DOI 10.20504/opus2023.29.14

Encontro de Saberes: caminhos pluriepistêmicos na formação do professor de música

Valeria Maria Fuser Bittar
https://orcid.org/0009-0004-5042-2938
(Universidade do Estado de Santa Catarina, Udesc / Centro de Artes / Departamento de Música, Florianópolis-SC, Brasil)

Cassiano Tissiani Vedana
https://orcid.org/0000-0002-2687-8343
(Universidade do Estado de Santa Catarina, Udesc / Centro de Artes / Departamento de Música, Florianópolis-SC, Brasil)

Resumo: Este artigo traz reflexões sobre o Projeto Encontro de Saberes, que tem como objetivo a inserção dos mestres e das mestras da cultura popular como docentes das universidades brasileiras. Partindo da pluralidade de manifestações culturais do país e de acordo com as leis de obrigatoriedade do ensino de cultura e história indígena e afro-brasileira na educação básica, este artigo investiga e comenta o Projeto Encontro de Saberes, pretendendo pôr em evidência a importância de os saberes tradicionais serem valorizados e incluídos na academia como fundamentos epistemológicos formadores. No caso dos cursos de licenciatura e bacharelado em música, os saberes tradicionais podem vir a contribuir para a construção de uma memória musical brasileira coletiva, que se mostra apagada por ação de uma herança eurocêntrica perpetuada por processos de colonização continuamente atualizados, provenientes também da indústria cultural, de suas múltiplas apropriações, assim como de currículos universitários nos quais a dicotomia entre os saberes científicos e os saberes tradicionais possa ser minimizada. Como parte deste artigo, segue como apêndice entrevista sobre o Projeto supracitado, concedida aos autores pelo Prof. Dr. José Jorge de Carvalho, da Universidade de Brasília (UnB).

Palavras-chave: Projeto Encontro de Saberes. Tradição e ciência. Pluralidade cultural. Inclusão. Formação acadêmica.

Encounter of knowledges: pluriepistemic paths in music teacher education

Abstract: This article presents reflections on the "Encontro de Saberes" [Encounter of Knowledges] project, which aims to integrate master practitioners of popular culture as teachers in Brazilian universities. Drawing from the diversity of Brazilian cultural expressions in the country and in accordance with the mandatory inclusion of indigenous and Afro-Brazilian culture and history in basic education, this article investigates and discusses the "Encontro de Saberes" project, seeking to highlight the importance of valuing and incorporating traditional knowledge into academia as formative epistemological foundations. In the case of bachelor's programs in Music and Music Education, traditional knowledge can contribute to the development of a collective Brazilian musical memory, which has been obscured by the ongoing influence of Eurocentric heritage transmitted through colonization processes, as well as by the cultural industry and its multiple appropriations. Additionally, it can help minimize the dichotomy between scientific knowledge and traditional knowledge within university curricula. As part of this article, an interview about the aforementioned project is included, given by Prof. Dr. José Jorge de Carvalho from the University of Brasilia (UnB).

Keywords: Encounter of Knowledges Project. Tradition and science. Cultural diversity. Inclusion. Academic education.

BITTAR, Valeria Maria Fuser; VEDANA, Cassiano Tissiani. Encontro de Saberes: caminhos pluriepistêmicos na formação do professor de música. *Opus* (Assoc. Nac. Pesqui. Pós-Grad. Música), Vitória, v. 29, p. 1-29, 2023. http://dx.doi.org/10.20504/opus2023.29.14
Recebido em 8/11/2021, aprovado em 26/6/2023, publicado em 14/12/2023

Este artigo toma como base o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em licenciatura em música, realizado no Departamento de Música do Centro de Artes Design e Moda da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), defendido em 6 de dezembro de 2017, intitulado *Brasil afro-índio: saberes de tradição oral na formação do professor de música*, escrito por Cassiano Tissiani Vedana, sob orientação da professora e flautista Valeria Bittar, que escrevem este artigo em parceria. O referido TCC veio ao encontro de inquietações externadas pelos estudantes dos cursos de licenciatura, em especial no âmbito das artes, frente à exclusão das culturas populares dos currículos e dos projetos político-pedagógicos universitários. Trazemos, aqui, uma ampliação e uma atualização do trabalho e expomos a entrevista que o acompanha, concedida pelo antropólogo e músico Prof. Dr. José Jorge de Carvalho, da Universidade de Brasília (UnB) – como apêndice.

O TCC antes mencionado traz como fundamento temático o Projeto Encontro de Saberes, que, em nosso entender, apresenta para os currículos das universidades, como possibilidade pedagógica, uma conduta descolonialista, que retiraria o conhecimento e a experiência tradicionais e populares do lugar de marginalidade para dialogar em pé de igualdade com outros conhecimentos científicos hegemônicos, visando a uma formação acadêmica mais aprofundada no que diz respeito às culturas indígenas e africanas, no caso do Brasil. Para adentrar a questão da dominação cultural eurocêntrica, fortemente enraizada em nosso cotidiano, nas estruturas universitárias e na educação, o Prof. Dr. José Jorge de Carvalho, idealizador e realizador do Projeto Encontro de Saberes, junto ao Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa (INCTI), trata desse tema de um modo amplo, desde a exploração da flora e da fauna até a exploração do trabalho, via escravidão. Nesse sentido, também aponta a dominação das expressões simbólicas imposta pelo cristianismo (CARVALHO, 2010a), conforme consta em seu trabalho "'Espetacularização' e 'canibalização' das culturas populares na América Latina", apresentado em breve trecho a seguir:

> O percurso das culturas populares no último século é, portanto, análogo à história de todos os biomas brasileiros, como no caso atual da floresta amazônica: um por um, nossos biomas foram sendo predados pela expansão do sistema econômico desigual e excludente que é nossa marca de sociedade desde 1500. Nos primeiros séculos dessa invasão, a maioria das expressões artísticas e as técnicas de espiritualidade [*sic*.] não-cristãs dos povos indígenas, dos africanos escravizados e das classes populares permaneceram sem maior interesse de exploração por parte da elite branca controladora do Estado, da economia e dos meios de produção. Aquelas tradições foram simplesmente silenciadas ou exterminadas em nome de um projeto de dominação cultural intolerante, a um só tempo eurocêntrico e católico "romanizador" (CARVALHO, 2010a: 45).

A subtração das mais diversas expressões artísticas e "técnicas de espiritualidade não cristãs", tanto nas múltiplas relações sociais quanto, especificamente, na educação escolar e universitária, entendemos como sendo um reflexo do colonialismo entranhado no Brasil e da ainda intensa racialização que transpassa nossa sociedade. Uma breve ilustração do panorama geral de racialização é apontada no trabalho "Inclusão da história e da cultura afro-brasileira e indígena nos currículos da educação básica e superior: momento histórico ímpar", da historiadora Elizabeth Maria de Fátima Borges (2010), do qual é destacada a seguinte parte:

> Embora a população brasileira seja composta de 45% de população negra, segundo o IBGE, convivemos com ideologias, desigualdades e estereótipos racistas. Predomina aqui um imaginário étnico-racial que privilegia a brancura e valoriza principalmente as raízes europeias da nossa cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras que são a africana, a indígena e a asiática. (BORGES, 2010: 72)[1].

Hegemonia musical na educação em desacordo com ações afirmativas: desafios para a formação docente

No âmbito de ações afirmativas, a promulgação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN (Lei 9.394/1996) e prevê a inclusão das culturas afro-brasileiras e indígenas nos currículos da educação básica. A lei 10.639 inclui a "história e cultura afro-brasileiras", tratando da "História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil" (BRASIL, 2003). Essa lei decreta que esses conteúdos serão ministrados especialmente "nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras" (BRASIL, 2003). Já a lei 11.645 é uma ampliação da lei anterior, incluindo as culturas indígenas da mesma maneira que a cultura afro-brasileira.

A efetivação dessas leis marca um momento histórico importante no sentido de promover maior visibilidade tanto no âmbito acadêmico e científico quanto em campos profissionais diversos, a culturas fundamentais na formação do Brasil, que sofreram séculos de escravidão, violência, conversão, apagamento e que ainda sofrem com manifestações de agressão, racismo, perseguição e risco de perda de suas terras. A formalização dos currículos escolares dentro da perspectiva da inclusão das culturas tradicionais faz-nos enxergar que essas culturas vêm, em muito, contribuir em diversas áreas do conhecimento, fundamentando a formação de acadêmicos e ampliando o aprofundamento epistemológico tanto de alunos quanto de professores.

De acordo com Borges (2010), tais leis de inclusão buscam reparar danos que remontam ao processo colonizador, relacionados ao racismo e à discriminação. A partir dessas leis, abre-se diretamente a possibilidade de reflexão e conceituação mais aprofundada, em sala de aula, sobre as relações étnico-raciais, contribuindo para uma maior conscientização de toda a sociedade sobre essas questões fundamentais. Porém, cabe às instituições de ensino cumprirem as leis, incluindo e atualizando constantemente conteúdos que apontem a presença de afrodescendentes e dos povos originários na sociedade brasileira, assim como a cultura de imigrantes latino-americanos, europeus e asiáticos, objetivando atingir uma igualdade de valorização no âmbito sociocultural. A autora pondera que a educação escolar deve abordar três princípios básicos: "o princípio da consciência política e histórica da diversidade; o princípio do fortalecimento de identidades e de direitos; e o princípio das ações educativas de combate ao racismo e às discriminações" (BORGES, 2010: 74).

A partir das leis afirmativas citadas, acreditamos que o professor de música possa assumir a responsabilidade de abordar questões étnico-raciais em sala de aula, por meio de repertórios, de exposições sobre as manifestações culturais que envolvam as músicas e da sonorização de histórias; ou mesmo que possa trazer para diálogo construtivo, junto ao corpo docente, considerações e reflexões sobre atitudes

[1] Atualizando os dados contidos nesta citação, datada do ano 2010, a porcentagem de negros em 2019 passou a ser 56.2%, segundo pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em: https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html. Acesso em: 23 ago. 2017.

discriminatórias estruturantes que porventura estejam presentes no próprio corpo docente, ou mesmo entre alunos e seus familiares. Atitudes discriminatórias, tanto as de ensino básico, fundamental e médio, quanto aquelas de ensino de graduação e de pós-graduação, podem se refletir, por exemplo, na composição da grade curricular, passando pela escolha dos instrumentos musicais oferecidos nas instituições e até mesmo do repertório das aulas de instrumentos, percepção, harmonia, entre outros tópicos. Nesse sentido, vemos emergirem, entre estudantes de licenciatura em música, diversas perguntas, dentre as quais entendemos ser necessário citar: os cursos de licenciatura em música formam profissionais críticos com relação às questões políticas, raciais e sociais, capacitados para cumprir as leis afirmativas ou as diretrizes curriculares nacionais nas salas de aula ao se tornarem professoras e professores?

Segundo Tugny (2012), em artigo intitulado "A educação musical nas escolas regulares e os mestres das culturas tradicionais negras e indígenas", nos últimos anos, surgiram importantes estudos sobre as tradições populares brasileiras em programas de pós-graduação em música. Porém, nas licenciaturas ou bacharelados, os estudos sobre a música e a cultura dos grupos afro-brasileiros, indígenas, ribeirinhos e outras tradições são confinados "às raras disciplinas de etnomusicologia e folclore musical, não obrigatórias em seus currículos" (TUGNY, 2012: 6) e aos chamados "Planos Político-Pedagógicos".

Já Heloísa Feichas (2008), em artigo intitulado "Música popular na educação musical", aponta que a educação musical brasileira foi constituída sob influência de um posicionamento adequado a imposições colonizadoras, tanto na escolha dos repertórios ditos "eruditos" (música escrita) ou no repertório difundido pela indústria cultural, quanto nas metodologias de ensino/aprendizagem, que privilegiam a notação musical convencional. Através de ações que trazem, subliminarmente, uma suposta "superioridade" como a da música de concerto, grafo-mediada, por exemplo, outros tipos de saberes musicais são apartados da vida acadêmica e escolar.

No tocante aos cursos de licenciatura em música, enxergamos que a homogeneização cultural tem sido um fator limitante na formação do professor. O currículo seria o caminho por onde essa homogeneização é institucionalizada. Eduardo Luedy (2006: 104), em referência ao livro "O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular", de Tomaz Tadeu Silva (2003), discorre sobre o reflexo das ideologias dominantes no currículo. Para o autor, o currículo,

> [...] é o espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político. É por meio do currículo, concebido como elemento discursivo da política educacional, que os diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua verdade (LUEDY, 2006: 104).

De tal modo, como já foi enfatizado anteriormente, os currículos poderiam contemplar as músicas e culturas que são feitas na realidade dos seus contextos (RIBEIRO, 2000). Isso não significaria, entretanto, que outros tipos de saberes e tradições musicais, como a música erudita (música escrita/grafo-mediada, música de concerto), ou mesmo os saberes da música vinculada às tradições populares e ao popular urbano devam ser excluídas dos currículos.

Como ensinar os saberes populares tradicionais, engendrados nas culturas dos povos originários e das populações afro-brasileiras nas escolas, se os currículos de diferentes áreas das universidades não formam profissionais habilitados a cumprirem essa obrigação legal?

Vemos que a resposta a essa pergunta tem sido a criação de iniciativas que trazem os saberes populares para dentro do currículo de formação de professores, através de agentes que têm sua origem nas próprias comunidades populares tradicionais. No âmbito da formação de futuros docentes de música, ao se agregar as múltiplas visões de mundo das culturas populares tradicionais à formação universitária dos futuros professores de música, percebemos que as artes – em específico, aqui, a música – podem tecer tramas que abrangem experiências, funções e significados que vão muito além dos programados. Desse modo, consideramos poder ser um grande benefício para a ampliação da noção e da experiência, propriamente daquilo que se entende por música, pois essa vivência de funções e significados que as tradições populares atribuem à música ampliam a gama de possibilidades em torno do tema, indo além dos papéis técnicos e reducionistas costumeiros da música criada e recriada pelos conhecidos compromissos vinculados ao entretenimento, à produção musical e ao consumo.

Em vista disso, cabe ressaltar a afirmação posta pelo etnomusicólogo Ângelo Cardoso (2006), em sua tese de doutoramento "A linguagem dos tambores", de que a música não é uma arte que tenha modelos universais, em se tratando de configurações sonoras e outros elementos. Os valores sociais de determinada cultura refletem diretamente na música, ou seja, "múltiplas culturas resultam em múltiplas músicas" (CARDOSO, 2006: 79). Elementos acústicos que podem ser similares sonoramente, em várias culturas podem assumir diferentes significados, a exemplo do bater das palmas das mãos, ação de grande importância na cultura musical do candomblé da Bahia, por exemplo, que pode servir noutras situações socioculturais como percussão corporal para chamar alguém, invocar ou espantar espíritos, entre outros. Tanto a música como as outras artes podem ser consideradas discursos não lineares e, portanto, assumem múltiplas facetas de acordo com seu contexto sociocultural, atingindo com profundidade a percepção e a sensibilização. Tugny (2012) expõe que, além de repertórios e estilos, essa diversidade musical – especificamente a encontrada nas populações tradicionais, afro-brasileiras e indígenas no território brasileiro –, bem como as mais variadas manifestações artístico-musicais urbanas – que, em muitos casos, são germinadas em ambientes de emergência e resistência política e social –, se reflete nos significados do fazer musical, no estado de espírito, na função terapêutica da música, no equilíbrio social e político de comunidades, nos ciclos vitais, no equilíbrio ecológico e em outros atributos.

Convém abrirmos um parêntese para uma breve reflexão sobre alteridade. As ciências humanas relativizam as comparações entre cultura ocidental e outras culturas. A etnomusicóloga Glaura Lucas, no artigo intitulado "Diferentes perspectivas sobre o contexto e o significado do congado mineiro", contido no livro *Músicas africanas e indígenas no Brasil*, de Tugny e Queiroz (2006), pondera que o questionamento dos conceitos evolucionistas e de uma "visão linear e progressista do tempo histórico" (LUCAS, 2006: 79), abriram caminho para os estudos e investigações sobre outras formas de relação com a música, de outras perspectivas atribuídas à arte de produzir sons, sem o juízo de valor comparativo e tão presente na cultura ocidental. Porém, enxergamos que tais questionamentos ainda têm pouca abrangência e penetração na sociedade e, em especial, naquelas marcadas pelas culturas hegemônicas, que insistem em operar no terreno da "arte pela arte".

Carvalho (2010a) trata da questão da diversidade usando os termos "pluralismo estético" e "relativismo cultural", apontando para uma perspectiva mais democrática no âmbito musical em contraste com valores aristocráticos, burgueses, colonizadores e hegemônicos. O autor argumenta que a música de

Beethoven e a do *cavalo marinho*[2] estariam num mesmo patamar de valor, sem se considerar uma superior à outra. Entretanto, podemos constatar, em nossa sociedade, o padrão da desigualdade de apoio financeiro entre a arte das culturas erudita (eurocêntrica) e popular comercial e a arte da cultura popular tradicional. Carvalho (2010a) afirma que não se sabe com quais critérios o Estado paga R$400.000,00 para um show da dupla pop (sertaneja industrializada) Sandy e Júnior, enquanto um grupo de maracatu, com vários integrantes, recebe R$800,00. Também no âmbito da música de concerto, enxerga-se a mesma discrepância e a ausência de fundamentos e critérios quando um maestro de uma orquestra sinfônica recebe um salário de R$100.000,00 por mês, em contraposição a um mestre de cavalo marinho, que recebe R$1.000,00. Essa "estrutura estatal" vem, desde o Brasil Colônia, sendo imposta pelas classes dominantes. Nas palavras do autor, "o que assegura a reprodução dessa desigualdade é precisamente o 'silenciamento' (ou mesmo censura) desse tema" (CARVALHO, 2010a: 43).

Tais reflexões remetem a questões profundas relacionadas à formação e à educação, que, de maneira geral, sequestram a presença da cultura popular tradicional e seus agentes do próprio processo formativo de estudantes do ensino fundamental e médio, além de estudantes do ensino superior, conforme exposto pela Professora Rosângela Tugny (2012). Além da importância da formação de profissionais habilitados, a autora defende ser fundamental que, para que uma formação ampla possa se efetivar cumprindo a implementação das leis afirmativas, a inserção de mestres de saberes tradicionais aconteça, sem mediações, tanto nas universidades quanto nas escolas regulares, abarcando, assim, todos os níveis educacionais. Tugny (2012) traz reflexões em torno dos benefícios possibilitados pela inclusão dos mestres e o diálogo com a comunidade acadêmica, no tocante às leis 10.639/2003 e 11.645/2008, o que é detalhado no trecho que segue:

> A atuação destes mestres, intelectuais, artistas, que vivem hoje dentro de comunidades, irmandades, aldeias, quilombos e em outras formas tradicionais de espaço e de sociabilidade, garantiria a existência de um contingente de especialistas nos diversos níveis de ensino da música, capacitados para responder ao desafio que se coloca para a implementação de ambas as leis. Mas traria também vários outros benefícios: os alunos receberiam os ensinamentos dispensados diretamente por aqueles que devem regular os processos de aprendizagem de acordo com os sistemas que envolvem estas práticas. Aprender, neste caso, passa a ser[,] por si só[,] um processo diversificado, de acordo com as implicações que uma ou outra prática traz consigo. Em alguns casos, os alunos terão a experiência do que não se pode saber, das etiquetas estruturantes de algumas práticas, dos processos de formação corporal que envolvem a escuta, dos diversos cuidados que formam os conhecimentos musicais. Experimentariam a abertura ao mundo que nos colocam estes intelectuais que, ao invés de exaltar a formação egocêntrica, voltada para a evolução do indivíduo, artista, performático, estão sempre reconectando cada som ao universo, reconstituindo assim a transdisciplinaridade do saber musical (TUGNY, 2012: 10).

Lançando mão dessas considerações trazidas por Rosângela Tugny, vemos que a inserção dos mestres nos espaços educacionais corresponde à proposta de abertura do diálogo entre os saberes tradicionais e o saber científico. Nesse sentido, também a antropóloga Manuela Carneiro da Cunha (2007), em artigo intitulado "Relações e dissensões entre saberes tradicionais e saber científico", afirma

[2] Em seu livro *Danças Dramáticas do Brasil*, vol. 3, fruto de sua viagem etnográfica (1928-1929), Mário de Andrade considera o cavalo marinho como parte de uma manifestação maior, o *Bumba meu boi*, e a classifica como "dança dramática". Encontrada na zona da mata de Pernambuco, Alagoas e Paraíba. Seu enredo traz diversos personagens, entre eles alguns mascarados, brincantes que dialogam com dançarinos e músicos: vozes, rabecas, pandeiro, bagé, canzá ou reco-reco e ganzá.

que as tradições oferecem uma oportunidade única de aprendizado e que, tanto a ciência quanto as tradições precisam ter um espaço equânime na sociedade. A autora aponta que não se trata de igualar a ciência aos saberes tradicionais, porque eles possuem valores diferentes, que são inacabados, ou seja, sempre se renovam com o tempo. Se, por um lado, a ciência tem um "regime único", ligado a "conceitos", por outro, as tradições trazem uma grande variedade de regimes que se utilizam das "percepções" e das "qualidades sensíveis" (CUNHA, 2007). A ciência e as tradições são visões de mundo contrastantes que levam a invenções e descobertas em ambas as partes. E, também por esse motivo, é importante que existam espaços para intercâmbios e diálogos, ou seja, uma negociação de limites, de fronteiras entre saberes. Desse modo, consideramos ser de importância fundamental que o intercâmbio entre ciência e tradição oral popular seja gerado num terreno de constante respeito por parte da comunidade científica com relação às tradições, a seus saberes e mestres, evitando, através de bases e conceitos legais e éticos, a usual e desgastada atitude hegemônica e colonialista que se perpetua de forma dominante através da desqualificação e da diminuição daquilo e daqueles que não são os seus iguais.

Projeto Encontro de Saberes: um caminho em direção ao ensino e aprendizagem plurais

Ao nos debruçarmos sobre as ações e a capilarização do Projeto Encontro de Saberes desde sua criação, fica evidente que se trata de uma "proposta de intervenção político-pedagógica" (SALGADO, 2016: 3) por incluir mestres e mestras populares, em sua maioria da tradição oral, para ministrarem aulas nas universidades como professores e pesquisadores, promovendo, dessa forma, o diálogo entre os saberes científicos acadêmicos e os saberes tradicionais indígenas, afro-brasileiros e de outras culturas populares tradicionais.

O Projeto surgiu a partir de uma demanda avultada no *Seminário de Políticas Públicas para as Culturas Populares*, realizado pelo Ministério da Cultura (MinC) em 2005 e 2006, onde mestres e mestras das culturas populares compareceram em grande número, demonstrando interesse em ocupar, atuando como docentes, espaços educacionais como escolas e universidades. Além desse fato, outro motivo que levou à criação do Projeto foi a reverberação direta do processo de implementação de políticas afirmativas, que, desde 1999, acontecia no Brasil, principalmente as políticas de cotas direcionadas a negros e indígenas. Após primeiras experiências de cotas raciais em universidades públicas, essas ações puderam ser ampliadas em âmbito nacional, a partir do ano 2012, através da Lei 12.711/2012[3]. Foi dentro desse contexto que, em 2014, foi fundado um dos poucos institutos nacionais voltado às ciências humanas, o INCTI/UnB, vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), coordenado pelos antropólogos José Jorge de Carvalho e Kabengele Munanga, em parceria com um grupo de docentes de outras universidades: Rosângela Tugny, Antônio Viveiros de Castro, Rita Segato, Ilse Scherer Warren, entre outros (SALGADO, 2016).

Sendo assim, o Projeto Encontro de Saberes foi criado em 2010 como iniciativa do INCTI, nas universidades brasileiras, em parceria entre UnB, CNPq, Ministério da Ciência Tecnologia e Inovação (MCTI), Ministério da Educação (MEC) e Ministério da Cultura (MinC), que o financiou (ENCONTRO, 2017). Pode-se ter acesso a informações preliminares referentes ao Projeto contidas e atualizadas no *website* do

[3] Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cotas/perguntas-frequentes.html. Acesso em: 12 fev. 2021.

INCTI. O conceito que permeia o Encontro de Saberes encontra-se na sua página inicial e traz como base a experimentação pedagógica e epistêmica:

> 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 de matrizes indígenas e africanas e de outras comunidades tradicionais, acumuladas durante séculos no Brasil (INCTI, 2009, grifo nosso).

O Encontro de Saberes, desde então, desmembrou-se em ações diversas e, ao mesmo tempo, complementares: Lei dos Mestres, Projeto Cartografia dos Mestres das Expressões das Culturas Populares Tradicionais e Notório Saber dirigido aos Mestres e às Mestras. Ao longo deste artigo, serão expostas, com maiores detalhes, as ampliações dessas ações.

O Projeto Encontro de Saberes demonstra estar em expansão, haja visto que, além do projeto-piloto implementado na UnB, 13 universidades brasileiras[4] já aderiram à proposta: a Universidade Federal do Cariri (UFCA), a Universidade Federal do Pará (UFPA – *campi* Belém e Bragança), a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), a Universidade Estadual do Ceará (UECE), a Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), a Universidade Federal Fluminense (UFF), a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), a Universidade Federal de Roraima (UFRR), a Universidade Santa Úrsula (USU) e a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). No âmbito internacional, o Projeto também envolve a Universidade de Música e Performances Artísticas de Viena, na Áustria (Universität für Musik und darstellende Kunst Wien) e a Pontifícia Universidade Javeriana, em Bogotá, Colômbia (Pontificia Universidad Javeriana Bogotá).

Em entrevista para a *Revista de História da Biblioteca Nacional* (2011) e no ensaio "Notório saber para os mestres e mestras dos povos e comunidades tradicionais: uma revolução no mundo acadêmico brasileiro" (2020), o etnomusicólogo José Jorge de Carvalho expõe algumas das motivações para a criação do Projeto Encontro de Saberes. Entre elas, reforça o fato de que os mestres, representantes das tradições, em eventos e encontros como o Seminário de Políticas Públicas para as Culturas Populares de 2005 e 2006, demonstraram seus interesses na aproximação com a academia, para atuarem como docentes no ensino formal. Outro fator motivador para a criação do Projeto, posto por Carvalho, seria que, nas universidades, por exemplo, os departamentos de artes, música, medicina e farmácia nunca puderam contar com representantes das culturas tradicionais como detentores e difusores de saberes, o que os levou a proporem a inserção dos mestres no ensino superior de maneira geral.

Conforme exposto anteriormente, pode-se considerar que a política de cotas abriu antecedentes para a implementação do Projeto Encontro de Saberes, como um "movimento de cotas epistêmicas", conforme aponta Carvalho (2020: 4). Estabelecida como reforço e apoio à luta de negros e

[4] Informação aqui apresentada pode não estar atualizada.

indígenas para a aquisição de direitos aos estudos nas universidades públicas[5], a Lei 12.711/2012 surgiu como uma reação ao racismo estrutural, intensamente enraizado dentro das instituições de ensino superior, como também nos processos de preparação e ingresso às universidades, como nos esclarece José Jorge de Carvalho no trecho a seguir, extraído do ensaio supramencionado "Notório saber para os mestres e mestras dos povos e comunidades tradicionais: uma revolução no mundo acadêmico brasileiro", escrito por ocasião da regulamentação do reconhecimento do notório saber na UFMG:

> Por um lado, as cotas para negros e indígenas enfrentaram a segregação étnica e racial vigente entre os estudantes presentes nas universidades públicas. Como consequência das ações afirmativas, a presença, pela primeira vez, de estudantes negros, indígenas e das classes populares em todos os cursos expôs o racismo epistêmico de nossos cursos, que historicamente ensinavam, com docentes brancos, apenas saberes europeus. A demanda complementar às cotas passou a ser, desde então, a necessidade de inclusão epistêmica na nossa academia (CARVALHO, 2020: 4).

Segundo Carvalho (2010b), o Encontro de Saberes direciona-se ao processo de descolonização das faculdades e universidades, consideradas excludentes e racistas desde a sua criação, no Brasil, no início do século XIX. Isso pode ser constatado nas estatísticas atuais, que indicam que a porcentagem de professores brancos nas universidades seria de 99%, a partir de informações que remontam ao ano 2010; como informa o jornal *Metrópoles*[6], o número de professores negros nas universidades brasileiras sofreu nos últimos dez anos alguma elevação, fixando-se em 15,8% do número total de docentes, em final de novembro de 2020.

O Encontro de Saberes amplia a universidade para um caminho anticolonialista. Pode-se justificar essa afirmação através do fato de que é a primeira vez, no Brasil, que o lugar do professor universitário, branco, doutor de instituições de ensino superior, é ocupado por mestres e mestras que, muitas vezes, possuem somente o ensino básico, e raras vezes o ensino superior. Na maioria dos casos, esses profundos conhecedores de diversas áreas não possuem diploma ou formação acadêmica e, com frequência, não passaram por processos de letramento. O Projeto ressalta e considera que o analfabetismo não é sinônimo de ignorância, justificando que os mestres tradicionais possuem saberes e conhecimentos tão necessários e válidos quanto os de docentes diplomados. Os mestres da cultura popular seriam, segundo Carvalho e Vianna (2020), detentores de uma "oralidade acadêmica plena sem diploma". Nesse sentido, os autores esclarecem que o Encontro de Saberes tratará diretamente da "Inclusão de mestres e mestras oriundos de sociedades indígenas, comunidades de terreiro, quilombolas, agroextrativistas, grupos urbanos de diferentes culturas e demais povos tradicionais para atuarem como docentes nas universidades" (CARVALHO; VIANNA, 2020: 25).

José Jorge de Carvalho cita outros aspectos que contribuem para com a construção de um ensino e de uma formação com base numa grade curricular não hegemônica e anticolonialista, ressaltando que os mestres das culturas populares tradicionais, ao atuarem na academia, promovem reflexões e mudanças de paradigmas pedagógicos, dentre eles: a inclusão da pluralidade de línguas faladas em um determinado país; a inclusão de pedagogias de transmissão oral, populares, tradicionais; a

[5] Carvalho (2004), com base em dados coletados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA – 2001), constatou que 97% dos estudantes universitários eram brancos nesse momento anterior às cotas.

[6] Disponível em: https://www.metropoles.com/brasil/professores-negros-sao-158-dos-docentes-de-universidades-federais. Acesso em: 19 fev. 2021.

garantia de um posicionamento didático onde a presença dos mestres junto a doutores pode gerar a ausência de hierarquias ou saberes hegemônicos e subalternos; e a perspectiva de que a autoridade de cada saber é relativa e resultante do encontro entre ciência e saberes tradicionais.

Em Guimarães *et al.* (2016), os autores, pesquisadores e professores da UFMG, a partir desta experiência, evidenciam que os saberes tradicionais pluriepistêmicos dos mestres são fundamentais para suas comunidades de origem, ao contrário do conhecimento difundido pela ciência gerada na academia, que se tem voltado para saberes fragmentados e bastante específicos. Por sua vez, os saberes populares tradicionais oferecem outras formas de convívio social e podem contribuir muito com diversas áreas do conhecimento, comuns à sociedade ocidental, como, por exemplo: as tecnologias de manejo do meio ambiente e dos alimentos que garantem a manutenção das florestas e a variedade de sementes, cultivos, pesca e coleta; o conhecimento de plantas medicinais, de essencial contribuição para a área da saúde, mas que, atualmente, necessita de protocolos de proteção contra a biopirataria; a arquitetura de construção de casas, malocas, embarcações marítimas e fluviais; a medicina tradicional, que irá se voltar espiritualmente para tratar problemas físicos e psicológicos. No que concerne ao campo das artes, o Projeto Encontro de Saberes considera fundamental o diálogo com artistas da tradição popular para o exercício da criatividade, da inventividade e da ampliação da sensibilização dos/das estudantes, conforme prosseguem os autores:

> Os artistas contemporâneos vêm igualmente encontrando em várias expressões dos artistas tradicionais um fecundo diálogo estético. Questões mais atuais dos debates sobre as artes, como os regimes de visibilidade, o estatuto da imagem, a dissolução da obra nas formas cotidianas de intervenção estética, a criação de espaços de partilha do sensível, bem como noções de repetição, estereoscopia, intensidade e paralelismo, levam artistas consagrados a dialogarem com estes artistas das tradições, reconhecendo entre estes últimos seu lugar de sujeitos do conhecimento, das artes e dos ofícios (GUIMARÃES *et al.*, 2016: 184).

Segundo Guimarães *et al.* (2016), para essas tradições, na maioria dos casos, não há a necessidade de nomeação de autoria, ao contrário do exemplo do campo das artes urbanas, que segue a lógica do mercado artístico e dos direitos autorais. Na tradição popular, o "anonimato", ou seja, a não-individualização da autoria, aponta, de maneira geral, para uma diluição do feito, da obra, no coletivo das comunidades. O que, por sua vez, caminha para uma investigação mais aprofundada sobre o próprio conceito de "obra" que, atualmente, de maneira geral, pode ser tomado a partir de uma visão de mundo oitocentista, germinada no próprio "romantismo" europeu, em que tal conceito passou a carregar o individualismo como seu núcleo condicionante. Na tradição popular, pelo contrário, o "anonimato", muitas vezes, está ligado ao fato de mestres trazerem conhecimentos e experiências plurais, gerados numa troca comunitária constante, o que vem ao encontro da característica pluriepistêmica do próprio conhecimento em si e de seu diálogo com o coletivo. Sendo assim, a transmissão e a prática desses saberes obedecem a critérios e regras específicas de cada grupo tradicional. Seguindo o proposto pelos autores, afora as contribuições das tradições populares para a sociedade ocidental, os conhecimentos tradicionais servem e servirão, sobretudo, às suas próprias comunidades de origem.

Ainda de acordo com Guimarães *et al.* (2016), o Encontro de Saberes rompe com as distâncias entre sujeito e objeto pesquisado, simplesmente pela presença dos mestres em sala de aula. A proposta do Projeto baseia-se no "pensar, sentir e fazer", que pode ser considerado uma transformação

dentro de uma academia que sempre direcionou suas pedagogias quase que exclusivamente para o pensar, inclusive no âmbito das artes.

No que concerne ao campo da música, especificamente, a importância desse projeto é descrita por Tugny (2012), da seguinte maneira:

> Apenas com a presença destes especialistas tradicionais nas situações de aprendizado é que garantiríamos que as formas de ação dos trabalhos acústicos não sofreriam uma redução de sentido, suprimindo o processo, a duração e a experiência social que promovem. Estes mestres certamente estariam mais autorizados para fazer com que seus repertórios simbólicos e sagrados não fossem apreendidos pelos alunos e professores das sociedades urbanas com a finalidade de serem imediatamente transformados em produtos para execuções, espetacularizações, sofrendo desta forma as apropriações degradantes criadas pela indústria cultural (TUGNY, 2012: 9).

Em entrevista concedida ao programa *Conexão Ciência* (SABERES TRADICIONAIS, 2014), José Jorge de Carvalho explica que, no Projeto, os mestres e mestras participam como docentes de uma disciplina regular, dividida em módulos de duas ou três semanas de duração, com acompanhamento de um professor parceiro de uma área que tenha afinidade com a tradição ensinada, tais como música, artes cênicas, arquitetura, medicina, farmácia, educação ambiental, entre outras.

O primeiro módulo do Encontro de Saberes, que aconteceu na UnB, contou, pela primeira vez na história acadêmica do Brasil, com a presença de cinco mestres dos saberes tradicionais. Segue uma tradução feita por Tugny (2012) sobre texto de José Jorge de Carvalho (2010b), que expõe quem foram os mestres desse primeiro módulo:

> O primeiro é o mestre Biu Alexandre, do estado do Pernambuco (região nordeste), líder de um grupo performático de teatro popular, chamado **Cavalo Marinho**, que articula canto, dança, poesia, música, com personagens de máscaras (os grupos podem apresentar 71 personagens com diferentes máscaras); o segundo mestre é Benki Ashaninka, líder dos Ashaninka do Estado do Acre (fronteira com o Peru), que é um especialista de manejo florestal e reflorestamento (a comunidade de Benki plantou mais de 200 mil sementes na última década, segundo um conceito próximo ao das agroflorestas e permacultura); o terceiro mestre é José Jerome, do Estado de São Paulo e líder de um grupo de Congado, uma tradição de devotos afro-brasileira que articula música, dança e música cerimonial, como as confrarias e cabildos existentes em outros países da Diáspora Afrolatinomericana; a outra mestra é Lucely Pio, uma líder de uma comunidade quilombola (palenque ou cimarrón) de Goiás e grande especialista de plantas medicinais. Finalmente virá também o mestre Maniwa Kamayurá, que vive no Parque Nacional do Xingu, Estado do Mato Grosso (Centro-Oeste), e que, além de ser xamã e músico, é um arquiteto indígena, conhecedor da arquitetura tradicional do Xingu. Cada um dos mestres realizará seu módulo acompanhado por um professor-par de sua respectiva área de investigação: Biu Alexandre dialogará com professores das Artes Cênicas, Benky Ashaninka com professores de Educação Ambiental, José Jerome com professores de Música, Lucely Pio com professores de Farmácia e Enfermagem e Maniwa Kamayurá com professores de Arquitetura (CARVALHO, 2010b: 242 *apud* TUGNY, 2012: 19).

De acordo com Carvalho (2011), a demanda de alunos para a primeira disciplina do Encontro de Saberes: Artes e Ofícios dos Mestres Tradicionais, foi tamanha que houve a necessidade de duplicar o número de inscritos, totalizando 70 alunos, o que demonstra a carência desses conhecimentos na universidade. A reação tanto dos alunos quanto dos professores parceiros foi muito positiva frente às aulas dos mestres, que possuem maneiras singulares de ensinar e um enorme carisma. Segundo Guimarães *et al.* (2016: 190), desde 2010, "apenas na UnB, o Encontro de Saberes já envolveu mais de

200 estudantes, 31 mestres e assistentes, oito professores parceiros, além de diversos pesquisadores do Brasil e do exterior".

Apesar das conquistas do Projeto, um desafio se coloca, que é a titulação de notório saber para mestras e mestres tradicionais. De acordo com texto publicado por Carvalho no *site*[7], o notório saber é um título "equivalente a um diploma de doutorado", que permite ao beneficiado lecionar nas universidades como professor, seja como visitante, seja como substituto ou temporário. Esse feito seria a oficialização das tradições populares nas universidades, ou seja, seria uma maneira efetiva de combater a exclusão e oferecer remuneração aos mestres, à altura do lastro de seus saberes, que lhes permitiria deixar a situação de miséria na qual, muitas vezes, estão inseridos.

Com relação ao memorial de atribuição de títulos de notório saber aos mestres, não existe ainda um procedimento nacional unificado para emissão de títulos. Cada universidade tem seu histórico e sua relativa autonomia para a criação dos títulos, o que se estabelece de acordo com as peculiaridades de cada estado brasileiro (TUGNY, 2012). Como exemplo, a UECE, juntamente com a Secretaria de Cultura do Estado (SECULT) do Ceará, concedeu o título de notório saber para 59 mestres tradicionais. Esses mestres já haviam sido reconhecidos como Tesouros Vivos do Estado do Ceará, recebendo uma bolsa vitalícia, segundo uma lei estadual. Tais titulações de notório saber representam uma abertura de vanguarda no cenário acadêmico nacional e serviram, como servirão, de estímulo para que outras universidades também façam uso do mesmo procedimento. Os mestres intitulados poderão ministrar aulas tanto na UECE quanto em outras universidades públicas do Brasil (ENCONTRO, 2017).

Até o ano 2020, colocou-se em pauta o notório saber nas seguintes universidades federais: "de Brasília, Minas Gerais, Juiz de Fora, Sul da Bahia, Integração Nacional da Lusofonia Afro-Brasileira e a Universidade Estadual do Ceará", esta última já citada (CARVALHO, 2020: 13).

José Jorge de Carvalho, em ensaio publicado por ocasião do 52º Festival de Inverno UFMG, ocorrido em setembro de 2020, enfatiza a importância da estruturação e da formalização da titulação de mestre/mestra através do notório saber, ferramenta esta que abre efetivamente o diálogo epistemológico dentro das universidades. Para se compreender o título de notório saber, faz-se necessária uma definição mínima de quem são os mestres e mestras tradicionais advindos das "sociedades indígenas, comunidades de terreiro, quilombolas, agroextrativistas, grupos urbanos de diferentes culturas e demais povos tradicionais" (CARVALHO; VIANNA, 2020: 25). Nas palavras de Carvalho e Vianna (2020), a nomeação de "mestres e mestras" deve incluir as seguintes especificidades:

> a) os mestres e mestras são aqueles sabedores cuja senioridade é inequívoca, confirmada pela sua biografia, reveladora das evidências de seu reconhecimento, dentro e fora de sua comunidade; b) assumem a missão de ensinar o que sabem e têm discípulos: neófitos, assistentes e seguidores, estes plenamente formados e em condições de assumir futuramente o papel de novos mestres; c) são pesquisadores, na maioria das vezes transdisciplinares, e ampliam constantemente os saberes que dominam, identificados pelas áreas de conhecimento definidas segundo o padrão epistêmico ocidental, como, por exemplo, em ciência, tecnologia, arte ou espiritualidade; d) dada a profundidade do seu saber, os mestres podem ser comparados aos nossos catedráticos ou professores eméritos (CARVALHO; VIANNA, 2020: 25).

[7] Disponível em: https://encontrodesaberes.tumblr.com/. Acesso em: 30 out. 2017.

Outro fator importante da titulação de notório saber é a proteção da vida dos mestres, tanto simbolicamente como materialmente. O título de notório saber garante, frente ao reconhecimento da comunidade científica, a preservação, através da valorização e da difusão desses saberes, das culturas dos mestres e mestras e de tudo aquilo que a elas se relaciona, como as línguas e os conhecimentos em áreas múltiplas, vivenciados ao longo de séculos e transmitidos oralmente, através de experiências didático-pedagógicas inerentes a cada cultura. Desde o início do processo colonizador até a atualidade, as comunidades populares tradicionais e seus mestres passam por profundos problemas de ordem social e política. Constantemente, seus modos de vida sofrem graves ameaças, sobretudo através da expropriação de suas terras por parte de empresas privadas e do estado, sendo que a influência das novas forças do capital transforma radicalmente seus modos de vida, sua relação com a comunidade, com o meio ambiente, bem como sua relação com a espiritualidade. Muitos desses mestres, líderes espirituais e políticos, são ameaçados de morte e sofrem preconceito por parte do controle e da dominação da mídia sobre a maior parte da população, inclusive de sua própria comunidade. Como exemplo disso, basta citar os Guarani Kaiowá, que são vítimas frequentes de homicídios por parte de "pistoleiros" contratados por grandes proprietários de terras, latifundiários e ruralistas (GUIMARÃES *et al.*, 2016). Segundo os professores e pesquisadores da UFMG, é necessário estarmos atentos aos casos de mestres e mestras que se encontram sob risco maior de ameaça de desaparecimento, com a finalidade de priorizar a recepção de titulação para esses mestres especificamente, conforme considerado no trecho exposto a seguir:

> Assim, diante da vulnerabilidade e exclusão de muitos dos mestres, e de muitas maestrias, parece-nos estratégico que exista uma ordem de prioridade a ser concedida aos casos de maior vulnerabilidade social em que se encontram os detentores de saberes e ao risco de desaparecimento do ofício. Nesse sentido, seria importante também pensar, em consonância com as políticas afirmativas que foram atuantes nos últimos anos nas universidades brasileiras, nos recém doutores que são ao mesmo tempo mestres indígenas. Para esta nova geração de acadêmicos indígenas, é importante criar políticas afirmativas nos concursos de cargos docentes que os insiram nas universidades públicas e, ao mesmo tempo, crie modalidades de carreira que permitam que não abandonem suas comunidades de origem. Uma possibilidade é que lhes sejam franqueadas vagas como Professores Visitantes, para que possam agenciar modelos híbridos de produção e guarda dos saberes (GUIMARÃES *et al.*, 2016: 188).

Tugny (2012) afirma que o reconhecimento dos mestres e das mestras pelo Estado propicia a proximidade com o carisma e a empatia dos detentores de saberes tradicionais nos ambientes educacionais, o que possibilitaria reparar o profundo preconceito estrutural sociorracial que existe contra essas culturas na sociedade brasileira.

Além dos títulos de notório saber, outras ações surgem desde a implementação do Projeto Encontro de Saberes como estratégias para a preservação e difusão das tradições. Pode-se dizer que, até o ano 2016, o INCTI assessorou o MinC na criação da Lei dos Mestres, chamada também de Lei do Patrimônio Vivo e Lei do Tesouro Humano Vivo, que já foi consolidada em alguns estados brasileiros, como Ceará, Pernambuco, Alagoas e Bahia. Outras ações são o Projeto de Lei nº 1.176/2011, que prevê o mapeamento da diversidade cultural, e o Plano Nacional de Cultura de 2011 (TUGNY, 2012). Sendo uma das ações estratégicas para a preservação e difusão dos saberes tradicionais, a Lei dos Mestres é detalhadamente exposta por Guimarães *et al.* (2016), conforme se segue:

> Finalmente, temos também a expectativa da votação em breve, pelo Congresso Nacional, da Lei dos Mestres (Programa de Proteção e Promoção dos Mestres e Mestras dos saberes e fazeres das culturas populares), já aprovada na Comissão de Cultura da Câmara dos Deputados em 12/11/2014. Assim, mestres e mestras poderão atuar também nas universidades e, também neste caso, os modelos para a aplicação dessa política deverão se inspirar no projeto pioneiro do Encontro de Saberes e na rede de mestres mapeada pelo projeto Cartografia (GUIMARÃES *et al.*, 2016: 191).

Segundo Carvalho (2014), a Lei dos Mestres oferece bolsas perenes para mestres que valorizam os saberes dentro do seu próprio estado. Pelo fato de a atividade desenvolvida poder ser considerada também uma modalidade de pesquisa, os mestres poderiam ser cadastrados como pesquisadores no CNPq, tendo a possibilidade de receber bolsas. Carvalho (2014) defende que o CNPq deveria abrir uma modalidade de "pesquisadores das culturas tradicionais", como incentivo para que pudessem continuar a desenvolver seus saberes.

Complementar ao Encontro de Saberes, o projeto Cartografia dos Mestres das Expressões das Culturas Populares Tradicionais traz um mapeamento daqueles que são considerados os mestres e as mestras e onde se localizam suas comunidades no Brasil. Essa é também uma iniciativa do INCTI, com apoio do MinC. Essas informações servirão de suporte, mais adiante, para os projetos Mais Culturas nas Universidades e Mais Culturas nas Escolas, por esses dois ambientes necessitarem de informações precisas sobre os mestres, inclusive para poderem os receber (GUIMARÃES *et al.*, 2016).

Entre os diversos objetivos do Projeto Encontro de Saberes, encontra-se a possibilidade de sensibilização da academia para reflexões em torno da representação simbólica e da espiritualidade. Segundo Carvalho (2011), os possíveis entrelaçamentos entre conhecimento científico e espiritualidade são praticamente inexistentes no mundo acadêmico atual. O autor propõe investigar de maneira mais ampla a espiritualidade, não somente através de instituições religiosas que se sustentam por posicionamentos dogmáticos, ao tomarmos como exemplo pajés e xamãs, cuja sensibilidade, voltada para a vida material e a experiência imaterial, se coloca a serviço da conexão com a natureza, sem a intermediação de instituições de poder e de controle social. Tal atitude aponta para outra maneira de lidar com a dicotomia **material e imaterial**, integrando ambas as experiências, através da relação entre o microcósmico e o macrocósmico: pessoa-natureza-universo, algo que se perdeu no racionalismo ocidental, no qual o paradigma do poder do capital destrói florestas em nome do progresso, escravizando seres humanos.

Por fim, com a carência de representação das tradições orais dentro das universidades brasileiras, o Encontro de Saberes segue o caminho em direção à ocupação do território epistemológico natural dos saberes tradicionais na sociedade, sem serem silenciados pela cultura dominante, como vêm sendo em todos os setores, desde o Brasil Colônia. Essa proposta de trocas entre o tradicional e o moderno, na perspectiva do Projeto, consideramos ser uma forma de diálogo saudável e positiva, tanto para alunos como para professores e mestres, fortalecendo e sensibilizando todos os lados. Compreendemos que, nele, se trabalha em direção a um equilíbrio de forças e poderes. Nesse sentido, antes da finalização do presente artigo, acreditamos ser relevante citar algumas das reflexões e contribuições sobre sua importância trazidas pelo músico, pesquisador e etnomusicólogo Paulo Dias (da Associação Cultural Cachuera!, de São Paulo), participante da banca de defesa do TCC "Brasil afro-índio: saberes de tradição oral na formação do professor de música" (VEDANA: 2017), realizada na UDESC:

(1) A simetrização dos saberes na construção do conhecimento;
(2) Uma vivência continuada de ambos os lados, mestres e aprendizes;
(3) A recuperação da capacidade simbólica, desaparecida na transmissão de conhecimento.

Entendemos que o Projeto Encontro de Saberes é, portanto, uma oportunidade única de abertura para o universo de saberes tradicionais tão pouco reconhecidos e tão pouco conhecidos e difundidos enquanto saberes de maneira ampla. Enxergamos que ele suplanta a própria "simetrização da construção do conhecimento", quando vivenciada no ensino universitário e no ensino escolar, por promover caminhos necessários de serem experienciados por cada um e cada uma de nós, seja no terreno simbólico, seja no terreno sensível e político.

Considerações finais

O vínculo entre a tradição e a modernidade tangencia uma linha tênue e delicada, que exige de nós cautela para que não ocorra a perda das tradições ou a exploração abusiva das mesmas nas relações com a indústria cultural e com a indústria do turismo, ou mesmo com bases neoliberais contidas em políticas de "gestão e economia criativa", conforme é detalhado no artigo intitulado "'Espetacularização' e 'canibalização' das culturas populares na América Latina" (CARVALHO, 2010a). Da mesma forma, acontece com o vínculo entre os saberes científicos e os saberes tradicionais. A interação entre eles, proposta pelo Projeto Encontro de Saberes, mostra um caminho de proteção e preservação das tradições, através também da titulação de notório saber, a qual pode valorizar e incentivar a manutenção do conhecimento contido nas tradições frente ao avanço de novas formas de ação do capital e, consequentemente, da sofisticação de ações colonialistas de dominação nos espaços acadêmicos.

O artigo pretendeu mostrar que o futuro professor de música não recebe uma formação que abarque a pluralidade cultural no Brasil; em especial, frusta as expectativas propostas nas leis de inclusão de culturas e histórias afro-brasileiras e indígenas nas escolas.

Entretanto, com a possibilidade de inserção dos mestres e das mestras das culturas tradicionais dentro do mundo acadêmico universitário, e mesmo nas escolas de ensino básico e médio, um outro horizonte se abre, possibilitando, num primeiro momento, uma construção anticolonialista do ensino e do currículo, abrindo espaço para que os saberes letrados e orais possam ter um diálogo recíproco e equilibrado.

Com bases em pesquisas e investigações realizadas por antropólogos, historiadores e etnomusicólogos, podemos considerar, aqui, que as contribuições para a formação trazidas pela inserção dos mestres de tradição oral na academia abrangem várias áreas do conhecimento, inclusive a música. Dentre tais contribuições, é possível destacar, por exemplo, o desenvolvimento da memória longa, ferramenta considerada essencial para a independência do registro escrito – partituras e cifras – na performance de peças musicais. Sobretudo, é fundamental destacar que a presença dos saberes populares tradicionais, trazidos por mestres e mestras à formação acadêmico-musical, possibilita a experiência de flexibilização do conceito canônico ocidental de "obra", que pode ser, por exemplo, diluído em atividades cotidianas das comunidades tradicionais (ou não), o que deve levar a um rompimento com relação às ideias vigentes de direitos autorais, originadas e construídas na indústria cultural. Em contrapartida, os diferentes significados e ações atribuídos ao fazer musical das tradições

podem vir a direcionar o ensino das artes não com um viés teleológico, utilitarista, mas, sim, transformando a percepção e a sensibilidade de alunos e professores em direções que apontam desde uma ampliação de conscientização política até, por exemplo, a experiência com a espiritualidade musical contida em muitas das tradições populares. Isso levaria a caminhos contrários à perspectiva calcada exclusivamente numa formação que visa meramente ao sucesso da inserção do profissional da música no mercado de trabalho, ideal atrelado também ao consumo de informação e à formação para performance musical individualista.

Com base na revisão levantada neste trabalho, foi possível concluir que a abertura da academia para mestres e mestras tradicionais oferece a oportunidade de romper com as distâncias entre pesquisador e objeto pesquisado. As bases "pensar, sentir, fazer" que sustentam, em nosso entender, o núcleo do Encontro de Saberes, mostram que a experiência ligada aos sentimentos, às sensações, à percepção e à prática é tão importante quanto o intelecto e a informação. Percebemos, através desse contato com as propostas contidas no Projeto, que a maneira como se transmite o conhecimento nas universidades necessita ser constantemente repensada e reavaliada, no sentido de que se abra espaço para as experiências advindas do "aprender fazendo" das culturas populares tradicionais, como forma de ampliação da sensibilização como geradora de conhecimento.

Finalmente, o trabalho no qual se baseou este artigo (VEDANA, 2017) trouxe como um de seus objetivos realizar uma entrevista com um dos principais criadores do Projeto Encontro de Saberes: José Jorge de Carvalho. A entrevista, que segue como apêndice, foi gravada no dia 6 de dezembro de 2017, data da defesa do TCC. Posteriormente foi transcrita por Cassiano Tissiani Vedana, um dos autores deste artigo, e revista pelo entrevistado, para a sua publicação. Algumas questões referentes ao Encontro de Saberes puderam ser ampliadas e respondidas através dessa entrevista. Em um primeiro momento, foi lançada a questão referente aos critérios de escolha dos mestres que participam do Projeto. Para José Jorge de Carvalho, o mestre é "alguém que é inequivocamente reconhecido como uma pessoa que tenha a senioridade na tradição", é "aquele que sabe, ensina e pesquisa uma tradição", portanto a escolha dos mestres para lecionarem como docentes nas universidades obedece a critérios de alternância e fidelidade, ou seja, busca-se o equilíbrio entre não trazer sempre os mesmos mestres e, ao mesmo tempo, não excluir aqueles que já frequentaram a academia. Um outro ponto trazido na entrevista refere-se aos impactos gerados pelo Encontro de Saberes no meio acadêmico e nas comunidades tradicionais. Observou-se uma sensibilização de professores e estudantes acerca da carência de uma pluralidade epistêmica dos currículos das universidades. A procura dos estudantes em todas as edições do Projeto foi muito grande, demonstrando uma demanda para os saberes tradicionais. Nas comunidades tradicionais, esse impacto tem sido grande também, pois os mestres mostram querer estar nos ambientes educacionais, e a valorização dos saberes tradicionais nas universidades mostra influenciar a recuperação da transmissão de conhecimentos que está em crise dentro das próprias comunidades. E, por fim, a entrevista aborda a questão do deslocamento das tradições para o ambiente universitário dos centros urbanos, uma situação muito delicada que requer se pensar se há ou não, com o deslocamento comunidade tradicional-universidade, uma transformação direta das tradições. José Jorge de Carvalho irá expor também que, ao lecionarem nas universidades, os mestres fazem introduções aos saberes, não tocando em questões de fundamento, como a exemplo de canções restritas a determinados rituais.

Portanto, o mestre ensina até onde considerar necessário; eles mesmos traçam os limites do que pode, ou não, ser ensinado.

Pensando em como os saberes tradicionais poderiam dialogar com a área da música desenvolvida nas universidades, deparamo-nos com o exemplo de Cuba, trazido por Guimarães *et al.* (2016), em que a música erudita convive em harmonia com as músicas populares de tradição oral, como é trazido no trecho a seguir:

> Em Cuba, os cursos de música apresentam exemplos de um encontro descolonizado entre as artes das diferentes tradições: os departamentos possuem especialistas de violino, violoncelo, piano e os diversos instrumentos da cultura erudita europeia em convívio com mestres de guajiras, guarachas, bolero, habanera e toda a multiplicidade de gêneros conhecidos em suas tradições seguindo o princípio de que nenhuma expressão artística e tecnológica de excelência que se abrigue na sociedade pode ficar sem representação docente na Universidade. (GUIMARÃES *et al.*, 2016: 186)

Em específico, na UDESC, encontramos uma reação direta com relação ao TCC (VEDANA, 2017) em questão, quando, entre os anos subsequentes à sua defesa, 2018 e 2019, e após a retomada das aulas presenciais, em março de 2022, as quais estavam suspensas devido à pandemia de covid-19, o Núcleo Docente Estruturante do Departamento de Música do Centro de Artes elaborou uma reforma curricular dirigida ao curso de licenciatura em música, chegando também a construir um novo curso de bacharelado em música intitulado Bacharelado em Práticas Musicais Coletivas, cujo currículo conservará diversos eixos comuns entre a licenciatura e o bacharelado em música. A construção desses novos currículos reflete um caminho anticolonialista e apresenta o Encontro de Saberes ao longo de, pelo menos, dois semestres dentro das disciplinas comuns aos dois cursos. Entretanto, cabe ser notado que, após as mudanças ocorridas a partir de 2018 nos Ministérios da Educação e da Cultura, tanto a reforma quanto a criação do novo bacharelado na UDESC, que foram aprovadas em todas as instâncias universitárias em 2018, não puderam caminhar, até final do ano 2022, para sua efetivação, mas devem ser avaliadas e implementadas a partir de 2024.

Traçando um panorama da abrangência do Encontro de Saberes, em 2020, quantificou-se 15 universidades que já aderiram ao projeto, com o envolvimento de 161 mestres e mestras, 127 professores e professoras e 3.093 estudantes, o que resultou numa carga horária de 4.065 horas-aula. Essa proposta inovadora, pluriepistêmica, vem atraindo novas universidades que se preparam para a adesão consolidada na rede do Encontro de Saberes, como é o caso das seguintes instituições de ensino superior: Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC) (CARVALHO; VIANNA, 2020).

Este artigo reflete, assim, a esperança de que as ações geradas a partir das muitas implementações do Projeto Encontro de Saberes, ao longo dos seus onze anos de existência nas universidades brasileiras e de outros países, possam contribuir para processos formadores construídos não mais sobre parâmetros colonizadores, replicadores de modelos burgueses, onde se fazem fortemente presentes valores como alienação, consumismo, lucro, sucesso, desempenho, utilitarismo, preconceitos, subalternidade, racialização e hegemonia. Esperamos que os processos pluriepistêmicos de formação possam transformar tais valores impostos pela colonização em sensibilização, consciência política, solidariedade, liberdade, entre muitos outros.

Encerrando este diálogo reflexivo, apresentamos trecho escrito por José Jorge de Carvalho que, de maneira inspiradora, aponta para outros horizontes:

> E se defendermos o lugar dos saberes das mestras e mestres, é preciso que nos perguntemos que contribuições eles podem trazer para as comunidades neste preciso momento da história brasileira. De que sabem os mestres? Muitos são exímios agricultores, dominam o manejo florestal, a agroecologia, o regime das águas, a diversidade da flora e dos biomas, as plantas medicinais, as formas de organização comunitária, o fortalecimento com os vínculos familiares, a formação de coletivos estáveis através das artes e da sua relação com o sagrado. Enfim, conhecem a natureza e sabem dela cuidar muito melhor do que nós, doutores e doutoras que ensinamos sobre ela sem termos vivenciado sua riqueza. Conhecem processos de recomposição do equilíbrio físico e mental que passam pela espiritualidade, antídotos eficazes contra o adoecimento coletivo atual causado pela morbidez de um modelo de vida individualista e consumista cada vez mais árido em fontes de utopia e de sentido pleno da vida. Em síntese, os mestres trazem saberes que são propostas civilizatórias alternativas em relação à crise civilizatória que vivemos e que nem nossos currículos nem a formação acadêmica que passamos para os estudantes dão conta de enfrentar ou de encaminhar soluções viáveis e satisfatórias (CARVALHO, 2020: 16).

Desse modo, finalizamos este artigo com a esperança de que este passo dado por nós, dentre muitos outros já dados por estudantes e professores em todo o Brasil, possa ser uma pequena contribuição para a abertura de caminhos que apontem para uma sociedade mais justa e que as artes – em especial, a música – possam ser as primeiras bandeiras dessa trajetória.

Referências

ANDRADE, Mário. *Danças dramáticas do Brasil*. Org. Oneyda Alvarenga. Belo Horizonte: Itatiaia, 1982. p. 36-158. v. 3.

BORGES, Elizabeth Maria de Fátima. Inclusão da história e da cultura afro-brasileira e indígena nos currículos da educação básica e superior: momento histórico ímpar. *R. Mestr. Hist.*, Vassouras, v. 12, n. 1, p. 71-84, jan./jun. 2010. Disponível em: http://revistacientifica.facmais.com.br/wp-content/uploads/2015/08/artigos/cultura_africana.pdf. Acesso em: 23 ago. 2017.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília: 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAncias. Acesso em: 4 jul. 2023.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília: 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 4 jul. 2023.

CARDOSO, Ângelo Nonato Natale. *A linguagem dos tambores*. Tese (Doutorado em Etnomusicologia). Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Música, Salvador, 2006. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/9112/1/Tese%20Angelo%20Cardoso%20parte%201.pdf. Acesso em: 30 ago. 2017.

CARVALHO, José Jorge de. "Espetacularização" e "canibalização" das culturas populares na América Latina. *Revista Anthropológicas*, ano XIV, v. 21, n. 1, p. 39-76, 2010a.

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

CARVALHO, José Jorge de. Uma proposta de cotas para negros e índios na Universidade de Brasília. *O público e o privado,* Fortaleza, v. 2, n. 3, p. 9-59, jan.-jun. 2004.

CARVALHO, José Jorge de. Universidades empobrecidas de conhecimento. Entrevistadora: Natalia Mazotte. *História da Ciência Online*: revista de História da Biblioteca Nacional. Rio de Janeiro, 7 jan. 2011. Disponível em: https://www.academia.edu/29536690/Universidades_empobrecidas_de_conhecimento.pdf. Acesso em: 3 nov. 2017.

CARVALHO, José Jorge de. Notório saber para os mestres e mestras dos povos e comunidades tradicionais: uma revolução no mundo acadêmico brasileiro. *In*: FESTIVAL DE INVERNO DA UFMG, 52°, 2020, Belo Horizonte. *Ensaios Mundos Possíveis*, Belo Horizonte: DAC/UFMG, 2020. Disponível em: https://issuu.com/culturaufmg/docs/jos__jorge_de_carvalho. Acesso em: 15 jul. 2021.

CARVALHO, José Jorge de; VIANNA, Letícia Costa Rodrigues. O Encontro de Saberes nas universidades. uma síntese dos dez primeiros anos. *Revista Mundaú,* Maceió, n. 9, p. 23-49, 2020. Disponível em: https://www.seer.ufal.br/index.php/revistamundau/issue/view/592. Acesso em: 15 jul. 2021.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Relações e dissensões entre saberes tradicionais e saber científico. *Revista USP*, São Paulo, n. 75, p. 76-84, set./nov. 2007. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13623/15441. Acesso em: 24 nov. 2017.

ENCONTRO de Saberes. [*S. l.*: *s. n.*], Brasília, 2017. Tumblr: encontrodesaberes. Disponível em: https://encontrodesaberes.tumblr.com/. Acesso em: 30 out. 2017.

FEICHAS, Heloísa Faria Braga. Música popular na educação musical. *In*: ENCONTRO REGIONAL CENTRO OESTE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, n. 8, 2008, Brasília. *Anais* [...]. Brasília: [*s. n.*], 2008.

GUIMARÃES, César; OLIVEIRA, Luciana de; GUIMARÃES BRASIL, André; TUGNY, Rosângela Pereira de; TAKAHASHI, Ricardo; TUGNY, Augustin de; MOURA, Maria Aparecida; OLIVEIRA, Fernanda de; ALTIVO, Bárbara Regina; FURIATI, Terezinha. Por uma universidade pluriepistêmica: a inclusão de disciplinas ministradas por mestres dos saberes tradicionais e populares na UFMG. *Tessituras,* Pelotas, v. 4, n. 2, p. 179-201, jul./dez. 2016. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/tessituras/article/view/9762. Acesso em: 1 nov. 2017.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Conheça o Brasil: população - cor ou raça.* PNAD, 2019. Disponível em: https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html Acesso em: 27 maio 2020.

INCTI. Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino e na Pesquisa. Brasília, 2009. Disponível em: https://inctinclusao.tumblr.com/post/149872117399/not%C3%B3rio-saber-para-os-mestres-tradicionais-uma. Acesso em: 22 jun. 2017.

LUCAS, Glaura. Diferentes perspectivas sobre o contexto e o significado do Congado Mineiro. In TUGNY Rosangela Pereira; QUEIROZ, Rubem Caixeta. *Músicas africanas e indígenas no Brasil*. UFMG: Belo Horizonte, p. 75-96, 2006.

LUEDY, Eduardo. Batalhas culturais: educação musical, conhecimento curricular e cultura popular na perspectiva das teorias críticas em educação. *Revista da ABEM,* Recife, v. 14, n. 15, 2006.

MEC. Ministério da Educação. *Lei de cotas para o ensino superior*. [*S. l., s. n.*], 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cotas/perguntas-frequentes.html. Acesso em: 15 jul. 2021.

RIBEIRO, Sonia Tereza da Silva. Uma perspectiva crítica e cultural para abordar o conhecimento curricular em música. *Revista da ABEM,* Recife, v. 8, n. 5, p. 59-65, 2000.

SABERES TRADICIONAIS. [*S. l.*: *s. n.*], 2014. Entrevista com José Jorge de Carvalho (23min). Publicado pelo canal Conexão Ciência. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ZKFsomUrbpw. Acesso em: 22 out. 2017.

SALGADO, Flávia Salazar. *Outros lugares e sujeitos de saber:* reflexões para a produção de uma cartografia de mestres e de saberes populares tradicionais. Dissertação (Mestrado em Cultura e Territorialidades). Programa de Pós-Graduação em Cultura e Territorialidades, Instituto de Artes e Comunicação Social, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

TUGNY, Rosângela Pereira de. A educação musical nas escolas regulares e os mestres das culturas tradicionais negras e indígenas. *In:* SIMPÓSIO "ENSINO DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: ELEMENTOS

PARA A REGULAMENTAÇÃO". [s. n.], Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: http://musicaecultura.abetmusica.org.br/index.php/revista/article/view/282. Acesso em: 23 ago. 2017.

TUGNY, Rosângela Pereira de; QUEIROZ, Rubem Caixeta de (org.). *Músicas africanas e indígenas no brasil.* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006. Livro com 2 CDs encartados.

VEDANA, Cassiano Tissiani. *Brasil afro-índio*: saberes de tradição oral na formação do professor de música. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Música). Centro de Artes Design e Moda, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

Valeria Maria Fuser Bittar graduou-se em flauta doce na Universidade de Música e Artes Dramáticas de Viena, como bolsista da Fundação Alban Berg. Juntamente com José Eduardo Gramani, é fundadora do Grupo Anima de música de câmara brasileira. Doutorou-se em Artes – poéticas da escritura cênica na UNICAMP, com a tese *Músico e Ato*, sob orientação da Profa. Dra. Suzi Sperber. Atua prioritariamente na área da Pesquisa Artística e trabalha a performance em música através da percepção corpórea, sendo formada em Didática da Técnica Klauss Vianna - Escuta do Corpo. É professora de Prática de Conjunto, Flauta Doce e Educação Somática nas Artes na UDESC. Como integrante do MUSICS (Grupo de Pesquisa Música Cultura e Sociedade) coordena o projeto de pesquisa *Músicos, música e instrumentos: investigação da performance na música histórica e na música popular tradicional*, o *Laboratório de Instrumentos Históricos e Populares Tradicionais* e o sítio eletrônico *Inhumbiá - Cartografia das Flautas Longitudinais no Território Brasileiro*. Na UDESC dirige ainda o programa de extensão *Flauta Doce – performance e formação* e o *Aulos – núcleo de flautas doce da Udesc*. Responsável pela direção executiva dos 8 CDs e espetáculos do Grupo Anima (*Mar Anterior*, *Encantaria*, *Donzela Guerreira*, *Espelho*, *Amares*, *Teatro do Descobrimento*, *Especiarias* e *Espiral do Tempo*), recebendo os prêmios: Funarte de Música Brasileira, APCA (Associação Paulista dos Críticos de Arte), V Prêmio Carlos Gomes e Prêmio Movimento de Música Popular Brasileira, apresentando-se em concertos e oficinas no Brasil, Alemanha, Áustria, Suíça, França, Itália, Luxemburgo, EUA, Canadá, Argentina, Bolívia, Paraguai, Colômbia, Uruguai e México. Integra o grupo de música barroca *Harmonia Universalis* e integrou o *Núcleo Tálea - música medieval*. aulos.mostra@gmail.com

Cassiano Tissiani Vedana é formado em Bacharelado em Turismo pelas Faculdades Integradas FASSESC (2005) e em Licenciatura em Música pelo departamento de artes CEART da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC (2017), Cassiano Tissiani Vedana é músico e compositor que atua compondo trilhas sonoras para espetáculos de teatro, participa do Projeto Agentes do Riso, que leva palhaçaria ao Hospital Infantil Joana de Gusmão e trabalha com música ao vivo. Como pesquisador, publicou artigo pelo Grupo de Pesquisa Música e Educação - MUSE da UDESC, intitulado "A aprendizagem da música popular nos cursos de licenciatura em música da UNIVALI e UDESC". cassianovedana@gmail.com

A *Opus* está licenciada sob uma licença Creative Commons Atribuição - NãoComercial 4.0 Internacional

Apêndice

Entrevista com José Jorge De Carvalho

A entrevista que segue, cujas questões foram elaboradas pelos autores deste artigo, foi concedida oralmente pelo Prof. Dr. José Jorge de Carvalho (UnB), por ocasião da defesa do Trabalho de Conclusão de Curso, realizado por Cassiano Tissiani Vedana, sob orientação da Profa. Dra. Valeria M. Fuser Bittar, ocorrida no dia 6 de dezembro de 2017, no Departamento de Música do Centro de Artes Design e Moda da UDESC. Esta entrevista foi gravada no próprio dia da defesa e, posteriormente, transcrita por Cassiano Tissiani Vedana e revista por José Jorge de Carvalho para sua publicação.

1. Em que sentido o Projeto Encontro de Saberes lança mão do termo "saberes tradicionais"?
Conforme posto pelo senhor, em entrevista concedida ao *Programa Conexão Cultura*, no ano de 2014, o termo "saberes tradicionais" irá se limitar aos "conhecimentos construídos pela experiência", através do contato mais próximo à natureza; transcrevendo suas palavras: "[...] aquele saber que foi criado, gerado, transmitido e preservado pelas comunidades tradicionais, às vezes ao longo de séculos, independente, praticamente com autonomia em relação ao saber científico moderno que é o saber [...] organizado pelas universidades".
A partir dessa exposição, entendemos que, tanto o termo "saber" quanto o termo "tradicional" estariam vinculados fortemente à permanência no tempo, do mesmo modo que à sua transformação e à sua mobilidade pelas quais se sujeitam através do próprio tempo. Ambos os termos estão também ligados à proximidade com a natureza. Sendo assim, seriam essas duas prerrogativas que norteariam a escolha de um saber e a escolha de um mestre para serem incluídos no Banco de Dados do INCTI/Encontro de Saberes?

José Jorge de Carvalho: Uma das bases dos saberes tradicionais é a transmissão oral, a oralidade. A transmissão oral, de fato, é uma base muito grande dos chamados saberes tradicionais, porque eles estão ancorados nas comunidades tradicionais. A noção de saberes tradicionais, ou de conhecimento pela experiência, está conectada diretamente com a rede dos povos tradicionais. De fato, todos os mestres invocam, quase que unanimemente, os avós, bisavós, tataravós; invocam o conhecimento que aprenderam desde a infância, das gerações anteriores. Todos eles falam nesse tom. Jamais falam num tom individual, de um saber que eles construíram sozinhos, simplesmente ao longo da sua história de vida. Todos falam de um saber que foi herdado. A ideia da transmissão, de que eles receberam o saber que lhes foi transmitido, mesmo que eles o tenham elaborado ou expandido, é central na fala de todos eles.
O Encontro de Saberes é, na verdade, um encontro de sabedores, porque são os mestres e mestras que encarnam os saberes tradicionais. A questão da natureza, por coincidência, não é nem que seja um projeto, uma programação nossa, de fato, os mestres e mestras que vêm pelo Encontro de Saberes são das comunidades tradicionais. São quilombolas, são indígenas, são os mestres das religiões de matriz africana, catadores de coco de babaçu, marisqueiros, mateiros da Mata Atlântica. Todos eles estão nessa linha de uma relação com a natureza. E uma grande parte também, inclusive dos brincantes das culturas populares, como os **jongueiros** (que muitas vezes são quilombolas), **congadeiros**, muitos também estão em quilombos, como os **Arturos**, e em vários outros lugares. Na verdade, a maioria deles vive em bairros rurais, nas pequenas cidades, e, de fato, muitos deles têm uma roça, são camponeses e grande parte são lavradores. Eles estão na rede dos povos conectados com a natureza. Muito poucos são os que vivem em

uma área urbana, metropolitana, em bairros de grande densidade urbana, isso não é uma característica dos povos tradicionais, com exceção principal dos povos de terreiro. O mestre Antônio Bispo, um mestre quilombola, é um intelectual poderoso, uma liderança que foi mestre do Encontro de Saberes na UnB umas três vezes e já foi na UFMG também. Antônio Bispo tem um livro que se chama *Colonização Quilombos*[8], onde ele traça a diferença entre saberes orgânicos e saberes sintéticos. Uma grande parte do Encontro de Saberes é de aprovação dos saberes orgânicos, que são os saberes dos povos tradicionais. Isso não foi um programa previamente delineado, mas uma resposta à demanda colocada pelos debates acadêmicos de que ele tem participado, de fato ocorre isso.

2. Como o Encontro de Saberes se posiciona frente às novas tradições, ou tradições inventadas, como, por exemplo, na música popular urbana, o rap e os seus MCs?

José Jorge de Carvalho: Essa pergunta aparece muitas vezes, de qual o limite de quem são os mestres para nós. Existem mestres de outros tipos, como talvez os nossos catedráticos são mestres, os MCs podem ser mestres. Mas o Encontro de Saberes é uma resposta direta à demanda surgida da rede das culturas populares nos dois seminários do MinC de 2005 e 2006 – os dois Seminários de Políticas Públicas para as Culturas Populares. No primeiro, vieram 600 mestres, no segundo tinha 1.000 mestres reunidos em Brasília, foi uma efervescência, algo maravilhoso. Entre outras reivindicações, eles demandaram a entrada no ensino formal. Aí nós fizemos um acordo, depois de 2006-2007. Houve a portaria interministerial MinC-MEC, a primeira portaria, na verdade, que existiu entre o Ministério da Cultura e o da Educação, na época de Gilberto Gil como Ministro, quando participei também ajudando a organizar essa portaria. O objetivo era a reintrodução das artes e ofícios dos saberes tracionais no ensino formal. Então, quando, em 2009, nós abrimos o INCT de Inclusão, foi possível viabilizar essa portaria, que ficou parada mais de dois anos porque nenhuma universidade se apresentou para implementá-la. Fizemos um acordo com o MinC e alguns dos mestres que trouxemos, inclusive na primeira edição, foram sugestões do Ministério, que estava no processo de valorização de vários mestres.

Então, os MCs, por exemplo, não estão nessa linha do Encontro de Saberes. Nós estamos respondendo a uma demanda da rede das culturas populares. Nada impede que os MCs entrem nas universidades e que se apoie essa entrada. Eles estão excluídos por outros circuitos de exclusão, digamos assim. Já deviam estar nos cursos de literatura, de letras, de poesia, de música, independentemente da existência de uma portaria para os saberes tradicionais. É como se fosse uma dupla, ou múltipla exclusão provocada então pelas universidades, a exclusão dos mestres tradicionais e a exclusão de outros mestres urbanos que estão fora, digamos, do quadro do saber acadêmico constituído, ainda que letrados. Devido a uma definição estreita demais tanto do letramento, como do saber moderno universitário, os MCs ficaram de fora.

[8] SANTOS, Antônio Bispo dos. *Colonização, Quilombos – modos e significações*. Brasília: Instituto de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa; UnB; INCT; CNPQ; MINC, 2015.

3. Para o Projeto Encontro de Saberes, quem definiria aquele que é o mestre dentro de uma comunidade? A própria comunidade é que aponta o seu mestre ou existiria uma indicação do pesquisador/acadêmico?

José Jorge de Carvalho: Na verdade, os dois. Primeiro porque o mestre é sempre alguém que tem um valor para a comunidade da qual ele faz parte, pois ele é um porta-voz, um representante desses saberes da comunidade. Por outro lado, é também uma validação do nosso lado, porque, por exemplo, os mestres são conhecidos de pesquisadores, de produtores, de apoiadores das culturas populares, da rede de jornalistas, de várias pessoas que fazem trabalho com as comunidades. Acaba havendo uma união dos dois sistemas de critério e escolha. O mestre, para mim, sempre tem que ser alguém que é inequivocamente reconhecido pela sua senioridade na tradição. Sou muito cuidadoso com isso, porque, claro, existe um grande grupo de pessoas que sabem de uma tradição, mas a gente tem que ter cautela, para que venham aqueles que, entre eles, são indiscutivelmente reconhecidos como mestres. Até para evitar certas disputas de que, de repente, alguém, não "tão sênior", possa passar na frente de um mestre, digamos assim. Já que nunca aconteceu de se trazer os mestres, então você tem uma fila de notáveis, eméritos que merecem chegar.

Tenho uma definição num texto meu sobre o notório saber, que o mestre é indiscutivelmente aquele que sabe, que ensina a tradição e aquele que pesquisa. Ele tem esses três atributos. A palavra "mestre" é uma palavra muito hábil, muita apta. Muitos idiomas não a têm muito clara. A palavra japonesa "*sensei*" é um equivalente exato do "mestre", porque é o professor, aquele que sabe muito bem o que ensina, e *sensei* é também o cientista. Ele é o que sabe, o que ensina e o que pesquisa. O mestre tem essa característica de ser aquele que acumulou conhecimento ao longo da vida, reconhecido como uma pessoa de grande sabedoria. Ele tem a capacidade de ensinar, pois muitas pessoas podem ser apenas grandes pesquisadores, conhecedores de algo, mas não estão dentro de um sistema de transmissão; já o mestre é como se fosse o ponto-nodal de uma cadeia de transmissão. Seu trabalho, além da prática específica, também é transmitir. Mestre Biu, do cavalo marinho, está o tempo todo ensinando. O Mestre Aldenir, da Folia de Reis do Cariri, por exemplo, tem um "reisado" mirim, de jovens que ele está ensinando; abriu uma escolinha de "reisado", algo maravilhoso, pois ele tem 82 anos e está lá na escolinha ensinando os futuros brincantes de "reisado". Quer dizer, ele tem um "reisado" de adultos, que sai em dezembro e em janeiro, mas também lidera um "reisado" infantil. Quase todos os mestres têm esse duplo trabalho de ensinar e também de pesquisar, porque muitos deles têm também a sua inovação que eles trazem, ou porque compõem as músicas, as letras, refazem as indumentárias, fazem inovações no sistema artesanal e em todos os demais sistemas expressivos. Os pais de santo também, recuperam rituais e os recombinam, registram, então, eles são também pesquisadores. Esses três elementos dão a noção de mestre.

4. Quanto ao reconhecimento dos mestres nas comunidades. Que tipos de conselho, que tipo de consulta que se faz na comunidade, para que a própria comunidade aponte o mestre? Muitas vezes, isso pode causar um desequilíbrio mais ou menos nocivo, quando você elege um mestre e deixa de eleger outro. Nesse sentido, perguntamos: qual mecanismo de consulta vocês têm junto às comunidades?

José Jorge de Carvalho: Uma "margem de desequilíbrio", para usar um termo seu, é quase que inevitável, porque, em algumas comunidades, tem pesquisadores que já tiveram mais relação com alguns mestres do que com outros, e, por várias razões, gostariam de promover aqueles mestres que eles pesquisaram, por isso acabam se apresentando primeiro. O cuidado, pelo menos que eu transfiro aos colegas das outras universidades que têm Encontro de Saberes, é que estejam atentos ao fato de que, quando escolhemos um mestre ou uma mestra que merece ser convidada, ou convidado, existem outros também que poderiam ter sido convidados. Por exemplo, na Universidade Federal do Pará convidaram o Mestre Lucas, do Carimbó Sancari, uma pessoa maravilhosa, só que os mestres de carimbó estão organizados, estão fazendo inclusive um mapeamento para apresentar para o IPHAN[9] a rede do **carimbó**, para o seu reconhecimento. Eles sabem que há vários mestres. O que ficou mais ou menos acordado na UFPA é que, numa próxima edição do Encontro de Saberes, eles trarão um outro mestre, e não mais o mestre Lucas, para que não seja ele o único que tenha sua vaga na universidade. Existem vários querendo entrar, vários querendo ter essa mesma oportunidade, então é preciso construir uma alternância, porém essa alternância tem que ser feita dentro de um princípio humano delicado. Há uma frase de *O Pequeno Príncipe*, de Saint-Exupéry, que diz: "tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas". O mestre ou a mestra não é alguém que chega e depois você descarta. Tem que equilibrar uma fidelidade, porque é inevitável, o Encontro de Saberes valoriza os mestres e todos eles se sentem, evidentemente, muito valorizados e emocionados de falar numa sala de aula, vendo os estudantes que sabem muito, e os mestres, muitos deles analfabetos ou de pouco letramento, sabem que isso é uma coisa grande, que eles jamais imaginaram que um dia isso iria acontecer com eles. Eles estão conscientes de que é uma oportunidade muito grande que lhes foi dada. Fica estranho que eles venham uma vez e pronto, não aparecem mais. Portanto, esses dois cuidados são necessários. Na UFMG, por exemplo, até agora foram os **Arturos**, mas tem outros grandes **congados** de Minas, como o **Jatobá**, entre vários que poderão ser chamados no futuro. Seria aconselhável a alternância. A professora Elaine [Monteiro], da Universidade Federal Fluminense, que era professora parceira, e que organiza o Pontão do Jongo, ela traz mais de um mestre de jongo, então ela também pensa na alternância. Acho que seria isso, procuramos tomar um cuidado em relação ao que você está falando, para que não haja esse desequilíbrio, para tentar errar menos.

[9] Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.

5. Com a inclusão dos mestres de tradição oral nos currículos dos cursos superiores, implementada pelo INCTI, através do Encontro de Saberes, quais impactos dessa inclusão curricular se pode já observar nas universidades?

José Jorge de Carvalho: O primeiro impacto é que há uma sensibilização crescente dos professores parceiros. O fato da escolha de que o Encontro de Saberes seja por módulos, que venham mestres de áreas diferentes, permite o que eu chamo de um princípio de irradiação, porque os professores que vêm de diferentes departamentos, de diferentes faculdades, ao relatar para os colegas essa experiência, vão sensibilizando os seus colegas da nossa evidente carência epistêmica. Acho que o Encontro de Saberes cresce nas universidades porque já há um sentimento, por parte de muitos professores, de que a nossa grade de conhecimento está inadequada, insatisfatória. O fato de o projeto crescer é porque ele está respondendo a um anseio, a um mal-estar que já estava colocado, então, no momento em que ele aparece, percebemos que uma transformação é possível. Trazemos para o campo do possível aquilo que os professores não sabiam que era possível ser feito, só imaginavam que seria bom, mas não imaginavam como fazer. Então, a sensibilização dos professores parceiros é um ponto.

O segundo ponto, com os estudantes também. Os estudantes passam um reflexo disso para os colegas, tanto que a procura é muito alta. Às vezes, a gente abre a matéria aqui, são 35 vagas ou 40, e tem uns 100 alunos em lista de espera. Na UFMG, chegou a 150; em Juiz de Fora também. Quer dizer que é uma sensibilização da parte dos estudantes, eles estão querendo fazer essa matéria, eles vão cobrar nos departamentos por que é apenas uma vez por ano, por que é só uma turma. Outro impacto ainda mais teórico é o da descolonização, que está relacionado com a sensibilização, dentro de uma proposta descolonizadora. Estudantes e professores que já discutiam outros temas, sobre pensamento colonial, pós-colonial, encontram aí uma resposta, para muitos inimaginável.

6. Por outro lado, qual o impacto gerado pelo Projeto Encontro de Saberes nas comunidades tradicionais?

José Jorge de Carvalho: Nas comunidades tradicionais, esse impacto é bem grande e já estamos começando a observá-lo. A professora Glaura Lucas, que está fazendo pós-doutorado comigo sobre o Encontro de Saberes, está justamente pesquisando o impacto do Encontro de Saberes na Comunidade dos Arturos. Ela acompanhou durante vários anos essa comunidade e tem observado o seguinte: nos dois primeiros anos, vinham os dois mestres principais, eles lá fazem tipo um coletivo, porque dizem que o mestre mesmo faleceu. Então o Jorge, o Zé Bengala, o Bengueiro, eles têm uns quatro mestres que vêm. Eles vinham com tambores, cantos etc. Aí, no último ano, teve uma aula para a qual vieram nove, dez, doze pessoas da comunidade. Eles vêm em muitos, querem estar na universidade. E o Zé Bengala, nós estivemos num Encontro de Saberes na Universidade Federal Fluminense há umas três semanas atrás, fazendo um seminário de avaliação das experiências na UFF, UnB, UFMG e UFSB. Aí trouxemos dois mestres, o Zé Bengala, de Minas Gerais, e Bia Calunga, de Goiás. Zé Bengala disse que a comunidade está como se fosse revivendo; e a Calunga também sente a mesma coisa; no Alto Xingu, você sente a mesma coisa; também com os Kubeo.

Por um lado, por parte dos professores, havia uma espécie de mal-estar, um anseio de que essa grade nossa não está dando conta, os cursos de música são eurocêntricos demais, os de artes visuais também

são excessivamente eurocêntricos e os professores não sabem como ampliar isso. Nas comunidades, também há um mal-estar de que a cultura não está mais sendo transmitida, que os jovens não estão mais respondendo aos anseios dos mestres de aprender a formação, que é complexa, é difícil. Então, nós estamos vendo esse reflexo na Calunga, nos Arturos, no Xingu também, na comunidade Yaualapiti, na Matipu. Nós trouxemos o mestre das flautas jakuí, que são aquelas flautas grandes, ele veio com uma flauta de madeira que substitui a jakuí, a qual não pode ser vista pelas mulheres, a de madeira pode-se mostrar. Nós estamos, inclusive, ajudando com um recurso de um projeto pagando um professor para ensinar a flauta aos jovens Yaualapiti, porque eles não têm mais a jakuí. É como restaurar também transmissões que estão em crise. Sobre os Kubeo, o Gilberto Kubeo, que vive em um dos pontos mais remotos do nosso continente, do ponto de vista do acesso, eles estão no Alto Rio Negro, na fronteira com a Colômbia – depois de São Gabriel da Cachoeira são quatro dias de barco para chegar lá. Ele está querendo fazer lá um Centro de Saberes, idêntico ao que nós já fizemos na aldeia do Alto Xingu Yaualapiti. Então você vê, há uma necessidade de refazer todas as tradições do **jurupari**, todo o ciclo ritual, das danças, dos cantos, dos mitos, da construção das flautas, das máscaras etc. Depois veio Davi Kopenawa, xamã e líder político dos Yanomami, dizer que também quer fazer um Centro dos Saberes Yanomami lá na aldeia dele, a Watoriki. Então são dois processos, uma crise epistêmica do nosso lado e uma crise de transmissão do lado das comunidades. Então nós podemos retomar caminhos positivos nos dois grupos.

7. Esse deslocamento das tradições para dentro do ambiente universitário, por exemplo, de um ritual indígena, de uma manifestação que às vezes dura bastante tempo, que acontece numa determinada época do ano, isso traria o risco de se perder o sentido de uma tradição, o risco de uma "adaptação" dessa tradição?

José Jorge de Carvalho: Todos os mestres que vêm – isso estava claro com Gilberto Kubeo, com Álvaro Tukano, com Davi, com o próprio Zé Bengala –, eles sabem que estão vindo num período que talvez não seja o da comunidade. Eles vêm para transmitir algumas coisas, e não outras. Uma vez perguntei algo sobre o **jurupari**, e o mestre respondeu que aquilo não podia ser ensinado, só se fosse lá na aldeia. Eles vêm para ensinar, como se fosse fazer uma introdução àqueles sistemas de saberes, eles não tocam em questões de fundamento, porque a época do ano é inapropriada, não corresponde. Não cantam cantos que você cantaria dentro de um ritual específico. Nós tomamos esse cuidado; o mestre ensina até onde ele quiser, há uma consciência disso, eles falam inclusive disso. Não houve nenhum mestre ou mestra que tenha sido constrangido(a) a ensinar o que acha que não deve.

8. Com base em seu artigo "'Espetacularização' e 'canibalização' das culturas populares na América Latina"[10] (2010), indo também ao encontro de uma recuperação tida como meta do Encontro de Saberes, conforme citado no *website* do INCTI, perguntamos se, frente à modernização da sociedade, se pensa em "preservar" tais tradições através da difusão no mundo acadêmico dos processos gerados pelo Encontro de Saberes? Ou busca-se justamente o contrário, ou seja, seriam inevitáveis e necessárias a integração e a difusão dessas culturas na sociedade moderna e vice-versa, prevendo uma transformação inevitável em ambas?

José Jorge de Carvalho: Começo dizendo que preservar não precisa estar entre aspas, porque quando se coloca preservar em aspas, as pessoas podem achar que existe algo de errado com preservar. Portanto, não precisa de aspas. Nós preservamos documentos, nós preservamos objetos, edifícios, nós temos bibliotecas, nós temos museus, nós preservamos procedimentos. Então preservar é uma atitude que a maioria das comunidades humanas exercitam. Através do Encontro de Saberes, fazemos uma valorização desses saberes, porque os próprios mestres se sentem muito valorizados e reconhecem isso, fazemos esse reconhecimento. Damos apoio, por exemplo, temos uma série de protocolos que agora estão ficando muito mais definidos para nós, primeiro pelo próprio pagamento aos mestres, que recebem o valor equivalente a um salário mensal de um professor substituto; se eles vêm por 15 dias, eles receberão metade do valor mensal de um professor substituto: ou seja, ele está incluído plenamente como um professor. Nós entregamos para ele, no final do módulo, um *kit* que tem um HD com todas as aulas, com todo o registro audiovisual de sua presença aqui na UnB, com fotos e vídeos. Damos apoio à comunidade de forma que a valorização, o reconhecimento, conduzem à continuidade daquela tradição. Porque a comunidade pediu também ao MinC, naquele conjunto, daquele elenco de reivindicações apresentado nos Seminários de 2005 e 2006, para que houvesse apoio do Estado para a continuidade das tradições. O **nêgo fugido**, o **maracatu**, a **Folia de Reis**, o **fandango**, os indígenas, todos querem a continuidade das suas tradições. Então, a ideia de preservar, se é neste ponto de vista, sim.

Agora, se é inevitável a integração, não sei se é. Acho que não precisamos avançar a tal ponto. Por exemplo, imaginem certas tradições que são muito secretas, são muito fechadas, como a tradição dos eguns na Bahia, também no Recife, ou o complexo do **jurupari** dos índios da Amazônia, certos complexos rituais do Xingu, dos Xavantes etc. Eles não precisam estar integrados à cultura moderna. O Japão faz um esforço monumental para a preservação da tradição do *Noh*. O teatro *Noh* é complexíssimo, refinado, difícil demais, a língua clássica elaborada na Era Edo, em que se canta a fala dos personagens espíritos, aquelas máscaras são impressionantes, as roupas, a música... Porque toda a sociedade japonesa não quer ver isso se acabar, há um orgulho, um anseio para que não se acabe. Então não é inevitável. Acredito que, numa parte, pode haver transformação, mas eu tiraria a palavra "inevitável"; diria que é preciso encontrar uma maneira de convivência, inclusive com as incompatibilidades geradas. O Encontro de Saberes traz saberes que nunca haviam sido postos próximos uns dos outros, através das figuras dos mestres e mestras. Desse modo, geramos um protocolo de diálogo epistêmico para cada tipo de saber, de como vai dialogar um saber com o outro. Em alguns casos, há um contraponto epistêmico, vêm às técnicas de arquitetura quilombola, por exemplo, dialogando com o curso de arquitetura da UDESC,

[10] CARVALHO, José Jorge. "Espetacularização" e "Canibalização" das culturas populares na América Latina. *Revista ANTHROPOLÓGICAS*, Caracas, ano 14, v. 21, n. 1, p. 39-76, 2010.

suponhamos. Então se faz um diálogo, um contraponto, de como se faz as casas de certa maneira, como é a engenharia de construção, o equilíbrio etc. Em alguns casos, se faz um contraponto, porém, em outros, os dois saberes são quase que incompatíveis, não têm como encontrar tão facilmente uma linguagem, uma gramática que traduza um para o outro. Vamos ter que admitir a convivência de saberes com princípios epistêmicos radicalmente diversos e que vão ter que conviver, mesmo sem a garantia de tradução de um para o outro. Todos têm o direito de estar ali. Essa seria uma resposta, quer dizer, não é que seja uma transformação, mas um não pode colonizar o outro, senão seria desastroso. Estou entendendo sua preocupação, de que trazer os saberes tradicionais para a universidade seria para que eles fossem colonizados pelo saber moderno.

9. Pelo fato de o senhor ser músico, como o senhor idealizaria a proposta de um currículo para a formação de futuros professores de música no Brasil?

José Jorge de Carvalho: Acredito que é preciso fazer um currículo que tenha a diversidade musical brasileira dentro dele. Em um texto que escrevi em 2004, que foi publicado no Centro de Folclore e Cultura Popular, chamado "As artes [sagradas] afro-brasileiras e a preservação da natureza"[11], denunciei a ausência das tradições musicais indígenas e afro-brasileiras das Escolas de Música. Esse currículo teria que ser por áreas. Eu estava tentando desenvolver isso na ABET [Associação Brasileira de Etnomusicologia], numa conversa que tive lá com Rosângela Araújo e com Edilberto Fonseca, de se fazer um mapeamento das linguagens musicais brasileiras. Usei primeiro a palavra "linguagem"; Rosângela prefere a palavra "sistema". Fiz uma lista grande do que seria essa proposta. Penso que o currículo precisa ter todo esse conjunto de linguagens, por exemplo, matérias que tratariam das tradições percussivas, do candomblé, jongo, congado, batuques... Pode se fazer isso por áreas, seja por gêneros musicais, seja por linguagens mais abstratas que podemos definir quais são: o sistema ocidental é um; o sistema do candomblé é um outro, que tem uma característica muito própria, qual seja: o sistema musical das religiões de matriz africana, seja Ketu, Angola, Jeje, Nagô – existem elementos musicais em comum entre elas. A linguagem musical do cavalo marinho tem uma conformação também impressionante, o uníssono perfeito dos cantores que sentam no banco com os músicos: o pandeiro, a rabeca, a bage, o mineiro...

As escolas de música deveriam reproduzir essa diversidade musical. As tradições de flautas, amazônicas, xinguanas, do Nordeste, pode-se listá-las, ou por gêneros ou pelas linguagens. Na Venezuela, existe um curso de formação em dança, e que valeria para música também, em que se ensinam todas as danças folclóricas do país. Eu fiz esse curso na Venezuela, no Instituto Nacional do Folclore [INAF], e fiz também um curso de folclore musical venezuelano, onde escutava todas as tradições musicais venezuelanas, e no final do ano tinha uma prova onde os alunos deviam reconhecer 20 gêneros da cultura musical venezuelana – **joropo**, **tamunangue**, **mina**, **galerón** etc. Nós não temos o equivalente disso aqui, nossos alunos não são capazes de reconhecer um jongo, não reconhecem um candomblé Ketu, não têm noção, eles não têm quase nenhuma familiaridade. Então poderíamos fazer isso, seria um repertório básico de conhecimentos e, a partir daí, se elaboraria a composição musical e todo o resto. Para mim, seria isso.

[11] CARVALHO, José Jorge. As artes sagradas afro-brasileiras e a preservação da natureza. *Série Antropologia*, Brasília, n. 381, p. 2-20, 2005. Disponível em: http://biblioteca.funai.gov.br/media/pdf/Folheto57/FO-CX-57-3674-2007.PDF. Acesso em: 13 abr. 2023.

10. Na entrevista para o programa Conexão Ciência (2014), o senhor declara que o INCTI propôs ao MEC a inclusão do Projeto Encontro de Saberes em todas as universidades federais do Brasil. Em que estágio se encontra essa proposta junto ao MEC, sobretudo hoje, no Brasil, sob um golpe de estado (2016)?

José Jorge de Carvalho: Em 2014, o MEC aprovou 12 milhões para um sistema de edital, onde as universidades concorreriam e nós colocaríamos, com uma equipe do MEC junto ao INCTI, os parâmetros para as universidades que demonstrassem mais interesse em continuar. Isso foi aprovado, só que parou, ainda em 2015, e eu já fui várias vezes no MinC, na tentativa de viabilizar esse edital. Mas temos que retomar, estou pedindo para voltar a falar na Secretaria de Ensino Superior [SESU], para voltar a pedir esse apoio. Então está em aberto ainda.

11. Quais os procedimentos que deveriam ser adotados pelo Núcleo Docente Estruturante de uma universidade, junto ao CNPq e ao INCTI, para a inclusão do Projeto Encontro de Saberes na grade curricular de um curso de licenciatura em música ou outros cursos?

José Jorge de Carvalho: Não seria junto ao CNPq. Somos nós mesmos, o INCTI. O CNPq apenas dá a chancela final. Sempre fazemos um acordo de cooperação com as universidades ou faculdades. Nós fizemos com a UFMG, UFSB, UFPA, UFJF, UECE. No caso da UDESC, podemos fazer um acordo com a própria Pró-Reitoria de Ensino, que é basicamente um sistema de apoio, de orientação para que vocês passem a participar da rede das universidades do Encontro de Saberes, porque isso fortalece cada um que, em particular, está nessa rede. No Sul, a UFRGS já está na rede. Então seria um acordo para participar da rede que já conta com nove universidades. No ano que vem (2018) queremos fazer uma segunda reunião da rede de Encontro de Saberes e tomara que seja possível continuar a conversa com vocês até lá.