressarcimento e indenização relacionados a este estudo.

Após reflexão e um tempo razoável, eu decidi, livre e voluntariamente, participar deste estudo, permitindo que os pesquisadores relacionados neste documento obtenham **gravação de voz** de minha pessoa para fins de pesquisa científica/ educacional. As gravações ficarão sob a propriedade do grupo de pesquisadores pertinentes ao estudo e sob sua guarda.

Concordo que o material e as informações obtidas relacionadas a minha pessoa possam ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos, sendo que se não desejar que meu nome esteja vinculado à entrevista, manifestarei essa intenção expressamente.

Estou consciente que posso deixar o projeto a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

Após reflexão e um tempo razoável, eu decidi, livre e voluntariamente, participar deste estudo.

Nome Completo: \_\_\_\_\_

RG: \_\_\_\_\_ Data de Nascimento: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Telefone: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

CEP: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_ Estado: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Eu declaro ter apresentado o estudo, explicado seus objetivos, natureza, riscos e benefícios e ter respondido da melhor forma possível às questões formuladas.

Nome completo: \_\_\_\_\_

Assinatura pesquisador (a): \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Para todas as questões relativas ao estudo ou para se retirar do mesmo, poderão se comunicar com \_\_\_\_\_, via e-mail: \_\_\_\_\_ ou telefone: \_\_\_\_\_.

### ESCLARECIMENTOS SOBRE O COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA:

O Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (CEP) é constituído por uma equipe de profissionais com formação multidisciplinar que está trabalhando para assegurar o respeito aos seus direitos como participante de pesquisa. Ele tem por objetivo avaliar se a pesquisa foi planejada e se será executada de forma ética. Se você considerar que a pesquisa

não está sendo realizada da forma como você foi informado ou que você está sendo prejudicado de alguma forma, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Universidade Tecnológica Federal do Paraná- Dois Vizinhos (CEP/UTFPR-DV).  
Endereço: Estrada para Boa Esperança, km 04 – Zona Rural – Bloco G10 – sala 711, Dois Vizinhos – PR Telefone: **(46)3536-8215**, e-mail: [coep-dv@utfpr.edu.br](mailto:coep-dv@utfpr.edu.br).

**Contato do Comitê de Ética em Pesquisa que envolve seres humanos para denúncia, recurso ou reclamações do participante pesquisado:**

Comitê de Ética em Pesquisa que envolve seres humanos da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (CEP/UTFPR-DV)

Endereço: Estrada para Boa Esperança, km 04 – Zona Rural – Bloco G10 – sala 711, Dois Vizinhos – PR. Telefone: **(46)3536-8215** / E-mail: [coep-dv@utfpr.edu.br](mailto:coep-dv@utfpr.edu.br)