



EDUCAÇÃO PÚBLICA E PESQUISA: ATAQUES, LUTAS E RESISTÊNCIAS

Universidade Federal Fluminense
20 a 24 de Outubro de 2019
Niterói - RJ

ISSN 2447-2808

5447 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPED (2019)
GT06 - Educação Popular

O LUGAR DOS MESTRES POPULARES NAS UNIVERSIDADES: UMA MIRADA DE PESQUISA, ENSINO E EXTENSÃO A PARTIR DO ENCONTRO DE SABERES

Lucia Cavaliéri - FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
Elaine Monteiro - UFF - Universidade Federal Fluminense

O LUGAR DOS MESTRES POPULARES NAS UNIVERSIDADES: UMA MIRADA DE PESQUISA, ENSINO E EXTENSÃO A PARTIR DO ENCONTRO DE SABERES

Resumo

Este artigo dedica-se a refletir, a partir do projeto *Encontro de Saberes*, sobre o lugar dos mestres da cultura- educadores populares- no tripé constituinte das atividades acadêmicas, qual seja, ensino-pesquisa-extensão tomados em sua indissociabilidade. Pretende pensar de que maneira o tripé acolhe, verdadeiramente, outras matrizes de conhecimento, saberes e fazeres. O *Encontro de Saberes*, ao propor as cotas epistêmicas nas Universidades, desafia-nos ainda a aprofundar os diálogos e o giro decolonial que se deseja no horizonte das Instituições de Ensino Superior, da vida, da educação, em especial da educação popular, e da contínua tarefa histórica de mudar o mundo.

Palavras-chave: mestres da cultura, ensino-pesquisa-extensão, universidade, *encontro de saberes*, cotas epistêmicas

Introdução

Neste artigo discutiremos a proposta do *Encontro de Saberes*, circunscrevendo-a a partir de seu surgimento na UnB, a fim de situarmos a presença dos educadores populares, mestres da cultura popular, nas atividades primordiais das Universidades centradas na indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão.

Para dar conta desta empreitada contamos com a leitura de artigos, entrevistas, conversas e eventos realizados com José Jorge de Carvalho (professor de antropologia da Universidade de Brasília- UnB) de 2014 a 2017, idealizador do Encontro de Saberes. Realizamos também revisão bibliográfica sobre extensão universitária a partir da obra clássica de Freire, de onde surgiu a questão se o *Encontro de Saberes* poderia ser uma extensão às avessas e/ou uma experiência de ensino decolonial. Inquietamo-nos também com a colonialidade da pesquisa e com a urgência de seu potencial interepistêmico, daí as leituras acerca das Epistemologias do Sul. Acompanhamos também as ações do grupo da Universidade Federal Fluminense (UFF) que implantou em 2017 o *Encontro de Saberes* nesta universidade e segue se debruçando sobre seus temas.

O artigo encontra-se dividido em três seções: A colonialidade da universidade e suas urgências; A direção e os sentidos de extensão em Paulo Freire e no Plano Nacional de Educação; *Encontro de Saberes* em cena: os educadores populares nas universidades.

A colonialidade da universidade brasileira e suas urgências

Estratégia fundamental dos processos de colonização, a educação é parte da lógica que vem sendo explicitada pelos autores do pensamento decolonial, segundo a qual, nas palavras de Valter do Carmo Cruz, eliminam-se as muitas formas de conhecer (e viver) dos povos colonizados para se colocar em seu lugar "outras formas de conhecer (e viver) que sirvam diretamente aos propósitos dos processos civilizatórios do regime colonial" (CRUZ, 2017, p.17).

É por meio dessa violência epistêmica ou, daquilo que Boaventura de Sousa Santos (2007) chama de *epistemicídio* que se tem produzido de forma sistemática a invisibilidade do outro.

Ainda segundo a definição de Valter do Carmo Cruz, a violência epistêmica consiste na expropriação

(...) de sua possibilidade de representação e de sua autorrepresentação; isto é, trata-se do apagamento, do anulamento e da supressão dos sistemas simbólicos, de subjetivação e representação que o outro tem de si mesmo, bem como de suas formas concretas de representações e registro de suas memórias e experiências (CRUZ, 2017, p.17)

Somente a partir da compreensão desse processo sistemático de apagamento e de invisibilização se pode compreender como países com diferenças culturais tão expressivas entre si e, mesmo, no interior de seus próprios territórios, tenham estabelecido formas tão semelhantes de organização social, econômica e política.

Em estudo sobre a universidade latino-americana, Florestan Fernandes (1976) destaca três fatores comuns a toda a região que justificam um diagnóstico geral, a despeito das especificidades de cada país.

O primeiro fator comum à educação superior latino-americana diz respeito ao fato de que, nesses países, a universidade surge como resultado da conquista, da colonização e, finalmente, dos ideais liberais europeus de emancipação nacional que levaram a que assimilassem a mesma civilização ocidental moderna e, portanto, padrões similares de vida econômica, social e política.

O segundo fator que caracterizaria as universidades na América Latina seria a sua condição de escassez crônica de recursos materiais, financeiros e humanos, ainda que as suas universidades tenham sempre sido destinadas à manutenção dos grupos privilegiados. É que a persistente relação de dependência econômica produzida nesses países, ao não priorizar o investimento local faz com que essas instituições operem sempre muito pouco além das suas potencialidades, o que as diferenciaria daquelas instituições europeias que teriam lhes servido como modelo^[1].

Dessa condição de escassez se originaria a condição para que, desde os primórdios do ensino superior nos países latino-americanos, o mercado viesse a suprir as demandas não atendidas pelo Estado, abrindo Escolas Superiores segundo a necessidade de mão de obra especializada, nos centros urbanos em crescimento, definindo currículos pedagógicos focados nas especialidades e suas técnicas, grosso modo, isoladas de qualquer relacionamento com outras áreas de conhecimento.

Finalmente, o terceiro fator apontado por Florestan Fernandes (1976) diz respeito ao fato de que os modelos universitários vigentes nos países da América Latina são igualmente “originários do estoque ibérico” atualizado pelos modelos francês (napoleônico), alemão (humboltiano) e inglês que, desde meados do século XX, têm sido revistos pela influência hegemônica dos Estados Unidos.

Dessa maneira, a trajetória das universidades latino-americanas corresponderia emblematicamente à periodização sugerida pelo pensamento decolonial, em que modernidade e colonialidade não se separam, mas, ao contrário, sempre estiveram em relação de complementaridade.

Assim, o período da Primeira Moderna-Colonialidade que ficou conhecido pela historiografia dominante como Renascimento (séculos XVI e XVII) se iniciaria pela centralidade europeia, católica e ibérica, para em seguida (século XVIII), ser irradiada pelo pensamento científico, não religioso/secular e devidamente disciplinar, vindo da Inglaterra, da França e da Alemanha.

A Segunda Moderna-Colonialidade tem como marco o fim da Grande Guerra de 1918 e a inauguração de um novo centro de produção de conhecimento ocidental, os EUA, com seu ‘desevolvimentismo/ modernização consumista’ tal como o caracteriza Walter D Mignolo (2005).

Para os autores do pensamento decolonial, a história das ciências sociais, nesse contexto, ficaria caracterizada por duas premissas, o *universalismo* e o *dualismo*. Do conhecimento *universal*, herdaríamos nos países do sul, a desconsideração da relevância do tempo e do espaço, como se estivéssemos em um eterno presente e como se a variável espaço não fosse relevante. Da premissa *dualista*, que também definiria os limites do pensamento científico, herdaríamos a rígida divisão entre o homem e a natureza e uma série de outros dualismos como civilização e barbárie, ocidente e oriente, sujeito e objeto, entre tantos outros que acabarão por a colonialidade dos nossos “saberes”.

Ao anular outros espaços e outros tempos, assim como tudo aquilo que não está nos extremos definidos pelo pensamento dualista, a epistemologia dominante cria inexistências, aquilo que não é, não está, não se vê, não fala a minha língua. Dessa forma, os povos e as culturas originárias dos países latino-americanos, sua forma de entender e de se relacionar com a natureza, constituiriam o que Boaventura de Sousa Santos (2007) chama de pensamento abissal, aquele que, distante da lógica hegemônica, é “produzido” como inexistente:

Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção de inclusão considera como o “outro”. A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha (SANTOS, 2007, p. 71)

Reiterada pelos autores e autoras do pensamento decolonial, a conjunção de fatores enunciados por Florestan Fernandes - nossa herança colonial ibérica, a complementariedade privada à crônica escassez pública e a influência recente dos modelos francês, alemão, inglês e norte-americano - configuram o padrão conservador do Ensino Superior Brasileiro. Explicam a forte presença do mercado na gestão de parte expressiva de nossas Escolas, a sua tardia^[2] implantação no país e isolamento de suas Escolas e campos de conhecimento, a partir de uma rígida separação disciplinar que reproduz, em suas perspectivas fragmentadas, o pensamento pretensamente universal e dual que invisibiliza o que foge à regra hegemônica ou o que se encontra na fronteira.

Importante que se diga que, na história do Ensino Superior Brasileiro houve resistência a esse processo, como as iniciativas de Fernando de Azevedo a Anísio Teixeira na Universidade de São Paulo em 1934 e na Universidade do Distrito Federal em 1935, e nos esforços de um de seus discípulos, Darcy Ribeiro, na criação da Universidade de Brasília em 1961. Em seus projetos de universidade havia o entendimento de que a sua função primordial seria a construção de um projeto nacional capaz de promover a integração dos currículos em torno de um mesmo projeto. Malogrados seus esforços, no Ensino Superior Brasileiro ainda predomina a manutenção do isolamento entre as escolas e os campos de conhecimento. Mais recentemente, em 2002, os antropólogos José Jorge de Carvalho e Rira Segato, no documento que encaminham ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade de Brasília, UnB, apontam outro aspecto fundamental do padrão conservador das universidades brasileiras: o racismo institucionalizado que determinou a quase ausência de alunos e professores negros e indígenas nas nossas Instituições de Ensino Superior, tanto maior, dos seus modos de ser e pensar. Relegados ao papel de estudo de uma disciplina específica, a antropologia, índios e negros foram mantidos, até bem pouco tempo, em sua “devida” distância de “criança” e “coisa” colonial.

Quase cem anos depois do surgimento das universidades brasileiras, Rita Segato e Jorge Jorge apontam para as reveladoras estatísticas, em um país onde 47% da população se declara negra ou parda há na UnB 12% de alunos negros ou pardos e menos de 1% de professores negros.

Fruto da confluência do longo processo de luta dos movimentos negros pelo acesso à educação em um contexto de governos com plataformas políticas mais populares, no período Lula/Dilma (2003 a 2015), assistimos um importante processo de transformação das nossas instituições de ensino, a partir da implantação de *cotas raciais* por parte de algumas universidades públicas brasileiras, a culminar com a aprovação da Lei 12.711/2012 que estabelece cotas sociais para alunos de escolas públicas federais. Relevante também é a aprovação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que, tornando obrigatórios os ensinamentos das histórias e das culturas negras e indígenas e que passaram, aos poucos, a promover uma reestruturação curricular da formação de professores e a inclusão na universidade de temas até então silenciados.

O *Encontro de Saberes*, nascido em 2010, é fruto deste momento em que estavam dadas as condições para o início de um processo de descolonização das ciências sociais brasileiras e da universidade como um todo. Retiradas do seu lugar de inexistência, as culturas tradicionais negras, indígenas e mestiças em suas inúmeras configurações estavam (e estão, a despeito dos novos tempos políticos plúmbeos) aptas a construir, em tensão com a lógica até aqui hegemônica, um processo de pesquisa (gerador de conhecimentos) mais horizontal e dialógico e de construir as epistemologias de fronteira em que a centralidade da (re)produção da vida esteja colocada. Trata-se aqui da defesa de outra política de conhecimento, um conhecimento do ‘sul’^[3]; um conhecimento ‘desde abaixo’ que convoca uma nova política de pesquisa que, na fronteira, precisa superar a separação colonial e dual entre sujeitos objetificados e sujeitos acadêmicos, doutores.

A direção e os sentidos de extensão em Paulo Freire e no Plano Nacional de Educação

Em 1969, quando de seu exílio no Chile, Paulo Freire escreveu o ensaio, intitulado “Extensão ou Comunicação?”, que se tornaria referência para as ações, pesquisas e práticas extensionistas na América Latina. Diante de alguns dilemas apontados por extensionistas chilenos que trabalhavam diretamente com questões ligadas a terra e à produção agrícola, Freire reafirmou seu compromisso com a reforma agrária – em pauta nas décadas de 1950 e 1960 em vários países na América Latina – e lançou luz sobre os conceitos de extensão, comunicação, dialogicidade, educação e invasão cultural. Sobretudo no campo da educação, esses conceitos continuam guiando muitas das ações extensionistas.

Freire (1977) tensionou a acepção mais clássica das atividades extensionistas, a de que, por meio das ações extensionistas a universidade estenderia seus conhecimentos, produzidos de forma científica (leia-se racional, positivista, desalmada, moderna...), à comunidade estranha e alijada do mundo acadêmico: à comunidade que necessitaria destes conhecimentos. Dentre os inúmeros sentidos associados à extensão citamos: entrega de algo por um sujeito que se encontra dentro de muros àqueles que estão além do muro ou fora dele (daí a expressão “extra-muros” usada até hoje); superioridade; messianismo; transmissão; objetificar; entre outros. O limite mais colonial da extensão seria o de substituir um conhecimento por outro, produzindo a invisibilidade, ignorando as inúmeras formas relacionais de produção de conhecimento. Para Freire, no entanto, caberia à universidade, outra chave de compreensão, um abrir-se para o mundo, um debruçar-se para além de seus altos muros; esta abertura ocorreria por meio das atividades de extensão quando profundamente dialogicizadas e comprometidas com um fazer-se[4] mais humano.

Na década de 1960, Paulo Freire não discutia se as ações de extensão poderiam ser atividades de pesquisa e de ensino. Tal como se apresenta até os dias de hoje, a extensão compõe, juntamente com o ensino e pesquisa, o tripé da produção acadêmica. As três atividades deveriam estar coerentemente interligadas, conforme apregoado em todos os documentos oficiais, deveriam ser indissociáveis, contudo, se conformam como campos distintos por terem raízes epistemológicas, intenções políticas e vínculos com a racionalidade hegemônica, muito contraditórios, os quais definem limites muito duros entre os três campos.

Não era foco de Freire - e talvez também não fosse o foco dos intelectuais comprometidos com as revoluções à esquerda em curso na América Latina naqueles anos - questionar a centralidade da universidade e sua relação com a reprodução da colonialidade do saber. Importava naqueles anos, para Paulo Freire, por meio da dialogicidade, da disposição para o diálogo, como condição fundamental do processo educativo, promover a conscientização da classe trabalhadora, camponesa ou operária, para que todos juntos, humanizando-se, pudessem tomar seu lugar na transformação do mundo de forma amorosa e criativa.

O camponês ou qualquer sujeito subalternizado que receba a ação extensionista, sublinha Paulo Freire, não pode ser de forma alguma coisificado, mero receptor de conhecimentos. O conhecimento é uma construção, um encontro que demanda a curiosidade e a presença de uma corporalidade plena. Dentre as contribuições de Paulo Freire, para aqueles que almejam ensino libertador, destaca-se a centralidade da ação criativa e presente dos sujeitos contrapondo-se à passividade e obediência de um sujeito objetificado. Assim, os conceitos-chave apontados no ensaio de Paulo Freire (1969) são: conscientizar, humanizar, transformar, criar e libertar. Aos extensionistas, assim como aos educadores de forma mais ampla, caberia a tarefa de agir de forma dialógica respeitando os tempos de ser e de aprender do camponês[5], buscando sentidos comuns. Outra forma de promover a extensão, tomando os sujeitos como meros objetos de uma ação, desaguardaria na chamada invasão cultural – repudiada firmemente pelo educador.

Sempre pensando sobre os limites e horizontes das universidades e das práticas extensionistas, deparamo-nos com importantes documentos e fóruns que instituem, debatem e normalizam a extensão tais como a criação do Fórum de Pró-Reitores das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileira (FORPROEX), criado em 1987[6]. O FORPROEX passou a pautar e articular as ações de extensões e determinou

Art. 3º São objetivos do Forproex: I. Propor políticas e diretrizes básicas que permitam a institucionalização, a articulação e o fortalecimento de ações comuns das Pró-Reitorias de Extensão e órgãos congêneres das Instituições de Ensino Superior Públicas Brasileiras; II. Manter articulação permanente com representações dos Dirigentes de Instituições de Educação Superior, visando encaminhamento das questões referentes às proposições do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras; III. Manter articulação permanente com os demais Fóruns de Pró-Reitores, com o objetivo de desenvolver ações conjuntas que visem a real integração da prática acadêmica; IV. Manter articulação permanente com instituições da sociedade civil, do setor produtivo e dos poderes constituídos, com vistas à constante ampliação da inserção social das Universidades Públicas; V. Incentivar o desenvolvimento da informação, avaliação, gestão e divulgação das ações de extensão realizadas pelas Instituições de Ensino Superior Públicas Brasileiras. (FORPROEX, 2010).

Desde então, o FORPROEX formula ações junto às reitorias de Pró-Extensão e ao próprio MEC. O mencionado Fórum, articulando ministérios, propôs o Plano Nacional de Extensão, o PNEEx, e sugeriu a criação do SIEBRASIL. Quatro eixos norteiam as diretrizes do PNEEx: impacto e transformação; interação dialógica; interdisciplinaridade e a indissociabilidade pesquisa-ensino-extensão.

Ainda no registro da normalização, com foco curricular, citamos as últimas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e o Plano Nacional de Educação (PNE), especialmente em sua meta 12 que trata do ensino superior. Especialmente em sua meta 12.7, o PNE apregoa que as universidades devem assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares previstos para as diversas graduações em programas e/ou projetos de extensão universitária sobretudo àqueles que demonstrarem forte pertinência social. Tal meta do PNE ainda não saiu do papel.

Dentre os desafios colocados à extensão nos dias de hoje, passadas mais de quatro décadas da obra clássica de Paulo Freire, destacam-se: não sucumbir diante de cortes orçamentários vergonhosos anunciados para o campo da educação, ciência e tecnologia por um governo profundamente conservador, comprometido pelos ideais neoliberais de mercantilização (e que, finalmente, reitera a crônica escassez das universidades latino-americanas apontadas por Florestan Fernandes; não sucumbir diante da demanda por produtividade e por ‘produção de conhecimentos científicos’; não ser atividade de ‘redenção’ (posto que a universidade ao estender-se ganharia legitimidade junto à sociedade como um todo). A redenção não nos interessa pois ela é a base que sustenta um discurso civilizatório colonial promotor da chamada invasão cultural.

Encontro de Saberes em cena: os mestres da cultura nas universidades

O *Encontro de Saberes* foi gestado na Universidade de Brasília (UnB), como desdobramento do debate e da experiência de implantação da política de cotas raciais voltadas para estudantes de graduação negros e indígenas no Brasil e protagonizada por esta universidade em 2003. Para acompanhamento da política de cotas, José Jorge de Carvalho e uma equipe de pesquisadores da UnB e de outras universidades brasileiras propuseram junto ao Ministério de Ciência e Tecnologia a criação de um Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia (INCT) voltado à inclusão racial no ensino e na pesquisa – o INCTI/UnB/CNPq – que, em um primeiro momento, estabelece o Observatório de Cotas e a produção de um primeiro Mapa das Ações Afirmativas no Brasil.

Paralelamente e, em consonância, com o desenvolvimento das políticas do Ministério da Cultura - que então convidava o antropólogo José Jorge de Carvalho para a participação e estruturação dos I e II Seminários Nacionais de Políticas Públicas para as Culturas Populares (em 2005 e 2006) – o *Encontro de Saberes* se desenvolveu a partir de duas demandas. De um lado, a indicação da Carta das Culturas Populares que se desdobraria no Plano Setorial para as Culturas Populares e que reivindica a criação de “mecanismos que favoreçam a inclusão das culturas populares nos processos educativos formais e informais” (Ministério da Cultura, 2010). De outro lado, a percepção clara, naqueles primeiros anos de implantação das cotas raciais, de que a inclusão de jovens negros e indígenas, em instituições avessas às suas culturas tem sido insuficiente e, algumas vezes pouco eficaz, no processo de permanência desses grupos populacionais historicamente alijados da universidade.

Uma terceira demanda que compõe a “confluência[7]” de fatores que desembocaram na idealização e realização do *Encontro de Saberes* foi se fazendo clara no processo de desenvolvimento do *Encontro*: para realizar efetivamente o proposto pelas leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que preveem o ensino das culturas negras e indígenas no ensino básico, fazia-se fundamental o contato direto com essas culturas no processo formativo dos professores.

A primeira versão do Projeto *Encontro de Saberes* ocorreu justamente na UnB em 2010. De acordo com o INCTI,

A meta do projeto é propiciar um espaço de experimentação pedagógica e epistêmica no ensino capaz de inspirar resgates de saberes e inovações que beneficiem a todos os envolvidos – estudantes, mestres e professores. Trata-se de um desafio de grandes proporções devido ao verdadeiro abismo que separa os dois mundos que pretendemos colocar em diálogo: o mundo acadêmico, altamente letrado e centrado exclusivamente nos saberes derivados das universidades ocidentais modernas; e o mundo dos saberes tradicionais, centrado na transmissão oral e que preserva saberes matrizes indígenas e africanas e de outras comunidades tradicionais, acumuladas durante séculos no Brasil. (trecho extraído do site <http://www.inctinclusao.com.br/encontro-de-saberes/encontro-de-saberes>)

No âmbito da universidade, propriamente dita, a presença direta de professores negros e indígenas afigura-se como condição fundamental para que se efetive uma mudança decisiva no ensino e na pesquisa, no sentido do desmantelamento do racismo presente na estrutura das nossas universidades. Daí a proposta formulada por José Jorge Carvalho de implantação de *cotas epistêmicas*, capazes de promover o encontro e o diálogo entre a epistemologia ocidental hegemônica – com seus avanços incontestes e seus silenciamentos - e as diferentes epistemologias presentes nas culturas populares tradicionais, os saberes práticos a que se refere Boaventura de Sousa Santos (2004).

Não basta ter negros, indígenas, pobres, portadores de necessidades especiais nos cursos de graduação das universidades, tampouco basta cuidar da permanência destes novos estudantes que têm sido histórica e sistematicamente excluídos desta possibilidade. Importa às *cotas epistêmicas* que outras matrizes de produção e transmissão de conhecimento sejam reconhecidas na e pela Universidade; importa que saberes profundos produzidos pelas comunidades tradicionais, assentados em territórios e transmitidos por meio da oralidade, criem fissuras na estrutura da universidade eurocêntrica, branca, racista e colonial.

Assim sendo, as Instituições de Ensino Superior (IES) reconheceriam que a complexidade da produção do conhecimento também se faz presente em outras matrizes de racionalidade, de palavras, de formas de estar no mundo, nas quais oralidade e os saberes ancestrais ganham centralidade.

Os mestres da cultura, mestres da educação popular, trazem o conhecimento do corpo, da corporalidade. Há décadas são portadores de conhecimentos vivos pertencentes às comunidades de onde se originam e que são transmitidos por meio de formas próprias de se fazer e de se estar em seus territórios de cultura, de natureza, de luta e de vida.

Por meio da oralidade experiências e tradição são contadas e recontadas por décadas ou séculos nas comunidades. Essa afirmação, contudo, está longe de aproximar-se dos inúmeros sentidos políticos e culturais da oralidade. De acordo com Leonardo Guelman, em conversa, as palavras presentes nas culturas de tradição oral apresentam-se cantadas, rezadas, versadas, dançadas, encenadas, nunca estáticas. Palavras tão encantadas são vínculos que ligam homens à produção da cultura popular. Mestres da educação popular[8] têm palavras, são bibliotecas vivas que transbordam vida e saberes por meio da oralidade e de seus fazeres.

Em Hampatê Bá encontramos a epígrafe de Tierno Bokar, sábio de Bandiagara,

A escrita é uma coisa, e o saber, outra. A escrita é a fotografia do saber, mas não o saber em si. O saber é uma luz que existe no homem. A herança de tudo aquilo que nossos ancestrais vieram a conhecer e que se encontra latente em tudo que nos transmitiram, assim como o baobá já existe em potencial em sua semente. (HAMPATÊ BÁ, 2010, p.181)

As palavras, em seu sentido estendido, comunicam uma experiência[9] compartilhada ao longo de gerações, de forma alguma congelada no tempo. A experiência comunicada é comum aos mestres e aos ouvintes, encontra-se em fluxo, fluxo vivido por comunidades que compartilham natureza, cultura e território. Os educadores são, portanto, uma expressão da experiência intercambiada, comunicada e vivida no comum. Portadores de memória ancestral criam territórios: sínteses de produção específica de natureza e cultura.

No *Encontro de Saberes*, os mestres da cultura popular tradicional brasileira são convidados a ministrar cursos na graduação ou pós-graduação: recebem uma bolsa (que tem como valor de referência a bolsa de professor doutor visitante) e planejam o curso (atividades pedagógicas e avaliação) junto a um professor parceiro - importante elo de efetivação do encontro acadêmico - e um dos grandes responsáveis pela criação dos novos protocolos administrativos, prático-teóricos, orais e escritos que ocorrem na disciplina.

Mais de seis Instituições de Ensino Superior, IES, brasileiras experimentaram o *Encontro de Saberes* entre 2003 e 2016; algumas, como a própria UnB, oferecem o *Encontro de Saberes* como disciplina na graduação todos os anos[10]. Dentre as disciplinas ministradas e seus diferentes enfoques e diálogos propostos, citamos cura, agroecologia, arquitetura, educação, artes cênicas... estiveram presentes os mestres do jongo, de terreiro, mestres indígenas das etnias Tukano, Guarani, Krenak, mestres do Cavalinho, raizeras, mestres das plantas medicinais de tradição afro-brasileira, mestres caíçaras, mestres do samba, de quilombo, de reisado e folias, mestres de cantorias, entre outros.

Cada universidade, conhecendo os mestres de seu entorno^[11], convida-os e desenha suas disciplinas. Em algumas IES a disciplina foi viabilizada e ofertada como curso de extensão (caso da Universidade Federal de Juiz de Fora); em muitas outras se priorizou a entrada dos mestres nas atividades de ensino seguindo uma diretriz que entende ser esta uma estratégia para que as cotas epistêmicas tomem lugar central e tenham maior poder de decolonizar os currículos das nossas universidades. O lugar proposto e defendido pelo INCTI para o *Encontro de Saberes* é, prioritariamente, o do ensino.

Algumas palavras finais

Neste artigo, por meio das notas acerca do *Encontro de Saberes*, a tarefa que nos colocamos de pensar o tripé pesquisa-ensino-extensão continua presente.

A extensão em si poderia ser vista como atividade de pesquisa e ensino; poderia ainda questionar a colonialidade do saber reproduzida nas universidades? As contribuições de Paulo Freire continuam referenciando as reflexões sobre universidade (poderá a universidade ser um lugar de comunicação?) e extensão (poderá ela também ser libertadora enquanto práxis e promover rupturas epistemológicas?).

Sublinhamos que a experiência de “chamar para dentro” da universidade os mestres da cultura popular - educadores populares presentes em seus territórios e comunidades- pode ser chamada de extensão, no sentido proposto pelo Plano Nacional de Educação (meta 12 que trata do ensino superior) de integralizar a carga horária dos cursos de graduação considerando que 10% da carga horária curricular da graduação pode ser feita em ações de extensão. Este seria, portanto, um momento em que a extensão passaria a compor obrigatoriamente os currículos de graduação e ganharia novos significados mais próximos do ensino. O *Encontro de Saberes* potencialmente é uma extensão às avessas ao comprometer-se com um ensino decolonial numa universidade que não somente se ocupa em estender seus conhecimentos para fora - para a comunidade não acadêmica de forma dialógica - mas também se ocupa em romper seus muros e deixar entrar conhecimentos tradicionais populares: saberes que fissuram a colonialidade do saber e aproximam mundos abissais.

Sim, o *Encontro de Saberes* apresenta um horizonte possível de decolonização das universidades, por meio do ensino, da extensão e da pesquisa. A ideia das cotas epistêmicas e do reconhecimento dos mestres da cultura popular, educadores populares, como mestres nas universidades nos aponta para novos paradigmas nas IES públicas, como discutido ao longo o artigo, nos aponta para as *epistemologias de fronteira* que não podem estar prontas, estão em contínuo movimento de construção e de giro.

Referências Bibliográficas

- BENJAMIN, W. Magia e Técnica, arte política: *ensaios sobre a literatura e história da cultura*. 7ª edição, São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BRANDÃO, C. R. *A questão política da educação popular*. 4ªed. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- BRASIL. PLANO NACIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA. *Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e SESu/MEC*. Edição Atualizada, 2000/2001.
- BRASIL. *PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO*. Brasília, 2014-2024.
- CARVALHO, J.J. - *Encontro de Saberes – Bases para um Diálogo Interepistêmico*. Brasília: INCTI/CNPq/UnB, 2015.
- CARVALHO, J.J. e FLÓREZ- FLÓREZ, Juliana – Encuentro de Saberes: Proyecto para Decolonizar el Conocimiento Universitario Eurocentrico in: *Nomadas 41*, Universidad Central, Colombia, octubre 2014.
- CARVALHO, J.J. e SEGATO, R. *Uma Proposta de Cotas e Ouvidoria para a Universidade de Brasília*. Preparada para a sessão do C.E.P.E de 08 de março de 2002. (cópia mimeo)
- CRUZ, V, do C. e OLIVEIRA, D.A de. *Geografia e Giro descolonial: ideias, horizontes de renovação do pensamento crítico*. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2017.
- FERNANDES, F. *Circuito Fechado-Quatro Ensaios sobre o Poder Institucional*. São Paulo: Hucitec, 1976.
- FREIRE, P. *Extensão ou Comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- GUELMAM, L.C, KUTASSY, M., LIMA, A.P. (orgs.) *Festival Nacional de Cultura Popular- Interculturalidades*. Niterói, RJ. Ceart/Mundo das Ideias, 2017.
- HAMPATÊ, BÂ. A tradição viva. Ki-Zerbo,J. (ed.) *História Geral da África*. Brasília: MEC-Unesco; São Carlos, SP: EdUFSCar, 2010.
- LANDER, E. (org) *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latinoamericanas*. Colección Sur Sur. Argentina: CLACSO, 2005.
- MIGNOLO, Walter D. – Espacios Geográficos y Localizaciones Epistemologicas: La ratio entre la localización Geográfica y la Subalternización de Conocimientos in: *GEOgraphia – Revista do Programa de Pósgraduação em Geografia da UFF*, ano 7, nº13, Niterói: UFF, 2005.
- MINISTÉRIO DA CULTURA. SECRETARIA DA IDENTIDADE E DIVERSIDADE CULTURAL *Plano Setorial para as Culturas Populares / MINC; SID – Brasília, 2010*.
- SALGADO, F.S. Outros sujeitos e Lugares de Saber – Os Mestres dos Saberes Tradicionais na Universidade e no Mapa. *Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Cultura e Territorialidades*. PPCULT-IACS-UFF, Niterói-RJ, 2016.
- SANTOS, BOAVENTURA, de S., MENESES, M. P. (orgs) *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.
- SANTOS, BOAVENTURA, de S. - *A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da*

[1] Em seu estudo sobre a *A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade* (2014), Boaventura de Sousa Santos, argumenta que, desde os anos 1980, com o avanço da lógica neoliberal, há um processo claro de descapitalização das universidades também presente nas universidades europeias. Públicas em sua maioria (a exceção da Inglaterra) aquelas tradicionais universidades têm sido empurradas a buscar formas de financiamento privadas, com reduções importantes em seus orçamentos e, têm sido, mais ou menos bem sucedidas, na medida em que seus governos contêm a expansão do mercado das concorrentes universidades privadas.

[2] Diferentemente das colônias espanholas que, como estratégia de colonização recebem, logo nos primeiros anos de colônia, universidades transplantadas da metrópole para a educação das elites criolas

[3] Referência ao 'sul' como metáfora de um campo epistêmico de acordo com Boaventura de Souza Santos (2010).

[4] O uso do verbo fazer no reflexivo deve-se à obra de Thompson e sua defesa do 'fazer-se' de uma classe social no sentido mais profundo de sua formação inaugural e contínua. Freire em muitas obras utiliza-se do reflexivo quando entende a ação de humanizar-se.

[5] Quando Paulo Freire escreve o ensaio no Chile reporta-se diretamente aos extensionistas que trabalhavam com o campesinato chileno a partir de sua experiência com o campesinato sertanejo de Pernambuco que inspirou seus trabalhos seus trabalhos sobre educação.

[6] Contudo, seu primeiro regimento foi aprovado quase 23 anos após sua criação, no momento em que a extensão volta a ganhar centralidade no debate sobre as funções sociais das instituições de ensino superior públicas.

[7] Termo proposto pelo mestre Nêgo Bispo do Quilombo Saco do Curtume, São João do Piauí e um dos mestres do Encontro de Saberes.

[8] Aqui vale lembrarmos de Mestre Ciço em conversas com Carlos Brandão na década de 1960.

[9] O conceito de experiência é caro a muitos autores, entre eles Benjamin (1994) tomado aqui como interlocutor ao nos fazer pensar a barbárie.

[10] Um mapa das universidades envolvidas com os mestres convidados encontra-se em <http://www.inctinclusao.com.br/encontro-de-saberes/encontro-de-saberes>

[11] O processo de aproximação, convite e construção da disciplina pelos mestres da cultura juntamente com os professores das IES requer um capítulo a parte. Muitas vezes são inúmeros trabalhos de campo que se realizam junto aos mestres que já possuem algum vínculo com a universidade.