



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS DE ERECHIM
CURSO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – CIÊNCIAS DA
NATUREZA - LICENCIATURA**

ELISABETE CRISTINA HAMMES

**AS CIÊNCIAS DA NATUREZA NA FORMAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA:
LOCALIZANDO RELAÇÕES ENTRE CULTURA E CIÊNCIA**

ERECHIM

2019

ELISABETE CRISTINA HAMMES

**AS CIÊNCIAS DA NATUREZA NA FORMAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA:
LOCALIZANDO RELAÇÕES ENTRE CULTURA E CIÊNCIA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso Interdisciplinar em Educação do Campo – Ciências da Natureza – Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul, como requisito para a obtenção do título de licenciado em Educação do Campo – Ciências da Natureza.

Orientadora: Me. Viviane Almeida Lima

ERECHIM

2019

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Hammes, Elisabete Cristina
AS CIÊNCIAS DA NATUREZA NA FORMAÇÃO SUPERIOR
INDÍGENA: localizando relações entre cultura e ciência
/ Elisabete Cristina Hammes. -- 2019.
73 f.

Orientadora: Mestre Viviane de Almeida Lima

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) -
Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de
Licenciatura em Interdisciplinar em Educação do Campo:
Ciências da Natureza, Erechim,RS, 2019.

1. Decolonialidade, Interculturalidade, Protagonismo
Indígena. I. Lima, Viviane de Almeida, orient. II.
Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

ELISABETE CRISTINA HAMMES

**AS CIÊNCIAS DA NATUREZA NA FORMAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA:
LOCALIZANDO RELAÇÕES ENTRE CULTURA E CIÊNCIA**

Trabalho de conclusão de Curso de Graduação apresentado como requisito para obtenção de grau de Licenciado no Curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza – Licenciatura, da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS.

Este trabalho de conclusão de curso foi defendido e aprovado pela banca em 08 de janeiro de 2019.

Banca examinadora:


Viviane de Almeida Lima


Viviane Marmellini Ascari


Consuelo Cristine Piaia

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de registrar a importância daqueles que deixamos de acompanhar, ao nos dedicarmos ao estudo: marido, filho e filhas. Pela paciência, pela compreensão, e pelas demandas, pois mergulhamos de tal maneira nas leituras, releituras, escritas, que se não fosse nos demandarem, por esse período intenso nos esqueceríamos de viver nosso lado mulher, companheira, mãe.

À minha querida mãe, que ensinou a seus cinco filhos a importância de trilhar pelo caminho do conhecimento, e que sempre nos ilumina com seu amor, carinho e cuidados.

Ao professor Fábio da Costa, que orientou-me a fazer o TCC como uma introdução ou revisão das temáticas que necessitaria no mestrado.

À orientadora, professora Viviane de Almeida Lima, que aceitou partilhar deste projeto, e iluminou as obscuridades da escrita, além das valiosas orientações.

Ao professor Moisés Marques Prsybyciem que, com sua generosidade docente e amabilidade pessoal, além de suas bem humoradas aulas, nos pegou pela mão e nos conduziu pelas etapas do TCC, da sua organização, confecção do resumo e organização da apresentação.

Aos colegas do percurso, pelas alegrias, dificuldades, aprendizados, partilhas.

Aos professores que nos acompanharam nesta caminhada, pela paciência, empenho e experiências partilhadas.

Aos colegas de trabalho, Daniel Bazzotti e Denise Carbonera Jansen, pela ajuda na revisão do resumo em inglês.

À professora Consuelo Piaia, que com tanto profissionalismo nos conduz pelas disciplinas de graduação, e que ao aceitar compor a banca deste TCC trouxe valiosas contribuições e auxiliou-me a ampliar entendimentos e lacunas.

À colega de trabalho Viviane Marmenti Ascari, que além de participar da banca trouxe importantes contribuições, como também auxiliou-me na revisão do texto, tornando-o mais e melhor compreensível.

A todos os servidores e docentes da Universidade Federal da Fronteira Sul, que fazem desta instituição uma segunda casa, com sua acolhida, generosidade, parceria...

...a todos e todas, deixo meu sincero agradecimento.

RESUMO

Esta pesquisa busca localizar as contribuições dos cursos de licenciatura intercultural para o campo da educação, no aspecto da interculturalidade e da relação possível e necessária entre ciência e cultura. Objetiva, especificamente, compreender como os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura Intercultural com ênfase em Ciências da Natureza organizam os conhecimentos das culturas originárias, na relação com o conhecimento acadêmico/científico. Através de uma pesquisa qualitativa realizou-se a análise documental de cinco projetos pedagógicos de curso, implantados em universidades federais a partir das demandas dos movimentos indígenas. Como método de análise e interpretação dos documentos selecionados foi utilizada a Análise de Conteúdo, emergindo três categorias que se destacaram, apontando os avanços ou diferenciais que estas licenciaturas apresentam, a saber: a interculturalidade e as práticas interculturais, o protagonismo indígena e as relações de articulação entre ciência e saberes culturais. Aponta-se, como contribuições, que o protagonismo indígena acontece desde a criação destes cursos, através da ação dos movimentos indígenas por uma educação voltada aos seus interesses e especificidades, bem como, a partir da implementação destas licenciaturas, nos espaços de gestão e acompanhamento destes cursos, e ainda na docência e participação nos processos formativos nas comunidades e na universidade. A relação entre ciência e cultura é tensionada a partir da interculturalidade crítica, que aponta para a construção de uma sociedade mais plural, menos hierarquizada e mais dialógica. Assim, as análises das categorias apontam que a contribuição dos cursos de licenciatura intercultural para a ênfase em Ciências da Natureza tem permitido a construção de processos formativos afinados com as demandas de suas comunidades, refletindo sobre a necessidade da adequação do modelo científico para a produção do conhecimento de acordo com suas cosmovisões, formas de sentir e pensar, e permitindo que o conhecimento indígena também possa compor o campo teórico e epistemológico dos espaços universitários, com vistas à superação da colonialidade do ser, saber e poder.

Palavras chave: Decolonialidade. Interculturalidade. Protagonismo indígena.

ABSTRACT

This research seeks to locate the contributions of intercultural licenciatura courses to the field of education, in the aspect of interculturality and the possible and necessary relationship between science and culture. Specifically, it aims to understand how the Pedagogical Projects of the Intercultural Licentiate Courses with emphasis on the Nature Sciences organize the knowledge of the original cultures, in relation to the academic / scientific knowledge. Through a qualitative research the documentary analysis of five pedagogical projects of course, implanted in federal universities from the demands of the indigenous movements was realized. As a method of analysis and interpretation of the selected documents, Content Analysis was used, emerging three categories that stood out, pointing out the advances or differentials that these degrees present, namely: interculturality and intercultural practices, indigenous protagonism and articulation relations between science and cultural knowledge. As contributions, it is pointed out that the indigenous protagonism happens from the creation of these courses, through the action of the indigenous movements for an education aimed at their interests and specificities, as well as, from the implementation of these degrees, in the management and monitoring spaces of these courses, and also in teaching and participation in the formative processes in the communities and in the university. The relationship between science and culture is stressed from the critical interculturality, which points to the construction of a more pluralistic society, less hierarchical and more dialogical. Thus, the analyzes of the categories indicate that the contribution of intercultural licenciatura courses to the emphasis in the Nature Sciences has allowed the construction of formative processes in tune with the demands of their communities, reflecting on the need of the adaptation of the scientific model to the knowledge production according to their cosmovisions, ways of feeling and thinking, and allowing indigenous knowledge also to compose the theoretical and epistemological field of university spaces, with a view to overcoming the coloniality of being, knowledge and power.

Keywords: Decoloniality. Interculturality. Indigenous protagonism.

LISTA DE SIGLAS

APIRR - Associação dos Povos Indígenas de Roraima
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CIR - Conselho Indígena de Roraima
CNEEI - Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena
CNPI - Comissão Nacional dos Professores Indígenas
CONAIE - Confederação de Nacionalidades Indígenas do Equador
COPIPE - Comissão dos Professores Indígenas de Pernambuco
FUNAI – Fundação Nacional do Índio
LACED - Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MEC – Ministério da Educação e Cultura
OPIRR - Organização dos Professores Indígenas de Roraima
OMIR - Organização das Mulheres Indígenas de Roraima
PROLIND - Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas
PPC – Projeto Pedagógico de Curso
RIDEI - Rede Internacional de Estudos Interculturais
PUC – Peru - Pontifícia Universidade Católica do Peru
RCNEI – Referências Curriculares Nacionais para as Escolas Indígenas
SECD-RR - Divisão de Educação Indígena da Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desportos
SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEDUC – Secretaria de Estado de Educação
SESU – Secretaria de Ensino Superior
SPI - Serviço de Proteção aos Índios
SPILTN - Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais
UFAM - Universidade Federal da Amazônia
UFCG - Universidade Federal de Campina Grande
UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
UFG - Universidade Federal de Goiás
UFAC - Universidade Federal do Acre

UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

UNIR - Universidade Federal de Rondônia

UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso

UEG - Universidade Estadual de Goiás

UEPA - Universidade do Estado do Pará

UEA - Universidade do Estado do Amazonas

IFBA - Instituto Federal da Bahia

UNESCO - Organização das Nações Unidas, para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
1.1 OBJETIVO GERAL.....	13
1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	13
2 REVISÃO DE LITERATURA.....	16
2.1 - O INDÍGENA E A ESCOLA: O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO.....	16
2.2 AS POLÍTICAS DE GOVERNO: o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas.....	21
2.3 INTERCULTURALIDADE: Desvelando seus véus.....	26
2.3.1 Interculturalidade - Um conceito em disputa.....	28
2.4 A CIÊNCIA COMO DIFERENÇA: a Europa como centro do mundo.....	33
3 METODOLOGIA.....	42
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	48
4.1 CONCEITO DE INTERCULTURALIDADE E PRÁTICAS INTERCULTURAIS.....	48
4.2 PROTAGONISMO INDÍGENA.....	59
4.3 CIÊNCIA E SABERES CULTURAIS.....	63
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	69

1 INTRODUÇÃO

Somos um país, e um povo vivendo sob o estigma da colonialidade. Após 400 anos sendo oficialmente uma colônia, trazemos em nossa história um conhecimento e um estigma que não foi produzido por nós. Nossas formas de pensar e organizar os espaços educativos, de sociabilidade, bem como as estruturas políticas trazem a marca de processos que foram impostos por outros, aqueles a quem servimos como colônia. Ser colônia significa servir. Ser colônia significa ser menos, ser menor, ser explorado, ser servil. Nossos processos educativos, nossa identidade, nossa cultura, nossas legislações, nosso fazer ciência, todos estes processos estão impregnados do estigma de colonizados. Em tudo e em todos está marcada a desvalorização perante este outro, que nos colonizou. Deste superior, que nos colocou “em desenvolvimento”, para que acreditássemos que poderíamos chegar ao mesmo patamar que ele, mas do qual jamais saímos.

Os espaços educativos, influenciados por uma ciência e visão de mundo deste outro lugar, trazem as marcas de uma educação para a subserviência, para a inferioridade. Nos situarmos historicamente frente a esta percepção tem sido um dos objetivos da decolonialidade¹. Construir espaços onde possamos pensar este modelo que nos foi imposto, em relação com o que nos constitui enquanto povo brasileiro, poderá ser um dos objetivos da interculturalidade, como uma possibilidade de confrontar, desvelar estas diferentes visões de mundo, de ciência, de culturas, a que poderá ser a nossa, em oposição àquela que nos foi imposta. Mas sob uma perspectiva de horizontalidade, e não mais de verticalidade, em uma lógica diferencial que tem caracterizado os processos de dominação cultural e científica, supervalorizando os conhecimentos e culturas europeus e americanos, e desvalorizando e invisibilizando as construções, conhecimentos e saberes das demais culturas e raças, a margem dos grandes centros de poder.

Nos tornarmos sujeitos de nossa história, de nossa educação, de nossa ciência, são possibilidades a serem construídas a partir do desvelar da colonialidade e de seus efeitos.

Entendemos que os povos indígenas estão construindo este caminho, a partir da disputa por espaços específicos na formação superior, através de cursos de educação intercultural. As Licenciaturas Interculturais tem sido construídas buscando a autoria, a

¹ Descolonizar é deixar de ser colônia, no sentido de um país se tornar independente politicamente. Decolonizar significa deixar de compreender o mundo pelos olhos do colonizador. Significa se colocar em igualdade de saber, poder e ser. Significa deixar de se perceber como um subalterno, um povo com cultura e conhecimento inferiorizado, diminuído, secundarizado.

participação nos processos formativos e a formação pautada nas demandas das populações originárias, a saber, os povos indígenas que após 500 anos de massacre de vidas, culturas e conhecimentos, resiste. A luta destes povos para que o acesso ao ensino superior aconteça parte da necessidade de que possa ser efetivado em consonância com seus valores e características culturais. Uma formação em outra língua e pautada em outro tipo de conhecimento é e sempre será uma educação colonizadora. Jamais, libertadora. Assim sendo, tanto suas línguas quanto seus conhecimentos precisam estar presentes nos espaços formativos. Após um longo processo de dominação cultural, tanto o domínio da língua materna quanto o direito à preservação de seus conhecimentos e culturas originárias têm sido negado sistematicamente a estas populações.

O que só faz reforçar a necessidade de acesso a cursos de formação voltados às demandas e necessidades destas culturas. Neste sentido, os cursos de licenciatura intercultural apresentam uma organização diferenciada, seja na seleção dos conhecimentos a serem desenvolvidos, seja na organização das práticas pedagógicas, seja na participação dos indígenas nas práticas formativas, bem como pela complexidade que os constitui, buscando o reconhecimento do direito há educação diferenciada, bilíngue e de acordo com as especificidades de sua cultura e suas necessidades existenciais no contexto da modernidade.

Considerando que muitos indígenas ainda acessam cursos de ensino superior que não contemplam sua cultura, língua e cosmologias², este estudo visa analisar os Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciatura intercultural, verificando de que forma organizam e produzem a educação na perspectiva da interculturalidade e da relação entre o conhecimento científico e o conhecimento tradicional. Neste sentido, trazemos como problematização para a presente pesquisa a seguinte questão: de que forma as licenciaturas interculturais com ênfase em Ciências da Natureza promovem a preservação e o desenvolvimento dos saberes indígenas?

2 Conforme consta no site do Brasil Escola (<https://brasilecola.uol.com.br/filosofia/cosmologia.htm>): “A cosmologia surgiu como a parte da filosofia que estuda a estrutura, a evolução e composição do universo, sendo a primeira expressão filosófica apresentada no Período pré-socrático ou cosmológico. Suas principais características são: a substituição da explicação da origem e transformação da natureza através de mitos e divindades por explicações racionais que identificam as causas de tais alterações, defende a criação do mundo a partir de um princípio natural e que a natureza cria seres mortais a partir de sua imortalidade. Já as cosmologias indígenas, que não passaram pela revolução científica e da necessidade de negação dos mitos e divindades como parte integrante do cotidiano e da explicação do mundo, “[...] representam modelos complexos que expressam suas concepções a respeito da origem do Universo e de todas as coisas que existem no mundo. Os mitos, considerados individualmente, descrevem a origem do homem, das relações ecológicas entre animais, plantas e outros elementos da natureza, da origem da agricultura, da metamorfose de seres humanos em animais, da razão de ser de certas relações sociais culturalmente importantes, etc.” (Fonte: <http://www.museudoindio.gov.br/educativo/pesquisa-escolar/245-mito-e-cosmologia>).

Para responder a esta questão, organizamos os objetivos:

1.1 OBJETIVO GERAL

Este estudo pretende analisar Projetos Pedagógicos de Cursos de Licenciaturas Interculturais com ênfase em Ciências da Natureza, buscando compreender de que forma os conhecimentos das culturas originárias se relacionam com o conhecimento acadêmico/científico.

1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Localizar nas instituições de ensino superior, os cursos de Licenciatura Intercultural com ênfase em Ciências da Natureza;

- Compreender os papéis assumidos pelos indígenas na organização do currículo dos Projetos Pedagógicos dos Cursos;

- Analisar, nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura Intercultural com ênfase em Ciências da Natureza, de que forma o conhecimento das culturas originárias dialoga com o conhecimento científico;

- Identificar a ocorrência de espaços/momentos da participação indígena como sujeitos coautores do processo na construção dos Projetos Pedagógicos dos Cursos.

A temática apresentada nesta pesquisa surge a partir da convivência com os colegas indígenas no curso Interdisciplinar em Educação do Campo - Ciências da Natureza, que estão se inserido neste curso a partir da segunda turma, no ano de 2014. À luz dos estudos decoloniais, podemos concluir que os cursos oferecidos nas instituições de ensino superior seguem uma lógica eurocêntrica, pautada na racionalidade ocidental, que desvaloriza, desconhece e inferioriza os conhecimentos das culturas originárias. Neste sentido, este curso tem acolhido uma demanda muito distinta daquela que se pretendia, demandando dos docentes que ministram disciplinas e realizam a gestão do curso, habilidades não planejadas e abertura para dialogar com suas necessidades e especificidades. Por outro lado, o Projeto Pedagógico do Curso não foi pensado para atender acadêmicos indígenas, e muitos conteúdos não estabelecem relação com o contexto cultural destes sujeitos em formação. Compreender como os acadêmicos indígenas estabelecem relação entre formação em Ciências da Natureza e sua cultura originária torna-se, assim, o questionamento que originou este estudo.

Pretende-se, assim, analisar quais são as diferenças que se apresentam nos cursos de licenciatura voltados aos povos indígenas, seja pelos processos constitutivos, seja pela organização do processo formativo, seja pela organização dos conteúdos nas disciplinas. Busca-se perceber como esta organização contribui para a valorização e preservação da cultura indígena. Pretende-se localizar de que forma se diferenciam dos cursos de licenciatura em geral, organizando este conhecimento como forma de subsídio aos cursos que não tem o enfoque intercultural, mas atendem acadêmicos indígenas, no sentido de viabilizar uma formação mais próxima e contextualizada às suas especificidades.

A partir deste estudo, poderemos localizar e sistematizar subsídios para estruturar uma formação mais próxima do contexto cultural destes povos, considerando que existe um desconhecimento por parte da academia sobre sua cosmologia, necessidades educativas, formas de organização, entre outros elementos, que poderiam auxiliar no estabelecimento de diálogos intersaberes.

Para auxiliar na contextualização desta problemática, buscamos em Ciaramello (2012) e Oliveira e Nascimento (2012), contribuições quanto ao processo histórico da educação indígena. Walsh (2004) e Mignolo (2008, 2010), nos apontam a temática da interculturalidade crítica como princípio epistemológico, e ainda, os conceitos de decolonialidade e interepistemologias. Pereira e Molina (2014) e Quijano (2005) revelam as manobras que promoveram a supremacia da ciência ocidental e a necessidade de relativização do modelo científico, frente a outras maneiras de produzir e conceber a vida. Chassot (2001), o conceito de alfabetização científica, sob uma perspectiva crítica, de maneira a localizar o conhecimento a partir de nosso contexto local, buscando a criticidade na compreensão do mundo. E em Luciano (2017) a ênfase no conhecimento como construção humana, que se diferencia a partir de seu ponto de partida, conforme a cosmologia que o orienta.

Este trabalho de pesquisa apresenta, no capítulo I a introdução, com o tema da pesquisa, o problema, os objetivos e a justificativa do presente trabalho.

No capítulo II a fundamentação teórica, recuperando os processos históricos vivenciados pelos indígenas em seu processo de escolarização, do percurso entre lógica da integração nacional, e a virada produzida após a Constituição de 88, que permitiu a organização de cursos de educação intercultural; a interculturalidade enquanto um conceito em disputa, e a decolonialidade e as interepistemologias como novas referências para pensar um conhecimento outro.

No capítulo III são apresentados os aspectos metodológicos e a caracterização propriamente dita da pesquisa, com a descrição do seu universo, a delimitação do tema, a coleta de dados, bem como o percurso metodológico desenvolvido.

O capítulo IV apresenta os resultados e discussões frente aos objetivos propostos neste trabalho, através das três categorias que emergiram da análise dos Projetos Pedagógicos de Curso, a saber: o protagonismo indígena, a interculturalidade crítica e a construção de interepistemologias como caminhos e processos que marcam a relação entre cultura e ciência nas licenciaturas interculturais.

No capítulo V trazemos as considerações finais, com indicações possíveis frente ao problema da pesquisa, onde, das análises das categorias, emerge que a contribuição dos cursos de licenciatura intercultural com ênfase em Ciências da Natureza apontam para a construção de processos formativos alinhados com uma perspectiva decolonial, permitindo uma formação pautada no conhecimento e cosmologias específicas, de forma que o conhecimento indígena também possa compor o campo teórico e epistemológico dos espaços universitários, superando hierarquias, fragmentações e ampliando os limites do que pode ser reconhecido como ciência.

2 REVISÃO DE LITERATURA

A experiência da escolarização indígena tem sido marcada pela busca de apropriação deste espaço de acordo com os interesses e necessidades dos próprios indígenas. Este processo está relacionado com a percepção de que a escola tem sido utilizada como uma ferramenta de aculturação, e que poderá ser transformada em um espaço de fortalecimento de suas culturas originárias. No processo de apropriação deste espaço, ocorre a emergência de um repensar dos métodos científicos que são aplicados à organização do conhecimento, considerando que também a ciência tem sido um instrumento de dominação destes povos, ao desvalorizar seus conhecimentos originários. Assim sendo, neste capítulo resgata-se o processo de constituição das escolas indígenas desde o período da colonização do Brasil até os dias atuais, constituindo-se como espaços de disputa na busca de uma educação diferenciada, bilíngue e intercultural. Desvelam-se os conceitos de interculturalidade e seus efeitos na sociedade, na educação e no campo científico, levando-nos a repensar o processo de produção do conhecimento sob os moldes de uma única forma de se fazer ciência. Aponta-se a necessidade de superação do modelo científico único, construído a partir da racionalidade ocidental, considerando que a interculturalidade crítica está centrada na superação de hierarquias. De forma que, para a construção das licenciaturas interculturais, no sentido crítico do termo, não poderá haver a fragmentação e a supervalorização de um saber ou conhecimento em detrimento de outro.

2.1 - O INDÍGENA E A ESCOLA: O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

A escola para índios surge, no Brasil, a partir do contato das sociedades indígenas com os colonizadores. A tarefa de educar os primeiros moradores destas terras coube aos jesuítas, como estratégia de apropriação das terras pelos portugueses. “Esses, não só traziam cruzeiros e rezavam missas, na tentativa de salvar a vida dos ‘selvagens’ que aqui viviam, mas, com muita tenacidade, planejavam e executavam ações educativas na forma de internatos e de catequese.” (CIARAMELLO, 2012, p. 112).

Analisando o processo de escolarização indígena ocorrido no Período Colonial, Ciaramello (2012, p. 112), ressalta que:

O que se observa é que apesar dos jesuítas realizarem esses processos de escolarização com o intuito de salvar a vida dos/as selvagens, para que, “crendo em Deus”, se tornassem civilizados/as, por trás dessa realidade o que se apresentava era um intenso jogo político que tinha como foco a posse das riquezas desta terra chamada Brasil, com ajuda ou, então, extermínio físico e cultural dos povos indígenas.

A ação educativa, promovida então pelos jesuítas, norteava-se pela mentalidade da assimilação e aculturação, negando ou desconsiderando suas línguas, culturas e formas específicas de aprender e ensinar. Nesse sentido, operam com um padrão ocidental, com modelos educacionais externos às necessidades e traços culturais destes povos. Tem-se então, conforme apontam Oliveira e Nascimento (2012, p. 767), que:

[...] o principal objetivo das políticas educativas voltadas para os povos indígenas, das ações catequéticas dos jesuítas no período colonial às práticas indigenistas do século XX, era trazê-los à civilização ou nacionalizá-los. É sob tal imperativo que será instituído o campo indigenista dentro dos aparelhos institucionais do Estado, tendo como pressuposto a inferioridade dos indígenas em relação à raça branca civilizada, estando situados, desta feita, numa fase evolutiva primeva ou selvática. Fora do tempo da nação, os índios eram vistos como estando fadados ao desaparecimento, como sobreviventes de um passado que se queria distante.

Este padrão de superioridade tem sido responsável pela destruição desse outro, visto que eram considerados povos atrasados por aqueles que chegavam de fora para se apropriar destas terras. Percebidos como obstáculos ao projeto modernizador do país, e no embate ideológico entre catequese *versus* extermínio, ao mesmo tempo que instituía sua menoridade política e epistêmica, declaravam o quanto estavam em risco frente ao projeto colonizador. Precisavam ser protegidos, tutelados, e conduzidos a um processo de emancipação.

Segundo Oliveira e Nascimento (2012), as populações indígenas eram vistas como obstáculos ao projeto modernizador do país, e no embate ideológico entre catequese *versus* extermínio, se institucionalizou, no ano de 1910, vinculado ao Ministério da Agricultura, Política e Abastecimento, o Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais (SPI/LTN), chamado, a partir de 1918, apenas de Serviço de Proteção aos Índios (SPI). Ciaramello nos apresenta alguns elementos sobre este período:

Ao longo dos primeiros anos de República, observavam-se significativas mudanças políticas e sociais no país devido ao intenso processo desenvolvimentista, mudanças essas que atingiam os povos indígenas de forma direta no que diz respeito à estratégia de expansão territorial rumo ao interior do país, que resultava em guerra e morte de povos indígenas. Devido a tal situação, em 1910 cria-se o Serviço de Proteção aos Índios (SPI), órgão do governo que tinha como objetivo proteger os

povos indígenas, mas que, paradoxalmente, por trás dessa pretensão transferia esses/as indígenas de suas terras tradicionais para reservas, liberando-as aos interesses colonialistas. (2014, p. 112)

Assim, no período da República, o SPI foi implantado para substituir as políticas que caracterizaram o regime imperial, que de forma descentralizada ocorria através de agentes missionários e coloniais, pelos diretores gerais de índios e diretores de aldeias. Assumindo a

[...] administração dos aldeamentos, o SPI visou uma integração laica e “militarizada” das “povoações indígenas” sob o lema da sua proteção contra conflitos intertribais e com os nacionais, bem como o da defesa das fronteiras territoriais do país. O SPI foi orientado pelo ideário positivista do progresso. É neste sentido que suas ações, visando ‘proteger os indígenas ‘em sua situação transitória rumo à sua incorporação na sociedade nacional’, partiam da compreensão dos índios como “brasileiros pretéritos” (TASSINARI, 2008, p. 221, *apud* OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2012, p. 768-769).

Conforme apontado anteriormente por Ciaramello (2012), os aldeamentos visavam a liberação das terras ocupadas pelos indígenas para uso da expansão colonialista. E nas aldeias, com o sistema de militarização promovia-se o controle sobre os indígenas, impedindo-os de retornarem às terras anteriormente ocupadas por eles. Somando-se a isso:

No processo de domesticação e civilização dos índios, a educação escolar desempenhou papel privilegiado, não apenas ‘amansando’, mas, principalmente, a) integrando os indígenas à estrutura econômica do país como trabalhadores rurais conhecedores de determinadas técnicas agrícolas e b) inculcando o sentimento de comunhão nacional, sobretudo em regiões de fronteira, tidas como estratégicas na geopolítica do país. (OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2012, p. 769).

Esperava-se que deste encontro pacífico com a civilização, e através do processo de escolarização, estes indígenas tornar-se-iam aptos ao trabalho e contribuiriam com o progresso e a modernização da nação.

No ano de 1956 chega ao Brasil o Summer Institute of Linguistic³ (SIL), com a proposta de domesticação destes povos, utilizando as línguas nativas. Segundo Oliveira e Nascimento (2012, p. 767), tratava-se de uma “[...] instituição norte-americana de caráter religioso que, desde a década de 1930, vinha desenvolvendo trabalhos de pesquisa linguística com comunidades indígenas latino-americanas.” Os autores destacam que através da tradução da Bíblia para as línguas indígenas, atuavam quase que como missionários, não fugindo muito dos projetos educativos dos jesuítas.

A Fundação Nacional do Índio firmou convênio no ano de 1969 com o SIL, que até 1991 atuou junto às aldeias indígenas, sendo que:

3 Sociedade Internacional de Linguística

Esta nova política educacional, supostamente mais atenta às sociodiversidades linguísticas dos povos indígenas, foi normatizada por meio da Portaria n. 75/N, de julho de 1972, que considerava “a necessidade da educação bilíngue como instrumento básico de integração” e da regulamentação da grafia indígena, “a mais aproximada possível da grafia do português”, uma vez que ela seria um “elemento de transição à língua nacional”. (OLIVEIRA e NASCIMENTO, 2012, p. 771).

Instaura-se, assim, o bilinguismo na educação indígena, que longe de atentar para a preservação de suas culturas e formas próprias de organização, visava a melhor promoção e assimilação dos conteúdos e linguagens nacionais. Deste convênio surgem os cursos de formação de monitores bilíngues, onde os indígenas são capacitados para atuarem como professores auxiliares, através do “[...] ensino da leitura e da escrita aos monitores indígenas em suas línguas para que pudessem alfabetizar as crianças de suas comunidades.” (OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2012, p. 771). Caracteriza-se, assim, o período da educação bilíngue, voltada para a transição entre a língua materna e a língua nacional.

A partir da década de 70, os grupos indígenas articulam-se organizando encontros, reuniões, mobilizações e pressões que culminam na promulgação do Estatuto do Índio (Lei 6.001), alterando o *status*, de assimilação para integração à comunidade nacional. A década de 80 marca as discussões referentes à “[...] autonomia das sociedades indígenas, o caráter ideológico da educação, o ensino bilíngue e o estatuto do monitor indígena, isto é, o próprio indígena trabalhando na sua escola” (CIARAMELLO, 2012, p.114). A escola, aos poucos, vai sendo transformada de um espaço de dominação, para um espaço de “[...] articulação de informações, práticas pedagógicas e reflexões dos/as próprios/as índios/as sobre seu passado e futuro, sobre seus conhecimentos, projetos e definição de seu lugar no mundo globalizado.” (CIARAMELLO, 2012, p.114). Somam-se a esse movimento universidades e organizações indigenistas não-governamentais, que buscam na educação indígena um espaço e ferramenta para o fortalecimento da consciência cultural e étnica, buscando ampliar a autonomia e autoria indígenas. Desta forma:

A mobilização vem ao encontro da mudança de um conceito de escola como instrumento de massificação e aculturação para ser um espaço de trocas entre os povos indígenas e a sociedade nacional, um lugar de acesso a informações e tomadas de decisões através do qual as sociedades indígenas poderiam assumir o seu próprio “fazer histórico”. (CIARAMELLO, 2012, p. 114).

Porém, para ocupar a escola e fazer dela um espaço que promova suas culturas ancestrais e que lhes permita uma formação que os tornem sujeitos de seus destinos, muitas mudanças necessitam ser efetivadas, principalmente no campo da legislação. E é este um dos mecanismos de garantia de direitos, conquistado através de mobilização e pressão, levando ao

rompimento da tutela e à garantia de diferenciação quanto à educação, práticas culturais, formas sociais de organização e garantia de acesso à terra.

Assim, com a Constituição Federal de 1988 ocorrem rupturas frente à política de integração à sociedade nacional, garantindo, pelo menos na letra da lei, o respeito à diversidade cultural. Neste sentido, a

[...] Constituição pode ser considerada o marco de redefinições das relações entre o Estado brasileiro e as sociedades indígenas, pois, a partir dela, assegurou-se o direito dessas sociedades a uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngue; deixou-se de considerar as sociedades indígenas como categoria social em vias de extinção, respeitando-as como grupos étnicos diferenciados. Assegurou-se não somente o direito à alteridade cultural, mas também o direito à posse permanente da terra que ocupavam, com a possibilidade de exploração dos recursos hídricos e minerais existentes nestas áreas. Assim sendo, a tarefa da União deixou de ser a de assimilá-las à “comunhão nacional”, passando a ser a de legislar sobre elas para protegê-las, reconhecendo, no entanto, a capacidade processual para entrarem em juízo, em defesa de seus direitos e interesses. (CIARAMELLO, 2012, p. 115).

A partir desta legislação, outras se seguiram, de forma a permitir que a educação indígena tomasse outros rumos. Com o Decreto Presidencial nº 26, o Ministério da Educação e Cultura a assume a tarefa de coordenar e garantir a escolarização desses povos, no ano de 1991. Até então, a FUNAI respondia pela incumbência de gerir os processos educativos junto aos indígenas. No mesmo ano, através da Portaria Interministerial nº 5598, organiza-se a Coordenação Nacional de Educação Indígena, um comitê de caráter consultivo, normativo e supervisor que a partir de então acompanharia os processos educativos voltados a este público. A Portaria Interministerial 559/91 promove a mudança de paradigma na concepção da educação escolar destinada às comunidades indígenas. A educação deixa de ter caráter integracionista (preconizado pelo Estatuto do Índio, Lei 6.001/73), e assume o princípio do reconhecimento da diversidade sócio-cultural e linguística do país e o direito a sua manutenção. Faltava ainda a lei maior da educação incluir em seu texto a educação indígena, o que ocorreu a partir da promulgação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, colocada em prática a partir do ano de 1996. Desde então:

De 1991 para cá foram produzidas as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (1993), o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998) e os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas (2002), definindo os princípios e as propostas pedagógicas e curriculares para as escolas indígenas, ao mesmo tempo em que se orientava os sistemas de ensino para a construção e o desenvolvimento de políticas de EEI, pautadas nas ideias de especificidade, diferenciação, interculturalidade, bilinguismo e escola comunitária. (OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2012, p. 776)

A organização desta legislação, ao mesmo tempo que ampara a luta dos movimentos indígenas na constituição de espaços educativos próprios, também permite estabelecer as dicotomias entre o que a legislação determina, mas as políticas públicas não tem sido capazes de tornar efetivas. Somente no ano de 2004 começa a ser implementada uma política que irá de encontro às iniciativas e demandas de formação superior específica, através do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND).

2.2 AS POLÍTICAS DE GOVERNO: O PROGRAMA DE APOIO À FORMAÇÃO SUPERIOR E LICENCIATURAS INTERCULTURAIS INDÍGENAS

O acesso à educação superior no Brasil tem seguido um caminho diferenciado, quando analisamos o percurso dos povos indígenas. Isso porque não houve, por parte dos governos, uma política educacional que contemplasse suas especificidades, ao menos até a Carta Magna de 1988. Somente após a promulgação dessa legislação ocorrem avanços, inicialmente na formação em nível de magistério, e, na sequência, para o nível superior, com vagas específicas seja através das cotas, ou ainda através de vestibular específico. Mas, ainda assim, não estando contemplados em suas necessidades culturais, estes povos continuaram demandando cursos superiores voltados às suas especificidades, encaminhando demandas a instituições de ensino superior. As pioneiras no atendimento desta demanda foram a Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT) e a Universidade Federal de Roraima (UFRR)⁴. Na UNEMAT foi estruturado o 3º. Grau Indígena, que no ano de 2002 inicia suas atividades oferecendo três cursos de licenciatura, nas áreas de Ciências Matemática e da Natureza, Ciências Sociais e Línguas, Artes e Literaturas. Como aponta Januário (2002, p.16), este pioneirismo demandou um trabalho árduo:

Colocar o Projeto 3º Grau Indígena em prática foi um longo caminho. Uma trajetória de luta política, de articulação do movimento dos professores indígenas por meio de mobilizações e reuniões apoiadas pelo Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso.

Conforme relata Januário (2002), quando atuava como coordenador do 3º. Grau indígena, este curso superior vinha sendo construído a partir dos projetos de formação de professores leigos desenvolvidos em meados da década de 80, como o “Inajá”, o “Homem-

4 Conforme registro de Santos, Meneses e Braga, no site *Ensino Superior Indígena: Mapeamento de Controvérsias*, onde trazem dados sobre a inclusão indígena no ensino superior.

Natureza” e o “Geração”, que deram condições e estrutura para a oferta, em 1996, de cursos de Magistério Específico e Diferenciado, como o “Projeto Tucum” e o “Urucum/Pedra Brilhante”. Partindo destas experiências, “[...] floresceram as discussões acerca da formação de professores indígenas em nível superior.” (p. 15). E após quatro anos de árduo trabalho, desenvolvido pela Comissão Interinstitucional e Paritária, integrada por representantes indígenas:

[...] surgiram as três primeiras Licenciaturas Específicas e Diferenciadas para a Formação de Professores Indígenas do país, através do Projeto 3º Grau Indígena, uma proposta implementada pela SEDUC, UNEMAT e FUNAI no estado de Mato Grosso, que atende 200 professores indígenas de 36 etnias e 13 estados da Federação. (JANUÁRIO, 2002, p. 16).

O curso de licenciatura intercultural da UFRR teve sua aprovação pelo Conselho Universitário no ano de 2002, sendo que a primeira turma inicia suas atividades no ano de 2003. Para que a implantação dessa licenciatura viesse a ocorrer, primeiramente houve a organização de um núcleo voltado à questão indígena, conforme relata Freitas (2011):

A UFRR é a primeira instituição federal de ensino superior a implantar um curso específico de graduação para a formação de indígenas. Em 2001, a Universidade cria o Núcleo Insikiran, hoje transformado em Instituto Insikiran, conforme Resolução nº 009/2009-CUni, com o objetivo de desenvolver e articular com lideranças, professores, comunidades e organizações indígenas de Roraima e a sociedade em geral a formação profissional dos indígenas, de modo específico, diferenciado e intercultural. (p. 605).

Atuando na coordenação do Instituto Insikiran, Freitas destaca a importância da ação política do movimento indígena de Roraima, “[...] para a criação do Insikiran enquanto resposta política e social da administração superior da UFRR em atender as reivindicações dos indígenas de Roraima.” (2011, p. 605). O Instituto Insikiran congrega desde atores institucionais, como a Direção da Unidade Acadêmica e Coordenações administrativa, de extensão, de pós-graduação e de cursos de graduação, até representantes dos professores formadores e discentes de cada curso, representante do corpo técnico-administrativo, Fundação Nacional do Índio (FUNAI), Divisão de Educação Indígena da Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desportos (SECD-RR), Conselho Indígena de Roraima (CIR), Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIRR), Associação dos Povos Indígenas de Roraima (APIRR) e Organização das Mulheres Indígenas de Roraima (OMIR). São 17 representantes que, através da gestão compartilhada, discutem e deliberam acerca das

questões e demandas políticas e administrativas relacionadas, não só ao curso de Licenciatura Intercultural, mas também a:

“[...]atividades de pesquisa e extensão fomentadas pelos projetos e programas que vêm sendo construídos com o apoio de parcerias, como a da Rede Internacional de Estudos Interculturais (Ridei) com a Pontifícia Universidade Católica do Peru (PUC-Peru), nos anos de 2006-2008, e a do Programa E'ma Pia de Acesso e Permanência de Indígenas no Ensino Superior com a Fundação Ford e o Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento (Laced) do Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), como parte do Projeto Trilhas de Conhecimentos, nos anos de 2005-2007, além do Prodocência/Pibid e Observatório de Educação Escolar Indígena com financiamento da Capes/MEC, que vem atuando em determinadas escolas indígenas com a questão de políticas linguísticas, projetos político-pedagógicos e materiais didáticos. (FREITAS, 2011, p. 605-606).

Diferente da universidade estadual (UNEMAT), a Universidade Federal de Roraima buscou estruturar uma rede de entidades a fim de ampliar sua efetividade para a implantação tanto de cursos de graduação e também na inserção e suporte aos indígenas em outros cursos de formação superior. Especificamente quanto ao curso de licenciatura intercultural, em novembro de 2003 foi firmado convênio entre a Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desportos (SECD-RR) e a UFRR, tendo a Fundação Ajuri de Apoio ao Desenvolvimento da UFRR, como executora dos recursos financeiros, para a primeira turma do curso, com 60 professores indígenas matriculados. No ano de 2005 ingressaram 60 professores indígenas no primeiro semestre e mais 60 no segundo, sendo que até aquele momento, os recursos para sua manutenção vinham da própria instituição, com a infraestrutura e a contratação de professores efetivos. A partir de 2005, com o lançamento do edital do Programa de Apoio às Licenciaturas Indígenas (PROLIND-MEC) para manutenção das licenciaturas indígenas, o projeto do curso concorreu e foi contemplado no edital, tendo, a partir de então, um aporte de recursos específicos advindo deste programa.

Até onde foi possível pesquisar, apenas estas duas licenciaturas foram implementadas antes de uma política mais efetiva por parte do Estado. Os demais cursos interculturais surgem a partir do lançamento do edital do PROLIND, que, conforme consta no site do MEC⁵, é um programa de apoio à formação superior de professores que atuam em escolas indígenas de educação básica, tendo por objetivo a formação de professores para a docência no ensino médio e nos anos finais do ensino fundamental das comunidades indígenas. Segundo Melo (2013, p. 126):

5 <http://portal.mec.gov.br/prolind>

O Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas, é um programa realizado pelo Ministério da Educação (**MEC**), em uma iniciativa conjunta de duas de suas secretarias, a Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade (**Secad**) e a Secretaria de Ensino Superior (**SESU**), com o intuito de fomentar a implementação de Programas de Licenciaturas Interculturais voltados ao Ensino Superior Indígena.

O PROLIND marca, assim, a primeira iniciativa em nível governamental de apoio e incentivo à demanda de ensino superior no país, acontecendo através de quatro editais, nos anos de 2005, 2008, 2009 e 2013. Em cada um dos editais, as propostas deveriam se enquadrar em eixos específicos. No Edital de Convocação nº 5, de 29 de junho de 2005⁶, foram discriminados três eixos, a saber: I. Implantação e manutenção de Cursos de Licenciaturas específicas para formação de professores indígenas em nível superior; II. Elaboração de projetos de Cursos de Licenciaturas específicas para formação de professores indígenas em nível superior e III. Permanência de alunos indígenas na educação superior. Quanto às instituições contempladas, segundo dados sistematizados por Melo (2013):

No edital Prolind de 2005, foram recebidas vinte (20) propostas, das quais quatro (4) estão **no Eixo I**: Projeto de Formação de professores indígenas do Alto Solimões da Universidade Estadual do Amazonas; Núcleo Insikiran (UFRR); Formação de professores Maxacali, Xakriaba, Krenak, Pataxó, Kaxixó, da UFMG e Terceiro Grau indígena, da UNEMAT. Já no **eixo II**, foram contempladas: UFAM – Formação de professores Mura; UNEB – Projeto Universidade na Aldeia; UFCG – Projeto de Formação de Professores Indígenas; UEL – Diagnóstico Socioeducacional das Populações Indígenas do Paraná para formação de professores kaingang e Guarani. **No Eixo III**, foram contempladas a UFBA; a Unioeste – Universidade Estadual do Oeste do Paraná; UFT – Universidade do Tocantins e a UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. (p. 126-127).

No segundo edital: Edital de convocação nº 3, de 24 de junho de 2008⁷, foram contempladas as seguintes propostas:

Eixo I, seis (6) propostas aprovadas: UNEB; UFCG; UFPE; UECE – Licenciatura Intercultural indígena da Universidade do Estado do Ceará; UFC – Magistério Indígena Tremembé Superior da Universidade Federal do Ceará; Curso de Licenciatura Específico para Formação de professores Indígenas da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), e da Universidade do Estado de Alagoas (UNEAL). **Eixo II**, sete (7) propostas aprovadas: UFAM; UFGD – Teko Arandu (Guarani e Kaiowá); UEA; UFG – Universidade de Goiás; UNEMAT – Licenciatura específica; UNIFAP – Curso de licenciatura intercultural da Universidade Federal do Amapá; UFRR – Universidade Federal de Roraima. **Eixo III**, duas (2) propostas: Programa de Licen-

6 Edital PROLIND nº 5, de 29 de junho de 2005, publicado no D.O.U. de 30 de junho de 2005, seção 03, p. 49.

7 Edital PROLIND nº 3, de 24 de junho de 2008, publicado no D.O.U. de 26 de junho de 2008, seção 03, p. 39.

ciaturas dos Povos Indígenas do Sul da Mata Atlântica – Guarani, Xokleng e Kaingang, da UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina; e o curso de Licenciatura Intercultural indígena da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS. (MELO, 2013, p. 127).

No Edital de 2009, foram contempladas as seguintes universidades: “Eixo I: UFC, UFMS, UFSC, IFBA, UFAM, e UNIR-RO; Eixo II: UFAC; Eixo III: UFES, UFAM e IFAM.” (MELO, 2013, p. 127-128).

Como orientação para a construção dos projetos, são exigidos, nos editais, além dos eixos temáticos, a fundamentação legal e político-pedagógica, bem como as condições de participação, onde as propostas deverão garantir que as ações pedagógicas sejam planejadas e executadas de forma participativa pelos estudantes indígenas e pelos formadores. Também são solicitadas orientações para a promoção de práticas que contemplem as línguas maternas e a formação em língua portuguesa, e que as propostas tenham sido debatidas pelas comunidades indígenas beneficiadas, bem como ocorra a efetiva participação das mesmas na sua elaboração, além de conter um diagnóstico sobre o panorama dos Ensinos Fundamental e Médio da comunidade.

Quanto ao Edital de Convocação no. 2/2013, publicado no Diário Oficial da União de 29 de agosto, não foi possível localizar as instituições contempladas. Esta é uma dificuldade recorrente quanto às informações relacionadas aos cursos de licenciatura intercultural, seja no site do MEC, seja nas instituições onde estes cursos são ofertados.

Vale ressaltar a importância e a efetividade deste programa, considerando ter dado condições para que as demandas das comunidades indígenas pudessem ser materializadas. Assim, aponta-se esta como uma política determinante para impulsionar os avanços na educação superior indígena, bem como para a qualidade e efetividade dos processos educativos nas suas aldeias ou comunidades, possibilitando um contraponto às políticas educacionais integracionistas, e permitindo o avanço do protagonismo indígena através das experiências didático-pedagógicas, produção de materiais específicos, valorização das línguas maternas e do acompanhamento das comunidades nos processos formativos.

2.3 INTERCULTURALIDADE: DESVELANDO SEUS VÉUS

Catherine Walsh (2005), em seu artigo intitulado “Interculturalidad, conocimientos e decolonialidad⁸”, apresenta o contexto histórico onde situa a interculturalidade, localizando povos (colônias) submetidos a outros povos (colonizadores). Apresenta, associado a este, o conceito de decolonialidade, ou seja, uma lógica de desconstrução de um modelo dominante onde epistemologias e políticas sejam autônomas. Nos auxilia a compreender como, na ação promovida pela colonialidade do ser, poder, saber e da natureza, aconteceram resistências por parte das populações submetidas a este sistema de dominação.

Nos mostra que vivemos submetidos a uma hierarquia de conhecimentos, assim como a modelos de ser e de viver, onde a lógica das culturas europeias aparece como central e superior, sendo considerada universal, enquanto tudo o mais é percebido e se assume como culturas periféricas e inferiores.

Walsh (2005) resgata em Quijano (2005) o conceito de colonialidade do poder⁹, que se expressa através de padrões de poder estabelecidos pelas colônias, e que tem se mantido através dos tempos, pela construção de uma hierarquia racial e da distribuição de identidades, estando a raça branca europeia em um nível superior às demais. Negros e índios seriam não somente inferiores, mas também incapazes de produzirem conhecimento, como se a cor da pele e a cultura originária pudesse ser um limitador da capacidade humana. E é assim que a colonialidade do poder se associa à colonialidade do saber, pois ao descartar a intelectualidade indígena e africana reconhece apenas o homem europeu como produtor de conhecimento.

Walsh (2005) vai trazer ainda a reflexão sobre como o discurso da modernidade criou a ilusão de que o conhecimento seja uma produção abstrata, sem gênero ou cor, de caráter universal. Assim, somos levados a acreditar que o conhecimento eurocêntrico é o único válido e possível de nos trazer o progresso. Os processos educativos e a dominação epistêmica e cultural nos fazem reféns de um pensamento único, devido aos modos hegemônicos de pensar o social, o político, o econômico e o cultural, produzidos sob o ponto de vista ocidental/europeu branco, masculino, cristão e heterossexual, resultando em subjetividades colonizadas epistemologicamente.

8 Interculturalidade, conhecimentos e decolonialidade

9 Processo relacionado ao controle da economia, da autoridade, da natureza, do gênero, da sexualidade, da subjetividade e do conhecimento (MIGNOLO, 2010).

Para combater a lógica de uma ciência única, Mignolo (2010) propõe a desobediência epistêmica, como um questionamento frente à hegemonia do pensamento ocidental a partir e na convivência com outras formas de saber, de viver e conviver, como é possível identificar nas culturas indígenas a afro-descendentes. “Es decir, no en la historia del mundo escrita por europeos, las cuales responden a la sensibilidad y experiencia Europea y no a la sensibilidad y experiencias de todo el mundo.”¹⁰ (MIGNOLO, 2008, p. 243). Ou seja, é desde a visão europeia (por relações de força) que o mundo será narrado, compreendido e moldado, destruindo e subalternizando a diversidade das demais culturas e formas de ser, viver e sentir. E a desobediência epistêmica busca, a partir desta compreensão, romper com o padrão hegemônico e localizar outras epistemologias possíveis.

Frente a este contexto, e este viés de conhecimento, ainda que na América Latina a interculturalidade apareça associada a políticas educativas promovidas por povos indígenas, como a educação intercultural bilíngue, Walsh (2005) destaca o entendimento da Confederação de Nacionalidades Indígenas do Equador (CONAIE), para quem:

[...] la interculturalidad es un principio ideológico de su proyecto político, que apunta a la transformación de las actuales estructuras, instituciones y relaciones de la sociedad, con miras a conformar poderes locales alternativos, del Estado plurinacional y una sociedad distinta. Em este escenario, la tierra, la cultura y la educación dejan de ser el centro de las luchas reivindicatorias o, mejor dicho, dejan de ser desarticulados ligados a la adquisición de derechos, como fueron em los años ochenta ¹¹(WALSH, 2005, p. 42-43).

O projeto político referido pela autora aponta para a retirada destes povos de sua posição de marginalização e subalternidade, através, entre outras ações, da produção de conhecimentos. Se a perspectiva eurocêntrica de conhecimento está localizada em um único discurso ou visão de mundo, um Estado Plurinacional deverá conter a diversidade de conhecimentos que sua população manifesta, integrando as demandas anteriormente em disputa, como a conquista da terra, da cultura e da educação. Afinal, o discurso decolonial exige um repensar de como estes povos são percebidos e, cada vez mais, reconhecer a força de suas identidades, bem como sua capacidade de fazer história e construir conhecimento. Walsh (2005) localiza aí a construção de uma nova iniciativa frente ao problema do saber, denominado de *política epistêmica*, que, na questão da interculturalidade, orienta-se ao

10 Tradução livre: [...] É dizer não há história do mundo escrita pelos europeus, que correspondem à sensibilidade e experiência europeias e não há sensibilidade e experiências de todo o mundo.

11 Tradução livre: [...] a interculturalidade é um princípio ideológico de seu projeto político, que aponta para a transformação de suas estruturas atuais, instituições e relações sociais, com o objetivo de organizar poderes locais alternativos, de um estado plurinacional, e uma sociedade diferente. Neste cenário, a terra, a cultura e a educação deixam de ser o centro das lutas reivindicatórias ou, melhor dizendo, deixam de ser desarticulados na relação com a aquisição de direitos, como aconteceu nos anos oitenta.

enfrentamento e na transformação dos desenhos coloniais que caracterizaram o conhecimento dos povos indígenas como um saber não moderno, frente à universalidade e não temporalidade do conhecimento ocidental.

2.3.1 Interculturalidade - Um conceito em disputa

Um conceito pode trazer muitos elementos que, há primeira vista, não percebemos. Catherine Walsh (2010) apresenta dois horizontes para a interculturalidade: aquele voltado ao reconhecimento de direitos e transformação social, apontada pelos dos povos ancestrais, e aquele que orienta para os projetos globais de poder, capital e mercado. Para a autora, a educação intercultural somente terá significação, impacto e valor quando for utilizada de maneira crítica, “[...] como acto pedagógico-político que procura intervenir en la refundación de la sociedad, como decía Paulo Freire (2004:18) y, por ende, en la refundación de sus estructuras que racializan, inferiorizan y deshumanizan¹²” (p. 76).

Precisamos, assim, compreender os sentidos e significados encobertos pelo uso deste conceito, nos permitindo distinguir a interculturalidade como uma versão funcional ao sistema colonial dominante, daquela voltada a um projeto político de descolonização, transformação e criação.

Para compreendermos melhor estas várias apropriações e sentidos dados ao termo interculturalidade, localizamos em Walsh (2010) três diferentes compreensões para este conceito. Começando pela *interculturalidade relacional*, que provém do entendimento de contato e intercambio entre culturas, ou seja, pessoas, práticas, saberes, valores e tradições de diferentes culturas, podendo ocorrer em condições de igualdade ou desigualdade. O que se observa nesta perspectiva, é a sua capacidade de servir ao sistema dominante por minimizar conflitos e contextos de poder, dominação e colonialidade, além de limitar este conceito ao contato e relacionamento, mais a nível individual, “[...] encubriendo o dejando de lado las estructuras de la sociedad -sociales, políticas, económicas y también epistémicas - que posicionan la diferencia cultural en términos de superioridad e inferioridad”¹³ (2005, p. 77). Neste sentido, Walsh (2010) sugere ampliar e problematizar a perspectiva relacional

12 Tradução livre: [...] como um ato pedagógico-político que busca intervir na refundação da sociedade, como dizia Paulo Freire (2004, p. 18) e, portanto, na refundação de suas estruturas que racializam, inferiorizam e desumanizam.

13 Tradução livre: [...] encobrimo ou deixando de lado as estruturas da sociedade - sociais, políticas, económicas e também epistémicas - que posicionam a diferença cultural em níveis de superioridade e inferioridade.

considerando duas perspectivas adicionais inserido contexto e significado e evidenciando os usos, intenções, significados e implicações sociais e políticas (grifos da autora).

Apoiando-se nas ideias do filósofo peruano Fidel Tubino (2005), Walsh apresenta a segunda perspectiva de interculturalidade, denominada de *interculturalidade funcional*, que reconhece a diversidade e a diferença cultural, objetivando a inclusão dos diferentes na estrutura social estabelecida, sem alterá-la. Voltada para o diálogo, a coexistência e a tolerância, é considerada “funcional” para o sistema existente pois não afeta as causas da assimetria e das desigualdades sociais e culturais, sem questionar as “regras do jogo” estando plenamente compatível com a lógica neoliberal existente. É percebida como “a nova lógica multicultural do capitalismo global”, que reconhece a diferença, mas sustenta sua produção e administração dentro da ordem nacional, de forma a neutralizar e esvaziar seu significado efetivo (grifos da autora).

E, por fim, temos a perspectiva da *interculturalidade crítica*, defendida pela autora. Nesta, a questão não seria a diversidade ou da diferença em si, mas, sim, o problema estrutural-colonial-racial, ou seja, o reconhecimento das causas que produzem a diferença, e quem determina a mesma, produzindo prejuízos para uns e ganhos para outros. Ou seja, necessitamos perceber “[...] que la diferencia se construye dentro de una estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado, con los blancos y ‘blanqueados’ en la cima y los pueblos indígenas y afrodescendientes en los peldaños inferiores¹⁴” (p. 78). E que, estando nos degraus inferiores, os povos indígenas e afrodescendentes não poderão ser sujeitos de si e estarem em igualdade com aqueles que se julgam superiores e que tem construído tais hierarquias para benefício próprio, necessitando apostar na construção de pedagogias decoloniais. A interculturalidade crítica seria, então, uma ferramenta pedagógica, que questiona a racialização, subalternização e inferiorização e seus padrões de poder, para então permitir a construção de

[...] maneras distintas de ser, vivir y saber, y busca el desarrollo y creación de comprensiones y condiciones que no sólo articulan y hacen dialogar las diferencias en un marco de legitimidad, dignidad, igualdad, equidad y respeto, sino que también -y a la vez- alientan la creación de modos ‘otros’ de pensar, ser, estar, aprender, enseñar, soñar y vivir que cruzan fronteras¹⁵. (WALSH, 2010, p. 92).

14 Tradução livre: [...] que a diferença se constrói dentro de uma estrutura e matriz colonial de poder racializado, com os brancos e “branqueados” acima e os povos indígenas e afrodescendentes nos degraus inferiores.

15 Tradução livre: [...] diferentes modos de ser, viver e conhecer, e busca o desenvolvimento e a criação de entendimentos e condições que não só articulem e façam as diferenças dialogarem em um marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas também - e ao mesmo tempo - encorajar a criação de 'outros' modos de pensar, ser, ser, aprender, ensinar, sonhar e viver que atravessam fronteiras.

No entendimento de Walsh, a perspectiva da *interculturalidade crítica* ainda não existe, precisando ser construída, por isso, “[...] se entiende como una estrategia, acción y proceso permanentes de relación y negociación entre, en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad.” (2010, p. 79). O que demanda

[...] entendimiento, construcción y posicionamiento como proyecto político, social, ético y epistémico -de saberes y conocimientos-, que afirma la necesidad de cambiar no sólo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación.¹⁶

Para Walsh somos formados na perspectiva da colonialidade, assim, tanto a nós mesmos quanto àqueles que nos cercam, nos colocamos a tarefa de trabalhar pela descolonização de nossa percepção de mundo, para então e ao mesmo tempo repensarmos e reconstruirmos nossas estruturas sociais, num movimento impulsionado pela lógica da decolonialidade.

Na perspectiva da interculturalidade apontada por Walsh (2005), esta não se limita a processos educativos, sendo necessária a superação das relações de poder assimétricas, que se naturalizaram e necessitam ser colocadas a descoberto, de forma que possamos primeiramente percebê-las, para na sequência, desconstruí-las, pois:

Es la subordinación de las distintas lógicas y modos de pensamiento –indígenas y afros – como ‘saberes’ locales y folclorizados al frente del conocimiento ‘científico y universal’ (léase: eurocéntrico), que una política epistémica de la interculturalidad intenta enfrentar¹⁷ (p. 46-47).

Destaca-se nesta citação como diferentes valores são relacionados a diferentes saberes. Temos o conhecimento local sendo desvalorizado quando comparado ao conhecimento externo, eurocentrado, por ser produzido e “certificado” através de um padrão advindo do modelo científico hegemônico. Por isso mesmo Walsh (2010) aponta a importância da produção de conhecimentos a partir de saberes ancestrais. Ao refletir sobre as mudanças ocorridas a partir da legislação de outros países da América Latina, entende que

16 Tradução livre: [...]: compreensão, construção e posicionamento como um projeto político, social, ético e epistêmico - de saberes e conhecimentos - que afirma a necessidade de mudar não apenas as relações, mas também as estruturas, condições e dispositivos de poder que mantêm a desigualdade, inferiorização, racialização e discriminação.

17 Tradução livre: [...] É a subordinação das diferentes lógicas e modos de pensamento - indígena e afro-como “conhecimento” local e folclorizado frente ao conhecimento “científico e universal” (leia-se: eurocêntrico), que uma política epistêmica de interculturalidade tenta combater.

Pero tal vez el mejor ejemplo de su esfuerzo de ‘interculturalizar’, tiene relación con los saberes y conocimientos. Al reconocer que la ciencia y el conocimiento no son singulares y únicos, e identificar los conocimientos ancestrales como conocimientos científicos y tecnológicos, relevantes y necesarios para todos, la Constitución ecuatoriana extiende la interculturalidad al campo epistémico. Además, realiza un cambio de lógica que supera el monismo en la definición de “ciencia” y “conocimiento”, relacionando los conocimientos con la vida misma, no con el bienestar individual sino con el ‘buen vivir’.¹⁸ (WALSH, 2010, p. 88).

Ao longo dos apontamentos levantados por Walsh, a questão do conhecimento e sua validade vai permeando os discursos e a organização hierárquica e dominadora da perspectiva da colonialidade. A superação desta hierarquia e da supervalorização do conhecimento científico eurocentrado, desconsiderando outros conhecimentos, aponta a necessidade de compreender como a ciência tem servido à manutenção da colonialidade. A *interculturalidade crítica* depende também de uma crítica à ciência em sua forma totalitária e superior, e ao seu modelo fragmentado e dissociado da realidade demandante. A ciência ancestral não pode ser negada. E a *interculturalidade crítica*, ao se construir, demandará uma ciência que também se reconstrua, em processos educativos demarcados pelos contextos onde se efetivam. A racionalidade ocidental operante traz muitas diferenças com as formas de pensar e de viver dos povos originários, seus processos educativos buscam outras relações, outras cosmovisões. Assim, pensar a educação nestes contextos demanda para a organização de outros modelos educativos, científicos e relacionais:

Nos referimos a una praxis pedagógica crítica, intercultural y de-colonial que pretende pensar no sólo ‘desde’ las luchas de los pueblos históricamente subalternizados, sino también “con” sujetos, conocimientos y modos distintos de estar, ser y vivir, dando un giro a la uninacionalidad y monoculturalidad fundantes de la empresa educativa y su razón moderno-occidental-capitalista, para dar centralidad, más bien, a la vida y, por ende, al trabajo aún incompleto de la humanización y descolonización.¹⁹ (WALSH, 2004, p. 93).

O que podemos compreender deste entendimento de interculturalidade, num viés crítico, é sua aposta na superação das assimetrias construídas historicamente pelo viés

18 Tradução livre: [...] Mas talvez o melhor exemplo de seu esforço para "interculturalizar" esteja relacionado aos saberes e conhecimentos. Ao reconhecer que a ciência e o conhecimento não são singulares e únicos, e identificar os conhecimentos ancestrais como conhecimentos científicos e tecnológicos, relevantes e necessários para todos, a Constituição equatoriana estende a interculturalidade ao campo epistémico. Além disso, realiza uma mudança de lógica que ultrapassa o monismo na definição de "ciência" e "conhecimento", relacionando os conhecimentos com a própria vida, não com o bem-estar individual, mas com o "bem viver".

19 Tradução livre: [...] Referimo-nos a uma práxis pedagógica crítica, intercultural e de-colonial que visa pensar não só "desde" as lutas de povos historicamente subalternizados, mas também "com" sujeitos, saberes e diferentes modos de ser, ser e viver, dando uma virada à uninacionalidade e ao monoculturalismo fundantes do empreendimento educacional e sua razão moderno-capitalista-ocidental, dar centralidade, antes, à vida e, portanto, ao ainda incompleto trabalho de humanização e descolonização.

colonial, pois não é possível o estabelecimento de um diálogo intercultural quando uma se sobrepõe e domina a outra, ou de uma perspectiva de ciência que não permita que outras culturas possam construir conhecimentos com outros modelos científicos, com outras formas de pensar e propor sua produção de conhecimentos frente às demandas de seus contextos e culturas específicas.

Ampliando este debate e inserindo o olhar indígena, resgatamos em Luciano (2017), indígena da etnia Baniwa e docente da Universidade da Amazônia, o entendimento de que multiculturalismo, pluriculturalismo, interculturalismo e interculturalidade são conceitos que tem surgido a partir de maior liberdade e autonomia de pensamento das antigas colônias europeias, onde “[...] setores e sujeitos sociais e intelectuais iniciaram uma forte crítica a esta cultura sistêmica de colonialidade e começaram a esboçar ideias alternativas para possível superação ou enfrentamento da cultura colonial enraizada nas sociedades colonizadas.” (p. 12-13). Para este indígena, a interculturalidade pode ser vista sob duas perspectivas: aquela que abre caminhos “[...] para o reconhecimento e reposição dos sujeitos colonizados, subalternizados, subjugados, silenciados, dominados e alijados de suas autonomias societárias e cosmológicas a uma posição de diálogo, de interação, de coexistência e convivência dialética. (p. 13). Ou “[...] como promessa de diálogo discursivo, ideológico e ainda colonizador.” (p. 13). Onde

[...] o discurso de interculturalidade é usado para encobrir, esconder, mascarar e, no máximo, amenizar os efeitos da colonialidade, materializada por meio de práticas de exclusão, injustiça, desigualdade, violência e racismo contra os sujeitos coletivos que se negam e resistem a sucumbir e aderir de forma subalterna aos modos de vida da sociedade capitalista profundamente predatória, anti-humana e anti-cosmo (LUCIANO, 2017, p. 13)

Assim, podemos perceber que o primeiro conceito está alinhado com a ideia de *interculturalidade crítica* de Walsh, e o segundo, com os conceitos de *interculturalidade relacional e funcional*.

Luciano entende que a segunda perspectiva produz a continuidade do colonialismo racista, ao confundir, manipular, desarmar e desempoderar os sujeitos colonizados, provocando sua acomodação frente ao processo colonizador, “[...] muitas vezes culpando o próprio colonizado de seus fracassos e justificando a necessidade de sua colonização como generosidade do colonizador.” (p. 13)

Ao pensar a escola indígena intercultural a primeira perspectiva busca potencializar o empoderamento dos sujeitos indígenas de forma que o diálogo possa ser menos desigual, assimétrico e hierarquizado, tanto dentro quanto fora da aldeia. Então,

Para que as escolas indígenas sejam interculturais da perspectiva indígena, primeiro ela precisa ser indígena de direito e de fato. Ela ainda não é. Uma vez verdadeiramente indígena, então a escola indígena poderá começar a transformar essa escola em escola indígena intercultural em seus termos, segundo suas próprias referências pedagógicas, cosmológicas, ontológicas e epistemológicas. (Luciano, 2017, p. 14).

As assimetrias são historicamente construídas, e a ciência, socialmente comprometida com os interesses de quem a determina. Para um maior aprofundamento destes elementos, seguimos, a seguir, desvelando os caminhos e descaminhos da ciência.

2.4 A CIÊNCIA COMO DIFERENÇA: A EUROPA COMO CENTRO DO MUNDO

Para compreender as assimetrias apontadas por Walsh (2004) quanto ao entendimento de conhecimento local como folclore e conhecimento científico como aquele que está acima dos demais, vamos descobrir, com Quijano (2005) que, primeiramente, essa diferença se construiu a partir da diferenciação e hierarquização entre aqueles que se diziam civilizados, e se consideravam em condições de civilizar os demais povos, culturas e raças, na medida em que se distanciavam da natureza:

[...] o mito fundacional da versão eurocêntrica da modernidade é a idéia do estado de natureza como ponto de partida do curso civilizatório cuja culminação é a civilização européia ou ocidental. Desse mito se origina a especificamente eurocêntrica perspectiva evolucionista, de movimento e de mudança unilinear e unidirecional da história humana. Tal mito foi associado com a classificação racial da população do mundo. (p. 127).

Assim, aqueles povos que viviam mais próximos da natureza foram considerados menos evoluídos, menos civilizados, enquanto os povos europeus se colocaram como os mais avançados, numa perspectiva evolucionista, assumindo o protagonismo da história, se configurando como um modelo de conhecimento e organização social e cultural para os demais. Seja pelo domínio da técnica, seja pela forma como organizaram a construção do conhecimento, a raça “branca” europeia estaria acima das demais. Desta forma

[...] no momento em que os ibéricos conquistaram, nomearam e colonizaram a América (cuja região norte ou América do Norte, colonizarão os britânicos um século mais tarde), encontraram um grande número de diferentes povos, cada um com sua própria história, linguagem, descobrimentos e produtos culturais, memória e identidade. São conhecidos os nomes dos mais desenvolvidos e sofisticados deles: astecas, maias, chimus, aimarás, incas, chibchas, etc. Trezentos anos mais tarde todos eles reduziam-se a uma única identidade: *índios*. Esta nova identidade era racial, colonial e negativa. Assim também sucedeu com os povos trazidos forçadamente da futura África como escravos: achantes, iorubás, zulus, congos, bacongos, etc. No lapso de trezentos anos, todos eles não eram outra coisa além de *negros*. (QUIJANO, 2005, p. 126).

Desde então, os índios e os negros foram marcados pela inferioridade, a submissão e a desvalorização de seus conhecimentos, culturas, e características físicas. Nada mais são do que povos inferiores, desconsiderando-se todo seu passado de conhecimentos, a diversidade cultural, a pluralidade de visões de mundo, suas variadas línguas, mitos, deuses. A superioridade europeia se impôs sobre a diversidade e construiu sobre si um status de superioridade, de modelo a ser seguindo, em um nível superior aos demais. Quijano (2005) aponta, assim, as implicações dessa centralidade europeia e sua superioridade sobre estes povos, pois “[...] todos aqueles povos foram despojados de suas próprias e singulares identidades históricas.” E, assim, “[...] sua nova identidade racial, colonial e negativa, implicava o despojo de seu lugar na história da produção cultural da humanidade. Daí em diante não seriam nada mais que raças inferiores, capazes somente de produzir culturas inferiores.” (p. 127).

Como resultado desse processo, organiza-se um sistema que associa a perda de suas identidades singulares, com a negação da possibilidade de produção de conhecimento por parte dos povos não-europeus, que mantinham relações mais próximas com a natureza, preservando seus mitos e religiosidades. Freitas oferece mais elementos pra compreendermos porque estruturou-se tal diferenciação entre os europeus e os não civilizados

A ocupação da América pelos europeus representa uma mudança no rumo da história da humanidade. É somente a partir de então que o poder imperial europeu se consolida, que o próprio modo de produção capitalista acha suas matérias-primas e seus mercados para se desenvolver plenamente. Ao produzir essas transformações de caráter estrutural e econômico, as colonizações também são marcadas por engendram um amplo jogo de relações entre diferentes povos e culturas. (2011, p. 582).

Tal diferenciação promoveu o entendimento de que determinadas raças fariam o trabalho braçal, enquanto outras, o trabalho intelectual. “O fato de percebermos, na colonização, a ligação direta entre trabalho não remunerado (escravo) e as raças dominadas

(índio e negro) torna mais palpável o entendimento sobre quais são as origens da nossa herança cultural.” (FREITAS, 2011, p. 582). Ou seja, o processo colonizador produziu uma diferenciação racial que naturalizou o fato de negros e indígenas desenvolverem atividades braçais, ao mesmo tempo que promoveu o estranhamento ao ocuparem postos relacionados a atividades intelectuais e melhor remuneradas, da mesma forma no acesso ao ensino superior e ao desenvolvimento de formações mais complexas e cargos de chefia. Para Freitas,

O exercício de domesticar a questão racial feito pelo Estado hoje, por meio do direito, requer dinâmicas de ordens não mais de exploração do trabalho, como na escravidão, onde o negro era a base do sistema produtivo, mas sim de negação de direitos e de espaços de trabalho (2011, p. 582).

Sobre o termo “raça”, e seus subprodutos, como o “racismo epistêmico”, vamos encontrar em Freitas uma explicação sobre a influência desta concepção no processo de descrédito, inferiorização e às mais diferentes formas de preconceito no que se refere ao negro e ao indígena, pois

No momento em que se discute o critério de raça e renda para configurar as políticas de cotas, alguns cientistas sociais afirmam que raça não existe ou que não é um critério com base científica. Todavia, quando foi feita a divisão social do trabalho no período colonial e, em nossos dias, quando falamos na ocupação dos espaços de poder, o critério de raça ainda é um balizador negativo (2011, p. 582).

Assim, no entendimento de Freitas: “A raça biologicamente é uma só, mas histórica e socialmente, não” (FREITAS, 2011, p. 582). Destaca ainda que na perspectiva sociológica, “[...] raça é um componente do imaginário da contemporaneidade e fruto de um conjunto complexo de fatores culturais e históricos. É por meio dessa noção de raça que muitas pessoas organizam seu pensar sobre o outro e conduzem suas posturas” (FREITAS, 2011, p. 582).

Freitas nos ajuda a entender o porquê do conhecimento indígena, ou o conhecimento dos negros aparecer relacionado a *folclore*, e a *mito*, enquanto que o conhecimento de origem eurocêntrica aparece como *saber*. E a que devemos esta diferença, senão ao modelo científico monocultural produzido intencionalmente para estruturar tal distinção entre aqueles a quem são dadas as condições biológicas e culturais de pensar, e aqueles a quem são destinadas as atividades laborais? Retomando as ideias de Walsh

Hablar de una política epistémica de la interculturalidad, pero también de epistemologías políticas, puede servir en el campo educativo para llevar los debates alrededor de la interculturalidad a outro ámbito, traspasar su fondo enraizado en la

diversidade étnica (léase indígena) y llegar al problema de ‘la ciencia’ em si²⁰ (2004, p. 48).

Retomando o conceito de interculturalidade e situando-o nesta lógica, poderemos direcionar a problemática também para a distinção do conhecimento conforme a “raça” que o produz, havendo aquele considerado folclore, e aquele com validade científica. E então, podemos melhor compreender como se constituem as assimetrias de poder, e as hierarquias de conhecimento, em consequência desta distinção e hierarquização de raças.

Todos estes elementos estão interligados à forma como os processos educativos se estabelecem. Às estruturas sociais que o conhecimento pode legitimar, ou denunciar. Ao modelo científico que aceita, ou refuta. À estrutura linguística que adapta e conforma, ou rejeita e desconstrói. Assim,

Na medida em que a educação se constitui obra humana, processos formativos sociais entre os sujeitos medeiam as interações entre homem-natureza, homem-trabalho, homem-sociedade, homem-cultura, entre outras relações, competem às ciências preocuparem-se em desvelar tais processos, explicá-los, elucidar os fenômenos circunscritos no âmbito da sociedade e da natureza, sobretudo o conhecimento científico veiculado nas diferentes áreas do conhecimento, no domínio da educação escolar (FERREIRA; MOLINA, 2014, p. 132).

A ciência não deverá estar dissociada da sociedade que a demanda. E a cada sociedade/cultura deverá ser possível a produção e organização de modelos científicos que estejam adequados às suas especificidades. No entendimento das autoras, a ciência é primordial para o desvelamento dos fenômenos, principalmente no espaço da escola. E, por isso mesmo, questionam: “Que ciência? Que método? De qual perspectiva de conhecimento se lança mão? Sobre qual lógica se desenrola o trabalho docente e a organização do trabalho pedagógico?” (FERREIRA; MOLINA, 2014, p. 132). Ou seja, se a escola só nos apresenta uma única história, um modelo único de sociedade, uma única perspectiva de conhecimento e de sua produção, então, precisamos nos questionar se, frente à diversidade de formas de organização social e de produção de cultura, realmente é possível e viável uma estrutura única de ciência.

A dinâmica do conhecimento e as relações estabelecidas entre sujeito e objeto fazem emergir diferentes e divergentes concepções acerca do que é o conhecimento, do conteúdo e forma do ato de conhecer, bem como há dissenso sobre o sentido do

20 Tradução livre: [...] Falar de uma política epistêmica da interculturalidade, mas também de epistemologias políticas, pode servir no campo educacional para levar os debates em torno da interculturalidade para outro nível, transcender seu enraizamento na diversidade étnica (leia-se indígena) e alcançar o problema de “ciência” em si.

pensamento do homem no mundo. Inclusive a própria dinâmica e os tipos de relações aí estabelecidas são, também, alvo de divergência entre filósofos e cientistas. Constata-se, na história das ciências, conflitos e tensões que permearam o conceito de ciência, a classificação do conhecimento científico e não científico, a validade daquele em detrimento deste e, ainda, a usurpação do conhecimento como manipulação do sistema social regido pelo capital/ mercado (FERREIRA; MOLINA, 2014, p. 132).

Aponta-se, assim, a necessária reflexão sobre a historicidade dos conhecimentos científicos, percebendo que, frente a diferentes perspectivas de conhecimento, tem se mantido um princípio único que determina o que pode ou não ser cientificamente válido, ou, no caso de nossa ciência, validado. Precisamos refletir ainda sobre como o processo de demarcação científica se estabeleceu, ao ter provocado “[...] a fragmentação da ciência, compartimentação e especialização do conhecimento científico produzido, classificando as Ciências entre Exatas, da Natureza e Sociais, e com o propósito de subsidiar o processo produtivo fragmentado” (FERREIRA; MOLINA, 2014, p. 136).

Ferreira & Molina (2014) destacam que tanto a fragmentação da ciência quanto dos processos produtivos surgem da necessidade de garantir a hegemonia do sistema capitalista. E nossa formação, sendo orientada por este conhecimento hegemônico, nos contamina com esta visão de mundo que necessitamos relativizar. Para além da fragmentação do conhecimento, a impossibilidade de integrar o conhecimento mítico tem distanciado as concepções de ciência hegemônica daquela a ser desenvolvida pelos diferentes povos e culturas.

Regina Célia Moraes Vieira, em sua Tese de Doutorado intitulada “Ciclo monográfico: dos mitos à ciência da Escola Indígena Baniwa e Coripaco no Alto do Rio Negro”, registrou a experiência promovida por uma escola indígena no interior do estado do Amazonas, voltada à superação destas dicotomias e há coexistência de mito e produção de conhecimento. Contrapondo-se ao modelo científico hegemônico, a Escola Pamáali, uma escola indígena localizada no Alto Rio Negro, estado do Amazonas²¹, desenvolve o ensino de Ciências no ensino fundamental articulando uma “[...] trilogia de fatores que reúne os saberes míticos dos indígenas, o acesso às tecnologias ocidentais e a questão do desenvolvimento sustentável dos povos do Rio Içana” (VIEIRA; RUIZ, 2011, p. 277). Ao investigar suas práticas, percebeu-se que

A proposta de ensino de Ciências desenvolvida na Escola Indígena Baniwa e Coripaco (EIBC/Pamáali) tem como base filosófica uma visão intercultural da educação indígena, investindo na possibilidade de diálogo entre a cultura ocidental e os conhecimentos tradicionais (2011, p. 277).

21 Localizado nas margens do rio Içana, afluente do rio Negro, nas terras indígenas do Alto Rio Negro, Estado do Amazonas, perto da fronteira com a Colômbia.

Assim, nos quatro últimos anos do ensino fundamental, os alunos desenvolvem e sistematizam uma pesquisa em forma de monografia, abordando temáticas relacionadas às demandas de suas comunidades, buscando melhorar suas condições de vida e inserir-se profissionalmente. As temáticas desenvolvidas nas monografias associam os aspectos mitológicos da cultura Baniwa e Coripaco aos “[...] saberes com aspectos da cultura científica trabalhada nas aulas práticas e teóricas sobre os conteúdos das disciplinas ‘Línguas Baniwa e Portuguesa’, ‘Ciências da Natureza’ e ‘Cultura, Artes e Educação Física’ ”. (VIEIRA; RUIZ, 2011, p.287). (grifos das autoras). Esta forma de construção do conhecimento, voltada à especificidade de suas culturas e cosmologias indígenas, busca dar sentido aos espaços educativos.

Em relação às temáticas mitológicas desenvolvidas, observou-se uma diversidade de conhecimentos tradicionais relacionados à cosmogonia, como: a origem da tribo Dzawinai (Comunidade Juivitera); a origem do grafismo usado no artesanato de arumã; plantas tradicionais Baniwa; a educação tradicional Baniwa; instrumentos musicais Baniwa; parto tradicional Baniwa; o arumã na cultura Baniwa; a origem da chuva; a piracema hoje e sua origem. Os temas referentes ao desenvolvimento sustentável relacionaram o que se fazia no passado com o que se faz no presente, ou seja, focaram uma pesquisa pragmática sobre como os povos indígenas do Alto Rio Negro estão lidando com as problemáticas ambientais futuras, a partir de práticas tradicionais antigas e modernas, com o uso adequado de tecnologias sustentáveis (2011, p 288-289).

Enquanto a escola traz para reflexão problemas e potencialidades que podem ser objetos de pesquisa, estimulando registros e coleta de informações, materiais do solo e da água, plantas, espécies de alimentos, peixes, insetos, entre outros, junto aos velhos e pajés, nas comunidades, os alunos buscam o conhecimento sobre os mitos Baniwa e Coripaco que explicam a origem dos objetos que pretendem investigar. Vieira e Ruiz (2011), amparadas em Chauí (1999) esclarecem que o pensamento mítico opera em três funções: a explicativa, a organizativa e a compensatória. Enquanto a primeira função busca explicar o presente a partir de alguma ação passada que é ritualizada, a ponto de reviver os tempos primordiais (como a origem da chuva, de algumas plantas, determinados peixes ou instrumentos musicais), a segunda função do mito está voltada à organização das relações sociais de parentesco, de alianças, de trocas, de casamento, de educação (expressa nas monografias sobre o parto tradicional Baniwa, sobre a origem da tribo Dzawinai, entre outras). E, por fim, a terceira e última função do mito é a compensação, onde: “O mito narra uma situação passada que, no presente, manifesta-se como um erro que foi corrigido ou representa uma compensação por alguma perda” (VIEIRA; RUIZ, 2011, p. 291). Como é o caso da escolha do local para a construção da escola Pamáali, onde outrora foi um lugar de martírio de um índio guerreiro, e

que hoje se constitui no lugar ideal para realizar um sonho dos Baniwa e Coripaco, tornando-se por sua história um lugar sagrado.

Assim, desenvolvem conhecimentos que integram aspectos mitológicos de suas culturas, que lhes são essenciais, relacionando-os aos estudos científicos, construindo uma estrutura própria e específica de produção de conhecimento, sem fragmentar e negar as particularidades que lhes são inerentes. A escola e a ciência, a partir desta orientação para a construção e sistematização do seu conhecimento, cultura e história, apresentam-se de forma integrada às necessidades e organização deste povo, superando a fragmentação, descontextualização e o descomprometimento com as demandas das comunidades atendidas pela escola, como ocorre nas escolas em geral.

A experiência desenvolvida pelos alunos Baniwa-coripaco vem de encontro às reflexões de Walsh (2004), para quem o modelo científico eurocêntrico tem sido um dos fundamentos centrais do projeto da modernidade/colonialidade, que coloca o homem branco – europeu - acima dos demais, estabelecendo uma ordem hierárquico-racial fixa e imutável. E, neste sentido, a autora nos conclama a construir novos marcos epistemológicos buscando pluralizar, problematizar e desafiar o pensamento totalitário, único e universal, lembrando que as relações de poder se estabelecem a partir de um lugar e de povos que historicamente se impuseram como superiores, o que balizou o conhecimento científico ocidental como o único válido. Produz-se, assim, uma pedagogia descolonial.

Ao questionar esse conhecimento científico europeu universal, Walsh (2004) propõe que novos processos de intervenção cultural surjam, a partir da recuperação, revalorização e aplicação dos saberes ancestrais. Porém, rompendo com a perspectiva do tempo passado, ao assumir a contemporaneidade destes conhecimentos, ou seja, superando a ideia de que o que está associado a estes povos é passado, atrasado, em contraposição à modernidade do conhecimento científico.

Mas, negarmos o conhecimento científico pelo estigma de ser eurocêntrico, assimétrico e impositivo parece não ser o caminho. Chassot (2001) aponta a alfabetização científica como uma ferramenta importante e necessária, ao considerar a Ciência como uma linguagem que poderá facilitar nossa leitura do mundo. Observa, porém, que não podemos considerá-la uma fada benfazeja, pois também tem se mostrado uma bruxa destruidora. Neste sentido, defende uma alfabetização científica crítica, que não apenas facilite a leitura do mundo, mas que também nos habilite a transformá-lo em um mundo melhor. Ressalta ainda a necessidade de partirmos de nosso chão: “Precisamos fazer também uma (re)leitura da

Ciência como homens e mulheres latino-americanos que somos” (2001, p. 47). Parece que os Baniwa-Coripaco já tem se habilitado a avançar nesse processo.

Nesta mesma linha de pensamento, Luciano, indígena da etnia Baniwa, aponta que “[...] em todas as sociedades humanas, incluindo as sociedades indígenas, os conhecimentos são construções humanas, ou seja, resultados de observações, experimentações (erros e acertos) e vivências de longo prazo” (2017, p. 26). E o que diferencia a relação com a ciência é o ponto de partida, pois os povos indígenas são orientados por cosmovisões baseadas na complementariedade dos conhecimentos, culturas e espiritualidades cósmicas, e que, por isso, “[...] os estudantes indígenas que adentram a vida acadêmica, apropriam-se ao máximo que podem, muitas vezes até o que não deveriam, dos conhecimentos científicos e técnicos a partir de um filtro que fazem de acordo com suas demandas e interesses individuais e coletivos” (2017, p.26).

Luciano (2017) ressalta que o mesmo não acontece por parte da academia, que pouco interage e se apropria dos conhecimentos dos indígenas que ali estão. Ou seja, perde-se a oportunidade de realizar uma relação de duas vias, de caráter dialógico, perde-se a possibilidade de ampliação de conhecimentos, e mais uma vez, o reducionismo deste espaço de saber que se julga superior nega o próprio sentido da palavra universidade, pois:

Se a ciência ocidental adotasse também a lógica da complementariedade de saberes, todos sairiam ganhando. Se a ciência não é perfeita e absoluta ao complementar seu portfólio limitado de conhecimentos com outros conhecimentos, ela ficaria mais rica, mais forte e menos incompleta. Este é o desafio e ideal de uma interculturalidade mais radical, ou de uma inter-epistemologia ou intercientificidade, muito além da interdisciplinaridade ou transdisciplinaridade (LUCIANO, 2017, p.27).

Luciano (2017) explica que os povos indígenas são orientados por cosmovisões baseadas na complementariedade dos conhecimentos, culturas e espiritualidades cósmicas, não percebendo incompatibilidade entre os conhecimentos autodeclarados científicos, os dos indígenas e outras formas de conhecer.

Então, fica a pergunta: a denominação não seria, no lugar de universidade, eurocentricidade, considerando que podemos detectar uma supremacia do conhecimento eurocêntrico sobre os povos das demais regiões da terra? O que, no dia-a-dia, reforça mais ainda a necessidade e importância do acesso ao ensino superior pelos povos indígenas, apontando que:

A formação superior de indígenas reveste-se de importância estratégica também para a construção de espaços e experiências de convivência multicultural entre

povos indígenas e a sociedade nacional, capazes de garantir harmonia sociopolítica, levando-se em consideração a conformação recente do Brasil como um Estado pluriétnico e multicultural. Além disso, a presença indígena nas universidades pode e deveria abrir possibilidades concretas para o diálogo intercientífico ou interepistemológico entre sistemas complexos de conhecimentos indígenas e científicos (LUCIANO, 2017, p. 23).

A presença do indígena no ensino superior permite, assim, através das tensões que promove, a possibilidade de ampliação do conhecimento veiculado neste espaço, apontando para reformulações no sentido de olhar para a fragmentação e a supremacia de uma vertente de conhecimento sobre as demais, de um método de produção científica que desvaloriza e desconhece outras formas culturais de relação entre conhecimento e natureza.

Na mesma perspectiva da promoção da interculturalidade, num viés crítico e horizontal, esta ciência voltada aos interesses e necessidades das populações indígenas não está pronta, mas em processo de análise e, através de tentativas e erros, em construção. Se percebemos a partir das discussões apresentadas até o momento, as limitações de um único modelo de ciência a orientar a produção de conhecimentos, nos diferentes povos e nações, não podemos agora querer encontrar ou produzir um único “como fazer”, pois estes caminhos e métodos poderão ser tão diversos quanto as diferentes culturas que ainda resistem nos mais diversos lugares do mundo.

3 METODOLOGIA

O presente trabalho se caracteriza como uma pesquisa de cunho qualitativo onde, conforme Flick, “[...] dirige-se à análise de casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas nos seus contextos locais.” (2009, p. 37). Especificamente neste caso, trata-se das experiências das licenciaturas interculturais, que surgem nos mais diferentes estados do Brasil, a partir das demandas e das lutas dos indígenas por uma educação superior voltada às suas especificidades.

Devido ao teor qualitativo deste estudo, será utilizada pesquisa bibliográfica e documental.

A pesquisa bibliográfica é uma fase importante de todo e qualquer trabalho de investigação científica que influenciará as demais etapas de uma pesquisa, partindo das teorias já construídas e divulgadas no meio acadêmico, e do resgate da perspectiva histórica necessária para contextualizar o momento em análise e os processos anteriores que o determinaram. Assim sendo, para a revisão de literatura é indispensável em um estudo qualitativo buscar, como aponta Flick (2009, p. 62): “Literatura teórica sobre o tema do estudo; literatura empírica sobre pesquisas anteriores na área do estudo ou em áreas similares; literatura metodológica sobre como realizar a pesquisa e sobre como utilizar os métodos escolhidos” e, para finalizar, “literatura teórica e empírica para a contextualização, a comparação e a generalização das descobertas”. Flick destaca ainda, que: “Na pesquisa qualitativa, o pesquisador utiliza os *insights* e as informações provenientes da literatura enquanto conhecimento sobre o contexto, utilizando-se dele para verificar observações a respeito de seu tema de pesquisa naqueles contextos” (2009, p. 62).

Quanto ao instrumento de coleta de dados, optou-se pela Análise de Documentos (FLICK, 2009), considerando que foram analisados os projetos pedagógicos curriculares das licenciaturas interculturais. Esta escolha se justifica por serem estes documentos um primeiro esforço de diálogo entre as instituições de ensino superior e as organizações indígenas, estando registrado nestes um esboço inicial deste movimento. Desta forma, para Flick, “Ao decidir-se pela utilização de documentos em um estudo, deve-se sempre vê-los como meios de comunicação” (2009, p. 232). E, ainda, ao analisá-los,

o pesquisador deverá também perguntar-se acerca de: quem produziu esse documento, com que objetivo e para quem? Quais eram as intenções pessoais ou institucionais com a produção e o provimento desse documento ou dessa espécie de documento? (p. 233).

Especificamente quanto ao Projeto Pedagógico de Curso, trata-se de uma peça institucional, de caráter público, norteador da ação educativa do curso onde estarão explícitos os fundamentos políticos, filosóficos, teórico-metodológicos, os objetivos, o tipo de organização, bem como as formas de implementação e avaliação do curso. É um projeto de vida humana pois, por meio do que nele está planejado, define-se um modelo de sociedade a se construir, e os instrumentos que o profissional por ele formado utilizará.

Os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura intercultural orientam-se por legislação específica, a saber: as Bases Legais da Educação Escolar Indígena, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) e os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas – MEC/2002, tendo por pressuposto que sua elaboração seja resultado de um amplo debate com as comunidades indígenas beneficiadas pelas licenciaturas. Isto porque, a formação de professores indígenas é uma demanda presente nas comunidades. E sua implementação foi possível em sua grande maioria, a partir dos editais do PROLIND, sendo que para concorrer, os projetos deveriam estar adequados à legislação específica e terem sido constituídos a partir do diálogo com as comunidades a serem atendidas pelos cursos de licenciatura.

A partir da definição das licenciaturas interculturais como objeto de estudo, realizou-se uma busca para localizar os cursos de ensino superior que respondem ao problema da pesquisa, ou seja, os cursos de Educação Intercultural.

Quanto à seleção dos documentos que caracterizam o universo da pesquisa, foram definidos como objeto de análise os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura Intercultural em instituições de ensino superior que possuíssem ênfase em Ciências da Natureza.

Inicialmente foi feita uma busca na plataforma do MEC²², localizando as instituições que ofertavam as Licenciaturas Interculturais. A busca no site do MEC foi realizada pela opção *nome do curso* e pelo termo *intercultural*, tendo por resultado os seguintes dados: Universidade de Rondônia (UNIR), onde era ofertado o curso de *Educação Básica Intercultural*; Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), onde era ofertado o curso de *Formação Intercultural Para Educadores Indígenas*; Com a denominação *Intercultural Indígena*, foram localizados nas seguintes instituições: Universidade Estadual do Ceará

22 <http://emec.mec.gov.br/>

(UECE), Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e no Instituto Federal da Bahia (IFBA).

Também foram localizados cursos de Educação Intercultural com ênfases, conforme descrição a seguir: Universidade Federal de Goiás (UFG), com ênfase em Ciências da Cultura, Ciências da Linguagem e Ciências da Natureza. Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECO), Intercultural Indígena com ênfase em Ciências Sociais; Línguas, Artes e Literatura; Matemática e Ciências Naturais; e Pedagogia. Universidade Estadual do Alagoas (UNEAL), Intercultural Indígena com ênfase em Ciências Sociais; Línguas, Artes E Literatura; Matemática; Ciências Naturais; e Pedagogia. Universidade Federal de Roraima (UFRR), Licenciatura Intercultural com ênfase em Ciências Sociais; Ciências da Natureza; Comunicação e Artes. Com a denominação de *Licenciatura Intercultural Indígena*, nas seguintes universidades: Universidade do Estado do Pará (UEPA), Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), Universidade do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT), Universidade do Amapá (UNIFAP), Instituto Federal da Amazônia (IFAM), Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL).

Devido ao pouco tempo disponível para as análises, optou-se por selecionar apenas os cursos oferecidos pelas universidades federais, cujos Projetos Pedagógicos fossem disponibilizados nos respectivos *sites*, e oferecessem a ênfase de Ciências da Natureza. Considerando que na busca realizada no site do Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Ensino Superior (Cadastro e-MEC), somente dois cursos apontavam possuir esta ênfase (UFRR e UFG), foi realizada uma busca nos sites das demais instituições federais, sendo localizados cursos de Educação Intercultural com ênfase em Ciências da Natureza nas seguintes instituições: Universidade Federal da Amazônia (UFAM), Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Acre (UFAC), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e Universidade Federal do Pará (UEPA).

Destes onze cursos oferecidos em universidades federais com ênfase em Ciências da Natureza, somente seis disponibilizavam os projetos pedagógicos do curso nos respectivos *sites*, a saber: UFPE, UFMG, UFGD, UFG, UFCG e UNIR. O curso oferecido pela UFCG foi

descartado porque a ênfase em Ciências da Natureza era direcionado apenas a biologia, sem desenvolver as especificidades da física e da química. Assim sendo, foram utilizados como objeto de análise cinco projetos pedagógicos de curso, que foram localizados nos sites das seguintes instituições: UFPE, UFMG, UFGD, UFG, e UNIR. Segue uma breve descrição dos mesmos:

Universidade Federal Grande Dourados (UFGD). Localizada na cidade de Dourados, no estado do Mato Grosso do Sul, oferece o curso de Licenciatura Intercultural Indígena – *Teko Arandu*. O curso de Licenciatura Plena em Educação Intercultural oferece habilitações em quatro áreas de conhecimento: Ciências Humanas, ou Linguagens, ou Matemática ou em Ciências da Natureza. A carga horária é de 4.182 horas relógio (h/r) ou 5.018 horas aula (h/a), sendo oferecido na metodologia da Alternância, onde parte do curso é desenvolvida presencialmente, na Universidade (Tempo Universidade – TU) e parte nas comunidades indígenas (Tempo Comunidade – TC), atendendo prioritariamente as etnias Guarani e Kaiowá, com a oferta de 60 vagas anuais por turma. O Processo Seletivo Vestibular é específico e diferenciado, tendo em vista a valorização das línguas Guarani e Kaiowá nas modalidades oral e escrita, e abrange três fases: redação nas línguas Guarani e portuguesa; prova objetiva e prova oral.

Universidade Federal de Goiás (UFG). Localizado no campus Samambaia, na cidade de Goiânia, o curso de Licenciatura em Educação Intercultural oferece habilitações nas seguintes áreas de concentração: Ciências da Linguagem, Ciências da Natureza e Ciências da Cultura. A carga horária de 3646 horas, e está voltado ao atendimento dos seguintes povos da região do Tocantins-Araguaia: Apinajé, Canela-Apanyekrá, Canela Ramkokamekrá, Gavião, Guajajara, Javaé, Karajá, Krahô, Krikati, Tapirapé, Tapuio e Xerente. O curso acontece com aulas presenciais na UFG (durante os períodos de recesso do calendário das escolas indígenas acontecerão as etapas entre os meses de janeiro, fevereiro, julho e agosto, quando serão trabalhados conteúdos indicados nos temas contextuais das matrizes e orientações sobre pesquisa e estudo), nos Pólos e em Terras Indígenas (a parte mais específica dos temas contextuais poderá acontecer em terras indígenas com o propósito de possibilitar o diálogo com os especialistas indígenas e com os projetos desses povos). (UFG, 2007).

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Localizada na cidade de Recife, o curso de Licenciatura Intercultural Indígena oferece habilitações nas ênfases: Línguas, Artes e Literaturas; Ciências da Natureza e Matemática; e Ciências Sociais. A carga horária é de 3.345 horas, por etapas cumpridas em Regime de Alternância entre Tempo/Universidade e Tempo/Comunidade, entendendo-se por Tempo/Universidade os períodos intensivos de

formação presencial no campus universitário e, por Tempo/Comunidade, os períodos intensivos de formação presencial nas comunidades indígenas, com a realização de práticas pedagógicas orientadas. O Processo Seletivo Vestibular é específico e diferenciado, com três requisitos: apresentação de um memorial com o relato dos dois últimos anos de trabalho realizado na escola e na comunidade; realização de um vestibular específico e entrega de uma carta de apresentação redigida pelas lideranças de sua comunidade. Está direcionado aos seguintes povos da região: Atikum, Truká, Kambiwá, Kapinawá, Fulni-ô, Tuxá, Pankararu, Xukuru, Pipipã, Pankará, Pankaiwká e Entre Serras de Pankararú.

Universidade Federal de Rondônia (UNIR). A Licenciatura em Educação Básica Intercultural é ofertada em Ji-Paraná e oferece habilitações nas seguintes áreas de concentração: Educação Escolar Intercultural no Ensino Fundamental e Gestão Escolar, Ciências da Linguagem Intercultural, Ciências da Natureza e da Matemática Intercultural e Ciências da Sociedade Intercultural. A carga horária é de 4.000 horas, e está direcionado ao atendimento dos povos que se situam na região Ji-Paraná e municípios do entorno.

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Localizado na cidade de Belo Horizonte, o curso de Educação Básica Indígena: Formação Intercultural de Professor, oferece habilitação nas seguintes áreas de concentração: Língua, Arte e Literatura; Matemática e Ciências da Natureza; Ciências Sociais e Humanidades. A carga horária é de 3.750 horas, com tempos de formação na UFMG e tempos no próprio espaço de atuação e vivência dos estudantes. Se divide em uma etapa intensiva, na universidade e uma etapa intermediária, referente ao período de formação que continua nas aldeias. O curso tem a duração de cinco anos, constituído de dez Etapas Intensivas e nove Etapas Intermediárias. Está voltado para o atendimento dos seguintes povos: Xakriabá, Pataxó, Tupinikin e Aranã. A seleção, realizada na e pela Faculdade de Educação, é composta por: memorial, atividade de leitura e escrita, carta de apresentação da comunidade indígena e entrevista.

Para a análise deste material optou-se pela técnica da Análise de Conteúdo, entendido como um orquestrado empreendimento de interpretação e inferência de conteúdos textuais (Gil, 2010). Seguindo-se as etapas sugeridas por Gil (2010) foram realizadas três fases, a saber: na pré-análise, realizou-se o primeiro contato com os documentos, a seleção dos Projeto Pedagógicos de curso, e ainda a formulação de hipóteses e preparação do material para análise. Na fase seguinte, procedeu-se à exploração do material, e após, a codificação do mesmo, através do recorte, ou seja, a escolha das unidades. E, por fim, realizou-se a classificação, ou a definição das categorias selecionadas, finalizando-se com o tratamento dos dados, a inferência e a interpretação, de forma a tornar os dados válidos e significativos. Os

dados foram organizados em tabelas, sendo então confrontados com as informações anteriormente selecionadas, a partir das quais foi possível definir as categorias e estabelecer nexos com a literatura pesquisada.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir das leituras e das análises realizadas foram selecionadas três categorias: Conceito de Interculturalidade e práticas interculturais, Protagonismo indígena e Ciência e saberes culturais. O conceito de interculturalidade emerge como pano de fundo dos processos filosóficos, políticos e didático-metodológicos nos PPC's. Assim sendo, torna-se imperativo sua presença e sua materialidade nos cursos de formação, que é promovida através das práticas interculturais, buscando-se a construção da interculturalidade crítica como um projeto possível e necessário. O protagonismo indígena aparece como essência de um processo de emancipação destes povos, permitindo e promovendo sua atuação como sujeitos atuantes tanto na execução quanto na organização de seus processos educativos, na construção de uma pedagogia decolonial, voltada às questões demandadas para a permanência e revitalização de suas culturas originárias, que historicamente tem sido subjugadas, subalternizadas e inferiorizadas. A relação entre ciência e saberes culturais, ao mesmo tempo que é o objetivo principal deste estudo, destaca e busca tornar possível a inserção horizontal do conhecimento ancestral em patamares científicos, ao considerar a possibilidade de construção de interepistemologias.

4.1 CONCEITO DE INTERCULTURALIDADE E PRÁTICAS INTERCULTURAIS

A interculturalidade está presente em todos os Projetos Pedagógicos de Curso analisados neste estudo, por estarem voltados à formação de indígenas em cursos de licenciatura. Resta saber se estão enquadrados na perspectiva relacional, funcional, ou crítica (WALSH, 2004). Considerando que a oferta de cursos de licenciatura intercultural tem sido uma prática recente nas instituições de ensino superior, a organização de cursos com esse enfoque e que sejam construídos em conjunto com docentes e movimentos sociais indígenas apresenta-se como um grande desafio. A seguir são apresentados elementos que, após tabulados, foram sistematizados buscando localizar nos Projetos Pedagógicos dos Cursos o conceito de interculturalidade e as práticas interculturais apresentadas.

Universidade Federal Grande Dourados – UFGD - MS

O Projeto Pedagógico de Curso da UFGD aponta, em sua fundamentação metodológica, que “O currículo do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena está embasado nos aspectos centrais da construção de uma educação escolar indígena

diferenciada, específica, bilíngue, autônoma e intercultural.” (2012, p. 14). Entre os seus pressupostos e quanto à sua peculiaridade, o curso apoia-se nos seguintes princípios epistemológicos e metodológicos: produção do conhecimento, totalidade, interculturalidade crítica, especificidade indígena, autonomia, bilinguismo/competências linguísticas e decolonialidade do saber.

Pode-se observar que a perspectiva da *interculturalidade crítica* aparece com propriedade nos princípios epistemológicos e metodológicos apresentados no PPC, pois na produção do conhecimento busca-se “[...] criar condições favoráveis para desenvolver o processo de descoberta, pesquisa, criação e apropriação de conhecimentos, de forma sistematizada, refletindo sobre o processo cultural de sua comunidade, do seu povo e da sociedade envolvente.” (2012, p. 15). No princípio da totalidade,

[...] que aborda o ser humano em todas as suas dimensões de vida – social, política, cultural, familiar, religiosa, biológica, econômica – enfocando a pessoa na sua relação com o outro, com a natureza e com as dimensões espiritual e mitológica. Este princípio se traduz através de uma abordagem inter e transdisciplinar (2012, p. 15).

A *interculturalidade crítica* é entendida enquanto um projeto étnico-político de democracia radical, que visa, “[...] através da compreensão do outro, diminuir as assimetrias e buscar outras formas de modernidade ao articular conhecimentos e valores socioculturais distintos, de forma seletiva, crítica e reflexiva, sem hierarquia de saberes” (2012, p. 15). Esta perspectiva aparece também na especificidade indígena,

[...] que parte das necessidades, interesses, aspirações, forma de vida, cosmovisão, língua, etc., de cada comunidade Guarani/Kaiowá. O curso deve constituir-se num processo que se vincula a um movimento social mais amplo no coletivo das comunidades indígenas, cujos conhecimentos sejam integrados às práticas vividas, ao invés de ser imposto como algo estranho às experiências e desejos do grupo. Para suprir essa necessidade, é assegurada também, durante o curso, a participação efetiva de caciques/‘rezadores’ Guarani e Kaiowá (mestres tradicionais/ñanderu) os quais garantem a orientação de questões próprias da cultura tradicional, sob seu ponto de vista.
(2012, p. 15).

Está presente também na autonomia, “[...] que implica na participação indígena em todas as fases do processo, respeitando e valorizando a organização social desta sociedade” (2012, p. 15). Na valorização e promoção da língua materna, através do bilinguismo/competências linguísticas, considerando que “[...] a proposta do curso está embasada em uma opção política de valorização da língua materna, colocando no mesmo

patamar de prestígio da língua nacional, em todas as suas modalidades, garantindo a efetivação da comunicação e da produção de conhecimentos” (2012, p. 15). E na decolonialidade do saber, que

[...] indica transcender a manutenção da organização social pautada no colonialismo. Esta que embasa o colonialismo epistemológico, ao garantir que apenas aos conhecimentos gerados pelas elites, científicas e filosóficas, sejam tomados como verdadeiros. A proposta do curso está em incorporar os conhecimentos subalternizados pelo processo de produção dos conhecimentos, através de uma resistência semiótica presente na ‘episteme de fronteira’. Essas epistemes teórico-metodológicas, nas quais o curso se fundamenta, estão atreladas a um processo integrado às práticas vivenciadas pelos Guarani e Kaiowá, as quais se baseiam em três grandes eixos: *teko* (cultura), *tekoha* (território) e *ñe''ẽ* (língua), que são os aspectos fundamentais pelos quais se articularam os conteúdos e a metodologia do curso [...] (2012, p. 15).

A perspectiva de superação da colonialidade, responsável pela submissão destes povos a modelos políticos, sociais econômicos, culturais e de conhecimentos que lhes são externos, precisa estruturar-se em um projeto de ação. Neste PPC, o ser humano é percebido em sua totalidade, em suas dimensões e relação com o outro e com a natureza, e onde a especificidade indígena é ponto de partida, no que se refere a necessidades, interesses, aspirações, formas de organização da vida e da coletividade, cosmovisão e língua. Ocorre a participação de representantes como o cacique nos processos formativos, visando a presença dos indígenas de acordo com sua organização e representatividade social. Há o reconhecimento da língua materna em nível de igualdade frente à língua nacional, e utiliza-se dos princípios da decolonialidade do saber para a transcendência do colonialismo.

Analisando-se as ementas apresentadas neste PPC, localizamos as seguintes disciplinas, voltadas ao desenvolvimento da interculturalidade na formação básica: *Português Intercultural; Didática Intercultural; Educação Bilíngüe e Intercultural; História dos povos Guarani e Kaiowá; Filosofia Intercultural (aborda as temáticas (inter) culturalidades e análises decoloniais; colonização do conhecimento e etnociências); Fundamentos da Educação Indígena e Educação Escolar Indígena; Atividades acompanhadas I,II e III; Gestão Territorial e Sustentabilidade; Gestão da Escola Indígena; Fundamentos Jurídicos do Direito Indígena e das políticas públicas para a educação escolar indígena; Português Intercultural; Teoria, Técnicas e Práticas da Tradução; Língua Materna – Laboratório de Elaboração e Produção de textos e de Recursos Didáticos; Esporte e Lazer (promoção do intercâmbio cultural e do fortalecimento das relações intraculturais e interculturais). Na formação específica da ênfase em Ciências da Natureza, as seguintes disciplinas apresentam um enfoque intercultural: *As Mudanças Climáticas e as Transformações das Paisagens;**

Atividades Acompanhadas em Ciências da Natureza I; Gestão ambiental, agroecologia e sustentabilidade; Introdução à ecologia; Saúde, meio ambiente e educação indígena; Estudos em Terras Indígenas; Metodologias de ensino em Ciências da Natureza II; Estágio Supervisionado em Ciências da Natureza I e II. O estágio é um dos momentos formativos voltados à prática da transdisciplinariedade e da interculturalidade, tendo por eixos temáticos: Educação Indígena e Educação Escolar; Meio Ambiente e Auto-sustentação; Políticas Linguísticas e Ensino Bilíngue; Arte, Tradição e Mercado; Políticas Indigenistas, Interculturalidade e Movimentos Indígenas. O Estágio tem a interculturalidade como princípio metodológico, enquanto uma atividade teórica instrumentalizada da práxis docente num espaço de articulação de atividade teórico-prática.

Apesar de encontrarmos neste projeto pedagógico a fundamentação teórica e a formação básica orientadas para a *interculturalidade crítica*, a formação específica deixa a desejar. Algumas das disciplinas da ênfase em Ciências da Natureza restringem-se aos conteúdos da física, química e biologia de forma fragmentada, sem dialogar com o contexto indígena. Ou seja, o PPC aponta para um projeto que esteja fundamentado para a *interculturalidade crítica*, mas não consegue apontar como esta interculturalidade acontecerá ao desenvolver os conteúdos da física, química e biologia. As disciplinas responsáveis pela formação para a pesquisa não avançam para além do formato científico padrão, e a ementa do trabalho final da ênfase restringe-se à orientações gerais, sem apontar, como em outros PPC's, para as especificidades e demandas das comunidades indígenas. Ou seja, a perspectiva da *interculturalidade crítica* está muito bem fundamentada na apresentação da licenciatura, mas parcialmente presente nas disciplinas da ênfase, e ausente na disciplina de formação científica ou de TCC.

Universidade Federal de Goiás – UFG – GO

No seu Projeto Pedagógico, a interculturalidade aparece como um dos princípios curriculares do Curso de Licenciatura, juntamente com a transdisciplinaridade, sob uma perspectiva dialógica,

[...] tanto no que se refere à relação entre as diferentes culturas quanto à interação entre as várias áreas do saber. Nesse sentido, as áreas de conhecimento das diferentes ciências estarão relacionadas umas com as outras, sem separar, por exemplo, matemática de geografia, língua de história, literatura de arte, ou seja, nessa concepção a transdisciplinaridade e a interculturalidade acontecerão normalmente. Tampouco estarão separados os conhecimentos produzidos pelos indígenas daqueles considerados universais, a pesquisa dos processos de ensino (PPC UFG, 2006, p. 33).

A proposta mantém, assim, a integração entre conteúdos, respeitando as cosmovisões, diferente do pensamento ocidental, que fragmentou o conhecimento e a sua produção. Também destaca que: “Os temas referenciais – interculturalidade, diversidade e diferença, identidade/etnicidade, autonomia e alteridade - são indicadores de que perspectiva os temas contextuais deverão ser trabalhados sem perder de vista o vínculo entre saberes locais e universais” (2006, p. 33). A interculturalidade é entendida e proposta “[...] não apenas como um meio que reconhece o valor intrínseco de cada cultura e defende o respeito recíproco entre elas, mas que propõe também enfrentar os conflitos oriundos desse relacionamento, como também as suas riquezas” (UFG, 2006, p. 34).

Neste projeto pedagógico a diversidade cultural implica “[...] no reconhecimento de que existem interesses contraditórios que levam à negação dessa diversidade, muitas vezes manifesta até em políticas públicas de condenáveis processos de assimilação, integração, etc” (2006, p. 34). O curso tem a intencionalidade de priorizar a autonomia e o fortalecimento das identidades étnicas nesse contexto de confronto e interesses opostos, bem como “[...] a sustentabilidade de políticas econômicas, linguísticas, de manutenção cultural e de defesa das terras indígenas” (UFG, 2006, p. 34).

Analisando-se as ementas apresentadas neste PPC, localizamos as seguintes disciplinas, voltadas ao desenvolvimento da interculturalidade, referentes ao núcleo comum, sob a denominação de temas contextuais: *Tema contextual: Natureza, Homem e Meio Ambiente*; *Tema contextual: Línguas Indígenas e o Português Brasileiro I*; *Tema contextual: Línguas Indígenas e o Português Brasileiro II*; *Tema contextual: Cultura e Comércio*; *Tema contextual: Educação Bilíngüe e Intercultural* *Tema contextual: Esporte e Lazer* (O esporte no campo da arte, cultura e cidadania, como um meio para promover a auto-estima e estimular o intercâmbio cultural, fortalecendo, de modo positivo, as relações intraculturais e interculturais); *Projeto de Pesquisa I*.

Na matriz específica das Ciências da Natureza, primeiramente há uma contextualização da ênfase, apresentando-a enquanto uma área transdisciplinar, envolvendo o estudo do espaço geográfico, suas paisagens e alterações temporais; o estudo dos seres vivos e sua interrelação com este espaço; a composição e as transformações químicas na biosfera, na atmosfera e na litosfera; as dinâmicas e forças resultantes dos processos de interação do espaço físico e biológico; bem como a representação numérica deste na natureza. “Tudo isso pensado no diálogo entre culturas, e visões de mundo que envolve esses estudos, a diversidade cultural, a reflexão sobre o processo de ocupação e pressão sobre os territórios

indígenas” (UFG, 2006, p. 53). Salienta-se que as concepções indígenas de natureza e humanidade são distintas das não indígenas, por não se enquadrarem nas oposições, base operante das ciências ocidentais, e por não colocarem os homens e suas sociedades em relações de descontinuidade, entendendo que algumas plantas e animais também são dotados de cultura. (UFG, 2006). Registra-se ainda que, por respeitar as interpretações indígenas sobre o mundo, “[...] os estudos da natureza procurarão contemplar os conteúdos que tratam dos homens, suas sociedades e meio ambiente, mas de forma que estes conteúdos não estejam compartimentados” (UFG, 2006, p. 53). Como podemos ver nas disciplinas da ênfase, abaixo discriminadas: *Modalidades de ensino bilíngue; Saberes e fazeres matemáticos locais; Ambiente e transformação* (estuda os seres vivos sob a ótica da transdisciplinaridade e sustentabilidade enfocando as espacialidades interculturais); *Transformações químicas e saberes locais* (caracterização dos saberes tradicionais de cada etnia com as aplicações não-indígenas, com uma visão transdisciplinar; busca de caminhos para a sustentabilidade); *Tempo, espaço e interculturalidades; Sistema de orientações e medidas; Educação Bilíngüe e Intercultural; Saberes matemáticos interculturais; Transformações químicas e saberes locais; Seres vivos e diversidade; Quantificações e relações socioeconômicas; Tempo, espaço e interculturalidades; Corpo e saúde; Impactos ambientais e saúde; Sistema de orientações e medidas; Energias e reservas energéticas; Recursos naturais e ambiente; Cosmos: saberes locais e universais; Impactos ambientais e saúde; Conhecimentos tradicionais, patrimônio e gestão de recursos naturais; Corpo e alimentação: transformações da natureza* (análise transdisciplinar do cotidiano para compreender as diferentes formas de intervenção e transformação da natureza). Neste curso são propostas ainda disciplinas denominadas *Estudos em Terras Indígenas*, visando a interação dos docentes do curso de Educação Intercultural com as comunidades indígenas, procurando, através desta atividade “[...] subsidiar o diálogo entre os conhecimentos específicos produzidos pelos povos indígenas e os ditos científicos ou universais, favorecendo, desse modo, a realização, na prática, da transdisciplinaridade e da interculturalidade” (UFG, 2006, p. 64).

Também faz parte da formação desta licenciatura a Prática Educacional, voltada à realização de oficinas pedagógicas, produção de material didático ou seminários de pesquisas. Tais atividades, vinculadas aos projetos sociais das comunidades, contarão com “[...] especialistas indígenas de diferentes áreas do saber, bem como as lideranças e líderes de movimentos indígenas, de forma a atender à demanda de atuação de cada Projeto Social nos quais se encontram envolvidos” (UFG, 2006, p. 68).

Para o desenvolvimento do Estágio I, objetiva-se a realização de uma pesquisa relacionando transdisciplinariedade e interculturalidade, podendo optar entre as seguintes linhas de pesquisa: Educação Indígena e Educação Escolar; Meio Ambiente e Auto-sustentação; Políticas Linguísticas e Ensino Bilíngue; Arte, Tradição e Mercado; Políticas Indigenistas, Interculturalidade e Movimentos Indígenas.

Tanto na formação básica quanto na formação específica este Projeto Pedagógico de Curso apresenta uma grande diversidade de disciplinas que buscam compreender o contexto social como um todo, apontando para a valorização dos conhecimentos das culturas originárias, de forma a potencializar a *interculturalidade crítica*. Apesar de não explicitar o conceito de interculturalidade crítica, apresenta elementos ao longo do texto que apontam para esta perspectiva.

Universidade Federal de Pernambuco – UFPE – PE

Consta no Projeto Pedagógico deste curso que o processo de formação dos professores e das professoras indígenas deve ser baseado na interculturalidade de saberes como princípio epistemológico. Para isso, é necessário que se estabeleça uma relação de diálogo entre as culturas indígenas e a ciência moderna, como pressuposto da ação pedagógica e do processo formativo. (UFPE, 2017).

A interculturalidade e a dialogicidade são apresentadas como eixos articuladores, voltadas à promoção da valorização das culturas dos diferentes povos e da sociedade envolvente, sendo a escola indígena considerada como um espaço de vivências e aprendizagem intercultural.

Na formação básica, as práticas interculturais são desenvolvidas através das seguintes disciplinas: *Laboratórios interculturais; Currículo Intercultural; Antropologia indígena; Ciência, conhecimentos e saberes; Direitos indígenas; Educação indígena e processos de ensino e aprendizagem; Elaboraões didáticas; Elementos da Natureza; Estágio supervisionado I a IV; Etnomatemática; História e política educacional; História indígena; Modos e tempos pedagógicos; Movimentos sociais, lutas e organizações indígenas; Organização social e parentesco; Panorama das línguas indígenas brasileiras; Patrimônio cultural; Trabalho de conclusão de curso I e II; Dimensões da religiosidade indígena*. Quanto aos Laboratórios Interculturais, são disciplinas distribuídas ao longo do curso que articulam e movimentam o processo formativo, fechando um ciclo de estudos e anunciando o próximo, ou seja, através do desenvolvimento de “[...] atividades integradoras entre os conhecimentos a serem trabalhados pelos componentes curriculares do período e o que foi

desenvolvido como trabalho ou pesquisa no tempo comunidade, propiciando uma maior ênfase e dialogicidade com os eixos temáticos” (UFPE, 2017, p. 32), constituindo-se em oportunidades de socialização das aprendizagens construídas, das pesquisas realizadas e de avaliação das aprendizagens. Os Laboratórios Interculturais também são espaços de produção de material didático específico para suas realidades.

Quanto às disciplinas específicas da ênfase em Ciências da Natureza e Matemática, diferente de outras licenciaturas, os conteúdos da física, química e biologia estão integrados nas temáticas das disciplinas, a saber: *A questão da terra no Brasil; Conservação e criação de bancos de germoplasma; Cura e saberes tradicionais; Metodologia do ensino de ciências e Etnomatemática; Relações étnico-raciais; Metodologia do ensino de matemática; Manejo e produção agrícola; Nutrição e segurança alimentar; Saúde/doença e meio ambiente.*

O Projeto Pedagógico do Curso aponta a interculturalidade como objetivo geral do Tempo Comunidade, voltando-se para a ampliação desta prática na Licenciatura Intercultural, através do planejamento, execução e avaliação no desenvolvimento dos seus processos formativos. Da mesma forma, coloca-se como um dos objetivos específicos na produção do Trabalho de Conclusão de Curso o estímulo à realização de um trabalho de pesquisa que “[...] visibilize o princípio da interculturalidade, que dá suporte ao currículo do curso, contribuindo para produções que expressem o acervo cultural dos povos, a relevância de suas lideranças e a importância de seus movimentos sociais (UFPE, 2017, p. 73).

A promoção da interculturalidade é potencializada através dos Eixos Integradores: Terra, Identidade, História, Organização e Sociabilidade, Interculturalidade e Dialogicidade, Línguas e Linguagens, Escola Indígena e Docência (sete eixos que norteiam os processos formativos para a docência em todos os sentidos, tanto do ponto de vista dos conteúdos e vivências curriculares quanto das ações integradoras dos Laboratórios Interculturais). Além de se constituírem enquanto saberes, também são referenciais que emergem da experiência que as culturas e as organizações indígenas conquistaram para guiar a prática pedagógica em escolas indígenas, para marcar os ideais políticos e a defesa das organizações sociais indígenas.

Assim, observa-se que esta licenciatura busca uma formação intercultural que avance para além da mera relação entre culturas, buscando formar um professor que compreenda as relações que permeiam a organização social, a produção do conhecimento e as assimetrias social e politicamente construídas, visando sua superação.

A referência ao termo interculturalidade, neste Projeto Pedagógico de Curso, aparece muito pouco, apenas quando são apresentados os quatro temas referenciais do curso (autonomia, interculturalidade, sustentabilidade e diversidade), e nas ementas de algumas disciplinas. Quanto à formação básica, foram identificadas as seguintes disciplinas voltadas às práticas interculturais: *Oralidade e Escrita I, II, III e IV; Relações Interétnicas, História e Memória I e II; Territorialidade e Espaço I e II; Arte e Educação Intercultural I, II e III; Atividades físicas e movimento I e II; Estudos na Aldeia I, II, III e IV; Introdução aos estudos antropológicos I; Etnomatemática e Temas Fundamentais em Matemática I, II e III; Pesquisa Intercultural I; Povos Indígenas e Não Indígenas: trabalho, tecnologia e economia; Temas Fundamentais de Meio Ambiente e Sustentabilidade; Legislação Educacional e Gestão Escolar Intercultural; Concepções de Educação e Teorias de Aprendizagem (indígenas e não indígenas); Produção de Material Didático Intercultural I e II; Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental I e II; Didática Intercultural: Processos de Ensinar e Aprender; Matemática do cotidiano e matemática escolar; Temas Fundamentais em Ciências no contexto indígena II; Educação Intercultural I, II e III; Relações Interétnicas e História no Ensino Fundamental – anos iniciais; Língua e literatura nos anos iniciais I; Atividade Física e Movimento no Ensino Fundamental – anos iniciais; Meio Ambiente e Sustentabilidade no Ensino Fundamental – anos Iniciais; Gestão em Educação Escolar Intercultural; Relações Interétnicas e História no Ensino Fundamental – anos iniciais II; Produção de Material Didático no Ensino Fundamental – anos iniciais.* Quanto à Matriz do Ciclo de Formação Específica em Ciências da Natureza e da Matemática Intercultural, são oferecidas as seguintes disciplinas: *Temas Fundamentais em Matemática I; Atividade Física, Movimento e Artes no Ensino Médio; Estudos na Aldeia V, IV; Estágio Supervisionado III e IV; Produção de Material Didático no Ensino Médio.*

Neste PPC, as disciplinas de Física, e Biologia não apresentam a correlação entre os conteúdos e o contexto indígena, e a química não está presente. Observa-se, assim, que a interculturalidade está potencializada nas disciplinas da formação básica, mas o mesmo não ocorre plenamente na matriz específica das Ciências da Natureza, além de não contemplar os conteúdos da química.

Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG - MG

No Projeto Pedagógico de curso da UFMG o conceito de interculturalidade está subentendido no decorrer do texto. Destaca-se a preocupação em garantir a autoria indígena, através do esforço para se imprimirem as marcas das diferentes tradições étnicas nos seus

métodos pedagógicos, na realização de projetos pedagógicos centrados nos elementos Língua Indígena e Terra, na garantia de formas de organização escolar voltadas aos tempos e espaços da lógica da aldeia, na realização de reuniões com as respectivas comunidades, na contratação de professores de língua e cultura indígenas para atuar na escola (justificando-se pela sua representação política/espiritual e a sua sabedoria linguística ou medicinal), visando conjugar as tradições orais de cada povo com as tradições escolares vigentes, ou seja, apresenta-se como um conjunto de mecanismos que identificam a preocupação com princípios interculturais. Soma-se a estes elementos a adoção de técnicas de ensino identificadas com seus pressupostos culturais, conversas com as lideranças e com os velhos da aldeia, suas práticas escriturais, seus contatos interculturais tornando o curso um laboratório do conhecimento sobre a interculturalidade e o plurilinguismo.

NA UFMG a interculturalidade é desenvolvida nas seguintes disciplinas da formação básica: *Laboratórios interculturais (I a IV); Movimento Indígena e Educação I: o direito à educação; Movimento Indígena e Educação II: diálogos interculturais; Movimento Indígena e Educação III: experiências de escolas indígenas no Brasil; Movimento Indígena e Educação IV: arte indígena; Povos indígenas e Projetos Sociais I: Projetos de vida x projetos sociais; Povos indígenas e Projetos Sociais II: políticas linguísticas; Povos indígenas e Projetos Sociais III: Políticas de saúde; Povos indígenas e Projetos Sociais IV: direitos indígenas; Povos indígenas e Projetos Sociais V: Meio ambiente e auto-sustentação; Estágio Supervisionado I, II, III e IV; Estágio Supervisionado na área das Ciências da Natureza e da Matemática; Projeto de Pesquisa e Intervenção I, II, III e IV; Análise crítica da prática pedagógica I e II; Participação em Projetos Sociais nas comunidades indígenas; Prática de ensino em Ciências da Natureza e Matemática; Política educacional I: Política educacional e educação indígena; Gestão da Escola e Sistemas de Ensino I: coordenação e gestão da escola indígena; Currículo I: Projeto político pedagógico; Processos de Ensino e Aprendizagem I: Processos de ensinar e aprender; Política Educacional II: A escola indígena e a legislação brasileira: desafios e perspectivas; Gestão da escola e Sistemas de Ensino II: Práticas de gestão nas escolas indígenas no Brasil e na América Latina; Currículo II: Práticas de currículo nas escolas indígenas do Brasil e da América Latina; Processos de Ensino e Aprendizagem II: A escola indígena para a infância: a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental; Matemática do cotidiano e matemática escolar; Ambiente, território e cultura: sociedade e culturas indígenas no Brasil; Ambiente, território e cultura: Geopolítica e organização do território; Ambiente, território e cultura: ensino de ciências da natureza em contexto indígena; Ambiente, território e cultura: história e memória; Bases*

conceituais e metodológicas do conhecimento I: as ciências; Bases conceituais e metodológicas do conhecimento II: o diálogo intercultural; Temas fundamentais em Ciências Sociais: Repensando as relações entre os grupos humanos e a natureza; Temas fundamentais em Ciências Sociais: Antropologia e Educação; Temas fundamentais em Ciências Sociais: Estado e Sociedade; Temas fundamentais em Geociências: Percepção do espaço vivido em Minas Gerais; Temas fundamentais em Geociências: Geomorfologia Ambiental e Geologia do Planejamento; Temas fundamentais em Geociências: Geografia Cultural e Etnosustentabilidade; Temas fundamentais em História: Memória pré-colonial e indígena – Uso e valorização do território na perspectiva histórica e cultural; Temas fundamentais em História: levantamento, análise e pesquisa e fontes sobre a história indígena; Temas fundamentais em História: A (re)construção de uma história do Brasil e indígena/ Ensino de História e produção de material didático; Temas fundamentais em Ciências da Natureza 1, 2 e 3;

As disciplinas da ênfase orientadas para a interculturalidade são: *Temas fundamentais em Biologia 2; Temas fundamentais em química 2; Tópicos especiais: diálogo intercultural – etnociência; Tópicos especiais: História da ciência; Tópicos especiais: Arte e ciência; Ambiente, território e cultura: educação e saúde; Ambiente, território e cultura: desenvolvimentos recentes; Ambiente, território e cultura: estudos orientados.* Nas demais disciplinas os conhecimentos específicos estão listados sem estabelecer relação com o contexto.

Destacam-se nesse processo formativo os Laboratórios Interculturais, desenvolvidos por grupos de estudantes indígenas que se reúnem com outros estudantes e docentes da instituição para o desenvolvimento de pesquisas, e de intervenção e produção de material sobre temáticas diversas. Os Laboratórios Interculturais poderão acontecer nas áreas indígenas, de acordo com a organização dos grupos de pesquisa e extensão, podendo contar com a presença de indígenas detentores de conhecimentos tradicionais, promovendo um diálogo intercultural (saber tradicional indígena e saber acadêmico).

Nesta licenciatura, a interculturalidade crítica está presente em praticamente todo o PPC, com exceção de algumas disciplinas da ênfase em Ciências da Natureza.

Apontamentos gerais: Frente as especificidades de cada Projeto Pedagógico de curso, não é possível confirmar em qual conceito de interculturalidade se situam. Ainda que tragam muitos elementos voltados à interculturalidade crítica, esta não se apresenta plenamente, principalmente na organização de parte das disciplinas que, pelo menos a partir das ementas, demonstram não estabelecer relações entre o conhecimento científico e a relação com o

contexto e/ou com a perspectiva indígena. Assim, poderíamos dizer que existe uma intenção de, mas o processo ainda está em curso. Como aponta Walsh (2005), a interculturalidade crítica não se limita a processos educativos, pois a sociedade está alicerçada em relações de poder assimétricas, que se naturalizaram e necessitam ser colocadas a descoberto, de forma que possamos primeiramente percebê-las, para depois transformá-las. Os cursos de licenciatura intercultural permitem que a interculturalidade seja utilizada, pensada e projetada como uma estratégia, uma ação e um processo permanente de negociação entre o que existe e o que se quer construir, entre o mundo que nos foi apresentado e o que está por ser construído. No seu processo de se constituir, a partir do empoderamento destes sujeitos historicamente e sistematicamente inferiorizados e alijados do sistema educacional, ao ocuparem os espaços de produção de conhecimento (universidades, escolas), de gestão e de condução dos processos de ensino e aprendizagem (como diretores e professores de escolas), permitir-se-ão materializar e potencializar a interculturalidade crítica. Em seus processos formativos, cada uma das disciplinas que avança para além dos conteúdos, dialogando com o contexto e as demandas das comunidades, cada experiência de estágio, de TCC, de implementação dos Projetos Sociais, de vivência e sistematização das atividades do Tempo Comunidade, que apontam para a superação de práticas de colonização e subalternização, se voltam para a materialidade desta experiência em construção.

Porém, ainda há muito o que avançar. Desde garantir a problematização da colonialidade e seus efeitos sobre os processos educativos e o modelo científico (em alguns cursos a disciplina que desenvolve estas questões está em outra ênfase, e não nas disciplinas da base comum), e experimentar outras formas ou modelos para a instrumentalização científica, que avance para além da racionalidade científica e promova interepistemologias. E ainda, quanto a especificidade das Ciências da Natureza, encontramos cursos onde os conteúdos se fecham em si mesmos, sem estabelecer relação com o contexto indígena.

Assim, nesse processo que se constitui à luz da interculturalidade crítica, visualizamos a potencialidade das mudanças nos níveis de consciência e de organização social que permitirão a superação das hierarquias e das diferenças que o processo de colonialidade impregnou em nossas percepções e visões de mundo, desde que tenhamos claro onde avançamos, e onde ainda precisamos “descolonizar”.

4.2 PROTAGONISMO INDÍGENA

A superação da decolonialidade e a construção da interculturalidade crítica aponta a necessidade de que os povos indígenas assumam o protagonismo dos processos sociais e educativos. O processo de formação no ensino superior oferece mais elementos para este protagonismo, na medida em que objetiva uma formação onde estes professores produzam conhecimento e tenham condições de contribuir para os projetos de suas comunidades de maneira a fortalecê-las, através da manutenção e estímulo ao uso da língua materna, do desenvolvimento de projetos e atividades educativas voltadas às suas necessidades, e pela valorização e resgate dos conhecimentos ancestrais.

Nesta categoria foram localizadas e listadas diversas formas de participação dos indígenas, seja nos processos avaliativos, na ministração ou orientação das aulas, na participação de projetos e nos espaços de gestão. De forma geral, todos os cursos de Educação Intercultural analisados surgiram a partir da luta de grupos indígenas, buscando a continuidade da formação já conquistada em nível de magistério dos professores indígenas e que permitisse a construção do conhecimento para suas demandas específicas, a capacitação para a organização e gestão das escolas indígenas de acordo com a legislação e suas especificidades, as diferentes possibilidades de intervenção nestes espaços, entre outras questões.

No Projeto Pedagógico de Curso da UFGD a participação indígena acontece no apoio à coordenação do curso, através de dois representantes dos Movimentos Sociais nas Comissões Permanentes de Apoio às Coordenadorias dos Cursos, e da Comissão interinstitucional colegiada, formada por representantes de todos os segmentos e instituições parceiras da instituição, com o propósito de realizar encaminhamentos e proposições para o bom andamento do curso, tendo função consultiva e avaliativa. São seis representantes dos acadêmicos, sendo três titulares e três suplentes do Movimento dos Professores Guarani e Kaiowá e *Aty Guasu* (conjunto das lideranças Guarani e Kaiowá) e outros três titulares e três suplentes dos alunos matriculados no curso.

Ocorre ainda a participação de Mestres Tradicionais como docentes. Trata-se de “[...] caciques/‘rezadores’ Guarani e Kaiowá (mestres tradicionais/*ñanderu*) os quais garantem a orientação de questões próprias da cultura tradicional, sob seu ponto de vista” (UFGD, 2012, p. 15). A participação dos mesmos tem por objetivo garantir a integração dos conhecimentos das comunidades indígenas, sendo estes os representantes das sociedades envolvidas no processo escolar.

Quanto ao processo avaliativo, está centrado na percepção de seus sujeitos, ou seja, são levadas em consideração as práticas pedagógicas Guarani e Kaiowá, que possuem um

processo próprio de avaliação, na perspectiva da tolerância e da paciência. “Muitas opiniões são consultadas e muitos são os pontos de vista que entram no processo de avaliação Guarani/Kaiowá” (p. 109). Estão pautados, principalmente, nas consequências da ação e do grau de responsabilidade do executante. “Nenhum julgamento é superficial ou leviano e, por outro lado, as conclusões nem sempre são definitivas e irrecorríveis” (p. 109). Sendo que “Os Guarani e Kaiowá comumente encontram justificativas e explicações para os erros ou fracassos, reelaborando-os” (p. 109). Ressalta-se o respeito às diferenças culturais, sendo utilizados outros critérios, muitas vezes estranhos aos olhos dos não-indígenas, onde: “Esses erros ou ‘fracassos’ geralmente não causam maiores frustrações nos Guarani e Kaiowá, nem os ‘sucessos’ causam soberba em quem os alcançou” (p. 109). Isto porque, “Erros e fracassos, acertos e vitórias não são elementos de competição, mas estão inseridos no processo pedagógico dos Guarani e Kaiowá sem a conotação que a sociedade não-indígena lhes dá” (p. 109). Temos que considerar que, para estes povos, é o prestígio comunitário “[...] o critério que mede o sucesso dos Guarani e Kaiowá, alcançado na medida de sua dedicação à comunidade e à família, da capacidade de conseguir benefício para a comunidade e para a família, de viver segundo o ‘teko porã’ (bom modo de viver)” (UFGD, 2012, p. 109).

No Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura Intercultural da UFPE está prevista a contratação de professores/as indígenas e indigenistas²³ temporários para o acompanhamento das atividades formativas do Tempo Comunidade, como forma de atendimento a especificidades e peculiaridades dos povos e suas demandas. O mesmo acontecerá nas atividades de estágio, a ser desenvolvido nas comunidades indígenas, através de supervisão de professores/as indígenas na condição de supervisores de estágio, devidamente selecionados/as para esse trabalho. O processo de seleção será realizado pela Coordenação do Curso, através de indicação da Comissão dos Professores Indígenas de Pernambuco (COPIPE) e seleção definida através de Edital com critérios elaborados para esse fim. (UFPE, 2017).

Na UFMG, as ações de protagonismo indígena acontecem desde a gestão do curso, através de uma coordenação geral colegiada, composta por um professor da instituição escolhido entre o corpo docente e um representante do Movimento Indígena, escolhido entre os membros da Coordenação de Etnia das escolas indígenas de Minas Gerais. Poderá ocorrer a participação de docentes indígenas convidados, com a finalidade de atender a necessidades específicas, desde docentes de outras instituições ou dos Movimentos Sociais. Pretende-se que o processo avaliativo ocorra com a participação das comunidades indígenas, que ao longo

23 Indivíduo atuante na política de integração e proteção das populações indígenas.

do processo formativo realizam reuniões para avaliação periódica, onde são avaliados o curso como um todo e o percurso dos estudantes representantes da comunidade.

Consta no PPC uma referência da autoria indígena como um todo:

Um dos aspectos mais significativos desse projeto de educação escolar é garantir a autoria indígena, através do esforço para se imprimirem as marcas das diferentes tradições étnicas nos seus métodos pedagógicos. Os programas curriculares, os projetos pedagógicos centrados nos elementos Língua Indígena e Terra, as diferentes formas de organização escolar (em que tempos e espaços correspondem à lógica da aldeia e não à da cidade), o material didático (livros, cartilhas, jogos, vídeos, discos, cd-roms, feitos pelos próprios professores) e outros instrumentos pedagógicos (constantes reuniões com as respectivas comunidades; professores de língua e cultura indígenas contratados para atuar na escola, devido a sua representação política/espiritual e a sua sabedoria lingüística ou medicinal), tudo isso exemplifica uma prática que, na realidade, aponta um caminho para uma forma mais eficiente de conjugar as tradições orais de cada povo com as tradições escolares vigentes. (UFMG, 2005, p. 9).

Na UNIR, além dos docentes da instituição, participam do Colegiado do Curso representantes discentes e uma representação das comunidades indígenas.

Quanto à avaliação, esta é realizada nas etapas que ocorrem nas comunidades indígenas, nas atividades de seminários, reuniões, entre outros momentos, buscando apontar pontos positivos e negativos para dar elementos ao planejamento. (UNIR, 2008).

NA UFG o protagonismo indígena ocorre através do desenvolvimento da disciplina: *Estudos em Terras Indígenas IV*, que acontece sob a orientação de um grupo de professores e com a participação das lideranças indígenas. A parte mais específica dos temas contextuais também poderá acontecer em terras indígenas com o propósito de possibilitar o diálogo com os especialistas indígenas e com os projetos desses povos. Também deverá haver um acompanhamento permanente pelos comitês de orientação, professores e lideranças indígenas nas comunidades. Cabe ainda às comunidades o acompanhamento do processo de formação de seus professores, através de avaliações periódicas de seu desempenho.

Observa-se, assim, que a participação ou protagonismo indígena tem avançado nas estruturas dos cursos de Educação Intercultural, e que muitos são os espaços, momentos e formas de tornar esta licenciatura um projeto coletivo e dialógico. Nos seus diferentes formatos, a participação das comunidades tradicionais e seus atores pode acontecer:

Nos espaços de gestão: através de coordenação geral colegiada, composta por um professor da instituição escolhido entre o corpo docente e um representante do Movimento Indígena; ou da participação do Colegiado do Curso como representantes discentes e representação das comunidades indígenas; ou ainda no apoio à coordenação do curso, através de dois

representantes dos Movimentos Sociais nas Comissões Permanentes de Apoio às Coordenadorias dos Cursos, e da Comissão interinstitucional colegiada, formada por representantes de todos os segmentos e instituições parceiras da instituição.

Nos processos pedagógicos: na sala de aula como docentes, através da participação de professores convidados, sejam indígenas, sejam participantes de movimentos sociais; Através do desenvolvimento de disciplinas de forma compartilhada entre docentes da instituição e lideranças indígenas; Pelos processos avaliativos das comunidades e ainda através de processos avaliativos próprios, voltados à lógica das etnias indígenas presentes no curso; Através da contratação de docentes indígenas para acompanhar o tempo comunidade ou na realização dos estágios.

Mas principalmente no que se refere à organização curricular como um todo, já que estas licenciaturas somente foram materializadas a partir da luta desses povos para que a legislação fosse colocada em prática, possibilitando a organização e implantação de cursos que garantam uma educação específica, diferenciada, intercultural e bilíngue. Neste sentido, os programas curriculares, a centralidade dos projetos pedagógicos referenciados nas temáticas de importância a estes povos, as diferentes formas de organização escolar voltadas à lógica da aldeia e não à da cidade, o material didático específico e organizado pelos próprios professores em formação, bem como as reuniões com as respectivas comunidades e a contratação de professores de língua e cultura indígenas marcam estes espaços educativos por suas especificidades.

A partir do conceito de interculturalidade crítica apontado por Walsh (2004), entendemos que devemos partir do conhecimento e contexto das culturas que foram dominadas, colonizadas e subalternizadas, mas não só. Estes deverão ser os sujeitos das novas práticas, pois não podemos fazer por eles. É exatamente a ação executada por eles, enquanto atores de seus próprios processos educativos, que marcará a superação da colonialidade, por terem sido historicamente colocados à margem de sua própria história. E a educação marca a reprodução ou a superação de um contexto. Processos educativos de emancipação serão possíveis, na medida em que atuarem como sujeitos e atores nos processos pedagógicos e de gestão, nos espaços educativos, voltados às suas especificidades.

4.3 CIÊNCIA E SABERES CULTURAIS

A ciência não é uma técnica ou um conhecimento neutro. Historicamente tem servido aos interesses de países mercantilistas que tem se mantido a partir da exploração de suas

colônias. Desconstruir a lógica da ciência como uma técnica neutra, e contextualizar a forma como ela tem sido utilizada para supervalorizar certas culturas e desvalorizar outras, para a dominação, a exploração e a fragmentação do conhecimento, é ponto de partida para repensarmos esta ferramenta e a ressituar nossos processos formativos e de construção de conhecimento. Assim, nas licenciaturas interculturais, compreender as limitações desse modelo e se apropriar das técnicas que auxiliam na produção do conhecimento socialmente válido e sob o viés da sustentabilidade, nos possibilita avançar para uma relação entre ciência e produção de conhecimento que permita desconstruir o estigma dos conhecimentos ancestrais como não científicos. Neste sentido, a categoria ciência e saberes culturais pretende localizar e discutir como é pensada e problematizada esta relação nos cursos de licenciatura intercultural, repercutindo na construção do conhecimento e na organização e seleção das disciplinas.

No Projeto Pedagógico de Curso da UFGD, a relação entre ciência e saberes culturais está sinalizada na fundamentação teórico-metodológica, que aponta a “[...] decolonialidade do saber como a transcendência da organização social pautada no colonialismo, especificamente quanto ao colonialismo epistêmico, que ocorre quando somente os conhecimentos gerados pelas elites, científicas e filosóficas, são tomadas como verdadeiras” (UFGD, 2012, p. 15). Apresenta, assim, uma intencionalidade de situar historicamente os acadêmicos em formação, para que possam compreender a colonialidade do saber, que se estabeleceu através de um modelo hegemônico e eurocentrado de fazer ciência.

Na formação básica, a temática da decolonialidade é explorada no início do curso através da disciplina de *Filosofia Intercultural*, que explicita a relação entre colonização do conhecimento e etnociências. Percebe-se a intencionalidade em desvelar junto aos acadêmicos a hierarquia construída na relação entre ciência ocidental e conhecimentos tradicionais indígenas. Desta forma, a crítica ao modelo científico monocultural eurocentrado permite que os acadêmicos possam relativizar o modelo científico padronizado, que tem sistematicamente desvalorizado os conhecimentos indígenas, apontando para uma ciência mais dialógica, que considere a validade dos conhecimentos construídos ancestralmente, tirando-os da inferioridade epistêmica. Assim, permite-se que os acadêmicos compreendam as suas produções científicas numa perspectiva emancipatória, e não mais de submissão aos conhecimentos científicos ocidentais. E como aponta Walsh (2004) de forma que possamos construir novos processos de intervenção cultural, impulsionados pela recuperação, revalorização e aplicação dos saberes ancestrais.

Na formação específica das Ciências da Natureza ocorre a interação entre os conhecimentos tradicionais e as especificidades dos conhecimentos das Ciências da Natureza, balizados pelos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos das práticas educativas, buscando a construção de competências a partir da “[...] integração dos saberes, em todas as suas dimensões: conceituais, procedimentais e atitudinais, numa perspectiva intercultural e globalizadora, priorizando os valores e a identidade dos Guarani e Kaiowá” (UFGD, 2012, p. 54 – 55).

As seguintes disciplinas buscam relacionar o conhecimento científico com o contexto sócio-cultural e ambiental: *Atividades Acompanhadas em Ciências da Natureza; Bioquímica e Diversidade Genética dos Seres Vivos; Cosmologia Ocidental e Tradicional; Elaboração de Materiais e Recursos Didáticos em Ciências da Natureza; Eletricidade e Magnetismo na Natureza; Estágio Supervisionado em Ciências da Natureza I e II; Gestão Ambiental, Agroecologia e Sustentabilidade; Introdução à Ecologia; Metodologias de ensino em Ciências da Natureza I e II; Métodos e Técnicas de Estudos e Trabalhos Científicos; Saúde, Meio Ambiente e Educação Indígena; Trabalho de Conclusão de Curso em Ciências da Natureza I e II* (o trabalho de conclusão de curso se apresenta como um momento de reflexão e sistematização onde o acadêmico pode aliar os conhecimentos adquiridos às vivências e às práticas de sua realidade sócio-cultural).²⁴

No Projeto Pedagógico de Curso da UFPE, a relação entre ciência e saberes culturais é problematizada no eixo básico através das disciplinas *Ciência no Cotidiano* (situar a ciência na relação com o conhecimento do cotidiano e apresentar as abordagens didáticas e investigativas entre ciência e diversidade cultural) e *Ciência, Conhecimentos e Saberes* (refletir sobre a hierarquização dos conhecimentos criada a partir do surgimento da ciência enquanto saber autodesignado superior, universalmente aplicável, incontestavelmente credível frente aos demais modos de conhecimento, para além da dicotomia existente entre conhecimento científico e não-científico e suas consequências). (UFPE, 2017, p. 97 - 98).

Na seleção das disciplinas, foram localizadas somente aquelas relacionadas ao percurso formativo dos acadêmicos da ênfase em Ciências da Natureza. No caso das disciplinas, por exemplo, que contextualizam e problematizam a ciência e a decolonialidade no aprofundamento em Ciências Sociais, estas não são acessadas por estes acadêmicos.

Assim como no curso da UFGD, nos semestres iniciais do processo formativo da UFPE são alocadas disciplinas que iniciam as discussões sobre as relações políticas e epistêmicas

²⁴ Foram listadas somente as disciplinas que em suas ementas estabeleciam relação entre ciência e cultura.

impostas aos indígenas, situando-os como povos inferiores, e problematizando o percurso dos saberes logo-míticos ao saberes logo-epistêmicos. As demais disciplinas estabelecem relação entre o conhecimento e visão de mundo destes povos e os conhecimentos científicos, a saber: *Cura e saberes tradicionais; Metodologia do Ensino de Ciências e Etnomatemática; Conservação e criação de bancos de germoplasma.*

No desenvolvimento do Tempo Comunidade são orientadas atividades que possibilitem a construção de “[...] ‘pontes’ entre os saberes indígenas e os saberes da universidade”, no sentido de “[...] acrescentar aos saberes acadêmicos oferecidos pela universidade, os conhecimentos dos povos indígenas”, buscando assim a efetiva construção de práticas interculturais, até então não concretizadas (UFPE, 2017, p. 35). Quanto a este processo, resgatamos a reflexão de Luciano (2017), ao apontar que a academia pouco interage e se apropria dos conhecimentos dos indígenas que ali estão, e que através da sistematização desta atividade, além de enriquecer a formação dos acadêmicos, permitirá que o conhecimento produzido neste processo amplie os espaços de diálogo e leve para dentro da universidade os saberes ancestrais acumulados por estes povos.

Neste sentido, o curso visa a preparação destes acadêmicos para que seja possível a realização de intervenções pedagógicas a partir da sistematização dos conhecimentos oriundos de seus povos de origem, desenvolvendo-os no Tempo Universidade. Estabelece-se assim um processo de Alternância Pedagógica, pautada não só na transferência de conhecimentos da universidade para a aldeia, mas que faça também o caminho contrário, possibilitando o questionamento “[...] sobre as diferentes formas que cada povo tem de produzir conhecimentos, investigar os saberes produzidos nos territórios indígenas, e sistematizar novos saberes” (UFPE, 2017, p. 36). Avança-se, assim, a partir da lógica da interculturalidade crítica, para o que Mignolo conceitua como “interepistemologias”²⁵, onde, no lugar de suprimir e encobrir os conhecimentos ancestrais indígenas, busca-se construir relações entre estes conhecimentos e a lógica científica.

Para além das disciplinas e das atividades do Tempo Comunidade, a produção final dos acadêmicos, no formato do TCC, deverá promover “[...] articulações entre as atividades teórico/práticas e o campo de pesquisa científica”, contribuindo assim “[...] para o desenvolvimento de sua capacidade de análise e síntese das aprendizagens construídas durante o curso;” e favoreça “[...] o desenvolvimento de pesquisas científicas que fortaleçam as identidades indígenas, preservando as histórias dos povos” (UFPE, 2017, p. 72).

25 Interepistemologias: entende-se como a possibilidade de diálogo entre a epistemologia oriunda da racionalidade e ciência ocidental, e aquelas sistematizadas a partir das culturas originárias.

No Projeto Pedagógico de Curso da UFMG, a relação entre ciência e saberes culturais é estabelecida através das seguintes disciplinas, na formação básica: *Movimento Indígena e Educação V: Educação Intercultural* (Saberes tradicionais dos povos indígenas e saberes acadêmicos: encontros e desafios); *Laboratório Intercultural I e II* (Saber tradicional indígena e saber acadêmico); *Projeto de pesquisa e intervenção, de I a IV* (Elaboração e desenvolvimento do projeto de pesquisa/intervenção, culminando na produção do TCC); *Bases conceituais e metodológicas do conhecimento II: o diálogo intercultural* (concepções teórico-conceituais e metodológicas que apontam para a construção do diálogo intercultural entre diferentes vertentes e tradições do conhecimento); *Tópicos especiais: Diálogo intercultural – etnociência* (discussão de aspectos particulares, relevantes e atuais, das várias formas de conhecimento, que contribuem/convergem para a construção do diálogo intercultural e desenvolvimento da(s) etnociência(s)).

Quanto às disciplinas da ênfase em Ciências da Natureza, temos: *Prática de Ensino em Ciências da Natureza e Matemática; Ambiente território e cultura: ensino de ciências da natureza em contexto indígena; Temas fundamentais em Ciências da Natureza 1 a 3; Temas fundamentais em Biologia, Física, Química; Processos de Ensino e Aprendizagem I: Processos de Ensinar e aprender; Povos Indígenas e Projetos Sociais V: Meio ambiente e Auto sustentação; Ambiente, território e cultura: história e memória; Ambiente, território e cultura: estudos orientados; Bases conceituais e metodológicas do conhecimento I: as ciências.*

A relação entre ciência e saberes culturais é desenvolvida também nos Projetos Sociais, que são demandados pelas próprias comunidades e desenvolvidos pelos estudantes no decorrer de seu processo formativo, nos seguintes eixos temáticos: a realidade sócio-ambiental, a escola indígena e seus sujeitos, e as múltiplas linguagens.

No Projeto Pedagógico de Curso da UNIR, a relação entre ciência e saberes culturais é estabelecida através das seguintes disciplinas: *Temas Fundamentais em Ciências no contexto indígena I e II; Pesquisa Intercultural I; Temas Fundamentais de Meio Ambiente e Sustentabilidade; Etnomatemática e Temas Fundamentais em Matemática II e III; Temas Básicos de Agroecologia; Relações Interétnicas e História no Ensino Fundamental – anos iniciais; Temas Fundamentais em Biologia II.*

No Projeto Pedagógico de Curso da UFG, a relação entre ciência e saberes culturais é estabelecida através das seguintes disciplinas: *Ambiente e transformação; Seres vivos e diversidade; Transformações químicas e saberes locais; Tempo, espaço e interculturalidades; Corpo e saúde; Sistema de orientações e medidas; Saberes matemáticos*

interculturais; Energia e reservas energéticas; Recursos naturais e ambiente; Cosmos: saberes locais e universais; Impactos ambientais e saúde; Corpo e alimentação: transformações da natureza; Estudos em Terras Indígenas I e II (nesta sequência de disciplinas objetiva-se subsidiar o diálogo entre os conhecimentos específicos produzidos pelos povos indígenas e aqueles considerados científicos ou universais).

Nos Projetos Pedagógicos de Curso da UFPE e UFGD ocorre uma melhor organização da formação acadêmica indígena no que se refere ao estabelecimento de relações entre ciência e saberes culturais, pela possibilidade de aprofundar a relação entre colonialidade e o modelo eurocentrado de ciência. Neste sentido, destacamos a preocupação na formação destes acadêmicos ao partir de um estudo histórico e epistêmico da construção do modelo científico, permitindo desta forma uma relativização do modelo científico dominante, que prima pela exclusão e desvalorização dos conhecimentos ancestrais indígenas.

Ferreira e Molina (2014), destacam as diferentes perspectivas de conhecimento com as quais lidamos no espaço escolar, bem como a uma indefinição quanto ao que pode ou não ser considerado científico, e ainda apontam a fragmentação, compartimentalização e especialização do conhecimento científico produzido e socialmente aceito, destacando as contradições que emergem na relação com a cosmologia indígena, não sendo, portanto, este formato de ciência apropriado para estes povos.

A aposta na construção de conhecimento científico pelos indígenas e o próprio repensar do modelo científico hegemônico revelam a necessidade de superação do modelo científico colonial e eurocêntrico. Esta superação se materializa e se fortalece na medida em que estas licenciaturas se estabelecem nas instituições de ensino superior confrontando suas bases epistemológicas, mas também produzindo espaços de diálogo frente a outras visões de mundo.

Em alguns dos Projetos Pedagógicos o diálogo entre ciência e cultura também emerge nas disciplinas da Ênfase em Ciências da Natureza, apontando a possibilidade de estabelecer relações entre os conteúdos e o contexto indígena, de forma que os conteúdos não permaneçam isolados em si mesmos. Mas, ainda assim, não há esta relação em sua totalidade, pois alguns conteúdos ainda apresentam-se fragmentados e desconectados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta desta monografia está orientada para a compreensão de como os Projetos Pedagógicos dos cursos Interculturais com ênfase em Ciências da Natureza em algumas das instituições de ensino superior do país pensam os conhecimentos das culturas originárias, na relação com o conhecimento acadêmico/científico.

Para nos situarmos quanto aos elementos que historicamente determinam a relação entre culturas originárias e educação, buscamos conhecer um pouco da trajetória do processo de colonização destes povos e o impacto dos processos educativos desde o período colonial até o momento. Buscamos, ainda, compreender quais os possíveis entendimentos para o termo interculturalidade e como estes impactam na direção educativa em relação ao modelo de sociedade que se busca. O entendimento de ciência e o modelo científico que norteia os processos educativos, seja pelo que é considerado conhecimento válido, seja pela forma como se estrutura e impacta a própria produção do conhecimento, também é problematizado, apontando para a necessidade de adequar esta ferramenta à especificidade e cosmologia destas culturas. Através das leituras e nas análises emergiram três categorias centrais para responder aos objetivos deste trabalho: o conceito de interculturalidade e práticas interculturais, o protagonismo indígena e a relação entre Ciência e saberes culturais.

Foi possível perceber que a conquista das licenciaturas interculturais nas instituições de ensino superior, principalmente a partir do edital do PROLIND, permitiu consideráveis avanços na formação específica demandada pelos movimentos indígenas, potencializadas principalmente pelo avanço da legislação. As licenciaturas interculturais constituem-se como experiências diferenciadas no espaço do ensino superior, considerando serem projetos conquistados e construídos por sujeitos indígenas, tendo por foco a cultura, o conhecimento e formas de aprender e se relacionar destes povos originários, que até então tem sido colocados à margem e invisibilizados enquanto portadores de conhecimentos.

Quanto ao protagonismo indígena, a construção e efetivação de processos educativos voltados a uma sociedade que tenha a diferença como garantia e promova a superação dos mecanismos que historicamente tem excluído estes povos se faz necessária desde a participação nos espaços de gestão, até a garantia da docência indígena nos processos formativos, e de uma formação que supere a fragmentação, a descontextualização e outras especificidades inerentes ao modelo ocidental, além da inclusão de suas especificidades quanto ao conhecimento e às formas de organização dos processos educativos.

Observamos, a partir das análises dos Projetos Pedagógicos dos Cursos, que a participação ou protagonismo indígena tem avançado nas estruturas dos cursos de Educação Intercultural, através da participação nos espaços de gestão, através de coordenação geral colegiada (composta por um professor da instituição escolhido entre o corpo docente e um representante do Movimento Indígena); da participação no Colegiado do Curso como representantes discentes e representação das comunidades indígenas; ou ainda no apoio à coordenação do curso, através de representação dos Movimentos Sociais nas Comissões Permanentes de Apoio às Coordenadorias dos Cursos, e da Comissão interinstitucional colegiada, formada por representantes de todos os segmentos e instituições parceiras da instituição.

Atendendo ao Parecer nº 14/99 CEB/CNE, que aponta a presença de representantes da comunidade nos processos formativos, algumas instituições promovem a participação de Mestres Tradicionais na docência, outras instituições realizam a contratação de docentes indígenas temporários, especificamente para o acompanhamento das atividades formativas do Tempo Comunidade e supervisão do estágio, buscando assim atender especificidades e peculiaridades dos povos e suas demandas. Ocorre, ainda, a participação de docentes indígenas convidados, podendo ser docentes de outras instituições ou dos Movimentos Sociais.

Considerando que os cursos de educação intercultural são demandados pelas comunidades indígenas, os processos avaliativos são mecanismos de acompanhamento da resolutividade destes cursos nos espaços educativos, bem como na contribuição para a adequação às demandas das comunidades onde a formação acontece.

As marcas da lógica indígena perpassam a organização curricular como um todo, possibilitando a organização e implantação de cursos voltadas à educação específica, diferenciada, intercultural e bilíngue, através de programas curriculares referenciados nas temáticas que são centrais a estes povos, da organização escolar voltada à lógica da aldeia e não da cidade, do material didático específico produzido e organizado pelos próprios professores em formação, da realização de reuniões com as respectivas comunidades e contratação de professores de língua e cultura indígenas.

Considerando a importância da incorporação do método científico para a produção do conhecimento, a categoria ciência e saberes culturais busca localizar de que forma os cursos de educação intercultural constroem essa relação. Entendendo que a ciência não é uma técnica ou um conhecimento neutro, torna-se necessário contextualizar a construção e utilização desta nos moldes ocidentais, de forma que se promova a desconstrução do estigma dos

conhecimentos das culturas ancestrais como não científicos. A partir destes elementos, será possível melhor localizar os caminhos epistêmicos que garantam a construção de uma ciência que possa ser desenvolvida por estes povos de acordo com suas especificidades, apontando para a superação da fragmentação do conhecimento, das divisões características da racionalidade ocidental, (diferenças entre as concepções indígenas de humanidade e natureza das não-indígenas), entre outras questões. A superação do colonialismo epistêmico (quando somente os conhecimentos gerados pelas elites, científicas e filosóficas, são considerados válidos), também aparece nos Projetos Pedagógicos dos cursos, apontando a intencionalidade de situar historicamente os acadêmicos em formação, para que possam compreender a colonialidade do saber, que se estabeleceu através de um modelo hegemônico e eurocentrado de fazer ciência, problematizando o percurso dos saberes logo-míticos ao saberes logo-epistêmicos.

Na formação específica das Ciências da Natureza, observamos o estabelecimento de relações entre os conhecimentos tradicionais e as especificidades dos conhecimentos das Ciências da Natureza, balizados pelos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos das práticas educativas. Todos estes elementos são pensados no diálogo entre culturas e visões de mundo que envolve estes estudos, a diversidade cultural, a reflexão sobre o processo de ocupação e pressão sobre os territórios indígenas.

Para além do conhecimento desenvolvido nas disciplinas, o Tempo Comunidade é um espaço possível para a promoção de pontes entre os saberes indígenas e os da universidade, fazendo com que os conhecimentos dos povos indígenas ampliem os conhecimentos acadêmicos, de certa forma, invertendo a lógica pensada para a universidade, como centro irradiador de conhecimento, e fortalecendo seu papel de sistematizadora e promotora de novos paradigmas educacionais. Da mesma forma, as produções e vivências desenvolvidas no Trabalho de Conclusão de Curso poderão estimular a promoção de articulações entre as atividades teórico/práticas e o campo de pesquisa científica.

Observamos que os Projetos Pedagógicos de Curso possibilitam uma melhor organização da formação acadêmica indígena no que se refere ao estabelecimento de relações entre ciência e saberes culturais, quando ocorre a existência de disciplinas, na formação básica, voltadas a esta especificidade, pela possibilidade de aprofundar a relação entre colonialidade e ciência. Neste sentido, destacamos a preocupação na formação destes acadêmicos em partir de um estudo histórico e epistêmico da construção do modelo científico, permitindo desta forma uma relativização do modelo científico dominante, que prima pela

exclusão dos conhecimentos ancestrais indígenas, apontando para outras formas de se produzir conhecimento.

Assim, a aposta na interculturalidade crítica está diretamente associada a uma superação da ciência clássica, apostando na construção de interepistemologias, como aponta Mignolo (2008).

Neste sentido, as análises das categorias apontam que os cursos de licenciatura intercultural com ênfase em Ciências da Natureza tem avançado na construção de processos formativos que estejam afinados com as demandas das comunidades atendidas por estas licenciaturas, refletindo sobre a necessidade da adequação do modelo científico para a produção do conhecimento de acordo com suas cosmovisões, formas de sentir e pensar, e permitindo que o conhecimento indígena também possa compor o campo teórico e epistemológico dos espaços universitários.

Mas ainda há muito onde avançar. Quanto ao protagonismo indígena nos espaços de gestão, apenas em uma das cinco licenciaturas ocorre a gestão compartilhada. Também, em apenas uma delas ocorre a participação em comissões de apoio, ou ainda o acompanhamento ou avaliação dos processos formativos. Este quadro se repete no que se refere à inserção dos indígenas como docentes formadores, que ainda é incipiente. Quanto ao conceito de interculturalidade e as práticas interculturais, a *interculturalidade crítica* está presente nos projetos pedagógicos mas estes apresentam contradições, desde o não posicionamento quanto ao seu entendimento e conceituação, ou seja, o conceito não é problematizado ou localizado. Até a organização de disciplinas que não avançam ao apresentarem conteúdos isolados e descontextualizados. Quanto à correlação entre ciência e conhecimentos tradicionais, as contradições e os avanços apresentam-se nas disciplinas como um todo, desde as disciplinas de metodologia científica, até as disciplinas da formação básica e da formação específica. Há licenciaturas interculturais que avançam em algum nível, mas não em outros.

Ao final deste trabalho, observa-se que as experiências das licenciaturas interculturais, neste momento, permitiram um avanço significativo na lógica da decolonialidade, localizando potencialidades e limitações. Espera-se que a sistematização realizada possa auxiliar na construção de processos pedagógicos voltados às demandas indígenas, considerando os avanços já conquistados e vivenciados na gestão, avaliação, organização dos processos pedagógicos e das disciplinas. Por outro lado, as dificuldades localizadas denotam que a superação do modelo eurocentrado ainda apresenta muitas limitações, e identificá-las torna-se importante, exatamente por permitir continuar avançando.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Sistema e-MEC**: instituições de educação superior e cursos cadastrados, 2014. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 05 agosto 2018.
- CAPADA, Marta Valéria. Os Povos Indígenas e a Escola: Mapeando as Questões, Historiando o Debate. **O debate sobre a educação indígena no Brasil (1975 – 1995) resenhas de teses e livros**. 1ª. Ed. MEC/MARI-USP Brasília/São Paulo, 1995. Pp. 13-38.
- CHASSOT, Ático. **Alfabetização científica**: questões e desafios para a educação. Ijuí: Editora Unijuí, 2000.
- CIARAMELLO, Patrícia Regina. Escolarização indígena, cultura e educação. **Educação, Sociedade & Culturas**, nº 41, 2014, 109-125. Disponível em: https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC41_P_Ciaramello.pdf. Acesso em: 12 out. 2018.
- BRASIL ESCOLA. **Cosmologia**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/filosofia/cosmologia.htm>. Acesso em: 12 out. 2018.
- FERREIRA, Maria Jucilene Lima & MOLINA, Mônica Castagna. Desafios à formação de Educadores do Campo: tecendo algumas relações entre os pensamentos de Pistrak e Paulo Freire. In: **Licenciaturas em Educação do Campo e o Ensino de Ciências Naturais**: desafios à promoção do Trabalho Docente interdisciplinar. Brasília: MDA, 2014.
- FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FREITAS, M. A. B. O instituto Insikiram da Universidade Federal de Roraima: trajetória das políticas para a educação superior indígena. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v.92, p.445-820, 2011.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- JANUÁRIO, Elias, Ensino superior para índios: um novo paradigma na educação. **Cadernos de Educação Escolar Indígena - 3º Grau Indígena**. Barra do Bugres: Unemat, v. 1, n. 1, p. 15-24, 2002.
- LUCIANO, Gersen José dos Santos. Educação intercultural: direitos, desafios e propostas de descolonização e de transformação social no Brasil. Entrevista com Gersen José dos Santos Luciano. Organização: Daniela Bueno de Oliveira Américo de Godoy. **Cadernos CIMEAC**. Uberaba, v. 7. n. 1, 2017.
- MELO, Clarissa Rocha de. A Experiência no curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica. Século XXI, **Revista de Ciências Sociais**, v.3, no 1, p.120-148, jan./jun. 2013.
- MIGNOLO, Walter. La opcion decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 8, p. 243-282, 2008.

MIGNOLO, Walter. **Desobediência epistêmica**. Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad, y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.

MUSEU DO INDIO. **Mito e Cosmologia**. Disponível em: <<http://www.museudoindio.gov.br/educativo/pesquisa-escolar/245-mito-e-cosmologia>>. Acesso em: 12 out. 2018.

OLIVEIRA, Luiz Antonio de, NASCIMENTO, Rita Gomes do. Roteiro para uma história da educação escolar indígena: notas sobre a relação entre política indigenista e educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 765-781, jul.-set. 2012. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 nov. 2018.

QUIJANO, Anibal. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. **Perspectivas latino-americanas**. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, 2005. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf>. Acesso em 18 out. 2018.

SANTOS, Augusto Ventara; MENESES, Guilherme Pinho; BRAGA, Leonardo Viana. **PROLIND**: Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas. Disponível em: <https://ensinosuperiorindigena.wordpress.com/atores/nao-humanos/prolind-2/>. Acesso em: 18 ago. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS. Projeto político pedagógico do curso de licenciatura intercultural indígena – TEKO ARANDU: UFGD, 2012. Disponível em: https://portal.ufgd.edu.br/cursos/licenciatura_intercultural_indigena/projeto-pedagogico. Acesso em: 12 out. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Projeto político pedagógico educação intercultural: UFG, 2006. Disponível em: <https://intercultural.letras.ufg.br/p/24630-documentos-e-downloads>. Acesso em: 12 out. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. Projeto político pedagógico do curso de Licenciatura Intercultural Indígena: UFG, 2017. Disponível em: <<https://www.ufpe.br/interculturalindigenacao>>. Acesso em: 12 out. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA. Projeto político pedagógico do curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural: UNIR, 2008. Disponível em: <<https://ensinosuperiorindigena.files.wordpress.com/2012/01/ppp-li-unir.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Projeto político pedagógico do curso de Educação Básica Indígena: Formação Intercultural de Professor: UFMG, 2005. Disponível em: <<https://www2.ufmg.br/prograd/prograd/Pro-Reitoria-de-Graduacao/Cursos/Humanas/Educacao-Basica-Indigena-Formacao-Intercultural-de-Professor-FIEI>>. Acesso em: 12 out. 2018.