



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE**

ELISÂNGELA ANDRADE DO NASCIMENTO

**INSERÇÃO INDÍGENA EM CURSOS REGULARES DO ENSINO
SUPERIOR: CONSIDERAÇÕES PARA O DEBATE INTERCULTURAL**

BOA VISTA-RR

2022

ELISÂNGELA ANDRADE DO NASCIMENTO

**INSERÇÃO INDÍGENA EM CURSOS REGULARES DO ENSINO
SUPERIOR: CONSIDERAÇÕES PARA O DEBATE INTERCULTURAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, ofertado pela Universidade Federal de Roraima como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre em Educação na área de concentração Educação e Formação de Professores.

Orientador: Prof. Dr. Pedro Augusto Hercks Menin

BOA VISTA-RR

2022

ELISÂNGELA ANDRADE DO NASCIMENTO

**INSERÇÃO INDÍGENA EM CURSOS REGULARES DO ENSINO
SUPERIOR: CONSIDERAÇÕES PARA O DEBATE INTERCULTURAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, para a obtenção do grau de Mestre em Educação pela Universidade Federal de Roraima. Área de concentração: Educação e Formação de Professores. Defendida em 19 de setembro de 2022 e avaliada pela seguinte banca examinadora:

Prof. Dr. Pedro Augusto Hercks Menin
Orientador/ Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação - UFRR

Prof^a. Dra. Sheila de Fátima Mongoli Rocha
Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação - UFRR

Prof. Dr. Américo Alves de Lyra Júnior
Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Fronteira - UFRR

À Suellen Level da Costa,
Com gratidão, admiração e respeito!

AGRADECIMENTOS

A finalização de mais esse ciclo da minha vida acadêmica e pessoal só foi possível graças a pessoas e instituições que estiveram comigo nessa caminhada.

Agradeço a Deus, minha fonte de força espiritual.

Aos meus familiares, em especial, a meus pais, Cotinha e Itamar, duas inspirações de vida. Ela, que com pouca instrução escolar, e ele, analfabeto, sempre me mostraram o valor da educação e vibraram a cada passo que juntos trilhamos na academia.

À minha irmã, Denise Andrade do Nascimento, por sempre me inspirar e pelo apoio incondicional em todos os momentos. Também aos meus queridos irmãos, Rafael e Ytaric.

Ao Marcos Rogério Furtuna, meu companheiro de vida, que sempre me ajudou a olhar tudo com mais leveza. Como eu saberia me concentrar se não fosse você para me desconcentrar? Obrigada pela compreensão, pela paciência e pelos doces.

Ao meu orientador, professor Dr. Pedro Augusto Hercks Menin, por remar junto comigo, por sempre nortear este trabalho. Agradeço por sua generosidade na autonomia concedida, pelas histórias que trouxeram muitos aprendizados e pela escuta.

À banca de qualificação, pelas contribuições e por instigar reflexões. Obrigada, professor Américo Alves de Lyra Júnior e professora Sheila de Fátima Mongoli Rocha!

Ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Roraima e a todo o corpo docente do Programa, em especial, à professora Edith Romano Siems, com quem muito aprendi.

À Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, pela bolsa de Desenvolvimento Científico e Pós-graduação, concedida durante quase todo o tempo desse percurso.

À Suellen Level da Costa, pelas incontáveis horas de trocas de ideias e pelo constante incentivo e apoio em todos os momentos da vida pessoal e acadêmica. Obrigada, minha querida!

À querida amiga, Edna Paula Marcelino Magalhães, companheira neste mestrado, com quem tive valiosos momentos de socialização de ideias e

aprendizado constante. Agradeço pelo apoio, incentivo e por não medir esforços na ajuda em minhas demandas pessoais.

A todos os colegas do mestrado, foi um prazer conhecer e aprender com cada um e por fazermos desses dois anos um desafio compartilhado. Agradeço a vivência, em especial, aos queridos amigos Claudinero Reis de Lima e Luciano Moreira dos Santos Silva, com os quais tive bons aprendizados regados a risadas; à Joana Maria Teles Albuquerque, pela força inspiradora; à Manuela Chuary Schardong de Andrade, Paola Beatriz Frota Almeida, Sandra Lopes Lima e Aline Ellen Nunes de Carvalho pela preciosa amizade e companheirismo.

Ao amigo Valéry-Nicolas de Brito Bacellar, pela humildade em apresentar os espaços de conhecimento, além da acolhida generosa e dos momentos de lazer em que reúne em volta da mesa, às margens do rio Solimões, os amigos da UEA, IFAM e Universidade Nacional da Colômbia.

Ao professor Nicolás Andretti de Souza Neves, por abrir as portas do Instituto Federal do Amazonas, campus Tabatinga, para o acesso a uma internet melhor.

Ao Marco Antônio Albuquerque, pela disponibilidade em procurar e digitalizar os materiais que precisei.

Ao Francisco Marcelo Silva, pelos livros, incentivo e apoio de sempre.

À CAPES, pela concessão da bolsa.

A todos que, diretamente ou indiretamente, contribuíram para a minha formação.

No começo, os espanhóis e portugueses. Depois vieram os ingleses, holandeses, franceses, modernamente os norte-americanos, e o ancestral cenário permanece: a mesma submissão, a mesma miséria, a mesma espoliação.

(Eduardo Galeano)

RESUMO

Na década de 1990, o Estado brasileiro começou a implementar, sob forte pressão do movimento indígena, compromissos que se fizeram presentes na nova Constituição promulgada em 1988 em prol desses povos. Começava-se a inserir, na pauta governamental, políticas públicas voltadas para as demandas, para a autonomia na organização social do indígena, para a proteção de seus direitos culturais e coletivos. A educação escolar indígena tornou-se necessária para a sobrevivência de muitas etnias, estando ligada à defesa de suas terras, à conquista da cidadania e de direitos. É nesse sentido que os indígenas passaram a também compreender a educação como instrumento de defesa e como meio de assumir o protagonismo de sua representatividade frente às instituições. E, com tal intuito, a partir de sua escolarização, passaram a reivindicar por formação superior. Propôs-se, então, como objetivo deste trabalho, analisar experiências de práticas educativas em licenciaturas de cursos regulares não indígenas que tenham presença de alunos indígenas, de modo a lançar luz sobre a construção do diálogo intercultural na capacitação de professores. O método que subsidiou este trabalho foi de abordagem qualitativa, utilizando-se de pesquisa bibliográfica, do tipo estado do conhecimento sobre a temática Educação Superior Indígena publicada em meio eletrônico na Associação Nacional dos Pesquisadores em Educação - ANPEd, em Reuniões Anuais entre 2000 e 2021, bem como pesquisa documental. Para a sistematização dos dados, utilizaram-se os três passos sugeridos por Bardin, quais sejam, pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados. Pôde-se depreender que as normatizações sobre educação indígena publicadas têm, como pontos de partida, principalmente a garantia de acesso à educação nas comunidades indígenas ou ainda na criação de licenciaturas específicas. As leis são transplantadas para a inserção indígena no Ensino Superior em cursos regulares (não indígenas), sem maiores preparos e, nesse processo, os docentes carregam o fardo de práticas educativas descoladas do diálogo intercultural e da responsabilidade pelos fracassos desse processo. Isto demonstra a necessidade de se pensar diretrizes específicas, com o protagonismo dos respectivos povos indígenas, para a sua inserção no Ensino Superior que leve em consideração, de fato, a complexidade que exige o fenômeno, uma vez que os movimentos iniciais de tal processo ainda são incipientes.

Palavras-chave: Educação Superior Indígena; prática educativa; diálogo intercultural.

LÍNGUA INDÍGENA WAPICHANA

Amazada 1990, karaiwe wiiz dia'a sakadinhan dunuzuinhau mauzkadinha baukuptinhan dia'an, inhaui myydan zanai ydaryuraz wyn dia'a 1988 yryy dunuzuinhau ati'u. Sakadan myydan wiizezi zuaynaa at, wyyryy kaimenauraz pidiannau dunuzuinhau at, awaytauraz kadyzyi na'ik baukuptinkery. Tuminhei tanautinhan ipei dunuzuinhau at inhaui maxapkinhaa nii, awaytkinhaa nii pawiiiz, pawaytinkinhaa nii, na'ap wyyryy dunuzuinhau aichipan wyyryy tuminhei yryy aimeakan kiwiiniu wa'atin inhaui at. Patuminpea'azun id pawa'azii, yryyid inhaui pixan patuminpen pawa'azii, yryyid kaydinkizezi tumkau tuminhapkizezi ydary'u di'ii mazan auna dunuzui ati'u man ppy'ymazan dunuzuinhau tuminpen na'ii kadakutinkery na'apam tuminapkidiahau tuminpen. Wyyryy kaydinkizezi yryy kaiweakau dawatakary dia'an na'ik baurinhau tumanii dia'na na'apam aichapakary ydary'u tuminhapkizezi ii, aidinhau ANPED ii baukuptinkery dia'an wyn kawan at 2000 di'ik atii 2021 dia'at, dawatakary myy dakau karicha di'it na'apam yaidinhan nii ykaiweakau idikin hayda'y Bardin kian kawan at: aunytakary, kaiweakau na'ik na'apm ydakuatkau. Saabaakiz tuminhei dunuzuinhau at, sakadinkiz nii wyyryy tuminhapkizezi dunuzuinhau wiiz ii uu na'apam ydary'u tuminhapkizezi baydapau dunuzuinhau ati'u. Zaninhau paukau auna dunuzuinhau ati'u man tuminhapkiznii ydary'u na'ik dubatau auna zaydinkery yryyid auna tuminhapkidiahau aichapaimen, yryyid inhaui kakinpen. yryy inhaui di'itinpen karicha da'y na'apan nii ytuminhapkidian wyyryy tuminhapkizezi ydary'u dia'a wyyryy dunuzuinhauwyz ykaxapanan py'y, yryy na'ap baukuptinkery sakadinhan.

Paradakary dararibena: Tuminhei manawyn dunuzui ati'u, tuminhei kaiweakau, kadakutinkery pabinakakid.

ABSTRACT

In the 1990s, the Brazilian state, under strong pressure from Indigenous movements, began to implement commitments made in the 1988 Constitution in favor of these groups. Public policies oriented toward movement demands, including autonomy for Indigenous social organization and the protection of cultural and collective rights, began to be included in the governmental agenda. Indigenous School Education has become necessary for the survival of many ethnic groups, being linked to their defense of the land as well as securing citizenship and other rights. It is in this sense that Indigenous people come to understand education as an instrument of defense and as a means to play a leading role in their representation within state institutions. With this aim and with their schooling, they begin to make claims for higher education. The objective of this work is to analyze educational practices in non-Indigenous undergraduate courses in which Indigenous students are present, in order to shed light on the construction of intercultural dialogue in teacher training. Methodologically, this work takes a qualitative approach, using bibliographic research to examine the state of knowledge about Indigenous higher education, as published in digital media of the National Association of Researchers in Education (ANPEd), in Annual Meetings between 2000 and 2021, as well as documentary research. To systematize the data, this work follows the three steps suggested by Bardin, namely, pre-analysis, exploration of the material, and treatment of the results. It can be inferred that the published norms on Indigenous Education take as their starting point the guarantee of access to education in Indigenous communities, or even the creation of specific degrees. Laws have been extended for the inclusion of Indigenous students in regular, non-Indigenous, higher education courses, but without preparation. In the process, "at the tip of the spear," teachers carry the burden of educational practices detached from intercultural dialogue and responsibility for the failures of this process. This demonstrates the need to create, under the leadership of Indigenous people themselves, specific guidelines for the inclusion of Indigenous students in higher education. These must take into account the complexity that this phenomenon requires, as the initial movements in this process are still incipient.

Key words: Indigenous Higher Education; educational practice; intercultural dialogue.

LISTA DE SIGLAS

ANPEd - Associação Nacional dos Pesquisadores em Educação
CEB - Câmara de Educação Básica
CF - Constituição da República Federativa do Brasil
CNE - Conselho Nacional de Educação
FUNAI - Fundação Nacional do Índio
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OIT - Organização Internacional do Trabalho
OPIRR - Organização dos Professores Indígenas de Roraima
PNE - Plano Nacional de Educação
RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena
UCDB - Universidade Católica Dom Bosco
UEMS – Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul
UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UFRR – Universidade Federal de Roraima
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos
UNEMAT - Universidade do Estado do Mato Grosso
UNISC – Universidade de Santa Cruz do Sul

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Critérios de avaliação.....	22
Quadro 2 Dados dos artigos selecionados.....	25

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 JUSTIFICATIVA.....	16
2.1 PROBLEMA DE PESQUISA.....	18
3 METODOLOGIA.....	19
3.2 DEFINIÇÃO DOS DESCRITORES PARA O DIRECIONAMENTO DAS BUSCAS REALIZADAS.....	21
3.3 DADOS DOS ARTIGOS SELECIONADOS.....	23
4 TEORIA DO ESTADO: FORMAÇÃO DO ESTADO MODERNO SOBRE UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL E SEU PAPEL NA APLICAÇÃO DA EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL.....	25
5 EDUCAÇÃO INDÍGENA: DA INTEGRAÇÃO E ASSIMILACIONISMO À EDUCAÇÃO DIFERENCIADA, BILÍNGUE E INTERCULTURAL.....	38
5.1 AS ORIGENS COLONIAIS DA EDUCAÇÃO INDÍGENA.....	38
5.2 A LUTA POR UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA ESPECÍFICA E DIFERENCIADA.....	40
6 ENSINO SUPERIOR: UMA QUASE AUSÊNCIA DE POLÍTICAS PÚBLICAS ESPECÍFICAS PARA A INCLUSÃO DE INDÍGENAS EM CURSOS REGULARES.....	47
7 CONSIDERAÇÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DO DIÁLOGO INTERCULTURAL NAS UNIVERSIDADES.....	55
7.1 A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO INTERCULTURAL.....	61
7.2 PRÁTICA EDUCATIVA.....	67
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	70
REFERÊNCIAS.....	72
ANEXO A – GRADE DA UCDB.....	80
ANEXO B – GRADE CURRICULAR DO CURSO DE HISTÓRIA DA UFPR.....	81
ANEXO C – CURSOS DA UFSCAR.....	83

ANEXO D – MATRIZ CURRICULAR DA UEMS.....	84
ANEXO E – PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO DA UEMS.....	85
ANEXO F – GRADE DE DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS DA UFMS.....	86
ANEXO G – GRADE CURRICULAR DA UNISC.....	87

1 INTRODUÇÃO

A Educação Diferenciada Indígena é uma árdua conquista dos povos originários, reconhecida pela Constituição Federal de 1988. Até então, a omissão do Estado, ancorada na suposta igualdade formal, só ampliava o quadro de desigualdade étnica, social e econômica, o que condenou as minorias, como negros e indígenas, à marginalização, envolvendo desde o preconceito e a violência dos estereótipos a ocupações de baixa remuneração e qualificação. Com isso, o paradigma da suposta integração é superado pela busca da valorização e proteção da cultura desses povos. A partir de então, a Educação Indígena está sedimentada como projeto de ação afirmativa para atender demandas históricas destes sujeitos, constituindo-se como direito fundamental destes e obrigação do Estado em promovê-la.

Nos anos 1970, a luta dos movimentos indígenas pela educação como um direito ganha visibilidade. Em outros momentos históricos, a educação canônica era o símbolo maior de opressão e dizimação. Depois disto, a educação formal passou a ser reivindicada pelos próprios indígenas, mas sob uma lógica completamente distinta: passaram eles a compreendê-la como instrumental para a defesa e fortalecimento comunitário, o que marcou importante transformação em sua relação com o Estado.

Em um primeiro momento, a reivindicação foi para a garantia da Educação Básica nas respectivas terras, tal como positivado desde a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT, a CF de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/96. Isso possibilitou a escolarização dos indígenas, os quais passaram a reivindicar também a Formação Técnica e Superior.

Ao contrário da Educação Diferenciada Indígena – em terras indígenas –, o acesso ao Ensino Superior implica o convívio de indígenas em um ambiente hostil (fora das terras indígenas), sobre o qual muito foi dito em teoria, mas bem poucos locais estavam preparados para recebê-los e, menos ainda, para garantir-lhes que falassem por si. Com isso, as universidades passaram a abrigar indígenas que, por sua mera presença, constroem as estruturas coloniais nas quais está fundado o conhecimento.

Este trabalho teve como objetivo geral analisar experiências de práticas pedagógicas em licenciaturas de cursos regulares (não indígenas) que tenham

efetivamente presença indígena, de modo a lançar luz sobre a construção do diálogo intercultural na capacitação de professores. Como objetivos específicos pretendeu-se: identificar as produções envolvendo a didática de docentes de cursos superiores fora da Educação Indígena, mas que tenham a presença de discentes indígenas; e investigar, em tais produções, o diálogo intercultural e o questionamento dos padrões universais de educação.

Para tanto, o trabalho foi dividido em oito capítulos. No Capítulo I, apresentou-se uma introdução, em que se apontaram os aspectos a serem abordados no decorrer do trabalho, o objetivo geral e os objetivos específicos que nortearam a realização desta dissertação. O Capítulo II trouxe a justificativa em que, brevemente, falou-se sobre as contribuições acadêmicas desta pesquisa, nos seus diversos segmentos e o problema de pesquisa; no Capítulo III, acerca da metodologia, apresentam-se os métodos e as etapas utilizados no processo de desenvolvimento.

No Capítulo IV foram trazidas algumas reflexões a respeito da formação do estado moderno sobre uma perspectiva decolonial e seu papel na aplicação da educação indígena no Brasil, embasando-se em aspectos específicos e afins da teoria geral do estado, no intuito de que se pudesse compreender o papel deste na aplicação de políticas educacionais, discorrendo sobre suas origens. Para tanto, fez-se necessário lançar mão de diversos autores que contribuíram para o desenvolvimento das teorias do estado através dos tempos.

Já no Capítulo V, buscou-se abordar como se deu a luta dos povos indígenas por uma educação específica e diferenciada junto a vários segmentos da sociedade – luta cujo objetivo era que os indígenas passassem a ser reconhecidos como protagonistas da sua própria história. Esse protagonismo foi positivado no ordenamento jurídico interno e em instrumentos jurídicos que lhes garantiam uma educação bilíngue e intercultural que respeitasse as identidades e culturas indígenas a fim de superar a herança perversa que a educação de modelo jesuítico lhes legou. Buscou-se analisar, também, como o Estado tem mediado a demanda por Educação Superior para coletividades – o que se constitui para os povos indígenas uma importante estratégia para o domínio de ferramentas indispensáveis à construção de políticas objetivas em favor de suas lutas, sobretudo para a defesa de seus territórios.

Por sua vez, no Capítulo VI, discutiu-se o processo de inserção de indígenas em cursos regulares da universidade e a questão curricular que se apresenta como

um desafio colocado para o professor na formação de alunos indígenas, pois, diferente da Educação Indígena Escolar e das licenciaturas interculturais, o Ensino Superior regular ainda não conta com uma legislação específica para atender a essa demanda e as poucas iniciativas políticas voltadas para essa questão não apreciam todas as nuances necessárias para a formação desses sujeitos específicos envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

Em seguida, no Capítulo VII, fez-se uma análise da abordagem das práticas educativas a partir de seis trabalhos selecionados na pesquisa bibliográfica, abordando uma política transplantada no processo de inserção de indígenas no Ensino Superior. Analisaram-se os desafios que se apresentam para o professor frente a esse processo de inclusão, como também as possibilidades de construção do diálogo intercultural em um ambiente que ainda se vale de práticas coloniais.

Por fim, o Capítulo VIII trouxe considerações finais das quais pode-se depreender que as normatizações sobre Educação Indígena têm como fundamento a garantia de acesso à educação nas comunidades indígenas ou, ainda, da criação de licenciaturas específicas. Entretanto, tais leis têm sido, historicamente, meramente transplantadas para a inserção indígena no Ensino Superior em curso regulares (não indígenas). Com isso, observa-se que a inserção indígena no ambiente universitário é, em grande medida, improvisada, sem políticas públicas minimamente embasadas nas (poucas) pesquisas que são feitas, sobretudo, com o protagonismo desses sujeitos. Isso cria um descompasso, na medida em que a garantia à plenitude da educação diferenciada é incompatível com a lógica capitalista que estrutura a sociedade e que ecoa, indelevelmente, na própria universidade.

2 JUSTIFICATIVA

Com vistas à melhor compreensão das nuances deste trabalho que encampam a própria história pessoal de sua autora, o texto será, a seguir, apresentado em primeira pessoa.

Pois bem, meu primeiro contato com o tema Educação Superior Indígena se deu ainda em 2007, quando a Universidade Federal de Roraima - UFRR abria vagas específicas para o ingresso de alunos indígenas, nos cursos regulares de graduação, por meio do Processo Seletivo Específico Indígena - PSEI. Esse ano coincidiu com as efervescentes discussões acerca da demarcação da Terra Indígena Raposa/Serra do Sol, o que acirrou os ânimos racistas anti-indigenistas no estado de Roraima e marcou as relações que se estabeleciam entre indígenas e não indígenas – o que me sensibilizou, sobremaneira, para os conflitos dessa interação.

Na ocasião, eu fazia parte do Programa Conexões de Saberes: diálogo entre a universidade e as comunidades populares, uma ação de permanência universitária, sendo que o ingresso nessa extensão também era diferenciado: dava-se por critério racial, o que subvertia a meritocracia inerente às políticas até então existentes. Com isso, proporcionaram-se, de fato, diálogos de saberes e construção de redes de apoio com outros alunos de comunidades rurais, indígenas e estudantes que vivenciavam a cultura negra: histórias que se fundiam à minha.

O Conexões de Saberes também abarcava o Escola Aberta, que consistia em projeto de transferência de renda para famílias economicamente vulneráveis. Eram realizadas atividades culturais e cursos de artesanato em escolas municipais periféricas com alunos e pais. Isso também propiciava espaço de interação social e a visibilidade de problemas e demandas comuns às populações mais pobres.

Essas experiências transformaram substancialmente o meu olhar sobre a realidade, o contato com o outro, e sobre o poder revolucionário da educação: o modo de ver e entender o mundo de uma maneira solidária, crítica e transformadora. Passei a ter compreensão do meu papel na luta pela plenitude do direito fundamental à dignidade de sujeitos historicamente marginalizados. Mais ainda, passei a desconstruir a ideia da violência imposta a minorias como algo natural e até mesmo a me reconhecer como mulher negra, com descendência também indígena e rural. Tal era aquele momento em que a experiência universitária me constituía como sujeito da minha própria história e que descobrira, antes de tudo, ser coletiva.

Nesse período, cursava minha primeira graduação: Ciências Sociais com Habilitação em Antropologia. Na oportunidade, desenvolvi, como tema de monografia, a inserção indígena na UFRR, pelo Programa *E'ma Pia* de acesso e permanência de indígenas no Ensino Superior sob a perspectiva desses sujeitos. Meu objeto de pesquisa era compreender os conflitos que se manifestavam por meio de discursos, de concepções sociais sobre o indígena no que se referia à noção de identidade e de representação no imaginário social, com recorte no ambiente universitário.

Verifiquei que os problemas relacionados ao preconceito e à discriminação eram alguns dos fatores que muito desmotivavam esses acadêmicos, mas que existiam outras complexidades. Percebi que, ao meramente inserir pessoas, a instituição não pensou numa política objetiva, para além das condições de assistência material. Posteriormente, também percebi que a inserção indígena tinha uma peculiaridade: questionava a estrutura universitária e se impunha como desafio maior para a implementação de políticas interculturais. Ou seja, como incluir sujeitos coletivos em um ambiente essencialmente meritocrático e individualista? Como promover a política universitária para sujeitos que transpunham a lógica da ascensão profissional, por terem o compromisso de instrumentalizar a Educação Superior em prol da própria comunidade? Esses questionamentos, aliás, continuam em aberto.

Tal problemática, embora fundamental na elaboração de políticas educacionais de inserção indígena no Ensino Superior, vem sendo negligenciada pelo Estado. Diferentemente da educação diferenciada, bilíngue e intercultural que é promovida nas próprias comunidades, a inserção de indígenas no espaço-tempo universitário se revela ainda mais desafiadora, dada a forma de ser social capitalista. Esta sociabilidade que perpassa as relações sociais, subjetividades e instituições, tem o indivíduo como centralidade, de tal sorte que a existência de sujeitos coletivos é estrangida ao atomismo. Por outro lado, a presença e a resistência dos indígenas forçam o alargamento dessa baliza, levando a universidade ao desafio de repensar a si mesma.

Nesse sentido, o interesse em analisar como têm acontecido as elaborações científicas sobre a inserção indígena em cursos regulares (não indígenas), agora com ênfase nas práticas educativas, justifica-se pela necessária contribuição ao debate acerca da imprescindibilidade do diálogo intercultural. Esta discussão tem

função social fundamental, na medida em que contribui também para o aprimoramento de reflexões acerca de práticas sensíveis à complexidade desse fenômeno, podendo reverberar diretamente em estratégias de enfrentamento dos preconceitos, violências e inequidades de nossa sociedade.

2.1 PROBLEMA DE PESQUISA

O problema de pesquisa que norteia este trabalho resumiu-se no seguinte questionamento:

Quais os principais desafios da prática educativa no contexto da inserção dos indígenas em cursos superiores regulares (não indígenas), sob a perspectiva da interculturalidade, analisados a partir de produções da ANPEd, entre os anos de 2000 a 2021?

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa consistiu na revisão bibliográfica da temática Educação Superior Indígena publicada, por meio eletrônico, nos sítios das Reuniões Nacionais da Associação Nacional dos Pesquisadores em Educação - ANPEd, entre 2000 e 2021. Este lapso de tempo inicial coincide com o ano em que a ANPEd começou a disponibilizar os trabalhos apresentados em suas reuniões em um acervo digital, o que facilitou o acesso universal às pesquisas.

Vale considerar que, originalmente, o objetivo desta pesquisa foi analisar as práticas docentes em ambientes interculturais envolvendo, também, pesquisa de campo e entrevistas. Entretanto, em decorrência da COVID-19, infelizmente, ficaram limitadas tais pretensões à pesquisa bibliográfica.

O método que subsidiou este trabalho, como foi dito, é a pesquisa bibliográfica, do tipo estado do conhecimento, e documental, por abranger a pesquisa de publicações científicas, fonte secundária do tema a ser trabalhado. O estado do conhecimento se assemelha a um estado da arte, diferenciando-se no âmbito de abrangência dos materiais utilizados para a construção da pesquisa: enquanto no estado da arte a amostra deve abranger teses, dissertações e artigos, para a constituição de um panorama do debate acadêmico, o estado do conhecimento permite a pesquisa em apenas um setor de publicações científicas (ROMANOWSKI; ENS, 2006). Ainda segundo as mesmas autoras,

[...] os estudos de estado da arte que objetivam a sistematização da produção numa determinada área do conhecimento já se tornaram imprescindíveis para apreender a amplitude do que vem sendo produzido. Os estudos realizados a partir de uma sistematização de dados, denominada estado da arte, recebem esta denominação quando abrangem toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções. Por exemplo: para realizar um estado da arte sobre Formação de Professores no Brasil não basta apenas estudar os resumos de dissertações e teses, são necessários estudos sobre as produções em congressos na área, estudos sobre as publicações em periódicos da área. O estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de estado do conhecimento (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39-40).

A pesquisa documental, por sua vez, tem como objetivo analisar como o Estado vem implementando as políticas educacionais para os povos indígenas,

contextualizando com o momento histórico e dialogando com as reflexões do estado do conhecimento. De acordo com Ludke e André (1986, p. 39),

[...] os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retirada evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte natural de informações. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

Utilizou-se, aqui, abordagem qualitativa, na qual se busca responder questões que não podem ser simplesmente quantificáveis por referirem-se “ao mundo dos significados das ações e relações humanas, atitudes, valores, crenças, motivos etc.”, que não podem ser reduzidas a variáveis (MINAYO, 1994, p. 22).

Nessa perspectiva, busca-se a historicidade e a consciência sobre o condicionamento social do que nos é dado e o que se está construindo – ou seja, a intencionalidade e as ações a partir da consciência social que constitui o mundo, afastando-se da ideia de cientificidade construída (DEMO, 1995).

Para sistematização dos dados, utilizaram-se os três passos sugeridos em Bardin (1977): pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados. No primeiro passo, pré-análise, tem-se a organização dos conteúdos, a sistematização das ideias iniciais a fim de se chegar a um esquema para o desenvolvimento das análises. Inclui a seleção de documentos, formulação de hipóteses e objetivos e indicadores que fundamentam a interpretação (BARDIN, 1977). Aqui, fez-se classificação do material de acordo com temas, por meio de análise temática, estabelecendo-se recortes em unidades comparáveis.

No segundo passo, de exploração do material, foram realizadas codificações dos textos. É o momento mais longo da pesquisa, em que se faz a leitura minuciosa dos significados dos conteúdos do texto e o contexto da escrita dos autores para, assim, selecionar as categorias que se relacionam com o objeto de pesquisa.

Por fim, no terceiro passo, “os resultados são tratados de maneira a serem significativos e válidos”, ancorados no referencial teórico da pesquisa (BARDIN, 1977, p. 101). Portanto, nesta derradeira etapa, há a interpretação dos dados fundada no arcabouço teórico; o que será visto, mais adiante, no capítulo 8.

3.1 CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DOCUMENTAL

A coleta de dados documentais foi realizada em dois passos. No primeiro, identificaram-se, em legislações domésticas e em acordos internacionais em que o Brasil é signatário, os principais documentos que abordam a Educação Escolar Indígena, quais sejam: Constituição Federal de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96); Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Indígena (RCNEI, 1998); Plano Nacional de Educação (PNE, 2001); Convenção 169/OIT - Decreto nº 5.051/2004.

Em seguida, buscou-se analisar quais deles são frequentes na regulamentação da inserção indígena no contexto intercultural universitário.

3.2 DEFINIÇÃO DOS DESCRITORES PARA O DIRECIONAMENTO DAS BUSCAS REALIZADAS

Para a seleção dos materiais do estado do conhecimento, optou-se por realizar um levantamento a partir de descritores e do pré-estabelecimento de critérios de inclusão e exclusão, de acordo com temas afetos a essa pesquisa. Importante destacar que todos os 6.472 trabalhos de todos os GTs disponibilizados no site da ANPEd foram integralmente investigados seguindo tais critérios, independentemente dos títulos que traziam.

CRITÉRIOS	INCLUSÃO	EXCLUSÃO
Reuniões Científicas	Nacionais	Regionais
Descritores	Educação Superior Indígena; Processo de ensino-aprendizagem de alunos indígenas; Interculturalidade	Educação Especial; Ensino Fundamental; Ensino Médio
Ano	2000-2021	Anterior a 2000
Tipo de Publicação	Trabalhos encomendados pelos Gts; trabalhos apresentados nos Gts; trabalhos excedentes	Minicursos; outras atividades; pôsteres

Quadro 1 Critérios de avaliação

Fonte: Elaboração própria, 2022.

Inicialmente, entre os 6.472 trabalhos publicados na ANPEd, realizou-se a busca a partir dos descritores educação escolar indígena, Ensino Superior Indígena, escola de índios, educação intercultural, educação diferenciada, chegando-se ao total de 80 trabalhos.

Entre esses, 2 foram encomendados ao professor Gersem José dos Santos Luciano (Gersem Baniwa), no GT 21, Educação e Relações Étnico-Raciais. Vale destacar que, em 2015, com exceção do trabalho encomendado, a 37ª Reunião Nacional da ANPEd não contou com nenhum outro trabalho sobre a temática indígena.

Entre os 80 trabalhos, fez-se segunda busca com os descritores Educação Superior, prática docente e interculturalidade, chegando-se a 22. Após a leitura desse material, excluíram-se os artigos que abordavam as temáticas relacionadas à Educação Especial, à Educação Fundamental e ao Ensino Médio.

Por fim, identificaram-se 7 artigos com o objeto específico de análise. Esses trabalhos traziam o diálogo intercultural e o questionamento dos padrões universais de educação. Entende-se que esses são dois pontos essenciais que marcam a prática educativa, na medida em que perpassam as noções de inclusão mediadas pelo Estado e as de autonomia e de protagonismo, tão perseguidos pelos povos indígenas.

A 40ª Reunião Nacional da ANPEd, que aconteceu durante o estado de emergência em decorrência da Pandemia da COVID 19, em 2021, teve um formato totalmente virtual, ocorrendo nela um número maior de trabalhos por GT, especificamente nesta reunião, que variou entre 27 a 61 (o número máximo de trabalhos nas reuniões anteriores foi de aproximadamente 23).

3.3 DADOS DOS ARTIGOS SELECIONADOS

O quadro a seguir traz o resumo e dados gerais dos 7 artigos objetos de análise.

Reunião /GT/Ano	Título	Resumo	Descritores de busca
33°/21/2010	As Trajetórias dos Estudantes Indígenas nas universidades estaduais do Paraná	Aborda os desafios enfrentados pela universidade e por alunos indígenas no processo de inserção. Conclui que a universidade também se constitui como lugar de pertencimento do aluno indígena; por isso, cabe a gestores das políticas de Ensino Superior a responsabilidade de proporcionar debate sobre a interculturalidade nos processos formativos.	Ensino Superior; interculturalidade; aluno indígena
34°/11/2011	Acadêmicos indígenas em Mato Grosso do Sul: saberes tradicionais e as lutas por autonomia de seus povos	Traz um breve balanço das políticas públicas de formação de professores indígenas desde o final dos anos de 1990. Discute a universidade como espaço de reprodução da exclusão. Conclui que as políticas públicas voltadas para indígenas no acesso ao Ensino Superior ainda se limitam à inserção. Diante disso, o maior desafio que se impõe à Universidade é repensar a si própria e construir novas concepções de ensino e práticas educativas.	Práticas pedagógicas; Ensino Superior; interculturalidade
34°/21/2011	Identities/diferenças indígenas nas teias de um currículo universitário	Discute, a partir da problematização do currículo universitário, as relações de poder entre docentes e acadêmicos no processo de inserção e permanência de alunos indígenas na universidade. Conclui que as definições de identidade e diferença trazidas pelo currículo colaboram com a marginalização dos sujeitos indígenas no ambiente universitário.	Ensino Superior; acadêmicos indígenas; interculturalidade
35°/12/2012	Exclusão social, escola (indígena) e currículo (intercultural): as reflexões de acadêmicos (professores)	Trata a formação monocultural e o desdobramento disso na ausência de uma concepção intercultural. Conclui que, apesar da formação monocultural, a presença de indígenas no Ensino Superior tem sido fundamental para o fortalecimento e afirmação de suas identidades.	Interculturalidade; práticas pedagógicas; Ensino Superior; acadêmicos indígenas

	indígenas		
36°/21/ 2013	A construção de um diálogo intercultural com indígenas por meio da pesquisa-ação não-convencional	Traz uma análise a partir de produções docentes sobre experiências retratadas por indígenas em sala de aula como exclusão e possibilidades de formação intercultural por meio da pesquisa-ação não-convencional. Conclui que o docente possibilita, ao usar a pesquisa-ação não-convencional, deslocar-se para o lugar de também sujeito da aprendizagem na construção de um diálogo intercultural.	Alunos indígenas; diálogo intercultural; Ensino Superior; práticas educativas
38°/12/ 2017	<i>Etnicizando</i> o currículo: notas a partir da presença indígena na universidade	Discute, a partir das experiências de um grupo de pesquisa que envolve professores e alunos indígenas, as questões étnicas e raciais que envolvem o currículo na universidade e as possibilidades de produção de novos conhecimentos epistemológicos sobre a diferença. Conclui que a invisibilidade da diferença está para além de uma revisão curricular; necessita-se de uma revisão radical da estrutura da universidade.	Práticas pedagógicas; Ensino Superior; aluno indígena
40°/21/ 2021	Poética Intercultural na universidade geocultural: aprendizagens complementares no encontro entre mundos	Discute as relações interculturais entre indígenas e não indígenas e a produção de uma poética na educação à parte do debate sobre as epistemologias do Sul. Considera as relações no lugar do entre, ou seja, do sensível, da alteridade e da escuta do outro.	Ensino Superior; interculturalidade; estudante indígena

Quadro 2 Dados dos artigos selecionados

Fonte: Elaboração própria, 2022.

É possível verificar, nos breves resumos, que os artigos analisados abordam as relações que se desenrolam entre todos os sujeitos envolvidos na universidade, inclusive os autores problematizam esse próprio espaço. As discussões que se seguem são em torno desses elementos que, como se perceberá, desafiam as práticas educativas.

4 TEORIA DO ESTADO: FORMAÇÃO DO ESTADO MODERNO SOBRE UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL E SEU PAPEL NA APLICAÇÃO DA EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL

Para que se possa compreender o papel do Estado moderno na aplicação de políticas educacionais, deve-se discorrer sobre suas origens e as configurações que se delinearam em sua formação. Para tanto, faz-se necessário lançar mão de diversos autores que contribuíram para o desenvolvimento das teorias do estado através dos tempos.

O estudo sobre o estado e as formas de governo está presente no pensamento humano desde a Antiguidade. Platão discorreu sobre o estado em sua obra *República*; Aristóteles é visto como precursor da ciência do estado, pela escrita do seu tratado sobre a *Política*. Na Idade Média, Santo Agostinho escreveu a *Cidade de Deus* e São Tomás de Aquino produziu estudos *Do reino ou do governo dos príncipes*, mas foi no século XVI, inspirando o Iluminismo e a política moderna, que Maquiavel, na obra *O príncipe*, inaugurou os fundamentos da política como a arte de governar os Estados. Depois, vieram os contratualistas como Hobbes com o *Leviatã*, Locke com o *Segundo tratado sobre o governo civil*, Rousseau com o *Contrato social* e Montesquieu com *O Espírito das leis*, afirmando que a existência do poder político está ele mesmo na natureza humana. A partir desses pensadores, pôde-se discorrer e aprofundar sobre a formação do estado moderno e suas finalidades.

Para Max Weber, “o estado consiste em uma relação de dominação do homem sobre o homem; fundada no instrumento da violência legítima” (WEBER, 1974, p. 60), ainda segundo o mesmo autor, a existência do estado se dá na condição de que “os homens dominados se submetam à autoridade continuamente reivindicada pelos dominadores” (WEBER, 1974, p. 60). Já, segundo Karl Marx (1993a), a origem do estado está fundamentada na necessidade de um grupo ou classe social, a burguesia, em buscar manter sua dominação econômica a partir de uma dominação política sobre o proletariado. Para Engels (1975, p. 193),

Como o estado nasceu da necessidade de conter o antagonismo das classes, e como, ao mesmo tempo, nasceu em meio ao conflito delas, é, por regra geral, o estado da classe mais poderosa, da classe economicamente dominante, classe que, por intermédio dele, se converte também em classe politicamente dominante e adquire novos meios para a repressão e exploração da classe oprimida. Assim, o estado antigo foi, sobretudo, o estado dos senhores de escravos para manter os escravos subjugados; o

estado feudal foi o órgão de que se valeu da nobreza para manter a sujeição dos servos e camponeses dependentes; e o moderno estado representativo é o instrumento de que se serve o capital para explorar o trabalho assalariado.

A constituição de um estado consiste em três elementos: uma população, um território e soberania ou, grosso modo, um governo. Esses aspectos são substanciais, porque sem eles, ele não poderia existir. Na ausência de um desses elementos, tem-se apenas uma nação ou mesmo um enclave. Exemplo disso são alguns grupos étnicos do Oriente Médio, como os curdos, que possuem população, território, mas não detêm o governo de suas terras, por isso não existe um estado curdo, apesar de existir uma região conhecida como Curdistão.

A formação do estado nacional moderno foi lenta e gradual, caracterizou um novo ciclo das relações comerciais dos países europeus e colaborou para a transformação da importância política dos reis com a centralização do seu poder, como também na diferenciação entre o mundo moderno e feudal. O estado nacional moderno envolve um conjunto de fatores de ordem econômica, social e política em sua constituição. Segundo Mendes (2007, p. 15),

[...] o estado moderno na Europa começou a nascer a partir do século XV. As diferenças básicas encontradas para com o estado antigo forma-se na soberania, distinção entre estado e sociedade e a distinção entre estado moderno e o medieval. À soberania, no estado moderno não se admitia qualquer outra autoridade quanto ao seu poder.

Cumprido acrescentar que os primeiros estados modernos consolidados estavam na Europa, e o principal deles foi a França, mas também Portugal, Espanha e, mais tardiamente, a Inglaterra. No caso francês, percebe-se claramente o papel do estado centralizado na figura do monarca, que trazia para si a prerrogativa de líder geral de uma nação, apoiado pelo poder religioso, mas, de certo modo, sobrepondo-se a esse dentro de seu território.

Daí, surgiu à alcunha de Rei Sol para Luís XIV, que eternizou a célebre frase, o estado sou eu, declarando, assim, ser detentor do poder máximo dentro da França. Junto a esse poder absoluto, vieram as teorias em defesa desse estado, visto como o *Leviatã* e garantido pelo direito divino dos reis, baseado em um contrato social. Essa ordem social, oriunda do estado moderno, durou até o advento da Revolução Francesa, em 1789, período que assinala o fim da Idade Moderna e marca o início da Idade Contemporânea, e suas modificações no tecido social e nas ideologias que seriam dominantes após esse evento. De acordo com Huberman

(1986, p. 153),

o ano de 1789 bem pode ser considerado como o fim da Idade Média, pois foi nele que a Revolução Francesa deu o golpe mortal no feudalismo. [...] Em lugar do feudalismo, um sistema social diferente, baseado na livre troca de mercadorias com o objetivo primordial de obter lucro, foi introduzido pela burguesia. A esse sistema, chamamos – capitalismo.

Posterior à Revolução Francesa, observa-se uma efervescência de teorias e tentativas de organização dos estados; os reinos e impérios absolutistas vão, aos poucos, dando lugar a novas formas de estado, como a República Presidencialista nos Estados Unidos ou a Monarquia Parlamentarista na Inglaterra.

Concomitante a isso, dois pensadores se destacaram na forma de pensar uma nova organização do estado: o já mencionado Karl Marx e Mikail Bakunin. Nesse contexto, o primeiro formulou a teoria do estado baseado no domínio do proletariado em detrimento das classes nobres e da burguesia emergente que passava a ditar as regras a partir das revoluções industriais do século XVIII. Para ele,

[...] o poder político do estado representativo moderno nada mais é do que um comitê para administrar os negócios comuns de toda a classe burguesa. O estado seria originário da necessidade de um grupo, ou classe social, manter seu domínio econômico a partir de um domínio político sobre outros grupos ou classes (MARX, 1993b, p. 96).

O segundo pensador formulou a teoria do não estado ou estado anárquico, em que as comunidades iriam se autogerir, dispensando a necessidade de um poder central instituído através de um autarca ou monarca. Segundo ele,

organizar a sociedade de tal forma que todo indivíduo, homem ou mulher, que nasça, encontre meios iguais para o desenvolvimento de suas diferentes faculdades e para sua utilização em seu trabalho; organizar uma sociedade que, tornando a todo indivíduo, qualquer que seja, a exploração do trabalho alheio impossível, deixe cada um participar do gozo das riquezas sociais, que só são produzidas, na realidade, pelo trabalho, desde que tenha diretamente contribuído a produzi-las (BAKUNIN, 1988, p. 36).

O avanço da burguesia sobre o estado marcou profundamente as relações de poder, gerando um *status quo* que passou a ser disseminado para todos os países a partir da Europa e dos EUA, a democracia liberal, que nada mais representava do que o interesse da burguesia em ter o livre acesso às riquezas das nações de maneira legal e institucionalizada. Para isso, lançaram mão da teoria econômica de Adam Smith e David Ricardo.

Em contraponto, surgiu uma teoria que seria amplamente divulgada a partir de meados do século XIX, que foi o socialismo científico de Karl Marx, que se expressou através de suas diversas obras escritas, mas principalmente no *Manifesto do partido comunista*, de 1848, que conclamava os trabalhadores do mundo a unirem-se em prol do domínio dos meios de produção e, posteriormente, o domínio do estado e sua total dissolução através da implantação do comunismo.

Marx não foi vitorioso em sua teoria, sendo duramente combatido e perseguido pela burguesia. Entretanto, seus seguidores e estudiosos de suas teorias começaram a desenvolver novas ideias a partir de seus escritos. Nesse contexto, os principais pensadores dessa linha foram Vladimir Iliatch, conhecido como Lênin, e Antonio Gramsci. Daí surgiram duas vertentes do pensamento marxista, o leninismo e o gramscianismo, sendo a primeira corrente surgida na Rússia e a segunda na Itália.

Com a Revolução Russa de 1917, o leninismo começou a implantar sua teoria de estado, baseada nos escritos de Lênin, principalmente em *O estado e a revolução*, o qual aludia à ditadura do proletariado, utilizando o mecanismo chamado centralismo democrático, em que a democracia seria centralizada nas mãos dos proletários em detrimento da burguesia. Segundo Prestes e Pautasso (2021, p.38),

deixou subentendido que somente quando o proletariado, através da direção política e cultural do seu partido, conseguisse criar um sistema de alianças de classes que permitisse à população trabalhadora voltar-se ideologicamente contra o capitalismo e o estado burguês, seria possível que o poder passasse a ser disputado, de fato, com a burguesia através da instituição da ditadura do proletariado e do campesinato.

Antonio Gramsci foi sequenciador do trabalho de Lênin, porém utilizando alguns conceitos não explorados pelo revolucionário russo. Gramsci trabalha *hegemonia* de uma forma ampliada, não restringindo-a aos termos econômicos, político-militares, mas debate o aspecto cultural como terreno que permeia os pressupostos hegemônicos de uma sociedade. Para Prestes e Pautasso (2021, p. 39),

a concepção gramsciana transcendeu inúmeros debates e se fundou como um conceito relativamente estável dentro das Ciências Sociais. Um conceito que ampliou os limites da teoria marxista e ganhou o mundo intelectual e político até os dias de hoje.

Gramsci inovou entre seus pares, porque quebrou o paradigma da análise estruturalista vigente no marxismo, em que a economia sobrepunha todos os outros fatores sociais. Para ele, isso era de certo modo um equívoco, porque a sociedade se organiza de diferentes maneiras de acordo com sua localização geográfica e, principalmente, sua formação histórica e seu arcabouço cultural. Assim, não se deve observar a sociedade ocidental com o mesmo olhar que se observa a sociedade oriental ou vice-versa.

Munidos dessas informações, intenta-se abordar o tema estado numa perspectiva diversa daquela que comumente discorre sobre tal. Visa-se, nessa discussão, o olhar com olhos ameríndios sobre o processo de formação dos Estados na América Latina, tenta-se distanciar-se do simplório olhar eurocêntrico, tão difundido e utilizado nos meios acadêmicos, assim como nas rodas de conversa do senso comum. Assim é que se trazem considerações de Enrique Dussel (1993, p. 8), a esse respeito, afirmando que

o ano de 1942 (...) é a data do nascimento da Modernidade, embora sua gestação – como o feto – leve um tempo de crescimento intrauterino. A modernidade originou-se nas cidades europeias medievais, livres, centros de enorme criatividade. Mas nasceu quando a Europa pôde se confrontar com o seu Outro e controlá-lo, vencê-lo, violentá-lo: quando pôde se definir como um ego descobridor, conquistador, colonizador da Alteridade constitutiva da própria Modernidade. De qualquer maneira, esse Outro não foi descoberto como Outro, mas foi en-coberto como o si-mesmo que a Europa já era desde sempre. De maneira que 1942 será o momento de nascimento da Modernidade como conceito, o momento correto da origem de um mito da violência sacrificial muito particular, e, ao mesmo tempo, um processo de encobrimento do não europeu (DUSSEL, 1993, p. 8).

Para retirar esse cobertor que o desumanizou, o Outro está constantemente lutando por liberdade na compreensão que converge com o pensamento freiriano de que ele sempre foi um sujeito da história, no mundo opressor, e que por meio do comprometimento com uma práxis pode desvelar o mundo da opressão e transformá-lo (FREIRE, 2005). Segundo Freire,

constar essa preocupação implica, indiscutivelmente, reconhecer a desumanização, não apenas como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica. É também, e talvez, sobretudo, a partir desta dolorosa constatação que os homens se perguntam sobre a outra viabilidade – a de sua humanização (FREIRE, 2005, p. 32).

Diante disso, buscam-se, aqui, novos olhares e novos autores, são trazidos

alguns dos intelectuais indígenas para o debate, usa-se o conceito marxista de luta de classes e contra-hegemonia, para desmistificar o passado e pavimentar um caminho seguro para o futuro. Observe-se um trecho da discussão proposta por Krenak sobre a humanidade:

Essa dor talvez ajude as pessoas a responder se somos de fato uma humanidade. Nós nos acostumamos com essa ideia, que foi naturalizada, mas ninguém mais presta atenção no verdadeiro sentido do que é ser humano. É como se tivéssemos várias crianças brincando e, por imaginar essa fantasia da infância, continuassem a brincar por tempo indeterminado. Só que viramos adultos, estamos devastando o planeta, cavando um fosso gigantesco de desigualdades entre povos e sociedades. De modo que há uma sub-humanidade que vive numa grande miséria, sem chance de sair dela – e isso também foi naturalizado (KRENAK, 2020, p.4).

Este é um trecho do livro *O amanhã não está à venda*, de Ailton Krenak, um pesquisador indígena com vasto trabalho educativo e ambientalista, uma das vozes de produção e enunciação de conhecimentos e epistemologias indígenas. Ele questiona, em sua obra, se umas das maiores consequências da pandemia da Covid 19, que é a perda de entes queridos por todos os povos do mundo, traria, enfim, a consciência de que todos são pertencentes a uma mesma humanidade, pois, independentemente da localização geográfica, etnia ou capital econômico/social todos foram afetados direta ou indiretamente, como se pôde acompanhar em tempo real o que se passava no mundo.

Krenak (2020) critica o sistema capitalista que é hegemonicamente concebido no estado moderno como o único modelo econômico eficaz para o funcionamento da sociedade e uma engrenagem que, de maneira alguma, pode parar, mas parou. O mesmo autor também critica as desigualdades que localizam alguns grupos sociais em um lugar de sub-humanidade, mas que, mesmo com a pandemia, ali permaneceram, talvez até com um abismo ainda maior entre os grupos.

Tanto o capitalismo, que coisifica o homem, quanto as desigualdades sociais, possuem suas raízes mais profundas no período da colonização e ainda se mantêm no estado contemporâneo, com outra roupagem. Sabe-se que a história da humanidade mostra que, desde a Antiguidade e até a contemporaneidade, a sociedade é afetada por relações de poder político, econômico, cultural e social, em que há o domínio por uma elite que violentamente tenta manter na conformidade os subalternos dentro da lógica social de privilegiados e desprivilegiados.

A esse respeito, é importante trazer as considerações de Krenak *et al.* (2019,

p. 2166), sobre a história do Brasil, na qual,

os povos indígenas foram os primeiros a serem escravizados – a força de trabalho empregada na montagem dos engenhos de açúcar no Brasil, por exemplo, foi predominantemente nativa – antes da escravização dos africanos capturados e deportados de seu continente original que começaram a ser traficados em meados do século XVI. Se os Ameríndios foram os primeiros a serem escravizados, os trabalhos que mostram as consequências (e a continuação) dessa escravidão ainda recebem pouca atenção; mas, como diz Kabengele Munanga, muitas das dificuldades que os indígenas encontram hoje estão diretamente relacionadas com a escravidão do passado.

A conquista da América pelos povos, hoje hegemônicos, escancara uma parcela do que representa a dominação que é, sobretudo, epistemológica e política de um povo sobre o outro, dos hábitos e das consequências que marcam fronteiras humanas entre centro e periferia, ricos e pobres, oprimidos e opressores.

De acordo com Santos, Araújo e Baumgarten (2016), o mundo está dividido entre o norte hegemônico e o sul que carrega em si o “sofrimento humano causado pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado” (SANTOS; ARAÚJO; BAUMGARTEN, 2016, p. 16). Essa divisão não é exclusivamente geográfica; o Sul é a metáfora a que a elite se refere para a negação da humanidade no sentido literal da frase. Não se trata de sujeitos excluídos, mas de sujeitos inaptos à inclusão social, os sub-humanos. Mostram-se, então, relevantes as considerações de Krenak *et al* (2019, p. 2171), segundo as quais

o longo período colonial que nós vivemos estabeleceu uma coisa que virou sinônimo de terra de índio que é a aldeia, onde vivem os índios aldeados. Muitos imaginam que a aldeia originalmente identificava o lugar onde vivem povos indígenas. Não é verdade; aldeias são vilas em cidades portuguesas, na Europa e em alguns outros lugares do mundo e, quando os seus habitantes chegaram aqui, imprimiram nos nossos lugares, nos habitats onde estavam constituídas comunidades nossas, imprimiram essa coisa de aldeia e reuniram com essa ideia de aldeia os espaços administrativos da colônia para separar os povos que eram arredios à colonização e que eram chamados de tapuias, de bravos – que estavam fora, por resistência, desses aldeamentos. Ou seja, você tinha uma parte do povo originário daqui vivendo em aldeamentos criados pela coroa portuguesa, depois mantidos pelo governo colonial e perpetuados, mais tarde, pelo estado brasileiro. Aos olhos de qualquer outra pessoa mais crítica, podia-se dizer que isso é uma segregação, uma segregação que está na origem da relação do estado colonial, imperial, e depois republicano, com os povos indígenas e a qual nunca mudou, que é a ideia de que se sobreviverem, esses povos vão continuar vivendo segregados.

Gersem José dos Santos Luciano Baniwa propõe como alternativa o manejo do mundo, para a quebra dessa perpetuação do poder – que é político, histórico e

civilizatório –, e essa proposta contrapõe-se à ideia capitalista de exploração, destruição e dominação do homem e da natureza. Para Baniwa (2019, p. 6),

a ideia de manejo traz consigo outra ideia, a de domesticação. Manejo do mundo refere-se à capacidade sensível de compreensão e de alinhamento natural ao funcionamento orgânico da natureza e do mundo, enquanto domesticação refere-se à compreensão e domínio das instituições, atores e conhecimentos dominantes colonizadores, que à luz da capacidade de manejo, devem ser humanizadas, naturalizadas (alinhadas à natureza) e apropriadas complementarmente em benefício da vida humana, da natureza e do mundo. Ambos os conceitos fazem parte de um vocabulário estratégico colonial, mas aqui apropriado e revertido em estratégia de descolonização ou contra colonização cada vez mais adotadas pelos povos indígenas nos últimos anos.

A chegada dos colonizadores à futura América apagou intencionalmente a cosmologia dos povos que aqui estavam em detrimento de uma práxis e saber europeus, constituindo uma visão da modernidade em uma história única e hegemônica. Esse fato determinou o lugar da América Latina na produção do conhecimento no mundo e na sua incorporação ao sistema capitalista em um grau de subalternidade.

No entanto, desde 1955, com a Conferência de Bandung, em que encontramos as bases históricas da decolonialidade (MIGNOLO, 2017), há grupos contra-hegemônicos que buscam a transformação política da América Latina a partir da revisão de sua história social, política e econômica em uma perspectiva global, a partir do pensamento decolonial.

De acordo com Mignolo, modernidade/colonialidade/descolonialidade são palavras que diferem entre si, mas no que se refere à história de invasão e violência epistêmica dos países imperiais, elas possuem um só conceito: “é uma tríade que nomeia um conjunto complexo de relações de poder” (2017, p. 2). O que significa dizer que os termos são interdependentes, isto é, a compreensão das relações de poder que um dos termos designa só é possível na relação com os outros dois termos. Para Crispi (2016, p. 45),

o progresso, a perfeição e a civilidade foram, assim, protagonistas na construção do mito de um ideal moderno. Por tudo o que argumentamos, no entanto, é considerável a distância entre o mito e a realidade e, por isso, não podemos dar as costas ao fato de que a modernidade trouxe consigo o capitalismo e a colonialidade, estruturas de poder, dominação e produção de riquezas que se entrelaçam e se sustentam. E nesta trilogia – modernidade, capitalismo, colonialidade – os ideais universais de progresso e evolução foram concedidos a determinados sujeitos, àqueles ungidos de

uma superioridade eurocêntrica – a branquitude europeia; enquanto os sujeitos que deram sustentação a esse processo histórico foram deixados à mercê da barbárie, em experiências como o genocídio, a alienação e a escravidão que perpassaram a colonialidade.

Dessa forma, enquanto a colonialidade se esconde atrás da falácia do progresso e da felicidade que só na modernidade é possível construir, mas que visa, acima de tudo, à alienação e ao controle estatal, a descolonialidade é a crítica essencial para a desconstrução dessa falácia.

A modernidade possui seu alicerce na racionalidade das ciências modernas, ou seja, no *ego-cogito* cartesiano que se disseminou, falsamente, como a racionalidade universal e verdadeira. Consequência disso é uma geopolítica do conhecimento que moldou ontológica e epistemicamente um único pensamento válido no processo de colonização. A esse respeito, Alcântara (2020, p. 8), afirma que

o cogito cartesiano [...] é uma das mais cruciais, sem que seja originária, composições da orquestração do racismo e da misoginia ao longo do tempo, operada através das diversas derivações desse humanismo egoísta, como as práticas racialistas e misóginas que animalizavam os sujeitos enclausurados nas alteridades forjadas e submetidas por essa autoridade masculina, brancocentrada e ocidentalizada.

Desse modo, todo aquele que estivesse fora dessa racionalidade era conduzido a pensar a partir do lugar do colonizador ou então não existiria; as dinâmicas da colonialidade configuraram a retórica da modernidade, e isso legitimou, e legitima ainda hoje, uma suposta superioridade europeia e a violência contra a alteridade (GROSFOGUEL, 2008).

O eurocentrismo possui suas bases em uma narrativa construída a partir da concepção de que a Europa, como única herdeira da Grécia, poderia levar à ideia de progresso, democracia e liberdade para o mundo. O modelo de democracia vigente no ocidente carrega consigo o modelo econômico capitalista, que não tem compromisso com a liberdade, o progresso humano e a inclusão (MIGNOLO, 2017).

Nesse contexto, pensadores do Sul, como Eduardo Galeano, Raul Fonet-Bitencourt, Rodolfo Kusch, Paulo Freire, Gerson Baniwa, Maria Aparecida Bergamasch, Enrique Dussel, dentre outros, trazem, no cerne dos seus pensamentos, a luta por liberdade e justiça dos oprimidos da América Latina.

Acredita-se que a perspectiva outra, que não a colonial, possa ser constituída por esse pensamento crítico, dando vida a uma nova epistemologia na forma de

compreender as ciências. Obviamente, a educação está amplamente incluída nesse processo de mudança, pois suplantando estereótipos arcaicos propicia-se um ambiente para que novas vozes façam interpretações e tragam perspectivas silenciadas pela história dominante. Nesse sentido, afirma Kusch (1978, p. 8) que

un silencio vacío ronda nuestro saber, lo prueba el hecho de que en el mundo moderno, no obstante el saber acumulado, no sabemos. (...) Lo señala el exceso de teoría, la abundancia de soluciones y la violencia desatada. Todo esto es el símbolo de la silenciosa mudez de nuestro saber culto, que ha perdido el contacto con su contenido. Es que nuestro silencio no es el del pueblo. Detrás del silencio popular, y de su decir cualquier cosa, hay una verdad que rige su combinatoria y que nosotros perdimos.

Assim, partindo das estruturas da colonialidade do saber, manifesta-se o racismo – elaborado nos moldes da epistemologia eurocêntrica e se portando como a única possível no que concerne à produção de saberes validados. Ela também é manifesta nos conteúdos dos livros didáticos escolares, bem como na expressão dos docentes, e por que não dizer: em todos os conhecimentos históricos que permeiam os ambientes escolares, excluindo, inferiorizando e invisibilizando os saberes indígenas acerca da história.

si se entiende que la modernidad de Europa será el despliegue de las posibilidades que se abren desde su centralidad en la Historia Mundial, y la constitución de todas las otras culturas como su periferia, podrá comprenderse el que, aunque toda cultura es etnocéntrica, el etnocentrismo europeo moderno es el único que puede pretender identificarse con la universalidad-mundialidad. El eurocentrismo de la Modernidad es exactamente el haber confundido la universalidad abstracta con la mundialidad concreta hegemonizada por Europa como centro (DUSSEL, 1993, p. 8).

A Pedagogia Decolonial, segundo Walsh (2014), não é apenas um projeto educacional de inserção de temas nas grades curriculares; ela visa a transformação das estruturas sociais e históricas pela decolonização, a partir das experiências vividas na colonialidade, ou seja, busca-se a desconstrução de valores eurocêntricos enraizados. Indo além da transmissão do conhecimento em sala de aula, ela é um método fundamental para as lutas políticas, culturais, sociais e epistêmicas, transcende os espaços escolarizados, portanto não é pensada de maneira instrumental em relação ao ensino.

A humanização e libertação nos âmbitos educativos de indivíduos e coletividades, são valores perseguidos pela Pedagogia Decolonial que busca romper com o pensamento único eurocêntrico nesses espaços de poder e apresentar

modos de ver e entender o mundo outros. A luta pela diversidade epistemológica a qual a Pedagogia Decolonial está ligada, fundamenta-se, de acordo com Walsh (2014), no ideário de Paulo Freire sobre uma ética humana que se relaciona com uma prática educativa capaz de transformar os espaços por meio da reflexão crítica sobre a realidade, proporcionando aos sujeitos que lutam incessantemente pelo desligamento de práticas de poder colonial o direito de sentir, fazer, pensar e serem eles próprios numa sociedade democrática.

A partir do pressuposto que o estado brasileiro tem papel relevante a partir de 1988, após a promulgação da Constituição Federal, tenta-se corrigir o erro histórico da omissão da pátria brasileira para com os povos originários, com novas diretrizes e leis referentes à educação indígena. Baniwa, sobre o tema, apresenta o seguinte:

Os avanços na educação escolar indígena nos últimos anos podem ser classificados em três categorias: legal, político e pedagógico. No campo jurídico e político, as conquistas avançaram em três direções: no estabelecimento de um arcabouço jurídico e normativo que reconhece e garante as autonomias pedagógicas e de gestão dos processos educativos dos povos indígenas, superando a velha visão e prática política colonial de educação integracionista e tutelar; o reconhecimento político e jurídico da educação escolar específica e diferenciada como direito coletivo que orientou a expansão do atendimento da oferta escolar no âmbito do sistema nacional de ensino, superando a visão assistencialista e paternalista do indigenismo colonial e; o reconhecimento da importância do protagonismo indígena em todo o processo educativo das comunidades indígenas com o surgimento de professores e técnicos indígenas no magistério e gestão de suas escolas. Em 2011, dos 12.000 professores atuando nas escolas indígenas, 11.000 era professores indígenas, o que representa 91,60%. Há 20 anos o quadro era exatamente inverso, os professores brancos atuando nas escolas indígenas representavam 96% (BANIWA, 2013, p. 2).

Baniwa também discorre sobre a LDB e os avanços posteriores à sua aprovação:

Outros dispositivos legais, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) adotada pelo Brasil em 2004 e do Plano Nacional de Educação reafirmam o reconhecimento dos direitos de autonomia político-pedagógica das escolas indígenas na definição e implementação de processos educativos inerentes aos sistemas socioeducativos de cada povo. A LDB, em seus artigos 26, 32, 78 e 79, reconhece que uma educação de qualidade não deve se basear em preceitos que determinem que a cultura dominante impere em detrimento de outras culturas (2013, p. 2).

Agora, um adendo bem ilustrativo: Maria Aparecida Bergamaschi trabalha junto dos Guaranis no intuito de conhecer a cosmologia desse povo originário e mensurar o impacto da educação formal em suas vidas. Em seu trabalho,

Bergamaschi (2007) cita Aracy Lopes da Silva, segundo a qual

entre o significado da escola como produto histórico do Ocidente – como instituição destinada, entre outras coisas, também a vigiar e punir – e o interesse dos povos indígenas pela escrita, pela cultura universal, pela tecnologia e mesmo pela escola, deve estar o espaço para a criação de novos perfis e sentidos para essa instituição, gerados por seu processamento intelectual e social em contextos indígenas (SILVA, 2001, p. 106 *apud* BERGAMASCHI, ano, p.3).

Estudos como os supracitados são de extrema importância para que se possa compreender de maneira clara, sóbria, e em uma perspectiva decolonial, os processos educacionais que geram emancipação dos povos originários em relação ao tradicional eurocentrismo imposto por mais de cinco séculos. O estado brasileiro é peça chave nesse processo, não por necessidade de tutela dos povos indígenas, mas por dever de correção de erros históricos. Nesse sentido, Walsh (2014, p. 28) afirma a necessidade de se estabelecerem

práticas que [abram] caminhos e condições radicalmente ‘outras’ de pensamento, re e in-surgimento, levantamento e edificação, práticas entendidas pedagogicamente – práticas como pedagogias – que por sua vez fazem questionar e desafiar a razão única da modernidade ocidental e o poder colonial ainda presente, desligando-se deles.

Para fechar o breve debate deste capítulo, e seguindo a mesma perspectiva de Paulo Freire, deve-se problematizar a questão da educação indígena para, assim, estabelecer uma real dimensão do que significa ensinar e aprender para o indígena, livres das amarras e dos preconceitos etnocêntricos que foram forjados durante os séculos de dominação do pensamento eurocêntrico sobre os brasileiros, conforme cita o emérito educador em sua obra *A pedagogia da Autonomia*:

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se aproximar dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso bancário meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo. É exatamente nesse sentido que ensinar não se esgota no tratamento do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível.

Nesse sentido, acrescenta-se o pensamento de Althusser (1996, p. 108) a respeito da função da escola:

Que se aprende na escola? Pode-se ir mais ou menos longe nos estudos, mas, seja como for, aprende-se a ler, escrever e contar – isto é, algumas

técnicas e também algumas outras coisas, inclusive elementos de cultura científica ou literária (que podem ser rudimentares ou, ao contrário, esmerados), que têm uma utilidade direta nos diferentes cargos da produção (uma instrução para os trabalhadores manuais, uma para os técnicos, uma terceira para os engenheiros, uma para a alta administração etc.). É assim que se aprende o *savoir-faire*. Mas, além dessas técnicas e conhecimentos, a escola também ensina as normas do bom comportamento, ou seja, a atitude a ser observada por cada agente na divisão do trabalho, conforme o emprego para o qual ele esteja destinado: regras de moral, consciência cívica e profissional, que na verdade equivalem a normas de respeito pela divisão técnica e social do trabalho, e, em última instância, a normas da ordem estabelecida pela dominação de classe. (...).

Segundo Freire (1996, p. 29), para se aprender criticamente, os educadores não podem simplesmente transferir os saberes que experienciam aos educandos, há certas “condições que implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes”. Para Walsh (2014, p. 28), são fundamentais as

pedagogias que animam o pensar desde e com genealogias, racionalidades, conhecimentos, práticas e sistemas civilizatórios e de vida distintos. Pedagogias que incitam possibilidades de estar, ser, sentir, existir, fazer, pensar, olhar escutar e saber de outro modo, pedagogias que encaminham para projetos, processos de caráter horizontal e com intenção decolonial.

Conclui este raciocínio, com propriedade, Paulo Freire, segundo o qual

[...] em condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos (FREIRE, 1996, p.15).

5 EDUCAÇÃO INDÍGENA: DA INTEGRAÇÃO E ASSIMILACIONISMO À EDUCAÇÃO DIFERENCIADA, BILÍNGUE E INTERCULTURAL

Este capítulo propõe apontar, brevemente, alguns aspectos da educação indígena na história da educação no Brasil. Para isso, investiga-se desde a implementação da educação formal no período colonial até as lutas dos povos indígenas junto a segmentos da sociedade por uma educação escolar específica e diferenciada dentro de suas comunidades.

5.1 AS ORIGENS COLONIAIS DA EDUCAÇÃO INDÍGENA

A educação indígena marca a origem da história da educação no Brasil; em 1549: os padres da Companhia de Jesus, os jesuítas, criaram as primeiras instituições escolares. Essas instituições eram organizadas em redes e tinham currículo e método pedagógico comuns. Esse sistema de ensino, que perdurou por mais de duzentos anos, seguia as orientações contidas em Cartas Régias e Regimentos delegadas pelo rei de Portugal. Era voltado para a educação das elites e a imposição da cultura europeia aos povos indígenas, a fim de convertê-los à fé cristã e expropriá-los de bens coletivos – por isso denominada pedagogia brasílica por Saviani (2011).

A orientação da Coroa Portuguesa tinha missão clarividente, segundo Baniwa (2007), que consistia em transformar os ameríndios em cristãos patriotas, submissos e obedientes àquele país. Com isso, impunha-se a substituição da cultura, língua, hábitos e costumes próprios pelos dos colonizadores – o que facilitaria a expropriação das terras e das riquezas.

De acordo com Saviani (2011), havia uma estreita relação entre os processos de colonização, educação e catequese. Para o mesmo autor,

o processo de colonização abarca, de forma articulada mas não homogênea ou harmônica, antes dialeticamente, esses três movimentos representados pela colonização propriamente dita, ou seja, a posse e exploração da terra subjugando os seus habitantes (os íncolas); a educação enquanto aculturação, isto é, a inculcação nos colonizadores das práticas, técnicas, símbolos e valores próprios dos colonizadores; e a catequese entendida como a difusão e conversão dos colonizados à religião dos colonizadores (SAVIANI, 2011, p. 29).

As relações que se forjaram entre os colonizadores e os habitantes originários nesse processo silenciaram o modo de ver e entender o mundo desses sujeitos, com o claro objetivo de fazer com que “os índios deixassem de ser índios” (BANIWA, 2007, p. 3). Isso porque o ato de catequizar tinha, em si, uma carga ideológica que formava as bases de dominação política dos indígenas pelos colonizadores, o que implicava na destruição da cultura e do modo de ser daqueles.

Segundo Ribeiro (1993), o processo de escolarização foi pensado para os povos indígenas com a finalidade de torná-los dóceis e submissos. Posteriormente, a Companhia de Jesus, responsável pelo controle da educação, afastou-se dessa missão e se voltou para o lucro, priorizando a educação para os filhos das elites, estratégia consonante com a formação de uma sociedade dentro dos anseios políticos e econômicos do estado português.

Essa função relegada à educação deixou profundos resquícios até o século XXI, no que concerne, sobretudo, à elitização, à marginalização de minorias étnicas, como indígenas, e às relações de poder que os subalternizaram nos processos educativos. Os autóctones sempre possuíram formas particulares de educação. Saviani (2013) defende que nos processos próprios de Educação Indígena,

[...] havia, ali, uma educação em ato, que se apoiava sobre três elementos básicos: a força da tradição, constituído como um saber puro orientador das ações e decisões dos homens; a força da ação, que configurava a educação como um verdadeiro aprender fazendo; e a força do exemplo, pelo qual cada indivíduo adulto e, particularmente, os velhos ficavam imbuídos da necessidade de considerar suas ações como modelares, expressando em seus comportamentos e palavras o conteúdo da tradição tribal. As ideias educacionais coincidiam, portanto, com a própria prática educativa, não havendo lugar para a mediação das ideias pedagógicas que supõem a necessidade de elaborar em pensamento as formas de intervenção na prática educativa. Nessas condições havia, pois, educação, mas não havia pedagogia (SAVIANI, 2013, p. 38-39).

A imposição, aos povos indígenas, de uma educação completamente estranha às suas culturas, derivava da compreensão etnocêntrica de que, pelo fato de a educação indígena não ter o mesmo modelo educacional, não possuíam educação alguma. Entende-se educação, nesse sentido, nos moldes da cultura e civilização europeias que, ao longo da história, orientou os projetos escolares voltados para os indígenas (BANIWA, 2006).

Como se depreende, a educação oficial se constituiu como instrumento maior da violência brutal sobre indígenas; instrumento de escravização, aviltamento e

dizimação desses povos. Por outro lado, o contato entre os povos nativos e os colonizadores marcou e transformou o modo com que os indígenas concebiam a educação endógena e a educação estatal. Paulatina e dialeticamente, esses sujeitos históricos passaram a ter compreensão da educação como fundamental na luta contra a reprodução da cultura eurocêntrica e das mazelas delegadas aos povos indígenas (BANIWA, 2007).

É importante ressaltar que Quaresma e Ferreira (2013) distinguem educação indígena de educação escolar indígena. Para essas autoras, a educação indígena diz respeito aos processos próprios de educação dos indígenas, integral e espontânea, que acontece durante toda a vida. Já a educação escolar indígena é a educação formal gerida pelo Estado, marcada por quase cinco séculos de preconceitos e pela política integracionista e assimilacionista. Aliás, é contra essa herança colonial que os povos indígenas buscam ressignificar, por meio da luta por educação indígena específica e diferenciada, o seu modo de ver e entender o mundo.

5.2 A LUTA POR UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA ESPECÍFICA E DIFERENCIADA

Reafirme-se: em 1988, a Constituição Federal foi um marco no reconhecimento dos direitos indígenas. No Art. 231, garantia-se o direito originário à terra, às especificidades étnicas e culturais e o direito à organização própria.

Para Baniwa (2006), esse reconhecimento é fruto de articulações da década de 1970 pelo movimento indígena e seus aliados, fundadas, essencialmente, na luta por direitos diferenciados, direito à dignidade e a afirmação da identidade étnica. Ademais, internacionalmente, as organizações de trabalhadores ampliavam conquistas de direitos sociais, o que reverberava em lutas internas.

Na década de 1990, o Estado começou a implementar, sob forte pressão do movimento indígena, compromissos que fizera na Constituição. Nesse sentido, começava a inserir na pauta governamental políticas públicas voltadas para as demandas desses povos, voltadas para autonomia na organização social, proteção de direitos culturais e coletivos (NASCIMENTO, 2012). Isso marcou a postura do Estado em reconhecer os povos indígenas como protagonistas que participam e atuam politicamente na condução da própria história deles, ao menos em tese.

Considere-se que o *estado* de bem-estar social surgiu na Europa e se consolidou após a I Guerra Mundial nos países capitalistas desenvolvidos, tais como em países europeus e nos Estados Unidos. Dizia respeito a uma forma de organização político-econômica que ganhava força e contrapunha-se à concepção clássica de estado liberal. Neste último modelo, tinha-se a ideia de que a economia deveria ter total autonomia em relação ao Estado, sendo gerida, segundo Smith (1990), por uma mão invisível. Dito de outro modo, a economia deveria ser dominada pela ordem natural da liberdade, uma vez que existiriam leis físicas que autorregulariam o mercado, devendo o Estado se eximir de interferir na economia. Nessa concepção, a lei da oferta e da demanda definiriam preços, inclusive da mão de obra, sendo que essas variáveis tenderiam ao equilíbrio. Essa lógica levou à crise de superprodução, em que a produção em massa criou excedente de produção (PRADO JÚNIOR, 1966).

Ainda segundo o liberalismo clássico, a liberdade seria condição nata dos seres humanos, sendo o desenvolvimento de virtudes e capacidades consequências naturais. Nesse sentido, os homens poderiam se desenvolver livremente. Isso fundamentava os direitos de primeira dimensão, inerentes às liberdades de locomoção, de pensamento e de manifestação política. Aqui, o Estado se limitava a não violar as liberdades individuais, desvinculado, portanto, do dever de prestações positivas (RAMOS, 2013).

Com o passado colonial e o trânsito para a República, quando se abole a escravidão apenas se declarando a liberdade dos negros, sem garantir-lhes, ao menos, um pedaço de chão para plantar o que comer, o reino das liberdades dos abastados teria como contraface a condenação dos desprovidos de bens à barbárie da fome e de violências. Por isso, a igualdade formal, inerente àquelas liberdades, é incompatível com a desigualdade estrutural na qual está assentada a sociedade brasileira. Como se mostrou, a igualdade formal, garantida apenas como declaração legal, é o ópio que vela essa realidade social.

Dadas a crise de acumulação capitalista e as organizações mundiais dos trabalhadores, e movimentos sociais que ainda vislumbravam possibilidades para além desse sistema, o estado capitalista se reinventa, cedendo, por um lado, devido a essas pressões, por outro, como necessidade histórica de reprodução do próprio capital. Nesse sentido, os direitos sociais de segunda dimensão, caracterizados pela modificação no papel do Estado, que passa a se comprometer com prestações

ativas ou positivas (RAMOS, 2013), ganham terreno nesta relação dialética: como conquista daqueles sujeitos e, ao mesmo tempo, como garantia da continuidade da forma de sociabilidade capitalista (BIONDI, 2012).

Nesse cenário de lutas por direitos sociais, ganharam peso as ações afirmativas. As ações afirmativas, surgem em decorrência da resistência às discriminações raciais institucionalizadas contra negros estadunidenses e foram assim denominadas pelo presidente John Kennedy em 1941. Portanto, estavam ainda na concepção do não fazer estatal. Posteriormente, surgiram, naquele país, demandas de caráter prestativo, exigindo um dever de agir por parte do Estado (GARCIA, 2012).

Como dever de prestação estatal, as ações afirmativas são políticas públicas que visam atender a demandas de segmentos sociais historicamente marginalizados, que, em função disso, constituíram-se minorias sociais tais como negros, indígenas, mulheres e outros. Segundo Gomes (2001), as ações afirmativas são políticas públicas

[...] voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. Impostas ou sugeridas pelo Estado, por seus entes vinculados e até mesmo por entidades puramente privadas, elas visam combater não somente as manifestações flagrantes de discriminação, mas também a discriminação de fundo cultural, estrutural, enraizada na sociedade. De cunho pedagógico e não raramente impregnadas de um caráter de exemplaridade têm, como meta, também, o engendramento de transformações culturais e sociais relevantes, inculcando nos atores sociais a utilidade e a necessidade e da observância dos princípios do pluralismo e da diversidade nas mais diversas esferas do convívio humano (GOMES, 2001, p. 6).

No Brasil, esse debate, segundo Silva (2012), chegou atrasado pela convivência do estado com a farsa da democracia racial, fundada na ideologia disseminada desde Gilberto Freyre e Darcy Ribeiro, segundo a qual houve miscigenação consensual, harmoniosa entre colonizadores e negros e índios. Essa particularidade brasileira, diga-se absurda, é o cerne da negação do preconceito, que engessa políticas públicas mais abrangentes e radicais, desencadeando a reprodução cíclica da subalternização desses sujeitos.

De acordo com Hasenbalg (1979), na democracia racial todos os segmentos da sociedade gozam das mesmas oportunidades econômicas e sociais, inexistindo, portanto, preconceito e discriminação racial. Essa suposta democracia,

seguramente, não passa de mito. Entrementes, alimenta o ideário social que justifica a igualdade formal como princípio maior, embora estrangida pela abissal desigualdade na participação política, no mercado de trabalho e na educação, por exemplo.

Sem dúvida, após a Constituição de 1988, dotada de importantes avanços democráticos e sociais, a pluriethnicidade passa a ser um princípio que marca e deve orientar as políticas educacionais. Nesse sentido, a efetividade de políticas públicas dirigidas à reparação das exclusões e opressões históricas são condições *sine qua non* para a construção de um estado pluriétnico. Dito isso, sem estrangimentos, o estado brasileiro deve ser enérgico e radical na ampliação de estratégias para maior inserção das minorias em todas as áreas, seja na educação, na política, serviço público e mesmo na esfera do mercado de trabalho privado. Em tal contexto mais amplo de lutas, insere-se a Educação Diferenciada Indígena.

A Educação Diferenciada Indígena é uma política pública voltada para a observância das particularidades étnicas dos povos indígenas e visa a transformação dos espaços sociais e a valorização e fortalecimento das identidades étnicas. Ela permite a cada povo indígena observar as suas características específicas e sobre elas deliberar e agir sobre o processo de “ensino-aprendizagem e a produção e reprodução dos conhecimentos tradicionais e científicos de interesse coletivo” (BANIWA, 2006, p. 60).

Conforme dito anteriormente, a educação escolar indígena tornou-se necessária para a sobrevivência de muitos povos indígenas e está ligada à defesa de suas terras, à conquista da cidadania e à de direitos. Por meio dela, os povos indígenas trilham o caminho para formarem seus próprios representantes na defesa de suas causas perante as instituições. No entanto, um ponto importante a ressaltar é que, de acordo com Bruno (2011), a Educação Diferenciada Indígena não compõe a demanda de todos as etnias indígenas; não ocupa o mesmo grau de importância sobre o lugar que deve assumir, nas gerações futuras, para todas as etnias. É sugestivo que a demanda por educação se consolide, historicamente, a partir e de acordo com as experiências de contato e interferência estatais. Esta situação se justifica, ainda, pela grande diversidade de aproximadamente 220 povos indígenas que, apesar de compartilharem a história da colonização, a luta por autonomia e por direitos coletivos, não podem ser tidos como homogêneos pelo estado (BANIWA, 2006). Nesse sentido, olhar os povos indígenas sem considerar as especificidades e

a complexidade – até no interior de uma mesma comunidade – quando da implementação da Educação Diferenciada Indígena, é dar continuidade à política de imposição e de submissão da diversidade.

De acordo com o Art. 231, da CF de 1988, são reconhecidos aos índios sua “organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens” (BRASIL, 1988). A partir desta garantia, outras normas foram positivadas para regulamentar a educação diferenciada, com destaque para a LDB, em 1996.

Grupioni (2008) acentua que, no processo de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/96, ainda havia oscilações entre o silêncio sobre o direito educacional dos indígenas e a garantia de uma educação com características específicas tal como garante o Art. 210 da Constituição. Vencida a primeira posição, a LDB traz parâmetros para a educação diferenciada. Em seu Art. 78, a LDB define que cabe ao Sistema de Ensino da União desenvolver programas integrados de ensino e pesquisa para a oferta de educação bilíngue e intercultural. Inaugura, portanto, a expressa menção à educação bilíngue e intercultural com vistas a “proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências” e a “garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias” (BRASIL, 1996. No Art. 32, é assegurada também a utilização da língua materna nos processos próprios da Educação Escolar Indígena no Ensino Básico. A educação bilíngue e intercultural possibilita pensar práticas pedagógicas que conduzam à superação da herança perversa que a educação colonial legou aos povos indígenas.

Segundo Baniwa (2006), o surgimento de professores, instituições e materiais didáticos bilíngues oportuniza a reconstrução de projetos sociais para os indígenas e promete novas esperanças a favor de suas identidades. No processo de colonização, os indígenas sofreram muitas perdas linguísticas; tais perdas também repercutiram em suas culturas e identidades. Desse modo, a busca pela proteção e valorização da língua é indispensável para efetivar o modo de ser de um determinado povo.

Por sua vez, o Art. 79 da LDB determina o apoio técnico e financeiro da União para o provimento da Educação Escolar Indígena e estabelece que os Sistemas de Ensino devem compartilhar as responsabilidades da educação com a União. Afirma, ainda, a participação das comunidades indígenas no planejamento dos programas, que devem ter os seguintes objetivos: fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade; manter programas de formação de pessoal especializado destinado à educação escolar em suas comunidades; desenvolver currículos e programas específicos – neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado (BRASIL, 1996).

Então, com base na LDB 9.394/96, o Conselho Nacional de Educação (CNE) fixou as diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e para a garantia da formação de professores indígenas. De acordo com Baniwa (2006), a formação de indígenas em licenciaturas é fundamental na efetividade da educação diferenciada, pois eles

[...] atuam como novas lideranças que [...] passaram a atuar como interlocutores com o estado e as organizações não governamentais. Elas assumiram cada vez mais o protagonismo da luta e forçaram um repensar da relação, do papel e da função das entidades de assessoria e de apoio, assim como da relação com o estado (BANIWA, 2006, p. 76).

Quanto ao currículo, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) toca na necessidade da construção curricular que seja livre das formalidades rígidas dos planos e programas estatísticos (BRASIL, 1999). O RCNEI se junta a outros documentos que visam atender às demandas e reivindicações dos indígenas por formação de professores e por um currículo que esteja comprometido com as realidades respectivas.

Esse Referencial contém os fundamentos e as orientações para a prática educativa dos professores e sugestões e definições aos técnicos e aos dirigentes do sistema municipal e estadual de ensino. Como sugere o nome, trata-se da elaboração de parâmetros – que são sugestivos, não cogentes.

Embora a Constituição e a LDB tenham responsabilizado a União pelas diretrizes da Educação Indígena Diferenciada, a gestão e execução foi atribuída a estados e municípios. Essa regionalização e localização da responsabilidade para com a educação indígena, segundo Bruno (2011), seria um ponto negativo, pois

esbarra em conflitos raciais internos além de desconsiderar as desigualdades socioeconômicas dos entes federados. Ademais, as secretarias são delegadas, muitas vezes, a dirigentes não indígenas.

Isso se deu porque o Plano Nacional de Educação (PNE) tem por objetivo nortear as ações da União, dos estados e dos municípios, em regime de colaboração, tal como determinado pelo Art. 214 da Constituição:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas (BRASIL, 1988).

Apesar da definição de que cada estado e município elaborem os seus planos em consonância com o PNE, a falta da distribuição de responsabilidades entre esses entes dificulta a concretização da educação intercultural e bilíngue, assim como as propostas de formação inicial e continuada de professores indígenas (BRASIL, 2001).

Além da legislação doméstica, normas internacionais preveem o direito à educação dos povos. Entre eles, a Convenção 169/OIT visa os ideais de protagonismo e autonomia dos povos indígenas, em que estes participem da elaboração e implementação de projetos escolares, estabelecendo um diálogo entre esses sujeitos de direito e o Estado. Após a assinatura do Decreto 5.051, em 2004, que aprova a respectiva Convenção, ficou estabelecido, de acordo com o Art. 6º, que os governos deverão:

- a) consultar os povos interessados, mediante procedimentos apropriados e, particularmente, através de suas instituições representativas, cada vez que sejam previstas medidas legislativas ou administrativas suscetíveis de afetá-los diretamente;
- b) estabelecer os meios através dos quais os povos interessados possam participar livremente, pelo menos na mesma medida que outros setores da população e em todos os níveis, na adoção de decisões em instituições efetivas ou organismos administrativos e de outra natureza responsáveis pelas políticas e programas que lhes sejam concernentes;
- c) estabelecer os meios para o pleno desenvolvimento das instituições e iniciativas dos povos e, nos casos apropriados, fornecer os recursos necessários para esse fim.

A partir desses princípios, a Convenção 169/OIT estabeleceu que gestores e dirigentes assumam o compromisso com os povos indígenas sobre as políticas públicas, da formulação à avaliação. Sem esse diálogo, não há perspectivas razoáveis para o cumprimento do mandamento constitucional.

6 ENSINO SUPERIOR: UMA QUASE AUSÊNCIA DE POLÍTICAS PÚBLICAS ESPECÍFICAS PARA A INCLUSÃO DE INDÍGENAS EM CURSOS REGULARES

Como foi dito anteriormente, embrionariamente a educação escolar indígena se constituiu como mecanismo de assimilação e integração dos povos indígenas à sociedade nacional. No entanto, os indígenas a ressignificaram, constituindo-se a educação, ao longo desse processo, como importante estratégia para o domínio de ferramentas indispensáveis à construção de políticas objetivas em favor de suas lutas, sobretudo, pela defesa de seus territórios. Nesse sentido, a Educação Indígena Diferenciada e Intercultural passou a ser a bandeira central de muitas etnias ao lado da luta territorial (AMARAL; BAIBICH-FARIA 2010). Não obstante, a defesa de suas terras é a expressão maior da resistência indígena. Isso porque o território é a condição para a vida desses povos, meio imprescindível à manutenção de suas peculiares formas de ser social. Por isso, mais que uma extensão de terra, o território é o lugar que carrega toda a simbologia cosmológica (KAWAKAMI, 2017). Desse modo,

[...] atrelada à luta pelo território, os povos indígenas passaram paulatinamente a perceber a educação escolar como estratégia de apreensão dos conhecimentos acadêmicos que lhes permitem estabelecer relações mais autônomas com setores do indigenismo oficial e com outros segmentos da sociedade brasileira. Assim, de um processo imposto na perspectiva do apagamento das diferenças culturais e do assimilacionismo à sociedade nacional, a educação passa a constituir-se, contemporaneamente, como demanda dos povos indígenas (KAWAKAMI, 2017, p. 3).

Como se infere, a educação formal vai-se constituindo como uma necessidade histórica dos povos indígenas a partir das relações conflituosas que se impõem pelo Estado. É nesse sentido que os indígenas passaram a também compreender a educação como instrumento de defesa e como meio de assumir o

protagonismo de sua representatividade frente às instituições. E com tal intuito, a partir da escolarização, os indígenas passaram a reivindicar por Formação Superior.

A esse respeito, consideram-se relevantes as considerações de Grupioni, (2000, p. 130) para quem, nesse processo,

a Educação Indígena saiu do gueto, seja porque ela se tornou tema que está na ordem do dia do movimento indígena, seja porque há de se construir respostas qualificadas a essa nova demanda por parte daqueles a quem cabe gerir os processos de educação no âmbito do Estado. Com isso, ganham os índios e ganha também a educação brasileira, na medida em que será preciso encontrar novas e diversificadas soluções, exercitando a criatividade e o respeito diante daqueles que precisam de respostas diferentes.

Corroborando o referido autor, respostas qualificadas às demandas de educação indígena passaram a ser consideradas urgentes e isso é, indubitavelmente, um enorme avanço. Todavia, as novas e diversificadas soluções no âmbito educacional ainda estão sendo encontradas a passos lentos, sobretudo na Educação Superior, tal como muitos outros quesitos que envolvem a temática indígena, como é o caso da já mencionada imprescindível defesa de suas terras, por exemplo.

Até o ano 2000, ainda inexistia uma política pública que contemplasse a demanda por Educação Superior Indígena. Essa reivindicação era não apenas dos professores, mas de toda a comunidade, sobretudo dos alunos que enfrentavam dificuldades em escolas não indígenas. Ademais, a formação superior de docentes da Educação Indígena também era uma exigência das Secretarias de Educação dos entes federados (BENDAZOLLI, 2008).

Embora desde a Constituição seja assegurado aos indígenas o direito à educação diferenciada, a inserção dos povos indígenas no Ensino Superior, bem mais recente, é um fenômeno distinto e negligenciado. Ocorre que as normas vigentes dão conta da “prestação de serviço educacional em terras indígenas, no âmbito de suas comunidades”. Vejamos as considerações a seguir.

Primeiramente, o capítulo VI da CF 1988, Dos Índios, traz como garantia maior a autonomia em seus territórios, direito à organização, língua, costumes, cultura, crenças, tradições etc. No capítulo III, no que toca à educação, o Art. 210 assim preceitua: “Serão fixados *conteúdos mínimos* para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e

artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988 grifo nosso). Nota-se que não há previsão expressa da educação diferenciada, salvo a previsão, no § 3º do mesmo artigo, de que se deve assegurar “às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”, o que será repetido na LDB. Ademais, o Art. 210, também específico para o Ensino Fundamental, relaciona o respeito a valores culturais a “conteúdo mínimo”.

A LDB, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 1996), curiosamente, no que pese à forte mobilização e mesmo à novidade e complexidade da temática, não traz a educação indígena em capítulo específico, mas no Título VIII, Das Disposições Gerais, nos Arts 78 e 79. Originalmente, também não fazia referência sequer ao Ensino Superior, o que foi incluído, em 2011, no §3º no Art. 79, que assim prevê: sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas “*efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais*” (BRASIL, 1996 grifo nosso). Esse parágrafo é toda a regulamentação que a LDB traz para a inserção indígena nas universidades. Nota-se que a efetividade dessa prestação está relacionada à oferta de vagas e à assistência estudantil, assim como seria para qualquer grupo vulnerável.

Entre as novidades trazidas por essa lei, cria-se o Conselho Nacional de Educação, cujas atribuições são emitir pareceres sobre temas e aplicação de leis relativas à Educação Básica e Superior bem como propor normas necessárias sobre ela. Em 1999, esse Conselho confeccionou o Parecer n. 14 CNE/CEB sobre a Educação Indígena. Neste documento, menciona-se a criação de Ensino Superior voltado para a formação de professores indígenas.

[...] Considerando-se a especificidade do processo de formação do professor índio, e que esse processo está em fase de implantação, é importante ressaltar a enorme dificuldade em fazer cumprir o § 4º do Art. 87 da LDB que determina o prazo de 10 anos para que todos os docentes sejam habilitados. No entanto, a ausência de uma formação adequada para o professor provoca uma interrupção, na 4ª série, de um processo de educação diferenciada, bilíngue, pluricultural e conduzido pelos próprios índios, havendo um corte nesse processo, pois o ensino passaria, então, a ser ministrado por professores não-índios, sem a formação requerida, ou em escolas urbanas, normalmente distantes das aldeias. Essa nova escola indígena deve preparar-se para atender, futuramente, a outros níveis de ensino. Caso se defina como necessidade a habilitação dos docentes índios, a exemplo dos cursos por módulos, esta poderá ser adotada na

oferta do Ensino Superior, devendo fazer parte dos programas de extensão das universidades (BRASIL, 1999).

Como se vê, a demanda germinal por Ensino Superior é voltada para a formação de professores para Ensino Fundamental e Médio, o que implicaria um período de transição em razão da inexistência de tais profissionais. Nesse sentido, primeiramente, o acesso ao Ensino Superior seria consequência do compromisso já firmado com a escolarização básica dos indígenas – afinal para que se tivesse efetivada a educação diferenciada e bilíngue, era imprescindível a formação de docentes, sobretudo, indígenas.

De acordo com Amaral e Baibich-Faria (2010), o acesso ao Ensino Superior,

[...] se apresentava em um contexto caracterizado pela luta reivindicatória dos movimentos e organizações indígenas pela efetiva institucionalização das escolas indígenas no país – neste momento com significativo respaldo legal e normativo – com a clara intenção de que fosse garantida a Educação Básica bilíngue, específica, diferenciada e intercultural nas terras indígenas, conforme já preconizava a legislação brasileira. O Ensino Superior se apresentava principalmente como estratégia e possibilidade de formação dos professores índios para as escolas indígenas, dada a perspectiva de ampliação da oferta dos anos finais do Ensino Fundamental nas aldeias (AMARAL; BAIBICH-FARIA, 2010, p. 1).

A ampliação escolar, segundo Urquiza, Brand e Nascimento (2011, p. 3), não é apenas a universalização genérica da escolarização para o cumprimento dos direitos conquistados constitucionalmente pelos povos indígenas. Mais que isso, diz respeito à “busca por formação de indígenas qualificados e comprometidos com a defesa dos seus direitos, em especial com a promoção da qualidade de vida das suas comunidades de origem, que inclui a gestão dos territórios e o fortalecimento de suas organizações” (URQUIZA; BRAND; NASCIMENTO, 2011, p. 3).

No mesmo ano, 1999, o CEB, com base nesse Parecer, aprova a Resolução n. 3, que dispõe sobre a organização, estrutura e funcionamento das escolas indígenas. Essa norma é expressa ao definir as escolas indígenas como exclusivas para o atendimento às comunidades indígenas e determinando a localização delas nessas respectivas comunidades. Sem embargo, embora o debate tenha avançado sobre a formação superior de docentes indígenas, sequer faz menção ao acesso dos indígenas ao Ensino Superior.

Posteriormente, é aprovado o primeiro PNE, de 2001 a 2010, que previa, entre as metas e objetivos, “formular, em dois anos, um plano para a implementação de programas especiais para a formação de professores indígenas em nível

superior, através da colaboração das universidades e de instituições de nível equivalente” (BRASIL, 2001).

Em 2002, publicam-se os Referenciais para a formação de professores indígenas com a finalidade de subsidiar a formação inicial desses docentes. Ainda nesse ano, emite-se o Parecer CNE/CP n. 010, a partir da consulta da Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIRR), sobre a posição do Conselho no que toca à formação do professor indígena em nível universitário. As principais reivindicações dessa organização consistiam em: formação plena dos professores indígenas – que não era em nível de graduação –, a superação da limitação da temática junto ao Ensino Fundamental e, de forma mais geral, a efetivação daquela meta n. 17 do PNE, já citada. Nesse Parecer, inobstante o PNE atribuir às universidades a função de colaboração, foi aprovado como dever delas o compromisso com a formação universitária dos professores indígenas.

E, dada a organização da educação nacional sob o regime de cooperação recíproca entre os sistemas de ensino, conforme o Art. 8º da LDB, posto o papel articulador da União, segundo o Art. 8º, § 1º, da LDB, as Universidades dos Sistemas de Ensino e outras instituições de Ensino Superior credenciadas, em especial aquelas mais próximas das populações indígenas, serão espaços institucionais de Ensino Superior que preencherão *a necessidade de formação dos professores indígenas em nível universitário* e garantam a formação expressa na lei 10.172 de 9/1/01 (Plano Nacional de Educação), na meta 17. Esta meta deve ser fundamentada em toda a legislação pertinente e amparada tanto no papel coordenador e articulador do Ministério da Educação, quanto no apoio técnico e financeiro do poder público federal a fim de garantir, qualitativamente, as finalidades maiores da Educação Indígena (BRASIL, 2002 grifo do original).

Destacam-se, nesta citação, três questões: a) a inserção indígena no Ensino Superior foi enfatizada em termo de espaços institucionais; b) considerou-se que as leis, em sentido amplo, até então vigentes, seriam suficientes para regulamentar esse processo e c) deslocou-se para as próprias universidades a responsabilidade de se pensar e organizar a Educação Superior Indígena.

Essa responsabilização das universidades é sintomática para os pesquisadores analisados. Segundo Lima (2011), a inserção indígena foi imposta pelo Estado sem qualquer diálogo anterior. As universidades não passaram por debate ou capacitação, o que desencadearia conflitos abertos entre docentes e alunos, indígenas e não indígenas. Como se percebe, coube às universidades efetivar o acesso ao Ensino Superior sem nenhuma política pública para subsidiar suas ações, e, aos professores, lidar com essa realidade isoladamente.

Ainda no âmbito da formação docente dos indígenas, destacam-se as licenciaturas interculturais, voltadas para a formação de indígenas em cursos específicos para esse público. As primeiras iniciativas de formação superior indígena não foram acompanhadas por ações do Estado pois, como visto, no âmbito do MEC, praticamente nada de concreto foi feito. A primeira licenciatura indígena do país foi implantada em 2001, pela Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT), seguida, no mesmo ano, pela Universidade Federal de Roraima (UFRR), por meio do Núcleo Insikiran¹. Ambas as iniciativas tiveram caráter autônomo e se estruturaram com o apoio do núcleo de Educação Escolar Indígena da Fundação Nacional do Índio (FUNAI). A experiência de Roraima ainda contou com o caso singular da coautoria das organizações indígenas, possibilitando a construção de rumos inovadores entre universidade e movimentos sociais (SOUZA LIMA; BARROSO-HOFFMAN, 2004).

A esse respeito, é necessário esclarecer que Tubino (2016) considera o surgimento da educação intercultural como tendo surgido na América Latina ligada à educação bilíngue dos povos indígenas e, devido a isso, acha-se transpassada por uma tendência linguística e indigenista, apresentando, como maior desafio, a superação dos estigmas tribais. O referido autor defende ainda que é fundamental a desconstrução desses estigmas para que se possa estabelecer uma relação de alteridade no ambiente universitário, já que

[...] o diálogo intercultural implica em reconhecer sem pré-julgar, as diversas concepções de mundo e hierarquias de valores que estão em jogo. Dessa forma, implica em reconhecer as diversas sensibilidades e espiritualidades, que pessoas, de diferentes horizontes culturais, possuem. [...] Esse é o ponto de partida (TUBINO, 2016, p. 30).

Além disso, considera-se que a interculturalidade transcende o nível do mero contato entre culturas, não bastando a inserção de culturas diferentes em um mesmo espaço. A interculturalidade acontece na relação dialogal, a inexistência dessa relação simplesmente continua a promover a uniformização de sentidos de ser (KUSCH, 1978).

A licenciatura intercultural é, dessa feita, um marco no atendimento das demandas pela formação de professores das próprias comunidades. Por outro lado,

1 O Núcleo Insikiran foi transformado em Instituto Insikiran em 2009 pela Resolução nº 009/2009-Cuni.

a inserção dos indígenas em cursos regulares permanece silenciada. Como se depreende, essa inserção se restringe à lei de cotas, n. 12.711/2012.

Consoantes, Amaral e Baibich-Faria (2010), assim como Urquiza, Brand e Nascimento (2011) e Lima (2011), defendem que tal inclusão se deu por meio da adaptação das políticas de cotas amadurecidas pelos movimentos negros. Segundo esses autores, essas são respostas parciais às demandas indígenas, tendo em vista a insuficiência de políticas públicas para indivíduos, inadequadas para coletividades. Nesse sentido, o sistema de cotas não pode ser isolado de uma política mais ampla, calcada, sobretudo, no debate científico, com o protagonismo dos indígenas, com vistas a construir ressignificação desse importante espaço de poder que é a universidade.

A consequência da bricolagem das cotas para a questão indígena se percebe no argumento de Wendland (2021): a autora parte de uma perspectiva decolonial e afirma que há, na sociedade, a necessidade de uma universidade geocultural capaz de reconhecer que os indígenas buscam as suas respostas a partir da própria cultura, e isso, segundo ela, possibilita ao sul epistêmico a superação da invasão cultural.

É notório que as raízes da dificuldade em se compreender os povos indígenas como coletividades também guarda relação com a herança colonial do papel que o Estado assumiu perante negros e indígenas. Essas populações acumulam inúmeras injustiças que atravessam o acesso à saúde, ao emprego, à Educação Básica e, principalmente, ao Ensino Superior, a ameaça a seus territórios e outras questões sociais (KAWAKAMI, 2017).

Embora os negros tenham pavimentado significativamente a luta pela contestação de espaços, nenhuma política de ação afirmativa causa tanta polêmica como as que tenham recorte racial. Mais acentuado é o preconceito contra indígenas, tendo em vista que subvertem a lógica meritocrática e individualista inerente à sociedade capitalista. O racismo contra indígenas se assenta na resistência desses povos na defesa de seus territórios; os espaços ocupados pelos indígenas são pressionados, sobretudo, porque se constituem como muralhas à marcha sedenta do capital. Nesse sentido, não é como indivíduos que buscam ascender e meramente ocupar espaços de poder; os povos indígenas se impõem à racionalidade estranhada da natureza e, conseqüentemente, à atomização humana; eles buscam o conhecimento com a missão de contribuir, apriorística e

objetivamente, com a comunidade. Essa concepção ética é paradoxal para o Estado, fundado na exploração da natureza em função do lucro, na propriedade privada, liberdade e igualdade de indivíduos. Por isso, a presença indígena é tão ameaçadora: porque contrapõe as bases que estruturam a sociedade capitalista. Conforme explica Baniwa (2019, p.11-12),

a objetividade científica desvaloriza a relação orgânica dos povos indígenas com a natureza e isso os enfraquece interna e externamente. Assim, é importante os indígenas acessarem a universidade não para negar o pensamento e os conhecimentos ocidentais acadêmicos, pois estes também são muito importantes para o mundo por suas proezas, avanços e conquistas históricas, mas para oferecer outros pensamentos e conhecimentos e demonstrar que a universidade tem uma série de limitações e empobrecimento ao não reconhecer, considerar e promover também outros pensamentos e conhecimentos que podem fortalecer o seu papel e enriquecer ainda a riqueza da sabedoria humana na sua diversidade. Sem este reconhecimento de outras lógicas e racionalidades humanas, as universidades se tornam ou continuam sendo espaços de violência cultural, cognitiva e epistêmica ou, como denomina Boaventura Souza Santos, epistemicídio.

É importante considerar que, para além da formação dos docentes indígenas, há ainda a demanda de qualificação como pesquisadores, já que os conhecimentos ocidentais na sociedade capitalista transcendem os aspectos relevantes da história e cultura do seu povo e se espriam para as diversas áreas. A esse respeito,

os professores indígenas têm a difícil responsabilidade de serem os principais incentivadores à pesquisa dos conhecimentos tradicionais junto aos membros mais velhos de sua comunidade e sua difusão entre as novas gerações, visando à sua continuidade e reprodução cultural; assim como estudarem, pesquisarem e compreenderem os conhecimentos reunidos no currículo escolar à luz de seus próprios conhecimentos (BRASIL, 1998, p. 78).

Nesta perspectiva, observam Urquiza, Brand e Nascimento (2011, p. 11), segundo relatos de alunos indígenas, que “os professores (das IES) não conhecem os nossos anseios e por isso não conseguem trabalhar com os acadêmicos indígenas²”. Afirmam, ainda, que “os acadêmicos têm uma perspectiva, e as universidades trabalham com os objetivos delas, o que, muitas vezes, dificulta a permanência dos indígenas. Elas só formam para o individualismo, na perspectiva do capitalismo”.

Essas contradições são relatadas também por Kawakami (2017, p. 7):

² Relato de Joaquim Adiala, professor e acadêmico indígena, durante o III Encontro de Acadêmicos Indígenas de MS, Dourados, 17-19 de outubro de 2008.

[...] Antes do primeiro encontro com Oponé³, ele quer se certificar de que vamos mesmo conversar sobre sua experiência na universidade e pergunta quais seriam essas experiências. Como o conhecimento do povo é coletivo, a preocupação de Oponé é de não falar do que é coletivo, sem antes consultar a coletividade.

Como se verifica, a dificuldade do Estado em compreender os indígenas a partir de coletividades e atender a tais demandas é sentida pelos próprios discentes indígenas.

7 CONSIDERAÇÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DO DIÁLOGO INTERCULTURAL NAS UNIVERSIDADES

Dada a quase ausência de políticas públicas específicas para a inserção de indígenas em cursos regulares, o desafio maior recai sobre o dia a dia da prática educativa. Para Lima (2011), é necessário superar o modelo de integração que marcou a história da educação indígena com relações de poder e discursos construídos sobre cultura e identidade. Isso, fundamentalmente, perpassa pela construção de um currículo intercultural. O currículo

[...] vai além dos projetos pedagógicos universitários que listam os conteúdos. As relações de poder no currículo incluem outros processos de dominação, tais como centrados na raça e na etnia (SILVA, 2007)⁴. Mais que aquela concepção de conteúdo planejado e documentado, o que conta é a sua manifestação nas relações entre acadêmicos e docentes em um contínuo jogo de forças e como estas produzem identidades e diferenças (LIMA, 2011, p. 4).

Neste sentido, mais que sistematizar os conteúdos que serão trabalhados em sala, o currículo, como documento institucional, ao orientar os objetivos da prática educativa, expressa o que se manifesta nas relações sociais. Assim, não se pode negligenciar que é um importante instrumento de produção, negociação e reprodução das condições e contradições presentes na sociedade e na universidade (KAWAKAMI, 2017).

Para Pavan (2012), mesmo os currículos das escolas indígenas são padronizados e desconsideram os saberes locais. Isso reforça a dificuldade do

3 Nome fictício atribuído a acadêmico indígena na pesquisa de Kawakami (2017).

4 SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007 – citado por Lima (2011, p. 4).

Estado em reconhecer os direitos indígenas por uma escola diferenciada, específica e intercultural nas avaliações. Mesmo que se saiba que

a escola democrática não apenas deve estar permanentemente aberta à realidade contextual de seus alunos, para melhor compreendê-los, para melhor exercer a sua prática docente, mas também disposta a aprender em suas relações com o contexto concreto (FREIRE, 1993b, p. 100).

Sabe-se que as escolas indígenas se apropriam dos direitos conquistados sobre sua educação e resistem aos processos de avaliação padronizado. Como observa Lima (2011), a cultura atravessa o currículo. Ademais, o currículo hegemônico só reforça práticas educativas das quais uma sociedade pluriétnica precisa se livrar, pois são práticas que reforçam os processos de exclusão.

Diante disso, Pavan e Lopes (2013), reiterando o ideário de Paulo Freire, assinalam que, ao mesmo tempo em que se ensina, também se aprende, e trazem à reflexão o papel do professor no processo ensino-aprendizagem do aluno indígena e a abertura de um diálogo intercultural na universidade. Demonstram, ainda, o quão complexo é refletir sobre as heranças coloniais, uma vez que veem a si próprios segundo a percepção de indígenas, mas muitas vezes reproduzindo falas carregadas de preconceito.

[...] O autor está errado, não gostei dessa expressão *o outro*. Quem é esse outro, sou eu? Quem não sabe dizer quem sou eu é o branco. Eu sei quem sou! Sou xavante! Tenho minha cultura, minha identidade! Para nós, o outro é alguém próximo, é alguém importante, não é isso aí que o Skliar está dizendo⁵.

Esta citação sintetiza bem o quanto os discentes indígenas têm a ensinar para a desconstrução de práticas e discursos coloniais – o outro é o modo como ainda nos referimos a xavante, macuxi, yanomami, entre outros povos. A esse respeito, entende-se que

a educação, compreendida como processo de transmissão da cultura, se concretiza e se transforma em prática por meio do currículo. Desse modo, uma educação compromissada com a transformação do ser humano e do seu entorno deve apresentar um currículo que reconheça a pluralidade dos contextos contemporâneos, respeite os diferentes sujeitos do processo e proporcione um diálogo entre a diversidade de culturas (UCHÔA; RAMACCIOTTI, 2021, p. 947).

5 Citação de um professor pesquisador que reproduz o que um xavante lhe contestou sobre o livro *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?*, de Carlos Skliar. Citado por Pavan e Lopes (2013, p.10).

Os espaços educacionais carregam a marca da pluralidade cultural, que resultam, como já exposto, da história de colonização, da escravização dos povos e do processo de globalização de deslocamento dos sujeitos com suas identidades culturais. Mediante tais características (dos contextos plurais), é imprescindível que se pratique uma educação que se paute no exercício da empatia a partir do respeito ao outro e no diálogo entre as diferenças e a diversidade (UCHÔA; RAMACCIOTTI, 2021). Assim, ainda que a diferença possa vir a ser rejeitada, ela existe e permeia nosso cotidiano, quer isso seja aceito ou não.

[...] Quer rejeitemos ou aceitemos a diferença, quer pretendamos incorporá-la à cultura hegemônica, quer defendamos a preservação de seus aspectos originais, quer procuremos desafiar as relações de poder que a organizam, não podemos, em hipótese alguma, negá-la. Ela está presente em todos os cenários sociais, empobrecendo-os e contaminando-os, segundo alguns, enriquecendo-os e renovando-os, segundo outro. Em síntese, queiramos ou não, vivemos num mundo inescapavelmente multicultural (MOREIRA, 2011, p. 84-85).

Desse modo, é necessário considerar que se vive a educação numa perspectiva intercultural e assim, mais do que confirmar o multiculturalismo que atravessa os espaços sociais, realiza-se a promoção de práticas de reconhecimento dos sujeitos outros por meio do diálogo entre os diferentes e sem a hierarquização de grupos culturais. Também é imprescindível que se compreenda que as culturas não são completas e que podem ser enriquecidas pelo diálogo entre/intercultural, pelas trocas recíprocas de saberes (UCHÔA; RAMACCIOTTI, 2021).

Conforme Walsh (2019, p. 4), a interculturalidade representa

processos de construção de um conhecimento outro, de uma prática política outra, de um poder social (e estatal) outro e de uma sociedade outra; uma outra forma de pensamento relacionada com e contra a modernidade/colonialidade, e um paradigma outro, que é pensado por meio da práxis política.

Portanto, consiste em uma educação questionadora, problematizadora das velhas práticas hierarquizadoras de cultura. Estas mesmas práticas que decorrem do processo colonizador, manchadas pelo ranço do preconceito e da discriminação a grupos minoritários, sendo o caso dos indígenas, negros, imigrantes e outros vários grupos historicamente subordinados.

Cumprir lembrar que foi a mão eurocêntrica quem historicamente selecionou os grupos e fez as divisões entre subordinantes e subordinados. E, mais ainda, em se tratando dos ambientes institucionalizados de educação, a mão estatal foi

completamente tendenciosa quando decidiu qual versão da história das origens seria considerada a oficial; por isso a necessidade de se repensar criticamente as estruturas escolares pré-estabelecidas. Sobre isso, Freire (1996, p.34-35), esclarece que

[...] a mão humana é tremendamente cultural. Ela é fazedora, ela é sensibilidade, ela é visibilidade; a mão faz proposta, a mão idealiza, a mão pensa e ajeita. E eu faço ênfase nesses movimentos pelos quais o corpo humano vira corpo consciente. O corpo se transforma em corpo perceptor. E ele descreve, ele anota que, em sua transformação, a vida social está mudando também. O corpo age e, durante suas atitudes, ele desaninha de si e de suas relações o conhecimento sobre a vida [...] O corpo expressa suas descobertas, esse corpo se agrupa em um grupo e se expõe em movimentos sociais.

Seguindo os preceitos de Freire, pensa-se nessa relação entre os saberes como estando dimensionada na educação popular⁶ no campo político e cultural. Considera-se, tal qual o referido autor, que o mínimo que se deve é respeitar os saberes dos educandos e, com isso, respeitar formas de expressão e linguagem e os conhecimentos produzidos por meio das trocas sociais realizadas nos mais diversos ambientes (por exemplo, da religiosidade); enfim, é preciso acatar a cultura dos estudantes. Ademais, respeitar a cultura do outro, implica diálogo, isto é, a relação dialógica entre elas (UCHÔA; RAMACCIOTTI, 2021).

E é nesse sentido que se considera relevante, a colocação que Freire faz sobre a importância de se evitar a dicotomia entre saberes, no intuito de se respeitar os contextos culturais. Para Freire (1993a, p. 86),

[...] evitar a dicotomia entre esses saberes, o popular e o erudito ou o de como compreender e experimentar a dialética entre o que Snyders chama *cultura primeira* e *cultura elaborada* e que, o respeito a esses saberes se insere no horizonte maior em que eles se geram [...] o horizonte do contexto cultural, que não pode ser entendido fora do seu corte de classe [...] O respeito, então, ao saber popular implica necessariamente o respeito ao contexto cultural. (grifo nosso)

Destarte, pode-se apontar para uma insuficiência de políticas públicas específicas para a inserção de indígenas em cursos regulares como oriunda da falta de respeito ao contexto cultural deles, que se encontram longe do seu ambiente de vivência, distante da sua realidade cultural, tendo que sobreviver às muitas dificuldades de adaptação em seu cotidiano. Então, devido a essa insuficiência do

⁶ Trata-se de uma filosofia da educação, insurgiu na América Latina contra os processos de colonização, traz uma concepção de educação libertadora que valoriza a horizontalidade e abertura de saberes epistemológicos.

poder público em forma de políticas de inserção dessas pessoas no ambiente acadêmico regular, o desafio maior recai sobre o dia a dia da prática educativa.

E aqui, retomamos a importância do diálogo que, para Freire (1987, p. 45),

é uma exigência existencial. E se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não podendo reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.

A categoria diálogo acaba por se tornar uma base epistemológica fundamental no pensamento de Paulo Freire (2005), por considerá-lo amoroso e crítico no processo de ensino e aprendizagem, é pelo ato de comunicar e dialogar que os seres humanos podem conhecer e transformar o mundo, como sujeitos de sua própria história. Para Freire, o diálogo se torna viável, também, aos sujeitos da educação intercultural, pois aprendem e crescem na diferença, bem como se humanizam (UCHÔA; RAMACCIOTTI, 2021).

Lima (2011, p. 2) também enfatiza as experiências docentes advindas desse novo contato: “Não fossem nossas viagens⁷, talvez eu não tivesse a oportunidade de conhecer um pouco das histórias de vida dos indígenas”. Para Kawakami (2017), a presença dos indígenas na universidade pode produzir alterações substantivas no processo de produção do conhecimento, deslocando-o política e epistemologicamente ao questionar as raízes coloniais. Conforme Urquiza, Brand e Nascimento (2011), essa convivência abre caminhos para a problematização dos conflitos e, conseqüentemente, para a construção do diálogo de saberes interculturais. Essa possibilidade é visibilizada também por Kawakami (2017), ao narrar esta cena de sala de aula:

Murí, estudante de graduação, está numa atividade de extensão, juntamente com outros colegas, entre os quais uma professora de Educação Básica que, ao se referir às práticas pedagógicas que desenvolve, conta que no Dia do índio, trabalhou tocando um instrumento indígena para as crianças e pintando seus rostos. Mal acabara de dizer, volta-se para Murí, como que recordando-se de sua presença ali e pede-lhe desculpas. O seu pedido advém de seu reconhecimento, ainda inicial, de uma prática estereotipante, folclorizada e generalizante de abordar a temática com as crianças e do seu constrangimento ao reconhecer, na presença de Murí, que desconhece absolutamente a temática indígena com a qual trabalha na escola, no Dia do índio (KAWAKAMI, 2017, p.7).

⁷ Em referência à pesquisa de campo realizada pela docente declarante.

O conhecimento que se acredita ter sobre a cultura do outro, nesta perspectiva, e a sua naturalização simbolizam a persistência de reprodução de práticas coloniais (KAWAKAMI, 2017). Pela concepção histórica ocidental, os indígenas eram desprovidos de saber e cultura, logo, precisariam ser integrados à sociedade nacional para atingir o suposto estágio de desenvolvimento ideal. Como desdobramento dessa ideologia, houve o silenciamento, a desqualificação e a subalternização dos seus saberes – e, conseqüentemente, a sua exclusão desses sujeitos dos espaços de poder, entre eles, a universidade (URQUIZA, BRAND, NASCIMENTO, 2011).

Lima (2011), ao abordar o processo de exclusão de alunos indígenas na universidade em que atua, analisa como, muito claramente, isso se manifesta nos olhares e nas práticas de gestores e docentes, na ideia estereotipada de serem os indígenas menos capazes. A mesma autora discute como as relações de diferenças perpassam as relações de poder; relações essas que excluem e marginalizam, que estabelecem o outro diferente do eu. Ainda segundo Lima (2011), a relação de poder é visível desde os lugares escolhidos em sala de aula até as intervenções nas aulas; a presença dos alunos indígenas era quase imperceptível na universidade e o que ela ouvia nos corredores sobre essas presenças é que seriam “inconvenientes, iméritas e incômodas” (idem, p. 2).

Como se vê, a luta dos indígenas pelo direito à formação em nível superior, em que pese o amadurecimento propiciado pelas conquistas educacionais anteriores, traz peculiares desafios. Primeiramente, a inserção desses alunos no Ensino Superior se dá de forma ainda mais precária, muito em razão da ausência de políticas públicas efetivas, específicas para essa nova realidade. Nesse contexto, a multiplicidade de cosmovisões e pedagogias próprias que esses discentes trazem consigo continuam sendo ignoradas nesse espaço (AMARAL; BAIBICH-FARIA, 2010).

Disso, extrai-se que os docentes são postos, (in)voluntariamente, a desbravarem as possibilidades da construção de um diálogo intercultural. Conforme assinalamos, os desafios da inclusão e as problemáticas que envolvem a exclusão de alunos indígenas recaem, em última instância, na prática educativa: é o professor quem está em contato direto com os alunos. Entretanto, pensar esse processo não pode ser relegado nem prioritária nem exclusivamente aos docentes no dia a dia. Nesse sentido, Pavan e Lopes (2013) defendem que os alunos indígenas conhecem

melhor sua realidade que professores e pesquisadores de fora. Ademais, eles estão ali não como indivíduos, mas sujeitos coletivos representativos de suas etnias. Tomar consciência disso, embora singelo, é o primeiro passo para, efetivamente, trilhar os caminhos da interculturalidade.

7.1 A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO INTERCULTURAL

O conceito de currículo perpassa, desde o conteúdo do processo de ensino e aprendizagem, o planejamento da escola e do professor até chegar ao conteúdo de avaliação, influenciando, portanto, na seleção de conteúdos e de procedimentos a serem aplicados em todos os graus de escolarização. Segundo Sacristán (2013),

em sua origem, o currículo significava o território demarcado e regrado do conhecimento correspondente aos conteúdos que professores e o centro de educação deveriam cobrir; ou seja, o plano de estudos proposto e imposto pela escola aos professores (para que o ensinassem) e aos estudantes (para que o aprendessem) (SACRISTÁN, 2013, p. 17).

No entanto, o mesmo autor nos alerta que quando se passa a conhecer suas origens e implicações, os aspectos e os sujeitos condicionados pelo currículo, percebe-se que as dimensões que esse conceito atravessa envolvem contrariedades e situações pelas quais é necessário posicionamento. Para ele, o currículo é provido de intencionalidades.

Esse caráter intencional do currículo determina e influencia a visão de mundo e as construções identitárias dos sujeitos que estão inseridos dentro de uma determinada estrutura social. Nesse sentido, estudar as teorias que nortearam a definição do currículo é essencial para se compreender os rumos da educação, a partir dos objetivos traçados em uma sociedade.

De acordo com Silva (1999), as teorias do currículo se dividem em três: teorias tradicionais, teorias críticas e teorias pós-críticas. Para o autor, é necessário compreender, primeiramente, qual conhecimento deve ser ensinado, considerando que o conhecimento está implicado naquilo que se é e naquilo que se tornará. “Talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade. É sobre essa questão, pois, que se concentram também as teorias do currículo” (SILVA, 1999, p. 14-15).

Foi nos Estados Unidos, em 1918, com a obra de Bobbitt, *The curriculum*, que o currículo passa a fazer parte do campo especializado de estudo da educação.

A partir do pós I Guerra Mundial, o estado passou a se preocupar com o papel da educação na formação de seus cidadãos, trazendo a emergência da

[...] formação de uma burocracia estatal encarregada dos negócios ligados à educação; o estabelecimento da educação como um objeto próprio de estudo científico; a extensão da educação escolarizada em níveis cada vez maiores da população, as preocupações com a manutenção de uma identidade nacional, como resultado das sucessivas ondas de imigração; o processo de crescente industrialização e urbanização (SILVA, 1999, p. 22).

Ainda segundo Silva (1999), na perspectiva conservadora e tradicional de Bobbitt (1918), a escola deveria funcionar como uma indústria, o currículo burocratizado estaria voltado para a técnica, a fim de dar conta da institucionalização da educação de massas diante de diferentes forças econômicas, culturais e políticas. Nesse contexto, a educação assume a função de forjar homens e conhecimentos úteis para o desenvolvimento econômico. Essas teorias operam a partir dos conceitos de “ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência, objetivos” (SILVA, 1999, p. 17).

Segundo Eynng (2015), esses conceitos subsidiam os modelos de currículos etnocêntricos e hegemônicos, que, contraproducentemente, pressupõem-se neutros, não questionando, portanto, a ordem social e, ao contrário, reproduzindo-a por meio da educação. Nessa concepção, a preocupação está centrada na transmissão e organização de conteúdos, que são supostamente inquestionáveis, e o currículo aparece, conseqüentemente, como documento normatizador.

Por outro lado, as teorias críticas colocam em xeque os pressupostos dos arranjos sociais e educacionais. Silva (1999) afirma que essas teorias surgem a partir das agitações e transformações ocorridas em vários lugares do mundo na década de 1960, tal como a luta por direitos civis nos Estados Unidos, o protesto de estudantes na França, a luta contra a Ditadura Militar no Brasil, movimentos que questionavam as injustiças e desigualdades sociais, questionando as relações sociais nas quais estavam fundadas a sociedade.

As teorias críticas, epistemologicamente falando, têm influência central dos pensamentos de Karl Marx; fundamentam-se a partir dos conceitos de “ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência” (SILVA, 1999, p. 17).

O currículo, nessa perspectiva, é situado, ideologicamente, dentro das relações de poder e nos interesses das lutas de classes. Dialeticamente, por ser fundado em relações sociais, o currículo é histórico, e pode vir a cumprir função outra na sociedade, qual seja, a conscientização sobre as mazelas do sistema; como ferramenta de resistência, emancipação e libertação diante da opressão (EYNG, 2015).

Como se nota, as teorias críticas inserem o currículo no campo de constantes debates e problematizações sobre os interesses por trás dele, mostrando aos professores e alunos as possibilidades de se pensar de outras maneiras a sociedade.

Derradeiramente, as teorias pós-críticas ampliaram a discussão para as diferenças culturais presentes na sociedade. Aqui, a concepção de currículo se fundamenta nos conceitos de “identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo” (SILVA, 1999, p. 17).

Nesta perspectiva, o currículo se apresenta como um campo de luta, de identidades e de significação ao considerar a diversidade social, caráter plural e multicultural. Segundo Silva (1999, p. 85), “o multiculturalismo é um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados [...] para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional”. Por abarcar a diversidade cultural, as teorias pós-críticas trazem à tona que para se ter uma educação emancipatória é necessário que a sociedade contemporânea pense os currículos interculturais a partir de uma política contra-hegemônica de igualdade para todos (EYNG, 2015).

Nas teorias pós críticas, a educação está vinculada à vida política e na conscientização do sujeito para o pensamento crítico sobre as bases materiais e simbólicas as quais a sociedade capitalista está fundamentada e que legitimam e mantêm a hegemonia burguesa. O objetivo de um currículo baseado nessas teorias é a possibilidade de o sujeito intervir historicamente na realidade, influenciar e transformá-la. Nesse sentido, Gramsci (2004) propõe a formação de intelectuais das classes subalternas, pois apenas algumas pessoas exercem, na sociedade, o papel político e intelectual e, como já ressaltado, esse é o resultado de um passado marcado pela colonização. Assim,

[...] seria possível dizer que todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais (assim, o fato de que alguém possa, em determinado momento, fritar os ovos ou costurar um rasgão no paletó não significa que todos sejam cozinheiros ou alfaiates). Formam-se assim, historicamente, categorias especializadas para o exercício da função intelectual; formam-se em conexão com todos os grupos sociais, mas sobretudo em conexão com grupos sociais mais importantes, e sofrem elaborações mais amplas e complexas em ligação com o grupo social dominante (GRAMSCI, 2004, p.18-19).

É nessa direção que caminha a construção de currículos comprometidos com a descolonialidade com as Pedagogias do Sul, que têm como base uma filosofia da práxis e a dialogicidade, e o rompimento com interesses políticos e epistemológicos dominantes. Ao se trazer Gramsci para a discussão, não se propõe a construção de uma nova hegemonia nos moldes da hegemonia burguesa, mas a construção de currículos interculturais na universidade que tenham como preocupação a valorização da dignidade humana, a tomada de consciência e a não hierarquização de povos e etnias.

Fasano (2016) observa que Paulo Freire é um dos principais representantes das “Epistemologias do Sul” no Brasil. Como já citado, o Sul sofreu “historicamente a opressão do colonialismo, do neocolonialismo e do imperialismo, produzidos pelo sistema capitalista, sob o domínio das potências do Norte [do globo]” (FASANO, 2016, p. 6). No pensamento de Paulo Freire, a multiculturalidade está situada no processo político de conquista da autonomia, estando ligada a uma educação problematizadora. A multiculturalidade não está caracterizada pela justaposição de culturas, nem tampouco pelo poder acentuado de uma cultura sobre as outras. Para ele, a libertação só pode ser realizada pelos oprimidos e estes não devem desejar o lugar do opressor, mas buscar, na superação da contradição que há entre oprimido e opressor, a igualdade, pois a multiculturalidade,

não se constitui na justaposição de culturas, muito menos no poder exacerbado de uma sobre as outras, mas na liberdade conquistada, no direito assegurado de mover-se cada cultura no respeito uma da outra, correndo risco livremente de ser diferente, sem medo de ser diferente, de ser cada uma ‘para si’, somente como se faz possível crescerem juntas e não na experiência da tensão permanente, provocada pelo todo-poderosismo de uma sobre as demais, proibidas de ser (FREIRE, 1993a, p. 156).

O currículo, na efetivação da autonomia, preconiza uma educação viva que compreenda teoria / prática e dialogicidade, e que combata a intolerância. Freire (1993a) considera que há uma tensão entre as culturas na multiculturalidade, devido

ao fato de se exporem, por serem diferentes, nas relações democráticas em que se promovem, sobretudo por se encontrarem em processo permanente de luta, construção e criação da realidade (OLIVEIRA, 2011, p. 12).

As práticas de dominação na sociedade moderna, como a sedução ideológica por meio dos conhecimentos do Norte, com uma roupagem de neutralidade, ainda se fazem presentes em espaços institucionalizados – como é o caso da universidade –, sobretudo no currículo a que se deve seguir. É importante lembrar, mais uma vez, que a intencionalidade do currículo pode impedir os oprimidos e subalternos de se libertarem. Ainda é recente a Lei nº 11.645, de 10 março de 2008, que torna obrigatório o estudo das histórias e culturas indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, mas ela não prevê a sua obrigatoriedade nos estabelecimentos de Ensino Superior para os cursos de formação de professores.

Diante disso, investigou-se, neste trabalho, para fins de ilustração e discussão, o que os currículos dos cursos de História de cada universidade – a qual os autores dos trabalhos analisados nessa dissertação estão vinculados –, apresentam em sua grade⁸. Optou-se, especificamente, pelo curso de História pela suposição de que nele compreende-se o intuito de formar o professor apto para a análise crítica dos processos históricos da sociedade, considerando os aspectos que a compõem no espaço e no tempo.

A Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), localizada no estado do Mato Grosso do Sul, e que na pesquisa de estado do conhecimento teve maior número de trabalhos sobre a temática, possui na sua grade curricular o tronco *Diversidade e Inclusão* e nele se localizam as disciplinas História e Cultura Afro-brasileira e História e cultura indígena, cada uma com carga horário de 40 horas. Já o tronco *Fundamentos* possui uma disciplina sobre a História da África e três disciplinas que versam sobre a História da América, conforme Anexo A.

Por sua vez, a grade curricular do curso de História, nas modalidades bacharelado e licenciatura, da Universidade Federal do Paraná (UFPR), datada de 2011, não possui disciplinas específicas sobre história e cultura indígena e afro-brasileira. O curso possui duas disciplinas sobre a História da América e uma disciplina sobre a História da África. Observe-se que na grade curricular de bacharelado ou licenciatura, que caminham juntas até o quarto período, há duas

⁸ Vide ANEXOS, ao final.

disciplinas sobre a História da América e duas disciplinas sobre a História da África, mas, ao se separarem, ambas possuem mais uma disciplina sobre a História da América, conforme Anexo B.

A Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), não possui, em sua grade de cursos, o curso de História, conforme observa-se no Anexo C.

Já a Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) possui o curso de História no campus de Amambai e, conforme o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), da Universidade, o município tem aproximadamente 7 (sete) aldeias indígenas, que são “de fundamental importância para o trabalho desenvolvido pelo curso no que tange à instrumentalização teórico-metodológica do aluno indígena, habilitando-o a ser o agente de sua própria história” (Anexo D). Vale ressaltar que, como qualquer outro território com forte presença indígena, o município de Amambai também é marcado por intensos conflitos de terras entre fazendeiros e indígenas. O seu curso de História possui as disciplinas de História dos Povos Indígenas do Brasil e História da África e Cultura Afro-brasileira, ambas com carga horária de 136 horas. O PPC ainda apresenta a preocupação para a formação dos professores indígenas que irão executar a atividade profissional em suas comunidades na mediação de conhecimentos acadêmicos e conhecimentos tradicionais. Isso “resultou em uma estrutura curricular distribuída em núcleo de formação geral, núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos e núcleo de estudos integradores” (PPC, Anexo E).

Importante lembrar que, mesmo com um PPC claramente comprometido com a problemática estudada, a UEMS, conforme Lima (2011), impôs a inserção indígena sem suficiente debate ou capacitação docente, acirrando, como exposto, as formas de preconceitos para com os alunos indígenas.

Na Universidade Federal de Mato Grosso, a grade curricular possui as disciplinas História e cultura afro-brasileira e História indígena, ambas com 68 horas; havendo, também, uma disciplina de Educação das relações étnico-raciais, com carga horária de 51 horas, conforme o Anexo F.

Por fim, a Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), traz, na sua grade curricular, as disciplinas História da América Pré-Colombiana e Colonial; e História do Brasil Colonial e África, ambas com carga horária de 140 horas, conforme Anexo G.

Como se pode constatar, as disciplinas sobre o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira estão presentes na maioria das grades curriculares dessas universidades, influenciadas, não obstante, pelas dimensões ideológicas das relações de poder para a manutenção da hegemonia burguesa, bem como com as próprias políticas governamentais – ou ausência delas – para a Educação Superior. Nesse contexto de estudo, como já discutido, estas dificuldades, são mais um importante entrave para a construção de uma educação crítica e libertadora que um currículo intercultural almeja.

Com efeito, o legado teórico-político dos conceitos de libertação e hegemonia não pode ficar apenas nos discursos e documentos, mas devem fazer parte objetivamente das universidades e da prática educativa.

7.2 PRÁTICA EDUCATIVA

A prática educativa perpassa toda a sociedade, mostrando-se “[...] um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e funcionamento de todas as sociedades” (LIBÂNEO, 1994, p.14). Está dividida em duas classificações: educação intencional e não intencional.

Na forma não intencional – em que inexistente intenção educacional ou um processo escolar formal –, o conhecimento se desenvolve por meio da espontaneidade e causalidade no meio, a partir de valores, experiências, ideias, práticas etc. Já, quando intencional – em que há finalidade consciente e sistematizada –, dá-se no âmbito das instituições, a exemplo da escola em que há uma consciência e intencionalidade do educador sobre os objetivos a executar em seu trabalho.

Além disso, não importa onde o processo educativo está inserido, ele é sempre contextualizado social e politicamente, tendo em vista que “não há sociedade sem prática educativa nem prática educativa sem sociedade” (LIBÂNEO, 1994, p.15), sendo cada uma responsável pela formação cultural e espiritual dos indivíduos e pela preparação destes para agir em prol da coletividade no âmbito político, econômico e social. É por influência da prática educativa que os indivíduos podem determinar uma relação ativa e transformadora no meio em que estão inseridos.

Na dimensão do processo ensino-aprendizagem, objeto de estudo da Didática, há a orientação dos conhecimentos teóricos e práticos para a ação pedagógica na escola. A Didática, pois, “é uma disciplina que estuda os objetivos, os conteúdos, os meios e as condições do processo de ensino tendo em vista finalidades educacionais, que são sempre sociais” (LIBÂNEO, 1994, p.13-14).

Neste contexto, a prática educativa não se estrutura por si só; ela se dá por multideterminações históricas, políticas, sociais, culturais, entre outras (FRANCO, 2012, p. 215). Mais que isso, ela está em um fluxo contínuo de sentidos que são atribuídos por alunos e professores. Desse modo, não pode ser exercida independentemente dos alunos ou da sua aprendizagem.

É importante frisar que múltiplas articulações entre teoria e prática transversalizam toda a complexidade da prática de ensino. Por essa razão, existe a necessidade de propiciar ao professor em formação, saberes que tornem possível realizar estas múltiplas articulações (CAVALCANTE; FONTES, 2014). Nesse contexto, Tardif (2002, p. 39) assinala que

[...] essas articulações entre a prática docente e os saberes fazem dos professores um grupo social e profissional cuja existência depende, em grande parte, de sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condições para a sua prática. [...] Nessa perspectiva, também seria de se esperar que ocorresse um certo reconhecimento social positivo do papel desempenhado pelos professores no processo de formação-produção dos saberes sociais.

A prática educativa influencia, não só a formação intelectual dos alunos, mas também a formação pessoal deles. Ao professor cabe pensar a educação de maneira reflexiva, pois a educação é um instrumento de emancipação do indivíduo e de democratização dos espaços de poder. Isto é, visualiza-se a democratização por uma perspectiva política e social, de modo que a educação seja embasada na realidade social e que possa buscar condições sociais justas em que ela, efetivamente, promova ao aluno a capacidade de reflexão sobre a sociedade, a compreensão dos sistemas de dominação e seus mecanismos, permitindo-o emancipar-se (GHEDIN, 2012).

Na sociedade brasileira e no mundo, a educação, assim como a estrutura social, está assentada, evidentemente, na economia capitalista. De acordo com Libâneo (1994), tal estrutura social é marcada pela desigualdade social que é de classe e repercute no processo de ensino e na transmissão dos conhecimentos. A

educação é socialmente determinada, o conhecimento é subordinado aos grupos dominantes que o restringem em parcelas medíocres as quais os grupos dominados culturalmente e politicamente terão acesso.

E, no que tange às diversas culturas existentes,

percebemos que as discussões que envolvem a diversidade de culturas existentes no meio social, que durante muito tempo foram negadas, vêm ganhando cada vez mais espaço nos discursos dos teóricos em educação, pois muito se fala na promoção de uma educação que promova a interculturalidade, mas pouco se encontra sobre como fazer, ou seja, como a universidade vai preparar os professores para viabilizar uma prática educativa que promova a interculturalidade? Quais são os saberes docentes mobilizados em situações de conflito e/ou inter-relação de culturas? Como são desenvolvidas as práticas educacionais que visam propiciar a interculturalidade? As indagações ainda são muitas, mas o que não podemos perder de vista é a indiscutível necessidade de buscar, questionar, refletir, os paradigmas educacionais ainda vigentes nas instituições de ensino que reproduzem e exclusão social, e contribuem para a negação do outro (CAVALCANTE; FONTES, 2014, p. 8).

Os movimentos populares ampliaram o entendimento sobre o conceito de cultura ao relacionarem os conceitos de educação e transformação. Educação popular, cultura e mudança social são concepções que caminham juntos, elas têm por finalidade a transformação das pessoas, das práticas educativas e da sociedade. Compreender que a relação da educação com a mudança social atravessa, além do conceito de cultura, o conceito de história, possibilita ao ser humano intervir no mundo e transformar sua realidade (FREIRE, 1980).

Seguindo essa ordem social, tem-se no trabalho docente a manifestação de toda gama de interesses econômicos, culturais, políticos etc. que necessitam ser entendidos pelos professores, pois, apesar de arraigado na sociedade, o sistema capitalista não é inflexível e nem imutável. Nesse sentido, o ensino deve estar voltado a confrontar as opressões existentes.

Para Charlot (2014), o professor é responsável por uma prática educativa ética, política e dialética, enquanto prática notadamente humana, que perceba as contradições sociais e que condene a exploração da força de trabalho e de todas as mazelas da sociedade. Para além disso, ela deve proporcionar aos alunos o respeito e a capacidade de conviver e aprender com o diferente, com a natureza; que conduza os alunos ao exercício da liberdade e da autonomia. A prática educativa, nesse sentido, confere uma consciência reflexiva ao aluno, possibilitando-lhe refletir sobre sua própria realidade e se perceber como um ser social histórico e inacabado;

um ser que, na relação com o outro, por intermédio do amor e da esperança, pode mudar as estruturas sociais, ser livre e autônomo (FREIRE, 1996).

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória pelo direito à educação diferenciada e intercultural é uma grande conquista dos povos indígenas que, com isso, conquistaram o direito de pensar os próprios processos de ensino e aprendizagem. Do ponto de vista pedagógico e político, a educação escolar indígena, realizada na comunidade, conquistou grandes avanços, como o direito a desenvolver o currículo e programas educacionais específicos.

No Ensino Superior, a educação indígena busca sedimentar o reconhecimento a suas especificidades culturais, conforme está na legislação e, para tal, carece do devido respeito ao princípio da autonomia. As normatizações sobre educação indígena têm como fundamento a garantia de acesso à educação nas comunidades indígenas, ou ainda na criação de licenciaturas específicas. Entretanto, tais leis são transplantadas para a inserção indígena no Ensino Superior em curso regulares (não indígenas). Com isso, o que se observa é que a inserção indígena no ambiente universitário é, em grande medida, improvisada, com insuficientes políticas públicas, empobrecidos embasamentos teóricos e, sobretudo, sem o protagonismo desses sujeitos. Isso cria um forte descompasso, na medida em que a garantia à plenitude da educação diferenciada e intercultural é incompatível com a lógica capitalista que estrutura a própria universidade.

O capitalismo, fruto das relações coloniais, perpetua a colonialidade do ser, saber e poder na sociedade e na universidade, enquanto, paradoxalmente, a presença de indígenas em cursos regulares propicia a construção de novas epistemologias e pedagogias decoloniais e interculturais no ambiente universitário, desafiando o pensamento considerado único e universal. Nesse sentido, há um desafio posto para a universidade que perpassa a prática docente, que é a de repensar e construir novas concepções de ensino para coletividades a partir de currículos interculturais que valorizem a visão e os saberes dos oprimidos e subalternos. Engajada nessa proposta, a universidade tem como dever a transformação do seu espaço em um espaço de diálogo, também, para a alteridade.

Nesse processo, os docentes carregam o fardo de práticas didáticas descoladas do diálogo intercultural e da responsabilidade pelos fracassos desse processo. Isso demonstra a necessidade de se pensar diretrizes específicas, com o protagonismo dos respectivos povos indígenas, para sua inserção no Ensino Superior que leve em consideração, de fato, a complexidade que exige o fenômeno, o que ainda é incipiente, do mesmo modo como ocorre no campo da pesquisa científica.

REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO, Santo. **A cidade de Deus**. Disponível em: https://archive.org/details/city_of_god_ds_librivox. Acesso em 13 nov. 2021.
- ALCÂNTARA, Débora Menezes. O racismo falocrático: uma tautologia necessária para a descolonização epistêmica. **44º Encontro Anual da ANPOCS**, 2020.
- ALTHUSSER, Louis. Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado (Notas para uma investigação. In: ZIZEK, Slavoj (org.). **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- AMARAL, Roberto Wagner do; BAIBICH-FARIA, Tânia M. As trajetórias dos estudantes indígenas nas Universidades Estaduais do Paraná. 2010. Trabalho apresentado no GT 21, Educação e Relações Étnico-Raciais. **Anais da 33ª Reunião Científica da ANPEd**, Caxambu, outubro de 2010. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT21-6218--Int.pdf> . Acesso em: 10 nov. 2020.
- AQUINO, Santo Tomás de. Do reino ou do governo dos príncipes ao rei de Chipre. *In: Escritos políticos de Santo Tomás de Aquino*. Tradução e introdução de Francisco Benjamin de Souza Neto. Petrópolis: Vozes, 1995.
- ARISTÓTELES. **Política**. São Paulo, SP: Martin Claret, 2007.
- BANIWA, Gersem José dos Santos Luciano. **Cenário contemporâneo da educação escolar indígena no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, 2007.
- BANIWA, Gersem José dos Santos Luciano. Educação escolar indígena no Brasil: avanços, limites e novas perspectivas. In: 36ª Reunião Nacional da ANPEd. Goiânia, 2013. **Anais [...]**, Goiânia: ANPEd, 2013. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_encomendados/gt21_trabalhoencomendado_gersem.pdf . Acesso em: 29 nov. 2018.
- BANIWA, Gersem José dos Santos Luciano. **Educação para manejo do mundo**. Articulando e Construindo Saberes, Goiânia, v. 4, 2019. DOI: 10.5216/racs.v4i0.59074. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/racs/article/view/59074> . Acesso em: 20 jun. 2022.
- BANIWA, Gersem José dos Santos Luciano. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. LACED/Museu Nacional, 2006.
- BAKUNIN, Mikhail. **Socialismo, federalismo e anti-teologismo**. São Paulo: Cortez, 1988.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 1977.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Educação escolar indígena: um modo próprio de recriar a escola nas aldeias guarani. **Cadernos Cedes**. Campinas, vol. 27, n. 72, p. 197-213, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 12 de nov. 2021.

BENDAZOLLI, Sirlene. Políticas de acesso ao ensino superior por povos indígenas: o programa diversidade na universidade. *In: Cadernos de Educação Escolar Indígena - PROESI*. Organizadores Elias Januário e Fernando Selleri Silva. Barra do Bugres: UNEMAT, v. 6, n. 1, 2008.

BIONDI, Pablo. **Direitos humanos e sociais e o capitalismo**: elementos para uma crítica. 2012. 184 fl. Dissertação (Mestrado em Direito) - Faculdade de Direito, Universidade do Estado de São Paulo. 2012. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2140/tde-11122012-113000/publico/Dissertacao_mestrado_Pablo_Biondi.pdf. Acesso em: 11 ago. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 nov. 2020.

BRASIL. **Convenção 169/OIT** - Decreto nº 5.051/2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm. Acesso em: 01 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 12 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**: MEC-SEF e Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em 02 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Fundamental, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Fundamental, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 14, de 10 de novembro de 1999. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena**. Brasília, 1999. Disponível

em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10204-13-parecer-cne-ceb-14-99-diretrizes-curriculares-nacionais-da-educacao-escolar-indigena/file>. Acesso em: 12 set. 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 010/2002**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/cp102002.pdf>. Acesso em: 12 set. 2021.

BRUNO, Lúcia. Gestão da educação escolar indígena diferenciada: contradições, limites e possibilidades. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, p. 639-663, 2011.

CAVALCANTE, Andreza Emicarla Pereira; FONTES, Francicleide Cesário de Oliveira. **A mobilização de saberes docentes para a promoção da educação multi/intercultural: aproximações iniciais**. 2014. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/setepe/2014/Modalidade_1datahora_29_09_2014_19_23_56_idinscrito_894_65892069e9374a1b65d20e9d11f86d2e.pdf. Acesso em: 26 jun. 2022.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas** [livro eletrônico] / Bernard Charlot. -- 1. ed. -- São Paulo: Cortez, 2014. -- (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos).

CRISPI, Marcelle Machado Souza. **Colonialidade e controle dos corpos**. 2016. 157 fls. Tese (Doutorado em Direito) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2016.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1995.

DUSSEL, Enrique. **The underside of Modernity**. Ricoeur, Apel, Taylor and the Philosophy of Liberation, Humanities Press, Nueva York, 1996 (Edición en español: Apel, Ricoeur, Rorty y la filosofía de la liberación, Universidad de Guadalajara, México, 1993).

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do estado**. Trad. Leandro Konder. 3. edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

EYNG, Ana Maria. Currículo e Avaliação: duas faces da mesma moeda na garantia do direito à educação de qualidade social. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 15, n. 44, p. 133-155, jan./abr. 2015.

FASANO, E. Pensamento contra-hegemônico: epistemologia freiriana e pedagogias do Sul. **Educação & Linguagem**. v. 19, n. 1, p. 223-243, jan./jun. 2016.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012. Coleção Docência em Formação: Saberes Pedagógicos/coordenação Selma Garrido Pimenta.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 2. ed. São Paulo: Olho D'Água, 1993b.

GARCIA, Poliana Pereira. Análise das ações afirmativas à luz do princípio da igualdade. **Jus Navigandi**, Teresina, ano 17, n. 3160, 25 fev. 2012. Disponível em: <http://jus.com.br/revista/texto/21152>. Acesso em: 03 abr. 2021.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. **Ações afirmativas e princípio constitucional da igualdade**. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. V 2.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Olhar longe porque o futuro é longe**: cultura, escola e professores indígenas no Brasil. 2008. 237 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2008.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. A educação escolar indígena no Brasil: a passos lentos. In: RICARDO, Carlos Alberto (Org.). **Povos indígenas no Brasil – 1996/2000**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2000.

GROSGOUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, p. 115-147, 2008. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/697>. Acesso em: 02 fev. 2022.

GHEDIN, Evandro (Org.). **Educação do campo**: Epistemologias e práticas. São Paulo: Cortez, 2012.

HASENBALG, Carlos A. **Discriminação e desigualdades sociais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HOBBS, T. **Leviatã**. Trad. João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

HUBERMAN, Leo. **História da riqueza do Homem**. 21. ed. revista. Rio de Janeiro: LTC, 1986.

KAWAKAMI, Érica Aparecida. Etnicizando o Currículo: notas a partir da presença indígena na universidade. Trabalho apresentado no GT 12, Currículo. **Anais da 38a Reunião Científica da ANPEd**, São Luiz, outubro de 2017. ISSN: 2447-2808. Disponível em:

http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT12_1184.pdf. Acesso em: 10 nov. 2020.

KRENAK, Ailton Alves Lacerda. **O amanhã não está à venda**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KRENAK, Ailton Alves Lacerda *et al.* **Existência e diferença**: o racismo contra os povos indígenas. Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, 2019. Disponível em: <https://orcid.org/0000-0002-0263-6681>. Acesso em: 08 jun. 2022.

KUSCH, R. Esbozo de una antropología filosófica americana. **Estudios filosóficos**, Castañeda, Buenos Aires, 1978.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Sônia Filiú Albuquerque. Identidades/diferenças indígenas nas teias de um currículo universitário. Trabalho apresentado no GT 21, Educação e Relações Étnico-Raciais. **Anais da 34a Reunião Científica da ANPEd**, Natal, outubro de 2011. ISSN: 2447-2808. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT21/GT21-1039%20int.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2020.

LOCKE, John. **Segundo tratado sobre o governo civil**: ensaio sobre a origem, os limites e os fins verdadeiros do governo civil. Petrópolis: Vozes, 1994.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAQUIAVEL, Nicolau. **O príncipe**. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cv000052.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2021.

MARX, Karl. **A ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 1993a.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Lisboa: 70, 1993b.

MENDES, Wolfran Cerqueira. **A formação do estado moderno**. Maceió/AL, outubro de 2007, Centro de Ensino Superior de Maceió – CESMAC, 1994. Disponível em: <http://www.integrarebsites.com.br>. Acesso em: 09 jun. 2022.

MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. **Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu/PR, v. 1, n. 1, p. 12-32, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MONTESQUIEU. **O espírito das leis**. São Paulo: Abril, 2000.

MOREIRA, A. F. B. **Currículo: políticas e práticas**. Campinas: Papyrus, 2011.

NASCIMENTO, Elisângela Andrade do. **A inserção indígena na UFRR: para além do acesso e permanência: considerações sobre o Programa E'ma Pia**. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) - Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2012.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. Cultura e interculturalidade na Educação Popular de Paulo Freire. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 25, p. 109-124, jan./jun. 2011.

PAVAN, Ruth. Exclusão social, escola (indígena) e currículo (intercultural): as reflexões de acadêmicos (Professores) Indígenas. Trabalho apresentado no GT 12, Currículo. **Anais da 35ª Reunião Científica da ANPEd**, Porto de Galinhas, outubro de 2012. ISSN: 2447-2808. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT12%20Trabalhos/GT12-1312_int.pdf. Acesso em: 10 nov. 2020.

PAVAN, Ruth; LOPES, Cristina Lima Paniago. A construção de um diálogo intercultural com indígenas por meio da pesquisa-ação não-convencional. Trabalho apresentado no GT 21, Educação e Relações Étnico-Raciais. **Anais da 36ª Reunião Científica da ANPEd**, Goiânia, outubro de 2013. ISSN: 2447-2808. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt21_trabalhos_pdfs/gt21_2726_texto.pdf. Acesso em: 10 nov. 2020.

PLATÃO. **A República**. 7. ed. Trad. Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993.

PRADO JÚNIOR, Caio. **A revolução brasileira**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1966.

PRESTES, Ana; PAUTASSO, Diego (org.). **Teoria das relações internacionais: contribuições marxistas**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2021.

QUARESMA, Francinete de Jesus Pantoja; FERREIRA, Marília de Nazaré de Oliveira. Os povos indígenas e a educação. **Revista Práticas de Linguagem**, v. 3, n. 2, p. 234 -246, jul./dez de 2013.

RAMOS, André de Carvalho. **Teoria geral dos direitos humanos na ordem internacional**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, n. 4, p. 15-30, jul. 1993. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X199300010000>. Acesso em: 08 de fev. 2021.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo Estado da Arte em educação. **Diálogo educacional**, Curitiba, v. 6, n.19, p. 37-50, set./dez. 2006.

ROUSSEAU, J. J. Do contrato social. *In: Os Pensadores*. Vol. XXVI. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

SACRISTÁN, José Gimeno (org). **Saberes e incertezas sobre currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, B. de S.; ARAÚJO, S.; BAUMGARTEN, M. As Epistemologias do Sul num mundo fora do mapa. **Sociologias**, [S. l.], v. 18, n. 43, 2016. DOI: 10.1590/15174522-018004301. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/sociologias/article/view/68312>. Acesso em: 02 fev. 2022.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 743-760, set.2013. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302013000300006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 mar. 2021.

SILVA, Francisco Marcelo. **Programa Conexões de Saberes**: uma política de ação afirmativa para a permanência de negros moradores de favela, na universidade? 2012. 250 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFF: Faculdade de Educação, 2012.

SILVA, Tadeu Tomaz da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SMITH, Adam. **A riqueza das Nações**: investigação sobre sua natureza e suas causas. São Paulo: Nova Cultural, 1990.

SOUZA LIMA, Antonio Carlos de; BARROSO-HOFFMANN, Maria. **Desafios para uma educação superior universal e diferenciada de qualidade com o reconhecimento dos conhecimentos indígenas**. LACED, Museu Nacional: Trilhas do Conhecimento, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TUBINO, Fidel. **Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico**. 2016. Disponível em: https://red.pucp.edu.pe/wpcontent/uploads/biblioteca/inter_funcional.pdf. Acesso em: 28 mai. 2022.

UCHÔA, M. M. R.; RAMACCIOTTI, A. S. A Educação Intercultural e a Humanização em Freire: Considerações E Congruências. **Revista Inter Ação**, 46 (ed.especial), p. 946–961, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/ia.v46ied.especial.68357>. Acesso em: 9 de jun de 2022.

URQUIZA, Antonio Hilario Aguilera; BRAND, Antônio Jacó; NASCIMENTO, Adir Casaro. Acadêmicos Indígenas em Mato Grosso do Sul – Saberes Tradicionais e as Lutas por Autonomia de seus Povos. Trabalho apresentado no GT 11, Política de Educação Superior. **Anais da 34a Reunião Científica da ANPEd**, Natal, outubro de 2011. ISSN: 2447-2808. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT11/GT11-1023%20int.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2020.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e educação intercultural. Conferência apresentada no **Seminário Interculturalidad y Educación Intercultural**, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 2014.



WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPEl)**, v. 05, n. 1, jan.-jul., 2019. ISSN: 2448-3303.


WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

WEBER, Max. A política como vocação. A ciência como vocação. *In*: GERTH, H. H.; WRIGHT MILLS, C. **Ensaio de sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

WENDLAND, Carine Josiéle. Poética Intercultural na universidade geocultural: aprendizagens complementares no encontro entre mundos. Trabalho apresentado no GT 21, Educação e Relações Étnico-Raciais. **Anais da 40a Reunião Científica da ANPEd**, Pará, set-out de 2021. ISSN: 2447-2808. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_30_22. Acesso em: 15 jun. 2022.

ANEXO A – GRADE DA UCDB



Sou UCDB

 #QueroSerUCDB

Página inicial > Cursos > Graduação > História > Disciplinas

História


Avise-me

O curso na UCDB
Corpo Docente
Disciplinas
Vagas de Estágio
Bolsas e Financiamento
Fale com o Coordenador

[Página Anterior](#)



Disciplinas


- + DIVERSIDADE E INCLUSÃO: EDUCAÇÃO ESPECIAL
Carga horária: 40
- + DIVERSIDADE E INCLUSÃO: HISTÓRIA E CULTURA AFROBRASILEIRA
- + DIVERSIDADE E INCLUSÃO: HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA
- + DIVERSIDADE E INCLUSÃO: LIBRAS
- + ESTÁGIO SUPERVISIONADO I

 #QueroSerUCDB


ESTÁGIO SUPERVISIONADO I
<https://site.ucdb.br/cursos/4/graduacao/28/historia/149/disciplinas/218/> 1/5

07/07/2022 17:20 Grade Curricular de História | Graduação UCDB



Sou UCDB



 #QueroSerUCDB


- + FORMAÇÃO DOCENTE: DIDÁTICA II
- + FORMAÇÃO DOCENTE: ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO
- + FORMAÇÃO DOCENTE: POLÍTICAS PÚBLICAS E LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL
- + FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO: FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO
- + FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO: HISTÓRIA DA EDUCACAO NO BRASIL
- + FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO: HISTÓRIA GERAL DA EDUCACAO
- + FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM
- + FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO: SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO
- + FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO
- + FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS: HISTORIOGRAFIA BRASILEIRA
- + FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS: INTRODUÇÃO AO ESTUDO DE HISTÓRIA
- + FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS: TEORIA DA HISTÓRIA
- + FUNDAMENTOS INTERDISCIPLINARES: ANTROPOLOGIA
- + FUNDAMENTOS INTERDISCIPLINARES: ARQUEOLOGIA
- + FUNDAMENTOS INTERDISCIPLINARES: CARTOGRAFIA NO ENSINO DE HIS
- + FUNDAMENTOS: FORMAÇÃO DA CULTURA BRASILEIRA
- + FUNDAMENTOS: HISTÓRIA ANTIGA I
- + FUNDAMENTOS: HISTÓRIA ANTIGA II
- + FUNDAMENTOS: HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA I
- + FUNDAMENTOS: HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA II
- + FUNDAMENTOS: HISTÓRIA DA ÁFRICA
- + FUNDAMENTOS: HISTÓRIA DA AMÉRICA I
- + FUNDAMENTOS: HISTÓRIA DA AMÉRICA II
- + FUNDAMENTOS: HISTÓRIA DA AMÉRICA III
- + FUNDAMENTOS: HISTÓRIA DA ARTE

 #QueroSerUCDB

<https://site.ucdb.br/cursos/4/graduacao/28/historia/149/disciplinas/218/> 2/5

07/07/2022 17:20 Grade Curricular de História | Graduação UCDB



Sou UCDB

 #QueroSerUCDB

- + FUNDAMENTOS: HISTÓRIA DO BRASIL II
- + FUNDAMENTOS: HISTÓRIA DO BRASIL III
- + FUNDAMENTOS: HISTÓRIA DO MATO GROSSO DO SUL
- + FUNDAMENTOS: HISTÓRIA MEDIEVAL I
- + FUNDAMENTOS: HISTÓRIA MEDIEVAL II
- + FUNDAMENTOS: HISTÓRIA MODERNA
- + FUNDAMENTOS: PATRIMÔNIO HISTÓRICO E CULTURAL
- + FUNDAMENTOS: PESQUISA HISTÓRICA
- + HUMANIDADES I
- + HUMANIDADES II
- + HUMANIDADES III
- + LINGUAGENS E TECNOLOGIAS: METODOLOGIA CIENTIFICA
- + LINGUAGENS E TECNOLOGIAS: PRÁTICAS DOCENTES
- + LINGUAGENS E TECNOLOGIAS: PRODUÇÃO DE TEXTO
- + TÓPICOS ESPECIAIS
- + TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

ANEXO B – GRADE CURRICULAR DO CURSO DE HISTÓRIA DA UFPR

Grade curricular do Curso de História Bacharelado e Licenciatura (vespertino) – currículo 2011

1º período

EP073 – Política e Plan. da Educ. Bras.
HH046 – Teoria da História I
HH050 – História Antiga I

www.humanas.ufpr.br/portal/historia/grade-e-corpo-docente/

07/07/2022 17:26

Departamento de História | Universidade Federal do Paraná

HH051 – História Antiga II
HS037 – Antropologia Cultural

2º período

ET053 – Psicologia da Educação
HH047 – Teoria da História II
HH052 – História Medieval I
HH053 – História Medieval II
Disciplina Optativa (1/5)

3º período

HH054 – História Moderna I
HH058 – História da América I
HH060 – História do Brasil I
HH117 – História da África I
Disciplina Optativa (2/5)

4º período

HH055 – História Moderna II
HH059 – História da América II
HH061 – História do Brasil II
HH068 – Historiografia Brasileira
Laboratório (1/2)

5º período

HH048 – Teoria da História III
HH056 – História Contemporânea I
HH062 – História do Brasil III
HH064 – História do Paraná
Disciplina Optativa (3/5)

6º período

EM111 – Metodologia do Ens. de Hist. III
EM200 – Didática
HH049 – Teoria da História IV
HH057 – História Contemporânea II
HH193 Metodologia da História I

7º período

HH063 – História do Brasil IV
EM457 – Prát. de Docência em Hist. (anual)
EM113/ET101/HH198 Monografia I
Laboratório (2/2)
Disciplina Optativa (4/5)

8º período

EM457 – Prát. de Docência em Hist. (anual)
HH194 – Recursos Pedagógicos para Hist.

www.humanas.ufpr.br/portal/historia/grade-e-corpo-docente/

07/07/2022 17:26

Departamento de História | Universidade Federal do Paraná

HH195 – Orientação de Pesquisa Bibliog.
LIB038 – Libras
EM114/ET104/HH202 Monografia II
Disciplina Optativa (5/5)

Grade curricular do Curso de História Bacharelado ou Licenciatura (vespertino) – currículo 2019

1º período

HH606 – Teoria da História I
 HH607 – História e Direitos Humanos
 HH303 – História Antiga I
 HH304 – História Antiga II
 HS207 – Antropologia Cultural

2º período

HH305 – Teoria da História II
 HH306 – História Medieval I
 HH307 – História Medieval II
 ET174 – História da Educação
 HH308 – Patrim. Cult. e Amb.

3º período

HH309 – História da África I
 HH310 – História Moderna I
 HH311 – História da América I
 HH312 – História do Brasil I
 Optativa 1/5

4º período

HH314 – História da África II

www.humanas.ufpr.br/portal/historia/grade-e-corpo-docente/

07/07/2022 17:26

Departamento de História | Universidade Federal do Paraná

HH315 – História Moderna II
 HH316 – História da América II
 HH317 – História do Brasil II
 Optativa 2/5

Bacharelado

5º período

HH319 – História Contemporânea I
 HH320 – História da América III
 HH321 – História do Brasil III
 HH322 – Estudos Dirigidos I
 HH313 – Teoria da História III

6º período

HH318 – Teoria da História IV
 HH323 – Hist. Contemporânea II
 HH324 – Hist. do Brasil IV
 HH325 – Pesquisa Histórica I
 Optativa 3/5

7º período

HH327 – História do Paraná
 HH328 – Pesq. Histórica II
 Laboratório
 Optativa 4/5

8º período

HH326 – Estudos Dirigidos II
 HH329 – Trabalho de Conclusão de Curso
 Laboratório
 Optativa 5/5

Licenciatura

5º período

HH319 – História Contemporânea I
 HH320 – História da América III
 HH321 – História do Brasil III
 EM204 – Didática
 HH313 – Teoria da História III

6º período

HH318 – Teoria da História IV
 HH323 – Hist. Contemporânea II
 HH324 -Hist. do Brasil IV
 EM248 – Metod. do Ensino da História

www.humanas.ufpr.br/portal/historia/grade-e-corpo-docente/

07/07/2022 17:26

Departamento de História | Universidade Federal do Paraná

7º período

HH327 – História do Paraná
 EM458 – Prática de Docência em História (anual)
 EP126 – Org. Trab. Pedag. na Escola
 ET084 – Psicologia da Educação
 Optativa 3/5

8º período

HH603 – Rec. Pedagógicos I
 EM458 – Prática de Docência em História (anual)
 EP124 – Pol. Planej. Educ. Brasil.
 Laboratório
 Optativa 4/5

9º período

HH604 – Rec. Pedagógicos II
 HH605 – Hist.do Brasil-Hist. e estud. de campo
 LIB038 – Libras
 HH329 – Trabalho de Conclusão de Curso
 Laboratório
 Optativa 5/5

ANEXO C – CURSOS DA UFSCAR



[Página Inicial](#)

[Quem Somos](#)

[Cursos](#)

[Estudantes](#)

[Docentes](#)

[Conselho de Graduação](#)

Cursos

Araras	Lagoa do Sino	São Carlos	Sorocaba	EaD
Administração	Engenharia de Alimentos	Engenharia de Alimentos	Imagem e Som	
Agronomia	Engenharia de Computação	Engenharia de Computação	Letras	
Arquitetura e Urbanismo	Engenharia de Materiais	Engenharia de Materiais	Linguística	
Biotecnologia	Engenharia de Produção	Engenharia de Produção	Matemática	
Ciências Biológicas	Engenharia Elétrica	Engenharia Elétrica	Medicina	
Ciência da Computação	Engenharia Física	Engenharia Física	Música	
Ciências Econômicas	Engenharia Florestal	Engenharia Florestal	Pedagogia	
Ciências Sociais	Engenharia Mecânica	Engenharia Mecânica	Psicologia	
Educação Especial	Engenharia Química	Engenharia Química	Química	
Educação Física	Estatística	Estatística	Sistemas de Informação	
Educação Musical	Filosofia	Filosofia	Tecnologia em Produção Sucroalcooleira	
Farmacologia	Física	Física	Terapia Ocupacional	
Engenharia Agrônoma	Fisioterapia	Fisioterapia	Tradução e Interpretação em Língua Brasileira de Sinais	
Engenharia Ambiental	Geografia	Geografia	Turismo	
Engenharia Civil	Gerontologia	Gerontologia		
	Gestão e Análise Ambiental	Gestão e Análise Ambiental		

ANEXO D – MATRIZ CURRICULAR DA UEMS

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

16. ORGANIZAÇÃO/MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA

Quadro 1. Núcleo de Formação Geral (NFG)

Disciplina	Carga Horária
Filosofia	102
Introdução à Pré-História e Arqueologia	136
História Ambiental	136
História Antiga	136
História Contemporânea	136
História da África e Cultura Afro-brasileira	136
História da América	136
História do Brasil I	136
História do Brasil II	136
História do Brasil: Política, redemocratização e movimentos sociais contemporâneos	68
História dos Povos Indígenas do Brasil	136
História Medieval	136
História Moderna	136
História Regional	136
Historiografia	68
Patrimônio Histórico Cultural e memória	136
Teorias da História	136
TOTAL	2142

Quadro 2. Núcleo de Aprofundamento e Diversificação (NAD)

Disciplina	Carga Horária
Didática	136
Direitos Humanos e Relações Étnico-raciais e de gênero na Educação	102
Educação Especial e inclusiva: Fundamentos e práticas pedagógicas	102
História e Filosofia da Educação	102
Introdução à Metodologia Científica	136
Língua Brasileira de Sinais LIBRAS	68
Psicologia da Educação	102
Políticas Públicas de Educação e Gestão Pública	102
Práticas de Ensino de História	136
TOTAL	986

Quadro 3. Componentes Curriculares definidos em horas

Componente Curricular	Carga horária
Núcleo de Estudos Integradores – Atividades Complementares	200
Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório	400
Trabalho de Conclusão de Curso	100

Quadro 4. Matriz Curricular

Série	Disciplina	Carga horária		
		Total	Teórica	PCC
1ª	História Ambiental	136	136	-
	História Antiga	136	102	34
	História do Brasil I	136	102	34
	História dos Povos Indígenas do Brasil	136	102	34
	Introdução à Metodologia Científica	136	102	34
	Introdução à Pré-História e Arqueologia	136	102	34

Projeto Pedagógico do Curso de História



ANEXO E – PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO DA UEMS

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

2ª	Didática	136	68	68
	Filosofia	102	102	-
	História do Brasil II	136	102	34
	História Medieval	136	102	34
	Historiografia	68	68	-
	Políticas Públicas de Educação e Gestão Educacional	102	102	-
	Práticas de Ensino em História	136	102	34
	Psicologia da Educação	102	102	-
3ª	História da América	136	132	04
	História do Brasil: política, redemocratização e movimentos sociais contemporâneos	68	68	-
	História Moderna	136	102	34
	História Regional	136	136	-
	Teorias da História	136	102	34
	Estágio Curricular Supervisionado – ensino fundamental*	-	-	-
4ª	Direitos Humanos e relações étnico-raciais e de gênero na educação	102	68	34
	História Contemporânea	136	102	34
	História da África e Cultura Afro-Brasileira	136	102	34
	História e Filosofia da Educação	102	68	34
	Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS	68	68	-
	Patrimônio histórico cultural e memória	136	136	-
	Estágio Curricular Supervisionado – ensino médio*	-	-	-
	Educação Especial e inclusiva: Fundamentos e práticas pedagógicas	102	102	-

* A carga horária do Estágio Curricular Supervisionado consta no quadro 3.

Quadro 5. Disciplinas com carga horária por meio da Educação a Distância

Série	Disciplina	Carga horária total	Carga horária EaD
2ª	Didática	136	68
4ª	Direitos Humanos e Relações Étnico-raciais e de gênero na Educação	102	34
4ª	Educação Especial e inclusiva: Fundamentos e práticas pedagógicas	102	34
2ª	Filosofia	102	34
1ª	História Ambiental	136	68
4ª	História e Filosofia da Educação	102	34
3ª	História Regional	136	68
1ª	Introdução à Metodologia Científica	136	68
4ª	Patrimônio histórico cultural e memória	136	68
2ª	Políticas Públicas de Educação Brasileira e Gestão Pública	102	34
2ª	Práticas de Ensino em História	136	68
2ª	Psicologia da Educação	102	34

Quadro 6. Resumo da Matriz Curricular

Componentes Curriculares	Carga horária	
	Hora-aula	Hora-relógio
Disciplinas do Núcleo de Formação Geral	2142	1785
Disciplinas do Núcleo de Aprofundamento e Diversificação	986	821
Atividades do Núcleo de Estudos Integradores	-	200
Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório	-	400
Trabalho de Conclusão de Curso	-	100
Total		3306

ANEXO F – GRADE DE DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS DA UFMS

Disciplinas Obrigatórias Oferecidas:

• 1º Período

Código	Nome da Disciplina	Carga horária
[14040003012]	FUNDAMENTOS DE DIDÁTICA	51 horas
[14040000010]	HISTÓRIA ANTIGA I	68 horas
[14040000044]	TECNOLOGIAS DE COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO	68 horas
[14040000028]	METODOLOGIAS DA HISTÓRIA I	68 horas
[14040000036]	PRÁTICA DE ENSINO EM HISTÓRIA I	68 horas

• 2º Período

Código	Nome da Disciplina	Carga horária
[14040003003]	POLÍTICAS EDUCACIONAIS	51 horas
[14040000060]	HISTÓRIA MEDIEVAL I	68 horas
[14040000079]	METODOLOGIAS DA HISTÓRIA II	68 horas
[14040000095]	PRÁTICA DE ENSINO EM HISTÓRIA II	68 horas
[14020001819]	HISTÓRIA ANTIGA II	68 horas

<https://ensino.ufms.br/cursos/grade/1404>

1/8

07/07/2022 17:22

UFMS - Matriz Curricular e Corpo Docente - Informações de Ensino

• 3º Período

Código	Nome da Disciplina	Carga horária
[14040000125]	PRÁTICA DE ENSINO EM HISTÓRIA III	68 horas
[14040000389]	HISTÓRIA MEDIEVAL II	68 horas
[14040003068]	PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO	51 horas
[14040000109]	SOCIOLOGIA E HISTÓRIA	68 horas
[14040000141]	TEORIA DA HISTÓRIA I	68 horas

• 4º Período

Código	Nome da Disciplina	Carga horária
[14040000117]	HISTÓRIA DA AMÉRICA I	68 horas
[14040000184]	PRÁTICA DE ENSINO EM HISTÓRIA IV	68 horas
[14040000192]	TEORIA DA HISTÓRIA II	68 horas
[14040000206]	HISTÓRIA MODERNA I	68 horas
[14040003175]	EDUCAÇÃO ESPECIAL	51 horas

• 5º Período

Código	Nome da Disciplina	Carga horária
[14040000257]	PRÁTICA DE ENSINO EM HISTÓRIA V	68 horas
[14040000168]	HISTÓRIA DA AMÉRICA II	68 horas
[14040003157]	ESTÁGIO OBRIGATORIO EM HISTÓRIA I	90 horas
[14040003086]	PESQUISA HISTÓRICA I	68 horas
[14040000176]	HISTÓRIA DO BRASIL I	68 horas
[14040000265]	HISTÓRIA MODERNA II	68 horas

<https://ensino.ufms.br/cursos/grade/1404>

2/8

07/07/2022 17:22

UFMS - Matriz Curricular e Corpo Docente - Informações de Ensino

• 6º Período

Código	Nome da Disciplina	Carga horária
[14040000249]	HISTORIA DE MATO GROSSO DO SUL	68 horas
[14040000230]	HISTÓRIA DO BRASIL II	68 horas
[14040002991]	EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	51 horas
[14040000311]	PRÁTICA DE ENSINO EM HISTÓRIA VI	68 horas
[14040002964]	ESTÁGIO OBRIGATORIO EM HISTÓRIA II	100 horas

• 7º Período

Código	Nome da Disciplina	Carga horária
[14040003059]	ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO	68 horas
[14040000273]	HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA	68 horas
[14040000290]	HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA I	68 horas
[14040003101]	ESTÁGIO OBRIGATORIO EM HISTÓRIA III	100 horas
[14040003139]	EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS	68 horas

• 8º Período

Código	Nome da Disciplina	Carga horária
[14040003166]	ESTÁGIO OBRIGATORIO EM HISTÓRIA IV	110 horas
[14040003148]	ESTUDO DE LIBRAS	51 horas
[14040000303]	HISTÓRIA DO BRASIL III	68 horas
[14040000338]	HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA II	68 horas
[14040000346]	HISTÓRIA INDÍGENA	68 horas

<https://ensino.ufms.br/cursos/grade/1404>

3/8

ANEXO G – GRADE CURRICULAR DA UNISC

MATRICULE-SE
([HTTPS://ONLINE.UNISC.BR/ACADNET/MODULO/PROCESSOSELETIVO/CANDIDATO/INSCREVERCANDIDATO?CURSO=8678](https://online.unisc.br/acadnet/modulo/processoseletivo/candidato/inscrevercandidato?CURSO=8678))

TENHO INTERESSE (/PT/CURSOS/TODOS-OS-CURSOS?VIEW=UNISCCURSOINTERESSE&ID=37)

1º sem

Disciplina	Carga Horária
Ciência e Sociedade	80
Laboratório de Empreendedorismo e Práticas Comunitárias A	80
O Campo da História: Domínios, Dimensões e Abordagens	140

Disciplina	Carga Horária
Processos de Hominização e Antiguidade	140

2º sem

Disciplina	Carga Horária
Didática	80
Docência e Seus Fundamentos	80
História Medieval	140
História Moderna	140

3º sem

Disciplina	Carga Horária
História da América Pré-colombiana e Colonial	140
História do Brasil Colonial e África	140
Laboratório de Empreendedorismo e Práticas Comunitárias B	80
Produção Discursiva, Percepção Lógica e Criativa	80

4º sem

Disciplina	Carga Horária
Arte e Leitura	40
Epistemologia da Educação e Teorias da Aprendizagem	40
História Contemporânea I	140
História do Brasil Monárquico	140
Políticas Educacionais e Gestão da Educação Básica	80

5º sem

Disciplina	Carga Horária
Aprendizagens: Cultura Digital e Pensamento Computacional	80
História Contemporânea II	140

Disciplina	Carga Horária
História e Cultura do Rio Grande do Sul	140
Responsabilidade Social e Ambiental	80

6º sem

Disciplina	Carga Horária
Educação Inclusiva e Libras	80
História da América Independente	140
História do Brasil Republicano	140

7º sem

Disciplina	Carga Horária
Autonomia e Aprendizagem	80
História do Brasil Contemporâneo	140
Seminário Temático em História	140

8º sem

Disciplina	Carga Horária
Estágio em História I - Ensino Fundamental	200
Estágio em História II - Ensino Médio	200