

CADERNOS DE INCLUSÃO

10

Construindo uma Universidade
Pluriepistêmica: as quatro dimensões
do Encontro de Saberes

José Jorge de Carvalho

CADERNOS DE INCLUSÃO

Publicação do Instituto Nacional de
Ciência e Tecnologia de Inclusão no
Ensino Superior e na Pesquisa
INCTI/UnB/CNPq
V6. No 10, dezembro. 2020

Editorial

Coordenação Geral: José Jorge de Carvalho

Coordenação Editorial: Letícia C.R. Vianna

Assistência Executiva – (edição virtual): Samita Ilê M. Campos de Souza

Editor: Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino
Superior e na Pesquisa. INCTI/UnB/CNPq

Universidade de Brasília - Instituto Central de Ciências – ICC Sul, lado A, Sala BSS
135/138. Campus Universitário Darcy Ribeiro. Brasília DF. CEP. 70.919-970

ISSN 2965-6311

José Jorge de Carvalho

CADERNOS DE INCLUSÃO 10

V6. No 10, dezembro. 2020

Construindo uma Universidade Pluriepistêmica:
as quatro dimensões do Encontro de Saberes

Brasília

2020

Construindo uma Universidade Pluriepistêmica: as quatro dimensões do Encontro de Saberes

José Jorge de Carvalho¹

I. A trajetória da universidade brasileira

O modelo proposto pelo projeto Encontro de Saberes, desenvolvido pelo Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa (INCTI) desde 2010, corresponde a uma intervenção em um ponto estratégico do sistema acadêmico, que segue ao lado de outras intervenções de vários tipos, tais como as cotas para negros e indígenas e as leis 10.639 e 11.465, ambos movimentos que impulsionam processos de inclusão étnica e racial na docência e dos saberes afro-brasileiros e indígenas nos currículos das licenciaturas.

Trata-se de uma proposta de inserção de mestres e mestras dos saberes tradicionais na docência universitária, que hoje vive um notável processo de expansão, em parceria com instituições de ensino superior do Brasil e da Colômbia.² Dentro do projeto, a reflexão e a intervenção caminham juntas; não pode existir apenas a reflexão. Trata-se, portanto, de um campo filosófico de intervenção: intervenho para filosofar e filosofo para intervir, tal como definimos como princípio pedagógico básico do Encontro de Saberes. Pensar, sentir e fazer ocorrem simultaneamente; daí resumirmos esse princípio com uma única palavra: *pensarsentirfazer*.

Para pensarmos na proposta, podemos primeiramente nos ancorar na discussão sobre o caráter recente das universidades brasileiras, que foram formatadas dentro de um contexto muito mais precário, se comparado aos nossos vizinhos latino-americanos. Lembremos que no mundo hispânico existem universidades desde o século XVI; Quito, Córdoba e Bogotá são algumas das cidades que contaram com instituições superiores bem no início da era colonial espanhola.

Além disso, nas colônias hispânicas existia imprensa – havia livros publicados desde o século XVII em quase todos os pontos da América Latina – enquanto, no Brasil, esta não existiu até 1808.

¹ Antropólogo, professor titular DAN/UnB, Coordenador do INCTI/UnB/CNPq

² Este artigo é derivado da conferência inaugural de lançamento do projeto Encontro de Saberes na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), realizada a 28 de julho de 2014.

Ou seja, não temos sequer uma tradição escrita muito longa. As escolas superiores brasileiras são do século XIX e as universidades começaram a ser constituídas de fato entre o final do século XIX e início do século XX, todas muito diretamente relacionadas à formação de um conjunto de saberes técnicos, cujo objetivo era apenas o de ser operacional para o Estado. Portanto, não havia sequer uma visão renascentista completa de universidade, mesmo nos moldes das universidades dos nossos vizinhos de língua espanhola, que eram todas controladas pela Igreja Católica.

Desta maneira, nós seguimos no Brasil um formato muito reduzido, que consistiu em uma cópia do formato das universidades europeias, porém na sua versão mais simplificada. Nós não temos exemplos históricos de um conjunto de saberes chamados de universitários que seja equivalente ao momento colonial pós-renascentista, barroco ou pré-iluminista das universidades europeias. Em certo sentido, as universidades europeias destes períodos eram mais ricas de saberes, enquanto nos séculos XVIII-XIX elas se tornaram muito mais racionalizadas, dominadas pelo modelo da Física Matemática como referência de saber acadêmico, passando por uma redução epistêmica considerável. Atravessaram, portanto, uma reformatação e uma reformulação do que deveriam ser os saberes do ensino superior. Após o último quartel do século XVIII, o crivo de validação epistêmica do saber acadêmico tornou-se bem mais rigoroso. Como, no Brasil, não tivemos instituições de ensino superior até a segunda metade do século XIX, no contexto acadêmico nossa imaginação era muito mais pobre, porque retirada daquele período.

Até agora, tivemos no Brasil apenas projetos de reprodução do modelo de uma universidade moderna, eurocêntrica e ocidental já no estilo da Revolução Industrial, ao passo que em Lima ou no México, por exemplo, as bibliotecas ainda guardam obras publicadas localmente desde o século XVI, que refletem uma época em que existia um tipo diferente de se pensar o ensino superior. As principais reformas das universidades europeias dos séculos XVIII-XIX foram a humboldtiana, em Berlim, e a napoleônica, surgida na França, porém com uma influência em inúmeros países. No Brasil, a universidade é uma variante do modelo de Berlim de 1807, que estabeleceu a organização por faculdades e, no interior destas, a divisão entre pesquisa e docência dentro de um quadro disciplinar.

Desta maneira, por exemplo, no livro sobre a história da fundação da Unicamp, foi incluído um fac-símile da edição original do texto de Humboldt sobre a reorganização da Universidade de Berlim, acompanhado pela respectiva tradução – isso, em uma região com enorme tradição escravista, onde a universidade não estabeleceu nenhuma relação com os saberes de origem africana. A reprodução da proposta de Humboldt simboliza o desejo explícito da Unicamp de se

afiliar à genealogia universitária alemã. Já a Universidade de São Paulo, foi fundada pela Missão Francesa, mas os guaranis, que viviam na região, não foram chamados para o diálogo.

Quando era aluno da Escola Técnica Federal de Ouro Preto, eu mesmo cheguei a estudar em vários livros de Matemática e Química escritos em francês, porque não circulavam no país versões em português – o que demonstra o quão pouco havia de experimentação intelectual dentro da nossa academia, visto que a nossa produção não alcançava nem para os livros didáticos. Em 1930, a Universidade do Brasil (hoje UFRJ) tentou fazer uma união entre as instituições isoladas de ensino superior da capital, seguida mais tarde pela Universidade de Brasília, em 1960, com Darcy Ribeiro. Porém, nenhuma dessas iniciativas de consolidação de uma universidade moderna colocou em questão se os saberes indígenas e africanos deveriam ser incluídos.

Não há dúvidas de que as universidades brasileiras abrigaram um saber muito importante, mas não houve nenhuma tentativa de escuta para que se pudesse fazer aqui uma universidade diferente das europeias. Trata-se, enfim, de fazer uma descrição ou meta-referência do universo epistêmico do qual estamos constituídos. E esta é a gênese do modelo com o qual nos deparamos para realizar o Encontro de Saberes. Há, portanto, pouca relação entre os saberes que existiam no Brasil e a maneira com que as universidades foram construídas. Se tal tivesse ocorrido, teríamos uma universidade maravilhosa, constituída por saberes europeus, indígenas, africanos e populares – e penso que um dia teremos que chegar a isso, se quisermos valorizar, no nosso espaço universitário, todos os saberes dos quais dispomos dentro do país.

Outro aspecto a ser também colocado em discussão refere-se às relações entre universidade e universalidade. Afinal, nós definimos uma universalidade homogênea e achamos que toda ela é assim. Mas quem disse que alguns desses saberes chamados locais não são universalizáveis? Por exemplo, para o povo de terreiro, o orixá é uma categoria universal: mesmo se um sueco, ou um japonês, entrar em uma casa de Candomblé, encontrará o seu orixá. Todos têm orixás; isso é universal, não tem nada de local, apesar de ter sido gerado localmente. Há que desconstruir, portanto, essa ideia comum de que as religiões monoteístas ou “do livro” (incluindo budismo e hinduísmo) são as universais, enquanto as religiões “da natureza”, como as indígenas e as de matriz africana, são particulares.

Sobre o tema, há ainda um segundo ponto: se o objetivo da universidade é universalizar determinado tipo de conhecimento, podemos refazer este próprio objetivo. Estamos dentro de um *continuum* da história, mas quem definiu que é este o tipo de universalismo que pretendemos alcançar? Com a presença dos mestres, podemos inclusive negociar o sentido geral das

universidades também: afinal, se elas não conseguem ser locais, como conseguirão ser universais? A universidade não consegue olhar para os lados, às vezes; não consegue resolver os problemas da comunidade onde está. Pode-se, por exemplo, estar em uma universidade que tem uma Faculdade de Engenharia poderosa, situada em uma cidade com graves problemas de esgoto a céu aberto. E não deveria ser o primeiro teste de sua universalidade resolver as questões locais? Portanto, a dicotomia entre saberes locais e globais pode ser revisada.

Sobre as universidades, há ainda outro debate levantado por Jacques Lacan: ele dizia que as universidades reformadas pós-napoleônicas e pós-humboldtianas, paralelas à Revolução Industrial, são produtivistas. O chamado “Quinto Discurso” de Lacan, referente ao discurso capitalista que ele tentou desenvolver nos seus últimos anos, é, na verdade, uma variante do discurso universitário, dentro do qual o mais-gozar refere-se à produção de doutores. Para o autor, o discurso capitalista é o discurso universitário que devemos colocar em pauta, pois, sob a lógica do saber, trata-se de um verdadeiro *nonsense* em termos do que possa ser um saber profundo e relevante.

Na verdade, em determinado momento, a lógica produtivista se descola do próprio fundamento da academia, na medida em que, por exemplo, o mero número de *papers* que determinado país publica em revistas de referência torna-se um dado altamente relevante, independentemente do conteúdo de cada um deles. É uma mais-valia que se faz passar por mais-conhecimento, e as perguntas por trás dos números são infinitas. Somar *papers* para avaliar o desenvolvimento científico de uma instituição ou de um país é um uso quase inútil da Matemática quantitativa. Cada *paper* publicado é em si mesmo irredutível a todos os outros publicados da mesma área de conhecimento. Afinal, cada *paper* se equivale a qualquer outro próximo disciplinarmente apenas porque conta como uma unidade a mais a ser somada ao conjunto produzido; contudo, essa equivalência unitária não faz com que artigos diferentes sejam equivalentes intelectualmente ou que tenham o mesmo valor como produção científica (e se essa equivalência ou esse valor se afirmarem, então não terá havido verdadeira produção científica e o número final apresentado será falso, como se um mesmo objeto fosse contado mais de uma vez para inflacionar o resultado de uma soma). De fato, a matemática adequada para se compreender esse tipo de produção deve ser qualitativa (conceito que retiramos dos estudos do professor mexicano Everardo Lara González sobre a matemática *náhuatl* tradicional).

Já os mestres e mestras tradicionais não provêm dessa lógica produtivista, porque esta não faz parte dos seus sistemas de referência. O Encontro de Saberes, nesse sentido, entra a contrapelo da lógica da quantificação do saber, porque alguns de seus sistemas de conhecimento seguem uma

lógica de homeostase, ou de tentativa de retorno periódico ao equilíbrio, ao invés da entropia, que cresce constantemente. Mestre Geraldo Barbosa, por exemplo, conhecido como “guardião das sementes”, procura o equilíbrio da natureza, e não um contínuo crescimento: no seu modelo da ciência da Agroecologia, não há vantagem nenhuma em se produzir mais e mais toneladas de soja a cada ano; esse não é necessariamente um mérito, não resolve necessariamente o problema da alimentação da população e nem é a finalidade da humanidade destruir a diversidade de frutas, legumes, plantas medicinais, sementes, tubérculos, para multiplicar a plantação de uma única semente.

Dentro deste exemplo, ao invés de crescimento perpétuo, talvez seja na verdade necessário se ter um equilíbrio do número de sementes de que precisamos para que todas as espécies que convivem conosco no planeta possam se alimentar, de forma a também alimentarem o funcionamento de uma cadeia antrópica lenta e estável, menos destrutiva e mais construtiva. Seria um contrassenso, em todo sentido, que um curso de Agroecologia centrado na preservação do equilíbrio e da diversidade de espécies de sementes e plantas tivesse como valor acadêmico predominante para os discentes a mera multiplicação de *papers* e demais atividades acadêmicas em vez de privilegiar a responsabilidade e o cuidado na relação do saber universitário com a natureza.

Poderíamos aqui, inclusive, complementar a metáfora da “humanização”, que às vezes utilizamos para conceituar o Encontro de Saberes: propomos trazer os mestres e mestras para as universidades não somente porque eles ajudam a humanizar o espaço acadêmico (isto é, fazê-lo regressar à relativa humildade da escala humana finita, consciente dos perigos da sua onipotência projetada no “desenvolvimento” sempre acelerado da chamada ciência moderna), mas também para “naturalizar” a universidade, isto é, devolver ou restaurar o sentido, hoje perdido no nosso meio, de uma relação não destrutiva com a natureza.

II. As quatro dimensões do Encontro de Saberes

Para fins de exposição, podemos conceber o projeto Encontro de Saberes como dotado de quatro dimensões básicas: a dimensão de inclusão étnico-racial, a dimensão política, a dimensão epistêmica e a dimensão pedagógica. Dentro desta discussão, é preciso considerar que, no espaço universitário, estamos reproduzindo um modelo que é, na verdade, uma grande exceção. A escravidão, por exemplo, não entrou na história – e passamos desta invisibilização ao

funcionamento das universidades sem interrupções. Então, a primeira quebra a ser buscada refere-se à ruptura do *continuum* da exclusão étnico-racial – entendido como uma espécie de “congelamento” da aparente normalidade do contexto de extrema segregação e desigualdade étnico-racial que marca todas as nossas universidades. A segunda quebra é a política, pois sem ela não há modo de trazer os mestres para dentro das universidades.

A dimensão política perpassa obviamente toda a proposta, porém se tornará, na luta por mudanças, a dimensão que concentra o maior poder no interior da instituição: a sua classe docente. Por um lado, ao convidarmos mestres não diplomados para assumir a função de professores, exigiremos mudanças ou flexibilidade nos critérios de contratação e de pagamento dos mestres, novidade que poderá causar reações negativas no âmbito sindical e trabalhista, o que poderá conduzir a impasses políticos a serem transpostos. A universidade poderá aceitar a validade e a relevância do saber dos mestres e, ao mesmo tempo, alegar a falta de instrumentos jurídicos para contratá-los como docentes, justamente pela ausência da formação universitária prevista nos seus estatutos e regimentos. Para resolver esses impasses, o Encontro de Saberes se constitui também em uma frente política cujo objetivo é demandar das universidades soluções, sejam *ad-hoc* ou mesmo reformas destinadas a justificar a presença dos mestres com a mesma capacidade dos professores substitutos ou visitantes.

A segunda frente política, da qual falaremos com mais detalhe após comentar a abertura epistêmica trazida pelos mestres, se refere à luta pela concessão do Notório Saber. Se a universidade reconhece a validade e a relevância dos saberes dos mestres, pode então lançar mão de um segundo mecanismo de reconhecimento e contratação de mestres tradicionais: além daqueles que são portadores de diploma de mestrado e doutorado, o Conselho Universitário pode admitir como docentes aqueles mestres tradicionais cujo saber seja equivalente ao de um doutor. Essa equivalência pode ser construída após a avaliação de um memorial, análogo àquele preparado para os concursos de titularidade, com a trajetória de vida do mestre, a ser analisada por um docente especialista nas áreas de saber do mestre que deverá receber o Notório Saber.

Existe uma nítida retroalimentação entre essas duas frentes políticas: a luta para a inclusão dos mestres como professores visitantes ou substitutos pressupõe e estimula a luta pela concessão do Notório Saber. Obviamente (e paradoxalmente), um ponto forte do memorial de um mestre será a sua participação como docente nas disciplinas abertas com o projeto Encontro de Saberes; e inversamente, se um mestre é convidado para atuar como docente, é justamente porque possui uma trajetória digna de um Notório Saber.

Quanto à dimensão pedagógica, a inclusão de mestres e mestras dos saberes tradicionais na universidade é seguida por um outro aspecto fundamental: o “como” fazê-lo. Esta não é uma questão simples, porque não se almeja um protocolo geral (é dizer, estritamente da ordem das diferenças entre o saber acadêmico e o saber tradicional), mas sim o desenvolvimento de protocolos de diálogo nas mais diversas áreas, sendo alguns deles mais fáceis de se estabelecer, enquanto em determinadas áreas poderemos encontrar uma dificuldade média, e em outras ainda pode ser bem difícil. As resistências podem variar, sejam elas objetivas ou ideológicas, conectadas com a estrutura de poder subjacente ao ensino universitário.

A espiritualidade é um exemplo. Dentro das artes, podemos encontrar caminhos de discussão entre diferentes paradigmas tradicionais, clássicos e contemporâneos; o mesmo pode ocorrer com as tecnologias, mas no caso das espiritualidades o diálogo torna-se bem mais difícil, porque seguimos a definição europeia do século XIX de que a universidade deve ser sempre laica e secular. Porém, a maioria dos mestres são seres muito espiritualizados – a dimensão espiritual é muito presente nas suas formas de vida e nos seus saberes. No entanto, ao contrário da religião, a espiritualidade não deve ser entendida como necessariamente dogmática. Na tentativa, originalmente correta, de impedir o dogmatismo na universidade, tirou-se a religião do ensino superior, mas, com isso, tirou-se também a espiritualidade, como veremos mais adiante. Nem sequer temos ainda elementos para gerar o protocolo de um encontro de espiritualidades, e esse desafio começa agora com o Encontro de Saberes.

Ainda em termos pedagógicos, a proposta de se inserir os mestres e mestras no Ensino Superior desestabiliza o chamado “perfil do egresso”. Os cursos já têm uma forma de funcionar, mas, com o projeto Encontro de Saberes, não fica muito clara a “utilidade” da presença dos mestres no contexto universitário, porque talvez esta não tenha apenas uma finalidade prática e direta, e sim formativa. O mestre e a mestra podem reformular o saber humanizador dos alunos.

Recordemos que o contexto universitário brasileiro, de modo geral, vem funcionando em um *continuum* epistêmico e pedagógico desde o século XIX. Há um trecho maravilhoso da *Tese Sobre o Conceito da História*, de Walter Benjamin, que discorre sobre a ruptura do *continuum* da história, que implica no fato de que, em determinado momento, pode-se alcançar uma lucidez extra, capaz de romper com o *continuum*. Desta maneira, a ideia de “perfil do egresso” dentro do Plano Político Pedagógico não faz muito sentido. O seu sentido precisa ser retomado e repensado, pois acaba colapsando frente a uma proposta tal como a do Encontro de Saberes – em cuja lógica não cabem apenas os professores diplomados. Ao incluirmos no sistema educacional mestres e mestras não

diplomados, o Projeto Político Pedagógico também muda, pois não se discute mais o saber da mesma forma com que estava sendo colocado antes, em termos basicamente funcionais e optativos à sociedade.

Portanto, estamos rompendo esse *continuum*, de forma – tal como Benjamin argumenta – a ler a história a contrapelo. As universidades estavam organizadas de determinada maneira, mas esta era apenas uma aparência de organização. O que emerge como ordem é, na verdade, uma contingência da opressão da história sobre a justiça. Como disse Benjamin, o estado de exceção não é uma exceção, é a regra. As próprias universidades estão organizadas como um estado de exceção, não como normalidade.

A dimensão pedagógica do Encontro de Saberes está também associada à ideia de transdisciplinaridade. Por exemplo: o mestre Maniwa Kamayurá, especialista em construção tradicional xinguana, que participa do projeto na Universidade de Brasília, não é apenas um arquiteto – sua abordagem do saber é multidisciplinar. No âmbito do Encontro de Saberes, foi chamado para participar do seu módulo um professor parceiro da área de Arquitetura, mas, na verdade, poderia ter também sido chamado um professor da área de Engenharia. O mestre também conta mitos – uma vez que as casas xinguanas têm um plano mítico – e, portanto, a Literatura também poderia entrar na discussão. Da mesma maneira, ele desenha, o que poderia englobar então as Artes Visuais. Maniwa Kamayurá é ainda um pajé e especialista em navegação, bem como um conhecedor de plantas que sabe dizer, por exemplo, em que época do ano as espécies que servirão como matérias-primas para as casas devem ser retiradas. Trata-se, portanto, de um polímato, um tipo de sábio renascentista, que poderia dialogar com diferentes áreas do conhecimento, tais como se encontram fragmentadas atualmente em nossas universidades.

O mesmo ocorre com Lucely Pio, mestra do módulo das plantas medicinais do Encontro de Saberes da UnB, que estabelece um diálogo imediato com a Farmácia. Ela é líder da Articulação Pacari e vem escrevendo uma vasta obra sobre a farmacopeia das plantas do cerrado. Lucely já produziu um livro de cerca de trezentas páginas sobre seis plantas, e sua intenção é escrever a respeito de cem plantas. No horto de sua comunidade, a mestra conhece as propriedades medicinais de 450 plantas; imaginemos, portanto, o saber que está envolvido no universo de Lucely.

Mas o modelo epistemológico em que se baseia Lucely Pio não corresponde, necessariamente, ao da área de Farmácia. No caso da última, está pautada no isolamento dos princípios ativos. Porém, é possível criar um diálogo acerca do poder curativo das plantas, que inclua a forma com que a mestra as conhece. A Farmácia baseia-se nos elementos químicos dos princípios

ativos, ao passo que Lucely considera as plantas como seres vivos e sensíveis, que em certos momentos se estressam, em outros se sentem felizes e confortadas. Portanto, estamos diante de uma outra epistemologia, pois enquanto a mestra fala das plantas como manifestação de vida, a academia fala do inorgânico.

Para Lucely Pio, inclusive, a planta medicinal deve ter outras plantas amigas ao seu redor, pois caso contrário o seu poder curativo será menor – o que não tem lógica nenhuma, se nos concentramos apenas na procura de princípios ativos. Curar, portanto, ganha outros sentidos, que poderiam também dialogar com a Psicologia, por exemplo, uma vez que a planta pode funcionar como uma espécie de terapeuta – e ela mesma depender do cuidado das suas plantas amigas e protetoras.

Cada um dos mestres acaba trazendo um questionamento da grade disciplinar e do próprio paradigma monoepistêmico do qual as universidades estão constituídas, o que nos leva à pergunta: como poderemos colocar em um mesmo espaço saberes diversos, alguns epistemologicamente antagônicos, tendo em conta que um deles se organizou retirando os demais? Como fazer com que o paradigma hegemônico dialogue com os outros saberes que ele próprio excluiu? Enfim, como nos será possível migrar de um plano monoepistêmico para um raciocínio em termos pluriepistêmicos?

Pensando, então, que os indígenas, os quilombolas e seus saberes estão fora da universidade, para inseri-los no espaço acadêmico é também necessário pensarmos sobre os protocolos entre os campos do conhecimento. Na área da Música, por exemplo, podemos questionar como é possível que as escolas de música do Brasil só ensinem música europeia – e, ainda assim, geralmente desde o Renascimento ao final do século XIX. Por que os percursionistas, os ogãs do Candomblé, dentre outras tradições musicais brasileiras, não estão incluídos? O projeto a que nos propomos convida a acrescentar a todo saber constituído, outros saberes.

Ainda no que se refere aos protocolos de diálogo, nas Artes Cênicas, ensina-se toda a história do teatro ocidental, mas o mesmo não acontece com o teatro popular. Algo idêntico ocorre nas Artes Plásticas, que poderiam dialogar com a arte popular e o artesanato, por exemplo. Enfim, nas artes, o protocolo de diálogo talvez seja mais fácil de ser construído. Poderíamos, inclusive, pensar na possibilidade de as universidades criarem grandes galpões, capazes de reunir muitos materiais, elementos, pigmentos, para que todas as artes pudessem crescer em diálogo, gerando novas pedagogias interculturais para cada uma delas.

Pensando na Literatura, por sua vez, acredito que é possível combinar o oral e o escrito. Trata-se, aliás, do primeiro protocolo a ser estabelecido pelo Encontro de Saberes no campo pedagógico:

romper com a predominância do escrito frente à oralidade, considerando que em alguns casos as duas tradições se sobrepõem, em outros são autônomas uma em relação à outra, em outros elas se traduzem e assim por diante. Não há razão nenhuma para que a oralidade permaneça de fora da universidade.

Em suma, nesse diálogo poderemos ter saberes equivalentes em alguns casos, enquanto que em outros podemos ter saberes diferentes e complementares. E, quando nos deparamos com saberes incomensuráveis, o Encontro de Saberes torna-se mais radical e complexo: como vamos dialogar com os pajés, por exemplo, discutindo os conceitos de espírito, alma, corpo? Não é fácil. Temos um conceito de corpo de áreas tais como Educação Física, Biologia e Medicina, mas as perspectivas mudam se pensamos nos indígenas ou nos povos do Candomblé, o que nos leva a esferas muito mais complexas de diálogo perante a presença de saberes distintos. O *ori* do Candomblé Nagô, por exemplo, é ao mesmo tempo corpo (a cabeça), uma entidade e um princípio filosófico (o poder vital individual). Nenhuma disciplina acadêmica separadamente pode estabelecer um diálogo satisfatório com um babalorixá ou ialorixá. O desafio vai aumentando, ao mesmo tempo em que se abrem novas frentes de imaginação e de formulação de propostas teóricas e metodológicas. A necessidade de dialogar com os mestres empurrará a universidade para um arranjo transdisciplinar dos saberes que e a promove através da docência e da pesquisa.

O Encontro de Saberes pode dialogar, inclusive, com as propostas de conhecimento moderno ocidental contra-hegemônicas, aquelas que foram derrotadas no Ocidente quando se consolidaram as reformas racionalizadoras. Os escritos de Goethe, entre os séculos XVIII e XIX, por exemplo, defendiam que o conhecimento científico não precisava ser necessariamente objetificante. De fato, de todas as concepções contra-hegemônicas geradas no auge do impacto do modelo físico-matemático de ciência na formatação do conhecimento legitimado nas universidades, a que guarda maior afinidade epistemológica com o Encontro de Saberes é a concepção científica de Goethe. A ciência goetheana, retomada contemporaneamente por grandes cientistas como Arthur Zajonc e David Bohm, entre outros, defende o lugar do sujeito na observação da natureza, recusando-se à dicotomia cartesiana que associa a subjetividade ao erro. Goethe também se recusava a aceitar a matematização completa dos processos naturais, afirmando que existem muitas coisas certas que não se podem calcular. Seu método do “empirismo delicado” estimula a imersão profunda no objeto ao observá-lo e a imersão profunda do sujeito no seu interior ao interpretá-lo. A ciência goetheana, que propõe religar o ser humano com a natureza, da qual é parte, é afim com a postura dos mestres dos saberes tradicionais.

Na atualidade, outro exemplo é o biólogo Rupert Sheldrake, um cientista eminente que defende o conceito de ressonância mórfica, que parte do princípio de que não é o DNA que define os seres, mas uma espécie de hábito de cada uma das formas. Cada uma das espécies, então, teria um campo de ressonância próprio. Em seu livro *A ilusão da ciência*, Sheldrake cita dez dogmas que, a seu ver, estão paralisando o conhecimento científico, por mantê-lo refém do materialismo filosófico consolidado no século XIX. Dentro do mundo da ciência hegemônica, este é um exemplo de discurso heterodoxo que abre novas possibilidades de diálogo com lógicas imbuídas de um sistema não causal, de sincronicidade, tal como o Grande Espírito é para os xamãs, gerando espaços passíveis de tradução.

Toda essa discussão nos remete à dimensão epistêmica, referente à ideia mesma de ciência e à validade dos saberes que os mestres e mestras tradicionais irão trazer para dentro da universidade. Ou seja: quando chegamos ao campo epistêmico, nós vamos definir o que é ciência, certamente no sentido pluriepistêmico do termo, tendo em vista o ambiente interdisciplinar que será gerado após a chegada dos mestres.

Quanto a esse tema, Lacan também teorizou intensamente, entre 1969 e 1970, acerca da diferença entre conhecimento e saber. Isso porque a nossa noção de conhecimento científico é posta como que independente do sujeito, pois precisa funcionar de maneira idêntica repetidas vezes. Por isso, Lacan dizia que a psicanálise não é um conhecimento e sim um saber, uma vez que não se adapta ao princípio popperiano de falseabilidade. Conforme coloca Lacan, uma verdade é gerada entre o terapeuta e o paciente durante a sessão e ela foi construída entre os dois sujeitos. Contudo, o próximo paciente também poderá se enfrentar com uma verdade gerada na sua sessão com o mesmo analista. A questão é que a verdade da análise não é reprodutível em nenhuma outra circunstância e somente surge, única e intransferível, na cena analítica. Lacan lança mão da doutrina de Popper para afirmar que o saber analítico não é uma ciência nesse sentido positivista porque não é falsificável.

Desta maneira, com o projeto estamos introduzindo um campo novo de saber em um ambiente em que, no sentido de Popper, se tem apenas ciência. Saber é sempre algo da ordem do sujeito – é um encontro de sujeitos. Com o Encontro de Saberes, estamos trazendo conhecimentos eficazes, válidos, importantes e que podem ser enquadrados dentro da ordem do saber, daí a analogia com o saber psicanalítico, que também mantém uma relação de distância estratégica com a academia. Podem não estar na ordem da ciência, dependendo da maneira com que esta é interpretada, mas isso não importa. Como no já mencionado exemplo da mestra Lucely Pio, as

plantas são seres vivos, e uma planta medicinal pode estar, inclusive, estressada, usando todos os seus princípios curativos para equilibrar a si própria. Com isso, se estabelece uma relação sujeito-a-sujeito, e não entre sujeito e objeto. Ou seja, não apenas a relação do mestre com a planta é uma relação sujeito-sujeito, como a relação das plantas entre si também é uma relação entre sujeitos.

Um mundo multiepistêmico seria aquele em que saberes se encontram, e não apenas aquele em que as ciências se encontram. Como mencionei antes, ao referir-me a Goethe, até o século XVIII, o conceito de ciência era mais rico nas universidades europeias do que é agora. Muitas delas tinham Teologia, por exemplo, englobando toda uma discussão sobre Deus e as divindades, nas suas versões monoteístas. Na virada do que o francês Yates chamou de Iluminismo Rosacruz, vários dos chamados conhecimentos esotéricos também eram incorporados às universidades da Europa Central e do Norte, ao passo que as instituições alemãs eram muito influenciadas pelos maçons. Grande parte dos matemáticos daquela época também era rosa-cruz, uma vez que, naquele período, o *exo* e o *eso* não eram incompatíveis: a universidade tinha lugar para o exotérico (o espaço das leis da física, da matemática, da química) e para o esotérico, isto é, o campo do simbólico, dos emblemas, das decifrações, dos códigos. Isaac Newton, por exemplo, além de grande físico e matemático, era alquimista – durante os anos inteiros em que ele escreveu *Principia Mathematica*, ele também realizava pesquisas alquímicas.

Outra ciência surgida no século XVIII, em flagrante contracorrente com a ciência de corte mecanicista dominante, foi a Homeopatia, criada por Hahnemann no auge do Iluminismo. Para o método homeopático, quanto menos se usa uma denominada substância (isto é, quanto maior for o índice de diluição do elemento na água), mais forte será seu efeito, raciocínio que é absolutamente contrário ao senso comum da medicina alopática ensinada nas universidades modernas, que sustenta, com base na experiência dos laboratórios farmacêuticos, que o aumento da dosagem faz aumentar o efeito do remédio no corpo do paciente.

A incomensurabilidade da medicina homeopática com a medicina alopática é emblemática da transformação de um universo monoepistêmico para um universo pluriépistêmico (sempre em disputa, pois a ciência homeopática inspira defensores e detratores). É esse campo de mutação (para lembrar a imagem da crise de paradigmas oferecida por Fritjof Capra nos anos oitenta) que deverá abrir-se com a proposta pluriépistêmica do Encontro de Saberes.

Acupuntura é outro exemplo que contradiz a lógica prevalecente na ciência moderna ocidental: como é possível se saber o efeito por ela causado no corpo, se não é possível vê-lo por dentro – lembrando que os chineses não tinham raios-X 500 anos antes de Cristo. Para a ciência da

acupuntura, uma agulha em um ponto da orelha irá afetar a condição dos rins de uma pessoa, e essa relação não é passível de ser explicada em termos de causalidade física, tal como se faz cirurgia na medicina ocidental. Desta maneira, o raciocínio baseado na dissecação é uma maneira de raciocinar, apenas, entre várias possíveis. A presença da acupuntura, portanto, provoca uma tensão epistêmica como se fosse uma espécie de Encontro de Saberes da escrita.

Isso nos remete à discussão da dimensão epistêmica do Encontro de Saberes: a validação da ciência fica mais rica com mestres e mestras afro-brasileiros e indígenas, que não se situam necessariamente dentro desta lógica racionalizada que constituiu as universidades nos últimos duzentos anos. Com a chegada dos mestres, o campo epistêmico torna-se tensionado, uma vez que não se trata de reduzir o saber deles proveniente aos nossos princípios. Trata-se de fazer conviver princípios diferentes que talvez não sejam fáceis de reduzir um pelo outro, mantendo a tensão. Pelo menos, podemos ter a possibilidade de manter essa tensão.

III. O mestre como sujeito suposto saber

As imagens dos negros, indígenas, quilombolas, são reformadas quando o mestre e a mestra, ao serem admitidos como docentes, são colocados no lugar que Lacan chamou de *sujeito suposto saber* (o docente, como o analista, é objeto de transferência dos estudantes). Por isso é que a exclusão étnico-racial caminha junto com a exclusão epistêmica: ao se reformar uma, a outra também é mexida. A imaginação muda em ambos os lados, considerando que vivemos em um espaço de imaginário racista. Essa mudança pode passar por muitos caminhos, tais como a reformulação dos livros didáticos, a presença de mestres e mestras nos espaços educacionais, as leis 10.639 e 11.645, destinadas respectivamente ao ensino de História da África e da cultura afro-brasileira e das culturas indígenas, e assim por diante. O Encontro de Saberes poderia incidir na aplicação de tais leis, pois teríamos assim os mestres e mestras indígenas e afro-brasileiros ensinando suas histórias e seus saberes específicos. Estamos começando a caminhar nesta direção.

No contexto universitário, a Extensão já gera um efeito dentro deste propósito de situar o mestre ou a mestra tradicional no lugar de *sujeito suposto saber*. Mas há um ponto específico viabilizado pela inclusão dos mestres e mestras no ensino regular, tal como proposto pelo Encontro de Saberes, que é o efeito sobre os alunos. Isso é muito importante: se nós temos conhecimentos válidos dentre os povos indígenas e afro-brasileiros, então os detentores desses conhecimentos podem dar aula. Se não podem dar aula, esses conhecimentos não são assim tão válidos – ou

acreditamos na validade e na importância desses conhecimentos, ou não acreditamos. Por isso, a ideia de *sujeito suposto saber* é uma chave para o projeto: nós não podemos falar em nome do mestre e da mestra; estes são irrepresentáveis – devem sempre falar por eles mesmos.

Outra discussão que imediatamente surge é: quem são os mestres? O Encontro de Saberes nos leva à questão do Notório Saber, que é incluído nos estatutos de algumas universidades brasileiras, tais como a UnB. Mas, por enquanto, esta titulação só foi aplicada a pessoas diplomadas, e é preciso estendê-la para os mestres e mestras que não têm diploma. Portanto, o projeto vislumbra que possamos migrar de uma classe docente formada exclusivamente por diplomados para outra que tenha diplomados e não diplomados, considerando que os últimos possam ser reconhecidos como portadores de conhecimentos equivalentes àqueles de um professor com título de doutorado. Desta maneira, o Notório Saber permitiria a presença intermitente dos mestres nas instituições como professores visitantes, estabelecendo-se, assim, um sistema híbrido: a universidade passa a se constituir de docentes com formações radicalmente distintas; os letrados de escolaridade que culmina no doutorado e os que se formaram na tradição oral, à margem da escola. As universidades, por sua vez, podem criar uma rede, através da qual, por exemplo, a UnB aceita os mestres e mestras reconhecidos pela UFJF e vice-versa. Temos que já imaginar que, algum dia, chegaremos a isso.

Obviamente, os riscos são enormes, mas o perigo maior é o de continuarmos como estamos, excluindo os saberes afro-brasileiros e indígenas no decorrer dos séculos. Nesse sentido, estamos diante do perigo de nosso próprio colapso como proposta civilizatória. Nós não temos problema algum, nas disciplinas científicas, de ficarmos mapeando os saberes chamados locais. A diferença agora é admitirmos que, se existem saberes, é porque existem mestres, sabedores e sistemas de transmissão dos saberes. No caso dos últimos, são geralmente baseados em uma memória gigantesca, coisa que nós não temos na academia, pois vivemos em um contexto crescentemente amnésico. A presença em curso dos mestres também é muito importante dentro dos sistemas de transmissão dos conhecimentos tradicionais: estes dependem de uma relação face-a-face, que o Encontro de Saberes busca restaurar no espaço acadêmico.

Para teorizar o Encontro de Saberes, temos que lançar mão de uma lógica não aristotélica, que não busca simplesmente “encaixar” o mestre ou mestra em um espaço acadêmico já formatado. Mas, para tanto, não podemos considerar que o espaço de base é fixo e que nós operamos um movimento monocausal, seguindo uma lógica newtoniana e cartesiana. Podemos imaginar uma outra lógica, tal como tratada pelo filósofo japonês Kitaro Nishida – um dos grandes

pensadores do século XX – dentro da qual a base sobre a qual pretendemos interferir também se move. Ao contrário do sistema lógico-categorial de Aristóteles, para quem tudo ocorre *em cima* (isto é, a substância *Cy poyemen* não se move frente aos predicados), Nishida argumenta que a base, o *locus* de predicação (*basho*) também move. Fazendo uma analogia com essa lógica ousada de Nishida, as reformas universitárias alteram o conteúdo, mas sempre sobre a firmeza da base institucional; o que propomos é que essa base também se moverá, com a inclusão de docentes tradicionais que não podem ser docentes segundo a base institucional historicamente constituída. Assim, quando se traz o mestre e a mestra para dentro da universidade, se está movendo o *de baixo* também: não é apenas o pré-determinado que irá formatar os mestres, pois os mestres também irão reformatar o meio onde nós estamos, a partir de uma lógica complexa e pluricausal – tal como, segundo penso, a presença de alunos negros e indígenas começa a modificar a lógica de funcionamento da universidade, uma vez que o discurso racista é cada vez mais questionado em sala de aula. Textos literários, peças de teatro ou outras obras racistas, por exemplo, já não têm mais tanto espaço quando se tem negros e indígenas no ambiente universitário. Começa-se a mover a base – o currículo, a ementa.

Obviamente, nesse movimento poderemos nos deparar com problemas de caráter institucional, mas estamos falando de uma via de mão dupla, de maneira que é importante também pensarmos acerca do efeito provocado pelos mestres junto às universidades a partir do Encontro de Saberes. Precisamos ter essa experiência. Quanto às diferenças entre os sistemas de transmissão, este é um tema ainda mais complicado, que exige, em primeiro lugar, a experiência para se iniciar este diálogo. E então pode se dar um processo de reinstitucionalização, que levará a uma transformação radical das nossas universidades. A universidade constrange os mestres, mas os mestres também constroem a instituição; trata-se do instituinte e do institucionalizante, do ponto de vista universitário.

A retórica do perigo é, muitas vezes, reacionária no sentido estrito do termo, ou seja: leva a uma reação. Este é um significante que também emergiu durante o período de luta pelas cotas. No caso do Encontro de Saberes, o perigo é de que os saberes dos mestres e mestras sejam reformatados. Mas é preciso enfrentar os perigos. O que para mim não é mais aceitável é continuarmos nós, acadêmicos, falando apenas entre nós mesmos. Enfrentemos, portanto, o suposto perigo de trazer os mestres dos saberes tradicionais para o espaço de alto prestígio e grande poder do qual fazemos parte.

