

Incluindo a alteridade negada: um encontro de saberes na pós-graduação

Including denied alterity: a Meeting of Knowledges in graduate studies (abstract: p. 17)

Inclusión de la alteridad negada: un encuentro de saberes en el postgrado (resumen: p. 17)

Juarez P. Furtado^(a)

<jpfurtado@unifesp.br> 

Wagner Yoshizaki Oda^(b)

<wagner.oda@unifesp.br> 

Raoni Machado Moraes Jardim^(c)

<raoni.mmj@gmail.com> 

José Jorge de Carvalho^(d)

<jorgedc@terra.com.br> 

(a) Departamento de Políticas Públicas e Saúde Coletiva, Instituto Saúde e Sociedade, Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Rua Silva Jardim, n. 136, Vila Mathias. Santos, SP, Brasil. 11015-020.

(b) Pós-graduando do Programa Interdisciplinar em Ciências da Saúde (doutorado), Unifesp. Santos, SP, Brasil.

(c) Pós-graduando do Departamento de Psicologia Clínica (pós-doutorado), Universidade de São Paulo. São Paulo, SP, Brasil.

(d) Departamento de Antropologia, Universidade de Brasília. Brasília, DF, Brasil.

Avaliamos alguns aspectos provenientes da interação entre estudantes de um programa de pós-graduação e mestres oriundos de povos e comunidades tradicionais no transcurso de uma disciplina baseada no Encontro de Saberes (ES). Adaptamos o método de avaliação qualitativa preconizado pela Avaliação de Quarta Geração de modo a captar as principais questões apontadas pelos participantes. O ES apresentou potencialidades políticas e intersubjetivas, na medida em que o diálogo cuidadoso entre diferentes epistemes colocou em perspectiva a noção de ciência única e ocasionou o desvelamento e a retomada reflexiva de aspectos da ascendência direta e da ancestralidade presentes nas trajetórias particulares dos estudantes.

Palavras-chave: Encontro de saberes. Epistemologia. Colonialidade. Saúde Global.



O Encontro de Saberes

A proposta do Encontro de Saberes (ES) nas universidades brasileiras é 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 insere-se em um movimento mais amplo de crítica ao caráter ocidentalizado das universidades¹ e de inovações na interação com outros conhecimentos em iniciativas extensionistas². Implementado em 2010, o projeto visa ao reconhecimento dos mestres e mestras dos saberes tradicionais por meio de sua inserção como docentes em disciplinas regulares, pesquisas, orientação e participação em bancas acadêmicas de universidades públicas. Em 2022, o ES estava presente em 18 universidades nacionais, envolvendo 243 mestres e mestras de diversos territórios, em diferentes áreas do conhecimento acadêmico³. Entre eles, há xamãs, artesãos, arquitetos tradicionais, músicos populares, raizeiras, reflorestadores indígenas e artistas, que são convidados a ministrar cursos regulares na universidade em parceria com professores de distintas áreas do conhecimento - como Saúde, Meio Ambiente, Arquitetura, Música e Ciências Humanas⁴. O ES representou resposta ao movimento de mestres e mestras por diversidade epistêmica em nossas instituições de ensino, conforme demandado no Encontro Nacional de Políticas Públicas para as Culturas Populares, em 2005, e no I Encontro Sul-Americano de Culturas Populares, em 2006. Tais movimentos contribuíram para a elaboração de uma portaria interministerial⁵ que incorpora mestres e mestras nos vários níveis de ensino e no estabelecimento de uma lei federal⁶ que torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira no ensino fundamental e médio. Essa luta contra a injustiça epistêmica representa o complemento das ações afirmativas de ampliação da entrada de estudantes negros e indígenas nas universidades⁷.

Os chamados mestres, na perspectiva do ES, caracterizam-se por serem lideranças e sábios reconhecidos em suas comunidades de origem, guardiões e desenvolvedores de conhecimentos tradicionais⁴. Via de regra, eles integram os chamados Povos e Comunidades Tradicionais (PCT)⁸, caracterizados, segundo o Decreto n. 6040/07⁹, como:

Grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral, e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição⁹. (p. 316)

A diversidade contida sob a designação PCT permite intuir concomitante pluralismo epistemológico oriundo de grupos como quilombolas, indígenas, pescadores e outros extrativistas. Esses diferentes povos convergem, no entanto, na importância conferida ao território e à territorialidade¹⁰ e ao que foi caracterizado como epistemologia do cosmos vivo¹¹ - o uso das faculdades de sensibilidade e a percepção multidimensional como habilidades humanas necessárias para conhecer o mundo, expandindo epistemologias antropocêntricas e admitindo variedade de linguagens dos demais seres do cosmo e os fenômenos naturais¹².

O reconhecimento político e institucional de saberes sistematicamente encobertos na nossa história; e o enriquecimento do espaço acadêmico - o que ajudaria a constituir uma universidade verdadeiramente pluriepistêmica -, por meio da entrada de mestres de comunidades tradicionais e seus modos de gerar conhecimentos (superando as tentativas de tradução ou de torná-los objetos de estudo), constituem os propósitos maiores do ES. Conforme Augustin de Tugny¹³:

Seria inútil abordar essas tentativas de tradução e de montagem sem a presença efetiva das vozes e dos corpos dos principais detentores dos conhecimentos e dos saberes dessas comunidades. [...] As experiências vivenciadas nesses encontros formulam uma possível abertura sobre conhecimentos outros e formas diferentes de ter acesso ao conhecimento, que passam por gestos, palavras, sensações e afetos numa reformulação estética profunda com outras temporalidades, outras heranças e revelação de outras ancestralidades possíveis¹³. (p. 521)

Os saberes científicos e acadêmicos, de forma geral, evitam a implicação de seus formuladores, cumprindo com os imperativos de objetividade e neutralidade, em busca da verdade. Ao mesmo tempo, esses mesmos saberes compõem um discurso, uma linguagem e uma política vitais à legitimação de uma ordem social que, no Brasil, é marcada pelo projeto eminentemente ideológico de colonialidades (como veremos mais à frente). Nesse contexto, o giro proposto pelo ES, ao incidir sobre a estrutura de poder-saber acadêmico, subverte, mesmo que pontualmente, a hierarquização entre epistemes (baseada no racismo), gerando, por sua vez, efeitos no nível subjetivo daqueles que entram em contato com os mestres. Trata-se de uma ação progressiva de reconstrução do caráter político e pedagógico das universidades, potencializando sua função pública e democrática. Em um país caracterizado pela assimetria de povos e saberes, a proposta de uma universidade pluriepistêmica colabora, no plano coletivo, para a refundação do *ethos* cultural brasileiro e para o resgate, no plano individual, dos múltiplos fatores presentes na própria trajetória familiar daqueles que se envolvem no processo¹⁴.

Uma revolução pluriepistêmica na prática

O desenvolvimento do conhecimento nas ciências ocidentais guarda estreita relação com os modelos produtivos vigentes em cada período histórico, incluindo a relação entre os campos científico e acadêmico com o capitalismo. Segundo Carvalho¹⁵, historiadores como Jacques Le Goff e Peter Burke dizem que, ainda no século XI, as primeiras universidades europeias estiveram intimamente ligadas à ascensão dos mercados intelectuais. A partir do capitalismo moderno, ocorre um aprofundamento dessa relação: a ciência passa a oferecer os conhecimentos necessários à expansão de um mercado cada vez mais globalizado e baseado na exploração entre povos e nações; por outro lado, o protagonismo europeu, nessa corrida capitalista, determina o seu próprio saber como referencial universal

do chamado sistema-mundo¹⁶, naturalizando uma ordem social, racial e epistêmica eurocentrada.

Outro processo de hierarquização se deu internamente ao próprio campo científico e suas disciplinas, no contexto da chamada revolução científica dos séculos XVI e XVII, por meio da ordenação de saberes e respectivas matrizes étnico-raciais, tendo como régua a racionalidade cartesiana e seus métodos específicos. Para Shapin¹⁷, no entanto, haveria ceticismo entre historiadores quanto à ideia de unidade e universalidade da ciência, conforme pretendido no conceito de revolução científica. Para esse autor¹⁷, nunca houve a chamada "revolução científica" - expressão usada pelo filósofo francês Alexandre Koyré¹⁸, em 1939, para caracterizar o que ficou conhecido na história da ciência como uma radical, irreversível e unidirecional transformação dos modos de compreender, explicar e controlar o mundo natural, delimitando o que teria sido o nascedouro da ciência moderna.

Do ponto de vista geopolítico, o nascente liberalismo encontrou na revolução científica as condições necessárias para a manipulação e dominação da natureza e de alguns povos, o que foi analisado por Aníbal Quijano, a partir da formulação dos conceitos das colonialidades do ser, do poder e do saber¹⁹. Os saberes dos povos originários e da diáspora africana foram apropriados segundo os interesses dos colonizadores e elites locais, mas deliberadamente banidos das universidades e de outros centros de ensino formal latino-americanos, acarretando a consolidação e permanente atualização da hierarquia epistêmica e racial inicialmente demandada pelo capitalismo colonial²⁰.

Colocar em perspectiva a ideia amplamente aceita de revolução científica é relativizar a suposição de uma só ciência, como um monolito dotado de um mesmo método, direcionamento e cosmovisão; e é assumir a existência simultânea de várias outras formas sistemáticas de produzir conhecimentos em diferentes épocas e regiões do mundo²¹. Como afirmado por Pedro Demo²², a importância conferida exclusivamente ao conhecimento científico ocidental tem levado à assunção de que este seria unicamente válido, incorrendo em uma postura colonizadora, eurocêntrica e refratária à aplicação de um importante princípio de cientificidade sobre a própria ideia de ciência: a discutibilidade ou garantia de reconstrução permanente do discurso científico, por meio da apreciação tanto da qualidade dos aspectos formais (como consistência, originalidade e argumentação) quanto da efetiva consideração dos aspectos políticos inexoravelmente presentes no interior da prática científica (como intersubjetividade; argumento de autoridade; e relevância social e ética)²².

No processo de resgate e desenvolvimento dos saberes, alijados pela colonização e pela colonialidade do saber, as iniciativas ligadas ao ES devem contemplar não somente os conhecimentos estabelecidos, oriundos de diferentes povos e territórios, mas igualmente os distintos modos de conhecer destes, ou seja, os conhecimentos de base que geram novos conhecimentos, em uma perspectiva pluriepistêmica. A presença de mestres, polímatas e detentores de saberes tradicionais (como indígenas, quilombolas e pescadores artesanais) no interior das universidades como docentes, por meio do ES, mais do que a recombinação da relação entre disciplinas - como as chamadas inter e/ou transdisciplinaridade²³ - representaria a entrada da epistemologia do cosmos vivo como modo de produzir conhecimentos.



Dentre os vários desafios presentes na implementação do ES, destacamos, neste trabalho, as repercussões provocadas em estudantes de pós-graduação, derivadas da interação direta com a proposta, em uma disciplina. Há, na atualidade, estudos que abordam aspectos do ES sob várias perspectivas, como na formação acadêmica complementar^{24,25} e na formulação de metodologia de descolonização e transformação do currículo de universidades²⁶, enfatizando o debate na chamada encruzilhada entre o multiculturalismo *versus* a interculturalidade²⁷ e indagando sobre a efetiva capacidade do ES em realizar um giro epistêmico²⁸ e discutir sobre os desafios burocrático-institucionais apresentados ao ES no interior das universidades²⁹ e a maior ou menor permeabilidade dos cursos e disciplinas regulares à proposta³⁰. No entanto, parece-nos necessário mais estudos sobre como o ES é percebido e assimilado pelos estudantes, sobretudo estudos ligados a programas de pós-graduação, cujos efeitos do ES têm sido menos abordados até o momento. Assim, neste estudo, consideramos as percepções, reflexões e questões suscitadas no conjunto de estudantes citado, a partir do contato com mestres que ministraram aulas de disciplina curricular em um programa de pós-graduação na área da Saúde. Com isso, procuramos analisar possíveis influências na formação de futuros pesquisadores e docentes em contato direto com diferentes epistemes presentes nas exposições realizadas por mestres convidados na referida disciplina.

Metodologia

Este estudo compõe a investigação intitulada "Participação e diversidade: a construção inclusiva e pluriépistêmica da Saúde Global", realizada junto aos PCT que integram a Teia dos Povos³¹ da Bahia, uma coalizão de movimentos sociais nesse estado de pescadores artesanais e extrativistas, quilombolas, indígenas, entre outros. Tal investigação aborda questões presentes nas concepções de local e global no contexto de desenvolvimento de ações sanitárias transfronteiriças da chamada Saúde Global³². Na sua totalidade, o estudo envolveu 185 dias de imersão diuturna em alguns territórios da Teia dos Povos, em um modo de interação pautado na pesquisa-ação³³.

Aliada à nossa presença em campo, constituiu-se também como estratégia de pesquisa o planejamento de uma disciplina de pós-graduação, veiculada de maneira on-line (em razão de limitações de recursos) e referenciada no ES por meio da qual alguns mestres apresentariam os seus territórios e as formas como enfrentaram a recente pandemia de SARS-Cov-2. Na preparação dessa disciplina, o autor principal visitou os territórios dos mestres, planejando com estes as aulas previstas. Foram produzidos registros videográficos, nas visitas, posteriormente editados em diálogo com os seus protagonistas, que antecederam cada uma das exposições, proporcionando ciência aos estudantes das redes de relações e características dos territórios de origem dos professores convidados. Do ponto de vista da academia, a disciplina foi conduzida por dois docentes da universidade: o pesquisador principal e uma colega especialista em avaliação de práticas educativas.

O conjunto de mestres foi assim composto: um líder de assentamento da reforma agrária e da Teia dos Povos; um pescador e liderança de reserva extrativista; um mestre de capoeira e líder de um quilombo; um casal indígena tupinambá

(sendo uma das partes cacique e a outra, pajé); uma estudiosa dos efeitos medicinais das plantas do cerrado e de suas aplicações práticas; e uma ativista da causa negra e liderança quilombola.

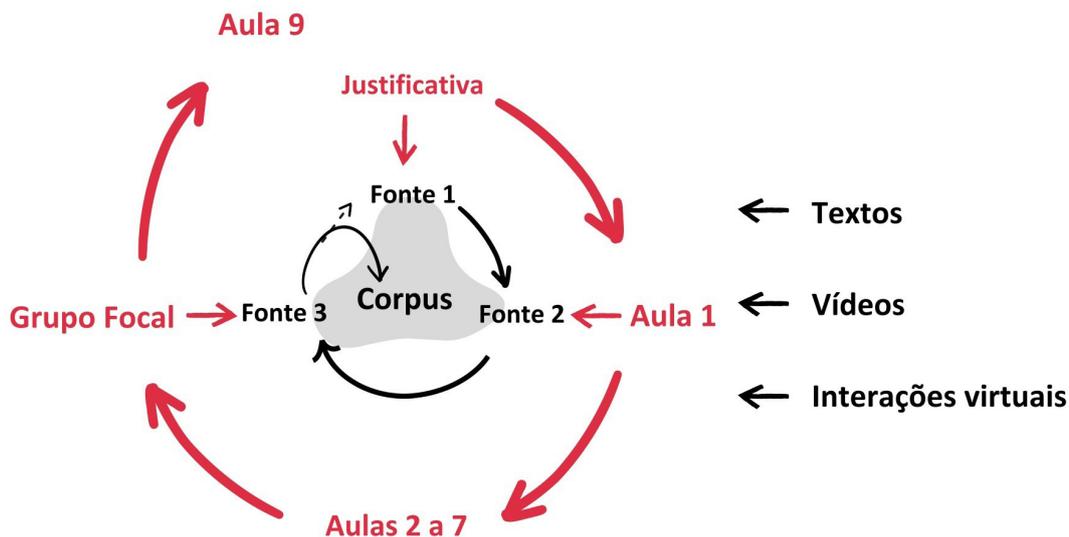


Figura 1. Síntese do percurso metodológico.

Fonte: Elaboração dos autores.

A presente investigação constitui um estudo de caso³⁴ representado pela disciplina que foi composta de nove encontros com duração de duas horas e trinta minutos cada, para 19 pós-graduandos do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências da Saúde do Instituto Saúde e Sociedade da Unifesp, totalizando 45 horas entre maio e junho de 2023. Nesse período, sete mestres de diferentes inserções e saberes explanaram sobre sua trajetória, territórios e modos de enfrentamento da pandemia de SARS-CoV-2, sendo dois deles quilombolas; um líder de reserva extrativista de pesca artesanal; um assentado da reforma agrária e agroecologista; dois líderes indígenas tupinambás; e uma raizeira. Ressaltamos que, no presente estudo, restringimos o foco às questões ligadas à interação entre os pós-graduandos e mestres e suas repercussões, em uma perspectiva epistemológica. As questões especificamente de conteúdo, referente à Saúde Global, serão consideradas em estudos subsequentes.

O *corpus*³⁵ de análise deste estudo foi constituído de várias fontes: o registro de justificativa de interesse, requerido a cada um dos estudantes quando solicitaram a matrícula na disciplina; a transcrição da primeira aula, na qual retomou-se a discussão das expectativas; e, finalmente, um grupo focal para avaliação³⁶, realizado no penúltimo encontro da disciplina. Embora não previstas, incorporaram-se interlocuções escritas entre estudantes e professores, ocorridas em uma plataforma virtual de apoio à aprendizagem em torno das resenhas de textos indicados, e as trocas de e-mails entre alguns estudantes e docentes. Como exigência para o ingresso na disciplina, os interessados assistiram a um vídeo sobre o ES e leram um texto que detalhava o propósito e modo de organização da disciplina, ponto de partida para a escrita de alguns parágrafos justificando o interesse em matricular-se. O grupo

focal, por sua vez, buscou captar impressões e eventuais desdobramentos nos planos pessoal e profissional, gerados pelo contato e diálogo com epistemes distintas daquela em torno da qual vem se dando a formação dos pós-graduandos. Os comentários entre docentes vinculados à universidade e estudantes, em torno das resenhas de três textos que compuseram a bibliografia básica da disciplina, geraram inesperados e importantes registros da trajetória dos estudantes e, por isso, foram incorporados. E-mails enviados por alguns pós-graduandos continham impressões e avaliações espontâneas de aspectos da disciplina e foram igualmente incorporados.

Já se afirmou que a pesquisa avaliativa deve buscar compreender e sistematizar o encontro entre o planejado e a realidade que apresenta algum grau de resistência aos nossos intentos³⁷. Nessa direção, optamos por adaptar o caminho proposto pela chamada quarta geração de avaliação³⁸, dirigida originalmente a práticas educativas³⁹, podendo apoiar processos interativos e participativos em uma perspectiva qualitativa, junto aos grupos de interesse⁴⁰ e alinhando-se a valores presentes dos chamados enfoques emergentes de avaliações qualitativas originárias da América Latina. A avaliação de quarta geração representa avanços na capacidade de tornar processos avaliativos especialmente permeáveis à miríade de fatores que podem atravessar um ente avaliado, procurando abordar aspectos políticos, sociais, culturais e o contextuais⁴¹. Neste caso, adaptamos o círculo hermenêutico presente na proposta de avaliação de quarta geração, considerando cada um dos encontros como ofertas ou *insights* proporcionados pelos avaliadores para o avanço do processo avaliativo, conforme realizado em outros estudos⁴² (Figura 1). Sob este referencial avaliativo, o estabelecimento de critérios *a priori* é substituído pelo privilégio das questões, reivindicações, reclamações e outras questões e perspectivas que emergem do grupo de interesse considerado, a partir das ofertas e estímulos provenientes dos avaliadores. A posterior leitura recorrente do *corpus* pelos pesquisadores buscou abordar os conteúdos sob categorias teóricas que compõem ou se articulam com o ES, configurando a etapa de análise e discussão.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de São Paulo sob o parecer n. 0687/2022 e CAAE: 60943622.4.0000.5505.

Resultados

Caracteriza o grupo de pós-graduandos a faixa etária de trinta a 39 anos, autodeclarados brancos e, em sua grande maioria, mulheres. Prevalece graduações da Saúde. Dado o caráter interdisciplinar do programa, havia pessoas com formações distintas, como Engenharia Ambiental e Florestal. Os temas de pesquisa dos estudantes são heterogêneos, abrangendo desde marcadores ultrassonográficos de patologias a programas de educação ambiental.

As justificativas escritas pelos interessados para o ingresso na disciplina, após assistirem ao vídeo e lerem o detalhamento da proposta, formaram um painel diverso de interesses, incluindo temas como enriquecimento pessoal, mais do que propriamente acadêmico; a curiosidade em conhecer o que foi chamado de "outras culturas"; reconhecimento na proposta da ação eminentemente política de enfrentamento da colonialidade nas esferas do poder, do saber e do



ser; valorização da pluralidade da população brasileira; e participação do resgate de manifestações culturais perdidas. Dada a origem distinta dos pós-graduandos, detentores de graduações diferentes (Nutrição, Medicina, Serviço Social, Biomedicina, Terapia Ocupacional, Engenharia Florestal, Antropologia e Fisioterapia) e vinculados a projetos de pesquisa e orientadores múltiplos, seria mesmo de se esperar razões diversas que os levassem até ali, em um primeiro momento. A afirmação de uma biomédica, com mestrado em Farmacologia, de que "A farmacologia é uma ciência que se aproveitou (e ainda se aproveita) muito dos conhecimentos tradicionais, mas pouco se discute isso nas universidades" (PG5) demonstrou alinhamento com um dos sentidos da disciplina, na medida em que reconhece o simultâneo uso e encobrimento de saberes de povos originários pela ciência.

Algumas semanas à frente, no final da primeira aula, uma nova rodada sobre expectativas e motivações em relação à disciplina se fez on-line, antecedida pela leitura de texto sobre o ES e pela apresentação detalhada da disciplina. Nesse momento, a ascendência e o próprio histórico familiar apareceram como justificativas do interesse: "do ponto de vista pessoal, meu pai e minha mãe são de origens do interior do interior do interior (...) e sempre têm uma solução para alguma dor de cabeça, para alguma coisa" (PG2). Ou como afirmado por um médico presente na disciplina: "Aí eu me lembrei que, quando eu era criança, minha mãe tinha aquele chá plantando nos fundos de casa e fui lembrando da quantidade de chás que ela havia plantado nos fundos de casa" (PG7). E completou:

E aí comecei a pensar: 'Nossa! Como que esse ambiente para onde eu vim para me formar também foi um ambiente que me fez apagar parte da minha essência, parte da minha cultura, parte da minha história.'. Eu vejo no Encontro de Saberes [...] uma possibilidade de identificar inclusive nossa própria história. (PG7)

Uma interação direta entre gerações a partir da disciplina foi relatada:

[...] hoje, lendo um artigo, comentei com a minha mãe, aí a minha mãe já trouxe aquela coisa de antigo, de história, de como era. Ganhou uma proporção com a minha mãe que eu nem imaginei que ela ia trazer, que ela ia falar, que ela ia também entrar nessa comigo. (PG6)

Uma terceira e última iniciativa avaliativa abordou a própria disciplina e se deu no penúltimo encontro, por meio de um grupo focal dirigido à avaliação da proposta, ou seja, quando os pós-graduandos já haviam interagido com a maior parte dos mestres convidados e com a totalidade dos textos indicados. Foi um momento de avaliação das estratégias da disciplina, de seu conteúdo e das explicações dos convidados e dos efeitos dessa interação. Nesse momento, as afirmações presentes nas rodadas anteriores - alinhando os saberes tradicionais à ancestralidade familiar - avançaram:

Então, antes de tudo, desse conhecimento ser reconhecido e ser colocado dentro da academia, é uma forma de resistência, é uma forma de simplesmente mostrar que isso não é algo do passado e isso não só tá aí para ser incluído dentro de todos os aspectos do conhecimento, mas também é mais do que necessário porque faz parte da nossa identidade. (PG3)

Essa disciplina, ela tem sido mais do que o movimento de, digamos assim, de se abrir para novas epistemes, mas quase que de reconhecer saberes e conhecimentos que de alguma forma estão espalhados na nossa vida, estiveram espalhados na infância, né? Ali, nesse território onde eu cresci, e que até um determinado momento fazia parte da nossa vida, da nossa cultura. Faz ainda, né? (PG4)

A abordagem epistemológica e mesmo pluriépistêmica inerente à proposta da disciplina foi reconhecida: "E acho que traz um grande impacto, de um maior aprendizado - de aprender a apreender esses outros conhecimentos - e de ir além de uma pessoa da academia que só enxerga um único conhecimento" (PG5). Ainda nessa via, a estruturação da disciplina de modo a reconhecer o lugar de saber dos convidados, considerando o referencial utilizado, foi avaliado:

Então, em termos de conteúdo, eu não vi novidade. Mas, em termos de forma sim, aí sim. A forma como essas pessoas produtoras de conhecimento foram trazidas, foram convidadas a participar, enquanto mestras, professoras, autoras de conhecimento, isso para mim nossa! Aplaudido de pé. (PG8)

Esse contexto parece ter gerado implicações imediatas:

Essa trajetória na disciplina me fez sair, profissionalmente e na pesquisa, de um certo lugar que eu já achava que estava seguro, do ponto de vista político e científico, né? Vejo que não era esse lugar que eu queria estar, do ponto de vista da ética, e já tá afetando a forma como eu construo e compartilho conhecimento com os meus estudantes, por exemplo. (PG4)

O embate entre conhecimentos científicos abrigados na academia e os saberes de povos e comunidades tradicionais emergiu em algumas reflexões: "Uma coisa que me marcou e que foi comentado pelos mestres é de como a academia costuma ser o principal lugar de desrespeito desses saberes. (...) Quanto mais você avança na academia, mais você passa a desrespeitar ou não reconhecer esses conhecimentos" (PG5). O reconhecimento de que a própria disciplina é uma tomada de posição também apareceu: "Então, a gente enquanto participante das aulas de todos esses mestres, nós estamos entrando numa disputa político-epistemológica na academia" (PG8).



Discussão

Houve progressivo aprofundamento dos aspectos ligados ao ES ao longo das três abordagens adotadas para captar as impressões dos estudantes. No processo de justificativa para ingresso na disciplina, há a curiosidade sobre "outras culturas" e anseio de ultrapassar limitações da ciência convencional. Em um segundo momento, as questões esboçadas inicialmente tocaram o universo vivido pelos estudantes, com a incorporação de suas trajetórias pessoal e familiar, ilustrada no gesto concreto de inclusão da mãe de um dos pós-graduandos no acompanhamento da disciplina. Foram compartilhados testemunhos oriundos da própria área de atuação acadêmica e como esta se apropria e utiliza os saberes tradicionais. Finalmente, no grupo focal para avaliação da disciplina como um todo, vieram à tona o papel dos saberes tradicionais na formação pessoal e seu apagamento nas instituições de ensino.

A inserção de mestres enquanto detentores de conhecimentos tradicionais distintos do modelo acadêmico formal, que exacerba a racionalidade, em uma universidade com restrita familiaridade com a proposta do ES produziu efeitos de caráter tático na transformação da episteme hegemônica, por meio da ocupação de espaço em um programa de pós-graduação convencional e voltado, sobretudo, ao ensino e à pesquisa - e não à extensão. No cenário analisado, essa inserção se deu pela mediação de professores e pesquisadores vinculados contratualmente à universidade e reconhecidos por meio de titulação obtida em programas de pós-graduação *stricto sensu*, denominados de "professores parceiros" no âmbito do ES. Essa mediação foi recentemente relativizada por uma universidade federal, que viabilizou a entrada de mestres detentores do título de notório saber em seu quadro geral de docentes, por meio de edital específico⁴³.

Um dos efeitos da ocupação do espaço acadêmico por mestres, no presente caso, esteve no próprio reconhecimento em ato da existência e conseqüente relativização de uma episteme hegemônica que, por efeito de naturalização do chamado pensamento científico moderno⁴⁴, deixa de ser identificada como produto de relações sociais, sendo reproduzida de modo inquestionável em metodologias mais ou menos consagradas. Por essa razão, em diferentes momentos da avaliação, emergiu a distinção, pelos pós-graduandos, entre a forma hegemônica e as outras epistemes, contrapondo características e formulações acadêmicas com aquelas apresentadas pelos mestres. É de se notar, no entanto, que isso se deu não mais a partir de referências eurocentradas, mas sim pela valorização e legitimação das formas de construção epistêmicas ali presentes. Podemos considerar esse movimento convergente com o que Carvalho⁴⁵ chamou de ruptura epistêmica, estabelecendo convivência entre diferentes saberes, na medida em que foi possível o diálogo entre os saberes dos mestres e as referências acadêmicas trazidas pelos pós-graduandos. Para Quijano¹⁹, a radical separação entre razão e corpo, consagrada por Descartes, tornou possível a construção de uma teoria científica do problema racial, em que raças não brancas puderam ser consideradas como inferiores por suposta irracionalidade, estando mais próximas da "natureza", conforme o mito do estado de natureza. O autor¹⁹ ressalta que, a partir dessa construção, foi possível que povos não europeus fossem considerados como objetos de estudo e exploração pelos europeus.

A iniciativa analisada, pautada no ES, não apenas valorizou o saber de mestres como também estabeleceu um patamar aos convidados equivalente ao de docentes no âmbito de uma disciplina com créditos válidos para estudantes de pós-graduação, subvertendo, também em ato, a hierarquização do saber e poder¹¹ naquele contexto específico. Por seu lado, a fala de diferentes mestres, ao externarem posicionamento refratário à submissão à condição de objetos de investigação, foi especialmente valorizada pelos estudantes, que assim tiveram mais um testemunho da capacidade dos próprios mestres de reconhecerem suas respectivas capacidades de produzir e transmitir conhecimentos e, assim, relativizarem a hierarquia do saber.

Da perspectiva dos estudantes, podemos identificar ambiguidades, como no caso em que um deles demonstra admiração pelo conteúdo trazido: "Como eu nunca havia pensado nisso? Nossa! Como eles pensaram nisso?!". Ao mesmo tempo em que há valorização do conhecimento trazido, há também surpresa de este ter sido produzido por alguém que não detém formação acadêmica. Tal ambiguidade ilustra concepções que operam mesmo que à revelia da consciência, sendo produto e insumo para a reprodução da colonialidade enquanto ideologia. Desse modo, um horizonte de disputa mais profundo e abrangente se configura, na medida em que as rupturas necessárias à convivência pluriépistêmica ultrapassam a tomada de consciência por parte dos estudantes, sendo igualmente necessária a consideração do caráter ideológico presente e que opera no inconsciente.

A presença dos mestres em disciplinas incide sobre a estrutura epistêmica hegemônica vigente. Como desdobramentos disso, temos a emergência de questões prementes sobre a relação estabelecida entre a instituição universitária e o próprio território no qual ela se insere, interpelando o seu caráter democrático de produção de conhecimentos e respectiva capacidade de assimilar e promover a diversidade cultural brasileira, colocando em questão a sua capacidade de gerar respostas às demandas dos diferentes segmentos de nossa sociedade.

Para além do plano epistêmico e político-institucional, há que se considerar as repercussões de ordem subjetiva produzidas nos estudantes pelo resgate de memórias pessoais e familiares a partir da valorização de pensamentos e práticas de origem africana e indígena - muitas vezes presentes na infância ou juventude, advindas da relação com os mais velhos - e que vão sendo encobertas na medida em que se avança na formação escolar e acadêmica. A recolocação dos saberes tradicionais e de seus sujeitos em posição menos assimétrica com os saberes formais propicia, do ponto de vista subjetivo, o reposicionamento desses mesmos saberes. A ampliação dos marcos epistêmicos da formação resulta na potencial ampliação da gramática subjetiva para se relacionar consigo próprio, com os outros e com o mundo, conforme destacado em algumas asserções no tópico de resultados dispostas acima. As dimensões política e subjetiva são tecidas ora por relação de composição, ora por relação de enfrentamento, em uma dialética entre a esfera pública e particular que aproxima o pensar e o sentir; e a razão e o afeto, abrindo um horizonte para novas formas de agir e de conceber o processo formativo.

Essa dialética aparece, por exemplo, quando um pós-graduando afirma que a formação oferecida pela universidade "fez apagar parte da minha essência, parte da minha cultura, parte da minha história". Na fala de outros estudantes, o ES apareceria como uma possibilidade de retomar esses elementos, seja pela lembrança

dos chás medicinais que bebiam na infância; seja pela retomada dos cumprimentos e bênçãos que marcaram uma espiritualidade e uma afetividade entre gerações; pela valorização das técnicas para lidar com a natureza (o galho de goiabeira usado para mapear água abaixo do solo, por exemplo); ou pela localização na história subjetiva de manifestações culturais que trazem um sentido de pertencimento identitário e territorial.

Vemos, assim, como a reflexão sobre a assimetria dos conhecimentos acadêmicos e tradicionais ganha eco subjetivo nesse desvelamento das memórias do "interior". Esse "interior" que aparece muitas vezes no relato dos estudantes sob um olhar dialético pode ser tomado como local/geográfico e como espaço íntimo e subjetivo. A dimensão identitária talvez sintetize bem isso quando olhada como construção social e comunitária; e como construto íntimo, elemento próprio de pertencimento e localização no mundo.

Conclusão

O diálogo cuidadoso entre diferentes epistemes, na disciplina em questão, colocou em perspectiva a noção de ciência única e propiciou o desvelamento e a retomada reflexiva de aspectos da ascendência direta e da ancestralidade que constituem as trajetórias particulares dos estudantes. Como já afirmado, a ampliação dos referenciais epistêmicos promoveu repercussões de ordem política no interior do campo científico e expandiu a gramática subjetiva dos participantes. Esta última ocorreu por meio do desencoberto, no plano pessoal, de saberes que vêm sendo sistematicamente menosprezados ao longo da história nacional e, possivelmente, familiar dos estudantes. A pluralidade epistêmica na formação deles abriu frestas para que constituíssem elaborações de suas respectivas trajetórias, estabelecidas em interação com as colonialidades do ser, do poder e do saber presentes em nosso país. Tal evidenciação pode gerar efeitos positivos na prática científica ao confrontar a universalidade abstrata que os habilita para o exercício profissional e ao promover tomadas de posição no plano ético, por meio do enfrentamento das limitações impostas pela ideologia à produção de conhecimentos qualificados e comprometidos com uma sociedade menos assimétrica. Naturalmente, o que acabamos de afirmar somente foi possível porque houve, por parte dos mestres, capacidade de apresentar e transmitir os seus saberes e, por parte dos estudantes, o reconhecimento do valor daquilo que lhes foi transmitido.

O presente estudo apresenta como limitação o fato de os mestres não terem participado dos processos avaliativos, potencialmente contribuindo com novas e diferentes perspectivas ao processo. Parece-nos também pertinente indagar sobre a efetiva colaboração do transcurso da disciplina com as pautas de lutas das comunidades dos mestres, via de regra ameaçadas em sua soberania territorial e cultural. Finalmente, ainda que não constitua o eixo central da presente discussão, não foi possível refletir o debate, a diversidade e os dissensos presentes em torno das questões decoloniais - o que exigiria uma ampliação do texto não compatível com o espaço a ele destinado.



Contribuição dos autores

Todos os autores participaram ativamente de todas as etapas de elaboração do manuscrito.

Financiamento

O estudo foi financiado pela Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), sob processo número: 2022/03656-3.

Conflito de interesse

Os autores não têm conflito de interesse a declarar.

Direitos autorais

Este artigo está licenciado sob a Licença Internacional Creative Commons 4.0, tipo BY (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR).



Editor

Antonio Pithon Cyrino

Editora associada

Rosana Castro

Submetido em

28/11/23

Aprovado em

05/08/24

Referências

1. Grosfoguel R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Soc Estado*. 2016; 31(1):25-49.
2. Silva LD, Vieira AM, Tambosi Filho E. Curricularização da extensão universitária: indicadores de avaliação para os cursos de administração e contabilidade. *Avaliação (Campinas)*. 2024; 29:e024001.
3. Vianna LCR. Encontro de Saberes: o espírito do tempo e o estado da arte de uma proposta de transformação social. *Pragmatizes*. 2023; 13(25):267-301.
4. Carvalho JJ, Flórez J, Martínez M. El Encuentro de Saberes: hacia una universidad pluriepistémica. In: Ayala NAC, Restrepo CA, editoras. *Saberes nómadas: derivas del pensamiento propio*. Bogotá: Universidad Central; 2017. p. 183-208.
5. Brasil. Ministério da Cultura. Ministério da Educação. Portaria Normativa Interministerial MinC/MEC nº 1 de 04/10/2007. Estabelece as diretrizes para cooperação entre o Ministério da Cultura e o Ministério da Educação. *Diário Oficial da União*. 8 Nov 2007.
6. Brasil. Presidência da República. Lei nº 11.645, de 10 de Março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de Janeiro de 2003. *Diário Oficial da União*. 11 Mar 2008.
7. Carvalho JJ. Notório saber para os mestres e mestras dos povos e comunidades tradicionais: uma revolução no mundo acadêmico brasileiro. *Rev Univ Fed Minas Gerais*. 2021; 28(1):54-77.
8. Calegare MGA, Higuchi MIG, Bruno ACS. Povos e comunidades tradicionais: das áreas protegidas à visibilidade política de grupos sociais portadores de identidade étnica e coletiva. *Ambiente Soc*. 2014; 17(3):115-34.
9. Brasil. Presidência da República. Decreto nº 6.040, de 7 de Fevereiro de 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. *Diário Oficial da União*. 8 Feb 2007.
10. Ferreira J, Felício E. *Por terra e território: caminhos da revolução dos povos no Brasil*. Arataca: Teia dos Povos; 2021.
11. Carvalho JJ. O encontro de saberes nas artes e as epistemologias do cosmo vivo. In: Tugny RP, Gonçalves G, organizadores. *Universidade popular e encontro de saberes*. Salvador: EdUFBA; 2020. p. 475-508.
12. Carvalho JJ. El Encuentro de Saberes en las artes y las epistemologías del cosmos vivo. In: Tobar J, editor. *Virus, revueltas y crisis: lecturas de la pandemia COVID-19 desde las epistemologías del cosmos vivo*. Buenos Aires: CLACSO; 2022. p. 101-46.
13. Tugny A. Descolonizar as artes na universidade. In: Tugny RP, Gonçalves G, organizadores. *Universidade popular e Encontro de Saberes*. Salvador: EdUFBA; 2020. p. 509-30.
14. Jardim RMM, Guimarães T. Uma tarefa política para a psicanálise brasileira. In: Dunker C, Maia H, Manoel J, organizadores. *Marxismo, psicanálise, revolução*. São Paulo: LavraPalavra; 2022. p. 89-117.
15. Carvalho JJ, Kidoiale M, Carvalho EN, Costa SL. Sofrimento psíquico na universidade, psicossociologia e Encontro de saberes. *Soc Estado*. 2020; 35(1):135-62.
16. Wallerstein I. A análise dos sistemas-mundo como movimento do saber. In: Vieira PA, Vieira RL, Filomeno FA, organizadores. *O Brasil e o capitalismo histórico: passado*



- e presente na *Análise dos Sistemas-Mundo*. São Paulo: Cultura Acadêmica; 2012. p. 17-28.
17. Shapin S. *The scientific revolution*. 2nd ed. Chicago: The University of Chicago Press; 2018.
 18. Koyré A. *Do mundo fechado ao universo infinito*. Rio de Janeiro: Forense Universitária; 2001.
 19. Quijano A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: Lander E, organizador. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: CLACSO; 2005. p. 107-30.
 20. Dussel E. *1492: o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade*. Petrópolis: Vozes; 1993.
 21. Burke P. *O que é história do conhecimento?* São Paulo: Unesp; 2016.
 22. Demo P. *Praticar ciência: metodologias do conhecimento científico*. São Paulo: Saraiva; 2012.
 23. Furtado JP. Equipes de referência: arranjo institucional para potencializar a colaboração entre disciplinas e profissões. *Interface (Botucatu)*. 2007; 11(22):239-55. doi: 10.1590/S1414-32832007000200005.
 24. Guimarães C. "Eu sou a força de puxar": o encontro interepistêmico com Maria Luiza Marcelino, mestra quilombola e umbandista. *Saude Soc*. 2022; 31(2):e220047pt.
 25. Brasil A, Guimarães C, Aspahan P. *Pedagogias do vento*. *Mundau*. 2020; (9):127-45.
 26. Carvalho JJ. Epistemômetro: uma metodologia para a descolonização e transformação do currículo das universidades brasileiras. *Pragmatizes*. 2023; 13(25):302-45.
 27. Cesar LJT. Limites institucionais ao desenvolvimento de propostas pedagógicas interculturais na Pós-Graduação: observações sobre o MESPT/UnB. *Mundau*. 2020; (9):68-83.
 28. Jardim RMM. *Educação intercultural e o Projeto Encontro de Saberes: do giro decolonial ao efetivo giro epistêmico [tese]*. Brasília, DF: Universidade de Brasília; 2018.
 29. Figueiredo AFA, Nobre JCL, Allain LR, Paes SR. O Encontro de Saberes como expansão epistêmica: percursos na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. *Mundau*. 2020; (9):50-67.
 30. Ponso LC, Albernaz PC. Relatos de experiências do projeto Encontro de Saberes na UFRR e na FURG. *Mundau*. 2021; 2 Spec No 2:124-43.
 31. Pimentel SK. Teia dos Povos: afetos-encantos afro-indígenas-populares numa coalizão cosmopolítica. *Tellus*. 2021; 21(46):253-82.
 32. Salm M, Ali M, Minihane M, Conrad P. Defining global health: findings from a systematic review and thematic analysis of the literature. *BMJ Glob Health*. 2021; 6(6):e005292.
 33. Bringel B, Varella RVS. A pesquisa militante na América Latina hoje: reflexões sobre as desigualdades e as possibilidades de produção de conhecimentos. *Rev Digit Direito Adm*. 2016; 3(3):474-89.
 34. Becker HS. *La Bonne focale: de l'utilité des cas particuliers en sciences sociales*. Paris: Éd. La Découverte; 2016.35.



35. Bauer MW, Aarts B. A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: Bauer MW, Gaskell G, organizadores. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. 7a ed. Petrópolis: Vozes; 2008. p. 39-63.
36. Oliveira JC, Penido CMF, Franco ACR, Santos TLA, Silva BAW. Especificidades do grupo focal on-line: uma revisão integrativa. *Cienc Saude Colet*. 2022; 27(5):1813-26.
37. Zuñiga RB. La evaluación en la acción social: autonomias y solidariedades. Montreal [mimeo]; 2006.
38. Guba EG, Lincoln YS. Avaliação de quarta geração. Campinas: Unicamp; 2011.
39. Russell N, Willinsky J. Fourth generation educational evaluation: the impact of a post-modern paradigm on school based evaluation. *Stud Educ Eval*. 1997; 23(3):187-99.
40. Gregory A. Problematizing participation: a critical review of approaches to participation in evaluation theory. *Evaluation*. 2000; 6(2):179-99.
41. Furtado JP. Um método construtivista para a avaliação em saúde. *Cienc Saude Colet*. 2001; 6(1):165-81.
42. Furtado JP, Serapioni M, Pereira MF, Tesser CD. Participação e avaliação participativa em saúde: reflexões a partir de um caso. *Interface (Botucatu)*. 2021; 25:e210283. doi: 10.1590/interface.210283.
43. Universidade Federal da Bahia. UFBA divulga resultado do primeiro edital de professores com notório saber [Internet]. Salvador: UFBA em Pauta; 2023 [citado 10 Nov 2023]. Disponível em: https://www.ufba.br/ufba_em_pauta/ufba-divulga-resultado-do-primeiro-edital-de-professores-com-notorio-saber
44. Lander E, organizador. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais Perspectivas latino-americanas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; 2005. p. 8-23.
45. Carvalho JJ. Encontro de saberes, descolonização e transdisciplinaridade: três conferências introdutórias. In: Tugny RP, Gonçalves G, organizadores. Universidade popular e encontro de saberes. Salvador: EdUFBA; 2020. p. 13-58.



We evaluated some aspects from the interaction between students of a graduate program and leaders from traditional peoples and communities in a course based on Meeting of Knowledges (MK). We adapted the qualitative evaluation recommended by the fourth generation evaluation to capture the main issues raised by participants. MK showed political and intersubjective potentialities as the careful dialogue between epistemes put into perspective the notion of unique science and unveiled and reflexively resumed aspects of direct descent and ancestry in students' particular trajectories.

Keywords: Meeting of Knowledges. Epistemology. Coloniality. Global health.

Evaluamos algunos aspectos provenientes de la interacción entre estudiantes de un programa de postgrado y maestros oriundos de pueblos y comunidades tradicionales, en el transcurso de una disciplina basada en el Encuentro de Saberes (ES). Adaptamos el método de evaluación cualitativa preconizada por la Evaluación de Cuarta Generación para captar las principales cuestiones señaladas por los participantes. El ES presentó potencialidades políticas e intersubjetivas, en la medida en que el diálogo cuidadoso entre diferentes epistemes colocó en perspectiva la noción de ciencia única y ocasionó la revelación y retomada reflexiva de aspectos de la ascendencia directa y de la ancestralidad presentes en las trayectorias particulares de los estudiantes.

Palabras clave: Encuentro de saberes. Epistemología. Colonialidad. Salud global.