

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
CENTRO DE ESTUDOS AVANÇADOS MULTIDISCIPLINARES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO, SOCIEDADE
E COOPERAÇÃO INTERNACIONAL

Layla Jorge Teixeira Cesar

**Contribuições ao estudo da diversidade
cultural na educação superior**

Brasília
2020

Layla Jorge Teixeira Cesar

**Contribuições ao estudo da diversidade
cultural na educação superior**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional (PPGDSCI) do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares (CEAM) da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional.

Orientador: prof. Dr. Joaquim José Soares Neto

Co-orientador: prof. Dr. Gersem José dos Santos Luciano

Brasília

2020

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
CENTRO DE ESTUDOS AVANÇADOS MULTIDISCIPLINARES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO, SOCIEDADE
E COOPERAÇÃO INTERNACIONAL

**Contribuições ao estudo da diversidade
cultural na educação superior**

Banca examinadora

Prof. Dr. Joaquim José Soares Neto

Presidente
PPGDSCI/CEAM/UnB

Prof. Dr. Umberto Euzebio

Membro Examinador Interno
PPGDSCI/CEAM/UnB

Prof. Dr. Joaze Bernadino Costa

Membro Examinador Interno
SOL/UnB

Prof^a. Dr^a. Rita Potiguara Gomes do Nascimento

Membro Examinador Externo
Secretaria de Educação do Ceará

Prof^a. Dr^a. Fátima Makiuchi

Membro Examinador Suplente
PPGDSCI/UnB

Agradecimentos

Agradeço a todas/os as/os estudantes do MESPT, especialmente Ana Mumbuca, André Dallagnol, Aparecida Mendes, Dadiberto Pereira, Daniele Sarmiento, Edson Bakairi, Elionice Sacramento, Elizamar Gomes, Evelyn Nery, Joseanes Santos, Lilian Brandt, Lucimara Cavalcante, Mário Nicácio, Nataluzo Balbino, Rosilda Coutinho, Rubem Almeida, Shãtsi Pinhanta, Thais Santi, Tiago Ferreira, Valéria Porto, Valdelice Verón e Alan Miguel Apurinã, pela generosa acolhida durante todo o processo de pesquisa.

Também às/aos docentes do programa, especialmente Ana Tereza Reis, Mônica Nogueira, Cristiane Portela, Sílvia Guimarães e Izabel Zaneti. Seu compromisso ético e político com uma educação emancipatória inspirou esta tese.

Ao professor Joaquim Neto, pela dedicada orientação e pela oportunidade de construirmos juntos um diálogo interdisciplinar.

Ao professor Gersem Luciano pela co-orientação, especialmente nos primeiros passos desta pesquisa.

À Rita Nascimento, Daniel Ximenes, Umberto Euzebio e Joaze Bernardino pelas valiosas contribuições na qualificação do projeto e na defesa da tese.

Ao PPGDSCI por oferecer um espaço de grande liberdade acadêmica, e a todas/os as/os colegas com quem cresci durante os quatro anos no programa.

A Wagner Roberto do Amaral, professor da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e então coordenador da Comissão Universidade para os Índios (CUIA), que gentilmente me ofereceu uma entrevista durante a investigação exploratória para esta pesquisa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa concedida durante o período de doutoramento.

“(…) O desafio está no campo da nossa entrada, da nossa permanência e da nossa continuidade. O desafio está no campo também de conteúdos. Do que a gente estuda. Como a gente estuda; o que querem nos passar; e o que querem também nos tirar da gente. Então é um desafio, é um espaço de conflito. Eu entendo aqui como uma fronteira de conflito no sentido de que eu também não estou aqui só para receber o que a academia quer que a gente saiba. Aqui também eu estou pra modificar essa academia, pra dizer que nós somos sujeitos, nós temos conhecimento, nós temos forma de pensar, de ser e de proposta para o universo, **um universo que tenha também a nossa lógica**, que é a lógica do bem viver, do bem estar, da harmonia, do *ubuntu* mesmo, o princípio *ubuntu* de eu só estou aqui porque existe um coletivo, existem outras pessoas que lutaram, que estão lutando, em vários sentidos, desde esse plano físico de materialidade ao imaterial, então essa é a proposta e esse é o que me faz e nos faz estar aqui nesse espaço”.

Ana Mumbuca, estudante de mestrado do MESPT e quilombola do quilombo Mumbuca, Jalapão, Tocantins. Trecho de entrevista para o filme “Não se deve andar sozinho”, 2019.

Resumo

Esta pesquisa tem como objetivo observar, a partir da experiência do Mestrado em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais (MESPT) da Universidade de Brasília (UnB), como se desenvolvem as práticas de um programa de educação intercultural de pós-graduação, considerando os limites que o exercício da interculturalidade encontra no conflito com os modelos institucionais dominantes. O MESPT é um programa interétnico e multicultural voltado para o acesso de estudantes indígenas, quilombolas e membros de comunidades tradicionais. O elemento central desta análise é a ideia de raça, criada como instrumento simbólico de legitimação da violência colonizatória e imposta a partir de então como critério básico de classificação da população em todas as sociedades alcançadas pelo capitalismo moderno. A educação intercultural é percebida, sob esta perspectiva, como uma ferramenta de combate ao racismo, em suas manifestações epistêmicas e institucionais. A metodologia de pesquisa adotada foi a análise situacional, compreendendo variados métodos de coleta de dados primários e secundários. Como resultado, a pesquisa aponta que o MESPT experimenta uma série de limites ao seu desenvolvimento, relacionadas aos aspectos institucionais que a universidade impõe, como a própria estrutura física e normativa da instituição, ou as práticas pedagógicas e organizacionais estabelecidas. Há, todavia, uma grande disposição por parte das/os participantes do programa, docentes e discentes, em forçar estes limites institucionais e criar um ambiente propício ao diálogo entre saberes. Sobretudo, há o protagonismo das/os estudantes indígenas, quilombolas e membros de comunidades tradicionais, que direcionam o processo de construção da interculturalidade, apresentando suas demandas e aportando novos conteúdos para a academia.

Palavras-chave: educação intercultural; pós-graduação; diversidade cultural

Abstract

This research aims to observe the practical development of a postgraduate intercultural education programme, considering the limits that the institutional structures of the university pose to the exercise of interculturality. The study is based on the experience of the masters programme in Sustainability for Traditional Peoples and Lands (MESPT), at the University of Brasília (UnB). MESPT is an inter-ethnic and multicultural programme directed at students from indigenous, quilombola and other traditional communities. The central element of this analysis is the idea of race as a symbolic instrument created for legitimising the violence of colonisation, and later imposed as the basic criterion for classifying the population in all societies reached by modern capitalism. Intercultural education, in this context, can be seen as a tool to combat racism in its epistemic and institutional manifestations. The methodology adopted was situational analysis, comprising various methods of primary and secondary data collection. As a result, the research points out that MESPT faces a great number of limits to its development, in terms of the institution's physical and normative structure, as well as organizational and pedagogical practices. There is, however, a strong willingness on the part of the programme participants, teachers and students, to push these institutional boundaries and create an enabling environment for dialogue between different knowledge sources. Above all, there is the protagonism of indigenous, quilombolas and members of traditional communities, who direct the process of building interculturality, presenting their demands and bringing new content to academia.

Keywords: intercultural education; postgraduate studies; cultural diversity

Sumário

Introdução	13
Metodologia	18
• Desenho da pesquisa	23
◦ Dados gerais exploratórios	24
▪ Primários	25
▪ Secundários	26
◦ Coleta de dados no campo específico	26
▪ Dados primários: observação participante e entrevistas	28
▪ Dados secundários: análise discursiva de documentos	30
◦ Perguntas direcionadoras	32
Revisão de literatura geral – conceitos sensibilizadores	33
• Tópico 1 – Materialismo, raça e educação	34
▪ 1.1 – A criação da ideia de raça	34
▪ 1.2 – Racismo e educação	39
• Tópico 2 – A educação superior no contexto do capitalismo moderno	49
▪ 2.1 – Aparelhos ideológicos de Estado	49
▪ 2.2 – As universidades e o capitalismo acadêmico	53
• Tópico 3 – Reprodução cultural e educação	59
▪ 3.1 – A cultura e o monopólio da verdade	59
▪ 3.2 – A diversidade cultural como direito	66
• 3.2.1 – Da perspectiva cultural	67
• 3.2.2 – Da perspectiva político-econômica	69
• 3.2.3 – Da perspectiva da materialidade do corpo	72
Revisão de literatura específica	76
• Estado da arte sobre o tema	78
▪ 1. Conceituação	80
▪ 2. Práticas pedagógicas	88
▪ 3. Diálogo entre ciências diversas	97
▪ 4. Impacto da interculturalidade	98

▪ 5. Migração	99
▪ 6. Etnomatemática	102
Contextualização do campo de estudo	103
• Linha do tempo da oferta de educação diferenciada pelo Estado brasileiro	103
◦ Dados do INEP/CAPES	115
◦ O MESPT – descrição do programa	128
Análise dos dados	133
• Mapa situacional	133
• Mapa de mundos e arenas sociais	142
• Mapa posicional	161
Considerações finais	166
Referências	176
Anexos	190
• Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	191
• Edital de seleção do MESPT de 2017	192
• Regulamento Geral do MESPT de 2015	205
• Projeto Político Pedagógico do MESPT de 2015	214
• Ficha de Avaliação Trienal da CAPES de 2013	272
• Ficha de Avaliação Quadrienal da CAPES de 2017	278

Lista de gráficos

Gráfico 1 – Mapa situacional – origem dos programas interculturais

Gráfico 2 – Mapa de mundos e arenas sociais – o MESPT

Gráfico 3 – Mapa posicional – os sujeitos

Lista de Tabelas

Tabela 1 – Evolução das matrículas de estudantes indígenas no ensino superior por região

Tabela 2 – Evolução das matrículas de estudantes negras/os no ensino superior por região

Tabela 3 – Evolução das matrículas de discentes indígenas segundo a categoria administrativa da instituição de educação superior

Tabela 4 – Evolução das matrículas de discentes negras/os segundo a categoria administrativa da instituição de educação superior

Tabela 5 – Lista de cursos interculturais de graduação segundo Unidade Federativa e instituição

Tabela 6 – Lista de cursos interculturais de pós-graduação segundo instituição e Unidade Federativa

Lista de abreviaturas

APCN – Apresentação de Proposta de Cursos Novos

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CIPIAL – Conferência Internacional de Povos Indígenas da América Latina

CNE/MEC – Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação

CNPI – Conferência Nacional de Política Indigenista

CRES – Conferência Regional de Educação Superior

CUIA – Comissão Universidade para os Índios

FNEEI – Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

IBGE – Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa em Educação Anísio Teixeira

LB DEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MESPT – Mestrado em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais

MinC – Ministério da Cultura

OIT – Organização Internacional do Trabalho

ONU – Organização das Nações Unidas

PPG-DS – Programa de Pós-Graduação Profissional em Desenvolvimento Sustentável

PROLIND – Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas

RUIICAY – Rede de Universidades Indígenas, Interculturais e Comunitárias da Abya Yala

SECADI-MEC – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEPPIR – Secretaria de Políticas para a Igualdade Racial

SPI – Serviço de Proteção ao Índio

UnB – Universidade de Brasília

Introdução

Esta tese reúne apontamentos sobre educação intercultural na pós-graduação, tomando como foco a experiência do Mestrado em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais (MESPT)¹ da Universidade de Brasília (UnB). O MESPT é um programa de mestrado profissional, interétnico e multicultural, que atende a povos indígenas, quilombolas e membros de comunidades tradicionais.

Os principais objetivos deste trabalho são o registro da experiência do MESPT e a contribuição para o estudo da educação intercultural no nível superior, particularmente na pós-graduação.

É uma tese escrita a partir da academia e para a academia. Através deste diálogo, espero provocar a autocrítica da academia hegemônica, para que perceba a artificialidade da sua centralidade na produção do saber nas sociedades ocidentalizadas. A hegemonia da academia não é fruto de uma suposta superioridade na qualidade de seus produtos, senão fruto de processos socio-históricos de formação de um monopólio de legitimidade sobre as narrativas construídas sobre o real.

Este monopólio é edificado sobre a invenção da “raça”, elemento central para as análises desenvolvidas nesta tese. A raça, afirma Quijano (2005), é um instrumento simbólico de dominação social, criado para legitimar a violência colonizatória. Somada à classificação binária de gênero, que também no período colonizatório se consolidava em sua forma moderna², a raça é utilizada como elemento de organização da divisão social do trabalho.

1 Em sua criação em 1998, vinculado ao Centro de Desenvolvimento Sustentável da UnB, o MESPT foi originalmente nomeado “Programa de Pós-Graduação Profissional em Desenvolvimento Sustentável” (PPG-PDS). O nome atual foi extra-oficialmente estabelecido entre 2013 e 2014, e oficialmente alterado em 2018, quando o MESPT migrou para área interdisciplinar, vinculado institucionalmente à UnB como um programa interunidades, reunindo o Instituto de Ciências Sociais, a Faculdade de Educação e o Centro de Desenvolvimento sustentável, com sede na Faculdade UnB Planaltina (FUP/UnB).

2 Como demonstra Federici (2017), a consolidação da divisão social do trabalho e da hierarquização entre as identidades masculina e feminina ocorreu na Europa, no período de transição entre a Idade Média e os primeiros séculos da era Moderna, através de violentas perseguições às mulheres e a tudo que se pudesse associar a um “universo feminino”. Estas perseguições foram marcadas pela caça às bruxas movida pela Igreja e pelas elites. A caça às bruxas foi reproduzida nos territórios coloniais. Como uma via de mão dupla, também as tecnologias de repressão desenvolvidas pelos colonizadores nestes territórios foram reproduzidas na Europa, contra os corpos femininos.

Ainda segundo Quijano (2005), a invenção da raça é um marco fundador da Modernidade, e desde a sua criação é imposta como critério básico de organização da população em todas as sociedades alcançadas pelo capitalismo.

Quando as práticas fundadas no racismo e no sexismo passam a estruturar as instituições sociais, hierarquizando o acesso dos sujeitos a estas instituições e consolidando suas posições na estrutura social, ocorre o que se convencionou denominar racismo/sexismo institucional (GROSFOGUEL, 2016).

Além da dimensão institucional, o racismo e o sexismo se estendem da materialidade do corpo a tudo aquilo de imaterial que seja produzido pelos sujeitos racializados e sexualizados. Ou seja, todas as manifestações na cultura passam a ser hierarquizadas segundo a raça e o sexo atribuídos a quem as produziu. A esta condição, Grosfoguel (2016) denomina racismo/sexismo epistêmico.

Como o MESPT estrutura sua proposta em torno de elementos étnicos e culturais, e apresenta uma distribuição equilibrada de estudantes e docentes autoidentificadas/os como mulheres e homens, optei por concentrar o debate sobre o eixo de raça, tratando as questões relacionadas ao sexismo apenas de maneira subsidiária. Na análise dos dados, a desigualdade provocada pelo binarismo de gênero pôde ser observada nas narrativas de estudantes autoidentificadas como mulheres, que apontaram sua identidade de gênero como um obstáculo extra em suas trajetórias formativas e educacionais.

A educação intercultural pode ser descrita como uma ferramenta de combate ao racismo nas suas duas dimensões exploradas aqui: a) combate ao racismo institucional, na medida em que oportuniza o acesso de corpos não-brancos à academia; e b) combate ao racismo epistêmico, na medida em que proporciona o reconhecimento à existência de saberes não-brancos e seu diálogo com a academia.

Além disso, beneficia também a universidade ao oferecer à comunidade acadêmica a oportunidade de reconhecer as suas próprias limitações. Particularmente no contexto latino-americano a educação intercultural oferece à universidade a oportunidade de perceber a sua própria condição de alienação, uma vez que seus currículos, práticas e agendas de pesquisa frequentemente se

demonstrem eurocentrados e distantes da realidade física imediata que cerca as instituições.

Através de programas como o MESPT, saberes indígenas, quilombolas e de outras comunidades tradicionais passam a ecoar dentro da universidade. A pós-graduação é um espaço particularmente relevante neste processo por sua função específica de pesquisa e produção de conhecimento, tanto nos programas acadêmicos como profissionalizantes.

Nesta pesquisa, a unidade de análise é o próprio MESPT, enquanto programa, em sua relação com a UnB, enquanto instituição. Não é o objetivo desta tese tratar individualmente as experiências pessoais dos sujeitos, discentes ou docentes, que compõem o programa. Só foram considerados para a pesquisa os posicionamentos dos sujeitos em referência à organização e às práticas institucionais, sendo suprimidas da análise as informações biográficas compartilhadas ao longo da pesquisa. Isto é especialmente relevante por se tratarem as/os discentes, em sua maioria, de pessoas com origens raciais, étnicas e culturais distintas da minha, o que impede que eu seja porta-voz de suas impressões pessoais de maneira fidedigna.

A metodologia de pesquisa adotada foi a análise situacional, que procura identificar, na linguagem, os elementos políticos e ideológicos que caracterizam as relações de poder entre os sujeitos, ao mesmo tempo em que situa materialmente estas relações, a partir de variados métodos de coleta de dados primários e secundários.

A partir da análise, foi possível concluir que o MESPT é bem-sucedido em sua proposta de oferecer um espaço na universidade para o diálogo com perspectivas contra-hegemônicas. Naturalmente, por ser um programa de pós-graduação situado no interior de uma universidade de modelo dominante, o MESPT encontra uma série de limites ao seu desenvolvimento, em termos da estrutura física, normativa, e das práticas pedagógicas instituídas. De modo geral, experiências como esta de diálogo entre a academia e formas contra-hegemônicas de produção do conhecimento são recentes e, frequentemente, ainda são pautadas por noções ocidentais e colonizatórias.

No caso do MESPT, o sucesso do programa se deve, por um lado, a uma grande disposição por parte das/os docentes em forçar os limites institucionais e criar um ambiente propício ao diálogo; e, por outro, às/aos estudantes indígenas, quilombolas e membros de comunidades tradicionais, que se colocam como protagonistas do processo de construção da interculturalidade, apresentando suas demandas e aportando conteúdos novos para a academia.

A presente tese está estruturada da seguinte forma: a primeira seção descreve a metodologia utilizada. A precedência da metodologia em relação às demais seções é uma característica da Análise situacional, que envolve todos os passos de uma pesquisa, desde a sua revisão de literatura até a disposição e análise dos dados. Por isso, constitui a primeira seção desta tese e direciona a apresentação das demais seções.

A proposta de Clarke (2005) é que a revisão de literatura seja compreendida como parte da metodologia, sendo realizada ao longo de todo o processo de investigação, e não apenas como uma etapa preparatória para o acesso e leitura dos dados. Na seção de metodologia são descritos o desenho da pesquisa, em todas as suas fases, e os tipos de dados gerais e específicos que subsidiam as análises.

Em seguida, se apresenta a revisão de literatura geral, com os conceitos sensibilizadores que dirigem a pesquisa e constituem o eixo teórico da investigação, relacionados à raça e cultura. O primeiro tópico apresenta a origem da ideia de raça e a produção do racismo epistêmico e institucional. O segundo descreve o desenvolvimento histórico da educação superior no contexto do capitalismo moderno, à luz do conceito de Aparelhos ideológicos do Estado (ALTHUSSER, 1977) e capitalismo acadêmico (SLAUGHTER; LESLIE, 1997). O terceiro e último tópico desta seção trata a questão da cultura, analisando a emergência da diversidade cultural como direito a partir dos anos 90, com foco nas questões político-econômicas e na materialidade do corpo como suporte para a cultura.

A seção de revisão de literatura específica que se segue traz o estado da arte sobre o tema a partir de extensa revisão bibliográfica realizada através do portal de periódicos da CAPES. Foram analisados 782 artigos relacionados à educação

intercultural, dos quais se filtraram 58 para a composição do texto final. Os principais temas destes artigos organizam a seção de literatura específica. São estes: a conceituação da educação intercultural; o debate sobre práticas pedagógicas; o diálogo entre ciências; o impacto da interculturalidade; a migração; e a etnomatemática.

A penúltima seção trata da contextualização do campo, apresentando a evolução da legislação sobre educação intercultural ao longo do século XX, além de dados do INEP e CAPES acerca da oferta de programas interculturais e número de matrículas. É apresentada também nessa seção uma descrição detalhada sobre a trajetória do MESPT.

A última seção, por sua vez, apresenta a análise dos dados, organizados a partir da estrutura sugerida pela análise situacional, em três mapas: mapa situacional; mapa de mundos/arenas sociais; e mapa posicional. Respectivamente, os mapas apresentam níveis macro, médio e micro de análise, relacionado os fenômenos observados em campo.

Metodologia

Para direcionar o contato com o campo de pesquisa e organizar a análise dos dados, adotei a análise situacional como abordagem metodológica, nos moldes propostos por Adele Clarke (2005). O que justifica esta escolha é a convergência entre as características do campo pesquisado e o desenho metodológico proposto por Clarke (CLARKE, 2005).

A análise situacional é uma derivação da *teoria fundamentada (grounded theory*, no original), inicialmente desenvolvida por Glaser e Strauss no final da década de 1960. Ambas se nutrem da tradição teórica do interacionismo simbólico na escola de Sociologia de Chicago.

De modo simplificado, se pode afirmar que qualquer metodologia de pesquisa embasada no interacionismo simbólico envolve o compromisso em representar os sujeitos num campo de estudo segundo seus próprios termos e através de suas próprias perspectivas – o que se torna fundamental em um trabalho de pesquisa centrado nas noções de identidade e representatividade étnico-racial e cultural, como o apresentado nesta tese.

Clarke (2005) inova em relação a Glaser e Strauss porque atualiza o foco da teoria fundamentada para ajustá-la às perspectivas da era pós-moderna da produção acadêmica Ocidental. É o que a autora chama de uma virada pós-moderna no método.

Segundo Clarke, esta atualização é necessária porque, na modernidade, os fenômenos sociais eram lidos através das lentes da universalização; generalização; simplificação; racionalidade; estabilidade; regularidade; e homogeneidade. O que resultava em uma simplificação do fenômeno estudado, e levava a teoria fundamentada a analisar a ação dos sujeitos de modo isolado.

A pós-modernidade, por sua vez, significou uma nova fase para a academia, onde os fenômenos sociais passaram a ser lidos a partir de suas parcialidades; singularidades; complexidades; multiplicidades; instabilidades; irregularidades; e

heterogeneidades, exigindo que a ação dos sujeitos seja analisada sempre em relação ao contexto onde ocorra, considerando os significados atribuídos relativamente à situação.

Assim, afirma a autora, a produção do conhecimento através da pesquisa nas Ciências Sociais passou a ser compreendida não mais como a elucidação sobre verdades universais, mas como a produção de informações cuja validade é relativa a determinado contexto, produzida e consumida por grupos particulares de sujeitos, localizáveis no espaço e no tempo.

Este posicionamento epistemológico acompanha também os desdobramentos políticos da pós-modernidade, marcados pela crescente visibilidade de narrativas contra-hegemônicas (BRIONES, 2008) que, entre outros resultados, culminariam no surgimento de programas de educação interculturais, como analisarei em detalhe adiante.

Para realizar esta reconfiguração da teoria fundamentada, Clarke utiliza o ferramental conceitual proposto por Strauss. A autora acrescentou ao conceito de “processo social básico”, da formulação original da teoria fundamentada, a dimensão de “mundos/arenas/negociações sociais”. Esta mudança de uma perspectiva isolacionista para outra sistêmica permite uma melhor compreensão dos fluxos de poder que constituem uma dada situação, transformando a teoria fundamentada em uma teoria situacional.

A análise situacional procura identificar, na linguagem, os elementos políticos e ideológicos que caracterizam as relações de poder entre os sujeitos, ao mesmo tempo em que situa materialmente estas relações.

A nova perspectiva apresentada pela análise situacional também procura corrigir o que Clarke identificou como as cinco maiores falhas ou áreas de recalitrância na teoria fundamentada (Clarke, 2005, p.12):

1. **A falta de reflexividade quanto aos processos e produtos de uma pesquisa, incluindo a pretensão de que a/o pesquisadora/pesquisador possa e deva ser invisível.** Para Clarke, o próprio ato de pesquisa implica no envolvimento entre a/o pesquisadora/pesquisador e a situação estudada. Na

abordagem da autora, torna-se claro que não existem situações politicamente neutras. Qualquer objeto de análise sofrerá influência permanente do seu ambiente. Da mesma forma, as perspectivas das/os pesquisadoras/es não poderiam ser neutras, já que estão necessariamente imersas/os no campo, e não poderiam se beneficiar de uma posição de análise objetiva ou externa. Não há espaço livre de contaminação. Quaisquer resultados encontrados são relativos às posições ocupadas no campo. Na presente pesquisa, essa condição fica evidente já que eu mesma, como pesquisadora, estive imersa em campo, como observadora e como estudante, construindo relações com os demais sujeitos presentes.

2. **Simplificações excessivas, como a ênfase em semelhanças e a busca por coerência.** Estas simplificações conduziram a uma descrição monolítica do “outro” e recusam a sua complexidade. Contradições e incoerências nos dados não devem ser negadas ou invisibilizadas, eliminando a possibilidade de diferentes leituras sobre a situação estudada. Os dados não precisam remontar a uma única narrativa coerente: podem receber diferentes interpretações;
3. **O foco em processos singulares, em vez de processos sociais múltiplos, para caracterizar um fenômeno ou situação.** Eleger um processo como central e taxar todos os outros como subprocessos consiste, mais uma vez, em apagar perspectivas distintas. Associada a esta simplificação, outra inovação relevante da análise situacional diz respeito às fontes de dados. Enquanto a teoria fundamentada tem um foco mais tradicional em etnografia e entrevistas, a análise situacional está aberta a uma maior diversidade de fontes de dados, de modo a melhor capturar a complexidade do tópico de pesquisa. Inspirada pelo filósofo Michel Foucault, Clarke compreende a linguagem no sentido amplo do termo. Nas análises foucaultianas de poder, a língua deixa de ser um meio neutro para transmissão e recepção de conhecimento para se tornar um ingrediente chave na própria constituição da experiência. Neste sentido, a análise crítica do discurso examina a estrutura de textos escritos ou orais, imagens, ações ou expressões materiais diversas,

com atenção a traços políticos ou ideológicos mais pronunciados, que constituam e reproduzam relações de poder. Estes traços, frequentemente, não são evidentes para os próprios atores que os performam. Diferentemente de Foucault, entretanto, a atenção de Clarke não se volta para os principais discursos relacionados à situação de interesse. Ao invés disso, a autora privilegia os discursos sócio-historicamente marginalizados, buscando amplificar as vozes silenciadas mas ainda presentes.

4. **Interpretações de variações nos dados como “exceções”**. A teoria fundamentada ainda lida com os dados dentro do paradigma de normalidade *versus* desvio, tratando inconsistências como casos discrepantes ou isolados. Para Clarke, a pesquisa social não deve reproduzir uma estrutura binária, mas sim permitir que elementos contraditórios possam coexistir;
5. **A busca por “pureza” e “objetividade” modernas**, quando o pós-modernismo nos traz a noção de que o conhecimento e a produção do conhecimento são sempre situacionais.

Em resposta a estas falhas ou anacronismos, Clarke sugere a adoção de uma série de estratégias. A primeira destas é reconhecer que todos as/os produtoras/es de conhecimento estão situados em seus contextos sociais e, portanto, diferentes “verdades” ou narrativas não são mutuamente excludentes. O fato de que uma proposição seja relativa não diminui a eficiência de sua relação com o real ou sua legitimidade, apenas enfatiza que seja uma verdade incompleta, e que pode ser complementada por outros pontos de vista.

No caso específico da presente pesquisa, esta abordagem se alinha novamente com o campo em estudo, já que as instituições de educação superior são, por excelência, espaços de produção do conhecimento. Ações de diversidade cultural na educação expressam essa condição ao propor que nenhuma forma de conhecimento possa ser percebida como absoluta.

Outra estratégia elaborada por Clarke é utilizar a situação do fenômeno de pesquisa como o seu próprio fundamento analítico. Essa abordagem inclui o uso de

um referencial teórico integrado à dimensão prática da pesquisa, e não meramente organizado do ponto de vista formal. Ou seja, a revisão de literatura não é apenas uma etapa que precede o curso da pesquisa, mas sim que o acompanha e se realiza permanentemente.

A/o pesquisadora/pesquisador deve estar sempre buscando dialogar com o campo, e não impor categorias analíticas ideais para que a realidade se encaixe nelas. A teoria deve se formar a partir do campo. Caso contrário, se pode incorrer no equívoco apontado por Tarozzi (2011, p.12), que afirma que “aplicar sobre a realidade esquemas interpretativos derivados de uma reflexão puramente especulativa é uma operação filosófico-idealística”.

Para permitir essa emergência teórica a partir da situação investigada, Clarke propõe que a revisão de literatura seja realizada durante todo o processo de pesquisa, permitindo que os dados direcionem a pesquisa bibliográfica.

Quanto à análise dos dados, Clarke sugere três modelos de organização:

1. **Mapas situacionais** que apresentem os principais elementos humanos, não-humanos, discursivos, históricos, simbólicos, culturais e políticos envolvidos na situação da pesquisa e proponham uma análise relacional entre estes. É um nível macro de interpretação;
2. **Mapas de mundos/arenas sociais** que apresentem os atores coletivos, elementos humanos e não-humanos centrais, e a(s) arena(s) de compromisso e discurso dentro das quais estes elementos atuam em permanente negociação, com fluxos de interesse possivelmente contraditórios. Se refere às organizações sociais e institucionais. É um nível médio de interpretação;
3. **Mapas posicionais** que apresentem as principais posições tomadas e não tomadas pelos atores, concentrando-se nos eixos de diferença, atenção e controvérsia em relação à questão investigada. As posições não estão necessariamente ligadas a um grupo ou sujeito específicos, mas sim as posições de sujeitos diversos em torno de eixos comuns. É um nível micro de interpretação.

Estes mapas devem ser utilizados como exercícios analíticos para elucidar as conexões entre materialidades, discursos, estruturas e condições que caracterizam a situação investigada. As relações de poder identificadas entre esses elementos, afirma a autora, estão usualmente relacionadas a disputas políticas, como aquela entre Estado e movimentos sociais. No caso desta tese, estas relações se expressam na disputa por hegemonia no campo da educação superior.

A educação intercultural nasce no bojo da pós-modernidade filosófica na academia, e opera colocando em questão as verdades modernas produzidas pela academia mesma. Os programas interculturais, como é o caso do MESPT, procuram exatamente estabelecer o diálogo entre pontos de vista distintos, o que resulta no enriquecimento geral do conhecimento de todas/os envolvidas/os no processo, seja pela complementaridade entre saberes ou, quando haja incomensurabilidades intransponíveis, na promoção da coexistência de diferentes perspectivas.

Desenho da Pesquisa

Em análise situacional não existem questões de pesquisa definidas *a priori*. A investigação não começa com uma teoria, da qual hipóteses são deduzidas e colocadas à prova. Tanto as perguntas que direcionam a pesquisa como o referencial teórico são elaborados concomitantemente ao contato com os dados, emersos da situação em si.

No começo do estudo, uma ou mais questões abrangentes são formuladas, baseada nas perspectivas iniciais da/o pesquisadora/pesquisador sobre a situação, com apoio de uma revisão geral de literatura – os chamados “conceitos sensibilizadores” – e de uma abordagem exploratória do campo. Estes questionamentos são apenas direcionadores, e o objetivo da análise situacional não é encontrar ou sintetizar uma pergunta única de pesquisa.

À medida que o processo investigativo avance, os questionamentos iniciais devem se complexificar. Então a coleta de dados, análise e revisão específica de

literatura se retroalimentam para refinar o escopo da pesquisa. São realizadas quantas etapas de coleta e análise sejam necessárias para responder às novas questões, e os dados de pesquisa podem ser organizados a partir de diferentes estruturas analíticas propostas. Adotei aqui a estrutura de “análise e mapeamento integrativos”³, que consiste da codificação dos dados para análise conjunta de todas as diferentes fontes.

As etapas de coleta, organização e análise dos dados se sucedem até atingir um ponto de saturação. Isto ocorre quando todos os elementos que tenham aparecido como questões de pesquisa na situação sejam abarcados pela análise teórica, e o tratamento de novos dados não acrescente aos conceitos e categorias já desenvolvidos. O resultado é que a análise emergente deste processo é totalmente customizada para o objeto pesquisado. Uma descrição ampla que não procura responder a uma única ou principal questão de pesquisa, mas sim apresentar um cenário em sua complexidade.

As categorias analíticas são apresentadas no formato de mapas – mapa situacional; mapa de mundos e arenas sociais; e mapa posicional – reunindo todos os diferentes materiais simultaneamente, desde a fase exploratória até a última etapa de coleta de dados.

As etapas de coleta de dados serão descritas a seguir, sintetizadas como: coleta de dados gerais; coleta de dados específicos sobre o MESPT; e análise dos dados gerais e específicos, concomitante à coleta. As etapas de revisão geral e específica de literatura, que acompanham o processo de coleta de dados, serão descritas em seções separadas.

- **Dados gerais exploratórios**

A coleta de dados gerais sobre o campo estudado é o ponto de partida para a pesquisa. Permite um contato exploratório do campo e oferece uma visão

3 A alternativa a este método, para Clarke, seria a análise e mapeamento comparativos, onde diferentes fontes de dados são codificadas separadamente e apenas então os resultados são comparados. Esta alternativa é interessante quando o foco da pesquisa seja o contraste entre diferentes formas de discurso, por exemplo, dados históricos versus informação visual.

panorâmica sobre o contexto onde a situação de pesquisa está inserida. Esta etapa foi constituída tanto pela produção de dados primários como pela análise de dados secundários, como se descreve a seguir:

- **Dados primários**

Os dados primários nesta etapa de pesquisa foram obtidos através da participação nos seguintes eventos, entre os anos de 2015 e 2017, seguindo os métodos de observação participante, análise de discurso de materiais distribuídos, e entrevistas abertas e informais:

- I Conferência Nacional de Política Indigenista (CNPI), dezembro de 2015, Brasília;
- II Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena (II FNEEI), outubro de 2016, UnB, Brasília;
- I Ciclo de palestras em Interculturalidade e Sustentabilidade, abril de 2017, organizado pelo MESPT/UnB, Brasília;
- III Semana Indígena de Acadêmicos da UnB, abril de 2017, organizado pelo coletivo de estudantes indígenas da UnB no Centro de Convivência Multicultural de Povos Indígenas – Maloca, Brasília;
- Grupo de Trabalho sobre Educação no Acampamento Terra Livre, abril de 2017, Brasília.
- Entrevista com o prof. Wagner Roberto do Amaral, organizador da Comissão Universidade para os Índios (CUIA), que opera no acompanhamento acadêmico de estudantes indígenas na Universidade Estadual de Londrina, em abril de 2017.
- Grupo de Trabalho: análise e avaliação da aplicação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 no âmbito das escolas e sistemas de ensino indígenas, no Seminário de Avaliação da Aplicação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 e sua repercussão na Base Nacional Comum Curricular, agosto de 2017, organizado pelo Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação (CNE/MEC), Brasília.

- **Dados secundários**

Os dados secundários, por sua vez, se referem:

- à compilação da legislação brasileira relevante sobre o desenvolvimento da educação diferenciada ao longo do século XX e XXI;
- à análise dos dados produzidos pelo Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa em Educação Anísio Teixeira (INEP) no Censo da Educação Superior entre os anos de 2011 e 2016;
- à compilação, listada segundo a Unidade Federativa, de todos os programas de graduação e pós-graduação identificados a partir das bases de dados do INEP e da Plataforma Sucupira da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Os dados referentes a estas análises serão apresentados na seção de contextualização do campo.

Coleta de dados no campo específico

Considerando que a principal unidade de análise desta pesquisa seja o MESPT enquanto programa – e não os sujeitos que individualmente o compõem – elegi como método de coleta de dados primários específicos a etnografia institucional, nos termos definidos por Arturo Escobar (2007) com base no trabalho de Dorothy Smith (1990). Os resultados da etnografia institucional foram reunidos às análises dos demais dados gerais e específicos para constituir a análise situacional.

A etnografia institucional é uma abordagem materialista histórica que parte do princípio de que as instituições – como o são, por exemplo, as universidades – são formas cristalizadas do conjunto de práticas e ideologias impostas por um dado grupo numa sociedade, seja pelo convencimento ou pela força. Uma vez constituídas, assumem uma aparência natural: é como se sempre houvessem

existido nos moldes em que se apresentam, com uma continuidade histórica perfeita.

Como sintetiza Escobar (2007), em uma instituição, as decisões são tomadas por organizações centralizadas e dirigidas por representantes dos grupos dominantes, assim, todas as suas ações são voltadas para favorecer quem tem o poder. A instituição privilegia a reprodução das visões de mundo dos grupos que a criaram e coordenam, e não as visões de mundo de seu público-alvo.

O objetivo da etnografia institucional, portanto, é revelar a artificialidade das instituições, explicitando o modo como suas estruturas precisam ser cotidianamente reafirmadas. Segundo Escobar, esta revelação abre a possibilidade para a transformação. Este é precisamente o foco da presente pesquisa, que procura compreender como as estruturas da universidade são cotidianamente reafirmadas pelos sujeitos que a compõem, e como a educação intercultural expõe esta artificialidade e abre espaço para sua transformação.

Enquanto a etnografia tradicional possui uma proposta mais abrangente, horizontal e sensível às subjetividades das/os atrizes/atores sociais presentes, retendo o contato no campo durante um longo lapso de tempo, a etnografia institucional constitui uma abordagem mais superficial, restrita e breve. Se baseia nas práticas institucionais e sua reprodução pelas pessoas que as performam rotineiramente. O produto da pesquisa não é o fruto da relação entre a/o pesquisadora/pesquisador e os sujeitos pesquisados em suas individualidades, mas sim o fruto das impressões da/o pesquisadora/pesquisador sobre a instituição.

No âmbito desta investigação, por exemplo, não pretendi examinar as motivações individuais para cada ação dos sujeitos que participam do MESPT, mas sim as coincidências nos seus discursos que os caracterizam como um coletivo. Como reproduzem as práticas institucionais dentro do programa, e como estas se relacionam com as práticas predominantes na UnB e repercutem o sistema de educação superior brasileiro de modo amplo.

Para a etnografia institucional, uma situação local não é somente um estudo de caso, mas sim um ponto de entrada para o estudo das forças institucionais e discursivas e de como estas se relacionam com aspectos sistêmicos (ESCOBAR, 2007). No caso desta tese, por exemplo, as práticas identificadas no âmbito

particular do MESPT apontam para um contexto sistêmico de racismo institucional e epistêmico.

Note-se que esta forma de coleta de dados converge com a proposta de Clarke (2005), e será utilizada como insumo para a análise situacional, que vai além da instituição e procura mapear também o sistema onde a instituição está inserida.

Outra coincidência importante é que, assim como a análise situacional, a etnografia institucional também opera a partir de uma grande diversidade de fontes de dados, incluindo diferentes registros discursivos – audiovisual, imagético, texto, etc. – a fim de melhor capturar o cenário investigado. Será válida toda informação que contribuir para descrever as práticas que organizam as experiências cotidianas dos sujeitos (ESCOBAR, 2007).

Como técnicas que auxiliam a etnografia institucional, adotei três ferramentas principais, todas de caráter qualitativo: observação participante, entrevistas semi-estruturadas, e análise discursiva.

Dados primários: observação participante e entrevistas

Os momentos de observação participante se desenvolveram dentro do espaço da universidade, nos campi de Planaltina e Darcy Ribeiro, nos seguintes contextos, dispostos em ordem cronológica:

- I Seminário: Narrativas Interculturais e Decoloniais em Educação, junho de 2017, organizado pelo MESPT/UnB, Brasília;
- Aulas ordinárias oferecidas no âmbito do terceiro e quarto módulos do curso, realizados em 4 a 15 de dezembro de 2017 e 22 de janeiro a 9 de fevereiro de 2018. Somando as horas em que pude estar presente, totaliza-se pouco mais de 130 horas/aula. Quando houve choque de horário entre disciplinas, procurei estar presente em pelo menos 2 encontros de cada uma. No caso das três primeiras disciplinas listadas a seguir, tive a oportunidade de acompanhar as ementas, realizando, junto com o grupo, as leituras e debates sobre os temas definidos para cada sessão. No total, foram as seguintes:
 - Epistemologias Comparadas;

- Tópicos especiais 1 – Diversidade Étnico-Racial na Formação da População Brasileira;
 - Seminários 3: Interculturalidade e Intercientificidade;
 - Projetos, Etnodesenvolvimento e Desenvolvimento Sustentável;
 - Gestão Ambiental e Territorial;
 - Metodologias;
 - Elaboração de projeto.
- Aulas especiais organizadas pelo MESPT com os professores/mestres Antônio Bispo e Gersem Luciano, convidados para atividades extracurriculares, em dezembro de 2017 e fevereiro de 2018, respectivamente;
 - Defesa de dissertação de Valdelice Verón e Alan Miguel Apurinã, estudantes indígenas da terceira turma do MESPT, em julho e agosto de 2018 – uma das quais excepcionalmente realizada no Centro de Convivência Multicultural de Povos Indígenas (Maloca) – que permitiram que eu pudesse observar a organização do processo formal de apresentação dos trabalhos de conclusão do curso;
 - II Seminário: Narrativas Interculturais e Decoloniais em Educação, abril de 2019, organizado pelo MESPT/UnB com apresentações realizadas por estudantes da quarta turma;
 - III Conferência Internacional de Povos Indígenas da América Latina (CIPIAL), julho de 2019, especificamente no “Simpósio temático 47 – Programas de pós-graduação interculturais e indígenas. Potencialidades, desafios e estratégias”, que contou com as apresentações de docentes, discentes e egressas/os do MESPT em suas análises sobre o programa;
 - Defesa de dissertação de Aparecida Gomes, estudante da quarta turma do MESPT, julho de 2019;

- Ao longo de todo este período, variados momentos de convívio extraclasse entre estudantes e docentes, que, vencida a formalidade dos primeiros contatos, foram muito receptivas/os à minha participação em suas atividades.

Durante todos os eventos e reuniões de caráter público listados, realizei anotações registrando observações sobre as dinâmicas adotadas e sobre as falas das/os discentes e docentes presentes. Estes dados também subsidiam a seção de análise desta tese e serão indicadas como “notas de aula” ou “notas de evento”.

As entrevistas, por sua vez, foram realizadas com oito discentes e uma/um docente. A escolha das pessoas entrevistadas foi, quase sempre, um encontro entre vontades, combinando o meu convite e a disposição e interesse das/os pessoas pelo tema pesquisado.

Esta flexibilidade na seleção das/os entrevistadas/os vai de encontro à metodologia de pesquisa empregada. A rigor, a amostragem não é um critério de investigação relevante para a análise situacional, tampouco para a etnografia institucional. Ou seja, as pessoas entrevistadas não precisam formar um corpo representativo de uma dada população ou de suas heterogeneidades. Por outro lado, a amostragem precisa ser representativa das questões teóricas que emergem no decorrer da própria investigação. É o que Clarke (2005) chama de “amostragem teórica”.

Assim, como as noções de identidade e representatividade se demonstraram centrais no contexto do MESPT, foi relevante que a heterogeneidade entre as/os discentes entrevistadas/os fosse tão grande quanto possível, em termos de origem étnico-racial e gênero.

No total, foram realizadas 9 entrevistas, sendo 7 com alunas/os da quarta turma, uma com 1 estudante da terceira turma, e uma com 1 docente do quadro permanente do programa:

- 3 estudantes indígenas;
- 2 estudantes quilombolas;

- 1 estudante representante de povos de terreiro e religiões de matriz africana;
- 1 estudante pescadora/pescador;
- 1 estudante Rom Kalderash.
- 1 docente do quadro permanente do programa.

As entrevistas variaram entre 30 a 120 minutos, com média de uma hora de duração. Todas foram realizadas entre dezembro de 2017 e fevereiro de 2018, momento em que as/os discentes já haviam cumprido a metade do curso de mestrado.

As/os discentes entrevistadas/os foram também filmadas/os em vídeo e deram consentimento por escrito⁴ para a realização e o registro das entrevistas. A/o docente deu consentimento oral, com registro apenas em áudio. A anonimidade de todas/os será preservada. As/os entrevistadas/os não são responsáveis por nenhum dos resultados publicados aqui e, portanto, não serão identificadas/os nominalmente no texto.

Cada um dos sujeitos em entrevistas, aulas ou eventos será identificado apenas com letras (“A”, “B”, “C”, etc.) para que se possa seguir o seu discurso. Cabe frisar que as notas em aulas ou eventos foram registradas por mim no momento em que aconteciam, e não apresentam a mesma fidelidade das entrevistas gravadas.

2) Dados secundários: análise discursiva de documentos

Os dados secundários acessados se referem a publicações institucionais divulgadas pelo MESPT ou pela CAPES, em avaliação:

- Edital de seleção para ingresso em 2017, disponível nos anexos desta tese (p. 192)
- Material de divulgação e descrição do programa disponível no sítio eletrônico www.mespt.unb.br , acesso ao longo de 2018;

⁴ O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido utilizado se encontra na seção de anexos desta tese, p. 191.

- Regulamento Geral do programa atualizado em 2015, disponível nos anexos desta tese, p. 205;
- Projeto Político Pedagógico do programa de 2015, que contém as ementas de todas as disciplinas do curso, disponível nos anexos desta tese p. 214;
- Fichas de Avaliação da CAPES com os resultados da avaliação trienal publicada em 2013 e quadrienal publicada em 2017, disponível nos anexos desta tese, pps. 272 e 278.

Além da análise de dados, as referências a estes documentos constituem parte da seção de contextualização do campo.

Perguntas direcionadoras

O objetivo das perguntas direcionadoras, na análise situacional, é apenas guiar o processo de pesquisa. Os resultados encontrados não sintetizam uma resposta a estes questionamentos.

As perguntas de partida desta pesquisa, que iniciaram o contato com o campo foram: o que diferencia a proposta do MESPT? Como o programa manifesta a ideia de diversidade cultural?

Mais tarde, estas perguntas dariam lugar a outros questionamentos, de caráter mais específico. A pesquisa então se debruçaria sobre a tentativa de identificar os limites que a universidade, a legislação educacional e os sistemas de avaliação impõe à realização da diversidade cultural na educação. Quanto um programa precisa estar adequado à norma para existir e, por extensão, quanto as/os estudantes precisam estar adequados à norma para receberem os seus diplomas.

Revisão de literatura geral – Conceitos sensibilizadores

Os conceitos sensibilizadores são uma parte importante da análise situacional. Constituem os primeiros passos para a construção das interpretações sobre o campo estudado e são revisitados e acrescentados ao longo de todo o processo de pesquisa. Não devem ser escolhidos ao acaso, senão em função do seu alinhamento com a metodologia.

Explico: toda pesquisa parte de uma concepção sobre como o real se organiza. A metodologia escolhida para realizar a investigação reúne os métodos que melhor podem conferir acesso a este real.

No caso da análise situacional, o materialismo e o interacionismo simbólico são combinados. Segundo Clarke (2005), esta metodologia parte da premissa de uma leitura materialista do real, como base para as interações sociais.

A autora descreve sua posição da seguinte forma: o que chamamos de material só ganha existência para nós quando nomeado. De modo dialético, afirma, o interacionismo simbólico também só pode existir a partir da materialidade daquilo a que se refere. Os significados estão incorporados ao mundo material, seja em produtos humanos, não-humanos ou híbridos.

Para a autora, o social é implacavelmente material, e não meramente epifenomênico. A materialidade é a condição para que o social possa ser situado em análise. Ou seja, Clarke não procura descrever apenas a relação entre os sujeitos e o mundo material, mas a relação dos sujeitos entre si, a partir do mundo material.

Assim, busquei na simbolização dos corpos o ponto de partida para identificar os conceitos sensibilizadores que melhor permitissem compreender as relações sociais descritas nessa tese. A primeira seção desta revisão de literatura trata da criação da ideia de “raça”, como elemento simbólico que recai sobre o corpo, considerando a trajetória de sua criação no contexto do projeto colonial.

As/os autoras/es selecionados também fundamentam suas análises em posicionamentos materialistas, como Quijano (2007) e Nah Dove (1995), alinhadas/os ao materialismo histórico, entre outras/os autoras/es. A criação e imposição de identidades raciais é também pedra angular da formação do

capitalismo global (QUIJANO, 2005), e organizará a reprodução das classes e das instituições sociais no mundo ocidentalizado (DOVE, 1995).

A segunda seção trata especificamente da organização da educação superior no contexto capitalista moderno, a partir da concepção do materialismo estruturalista de base econômica de Althusser (1977) – que, entre as/os autoras/es de herança marxista, se destaca por ocupar-se da questão da linguagem e da significação. Trata também do conceito de capitalismo acadêmico de Slaughter e Leslie (1997), que descreve os processos de formação da educação superior em nível global, considerados aqui em sua influência sobre o contexto brasileiro.

Finalmente, a última seção de revisão de literatura geral se concentra diretamente sobre a relação entre cultura e educação, abordando a construção discursiva do monopólio da verdade na ciência moderna; e sobre a emergência da noção de “diversidade cultural” como um direito, incorporado pelo Estado.

Tópico 1 – Materialismo, raça e educação

1.1 – A criação da ideia de raça

Wolf (2005) descreve o processo de formação das culturas e afirma que cada modo de produção⁵ da vida material representa um campo de possibilidades ideológicas. Para o autor, o modo de produção é a matéria-prima para que floresçam as abstrações da cultura. Ou, dito de outro modo, o modo de produção parcialmente limita ou predetermina as formações superestruturais. A partir dessa matéria-prima, cada sujeito ou grupo faz as suas escolhas, que levarão à formação de sistemas culturais.

O processo de formação destes sistemas envolve poder. Para conquistar e manter a hegemonia das suas escolhas, um sujeito ou grupo deve transmitir sua mensagem ideológica através de um número cada vez maior de domínios instrumentais – entre os quais o sistema de ensino – ao mesmo tempo em que

5 Wolf (2005) identifica, em um rol não exaustivo, três tipos gerais de organização dos modos de produção: via parentesco, tributário (englobando os modos asiático e feudal) e o capitalismo.

restringa a capacidade de outros sujeitos ou grupos de oferecerem alternativas viáveis.

O desenvolvimento de padrões hegemônicos, portanto, não é a vitória de uma lógica cognitiva ou de um impulso estético. Não é a relação mais perfeita possível estabelecida com o real. É o desenvolvimento da redundância: a repetição continuada, sob variadas formas, das proposições básicas que constituem o princípio dominante.

Essa redundância é poderosa porque a impressão de perenidade apaga os rastros históricos da formação dos sistemas culturais. Isso faz com que os sujeitos dificilmente sejam capazes de identificar como surgiram as escolhas ideológicas que guiam as suas ações. Quando a redundância falha, o deficit na fabricação da ideologia pode ser compensado ou corrigido pela força. A força pode se manifestar em termos de coerção social, violência ou marginalização, até que as vozes discordantes sejam abafadas ou fisicamente exterminadas (WOLF, 2005).

A imposição de padrões societários por meio de violência é a marca de formação da identidade “América Latina”. O processo de constituição geopolítica da região não pode ser descrito, afirma Aníbal Quijano (2005), como um processo de colonização comum. Para explicar o contexto latino-americano, o autor cunha o termo “colonialidade”.

De acordo com Quijano, o processo de colonialidade funda, a um só tempo, a América e a Europa moderna. É a articulação do capital às formas de organização e controle do trabalho a partir da categorização racial dos sujeitos, combinada à sua categorização de gênero, que permite a superexploração de mão de obra para a produção de mercadorias em larga escala, definindo os padrões do capitalismo como mercado global. A colonialidade difere também da colonização porque perpetua-se no tempo, e seus efeitos ainda repercutem mesmo após o fim da subordinação política formal.

A ideia de raça, afirma Quijano (2005), é um instrumento simbólico de dominação social vinculado à aparência dos corpos, mas não exclusivamente determinado por esta. Foi criada para legitimar a violência colonizatória e imposto então como critério básico de classificação da população em todas as sociedades

alcançadas pelo capitalismo. Combina identidades sociais (“indígena”, “negro”, “branco”, “amarelo”, etc.) e geoculturais (“América”, “Europa”, “África”, “Ásia” e “Oceania”), que somam-se ao sexismo e pautam a hierarquia da divisão internacional do trabalho de modo amplo.

Quando as práticas fundadas no racismo e no sexismo passam a estruturar as instituições sociais, hierarquizando o acesso dos sujeitos a estas instituições e consolidando suas posições na estrutura social, ocorre o que se convencionou denominar racismo/sexismo institucional (Grosfoguel, 2016).

Além da dimensão estrutural, o racismo e o sexismo se estendem da materialidade do corpo a tudo aquilo que seja produzido pelos sujeitos racializados e sexualizados. Ou seja, todas as manifestações na cultura passam a ser hierarquizadas segundo a raça e o sexo atribuídos a quem as produziu. Grosfoguel (2016) chama esta condição de racismo/sexismo epistêmico.

É interessante observar que a relação entre raça/gênero e cultura não reflete uma dicotomia ou uma oposição entre corpo e mente. A raça e o gênero, ainda que se sustentem sobre a materialidade do corpo, também possuem natureza simbólica. Não são, portanto, separados da cultura, senão uma ligação entre a cultura e o universo material, na medida em que determinam o lugar que será ocupado pelos sujeitos na organização das relações sociais. Além disso, os conteúdos das categorias raça e gênero são dinâmicos e também podem ser transformados pela cultura.

Assim, pode-se afirmar que há uma relação cíclica de retroalimentação entre a construção das categorias de raça/gênero e a formação da cultura: a posição social de um sujeito é determinada pela designação de sua raça e gênero. Esta posição ou este estar-no-mundo confere ao sujeito um olhar específico sobre o mundo, que influencia sua produção cultural (a eleição de agendas de interesse, de métodos de produção do conhecimento, o acesso a diferentes informações). Esta produção, por sua vez, retorna em influência sobre a organização das relações sociais, ressignificando os conteúdos das categorias raça e gênero.

O que marca o racismo/sexismo epistêmico, como o descreve Grosfoguel (2016), é o reflexo das hierarquias sociais de raça e gênero sobre as manifestações da cultura. No topo da escala do privilégio epistêmico, afirma o autor, como fruto de uma série de ações violentas, os homens brancos ocidentais instalam a si próprios, como marco zero da legítima interação com o mundo. Isto implica que os corpos políticos brancos e masculinos seriam os porta-vozes naturais do discurso legítimo sobre o real, capazes de definir o que é verdade, ou, o que pode ou não ser aceito como evidência ou método na produção de conhecimento.

Determinam a si próprios como os únicos capazes de pautar as normas a partir das quais se devem dar as operações cognitivas. Como revés, são também ameaçados por essa classificação, na medida em que eles mesmos não podem se afastar das práticas brancas, ocidentais e normativas de gênero. Caso contrário, se contaminam e abrem mão de sua perspectiva superior.

Como todo projeto moral é a interface de um projeto de dominação material, o resultado deste cenário de injustiça cognitiva, onde alguns sujeitos têm maior relevância que outros na construção dos discursos sobre o real, é a legitimação da desigualdade material imposta pelos projetos imperiais, coloniais e patriarcais (GROSFOGUEL, 2016).

Sousa Santos (1995) converge com a perspectiva de Grosfoguel. Para o autor, o racismo material/institucional e o racismo simbólico/epistêmico se manifestam, na prática, nas formas de genocídio e epistemicídio, e sua função é eliminar sujeitos e práticas que ameacem o sucesso da expansão capitalista.

Carneiro (2005) dialoga com Sousa Santos e amplia a compreensão sobre o epistemicídio, reconhecendo sua função. Segundo Carneiro, o epistemicídio não é apenas de um processo de negação e exclusão, mas da produção ativa de mecanismos de deslegitimação. A carência material, a privação e a discriminação tornam-se, nesta perspectiva, tecnologias de dominação.

Dada a centralidade da raça nos processos simbólicos e materiais de dominação, Nah Dove (1995) aponta que a solução de dialética de classes proposta pelo marxismo clássico seria insuficiente para promover a redistribuição material e

alcançar um estado de justiça social. A leitura de uma luta de classes que opõe burguesia e proletariado, cuja síntese resultaria na formação de uma sociedade sem classes, é cega para os elementos raciais e culturais que antecedem a própria organização das classes e hierarquizam as relações de poder na sociedade. Por isso Dove propõe, de forma complementar à dialética de classes, que se atue a partir de uma dialética cultural.

Segundo a autora, a cultura – que necessariamente engloba a raça – é o elemento de coesão entre sujeitos que permitiu, por exemplo, que os povos europeus se reunissem em grupos, alguns dos quais empenhados em dominar outros povos. A síntese da dialética cultural se daria quando uma porção de grupos culturais se reunissem para dismantelar a dominação global branca e eurocentrada, re-humanizando o mundo.

É relevante explicitar este vínculo entre raça e cultura: a ideia de raça é de criação recente se comparada ao desenvolvimento da identidade cultural. Uma vez criado, todavia, o signo “raça” cria uma conexão essencialista entre a cultura e o corpo. Se passa a presumir que todas as pessoas que possuam determinados marcadores raciais, pertençam também a um mesmo grupo cultural – e porque a raça também tenha um conteúdo simbólico, o mesmo se aplica ao revés: absorver determinados elementos culturais pode conectar um sujeito a uma identidade racial correspondente, guardados os limites da flexibilização de seus marcadores corporais.

É a relação que propõe Sansone (2004) entre raça e etnia. Segundo o autor, no Brasil, como em muitos outros contextos, raça e etnicidade se entrelaçam. A raça é definida por Sansone como uma construção simbólica, baseada em uma correspondência fenotípica, e objetivada na prática através de um conjunto de símbolos étnicos. Ao passo que a identificação étnica seria uma construção simbólica, que refere a identidade cultural e é freqüentemente racializada, adquirindo conotações fenotípicas.

Por esta relação de imbricação entre raça e cultura, afirma Dove (1995), não é possível, no contexto colonial, falar em expressões culturais livres, isentas de carga ética ou política. A cultura sempre estará atrelada a marcadores étnicos e

raciais. A autora é categórica ao afirmar: pactuar com o capitalismo, do ponto de vista cultural, é tornar-se etnicamente branco e europeu. Os paradigmas modernos do "progresso" e da "modernização", diz, invalidam as vidas e culturas dos povos que não-brancos e não-europeus e justificam práticas genocidas como se estas fossem necessárias pra promover o bem comum, invisibilizando aqueles sujeitos que não participam desta comunalidade.

Utilizar formas culturais contra-hegemônicas, como filosofias e princípios éticos não-ocidentais, para embasar a elaboração de políticas ou a estruturação de instituições, como a universidade ou o próprio Estado, são formas de promover uma relação dialética entre culturas – como na epígrafe desta tese, a referência à inserção das lógicas afrocentradas, como o *ubuntu*, na organização da academia..

O fim deste processo – à diferença da dialética de classes, que produz uma sociedade sem estratificação material – não é a comunhão cultural total ou a criação de uma identidade una. Não se está substituindo um monopólio por outro. Pelo contrário, propõe Dove, o resultado é a humanização do mundo, com a livre expressão da experiência.

1.2 – Racismo e educação

Especificamente em relação à diversidade cultural na educação, contexto de estudo desta tese, é importante salientar as diferenças entre os dois tipos de racismo aqui identificados. O racismo epistêmico recai sobre a expressão étnica e cultural dos sujeitos, a dimensão imaterial da identidade. Significa que, na medida em que corpos não-brancos passem a replicar discursos brancos, concordem com o discurso dominante, ou sejam, por este, assimilados, deixam de ser alvos do racismo epistêmico, enquanto se mantiverem dóceis.

O mesmo não ocorre, entretanto, em relação ao racismo institucional, que recai sobre a materialidade do corpo. Ou seja, para os corpos com marcadores não-brancos, é impossível escapar ao racismo, mesmo que se embranqueçam simbolicamente através da assimilação dos discursos dominantes. Em um exemplo prático, uma estudante negra pode não sofrer racismo epistêmico quando ingresse

em uma universidade, se o seu comportamento esteja perfeitamente adequado aos padrões da racionalidade branca. Ainda assim, poderá sofrer racismo institucional, dentro do espaço acadêmico, pela racialização de seu corpo.

Há aí, portanto, duas demandas. O racismo epistêmico, referente à produção imaterial dos sujeitos exige, para o seu combate, o reconhecimento da legitimidade de discursos não-brancos na definição do real. É o que se realiza através das propostas de educação intercultural e no diálogo com saberes não-acadêmicos. Já o racismo institucional, por sua vez, refere-se à materialidade do corpo, e exige para o seu combate a presença física de corpos racializados em posições de poder. É o que se realiza, por exemplo, através dos programas de cotas e ações afirmativas de acesso.

Fanon (2008) também se refere à dimensão da materialidade do corpo ao discutir o racismo. Ainda que sua obra foque com maior atenção a questão negra nas Antilhas francesas, o autor também se debruça sobre a construção identitária de todos os povos colonizados. Segundo Fanon: “Todo povo colonizado – isto é, todo povo no seio do qual nasce um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural – toma posição diante da linguagem da nação civilizadora” (FANON, 2008, p. 34).

O autor parte da ideia de apreensão da linguagem para compreender como elementos culturais se tornam marcadores identitários que localizam suas/seus falantes em uma hierarquia racial. Aprender o idioma, o vocabulário e as estruturas sintáticas brancas, de acordo com a concepção de Fanon, embranquece os sujeitos não-brancos. Uma pessoa negra ou indígena, por exemplo, que frequentou uma universidade de modelo hegemônico e adaptou-se às suas práticas, na altura em que deixa a instituição, está mais embranquecida do que quando entrou, beneficiando-se de uma falsa hierarquia em relação a seus pares.

Afirma o autor: “o negro antilhano será tanto mais branco, isto é, se aproximará mais do homem verdadeiro, na medida em que adotar a língua francesa” (FANON, 2008, p. 34). Uma apropriação que não é necessariamente passiva, senão também estratégica, oferecendo acesso a espaços políticos e simbólicos, uma vez

que “um homem que possui a linguagem possui, em contrapartida, o mundo que essa linguagem expressa e que lhe é implícito” (FANON, 2008, p. 34).

Esta é uma questão particularmente sensível no que se refere a programas interculturais, com estudantes de origens étnico-raciais não-brancas. Se, por um lado, deixarão a instituição contaminados pelas práticas promovidas pela racionalidade branca, por outro, o fazem de maneira ativa, como uma estratégia para acessar espaços políticos regulados por esta racionalidade.

Especificamente em relação à questão do idioma, cabe observar também como estes limites se processam em termos institucionais. No MESPT, por exemplo, se abriu a oportunidade para que as/os estudantes possam apresentar seus trabalhos de conclusão de curso em seus próprios idiomas, caso o português não seja a sua primeira língua. A universidade exige, todavia, que apresentem também uma versão em português, que continua sendo o idioma de referência.

Fanon destaca ainda a posição de prestígio e legitimidade conferida a quem se aproxima do epicentro de produção da cultura dominante, afirmando que “o negro que conhece a metrópole é um semi-deus” e que “muitos antilhanos, após uma estadia mais ou menos longa na metrópole, voltam para ser consagrados” (FANON, 2008, p. 35) – assim como as/os estudantes que voltam para suas comunidades, ou as/os docentes universitários que retornam de seus doutoramentos em países geopoliticamente dominantes.

Ou seja, as pessoas procuram a academia e, em especial, a academia eurocentrada, não como um fim em si mesma, mas também como uma forma de apropriar-se do prestígio que ela oferece na lógica hegemônica. Por isso, se afinam à sua linguagem, como numa negociação: abrir mão de sua identidade em nome de absorver determinado capital político, social ou econômico.

O prestígio da academia deriva do seu alinhamento com o capitalismo. O negro que entra na França, afirma Fanon, “muda não apenas porque de lá vieram Montesquieu, Rousseau e Voltaire, mas porque é de lá que vêm os médicos, os chefes administrativos, os inúmeros pequenos potentados” (FANON, 2008, p. 34). Isto é, da metrópole vêm as profissões e os conjuntos de saberes necessários para

dar continuidade ao sistema social instalado pela colonização. Só quem passou pela academia estaria apto a ocupar os postos de elite na condução do capitalismo. Um contrato com o pacto civilizatório colonial.

A educação formal, nesse sentido, perpetua a colonialidade. Na obra aqui citada, Fanon não define de modo categórico seu posicionamento em favor da ruptura – para um conflito a partir de fora – ou da conciliação – para reestruturação do sistema educacional a partir de dentro – como formas de superar esta condição. Possivelmente, apoiaria que ambas as estratégias fossem realizadas simultaneamente, uma vez que o combate à hegemonia pode se dar em múltiplas frentes.

Outras autoras, como Lorde (1984), apresentam o caminho da ruptura de maneira mais expressiva. Afirma a autora:

De pessoas Negras e do Terceiro Mundo espera-se que eduquem as pessoas brancas sobre a nossa humanidade. Das mulheres é aguardado que eduquem os homens. De homens gays e lésbicas é aguardado que eduquem o mundo heterossexual. Os opressores mantêm suas posições e evitam a responsabilidade por suas próprias ações. Há um constante dreno de energia que deveria ser muito melhor utilizada em redefinir a nós mesmos e em imaginar cenários realistas para a modificação do presente e a construção do futuro (LORDE, 1984, p. 115).

A fala da autora converge com a de Banuri (1990), quando este afirma que o projeto colonial prejudica o desenvolvimento de sujeitos e narrativas não-eurocêntricas porque os obriga a gastar suas energias se defendendo das tentativas de domínio cultural, político e econômico do Ocidente, em vez de poderem investir em si próprios.

Segundo Lorde, para se libertar deste ciclo, não basta conquistar as instituições brancas – por exemplo, ocupando as universidades através de ações afirmativas. Ainda que sejam reorganizados para adquirir uma aparência progressista, os velhos modelos e instituições continuarão condenando os sujeitos a repetir as mesmas práticas, apenas cosmeticamente alteradas. As ferramentas do mestre, sintetiza Lorde, jamais desmontarão a casa do mestre.

Hooks (2013) também chama atenção em seu trabalho para as dificuldades em se falar de um diálogo verdadeiramente simétrico entre saberes quando são os sujeitos marginalizados que devem se deslocar de suas comunidades para entrar no espaço das instituições brancas. Ou seja, renunciam a estarem no centro de seus mundos para se colocarem à margem do mundo branco e realizar a dessegregação.

Isto não significa, afirma Lorde, que não se deva disputar politicamente os espaços hegemônicos, apenas que a relação com tais instituições exige uma transformação interna dos sujeitos para que não sucumbam às instituições. Significa também que esta é apenas uma das frentes a serem buscadas. Também é necessário produzir alternativas fora da estrutura hegemônica.

A autora cita a obra de Paulo Freire, *Pedagogia do Oprimido*, para fundamentar sua posição. Para Freire (1970), as atitudes das/os opressoras/es diante das/os oprimidas/os nunca ultrapassam uma falsa generosidade, uma atitude de mera concessão: necessitarão sempre da injustiça para continuar sobrevivendo. Para acabar com este ciclo, o foco da mudança não deve ser a situação opressiva ou a injustiça em si, mas sim a estrutura de linguagem da/o opressora/opressor que está internalizada em cada sujeito. Somente as pessoas oprimidas, libertando a si próprias dos valores coloniais que internalizaram, podem libertar também as/os opressoras/es.

A contribuição de Paulo Freire é essencial para pensar a reprodução das relações de poder através da educação. No caso específico desta tese, entretanto, como o foco recaia sobre o diálogo entre culturas, é necessário atualizar a proposta do autor. Quando se compara uma sociedade ocidentalizada com outras não-ocidentalizadas, qual é a medida comum para definir quem são os sujeitos que ocupam os polos de “oprimidas/os” e “opressoras/es”?

No esteio do materialismo histórico e dialético marxista, Paulo Freire constrói sua perspectiva privilegiando as dimensões de classe e renda. Seria uma crítica anacrônica acusá-lo de não referir raça e cultura, que só se tornariam elementos frequentes nas narrativas sobre educação pelo menos duas décadas após a publicação de suas primeiras obras.

Sendo o seu foco a questão de classe, a ampliação da diversidade cultural aparece na obra de Freire apenas como um benefício secundário, efeito da redistribuição de recursos materiais. Sua proposta pedagógica é também grafocêntrica, centrada na escrita como forma principal de transmissão do conhecimento emancipatório e como estratégia para promover a participação política dos sujeitos no Estado.

O autor se dirige às “massas populares”, que precisam tomar consciência de si, libertando-se da opressão e libertando também as/os opressoras/es de sua função desumanizadora, porque também estas/es passariam a ver o real de modo objetivo, e não mais alienadas por sua posição de classe.

Este raciocínio, ainda que fundamental para tratar as questões referentes à desigualdade nas sociedades ocidentalizadas, não se aplica quando a educação não se dirige à “tomada de consciência” de “massas populares”, mas sim a sujeitos que vivem em outras culturas e/ou outros formatos de organização social e já tenham vencido ou não estejam submetidos à alienação.

As/os estudantes originárias/os dos assim chamados povos e comunidades tradicionais, às/aos quais o MESPT se direciona, representam agências individuais e coletivas, e ingressam na universidade por uma opção política e estratégica. Não estão alienadas/os. Estes sujeitos já têm consciência de si e não serão beneficiados por uma postura de tutela. É evidente que o contato com a universidade também pode produzir efeitos colonizatórios sobre as/os estudantes, mas a força de seus vínculos com suas comunidades originárias previne a sua cooptação pela hegemonia institucional.

Uma reestruturação das práticas acadêmicas, neste contexto, não pode ser vista como uma pedagogia da libertação, porque estes sujeitos já são livres e já possuem pensamentos autônomos consolidados.

O oprimido de Freire é o sujeito marginalizado que já está culturalmente inserido na estrutura e precisa da educação para “integrar-se” politicamente à sociedade. No caso de povos e comunidades tradicionais, o acesso à educação é

uma estratégia de combate, e não de integração, por aquelas/es que estão, do ponto de vista da cultura, fora da estrutura social hegemônica.

Sob esta perspectiva, é possível perceber que é, antes, a universidade brasileira que está culturalmente oprimida e alienada, na medida em que a ética e o conhecimento eurocentrados que reproduz são tão geopoliticamente distantes de sua realidade imediata. Nesse caso, a universidade reproduz a violência e se torna ela mesma opressora sobre outras formas de saber. Isto se nota, por exemplo, nos currículos e ementas com maioria de autoras/es europeias/eus ou norte-americanas/os; no fluxo de internacionalização que ocorre especialmente na direção do Norte global, culminando inclusive na evasão de cérebros (DAL-SOTO; ALVES; SOUZA, 2016); no enfraquecimento do mercado editorial científico interno pela supervalorização de periódicos internacionais; pela inércia das práticas pedagógicas em recusar o diálogo com formas de produção e transmissão do saber contra-hegemônicas.

É, portanto, a universidade que pode ser alfabetizada na diversidade e tomar consciência de sua posição real no mundo. Um letramento racial (TWINE, 2004) e cultural, que permita à instituição libertar-se de sua posição marginalizada na divisão internacional do trabalho intelectual.

O letramento racial, segundo a concepção formulada por Twine (2004), pode ser descrito como um treinamento conceitual que permite a indivíduos que não hajam sido – ou não percebam haver sido – pessoalmente submetidos a experiências racistas reconhecer as manifestações simbólicas e sistêmicas do racismo. Aqui, amplio este raciocínio sobre a dimensão da cultura para falar também de um letramento cultural, que introduz a indivíduos monorracionais, isto é, socializados em uma única racionalidade, a percepção sobre a pluralidade epistêmica.

Um curso intercultural, com estudantes de origens étnico-raciais não-brancas, é um espaço ideal para este tipo de exercício. Além de trazer à universidade a sua presença física, as/os graduadas/os são capazes de transitar entre diferentes racionalidades. Detêm tanto as visões de mundo de suas comunidades originárias como os recursos para o diálogo com a academia. Serão agentes potencializadoras/

es do letramento na diversidade. Ou seja, são os sujeitos dos chamados povos e comunidades tradicionais aqueles que oferecem a possibilidade de uma educação problematizadora, ao apresentar novas realidades possíveis à universidade.

Naturalmente, por estarem inseridos em uma instituição hegemônica, mesmo os programas interculturais serão organizados dentro da lógica da educação bancária – incluindo o MESPT. Como a denomina Freire (1970), a educação bancária é aquela que está alinhada ao capitalismo moderno. As/os estudantes são vistos como depositárias/os do conhecimento. As avaliações da aprendizagem memorizada funcionam como um recibo, onde as/os estudantes devem descrever os itens depositados.

Não há análise crítica ou produção ativa de novas informações. As/os estudantes são receptáculos passivos, e armazenam a informação para que seja utilizada no futuro. As/os docentes, por sua vez, perpetuam este formato tanto por inércia como para garantir a manutenção de sua própria autoridade. Além disso, reproduzir este modelo evita às/aos docentes o trabalho de reconectar sua prática com suas próprias experiências de vida, tornando também a docência alienante (HOOKS, 2013).

A imposição desta condição passiva às/aos estudantes produzirá mais ou menos efeitos de acordo com as condições dadas para a manutenção de seus vínculos sociopolíticos com suas comunidades originárias. Se os vínculos se mantiverem fortes, menos as/os estudantes serão afetadas/os. De qualquer forma, ao final do processo de contato, é possível que tanto os sujeitos como a instituição sejam afetados, gerando produtos híbridos, frutos do diálogo entre culturas. Uma espécie de contaminação cruzada.

O ingresso de sujeitos contra-hegemônicos em instituições dominantes se aproxima do que Bispo dos Santos (2015) aponta como contra colonização, em oposição à simples descolonização ou mesmo à decolonialidade. Não se trata de integrar-se à lógica colonial e desfazer as suas ações, mas de combatê-las, utilizando lógicas contra-hegemônicas como ponto de partida.

Segundo Santos, a decolonialidade se refere a desfazer as ações colonizatórias, e é uma atitude que só pode ser tomada pelos próprios sujeitos que promovem a colonização. Já a contra colonização se refere à transformação das estruturas dadas, e só pode ser realizada por sujeitos contra-hegemônicos.

Contra colonizar é um antagonismo frontal. Um mecanismo que surge como resposta à colonização, desde o seu início. Refere-se tanto às dimensões materiais como simbólicas. Nas palavras do autor, deve-se “compreender por contra colonização todos os processos de resistência e de luta em defesa dos territórios dos povos contra colonizadores, os símbolos, as significações e os modos de vida praticados nesses territórios”.

O conceito tem um caráter de delimitação política e se aplica indistintamente a indígenas, quilombolas e povos tradicionais, uma vez que, afirma Santos:

(...) vamos tratar os povos que vieram da África e os povos originários das Américas nas mesmas condições, isto é, independentemente das suas especificidades e particularidades no processo de escravização, os chamaremos de contra colonizadores. O mesmo faremos com os povos que vieram da Europa, independentemente de serem senhores ou colonos, os trataremos como colonizadores (SANTOS, 2015, p. 48).

Na dimensão simbólica do processo colonizatório, o autor identifica a educação formal como um espaço estratégico. Para Santos, a instrumentalização violenta da educação pelos colonizadores surge, em sua manifestação mais recente, como uma forma de cooptação para o capital. A educação colonizatória opera afirmando-se como verdade única, excluindo quaisquer outras relações possíveis de diálogo com o real e de produção do conhecimento que não beneficiem a manutenção da sua hegemonia. Sobre o tema, afirma:

(...) Esses novos fatores vieram no mesmo pacote iniciado com as negociações de Getúlio Vargas, ou seja, primeiro ofereceram aos povos tradicionais a alfabetização como forma de desqualificar os saberes tradicionais das mestras e dos mestres de ofício. Tanto é que a escolarização que lhes foi ofertada veio totalmente descontextualizada dos modos de vida dessas populações, tendo por finalidade promover um amplo e acelerado processo de êxodo rural e, assim, atender à necessidade de absorção do lixo tecnológico da Segunda Guerra Mundial (SANTOS, 2015, p. 53).

Uma das opções de resistência à imposição da educação é recusá-la. Não aderir à educação; não participar para não endossá-la. A contra colonização, todavia, em sua postura de enfrentamento, parte da apropriação dos mecanismos de dominação. Para combater a tentativa de anulação epistêmica da colonização, Santos propõe a ressignificação dos conteúdos e práticas da educação. O mesmo se refere a quaisquer elementos simbólicos colonizatórios. Segundo o autor, é preciso conquistar os espaços, como numa disputa por territórios epistêmicos:

(...) Ao acatarmos essas denominações, por reivindicação nossa, mesmo sabendo que no passado elas nos foram impostas, nós só o fizemos porque somos capazes de ressignificá-las. Tanto é que elas se transformaram do crime para o direito, do pejorativo para o afirmativo. Isso demonstra um refluxo filosófico que é um resultado direto da nossa capacidade de pensar e de elaborar conceitos circularmente (SANTOS, 2015, p. 95).

A intenção, portanto, é de ocupar os espaços educacionais e tomá-los para si. Reverter a lógica de reprodução social da desigualdade. Santos trata a disputa epistêmica como, fundamentalmente, uma disputa de territorialidade, e compreende os seus limites. Para avançar, é preciso que também os colonizadores se disponham a participar do processo de ressignificação:

(...) Com isso podemos afirmar que a guerra da colonização nada mais é que uma guerra territorial, de disputa de territorialidades. Nesse contexto, nós, povos contra colonizadores, temos demonstrado em muitos momentos da história a nossa capacidade de compreender e até de conviver com a complexidade das questões que esses processos têm nos apresentado. Por exemplo: as sucessivas ressignificações das nossas identidades em meio aos mais perversos contextos de racismo, discriminação e estigmas; a readaptação dos nossos modos de vida em territórios retalhados, descaracterizados e degradados; a interlocução das nossas linguagens orais com a linguagem escrita dos colonizadores. Esses sinais indicam que ainda existem muitas possibilidades de convivência entre os diversos povos, que as tentativas de confluência presentes na Constituição Federal podem sim avançar, desde que haja por parte dos colonizadores um real esforço para que isso ocorra (SANTOS, 2015, p. 97).

A abertura de um espaço como o MESPT na universidade aponta para a disposição de aliadas/os dentro da academia em avançar na direção de uma ressignificação desse espaço de socialização e produção do conhecimento.

Tópico 2 – A educação superior no contexto do capitalismo moderno

2.1 Aparelhos ideológicos de Estado

A ideia de raça é estruturante da modernidade capitalista. Ainda que se estabeleça em referência a elementos fenotípicos, seu conteúdo é simbólico. Esta natureza imaterial implica em que a raça só continue existindo se for permanentemente reafirmada na cultura. É uma ideia cuja existência depende de que seja repetida constantemente. Essa redundância (WOLF, 2005) é canalizada, entre outros meios, através da educação.

A narrativa colonizatória gira em torno da construção de uma única perspectiva válida sobre o real, a racionalidade moderna (QUIJANO, 2012), cujas origens historicamente se concentrariam na Europa. A fantasia de um berço cultural na Antiguidade grega apaga os rastros do diálogo com outras civilizações e embranquece o sujeito mítico que figura no imaginário ocidental como portador de uma cultura superior (ANI, 1994).

Sustentar uma fantasia como essa ao longo de tantas gerações não é uma tarefa simples. Na visão do marxismo clássico (ALTHUSSER, 1977), as instituições sociais consideradas mais relevantes neste processo seriam os aparelhos repressivos: o Estado, a polícia, o exército, as prisões, etc., que corrigiriam eventuais desvios de qualquer sujeito que questionasse sua posição na estrutura das relações sociais.

Esta perspectiva, todavia, desconsidera o potencial da cultura como elemento de coesão. A fim de incluir esta dimensão, Althusser (1977) propõe uma ampliação da leitura marxista: nem todas as expressões da cultura derivam ou tem relação direta com a estrutura material. Podem ser originadas a partir da superestrutura mesma. A cultura produzindo cultura, ou, as relações sociais entre sujeitos se complexificando e produzindo novas formas de relação.

Althusser justifica sua posição afirmando que a linguagem impõe uma restrição à experiência de mundo. Para o autor, a relação dos indivíduos com o real será sempre intermediada pela linguagem e, assim, nunca será diretamente ligada ao real. Althusser faz apenas uma ressalva: através da ciência se poderia tomar contato direto com o real, mas o autor não chega a definir critérios de validade para

o método que essa ciência deveria adotar, ou qual a carga política envolvida na produção do método.

As ideologias – formas de consciência social como, por exemplo, a ideia da superioridade entre raças – não seriam, portanto, uma derivação direta da estrutura material. Refletiriam, antes, criações dos sujeitos a partir do nível superestrutural. Ficções que representam as relações imaginárias entre os sujeitos. Por isso, além dos aparelhos repressivos, que corrigiriam os desvios, também os aparelhos ideológicos seriam de importância fundamental para manter a coesão social, porque reproduziriam as ideologias fabricadas pelos sujeitos *como se fossem* o próprio real.

Estes “aparelhos ideológicos do Estado” são instituições sociais como a igreja, a família, as artes, e o sistema educacional, por exemplo. São distintas dos aparelhos repressivos em sua atuação, já que não empregam prioritariamente a força, mas sim a palavra⁶. Além disso, afirma Althusser, enquanto os aparelhos repressivos são todos de caráter público, e estão subordinados a uma unidade de comando, os aparelhos ideológicos podem ser públicos ou privados, e são plurais. Ou seja, não estão controlados por uma única ideologia, senão que diferentes grupos disputam o poder dentro destes aparelhos para impor suas vozes aos demais, resultando por vezes em contradições internas, que se multiplicam à medida que a sociedade se complexifica.

A análise althusseriana, neste ponto, converge com a definição de Escobar sobre o funcionamento das instituições, que privilegiam as ações voltadas para favorecer atrizes/atores dominantes. Esta coincidência entre autores é relevante para construir a coesão entre o método de levantamento de dados primários adotado aqui, a etnografia institucional, e a fundamentação teórica da tese.

No atual estágio da economia capitalista, segundo Althusser, a educação se tornou um dos mais importantes aparelhos ideológicos de Estado. Isto porquê a manutenção das relações de produção exige a reprodução tanto dos meios (as matérias-primas de cada atividade) como da força de trabalho (as pessoas que executam as atividades).

6 Com a ressalva de que não se trata de tipos puros: os aparelhos repressivos têm também caráter ideológico, assim como os aparelhos ideológicos atuam de maneira repressiva sempre que necessário.

Enquanto a reprodução dos meios se organiza nas relações de oferta e demanda, a reprodução da força de trabalho se organiza em duas esferas: a) material, através do salário; b) cultural, através da educação, voltada tanto para o sentido de aptidão técnica como de alinhamento ideológico aos modos capitalistas de produção.

A educação é destinada a ensinar não apenas as habilidades e conhecimentos necessários para as atividades laborais que serão desenvolvidas pelos sujeitos, como também a conformar as pessoas aos valores e às regras de bom comportamento que garantem a ordem na divisão do trabalho – considerando que, à posição de cada estudante na estrutura social, corresponde um distinto conjunto de regras morais e comportamentais.

Nas palavras do autor:

A reprodução da força de trabalho exige não só uma reprodução da qualificação desta, mas ao mesmo tempo uma reprodução da submissão desta às regras da ordem estabelecida, isto é, uma reprodução da submissão desta à ideologia dominante para os operários e uma reprodução da capacidade para manejar bem a ideologia dominante para os agentes da exploração e da repressão, a fim de que possam assegurar também, pela palavra, a dominação da classe dominante (ALTHUSSER, 1977, p. 21)

Na reorganização da sociedade após a revolução burguesa na Europa ocidental, a burguesia procurou concentrar as atividades educacionais no sistema escolar, substituindo a Igreja nesta função. O duo igreja-família seria substituído então, afirma Althusser, pelo duo escola-família. O sistema de ensino burguês se constituiu alinhado ao desenvolvimento do capitalismo moderno, organizado de modo seriado e hierarquizado. A universalização do acesso à educação, portanto, é compreendida, nesta perspectiva, como uma estratégia do Estado burguês para alcançar o maior número de sujeitos possível e garantir a sua assimilação ideológica.

É através do sistema educacional capitalista, aponta Althusser, que se dará a reprodução da qualificação da força de trabalho e a reprodução da desigualdade de poder. Esta desigualdade se expressa na diferença de qualidade do ensino ofertado.

Em realidade, nenhum grupo poderia deter poder sobre os demais de forma durável sem controlar os aparelhos ideológicos de Estado. Bourdieu (2007) corrobora esta perspectiva ao apontar que todos os discursos ou formas de expressão da cultura, presumem condições sociais e econômicas e estão vinculados

a sistemas de disposição que indicam o pertencimento a diferentes classes e seus subgrupos. É o que chama de produção da distinção, que opera como ferramenta de manutenção da estratificação.

Apple (1993), por sua vez, acrescenta a Bourdieu afirmando que a educação está profundamente implicada na política de desenvolvimento da cultura. O currículo, para Apple, não é uma simples amálgama de conhecimentos, mas parte de uma tradição seletiva, ou, da visão de um grupo sobre o que é o conhecimento legítimo. A aparência de relativa autonomia deste processo – que parece perpetuar-se sem que ninguém o controle diretamente – é precisamente o que indica o seu caráter ideológico.

O que confere esta aparência, afirma Althusser (1977), é o fato de que, uma vez consolidado, o aparelho ideológico adquira autonomia. O conjunto de regras e práticas é transmitido aos ingressantes de maneira inquestionada. A estrutura se perpetua à revelia dos sujeitos que se substituem dentro dela. Uma noção inercial e imobilizante de que a instituição “sempre foi”, e “sempre será” como se encontra estabelecida hoje.

Em função desta autonomia, não é suficiente ocupar um espaço institucional para controlar um aparelho ideológico. É preciso reformá-lo ou substituí-lo por outro com uma nova estrutura, a fim de estabelecer novas práticas sociais (ALTHUSSER, 1977). No caso da educação superior, isto implica em que não seja suficiente ocupar as universidades – através de ações afirmativas, por exemplo – se não se reformar as suas práticas e estruturas. Caso contrário, se continuará perpetuando a ideologia que as produziu.

Compreender a função estratégica da educação para a manutenção do capitalismo moderno é uma chave para perceber que a resistência ao diálogo intercultural na esfera da educação e da produção de saber não é apenas um comportamento etnocêntrico. É um posicionamento estratégico para que os valores éticos hegemônicos permaneçam subsidiando o modo de produção da vida material capitalista.

Esta compreensão permite perceber também que a alteração dos conteúdos simbólicos – novos currículos interculturais, por exemplo – é necessária mas não é suficiente para transformar a lógica de reprodução das desigualdades de poder se

não for acompanhada por uma reestruturação das práticas pedagógicas, organizacionais, e mesmo do espaço físico das instituições.

2.2 – As universidades e o capitalismo acadêmico

No Brasil, o desenvolvimento do ensino superior se dá num contexto em que o capitalismo burguês já está se consolidando. É tardio em relação à constituição do Estado brasileiro. Os primeiros cursos datam do século XIX, e as primeiras instituições, do século XX.

Nesse momento, o país já era politicamente independente, do ponto de vista formal. Ainda assim, sua dependência cultural e econômica impediu o desenvolvimento de um modelo autônomo de produção do conhecimento, e o Brasil seguiu importando paradigmas educacionais estrangeiros e eurocentrados.

Logo, além das características herdadas do modelo de educação escolar napoleônico praticado durante o período colonial, marcado pela disciplina militarizada e pela profissionalização como propósito da educação como descreve Schwartzman (2006), as universidades brasileiras acumularam também as características do modelo humboldtiano, proposto pelo alemão Wilhelm von Humboldt para reforma das universidades berlinenses em 1810 e que, a partir de então, influenciaria o padrão moderno de educação superior.

Conforme sintetiza Araújo (2009), o modelo humboldtiano de educação superior se caracteriza pela indissociabilidade entre ensino e pesquisa, pela busca pelo conhecimento científico como um fim em si mesmo, pela autonomia acadêmica e pela liberdade de investigação. Essa liberdade seria garantida pelo Estado, que construiria e manteria as universidades. Em troca as universidades serviriam ao enriquecimento cultural e moral do Estado.

Esta troca entre Estado e universidade somente poderia ser idealmente bem-sucedida no contexto em que foi pensado o modelo humboldtiano, ainda no início do século XIX, antes da expansão massificada do acesso à educação. A frequência às universidades era então reservada às elites, representadas massivamente por homens brancos.

Segundo Slaughter e Leslie (1997), durante o predomínio do modelo humboldtiano de educação, a interação entre os profissionais formados e o mercado era mediada por associações profissionais e pela lei, que reservava o exercício de certas atividades a quem fosse certificado.

Isto significa que, até este momento, os profissionais estavam protegidos da competição do livre mercado. Recebiam o monopólio sobre suas práticas em troca de um serviço à sociedade. Segundo as/os autoras/es, esta relação durou até a pós-industrialização, na segunda metade do século XX, quando o amadurecimento de uma economia baseada na informação e na tecnologia passou a exigir maior qualificação para o trabalho. O próprio crescimento populacional influenciou também a complexificação do mercado, já diferenças formativas cada vez menores entre os sujeitos passaram a determinar suas posições na estratificação social. Observa-se então, em especial a partir dos anos 60, a expansão de instituições de educação superior nas sociedades capitalistas.

Drucker (1976) analisa este processo e introduz o conceito de “sociedade do conhecimento”, que se popularizou para descrever as mudanças da sociedade pós-industrial que situavam o conhecimento como elemento estratégico no processo de produção da economia. A ideia de sociedade do conhecimento contribui também para explicar a massificação do acesso na educação superior.

Por um lado, a crescente demanda do mercado por mão de obra qualificada, por outro, a intenção das instituições de educação superior de adaptar-se a este novo paradigma a fim de preservar a sua relevância. Ou seja, as universidades aderiram a modelos mercantilizados de produção da ciência, entre outras razões, para garantirem sua própria sobrevivência institucional. Na medida em que a pesquisa científica se desenvolveu, começou a acentuar-se também a departamentalização da produção do conhecimento, fragmentada em disciplinas e caracterizada pela super especialização (MORIN, 2002).

É o primeiro grande conflito com o modelo humboldtiano, que havia sido talhado para instituições com contingentes pequenos de estudantes. Segundo Kerr (2005), este contexto enseja o surgimento de um novo tipo de universidade. Com a ampliação do público, afirma, aumentou também a diversidade interna da universidade. O resultado é o que o autor chama de multiversidade, onde os

interesses dos diferentes grupos deveriam ser mediados para que a instituição melhor atendesse a sociedade que a cerca.

Com o abandono do modelo Humboldtiano, a busca do conhecimento como fim em si deu lugar a uma formação cada vez mais especializada e menos humanista. As universidades ganharam maior relevância no crescimento das economias nacionais, com a produção de pesquisa e tecnologia voltada para atender demandas de mercado.

Nas décadas de 1970 e 1980, esta relação entre as universidades e o mercado se intensifica. Slaughter e Leslie (1997) reconstituem a trajetória do processo de comercialização da educação superior e identificam que a formação dos mercados de educação foi estimulada pela competição crescente entre os países europeus e norte-americanos e os países asiáticos em ascensão econômica.

Este novo contexto de globalização da economia política desestabilizou os padrões ocidentais convencionais de trabalho acadêmico. Docentes e pesquisadores gradualmente se tornaram mais envolvidos com o mercado. Durante a década de 1980, segundo Slaughter e Leslie, o trabalho de nível superior começou a seguir os padrões de produtividade e disciplina de outras formas de trabalho orientadas para o lucro. Isto aumentou a tendência a que as universidades fossem tratadas como organizações capitalistas.

Um sinal claro deste processo é a transnacionalização da educação. Se amplia: i) a mobilidade acadêmica internacional de estudantes e docentes; ii) a participação de organizações internacionais na construção de agendas de educação locais; e iii) a instalação de universidades em países estrangeiros, na medida em que os provedores de ensino superior privado expandem seus negócios.

A integração das universidades ao mercado representou uma importante alteração na maneira como estas instituições ofereciam serviços, reorganizando o ensino e a aprendizagem em torno da noção de capital humano. O conceito de capital humano pode ser definido como o conhecimento e as habilidades passíveis de conversão em capital financeiro.

Como Slaughter e Leslie (1997) apontaram, as universidades são repositórios dos mais escassos e valiosos capitais humanos que uma nação possui,

incorporados pelos membros da comunidade acadêmica. Conhecimento e habilidades, dentro dessa lógica, são convertidos em moedas, e os diplomas se tornam títulos à/ao portadora/portador, submetidos à cotação de acordo com seu valor de mercado.

Ainda segundo as/os autoras/es, além do foco na formação de capital humano, o capitalismo acadêmico se caracteriza também pelos comportamentos assumidos por instituições e membros da comunidade acadêmica que se aproximem dos interesses do mercado financeiro. Estes comportamentos podem ser expressos, por exemplo, das seguintes formas:

- Atividades realizadas pelas instituições de ensino visando lucro;
- Competição inter e intra institucional por fundos;
- Pesquisa com foco no desenvolvimento de produtos comercializáveis;
- Ensino com foco na formação de capital humano;
- Organização das relações entre instituições de educação superior e sistemas dentro de uma lógica de mercado. Este traço pode ser identificado, por exemplo, na formação de conglomerados de educação superior e na adoção de selos de qualidade e rankings de eficiência.

Atualmente, as/os acadêmicas/os ainda possuem o monopólio das práticas de muitas profissões, protegidas pela barreira legal dos diplomas. A diferença em relação ao início do século XX é que hoje as/os profissionais não estão mais isentos da competição imposta pelas regras do mercado, o que impacta a autonomia institucional e curricular, já que os conteúdos ensinados e as agendas de pesquisa passam a receber influências externas.

Os mecanismos de ingresso também apontam para a tendência ao alinhamento com o capital. Entre as principais funções destes mecanismos está a manutenção da estratificação social. A desigualdade educacional acumulada entre gerações confere uma aparência meritocrática aos processos de seleção. Para anular estas heranças no momento do acesso à educação, Alvarse (2011) sugere a eliminação dos métodos avaliativos comuns de ingresso, substituídos por métodos

individualizados às demandas de cada candidata/o, sorteios, ou pela universalização do acesso.

O MESPT, por exemplo, procura desenvolver critérios de ingresso que levem em conta as diferenças nas trajetórias formativas de cada estudante, considerando os processos de aprendizagem desenvolvidos dentro e fora do sistema educacional hegemônico. Esta perspectiva presume que as desigualdades acumuladas na educação formal não definem a qualidade dos trabalhos que podem ser desenvolvidos pelas/os mestrandas/os.

A condição de mercantilização da educação reforça também a relação de propriedade intelectual privada, já que a autoria não pode ser coletivizada. Gargallo (2014) reconhece este como um ponto chave de conflito e afirma que a Filosofia e a Academia modernas não reconhecem os sistemas de pensamento e transmissão de conhecimento próprios de coletivos históricos.

Etzkowitz e Leydesdorff (1995) também analisam este direcionamento pós-moderno das universidades no mundo Ocidental para um comportamento cada vez mais alinhado com o capitalismo liberal. Desenvolvem o conceito de hélice tripla (*triple helix* no original em inglês) para descrever as novas relações construídas entre o governo, a indústria e a universidade. Segundo os autores, a partir dos anos 90 se evidencia a pressão dos governos sobre as instituições acadêmicas, através de restrições e incentivos, para que contribuam de forma mais direta com o crescimento econômico, abandonando suas funções tradicionais de cultura, memória, ensino e pesquisa. Além disso, os governos também flexibilizariam seu controle sobre as políticas de ciência e tecnologia para dar maior liberdade de ação à indústria, que passaria a se relacionar com as universidades sem intermediários.

Como efeito deste processo – e contrariando o que sugerem os ideais de livre mercado, como aponta Vught (2007) – a crescente competição trazida por este cenário estimulou a semelhança, e não a singularidade. Aspectos únicos e locais que expressam a diversidade cultural perderam espaço para as estruturas curriculares comuns, que poderiam ser mais facilmente comercializadas e comparadas. Essa diminuição da diferenciação institucional, segundo o autor, se dá porque, assim como em outros campos, os mecanismos de preço dos sistemas de

educação superior operam de maneira imperfeita. As instituições podem ser subsidiadas tanto por fontes públicas como privadas, e a distribuição de recursos é desigual dentro do sistema, fazendo com que a relação de oferta e demanda fique distorcida.

Na competição por fontes de financiamento, o comportamento das instituições de educação superior é condicionado pela reputação institucional, subordinando diferentes instituições a critérios de avaliação comuns e as estimulando a replicarem as práticas das instituições mais prestigiadas. Este processo, Vught acrescenta, se retroalimenta, já que a desigualdade de recursos e as diferenças de reputação tendem a aumentar, resultando no estabelecimento e fortalecimento de hierarquias na educação superior. Isto afeta particularmente os cursos de educação intercultural, que ainda são recentes no Brasil, em especial no nível de pós-graduação e, portanto, ainda não podem contar com critérios adequados para a sua avaliação externa.

Para Altbach (2004), e Mohrman (2005) esta tendência se traduz na busca por alcançar o ideal de “universidades de padrão global” (*world class universities* no original em inglês), instituições que ocupam os postos mais elevados nos rankings internacionais criados a partir de critérios eurocentrados e alinhados ao produtivismo capitalista.

Esse processo impacta a diversidade curricular de maneira negativa. Na medida em que procuram tornar-se mais comparáveis internacionalmente, os currículos de diferentes programas, em diferentes instituições, tornam-se cada vez mais semelhantes. Para Michael Apple (1993), este movimento de convergência não é espontâneo, mas resulta de conflitos culturais, políticos e econômicos, para além dos consensos criados sobre o real dentro das comunidades científicas.

Ou seja, aqueles conhecimentos que não estejam alinhados aos interesses econômicos dominantes, que não possam ser convertidos em capital humano e reconvertidos em benefícios financeiros imediatos, não são de interesse para a universidade em uma situação de capitalismo acadêmico.

Os cursos de artes e humanidades, por exemplo, com baixa lucratividade para o mercado, são frequentemente ameaçados em sua continuidade. Se resistem,

é porque as universidades – como aparelhos ideológicos de Estado plurais – são instituições complexas. Não foram inteiramente transformadas pelo capitalismo acadêmico, preservando modos de operação anteriores a este período – como é o caso da formação intelectual humanista.

Além disso, a universidade recebe também influências externas, da sociedade em geral, de demandas de grupos e movimentos sociais, e dos próprios sujeitos que constituem a comunidade acadêmica – discentes, docentes e quadro administrativo – que também aportam as suas contribuições, por vezes contraditórias às forças dominantes, como é o caso da promoção de cursos de educação intercultural.

Tópico 3 – Reprodução cultural e educação

3.1 A cultura e o monopólio da verdade

A análise das relações entre a cultura e o materialismo econômico, nos tópicos anteriores, aponta para a indissociabilidade entre as dimensões de estrutura e superestrutura na economia capitalista. Isso significa dizer que o projeto capitalista não é apenas um projeto econômico, senão também um projeto moral. Há formas culturais que favorecem a sua expansão.

A fim de elucidar esta associação, Sousa Santos (2002) retraça a formação da racionalidade Ocidental a partir do que chama de razão metonímica – que interpreto aqui como um marcador formativo da branquitude, o ser branco. A razão metonímica, afirma Sousa Santos, é a racionalidade que organiza o Ocidente. É obcecada pela ideia de totalidade como forma de ordem. Ou seja, qualquer elemento só tem existência em relação ao todo. A própria relação estrutura e superestrutura a partir da qual a perspectiva materialista histórica e dialética organiza o capitalismo – e da qual partilha Santos – é uma expressão dessa totalidade.

A razão metonímica se pretende universal, exaustiva, e completa, afirma o autor, ignorando que seja dominante apenas nos estratos do mundo abrangidos pela modernidade ocidental. Nas palavras de Sousa Santos, “a razão metonímica não é

capaz de aceitar que a compreensão do mundo é muito mais do que a compreensão ocidental do mundo” (SOUSA SANTOS, 2002, p. 7).

Esta racionalidade se origina como mecanismo de promoção do capitalismo e atua de forma predatória, extraíndo das matrizes culturais não-ocidentais o que pudesse favorecer a expansão deste sistema econômico. Recusa a existência e a contemporaneidade de outras racionalidades, através dos conceitos de secularização/laicização⁷, progresso e revolução.

Quijano (2005) converge com Sousa Santos em sua análise e observa que a ciência ocidental se funda também sobre uma retórica de exclusividade. Supõe a si mesma como produtora da modernidade, como se fosse a única forma de conhecimento capaz de evoluir no tempo, e procura esconder os rastros de sua própria origem e desenvolvimento, marcados pela apropriação de conhecimentos científicos de diversos outros povos, sem o devido crédito.

O chamado “conhecimento tradicional”, por exemplo, não possuiria uma existência autônoma neste contexto. Seria lido somente em relação ao conhecimento científico, sendo hierarquicamente inferior a este. Só se poderia aproveitar dele o que fosse consoante com a racionalidade ocidental.

A arrogante impossibilidade, estabelecida pela racionalidade branca ocidental, de diálogo com elementos inadequados à sua lógica, afirma Sousa Santos (2002), resultou em violência, destruição e silenciamento fora do Ocidente, e em alienação, mal-estar e angústia dentro do Ocidente. O desenvolvimento do Ocidente, sob essa perspectiva, é marcado por paradoxos, como o fato de que a riqueza do desenvolvimento tecnológico e científico se traduza em pobreza de experiência, ou que o progresso se transmute frequentemente em uma sensação de estagnação⁸.

7 Federici (2017) chama atenção para que a secularização na modernidade não é um processo completo, no sentido em que a crença no pensamento mágico não foi erradicada, mesmo dentro do Estado. Além disso, a existência de racionalidades não-modernas, segundo a perspectiva da autora, é necessária ao Estado e às elites e será evocada sempre que possa justificar ações de apropriação dos recursos das classes mais baixas. Durante as décadas de 1980 e 1990, afirma, há registros da reaparição da caça às bruxas na América Latina e na África, o que ela interpreta como uma estratégia local para legitimar “a privatização da terra e outros recursos comunitários, o empobrecimento massivo, o saque e o fomento de divisões de comunidades que antes estavam em coesão” (FEDERICI, 2017, p. 417).

8 O autor ilustra estes efeitos com uma citação de Walter Benjamin que vem aqui também a propósito: “Tornamo-nos pobres. Fomos abandonando um pedaço da herança da humanidade após outro, tivemos muitas vezes de o depositar na casa de penhores por um centésimo do seu

Tanto para Quijano como para Sousa Santos, não é possível separar o capitalismo da racionalidade ocidental. Assim, ao endossar as perspectivas promovidas pelo Ocidente, se legitima a distribuição material pautada em signos raciais e culturais. Dito de outro modo, o etnocentrismo e a assimilação cultural são veículos para a dominação material.

O processo de convencimento ou assimilação pode se dar entre culturas distintas ou entre grupos no interior de uma mesma cultura. A disputa no nível superestrutural que se trava pelo monopólio da verdade – hierarquizando saberes entre mais e menos verdadeiros ou legítimos – pode ser compreendida, nesse sentido, como uma abstração que reflete a disputa pela legitimidade do acesso a recursos materiais.

O combate à desigualdade material, portanto, passa pela restauração da justiça cognitiva global. Somente criticando a razão metonímica, afirma Sousa Santos (2002), se pode evitar o violento desperdício da experiência humana. A superação da lógica ocidental de monocultura do saber e do rigor científicos exige o reconhecimento de que a ciência ocidental seja limitada, não universal. É esse princípio de incompletude que abre a possibilidade de diálogo entre diferentes racionalidades, o que Sousa Santos (2002) chama de uma “ecologia dos saberes”.

Cabe frisar que perceber a limitação da ciência ocidental não é sinônimo de questionar a sua validade cognitiva. Não se está colocando em xeque qualquer forma de conhecimento simplesmente por reconhecer o viés cultural ou político na sua produção – nenhuma forma de conhecimento está livre disso.

Adotar a ecologia dos saberes, portanto, não implica em abrir mão de uma postura realista e afirmar que o conhecimento verdadeiro seja impossível, ou que se deva operar a partir de um relativismo radical. O diálogo entre saberes não é um diálogo destrutivo, pelo contrário. Há um real comum, compartilhado entre racionalidades, e apenas observado por diferentes ângulos. Estes ângulos incluem ou excluem determinados elementos, trazendo limites à produção do conhecimento. Assim, diferentes sistemas de conhecimento podem se relacionar de maneira complementar, quando houver congruências possíveis, ou simplesmente coexistir,

valor, para receber em troca as moedas sem préstimo da ‘atualidade’.” (BENJAMIN, 1972, p. 219).

quando não haja compatibilidade suficiente para a complementaridade entre perspectivas.

Se adotamos uma postura cartesiana, podemos acompanhar Lacey e Mariconda (2014), que descrevem a limitação contextual da ciência analisando a interação entre a atividade científica – formada por valores cognitivos – e a prática social – formada por valores sociais, éticos, políticos, religiosos, etc.. Desta interação os autores concluem que não há prática científica livre de contaminação.

Para Lacey e Mariconda, a atividade científica poderia ser dividida em 5 etapas: 1) a adoção da estratégia de pesquisa, incluindo o recorte a ser estudado e proposição de hipóteses; 2) a escolha do método e o empreendimento da pesquisa; 3) a avaliação cognitiva das teorias e hipóteses; 4) a disseminação de resultados científicos; 5) a aplicação do conhecimento científico produzido.

A prática da ciência de fato, que envolve exclusivamente valores cognitivos, existiria apenas na etapa 3. Somente aí se poderia falar em contato objetivo com o real, guiado pela empiria. Tudo o que se processa antes, nas etapas 1 e 2, referente à organização das agendas de pesquisa, à definição do que deva ser estudado, à escolha dos métodos, e tudo o que vem depois deste ponto, nas etapas 4 e 5, referente à maneira como estes resultados serão divulgados, transformados em tecnologias e aplicados, é fruto de valores sociais. Segundo os autores, estes valores têm um papel legítimo e, por vezes, essenciais na estruturação da pesquisa. Nas primeiras e nas últimas etapas, portanto, as questões de identidade e cultura se tornam preponderantes.

Assim, insisto, não se trata de afirmar que o que se produz a partir de uma perspectiva cultural particular perca, por isso, em validade. Os valores cognitivos são potencialmente comuns a todas as pessoas. É preciso apenas reconhecer as restrições de sua aplicação. Se a etapa 3 de uma atividade científica tenha sido executada com consistência e coerência interna, então seus resultados devem ser objetivos e válidos de forma transcultural, mas em função da limitação das etapas que a antecedem, estes resultados não podem ser considerados absolutos e nem esgotam o real. Outros insumos nas etapas 1 e 2, por exemplo, poderiam direcionar

a produção científica em uma trajetória completamente distinta, nos revelando outra face do real que, caso contrário, permanece oculta.

Por outro lado, se nos arriscarmos a ampliar esta leitura cartesiana, e compreendermos que as próprias ideias de “evidência” e “experiência empírica” são limitadas, então mesmo a etapa 3 deve ser discutida. Para as/os realistas, como Lacey e Mariconda, a experiência se reduz ao que é informado ao raciocínio pelos sentidos do corpo – visão, audição, tato, paladar, olfato. Os autores não consideram como reais outras formas de experiência.

Tudo o que é transcendental, por exemplo, seria anti-científico segundo este posicionamento. Nesse sentido, a educação intercultural, que pode abarcar elementos transcendentais, não é apenas um diálogo entre modos de vida, senão um diálogo entre concepções sobre a própria natureza do real. A disputa se dá na ordem da ontologia (o que é ou não real, independentemente dos sujeitos) e na ordem da epistemologia (quais sentidos conferem acesso a este real).

Esta ampliação da percepção dos sentidos sobre um real imaterial está presente em várias das pesquisas desenvolvidas no âmbito do MESPT. A espiritualidade é considerada, com frequência, uma dimensão que constitui o real a tal ponto que se pode dela extrair dados de pesquisa.

Para que a defesa da educação intercultural não tenha como efeito secundário – e indesejado – tornar-se argumento para a defesa do que hoje se denomina como “pós-verdades”, é importante que busquemos definir critérios que permitam reconhecer os saberes tradicionais como formas genuínas de produção do conhecimento, e que os diferenciem de meras opiniões ou criações individuais.

Talvez a diferença mais relevante seja o fato de que as pós-verdades carregam o signo da racionalidade moderna: são excludentes e se pretendem absolutas. Procuram se tornar narrativas hegemônicas. Não são formas de saber capazes de coexistir com as demais – exatamente o oposto do que se busca com o diálogo entre saberes.

Além disso, os saberes tradicionais não constituem informações isoladas, mas de corpos inteiros de saber, cuja trajetória social e histórica é possível retrair.

Possuem métodos e técnicas próprios e podem ser transmitidos ou ensinados. São saberes integrados à racionalidade dos povos e comunidades que os produzem, e organizam a sua realidade social.

Os sujeitos que compartilham estes saberes atestam a sua efetividade sobre o real. São saberes que produzem efeitos práticos ou alteram o real. A título de exemplo, se pode citar o catálogo apurinã de plantas medicinais registrado pelo mestre Alan Miguel Apurinã em sua dissertação no MESPT (APURINÃ, 2018).

Difícilmente a efetividade destes saberes poderia ser medida por critérios modernos porque, em geral, se trata de saberes que não seguem a lógica da reprodutibilidade ou da previsibilidade. A limitação dos critérios modernos, todavia, não pode ser justificativa para o silenciamento destes saberes.

Não se está reivindicando o *status* de ciência moderna para os saberes tradicionais – que historicamente resistem à modernidade. Tampouco deve-se reduzi-los a experiências estéticas. Nem ciência, nem arte, os saberes tradicionais possuiriam um estatuto especial dentro da academia, no contexto da educação intercultural. Participando da universidade, suas lógicas poderiam contribuir para a organização da realidade social fora dos espaços dos povos e comunidades onde se originam.

Não pretendo aqui debater longamente o estabelecimento de critérios de validação para saberes tradicionais ou oferecer conclusões a esta questão de caráter filosófico sobre a natureza do conhecimento – ou do próprio real. Este não é o propósito desta tese. Pretendo tão somente me concentrar na análise do processo de marginalização dos saberes tradicionais como legitimador da desigualdade de acesso a recursos materiais e da violência contra os sujeitos que os produzem.

Para os fins deste trabalho, portanto, cabe observar que a ciência produzida nas universidades ocidentalizadas se consolidou, ao longo da história, sobre uma série de opções políticas e culturais que não só limitaram os seus produtos mas também, por vezes, produziram resultados violentos.

Como afirma Grosfoguel (2016), no período entre o século XV e o século XVI as bases do conhecimento moderno ocidental se consolidaram através da

apropriação de conhecimentos produzidos por outras fontes, ao mesmo tempo em que estas fontes eram silenciadas por meio de genocídios e epistemicídios. Foi o caso da violência praticada contra muçulmanos e judeus na conquista de Al-Andalus; povos originários das Américas a partir da colonização; povos africanos na tomada da África e na escravização dos mesmos para tráfico humano em escala global; e contra as mulheres europeias queimadas vivas acusadas de bruxaria (GROSFOGUEL, 2016; FEDERICI, 2017).

O processo de exclusão destes sujeitos na construção de agendas de pesquisa e na definição do método científico, segundo Grosfoguel, teria sido uma estratégia do homem branco europeu para a manutenção do seu privilégio do homem branco europeu, desenhando os contornos que deveria assumir o capitalismo global.

Não é surpreendente, portanto, que a ciência ocidental tenha se desenvolvido tão alinhada ao capital, e, frequentemente, a seu serviço, como uma dimensão superestrutural do modo de organização capitalista. Manter os grupos subordinados alijados de sua legitimidade na produção de conhecimento significaria extirpá-los de sua legitimidade na posse de recursos materiais ou da própria liberdade, já que aquelas/es a quem se julga alienadas/os do real necessitam ser tuteladas/os.

A exclusão é contrária ao exercício de uma ciência livre. Toda cultura desenvolve soluções para o manejo do mundo. É preciso criar pontes ou traduções entre culturas, de modo que as agendas de pesquisa e a definição dos métodos, tanto em termos éticos como práticos, possam ser construídos coletivamente.

Este trabalho de tradução, aponta Sousa Santos (2002), é uma alternativa à teoria geral proposta pela razão metonímica e permite criar inteligibilidade recíproca entre as experiências de mundo. Exige que se identifique os elementos de colonialidade presentes no processo de produção do conhecimento, e que se restitua, aos sujeitos e povos, as condições para a produção de saberes não-eurocêntricos, afastadas pela colonialidade.

Naturalmente, também há casos em que a compatibilidade entre experiências não é possível. Onde as diferenças entre culturas são, como diria Cunha (2007),

incomensuráveis, e as perspectivas sobre o real são tão distintas que nenhuma tradução poderia criar congruências. Então, é relevante nos lembrarmos que o discurso científico é apenas um entre inúmeros produtos culturais, criados para cumprir funções sociais distintas. A impossibilidade de tradução não é um obstáculo à coexistência.

No caso da incomensurabilidade, a diversidade cultural na educação superior se refere à possibilidade de que a universidade seja também um espaço para o ensino de saberes de ordem não-científica. O objetivo de uma educação diversa não é necessariamente uma síntese, mas sim a convivência entre distintas lógicas desenvolvidas na relação com o real, que representem múltiplos projetos morais e de distribuição de recursos materiais.

Na construção deste espaço de diálogo ou convívio, é relevante perceber que a própria estrutura das instituições de educação superior constitui, por si só, um obstáculo. A estrutura, como aponta Althusser (1977), é também uma expressão ideológica. Nesse sentido, a universidade moderna, em seu formato hegemônico, é uma instituição que carrega o signo da branquitude, da razão metonímica (SOUSA SANTOS, 2002), expressa em sua forma e em suas práticas.

Conhecimentos produzidos a partir de distintas relações de interação com o espaço físico, ou que exijam diferentes lapsos temporais para serem transmitidos, não poderão ser replicados se estiverem constrangidos ao encerramento em salas de aulas e prédios, grades horárias e calendários institucionais, ou regras disciplinares rígidas. Além de uma disposição dos sujeitos ao diálogo, a interculturalidade exige também uma reforma da própria estrutura que os reúne: a universidade, como aparelho ideológico.

3.2 A diversidade cultural como direito

3.2.1 Da perspectiva cultural

A resistência e a crítica à colonialidade estiveram presentes na América Latina desde o início do processo colonizatório⁹. Os colonizadores e seus herdeiros reagiram à resistência ora com violência, ora adaptando seu discurso. A ideia de “diversidade cultural” é um caso de adaptação. Surge como conceito apenas no final do século XX, e é incorporada como direito pelo ordenamento jurídico de um grande número de países¹⁰, com distintas operacionalizações práticas em cada um.

Esta compreensão da diversidade, portanto, resulta tanto da luta de povos e comunidades tradicionais como de estratégias de manutenção do status quo. Viveiros de Castro (2002), atribui a emergente relevância da diversidade cultural à crise da modernidade. Em suas palavras, a “indigenização da modernidade” nos é dada menos por uma globalização objetiva dos mundos locais ou pelo “progresso das luzes antropológicas” do que pela própria falência da noção de “sociedade moderna”. Ou seja, o fato de hoje estarmos debatendo a interculturalidade não indica necessariamente uma abertura positiva do Estado neoliberal mas sim a sua falha em manter a hegemonia monocultural da Modernidade.

Masolo (2009) acrescenta a estes fatores também as críticas filosóficas ao realismo científico. Com a falência da modernidade, os consensos que sustentam o projeto moderno entram em crise. Assim também ocorre com as narrativas científicas, o que abre espaço ao diálogo com conhecimentos que antes considerara marginais – embora abra espaço, também, para o surgimento de narrativas anticientíficas ou anti-intelectuais.

Esta abertura da ciência não corre livre de perigos, afirma Agrawal (2002). A popularização do debate sobre conhecimentos tradicionais, segundo o autor, pode se tornar conveniente para a ampliação da lógica predatória sobre povos

9 Ainda em 1560, por exemplo, no Peru, registra-se o surgimento do movimento Taki Onqoy, que se opunha à colaboração entre indígenas e europeus e promovia a formação de uma aliança panandina para pôr fim à colonização (FEDERICI, 2017).

10 A título de exemplo, pode-se referir aos 22 países – a maioria na América Latina – que ratificaram a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho, também conhecida como Convenção dos Povos Indígenas e Tribais, publicada em 1989, que define a diversidade cultural e a livre expressão da cultura como direitos.

marginalizados. Nesse caso, o foco não é o acesso dos sujeitos ou a sua integração ao Estado como agentes de produção da cultura. Apenas o seu conhecimento é preservado, enquanto os sujeitos que o produziram são descartados.

O autor destaca, como exemplo, a criação de bases de dados de conhecimentos indígenas organizadas por agências doadoras e pesquisadoras/as internacionais, como aquelas patrocinadas pelo Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), International Development Research Centre (IDRC), United Nations Development Programme (UNPD), além de acadêmicas/os e ativistas que, a despeito de suas intenções positivas, acabam por vezes rejeitando o protagonismo das/os próprias/os povos tradicionais.

Esses acervos têm dois objetivos centrais: a catalogação museológica dos saberes tradicionais considerados folclóricos; e a apropriação de informações que possam ser úteis à ideia de desenvolvimento e progresso. Tanto a primeira dimensão, estética, como a segunda, utilitarista, dissociam as informações dos sujeitos vivos e produtores de conhecimento. Isto é, uma vez registrados os seus saberes, os sujeitos perdem importância como seus representantes, a menos que se tornem eles mesmos museus ambulantes.

Nesse sentido, Shiv Visvanathan (2009) se refere ao museu como um aspecto necrófilo da colonização. Enquanto na perspectiva Ocidental o museu é uma instituição humanitária, que reflete a sensibilidade do Ocidente para com as demais culturas, na perspectiva de povos marginalizados trata-se da racionalização da pirataria.

Aqui, podemos estender este raciocínio também sobre as universidades e seus currículos. O exercício da diversidade cultural na educação superior corre o risco de restringir-se à esfera curricular. Acrescentar autoras/es consideradas/os contra-hegemônicas/os na bibliografia dos cursos, mas não como membros da comunidade acadêmica.

3.2.2 Da perspectiva político-econômica

Para além da perspectiva cultural, Hale (2002) observa também as dimensões político-econômicas do processo e sugere que o reconhecimento da diversidade como direito é uma consequência não-premeditada das reformas neoliberais que tomaram a região. Um efeito tanto das demandas locais dos movimentos de povos politicamente minoritários, como do avanço do neoliberalismo, da globalização e da transnacionalização. Esta confluência entre agendas resulta paradoxal e pode ser nociva para os interesses das minorias, se a promoção da diversidade cultural for cooptada por interesses hegemônicos.

A cooptação pode se dar: i) no âmbito econômico, se visa “incluir” sujeitos de origens étnico-raciais não-hegemônica a fim de tratá-los como novos públicos consumidores para a expansão do mercado capitalista, seja para o consumo de bens materiais ou imateriais; ou ii) no âmbito político, se visa “incluir” estes sujeitos a fim de neutralizar sua ameaça à estabilidade do Estado, convertendo-os em eleitores de um regime apenas superficialmente democrático.

Por isso, para Hale (2002), a assimilação das pautas políticas direcionadas a sujeitos marginais pode se tornar uma estratégia de promoção da agenda neoliberal. As reformas multiculturais propostas pelo Estado, segundo a autora, não estão focadas na retificação de injustiças históricas. Estão focadas em criar novas formas de relacionamento entre a sociedade dominante e grupos oprimidos. O seu objetivo é a apaziguar as demandas destes grupos, evitar conflitos sociais que ameacem a coesão do sistema neoliberal, e criar uma aparência de representatividade para aumentar a legitimidade do Estado.

Briones (2008) também faz uma análise político-econômica do processo. A autora parte da perspectiva da construção de direitos específicos para indígenas na América Latina. Desde o final da década de 80, afirma, com a onda de redemocratização dos Estados na região, se pôde observar a consolidação da retórica do direito à diversidade cultural como um direito humano, na medida em que indígenas (indivíduos ou povos) passam da condição de objetos a sujeitos do direito internacional. Um fenômeno a que se refere como politização da cultura.

A globalização e a transnacionalização são elementos-chave nesse processo. Briones define a globalização como um processo de articulação entre dinâmicas globais e locais, com uma tendência à homogeneização de práticas que favorece os atores sociais dominantes que organizam o fluxo de capitais. Como exemplo da consolidação dos processos de globalização, está a criação de agências como o Banco Mundial, que pressionam o exercício de pautas comuns em todo o globo.

Há, contudo, um efeito não-premeditado na globalização: a criação de pontes de comunicação que articulam zonas de contato e amplificam a capacidade de agentes marginais para propor alternativas e opor-se aos fluxos hegemônicos, em escala global, regional e local. A coincidência entre demandas minoritárias caracteriza a transnacionalização.

A transnacionalização se refere ao aumento e à diversificação dos fluxos de população, produtos e informação entre países, proporcionando que demandas particulares em regiões distintas se comuniquem. Como exemplo da transnacionalização, Briones cita a multiplicação das agências envolvidas na gestão da diversidade (agências multilaterais, organizações não governamentais, etc.) e as alianças supranacionais entre povos minoritários¹¹.

A flexibilização do capital, baseado na informação e tecnologia, em escala global/transnacional, afirma Briones, promove uma governabilidade neoliberal, caracterizada pela descentralização das atividades do Estado, pela privatização das responsabilidades estatais, e pela redefinição dos sujeitos governáveis. A

11 Na educação superior na América Latina, um exemplo destas alianças é a Rede de Universidades Indígenas, Interculturais e Comunitárias da Abya Yala (RUIICAY). Criada na cidade de Quito, Equador, em 2008, a RUIICAY é atualmente constituída por dez instituições, em oito países: Universidade Intercultural de Nacionalidades e Povos Indígenas Amawtay Wasi (atual "Pluriversidade Amawtay Wasi") (Quito, Equador); Universidade Autônoma Indígena Intercultural (Colômbia); Universidade Aymara Tupak Katari (Bolívia); Universidade Quechua Casimiro Huanca (Bolívia); Universidade Guarani e povos das Terras Baixas Apiaguaiki Tupak (Bolívia); Universidade Intercultural dos Povos do Sul (Guerrero, México); Universidade do Panamá (Panamá); Universidade Bolivariana da Venezuela (Venezuela); Instituto de Educação Superior Intercultural Campintá Guazu Gloria Pérez (Jujuy, Argentina); Universidade das Regiões Autônomas da Costa do Caribe Nicaraguense (Manágua, Nicarágua). Segundo a reitora da Universidade das Regiões Autônomas da Costa do Caribe Nicaraguense, Alta Hooker Blandford (2014), o objetivo da RUIICAY é buscar uma alternativa à reprodução do sistema vigente de educação superior, onde os conhecimentos indígenas e afrodescendentes compõem, no melhor dos casos, um aspecto circunstancial do currículo acadêmico.

fragmentação dos mercados e das demandas é acompanhada pela fragmentação identitária.

Hale e Briones concordam em que o neoliberalismo necessita individualizar os sujeitos para manter sua flexibilidade. Aqueles antes considerados “pobres”, obstáculos ao desenvolvimento econômico, passam a ser reconhecidos pelo governo e pela elite detentora de capital como “populações vulneráveis com capital social”. Tornam-se potenciais recursos políticos e econômicos, como eleitores e consumidores.

Sob a ótica do neoliberalismo, as práticas e saberes tradicionais são reconhecidas como patrimônios e propriedades intelectuais dos indivíduos que os carregam (Briones, 2008). No caso das universidades, esta condição se observa na tendência das estruturas institucionais a reproduzir esta lógica, por exemplo, nos diplomas e desempenhos medidos individualmente.

Guimarães (2006) analisa o florescimento do discurso liberal no Brasil a partir dos anos 90 e percebe também o redirecionamento de recursos do Estado descrito por Briones (2008). Segundo o autor, os órgãos de planejamento estatal foram enxugados, com a finalidade de expulsar dos aparelhos estatais o conflito político de redistribuição da riqueza, e muitas das funções de assistência e atendimento sociais foram repassadas a ONGs e empresas privadas, especialmente na forma de parcerias.

A gestão da política de identidade nacional saiu da pauta do Estado e se adotou um discurso de multiculturalismo, gerido por agentes não-governamentais. A culminação deste modelo de Estado mínimo foi o governo do presidente Lula, que procurou absorver em grande parte as reivindicações dos movimentos sociais por meio da incorporação de seus quadros aos aparelhos estatais para tornar mais fluida a comunicação entre Estado e ONGs, ao mesmo tempo que manteve a política econômica totalmente desvinculada do atendimento a demandas populares.

Na educação superior, afirma Guimarães, especificamente em relação às demandas dos movimentos negros, o resultado observado foi a expansão da camada intelectual negra, cujo apoio não veio do Estado: a principal fonte de

recursos foram grandes fundações internacionais, igrejas e instituições de direito privado.

É importante refletir que, se por um lado este modelo de gestão oferece autonomia aos sujeitos em relação ao Estado, por outro, não há uma proteção destes mesmos sujeitos em relação às demandas do mercado, que podem pressionar suas agendas.

3.2.3 – Da perspectiva da materialidade do corpo

Para além das dimensões culturais e político-econômicas, Lorde analisa o reconhecimento da diversidade a partir da materialidade do próprio corpo. Para a autora, que fala da perspectiva de uma mulher negra, “sempre que surge a necessidade de uma suposta comunicação, as pessoas que lucram com nossa opressão nos convocam a dividir nosso conhecimento com elas” (LORDE, 1984), sem que haja um benefício em retorno. A retórica do direito à diferença e do reconhecimento simbólico se revela superficial quando observamos que esta raramente é acompanhada por uma correspondente redistribuição de recursos materiais.

Hooker (2005) acrescenta a este posicionamento chamando atenção para o racismo institucional que atravessa as políticas multiculturais ou interculturais. Segundo a autora, os direitos individuais e coletivos de minorias são frequentemente definidos em termos étnicos ou culturais, e não em termos raciais. Na América Latina, de modo geral, afirma, as políticas de identidade com base na origem étnica ou cultural têm preferência em relação às políticas raciais.

Provavelmente isto se deve ao fato de que as identidades podem ser assimiladas em sua imaterialidade, mas os corpos racializados não podem ser assimilados, senão excluídos ou eliminados, e para tanto se reservam políticas de outra monta¹². Também por esta razão, afirma a autora, os povos indígenas teriam direitos reconhecidos de maneira mais explícita que os povos negros, já que sua

12 Como se refere Achille Mbembe em seu trabalho sobre a necropolítica (MBEMBE, 2016).

identidade estaria mais fortemente associada à cultura e ao pertencimento étnico do que da materialidade do corpo.

A autora destaca a excepcionalidade do Brasil em relação aos demais países da América Latina, com suas leis de cotas raciais direcionadas a estudantes negras/os, mas não nega que também aqui a concentração dos recursos políticos sobre os direitos de identidades étnicas e culturais seja uma tendência. Em geral, afirma, o discurso sobre a cultura tem maior aceitação do que o discurso sobre raça.

Saldívar (2018) concorda com Hooker e endossa que, na América Latina, há uma ênfase nas políticas multiculturais/interculturais baseadas na identidade. Isso terminaria por diminuir a força das demandas por igualdade racial para indígenas e negras/os. Ainda que o eixo multiculturalismo/interculturalismo seja relevante para afastar o discurso de assimilação pela inclusão, não atinge de maneira direta a exclusão racial. As duas dimensões deveriam caminhar juntas.

Especificamente em relação às universidades, Saldívar afirma que as iniciativas multiculturais/interculturais, podem acabar tendo como efeito compactuar com as elites em seu projeto de mestiçagem, se não se ocuparem de discussões críticas sobre o racismo.

Estão aí colocados, portanto, os riscos de trazer propostas multiculturais/interculturais para o seio de instituições tão centrais na manutenção do neoliberalismo cultural como são as universidades que operem na lógica do capitalismo acadêmico. Em vez de se oporem à ordem capitalista dominante, pode ser que os programas que propõem uma abordagem a favor da diversidade cultural terminem reforçando os fundamentos neoliberais e transformando a diversidade em capital político e financeiro.

Além disso, estes programas estão frequentemente isolados em instituições com práticas hegemônicas, e também estão sujeitos a replicar tais práticas, ainda que involuntariamente. Estão restritos em seu espaço físico, ao tempo das aulas, períodos e grades horárias, à estrutura de currículos e avaliação de aprendizagem, hierarquias entre docentes e discentes, burocracias institucionais diversas, etc.

Althusser se refere a esta inércia ideológica característica dos aparelhos educacionais afirmando que, excepcionalmente, há quem se posicione, a partir de dentro, em estado de permanente vigilância contra o poder centrífugo do neoliberalismo, e procure inovar em suas práticas na academia. A maioria das pessoas que constituem esses aparelhos, todavia, mesmo com boas intenções, segue alimentando a ideia de centralidade das instituições educacionais, acreditando que sejam fundamentais para a realização plena dos sujeitos e sua integração social. Um olhar que torna o papel destas instituições hoje tão indispensável, útil e benfazejo quanto foi a Igreja há poucos séculos (Althusser, 1977).

Para o autor, é importante compreender que os aparelhos ideológicos de Estado não se constituem apenas em função das pessoas que o ocupam, mas pela sua estrutura mesma, sua organização, suas práticas. Assim, ainda que novos atores, contrários às práticas do capitalismo acadêmico, por exemplo, ocupem uma universidade que já tenha consolidado práticas neoliberais, terminarão por reproduzir estas práticas se não promoverem uma reforma estrutural.

Não poderão alcançar resultados distintos se seguirem as mesmas estruturas organizacionais, modelos de produtividade, monopólio sobre a produção do conhecimento, etc. Nesse sentido, convidar atores sociais minoritários para ingressar em instituições de educação hegemônicas sem produzir uma reforma destas instituições pode significar a pacificação de suas demandas. Integrá-los para silenciá-los politicamente, no que Tubino (2005) chama de interculturalidade funcional.

Não significa que qualquer sujeito historicamente marginalizado que ingresse em uma universidade será tomado pela sua atmosfera neoliberal, ou que simplesmente não haja alternativa possível – acreditar nisso, para Hale (2002), seria miopia ou essencialismo analítico. É preciso apenas estar consciente da ambiguidade que estes contextos carregam e prevenir-se.

É o que Candau (2009) define como uma interculturalidade crítica. Esta abordagem, afirma a autora, implica que se compreenda que a educação intercultural não possa ser dirigida apenas a grupos subalternizados, senão a todas

as pessoas que participam do espaço educacional. A ideia de diversidade cultural é incompatível com o estabelecimento de uma cultura de referência que sirva como régua para determinação de quem é “diverso”. A diversidade não deve estar restrita a cursos especiais. Deve ser transversal à instituição.

Isto não significa que os cursos interculturais não sejam, em si, desejáveis. Pelo contrário. Os movimentos indígenas, quilombolas e de povos e comunidades tradicionais historicamente vêm apresentando suas demandas por educação intercultural e por espaços de educação diferenciada. A transversalização da interculturalidade é necessária, e pode criar um ambiente geral de diálogo, mas não elimina a importância de espaços especialmente focados em atender as demandas específicas destes grupos. No atual momento político em que vivemos, onde o racismo ainda é um elemento estruturante das relações sociais, cursos especificamente voltados para atender a demanda intercultural são também espaços fundamentais de articulação política e de consolidação de agendas de pesquisa especializadas.

Ademais, acrescenta Saldívar (2018), as políticas multiculturais/interculturais também foram responsáveis por abrir espaço para vozes marginalizadas, onde frequentemente os interlocutores são sujeitos “mestiços”, que vivem entre dois mundos. E podem continuar avançando, reitera, se a questão racial também for levada em consideração, além da justiça cultural e simbólica.

Ou seja, forçar as margens das estruturas dominantes a partir de dentro é possível, e pode ser uma frente de ação além da ruptura. Essa observação não é nova. Em uma realidade pós-contato com o Ocidente, grupos minoritários são permanentemente obrigados ao diálogo com atores hegemônicos para sobreviver, e historicamente vem desenvolvendo suas próprias estratégias para tanto, escolhendo quando e como participar ou não.

Revisão de literatura específica

A revisão de literatura específica sobre o campo de estudo foi realizada de modo concomitante ao contato com o campo. O objetivo desta seção é subsidiar a análise da interculturalidade na educação e conhecer o estado da arte das publicações sobre o tema.

Antes de definir os termos-chave na busca por literatura específica, é relevante observar que os termos “interculturalidade”, ou seus correlatos “multiculturalismo” e “transculturalidade”, não são sinônimos. Seus significados se aproximam porque todos se referem à interação cultural entre indivíduos, grupos ou sociedades, mas seus processos são distintos.

A transculturalidade, conforme Dietz e Guilherme (2015), é a forma que se supõe mais politicamente neutra entre os três jargões desenvolvidos nas últimas décadas para tratar da relação entre culturas. Se define como a criação de um terceiro espaço, fora de qualquer cultura. O revés desta suposta neutralidade é a invisibilização de desigualdades de poder nestas relações.

Os processos multiculturais ou interculturais, por outro lado, estão associados à noção de identidade. Operam acompanhando a dinâmica de transformação das culturas. Por isso, não podem ter seus termos práticos definidos a priori. Devem ser definidos pelos próprios sujeitos envolvidos, no contexto de sua interação.

O que diferencia estes termos, em linhas gerais, é que o conceito de multiculturalismo é historicamente anterior à interculturalidade, e aborda a questão da diversidade a partir da ótica da convivência. Para Tubino (2005), o multiculturalismo se baseia em tolerar a diferença para evitar confrontos. O objetivo não é a integração entre grupos, mas a coexistência de sociedades paralelas. Sua expressão política se dá através de ações de “discriminação positiva” (DIETZ; GUILHERME, 2015), como as políticas de ação afirmativa ou de educação compensatória.

Já a interculturalidade aborda a diversidade a partir da interação entre culturas, reestruturando as relações simbólicas entre sujeitos. Sua expressão política se dá através de ações que enfatizem a formação de produtos culturais híbridos, como os programas de educação diferenciada.

Walsh (2012) identifica três tipos ideais de interculturalidade. O primeiro, a “interculturalidade relacional”, resulta do contato histórico entre culturas. É o caso, por exemplo, do sincretismo religioso. A crítica da autora é que este tipo de interculturalidade oculta ou minimiza os conflitos de poder e dominação travados nas relações entre identidades.

O segundo tipo Walsh define como interculturalidade funcional, derivando sua análise de Tubino (2005). A interculturalidade funcional não tem um surgimento espontâneo como a relacional. É criada a partir de políticas de inclusão de sujeitos ou grupos diversos a estruturas sociais já estabelecidas. Isto é, novos conteúdos são aportados a estruturas já existentes, mas as formas das relações sociais permanecem as mesmas. É voltada à pacificação de demandas marginais. Para Walsh, a abordagem funcional é conveniente ao sistema dominante e compatível com a lógica do modelo neoliberal.

Como exemplo, Walsh cita as reformas educacionais e constitucionais que se replicaram de maneira ampla na América Latina visando a reforma multiétnica e plurilinguística do sistema educacional. Segundo a autora, estas reformas se deram de maneira superficial, sem revisão da estrutura das instituições de ensino. Em geral, se alterou apenas o conteúdo das cartilhas e, eventualmente, a identidade étnica do sujeito que incorpora a função docente, desde que bem adaptado ao sistema educacional hegemônico.

Finalmente, o terceiro tipo definido por Walsh é a interculturalidade crítica, que não parte da questão da diversidade em si, ou da inclusão culturalista, mas sim do questionamento das estruturas colonizatórias, racializantes e capitalistas que se presumem como marco zero na identificação do Outro diverso.

A interculturalidade crítica, afirma Walsh, atua a partir da descentralização ou do deslocamento de tais estruturas para o estabelecimento de novas fundações existenciais e epistemológicas para as relações sociais. O objetivo é que o diálogo entre diferentes lógicas possa ser simétrico. A interculturalidade crítica implica, portanto, um projeto político, social, ético e epistêmico de transformação. No contexto latino-americano, frisa a autora, implica também uma atuação decolonial – ou contra colonial, como apontaria Bispo (2015).

A concretização deste projeto ainda é utópica. Por isso, afirma Walsh, não é possível oferecer exemplos de como se constitua. A autora, todavia, aponta para a atuação dos movimentos indígenas – como outros movimentos de base – que forcem as margens das estruturas dominantes para propôr novas formas de interação e começam a construir este cenário de simetria.

No caso do MESPT, o programa está institucionalmente isolado em sua proposta. O diálogo intercultural não é aplicado de modo transversal a toda a UnB. Por isso, no panorama institucional, o programa ainda poderia ser considerado um exemplo de interculturalidade funcional, na medida em que cria um espaço segregado para o exercício da diversidade, pacificando demandas marginais. A resistência institucional em trabalhar a interculturalidade como um princípio geral aplicado a todos os cursos é uma expressão de racismo institucional.

Por outro lado, se olharmos apenas para o programa em si, pode-se dizer que o MESPT direciona suas práticas para o exercício da interculturalidade crítica. O programa se propõe explicitamente a combater as estruturas colonizatórias, racistas e capitalistas. É possível que, na medida em que aumente o seu número de egressas/os e se consolide na instituição, promovendo eventos e buscando o diálogo com o resto da comunidade acadêmica, o MESPT venha a ter impacto sobre a organização da instituição, passando da interculturalidade funcional à crítica.

Estado da arte sobre o tema

Por sua centralidade como produtoras de conhecimento, as instituições de educação superior têm uma grande responsabilidade na promoção da justiça social e epistêmica (DIETZ, 2005). A crescente internacionalização da educação e o reconhecimento da diversidade cultural como direito tornam cada vez mais frequentes as demandas para que estas instituições procurem desenvolver práticas interculturais.

A fim de compreender como as instituições de educação superior têm procurado responder a este desafio, realizei uma revisão de literatura específica

sobre o tema a partir de levantamento no portal de periódicos da CAPES no modo “busca avançada”. As palavras-chave foram escolhidas a partir do trabalho de Dietz (2005), que traz um levantamento sócio-histórico sobre a origem destes termos. O autor aponta que, na América Latina, se popularizou a utilização da palavra “interculturalidade”, ao passo que no mundo anglo-saxão se utiliza o termo “interculturalism” para referir ao mesmo fenômeno.

Na primeira busca foram combinados os termos chave “interculturalidade” e “educação superior” em português, com equivalência para os termos em inglês e espanhol, resultando em 79 artigos. O mesmo se fez para a combinação dos termos “educação intercultural” e “educação superior”, busca que retornou 256 artigos. Em inglês, com opção de equivalência para o português e o espanhol, a busca foi realizada a partir dos termos “interculturalism” e “higher education”, busca que retornou 447 artigos. Para todas as buscas, o intervalo temporal definido para as publicações foi de 10 anos, entre 2008-2018, e restrita a periódicos revisados por pares.

No total, os artigos encontrados somaram 782. A partir da leitura dos títulos e resumos, foram identificados aqueles que fizessem referência direta à produção de conhecimento em um ambiente intercultural, com atenção à diversidade étnica, e que se aproximassem do modelo crítico ideal definido por Walsh (2012). Ao final desta filtragem, restaram 58 artigos, compilados nesta seção.

As demais publicações, em sua maioria, versavam sobre aspectos do que Walsh (2012) define como interculturalidade funcional. Os principais temas foram: cooperação internacional e mobilidade estudantil, com foco em padrões globais de qualidade; internacionalização acrítica de modelos hegemônicos de educação; e a educação bilíngue para o acolhimento de estudantes internacionais.

Quanto à nacionalidade dos artigos, esta revisão de literatura confirma os perfis macrorregionais definidos por Dietz (2012). Segundo o autor, a educação intercultural entre autoras/es situadas/os na América do Norte, Europa e Ásia ocidental está majoritariamente relacionada aos fenômenos de migração, no bojo da globalização. Na América do Norte e no Reino Unido, o foco está no fortalecimento de grupos minoritários, ao passo que, na Europa continental, a preocupação central é o desenvolvimento de competências interculturais. Já na América Latina, afirma

Dietz, o debate se concentra sobre a educação para povos indígenas e comunidades tradicionais, com ênfase na questão indígena.

A presente revisão está organizada em tópicos, segundo as principais temáticas que os reúnem. Os enfoques mais recorrentes no tratamento da interculturalidade recaíram sobre: a conceituação de interculturalidade; práticas pedagógicas interculturais; a relação entre saberes científicos e tradicionais; o impacto de políticas interculturais; a migração; e a etnomatemática.

Ao tópico referente a práticas pedagógicas, foram acrescentadas as contribuições de Nadasdy (2003), Lima, (2007), Carvalho (2016), Tierney (2013), Smith (2003), Muchenje e Goronga (2013), Mato (2005; 2008), Dietz (2008), e Sarango (2009). Estas não derivaram de pesquisa bibliográfica mas sim de indicações recebidas durante o processo de pesquisa de campo.

1. Conceituação

A partir da experiência mexicana, Aguilera e Helland (2011) apontam para duas tendências globais na política educacional relacionada à diversidade. A primeira é o que definiram como um “multiculturalismo brando”, caracterizada pela criação de espaços especialmente destinados ao diálogo cultural e epistêmico com grupos historicamente subordinados, sem buscar transformar os sistemas políticos e educacionais hegemônicos. É o caso, por exemplo, de universidades de padrão hegemônico que abrigam programas interculturais mas se recusam a aplicar a interculturalidade como um eixo transversal, como é o caso do MESPT dentro da UnB.

Naturalmente, a perspectiva de Aguilera e Helland precisa ser ponderada pela análise da agência dos movimentos sociais indígenas, quilombolas e de povos e comunidades tradicionais, que apresentam uma demanda específica pela criação de programas interculturais como espaços diferenciados. A criação do MESPT é resultado de uma longa trajetória de demandas destes movimentos. O que se critica aqui é a resistência da UnB em amplificar a proposta do MESPT.

Ou seja, a crítica à interculturalidade branda não implica em que, num cenário onde a interculturalidade fosse um princípio organizador de toda a UnB, o MESPT se tornasse dispensável. A transversalização da interculturalidade a toda a instituição não substitui ou elimina a importância destes espaços, fundamentais para a consolidação de agendas de pesquisa especializadas e para a articulação de alianças políticas entre povos.

No atual momento político, onde o racismo ainda é um elemento estruturante das relações sociais, ambas abordagens devem coexistir: a transversalização e a permanência de espaços especialmente dirigidos a atender às demandas de povos indígenas, quilombolas e comunidades tradicionais. O que Aguilera e Helland (2011) parecem criticar nesse movimento de tensão entre as agências dos movimentos e as agências das instituições de educação é a resistência das instituições em dialogar.

A segunda tendência identificada por Aguilera e Helland (2011) é a unilateralidade das ações interculturais. Por um lado, grupos marginalizados são autorizados a reproduzir seus conhecimentos, línguas e culturas em determinados espaços educacionais, mas também se espera que absorvam os conhecimentos, língua e cultura dominantes. Por outro, não há a mesma pressão para que os grupos hegemônicos absorvam os conhecimentos produzidos por grupos minoritários.

Para as autoras, ambas tendências somente podem ser superadas através de uma postura intercultural bilateral e crítica, que repare injustiças históricas através da reciprocidade epistêmica e da reconfiguração das relações de poder. No atual contexto, afirmam, essa simetria entre sujeitos ainda está distante de se realizar na prática, e mesmo ações que parecem positivas podem apresentar um revés colonialista.

Por exemplo, as políticas de Estado para a oferta de educação universal, gratuita e obrigatória, segundo as/os autoras/es, pode ser interpretada como uma política de ocidentalização massiva, na medida em que impõe a adesão ao sistema educacional. A ideia amplamente difundida de que a educação ocidental é um caminho para o progresso, afirmam, esconde a face etnocida e homogeneizadora do projeto colonial.

Aguilera e Helland aplicam o mesmo raciocínio às universidades interculturais, que, salvo exceções, não desafiam o colonialismo. Pelo contrário, o reforçam. Para as/os autoras/es, quando comunidades indígenas demandam educação diferenciada, sua recusa à hegemonia do Estado é apenas superficial. Em realidade, estão confirmando a autoridade do Estado ao admitir que necessitam instituições ou programas diferenciados para dialogar e participar do Estado. Ao não propor uma ruptura ou uma transformação social de grande porte, endossam o discurso de subalternização que relega estas comunidades a uma educação “especial”.

O dilema do acesso de povos indígenas à educação intercultural no México, segundo as/os autoras/es, estaria então posto entre: a) submeter-se à assimilação violenta em instituições hegemônicas e nacionalizar-se; ou b) reconhecer a si próprios como “outros”, que necessitam “instituições especiais” do Estado, e manter-se à margem.

As universidades interculturais, nesse contexto, contribuiriam sim para valorizar os conhecimentos indígenas e o reconhecimento de suas identidades, mas falhariam porque não conseguiriam promover esta valorização para além dos círculos indígenas. Ainda que sejam instituições relevantes, são limitadas em seu alcance. Atendem apenas a interesses pontuais de comunidades indígenas, enquanto reproduzem a retórica da centralidade do sistema educacional ocidental como espaço de produção do conhecimento.

Segundo as/os autoras/es, as universidades interculturais não têm posições de liderança no sistema educacional, nem recebem o reconhecimento, legitimação e prestígio de instituições hegemônicas. Sequer detêm autonomia local, já que seus currículos e gestão são supervisionados pelo Estado. Além disso, as/os estudantes diplomadas/os também serão marginalizadas/os no mercado de trabalho, enquanto formações diferenciadas não possuam apelo financeiro, ou a economia não seja transformada por valores interculturais.

Assim, o poder limitado das universidades interculturais impede que tenham alcance para produzir transformações em escala nacional. Estas restrições as tornam espaços com pequeno potencial ofensivo, estrategicamente autorizados pelo Estado para conter as insurreições de populações historicamente marginalizadas.

Espaços que confirmam a retórica da interculturalidade como elemento de legitimação da capacidade de mediação e governabilidade de Estados pressionados pela incapacidade de unificar plenamente a diversidade cultural em seus territórios.

Em suma, segundo Aguilera e Helland, as universidades interculturais são uma demonstração de que o projeto colonial de aculturação falhou, e de fato oferecem uma alternativa à assimilação forçada, ainda que modesta. São incapazes, todavia, de desconstruir a hegemonia racial que normaliza a ideia de que políticas e métodos ocidentais podem ser aplicados para atender às demandas educacionais de comunidades indígenas, enquanto métodos de ensino e aprendizagem indígenas não precisam ser ofertados a estudantes ocidentalizadas/os. Isto é, as reformas pedagógicas ficam restritas aos espaços segregados à interculturalidade.

Colin (2015) se soma a estas críticas ao refletir sobre a forma como a interculturalidade teria se tornado, em alguns estados da América Latina, um potente discurso político, perdendo o sentido filosófico atribuído originalmente por movimentos sociais e povos indígenas. Partindo também do contexto mexicano, a autora afirma que, nos últimos anos, se teria avançado pouco em termos práticos. A simples criação de instituições ou programas de educação superior interculturais não é suficiente para suprimir velhas práticas colonizatórias se não se alterar profundamente as estruturas de ensino e abandonar o essencialismo cultural (COLIN, 2015; MIKANDER, ZILLIACUS; HOLM, 2018).

Para Colin, entender a interculturalidade como um sinônimo de políticas para povos indígenas seria, na verdade, restringir a participação de indígenas na política pública, já que aborda a questão como se a interculturalidade não se referisse também a identidades brancas. Trabalhar apenas currículos “étnicos” significaria reforçar a dicotomia “educação para brancos x educação para não-brancos”. Além disso, a oferta intercultural restringiria também os caminhos profissionais que as/os estudantes podem eleger. Os programas interculturais se voltam a áreas afins aos contextos de minorias étnicas, e não a áreas dominantes do conhecimento ou cursos de grande prestígio nas universidades, o que significa que as/os estudantes ainda não têm liberdade real de escolha.

Não quer dizer que programas ou instituições específicos não devam existir. Pelo contrário, foi graças a estes que se gerou processos reflexivos sobre o

tema da diversidade, tanto na perspectiva pedagógica como política. O que Colin procura frisar é apenas que a interculturalidade deve ser um eixo transversal à educação superior em todas as suas expressões, para que estudantes indígenas possam acessar todas as áreas do conhecimento com dignidade. Caso contrário, em vez de eliminar a exclusão, a educação intercultural termina por ser uma ferramenta para restringir ou delimitar o espaço de atuação de estudantes indígenas.

Odina, Benito e Jaurena (2017), a partir da análise da interculturalidade na Espanha, se alinham à preocupação de Colin em relação ao essencialismo cultural e afirmam que a aplicação de programas desenhados para grupos específicos reproduz a discriminação baseada nas diferenças culturais e reforçam a transmissão acrítica de um currículo monocultural. Enquanto a educação intercultural não se tornar transversal ao sistema educacional e se tratar a diversidade como norma, afirmam, se continuará marginalizando grupos minoritários.

A interculturalidade, segundo as autoras, já teria se tornado um termo vago, perdendo seu ímpeto crítico original e sendo utilizado de maneira descontextualizada, tanto por movimentos indígenas como por instituições ocidentais. Definir o conteúdo de seu significado para a educação de maneira mais precisa é mais um passo importante para a sua implementação. Para tanto, seria preciso mobilizar agentes de vários setores sociais além da educação, em particular agentes políticas/os, ativistas e comunicadoras/es, que possam contribuir para difundir a perspectiva da educação intercultural como forma de criar justiça social e igualdade.

Collins (2017) concordaria com Odina, Benito e Jaurena. O autor escreve sobre a experiência da interculturalidade no Reino Unido e identifica que o termo se esvaziou. A interculturalidade, afirma, é frequentemente empregada como uma estratégia política neoliberal, pelo valor comercial da ideia de diversidade. Para mudar este cenário, propõe uma reforma que construa a interculturalidade “de baixo pra cima”, onde o processo de aprendizagem esteja em estado de permanente negociação criativa – ainda que o autor se pergunte se é possível, de fato, esta mudança de paradigma em instituições neoliberais.

Esteerman, Tavares e Gomes (2017) também argumentam que o conceito de interculturalidade pode se reduzir a “uma mera retórica” enquanto não se tiver plena

consciência do caráter colonial da educação e da instrumentalização das universidades pelo poder político e cultural dominante. Sua sugestão é que, para realizar a decolonialidade da educação e a interculturalidade crítica de fato, se deva partir de uma hermenêutica da suspeita, que põe em causa o paradigma dominante como único modelo de racionalidade, ao mesmo tempo em que reconhece a falsidade do imaginário colonial construído a partir de pressupostos culturais ocidentais.

Para as/os autoras/es, a globalização neoliberal não necessariamente representa uma ameaça. Em confluência com o que afirma Briones (2008), Esteerman, Tavares e Gomes avaliam que a globalização pode abrir novas portas para o diálogo, através da cooperação entre centros de pesquisa, dos mecanismos de financiamento internacionais que podem driblar as agendas nacionais, da comunicação em periódicos e dos intercâmbios de discentes e docentes.

Tubino (2013) analisa a educação direcionada a povos indígenas no Peru e afirma que há uma distância entre o discurso manifesto e a prática da interculturalidade. Assim, acompanha as/os demais autoras/es desta seção no entendimento de que, enquanto não se torne uma política de Estado de fato, ou, ainda, um eixo organizador da sociedade, a interculturalidade será mais uma concessão discursiva do que uma obrigação legal. Para vencer esta distância, entretanto, não é suficiente descentralizar o Estado-nação moderno, ampliando sua cobertura social e o tornando mais eficiente. É preciso repensar o próprio modelo de Estado, para que seja construído de forma diversa e multilíngue.

Tal refundação é necessária, explica Tubino, porque o Estado-nação é, em si, um projeto de homogeneização cultural. Sua unificação impõe a hegemonia de padrões culturais e linguísticos. Assim, seria paradoxal que um Estado moderno qualquer se pretendesse intercultural – o que também se reflete na resistência por parte do Estado em implementar políticas interculturais.

Outro obstáculo à realização da interculturalidade, como desenvolvida no Peru, afirma Tubino, é que a educação intercultural se dirige apenas aos sujeitos marginalizados, e não alcança os próprios perpetradores da marginalização. Ou seja, se pretende intercultural mas não se organiza como anti-racista ou anti-discriminatória. Ignora a materialidade do corpo, como ignora que não há ambiente

intercultural de fato se as relações raciais e de gênero não forem restruturadas (CRAWLEY; CRAWLEY, 2009).

Para Tubino, esta situação é consequência do viés indigenista que guia as políticas educacionais no país – frequentemente desenhadas sem a participação ou consulta a comunidades indígenas. Segundo o autor, a abordagem clássica desenvolvida no Peru é a da educação intercultural como sinônima da educação bilíngue – o que já se pode considerar um avanço, mas ainda superficial. Tal abordagem clássica, afirma Tubino, pressupõe o essencialismo. Trata as culturas como realidades imutáveis que deveriam ser preservadas, salvaguardadas de influências externas.

Ocorre que a cultura não “é”, mas “vem-a-ser” a todo momento. O contato intercultural, define Tubino, não deve buscar produzir sujeitos capazes de transitar entre culturas como se estas fossem sincronizadas ou paralelas. É um processo de hibridização, que modifica as identidades de todas as pessoas envolvidas.

Transformações culturais são bem-vindas sempre que não haja coerção, explícita ou subliminar. O importante, diz o autor, é preparar os sujeitos originários de culturas marginalizadas para desafiar ativamente as culturas hegemônicas, e não se limitar à assimilação passiva. A educação intercultural na América Latina, conforme afirma Tubino, deve procurar fortalecer identidades tradicionais para que os sujeitos oriundos de comunidades marginalizadas possam se posicionar de maneira crítica e seletiva em relação ao mundo externo, produzindo interações e trocas recíprocas com maior equilíbrio de poder. Não é, portanto, uma rejeição total da Modernidade ocidental, apenas de seu viés homogeneizante.

Sotto (2017), a partir de seu estudo sobre a educação indígena na Colômbia, entende que o sucesso da interculturalidade se localiza na capacidade de agência dos sujeitos marginalizados. Assim como as/os demais autoras/es desta seção, Sotto aponta para o dilema entre perceber a educação intercultural como: i) um caminho inovador na transformação de relações coloniais de poder e sistemas de conhecimento; ou ii) um arranjo institucional para enfatizar a diversidade em benefício da onda neoliberal multiculturalista.

A diferença entre um resultado ou outro, afirma, está relacionada ao grau de participação de indígenas no desenho e organização de instituições ou programas

de educação diferenciada. Quando a instituição ou programa é feito *para* indígenas – e não *por* indígenas – há uma ênfase na colonialidade do poder e do saber, o que termina subalternizando os povos indígenas. Não dá espaço para a demonstração dos modos de organização da resistência indígena e das próprias comunidades.

Dietz (2012) procura responder à mesma questão colocada por Sotto: como construir a interculturalidade sem que o empoderamento de minorias étnicas favoreça os sistemas hegemônicos? O autor frisa que este é um tema novo na educação superior porque a expansão do acesso de indígenas nos níveis escolares anteriores à formação superior também é recente. Assim, o desafio das universidades em dialogar com formas historicamente marginalizadas de produção do conhecimento é novo, e, frequentemente, ainda é pautado por noções ocidentais e colonizatórias. É o caso, por exemplo, da maioria dos estudos sobre o tema, que partem do Estado como unidade natural de análise, caindo, sem perceber, nas armadilhas do nacionalismo metodológico (DIETZ; CORTÉS, 2012).

Esta situação tende a mudar, afirma Dietz (2012), na medida em que uma nova *intelligentsia* indígena começa a substituir as/os antigas/os agentes da aculturação, treinadas/os em perspectivas indigenistas e muito afins aos objetivos do Estado-nação. O atual momento da educação intercultural é, portanto, uma fase intermediária. Quanto mais estudantes indígenas se formem em universidades interculturais, mais serão capazes de operar de fato a diversidade na produção do conhecimento e produzir resultados híbridos e redes de relações políticas emancipatórias.

Nessa fase inicial da construção de relações interculturais dentro da academia, afirmam Pavan, Lopes e Backes (2014), é preciso sempre observar que as práticas não estão dadas. São criadas pontualmente nas interações cotidianas, a partir das particularidades de cada universo simbólico envolvido, num permanente exercício para compreender que não há respostas universais na produção do conhecimento.

2. Práticas pedagógicas

Dietz e Guilherme (2017) chamam atenção para alguns aspectos estruturais que condicionam as práticas pedagógicas. Ao analisar o contexto das universidades criadas para a interculturalidade no México, com é o caso da Universidade Intercultural de Veracruz, uma de suas conclusões é que o simples fato de que as instituições tenham sido projetadas e instaladas próximas às áreas onde habitam as comunidades indígenas a que servem já as diferencia das universidades tradicionais, que obrigam as/os estudantes a grandes deslocamentos geográficos. A possibilidade de frequentar a instituição sem que seja necessário afastar-se de sua comunidade diminui o potencial assimilacionista das universidades.

Parra (2016) também escreve a partir do México, oferecendo um exemplo de reestruturação pedagógica no ensino superior a partir dos princípios da filosofia Mixe. A pedagogia do povo Mixe, afirma, é baseada na tríade comunalidade-situacionalidade-prática, e não se restringe apenas a pessoas humanas, mas se refere também a coletividades e à natureza. Assim, Parra constrói um quadro conceitual bem desenvolvido que exemplifica a construção de práticas interculturais contextualizadas e conectadas ao território e ao meio ambiente.

Com uma proposta um pouco menos substancial, Tavares e Gomes (2018) analisam o caso da Universidade Federal do ABC e apontam diretrizes para alcançar, através da educação intercultural, o ideal de justiça cognitiva. Angnes et. al. (2017) também discorrem sobre o contexto brasileiro, focando a experiência de estudantes indígenas na Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná. Para as/os autoras/es, há uma contradição entre as intenções interculturais dos programas voltados para atender a estudantes indígenas e a lógica de exclusão e competição das instituições que abrigam esses programas. Ainda que os vestibulares diferenciados sejam um avanço, afirmam, o acesso por si só não garante a permanência e a qualidade da aprendizagem, sendo fundamental revisar não somente o currículo como também reestruturar o ambiente da universidade, as relações interpessoais e as dinâmicas do cotidiano da instituição (TAVARES; GOMES, 2018; CAUDO, 2016).

Ainda no Brasil, Silva e Borges (2011) se concentram sobre a dimensão da linguística na preservação da cultura, a partir da experiência do Observatório da

Educação Escolar Indígena e do Curso de Licenciatura Intercultural para Formação de Professores, ambos na Universidade Federal de Goiás. Segundo as autoras, um programa que não envolva pesquisa não pode ter um resultado intercultural de fato, porque se organiza apenas como um repetidor de conhecimentos, e não forma produtoras/es de conhecimento.

As escolas da região Araguaia-Tocantins, por exemplo, ainda não seriam interculturais de fato, afirmam, porque as línguas indígenas e, conseqüentemente, os conhecimentos indígenas, são tratados de forma periférica, enquadrados em projetos pedagógicos originalmente pensados em uma visão monolíngue e monocultural.

Só existe interculturalidade real nos cursos em que se envolve docentes e discentes indígenas no processo de produção do conhecimento, afirmam, com atenção para a autonomia e a autoria do que é produzido. Os cursos de pós-graduação, segundo as autoras, são um braço forte nesse processo, desde que estejam engajados com a produção de conhecimentos inovadores.

Williamson e Coliñir (2015) também avançam em relação ao tema ao analisar as práticas pedagógicas na pós-graduação. No Chile, locus de sua pesquisa, já se teria reconhecido a educação intercultural como direito, mas apenas para os níveis de educação básica, não para o ensino superior. A pós-graduação ainda enfrentaria uma série de paradigmas em relação a seus fundamentos epistemológicos.

Segundo os autores, uma das principais tensões enfrentadas por estudantes indígenas no momento de projetar e elaborar suas dissertações ou teses seria o diálogo com as/os orientadoras/es. Para as/os docentes, estaria muito enraizada a percepção de que há uma maneira de organizar metodologicamente e difundir a ciência, para cumprir com os objetivos formalmente atribuídos à pós-graduação, de formação de capital humano de excelência e produção de conhecimento de alta qualidade.

Para Williamson e Coliñir, esta perspectiva aporta uma extensão do positivismo que elimina as possibilidades do trabalho científico a partir de outros paradigmas, e da geração de um campo de formação de intelectuais indígenas e interculturais no âmbito universitário e da pós-graduação. As/os docentes, afirmam, tenderiam a impor um modelo de produção da ciência, sem negociação dos

métodos, frequentemente, nos idiomas oficiais do mundo acadêmico tradicional. Assim, os autores questionam:

Resulta vigente e válido se perguntar pelos sentidos e métodos da ciência e da produção de conhecimento numa sociedade democrática, que diz valorizar a multiculturalidade e diversidade, que reconhece legalmente uma série de direitos de povos originários: a ciência serve para qual(is) projeto(s) de organização social da sociedade? O processo de produção de conhecimentos científicos da modernidade, de uns 700 anos, se opõe ao tradicional e milenário dos povos indígenas? Um professor formado sob o paradigma positivista ou inclusive cognitivista, quantitativo ou qualitativo, pode orientar uma tese de um estudante indígena que circula num paradigma holístico, experimental, transdisciplinar? (Williamson; Colífir, 2015, p. 124)

Quanto aos poucos programas de pós-graduação existentes no Chile efetivamente direcionados à formação de indígenas, Williamson aponta que a principal fonte de financiamento tem sido a cooperação internacional, com a colaboração do Estado ou da sociedade civil. Esta cooperação remete à noção de transnacionalização proposta por Briones (2008).

A partir do contexto australiano, Allen (2018) debate a educação intercultural oferecida para estudantes internacionais. Para o autor, não se deve presumir que estudantes internacionais, por sua própria condição, tenham assentido com a reprodução irrestrita do conhecimento ocidental. O currículo está no centro da interculturalidade, e não pode dar preponderância aos conteúdos culturais ocidentais sem oferecer espaço a outras narrativas.

Alinhado à ideia de capitalismo acadêmico, Allen afirma que a educação se tornou uma linha de produção de formatos ocidentalizados, o que contraria os valores de liberdade do conhecimento da própria academia. A convicção de que as metodologias e os conteúdos institucionais são neutros e objetivos normaliza a marginalização de outras culturas e ignora que práticas pedagógicas são inerentemente contextuais, determinadas pela cultura, idade, gênero, religião, ideologias, nacionalidade, etnia, classe e origens socio-culturais de modo amplo. Reconhecer essa contextualidade, segundo Allen, poderia transformar as sociedades do conhecimento ocidentais.

Martin e Illich (2016) acrescentam ao estudo das práticas pedagógicas interculturais focando a formação docente. Segundo os autores, para que professoras/es possam valorizar a diversidade na aprendizagem, precisam entender

sua própria posição na violência praticada pelos sistemas de educação ocidentais, seus currículos e sua pedagogia.

A proposta de Martin e Illich é substituir a pedagogia ocidental, centrada em objetos, por outra relacional, focada na objetividade do ser. A pedagogia relacional permite compreender que há diferenças insuperáveis na relação entre culturas, mas que podem ser exploradas de maneira frutífera. É similar à proposta de Bash (2014) sobre a construção cooperativa do currículo por todos os membros de um grupo, para que não seja centrado em nenhuma cultura específica.

Nesta mesma linha, em artigo relacionado às práticas pedagógicas e a cultura organizacional das universidades, Otten (2009) discorre sobre os obstáculos para se transformar as instituições. É um processo que só pode ser desenvolvido a partir de dentro. Exige um grupo diverso de pessoas que tenham habilidade, motivação, e que considerem a si próprias como uma comunidade de aprendizagem intercultural. Otten apresenta um quadro conceitual com quatro tipos ideais de interculturalidade, segundo a estrutura de organização da instituição (mais homogênea ou heterogênea) e as práticas pedagógicas (mais criativas ou assimilacionistas):

- **Estagnação:** O tipo mais conservador, homogêneo em sua estrutura e assimilacionista em suas práticas. Apresenta baixa reflexividade sobre eixos culturais. Práticas relacionadas à diversidade são vistas como compensatórias. A coordenação é fraca e as/os docentes têm visões etnocêntricas. Quando os resultados discentes são baixos, a responsabilidade é das/os próprias/os estudantes, que não conseguiram se adaptar.
- **Modificação:** É homogêneo na estrutura mas criativo nas práticas. As/os docentes e staff têm competências interculturais, mas a universidade ainda é “paroquial”. Há grupos que tentam promover a reflexão sobre a diversidade, mas a rígida estrutura organizacional impede o avanço. Parece ser o tipo mais próximo da experiência do MESPT, como espaço de diálogo intercultural ainda isolado em relação à UnB como instituição.
- **Representação:** É heterogêneo na estrutura e assimilacionista nas práticas. A maior preocupação em relação à pauta da diversidade é o

acesso, como se a presença de estudantes historicamente marginalizadas/os fosse suficiente para garantir a interculturalidade.

- **Transformação:** O tipo mais raro. Os indivíduos têm liberdade e apoio institucional para desenvolver práticas transculturais, e docentes e staff têm competências interculturais.

Também entre as referências sobre práticas pedagógicas, Mato (2013) oferece uma importante contribuição ao apontar que as atividades de extensão na Argentina – experiências de colaboração entre equipes universitárias e comunidades e organizações sociais – não apenas contribuem para melhorar a qualidade de vida de diversos setores sociais, como também a formação profissional oferecida pelas universidades e as possibilidades de pesquisa em novas áreas.

Cuervo, Radke e Riegel (2015) exemplificam o exercício da interculturalidade nas práticas de extensão ao discorrer sobre a experiência do Programa de Educação Tutorial na área da Saúde (PET-Saúde) como um espaço que oportuniza que a educação seja desenvolvida fora dos muros da universidade, em diálogo com a sociedade. Como se trate de um programa que depende institucionalmente da universidade, as autoras destacam que há obstáculos que não podem ser vencidos pelo PET, como o caso da disciplinaridade na produção do conhecimento nas universidades. O contraste, por exemplo, entre o modo com que o modelo biomédico tem produzido saúde através dos tempos, e a realidade que as/os profissionais encontram em sua atuação e contato com outros saberes.

Para Nadasdy (2003), o obstáculo a esta integração entre saberes acadêmicos e tradicionais é a assimetria nas relações de poder entre os sujeitos que os produzem. Essa desigualdade gera uma pressão para que os povos indígenas, no caso analisado pelo autor, se expressem em conformidade com as instituições e práticas do Estado. Enquanto assimétrico, o diálogo entre saberes pode ser perigoso, já que pode resultar na concentração cada vez maior de poder no Estado, em vez de fortalecer os sistemas de conhecimento indígenas.

Por esta razão, afirma, não basta extrair elementos dos saberes indígenas, compartimentalizando-os, e integrando-os aos currículos hegemônicos. É preciso que a universidade e a ciência moderna aprendam a linguagem dos sistemas de

conhecimento indígenas e comecem a operar em seus termos, com outras dinâmicas de ensino e aprendizagem.

Também consoante à perspectiva de Nadasdy, Carvalho (2016) afirma que a transmissão de conteúdos interculturais envolve docentes que não necessariamente cumprem as mesmas qualificações, pois suas trajetórias de aprendizagem e formação são diversas. Como solução possível para contornar os obstáculos da burocracia institucional, o autor aponta a titulação por Notório Saber para que sujeitos detentores de conhecimentos não-acadêmicos possam formalizar uma relação de contrato com os programas.

Robert Tierney (2013) acrescenta ao tema refletindo sobre o caso dos povos aborígenes na Austrália. O autor identifica que o governo federal e as universidades têm fracassado em promover políticas de inclusão real no país. Os maiores obstáculos seriam a burocracia a que as universidades precisam responder e os rígidos valores do corpo docente, discente e administrativo. Além disso, não seriam realizadas pesquisas de longo prazo para avaliar as práticas diferenciadas e disseminá-las.

Entre os estudantes não-brancos, existiria, segundo o autor, uma sensação de alienação ou não-pertencimento, em relação a calendários letivos e atividades cotidianas que não são desenhadas para atender aos seus universos. Para Tierney, a educação intercultural exige que docentes e discentes trabalhem de maneira colaborativa, e os principais eixos a serem trabalhados seriam as diretrizes curriculares, a acreditação de docentes e a alocação de recursos.

Na Nova Zelândia, Graham Smith (2003) endossa a posição de Tierney ao analisar o caso dos Maoris. Smith propõe uma abordagem transformativa, que formulasse junto aos grupos indígenas uma pedagogia culturalmente relevante, com a estrutura institucional necessária para aplicá-la, e uma dinâmica de participação direta dos sujeitos. Seria a “indigenização e descolonização da educação superior”.

Muchenje e Goronga (2013), por sua vez, elaboram sobre o conceito de Sistemas de Conhecimento Indígenas (Indigenous Knowledge Systems – IKS) como um elemento potencialmente transformador para a educação curricular em todo o continente africano. Baseado no conhecimento dos povos tradicionais africanos,

esses sistemas fariam frente aos excludentes programas ocidentais e poderiam fortalecer o movimento de Renascimento Africano.

Não significa, afirmam os autores, que o conhecimento ocidental seria desprezado ou substituído. Os currículos apenas se expandiriam para incluir outros saberes. Esta prática traria benefícios a todas as sociedades, já que multiplicaria as possibilidades de solucionar problemas cotidianos, a que os autores oferecem exemplos de aplicação imediata nas áreas de agricultura, saúde e nutrição. Muchenje e Muronga operam com a noção de educação multicultural, definida como o reconhecimento de uma sociedade plural pelo sistema educacional. O conteúdo da educação, afirmam, deve ser representativo da heterogeneidade do grupo a que serve.

Na América Latina, existe um grande número de experiências de educação superior intercultural, bastante alinhadas a estas acima descritas. Muitas destas experiências foram analisadas e registradas pelo Projeto Diversidade Cultural e Interculturalidade na Educação Superior, instituído em 2007 pelo Instituto Internacional da UNESCO para a Educação Superior na América Latina e o Caribe (IESALC), sob coordenação do professor Daniel Mato.

Para Mato (2005; 2008) a interculturalidade parte do estabelecimento de diálogos e relações de colaboração mútua. Do reconhecimento da diversidade de contextos e práticas intelectuais e de saberes entre todos os povos. Para praticá-la, não é suficiente investir na simples inclusão de estudantes através da reserva de vagas.

A própria condição do ingresso já pode trazer armadilhas. Nas políticas de acesso diferenciado, aponta Lima (2007) além da necessidade de apresentar credenciais escolares, algumas universidades, na altura do estudo do autor, exigiam que estudantes indígenas apresentassem a “carteira da FUNAI” ou uma carta da comunidade de origem ou sua liderança que reconhecesse a pessoa como membro da coletividade signatária, dando caráter político a um direito supostamente universal. Estas práticas para o autor, guardam um ranço de administração tutelar.

Já existem alguns exemplos de instituições que se destacam por superar os obstáculos burocráticos, curriculares e programáticos colocados à educação intercultural. Entre as experiências registradas pelo projeto da UNESCO na América

Latina, destaco aqui a Universidade Veracruzana Intercultural e a Universidade Intercultural de Nacionalidades e Povos Indígenas Amawtay Wasi no Equador.

Segundo apresenta Dietz (2008), a Universidade Veracruzana Intercultural é um programa intercultural inaugurado em 2005 pela Universidade Veracruzana do México, uma instituição pública, a fim de atender à demanda por educação superior para estudantes indígenas em quatro regiões do México (Huasteca, Totonacapan, Grandes Montañas e Selvas).

Dentro do “Modelo Educativo Integral e Flexível” oferecido pelo programa, as/os estudantes não optam por disciplinas no sentido clássico, mas experiências educativas agrupadas por área de formação e modalidade. Se busca assim preencher os requisitos de interdisciplinaridade, multi-modalidade, flexibilidade curricular e autonomia estudantil.

Em todas as regiões, é oferecido o curso de Licenciatura em Gestão Intercultural para o desenvolvimento, com focos interdisciplinares nas áreas de comunicação, sustentabilidade, línguas, direito e saúde. Desde o primeiro semestre, além da modalidade presencial, as/os estudantes já iniciam oficinas e atividades de gestão e pesquisa em suas comunidades de origem. Este vínculo político é mesmo anterior à entrada no curso, já que, como parte do processo seletivo de ingresso, estudantes devem apresentar cartas de recomendação expedidas por alguma autoridade de suas comunidades.

As aulas são realizadas em língua castelhana, mas o programa também inclui atividades em algumas das línguas indígenas majoritárias na região. Ao todo, há cerca de 60 docentes, cuja maior parte é originária da mesma região em que ensina. Ao momento em que escreve Dietz (2008), tinham matrícula ativa 152 discentes, a maioria beneficiária do programa nacional de bolsas mexicano.

O autor identifica como obstáculo o conservadorismo de setores acadêmicos mais tradicionais dentro da Universidade Veracruzana, que definem o programa intercultural como uma simples atividade de extensão. É complexo conjugar as características de um programa intercultural com os critérios da universidade pública “normal” que a abarca.

Além disso, a grande diversidade étnica, cultural e linguística das regiões atendidas pelo programa também constitui um importante desafio. A principal

adversidade, entretanto, é a falta de recursos próprios. O programa depende de incentivos federais e estatais flutuantes, sem orçamento fixo anual mínimo, o que diminui sua capacidade de expansão.

A segunda experiência intercultural que destaco aqui é a Universidade Intercultural de Nacionalidades e Povos Indígenas Amawtay Wasi, criada em 2004. Segundo seu fundador Luís Fernando Sarango (2009), com o título “intercultural”, a universidade pretendeu indicar que não se limitava aos povos indígenas, propondo aliança com todas as sociedades e povos constituintes do Equador.

A universidade se constitui como uma instituição privada, autofinanciada, sem fins lucrativos e com total autonomia. A administração da universidade, escolhida por eleições internas, é organizada em reitoria, vice-reitorias acadêmica e de pesquisa, administração financeira, coordenação dos centros de saber e secretaria-geral. Os órgãos colegiados são os centros de saber da vida, da interculturalidade, das tecnociências para a vida, do mundo vivo e das cosmovisões. As funções administrativas são desempenhadas no idioma castelhano, enquanto as atividades docentes são realizadas na língua materna daquelas/es que lecionam.

Até o ano de 2013, a universidade estava sujeita ao Conselho Nacional de Educação Superior (*Consejo Nacional de Educación Superior – CONESUP*), submetendo-se, assim, à avaliação do Conselho Nacional para Avaliação, Acreditação e Controle de Qualidade da Educação superior (*Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior – CEAACES*)¹³.

A despeito de seu modelo inovador, fortemente vinculado à cultural local e único na defesa dos movimentos indígenas, a universidade alcançou somente 26,9 de 100 pontos na escala criada pelo CEAACES e teve, portanto, cassado o seu direito de oferecer diplomas com validade legal. Todas/os as/os estudantes foram transferidas/os para outras instituições de ensino superior acreditadas.

O representante do CEEACES responsável pela avaliação disse que “qualidade educacional” é um conceito que pertence a todos os povos e nacionalidades, e não pode ser abandonado. A coordenação da Universidade Amawtay Wasi replicou que a “qualidade educacional” não pertence ao CEEACES, e

13 Fonte: <http://www.telegrafo.com.ec/sociedad/item/la-calidad-pertenece-a-pueblos-y-nacionalidades.html>

é um conceito ocidental, alheio à diversidade institucional. A instituição segue, desde então, operando de maneira independente, partindo da compreensão de que os objetivos de suas atividades de aprendizagem não se dirigem à integração das/os estudantes ao mercado de trabalho formal, mas sim ao fortalecimento político das comunidades indígenas e à comunhão de saberes.

3. Diálogo entre ciências diversas

Brito e Isper (2015) analisam o programa de pós-graduação da Universidade Federal do Amazonas para a formação de professores para o magistério a partir de conhecimentos voltados para a realidade amazônica. Sua proposta é que o sujeito amazônico esteja no centro do currículo, no que chama de um “localismo universalizado”. Não pretende abdicar da dimensão científica ou técnica da produção acadêmica, mas sim ultrapassar a abordagem etnocêntrica que discrimina as vivências e sabedorias amazônicas. O programa busca um diálogo entre saberes que insira na agenda de produção do conhecimento os interesses dos povos amazônicos para “retirar a cultura amazônica, e com ela as identidades índia e cabocla, da condição de inferioridade em que foi colocada pelo etnocentrismo da cultura universal”.

Para Aguilera e Helland (2011), o reconhecimento de conhecimentos híbridos e/ou subjugados e a criação de modos de validação que não privilegiem apenas alguns tipos de conhecimento em detrimento de outros são elementos necessários para construir interações interculturais de longo prazo. Os autores, que analisam o contexto da educação indígena no México, afirmam que já há evidências de que os conhecimentos indígenas podem ser efetivamente combinados com metodologias cientificamente validadas. Ainda assim, conhecimentos híbridos são vistos como saberes complementares ao conhecimento científico, e considerados apenas na medida em que são compatíveis com a lógica ocidental. Não são tidos como modos de reorganização da ciência e da sociedade.

Para os autores, isto se explica parcialmente pelo fato de que os conhecimentos indígenas resistem à autoridade positivista da racionalidade

empiricista ocidental. Não são logocêntricos, individualizados e padronizados para reprodução como os saberes científicos. Se explica também pelo fato de que os conhecimentos indígenas desafiem os sistemas legais de propriedade intelectual, autoria e posse em geral, ideais contrárias à lógica do capitalismo acadêmico, e que potencialmente poderiam promover a equidade epistêmica.

4. Impacto da interculturalidade

Melgarejo (2012) analisou as ações de educação intercultural desenvolvidas no México e direcionadas a povos indígenas e avaliou que, no caso da educação intercultural, o seu impacto ainda era então muito pequeno. De três milhões de matrículas, apenas 5500 estudantes, no ano de 2011, estavam vinculados a universidades interculturais, somando 0,18% do universo total. Segundo a autora, o sistema de educação superior mexicano teria expandido muito nas décadas anteriores, mas não se observou uma ampliação na mesma proporção para as instituições interculturais.

Guzmán e Ortiz (2016) acentuam também o deficit no caso da Colômbia, onde afirmam que há um vazio normativo e institucional no que se refere ao tema da educação superior e grupos étnicos. Apesar de que muito se tenha avançado em relação à reserva de vagas para indígenas e afrocolombianos, dizem Guzmán e Ortiz, não existe uma política estrutural que regule o ingresso, a permanência e a pertinência curricular. Segundo as/os autoras/es, este contexto reflete uma crescente subordinação das universidades ao modelo de standardização e competitividade globalizados, direcionados à mercantilização e ao consumo.

Guzmán e Ortiz acentuam também o caráter colonizatório da universidade. As competências necessárias para a vida universitária, afirmam, são de ordem cognitiva, emocional, psicológica, social e cultural. Não basta ter um bom domínio da linguagem para leitura e produção de textos, senão que também é necessário estar adaptado ao meio acadêmico. Isso faz com que as experiências anteriores à academia sejam determinantes para o desempenho estudantil.

Em instituições hegemônicas, os métodos de investigação, programas de estudo e disciplinas operam sob a égide do método científico, baseado na dicotomia sujeito-objeto, no objetivismo e na neutralidade. Reconhecer as origens culturais

deste modelo de produção do conhecimento, afirmam Guzmán e Ortiz, é fundamental para entender que o saber universitário hegemônico é uma parte da tradição colonial disfarçada de modernidade.

Cruz e Arévalo (2011) também tratam do caso colombiano, destacando em particular a experiência da Universidade Autônoma Indígena Intercultural (UAIIN), em contraste com a Universidade do Cauca. Enquanto as instituições hegemônicas não tratam de políticas etnoeducativas, a UAIIN se consolidou como um sistema educativo paralelo, construído a partir do movimento indígena colombiano e voltado para a pedagogia comunitária. Os diplomas emitidos pela UAIIN não são reconhecidos legalmente pelo Estado, mas são reconhecidos pelas autoridades indígenas e suas comunidades. Isto é, ainda que sejam etnoeducadoras/es as/os diplomadas/os não podem assumir cargos como profissionais da educação perante o Estado.

Este obstáculo no acesso ao mercado pode ser problemático de acordo com as expectativas discentes. A inserção na educação superior como estratégia política para estudantes indígenas vai além da simples busca por aprendizagem (PAVAN; LOPES; BACKES, 2014). Para Colin (2015), o acesso de intelectuais indígenas à universidade atualiza uma estratégia de apropriação, politização e de empoderamento em um sistema de relações sociais adverso. Isso se dá tanto pela contestação epistêmica como pela busca por profissionalização, que pode reverter as condições de desigualdade socioeconômica.

5. Migração:

Uma série de autoras/es encontradas/os nesta revisão consideram a interculturalidade como uma consequência natural da globalização, como é o caso de Bouchard (2011) no Canadá, Wang na China (2011), Hahl (2016) na Finlândia, Hiller e Wózniak (2009) na Alemanha, Nizamova (2016) na Rússia, Meda e Monnapula-Mapesela (2016) na África do Sul, e Nikleva e Martín (2015) na Espanha.

Nesta escala de análise macro, a interculturalidade se define como uma competência (WANG, 2011; COULBY, 2011; HILLER; WÓZNIAK, 2009) para superar

desigualdades socioeconômicas (PROSPERE et. al., 2016, GERVÁS et al., 2017) ou prevenir crises ambientais (COULBY, 2011).

A interculturalidade também se expressa em contextos de conflito, como descrevem Ari e Mula (2016) em relação ao convívio entre povos judeus e árabes em Israel, ou Islamovic e Blazevic (2014) sobre o legado de conflitos étnicos deixados pela guerra entre a Bósnia e a Hezergovina. Em ambos os casos, há um desequilíbrio de poder entre as partes, e o reconhecimento da diversidade cultural deveria ser considerado uma vantagem, não um obstáculo à cooperação entre grupos. A educação teria um papel importante na construção de diálogos, para diminuir as contradições superficiais entre culturas. Poderia operar como instrumento para acabar com a exclusão étnica e criar sociedades civis democráticas e pluralistas.

Especificamente em relação à migração, a interculturalidade aparece, em geral, como uma competência a ser desenvolvida para favorecer o convívio entre culturas em um mesmo território. As relações de poder entre sujeitos, todavia, não parecem constituir uma dimensão de análise relevante.

Entre as/os autoras/es que discutem a interculturalidade a partir dos fluxos migratórios, Pratas (2010) se concentra sobre a educação de imigrantes em Portugal, que constituem 5% da população do país. Segundo o autor, ainda que já existam diretrizes na União Europeia referentes à educação intercultural, há ainda uma distância entre a retórica e a prática. As/os docentes entrevistadas/os por Pratas revelaram pouco conhecimento sobre como operacionalizar a educação intercultural e apontaram apenas ações superficiais.

Sehnem et. al. (2016), sobre a imigração de estudantes no Brasil e na América Latina, tratam a interculturalidade como uma competência que deve ser desenvolvida em sala de aula, pautada pela empatia e respeito ao outro, cada vez mais necessária com o cenário de crescente internacionalização e migração.

Jiang (2011) discute a interculturalidade a partir da experiência de estudantes chinesas/es na Nova Zelândia. O autor percebe o aumento na diversidade cultural como uma consequência da internacionalização, fenômeno intimamente relacionado à globalização e à economia baseada no conhecimento. Para Jiang, sem a

interculturalidade, tende-se à homogeneização cultural, e as sociedades correm o risco de perder as suas identidades.

Isto ocorre, afirma, porque num contexto neoliberal como é o Neozelandês, a importância da cultura não é percebida como um valor em si. Cada cultura ou traço cultural é valorizado de acordo com a sua capacidade de atender a interesses comerciais e atrair mais consumidoras/es. Torna-se uma commodity de mercado. Esta lógica afeta também as universidades, que, especialmente a partir dos anos 90, passaram a ser administradas na Nova Zelândia como empresas, com uma cultura corporativa.

As/os estudantes chinesas/es chegam ao país com uma bagagem cultural e educacional próprias, o que as/os confere uma relação particular com o conhecimento, que não está alinhada com os valores locais. Para Jiang, por exemplo, em comparação com as/os estudantes da Nova Zelândia, as/os chinesas/es tem uma postura menos crítica e analítica, e mais passiva em relação à aprendizagem. Acomodar estas incompatibilidades culturais, afirma o autor, exige mais do que a simples aquisição de competências interculturais. O obstáculo real seria a visão negativa que as/os neozelandesas/es têm da presença de asiáticas/os em seu país, particularmente chinesas/es.

Bouchard (2011) se refere à questão da interculturalidade no Quebec, Canadá, em relação à população de imigrantes que constituem minorias étnicas. Assim como Dietz e Guilherme (2017) chamam atenção para a diferença entre internacionalização e interculturalidade, já que nação e cultura não são dimensões equivalentes, Bouchard frisa que os povos indígenas no Canadá não são considerados minorias étnicas, mas sim nações autônomas, o que faria da sua relação com a educação oferecida pelo governo canadense uma questão internacional. Isto é relevante para o autor porque Bouchard compreende que o objetivo final da interculturalidade é a integração nacional. Sua proposta tem grande apelo moral, e o autor sugere que a interculturalidade só pode se processar mediante uma mudança de perspectiva dos sujeitos.

6. Etnomatemática

A etnomatemática é tema de destaque na literatura sobre educação intercultural. Está voltada não apenas a povos originários mas também à população rural e a comunidades tradicionais em ambientes rurais e urbanos (ALBANESE et. al., 2014). De modo geral, o debate em torno da etnomatemática não questiona a estrutura da disciplina, mas a sua forma de apresentação. O objetivo é traduzir e adaptar princípios matemáticos ao contexto de diferentes culturas, a fim de que se crie uma conexão afetiva com o conteúdo que facilite a sua aprendizagem (ALBANESE et. al., 2014; GAVARRETE, 2012; 2013).

Ainda que o ponto de partida seja a forma ocidental moderna definida para a matemática, a etnomatemática busca identificar atividades cognitivas que possam ser consideradas universais (GAVARRETE, 2012) – como contar, localizar no espaço, medir, etc. –, destacando que o raciocínio lógico-matemático não é um privilégio das ciências modernas.

É recorrente a percepção de que o desenvolvimento destes materiais diferenciados importa justiça à educação, na medida em que amplia a equidade do acesso à informação (GAVARRETE, 2013; RINCON; ALEJANDRA, 2014). Este processo, por si só, já seria uma forma de insubordinação aos padrões hegemônicos, porque promove o diálogo entre culturas e a valorização de culturas marginalizadas (AROCA, 2016).

Rincon et. al. (2015) chegam mesmo a sugerir que, mais do que uma metodologia de ensino, como a chamam a maioria das/os autoras/es na área, a etnomatemática pode ser concebida como uma teoria didática ou mesmo uma política educativa, já que subverte a função da escola como aparelho ideológico a serviço do projeto civilizatório colonial. Como, contudo, não se questione a estrutura do conhecimento produzido, por vezes as perspectivas apresentadas parecem se aproximar de uma interculturalidade funcional. É o caso de Padrón e Oliveras (2015), quando afirmam que a etnomatemática produz uma “aceitação inclusiva” e uma “mestiçagem cultural”.

Contextualização do campo de estudo

Linha do tempo da oferta de educação diferenciada pelo Estado brasileiro

A fim de melhor contextualizar o presente estudo, apresento a seguir uma linha do tempo com alguns dos principais marcos na oferta de educação diferenciada no Brasil, como organizada do ponto de vista do Estado, incluindo disposições do Governo Federal e iniciativas de instituições de ensino superior. Algumas disposições sobre o ensino básico também serão destacadas aqui, uma vez que sua ampliação impacta diretamente o nível superior.

Há que se ter em mente que todas as disposições estatais apresentadas a seguir não são simples concessões por parte do Governo, se não o resultado de séculos de organização política dos movimentos indígenas, quilombolas e de comunidades tradicionais que lutam para ocupar espaços de poder e diálogo como estratégias de sobrevivência de seus corpos e identidades. No desenho das políticas apresentadas pelo Estado como resposta a estas demandas, é possível observar uma permanente tensão colonizatória, caracterizada pela resistência do Estado ao reconhecimento pleno da existência das identidades destes povos.

A oferta de educação direcionada especificamente a povos não-brancos pelo Estado brasileiro ocorreu pela primeira vez em 1910, através do Serviço de Proteção ao Índio (SPI). O SPI criou uma rede de escolas para transmitir aos indígenas as chamadas *primeiras letras* (DAVID et. al., 2013). Em relação a povos quilombolas e outros membros de comunidades tradicionais, a oferta de ensino diferenciado se desenvolveria apenas muitas décadas depois.

A abordagem da SPI, entretanto, não apresentou alterações significativas em relação às escolas já direcionadas a populações indígenas no período colonial. Segundo Luciano (2011), as escolas voltadas para atender estudantes indígenas eram então pautadas pelo regime de internato, a fim de inculcar os padrões de cultura e comportamento dos colonizadores – o que Wolf (2005) refere como a produção da redundância – ao mesmo tempo em que os faziam desprezar e esquecer suas tradições originais.

Em 1967 o SPI é substituído pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), e a rede de escolas de letramento transforma-se em uma rede de escolas bilíngues, com alguns professores indígenas ministrando aulas em seus idiomas. É a primeira vez em que aparece a proposta de educação diferenciada como tal. É notória, todavia, a continuidade de uma política tutelar insensível às demandas específicas dos povos indígenas. O propósito assimilatório fica explícito no Estatuto do Índio, a lei federal n. 6.001 de 1973, onde se lê no artigo 1º que “esta lei regula a situação jurídica dos índios ou silvícolas e das comunidades indígenas com o propósito de preservar a sua cultura e integrá-los, progressiva e harmoniosamente à comunhão nacional”.

É apenas em 1988, com a redemocratização, que se inclui na Constituição Federal a proteção à diversidade cultural e o direito dos povos indígenas a viver e organizar-se socialmente de maneira livre. Este movimento acompanha o que Briones (2008) identificou como internacionalização da retórica de diversidade cultural como direito e da politização da cultura.

Torna-se, então, legalmente superada a noção de completa incapacidade civil de sujeitos indígenas. A Constituição Federal de 1988 também retira da FUNAI o monopólio sobre a regulação dos direitos indígenas. Os povos indígenas recebem tutela especial e passam a ter maior protagonismo no desenvolvimento de políticas de Estado destinadas a si próprios, articulando-se com órgãos governamentais e não-governamentais.

Em relação aos povos quilombolas, a Constituição Federal de 1988 se refere diretamente apenas ao direito sobre a propriedade da terra tradicionalmente ocupada, e o tombamento de documentos e sítios históricos ocupados por quilombos. Culturas “afro-brasileiras” e de “outros grupos participantes do processo civilizatório nacional” são mencionadas como objeto de proteção em sua diversidade cultural, mas os direitos de indígenas, como supôs Hooker (2005), ocupam uma parte maior do texto.

Estes entendimentos são expressos nos artigos 215, 231 e 232:

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

(...)

Art. 231. 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.

Art. 232. Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo.

O artigo 210 da Constituição Federal inaugura também a ideia de uma educação escolar indígena diferenciada e intercultural no âmbito das políticas públicas governamentais:

Art. 210. 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.

(...)

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Em 1991, surge, como fruto da ação de movimentos indígenas reivindicatórios, o primeiro marco legal da educação diferenciada, o Decreto Presidencial nº 26/91. Este atribuiu ao Ministério da Educação a competência para integrar a educação escolar indígena ao sistema de ensino regular; coordenar as ações em todos os níveis e modalidades de ensino; e delegou aos estados e municípios a competência de gestão sobre as escolas anteriormente geridas pela FUNAI (DAVID et al. 2013).

No ano seguinte, 1992, a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) adota a Declaração sobre os Direitos das Pessoas Pertencentes a Minorias Nacionais ou Étnicas, Religiosas e Linguísticas, da qual o Brasil também é signatário. Além de afirmar o dever dos Estados de proteger a diversidade cultural, a Declaração determina também que os Estados devem adotar medidas no domínio da educação para “estimular o conhecimento da história, das tradições, da língua e

da cultura das minorias”, dando a estas as “oportunidades adequadas para adquirir conhecimentos relativos à sociedade em seu conjunto”.

Em 1996, o direito à educação escolar bilíngue e diferenciada é regulamentado em maior detalhe pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBDEN), que inclui de maneira clara determinação sobre a educação superior:

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I - 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;

II - 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.

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

§ 3º No que se refere à educação superior, 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. (Incluído pela Lei nº 12.416, de 2011)

Pouco tempo depois, em 1998, é criado o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, e em 1999 a Resolução nº 03/99 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação determina que docentes de

escolas indígenas sejam, prioritariamente, indígenas membros de suas próprias comunidades.

Para atender à demanda em expansão de educação diferenciada no nível básico, é criada em 2001 a primeira licenciatura indígena do país, pela Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT), de forma intervalar. No mesmo ano, a Universidade Federal de Roraima cria o núcleo Insikiran, para o mesmo fim de formação de docentes indígenas. São os primeiros de uma série de programas que seriam criados nos anos seguintes.

Em 2002, o Brasil torna-se signatário da Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), um instrumento normativo cuja pedra angular é a consulta e a participação de povos indígenas na elaboração e execução de todas as políticas que lhes digam respeito.

Especificamente em relação à educação, a Convenção estabelece em sua parte VI, entre os artigos 26 e 31, que é direito dos povos indígenas o acesso à educação em todos os níveis. Assim, os programas e serviços educacionais devem ser desenvolvidos e aplicados em cooperação com os povos, a fim de responder às suas necessidades particulares, abrangendo seus conhecimentos e técnicas, bem como seus sistemas de valores e todas as demais aspirações econômicas e culturais. A gestão de programas e instituições diferenciados, por sua vez, deve ser progressivamente transferida para a responsabilidade direta dos próprios povos, sendo-lhes garantidos os recursos necessários para tanto.

Também em 2002, o Ministério da Educação, com financiamento do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), cria o Programa Diversidade na Universidade, para elaborar e implementar políticas públicas de acesso de indígenas e afrodescendentes ao ensino superior.

No ano seguinte, 2003, publica-se a lei 10.639, que altera a LBDEN, estabelecendo, pela primeira vez, a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira nos ensinos fundamental e médio, além de definir o dia 20 de novembro como dia da consciência negra no calendário escolar.

No mesmo ano, a Universidade Estadual do Mato Grosso o Sul (UEMS) realiza o primeiro processo seletivo com reserva de vagas para estudantes negras/os, seguida pela Universidade de Brasília em 2004, e por diversas outras

instituições de educação superior nos anos seguintes, com base na autonomia garantida às universidades pela Constituição Federal.

Em 2005 é publicado o primeiro edital do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND), com financiamento para licenciaturas interculturais indígenas, com foco na melhoria do ensino básico, e que ampliam as vagas para estudantes indígenas no nível superior.

No cenário internacional, a assembleia geral da Organização das Nações Unidas (ONU) adota oficialmente, em 2007, a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas, da qual também o Brasil é signatário. A Declaração reitera, particularmente em seu artigo 14, o direito dos povos indígenas ao estabelecimento e controle de seus sistemas e instituições educacionais, que ofereçam educação em seus próprios idiomas, em consonância com seus métodos culturais de ensino e aprendizagem.

Ainda em 2007, o Governo Federal publica o decreto 6.040, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, reconhecendo e definindo o conceito de povos e comunidades tradicionais, para além dos grupos indígenas e quilombolas já anteriormente reconhecidos. Assim, dá sentido mais preciso à expressão constitucional “grupos participantes do processo civilizatório nacional”.

A política tem como objetivo específico “garantir e valorizar as formas tradicionais de educação e fortalecer processos dialógicos como contribuição ao desenvolvimento próprio de cada povo e comunidade, garantindo a participação e o controle social tanto nos processos de formação educativos formais quanto nos não-formais”, segundo o texto do decreto 6.040.

No ano de 2008, a Lei 11.645/2008 altera definitivamente a LDBEN, consolidando as modificações realizadas pela lei 10.639/2003, e inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

Em 2009 o decreto 6.872 do Governo Federal institui o Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial, que estabelece entre seus objetivos estimular o acesso, a permanência e a melhoria do desempenho de crianças, adolescentes, jovens e adultos das populações negras, quilombolas, indígenas, ciganas e demais

grupos discriminados, em todos os níveis, da educação infantil ao ensino superior, considerando as modalidades de educação de jovens e adultos e a tecnológica. No mesmo ano, são criados também os Territórios Etnoeducacionais, voltados para conferir participação consultiva e deliberativa a representantes de povos indígenas em colegiados de gestão dos territórios.

Em 2010, o decreto 7.352 do Governo Federal dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às “populações do campo”. Estas populações estão em consonância com a ideia de povos e comunidades tradicionais e incluem: “os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural”.

A política estabelece, também, como princípio, o respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracionais, raciais e étnicos. Isto amplia as determinações sobre educação no campo estabelecidas anteriormente pela LDBEN de modo genérico, e se aplica a qualquer oferta de educação em área rural, atenta às particularidades do ensino fora do território urbano, mas sem preocupação explícita com a diversidade cultural.

Em 2012, o Ministério da Educação, através da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, publica a Resolução n. 3, referente à necessidade de oferta diferenciada para populações em situação de itinerância. Além daquelas itinerantes por motivos profissionais, a resolução atende também a povos e comunidades tradicionais, considerando, em sua aplicação, populações indígenas itinerantes, povos nômades, e ciganos. A Resolução n. 8 da mesma Câmara definiria, no mesmo ano, as diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola na educação básica.

Ainda em 2012, acrescentando às iniciativas sobre ações afirmativas operadas isoladamente por instituições de ensino superior, o Governo Federal cria uma política geral de acesso, através da lei 12.711, que dispõe sobre a reserva de vagas em universidades federais e instituições federais de ensino técnico. A

proporção do total de vagas reservadas a estudantes indígenas, pretas/os, pardas/os e pessoas com deficiência deve ser no mínimo igual à proporção destes sujeitos na população da Unidade Federativa onde está instalada a instituição, segundo o mais recente censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). O critério étnico-racial é combinado a um indicador socioeconômico, já que a reserva só se aplica a estudantes que tenham cursado o ensino médio em escolas públicas.

O Governo Federal, através do Ministério da Educação, também avançou no tema da permanência ao editar a Portaria nº 389 de 9 de maio de 2013, que criou o Programa Nacional de Bolsa Permanência para estudantes de graduação ingressantes em universidades e institutos federais, com foco particular em estudantes indígenas e quilombolas. A bolsa é acumulável e seu valor deve ser diferenciado segundo às especificidades de cada estudante, sendo o seu piso o dobro do valor oferecido aos demais estudantes não-indígenas ou não-quilombolas na mesma modalidade.

Por sua vez, o Plano Nacional de Educação, estabelecido pela lei 13.005 de 2014, versa sobre a educação superior em suas metas 12, 13 e 14, referentes à expansão de vagas da graduação e pós-graduação e elevação da qualidade da educação superior através da ampliação do número de mestres e doutores no corpo docente. A referência ao princípio de proteção da diversidade cultural, todavia, é mínima. Este aparece apenas como norma orientadora geral, dirigida a todos os níveis educacionais, conforme o artigo 8º, § 1º, incisos I e II:

Art. 8º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei.

§ 1º Os entes federados estabelecerão nos respectivos planos de educação estratégias que:

I - assegurem a articulação das políticas educacionais com as demais políticas sociais, particularmente as culturais;

II - considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural;

Observa-se, assim, a partir da legislação promulgada pelo Governo Federal até o presente momento, que as políticas dirigidas à participação de minorias étnicas na educação superior se concentraram nas dimensões de acesso e permanência, relegando a segundo plano estratégias diretamente relacionadas ao conteúdo ou ao formato da oferta educacional.

Além do racismo epistêmico e institucional, elemento estrutural deste contexto, é possível que uma das razões para a dificuldade de operacionalização da oferta educacional diferenciada seja o vácuo de significado em relação à própria ideia de diversidade cultural. Ainda que o Governo Federal insira a “diversidade cultural” no texto legal através da Constituição Federal e das demais leis apresentadas, o termo é ainda vago e carece de definição, inexistindo indicadores elaborados para aferir a presença ou ausência de diversidade cultural no nível superior.

Um exemplo importante da substancialidade das demandas por educação diferenciada e participação direta na gestão institucional, em relação especificamente aos povos indígenas no Brasil, está expressa no documento de síntese da I Conferência Nacional de Política Indigenista, realizada em Brasília entre 14 e 17 de dezembro de 2015, da qual pude acompanhar a mesa de trabalho na área de educação.

Cerca de 2.000 pessoas estiveram envolvidas na Conferência. Aproximadamente 500 não-indígenas ligadas, em geral, à gestão federal e organizações não-governamentais, e as demais 1500, representantes indígenas de todas as regiões do Brasil, atuando como porta-vozes das 26 etapas regionais e 142 etapas locais que precederam a reunião nacional e envolveram cerca de 30.000 indígenas no total.

Entre os resultados da Conferência, estão 868 propostas sintetizadas nos grupos de trabalho e divulgadas pela Funai. Destas, 21 são direcionadas especificamente à educação superior. É possível agrupá-las por tema, resultando nos quatro eixos seguintes, com suas respectivas demandas:

- **Acesso:**
 - Políticas de ações afirmativas (cotas);

- Processo seletivo especial ou vestibular específico e diferenciado;
 - Ampliação da oferta de vagas para indígenas.
- **Permanência:**
 - Bolsas de auxílio permanência;
 - Apoio psicopedagógico;
 - Moradia estudantil;
 - Centros de convivência para estudantes indígenas;
 - Auxílio no transporte, aquisição de material didático e alimentação;
 - Financiamento, no caso de instituições de natureza privada;
 - Estágios remunerados e supervisionados na área de estudo.
- **Gestão institucional:**
 - Criação de instâncias de consulta e deliberação com indígenas e representantes da Funai em todos os campi das instituições de ensino superior que abrigam estudantes indígenas para tratar suas demandas internas;
 - Consulta pública aos povos para definir o Projeto Político Pedagógico das instituições de ensino superior;
 - Financiamento de encontros entre acadêmicos indígenas para consolidação de uma rede;
 - Garantia de infraestrutura, recursos humanos, dotação orçamentária e autonomia política para a criação de programas diferenciados.
- **Educação diferenciada:**
 - Criação e ampliação de cursos de graduação (bacharelado e licenciatura) e pós-graduação interculturais, em áreas urbanas e dentro de Territórios Indígenas;
 - Criação de currículos diferenciados, próprios e interculturais, com participação direta das comunidades na sua elaboração;
 - Oferta de cursos em línguas indígenas;
 - Calendários próprios elaborados em conformidade com os calendários das comunidades;
 - Criação e ampliação de projetos de extensão voltados ao interesse de estudantes indígenas e suas comunidades;
 - Reconhecimento e valorização dos saberes tradicionais através da concessão de títulos de “Notório Saber” a artesãs, parteiras, lideranças, caciques e pajés, por exemplo, a fim de incluí-las com registro e

remuneração no corpo docente das instituições de educação superior, para ministrar disciplinas, oficinas e cursos;

- Inclusão na matriz curricular dos cursos de disciplinas voltadas para a história, cultura, arte, línguas indígenas, política e legislação indigenista, antropologia jurídica, gestão ambiental e territorial, agricultura indígena e coletiva, atividades práticas (roça, pesca e rituais) e medicina tradicional;
- Ampliação dos recursos de fomento à pesquisa para discentes indígenas;
- Promoção do tema da decolonialidade de maneira transversal na instituição;
- Integração do ensino superior com a educação básica através da ampliação de cursos de licenciatura intercultural.

O maior volume de propostas se concentra no eixo de educação diferenciada, com atenção tanto ao conteúdo – elementos curriculares – como ao formato – língua de oferta, calendário, localização das instituições e presença de docentes indígenas. Este rol oferece um importante ponto de partida para a conceituação da diversidade e a identificação de elementos que possam servir como indicadores para a formulação de políticas públicas por parte do Estado.

Cabe frisar que não é papel do Estado definir o conteúdo da educação diferenciada, que deve ser desenvolvido contextualmente. O papel do Estado e suas instituições deve ser identificar que obstáculos estruturais e organizacionais estão sendo postos à valorização de conhecimentos não-hegemônicos e como este cenário pode ser transformado.

Este posicionamento se alinha à Declaração Final da Conferência Regional de Educação Superior (CRES), de 2008, que estabelece que o objetivo de políticas de diversidade cultural na educação “não deve ser apenas a inclusão de indígenas, afrodescendentes e outras pessoas culturalmente diferenciadas em instituições, tal qual existem hoje”, mas sim transformar estas mesmas instituições, incorporando “o diálogo de saberes e o reconhecimento da diversidade de valores e modos de aprendizagem como elementos centrais das políticas, planos e programas do setor educacional”, o que seria benéfico para a sociedade de maneira geral, uma vez que nenhum de nós, no Brasil, está perfeitamente adequada/o aos padrões hegemônicos impostos pelos processos de colonialidade – ainda que se suponha estar.

Dados do INEP/CAPES

Além do histórico legal apresentado, é relevante para os fins desta tese oferecer também uma dimensão do atual estado de acesso e oferta da educação diferenciada. Não se pretende aqui esgotar o tema, senão apresentar os seus contornos, uma vez que os dados produzidos em esfera federal sobre a presença de povos e comunidades tradicionais à educação superior são escassos e não permitem um levantamento exaustivo.

As bases do Censo da Educação Superior no Brasil organizadas pelo INEP, apresentam dados sobre cor/raça de discentes, nas categorias “branco”, “preto”, “pardo”, “amarelo” e “indígena” no nível da graduação. Não trazem nenhuma informação sobre pertencimento étnico, o que elimina a possibilidade de se acompanhar a distribuição e a evolução de matrículas de povos e comunidades tradicionais diversos, bem como de indígenas segundo cada povo. Assim, serão detalhados aqui apenas os dados referentes a estudantes negras/os (a soma das categorias “preto” e “pardo”) e indígenas.

Também é relevante destacar que a categoria cor/raça “indígena” não é consistente, uma vez que se confunde com o pertencimento étnico. Ou seja, é possível que haja pessoas com fenótipo indígena que se autodeclarem como tais mas não possuam vínculo sociopolítico com suas origens étnicas – e, portanto, não seriam as/os principais demandantes de políticas de educação diferenciada –, bem como pessoas que possuam o vínculo mas não se identifiquem assim racialmente.

Ainda com estas limitações, o Censo da Educação Superior pode ser útil para apontar tendências, como é o caso do consistente aumento na matrícula de estudantes indígenas no período de 2011 a 2017. O número de matrículas saltou de pouco mais de 9 mil para cerca de 56 mil estudantes indígenas. O maior volume de estudantes inicialmente se concentrava na região Sudeste, e mais recentemente passa a se concentrar na região Nordeste, como apresenta a tabela a seguir.

Tabela 1 – Evolução das matrículas de estudantes indígenas no ensino superior por região

	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste	Total
2011	2.042	2.762	3.360	777	815	9.756
2012	2.320	2.864	2.266	814	918	10.282
2013	3.836	3.558	3.908	931	1.454	13.687
2014	4.885	4.765	8.124	1.623	2.612	22.009
2015	8.315	9.307	9.272	1.974	3.279	32.147
2016	12.747	19.360	10.681	2.354	3.884	49.026
2017	15.509	21.673	12.703	6.624	4.241	56.750

Fonte: Censo da Educação Superior do INEP

Na distribuição de estudantes negros, também se observa a tendência ao aumento no número de matrículas, que saltou de 807.199 em 2011 para 2.689.796 em 2017. Entre as regiões, observa-se o movimento contrário ao da concentração de matrículas indígenas. No começo do período a concentração era maior no Nordeste, já no final, é maior na região Sudeste.

Tabela 2 – Evolução das matrículas de estudantes negras/os no ensino superior por região

	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste	Total
2011	128.030	305.132	243.409	38.227	92.401	807.199
2012	146.304	336.328	292.124	45.842	113.087	933.685
2013	155.939	370.859	401.368	55.081	147.774	1.131.021
2014	243.737	526.549	648.854	91.725	223.201	1.734.066
2015	304.463	639.584	839.703	120.800	268.084	2.172.634
2016	338.068	720.562	934.492	140.475	280.434	2.414.031
2017	370.221	813.108	1.032.366	168.768	305.304	2.689.796

Fonte: Censo da Educação Superior do INEP

Se agrupamos as matrículas segundo a natureza administrativa das instituições – Pública Federal, Estadual, Municipal e Privada com ou sem fins lucrativos ou especial – observa-se uma grande concentração no setor privado. Enquanto as matrículas no sistema público foram ampliadas em quase quatro vezes, no sistema privado foram ampliadas em quase sete vezes no mesmo período. Entre as instituições públicas, as federais têm maior expressividade que as demais. A concentração de matrículas nas instituições federais na esfera pública está possivelmente relacionada à Lei nº 12.711/2012 de cotas para o ensino superior.

Tabela 3 – Evolução das matrículas de discentes indígenas segundo a categoria administrativa da instituição de educação superior

	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Pública	3540	4.126	5.079	8.226	11.987	12.272	13.898
Federal	2.095	2.370	2.903	5.347	9.069	8.838	10.446
Estadual	1.371	1.622	2.002	2.639	2.806	3.348	3.262
Municipal	74	134	174	240	112	86	190
Privada	6.216	6.156	8.608	13.783	31.870	36.767	42.852
Total	9.756	10.282	13.687	22.009	43.857	49.039	56.750

Fonte: Censo da Educação Superior do INEP

Estes dados apontam para a tendência à expansão da demanda de estudantes indígenas no acesso à educação superior, que vem sendo absorvida em grande medida pelo setor privado, ao passo que o setor público avança de modo mais lento. O mesmo padrão se observa em relação a estudantes negras/os:

Tabela 4 – Evolução das matrículas de discentes negras/os segundo a categoria administrativa da instituição de educação superior

	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Pública	289.295	324.849	387.200	513.317	595.872	690.651	785.320
Federal	203.340	227.725	268.542	359.197	426.536	495.117	565.847
Estadual	79.814	87.830	105.618	139.046	154.108	177.489	202.128
Municipal	6.141	9.294	13.040	15.074	15.228	18.045	17.345
Privada	517.904	608.836	743.821	1.22.749	1.576.762	1.723.380	1.904.476
Total	807.199	933.685	1.131.021	1.734.066	2.172.634	2.414.031	2.689.796

Fonte: Censo da Educação Superior do INEP

Observa-se que, no ano de 2011, estudantes negras/os representavam 35% do total de matrículas com raça/cor declaradas, indígenas menos de 1% e brancas/os 61%. Já em 2017, estudantes negras/os representavam 43% do total de matrículas com raça/cor declarada, indígenas menos de 1% e brancas/os 53%. É relevante destacar que o volume comparado de estudantes indígenas parece pequeno, mas também houve uma evolução significativa no acesso. Esta variação pode indicar o efeito das políticas de ações afirmativas para a diminuição do racismo institucional relacionado ao acesso, uma vez que aumenta a entrada de estudantes não-brancas/os nas instituições de ensino superior, bem como o investimento na ampliação da matrícula destas/es estudantes no nível escolar básico.

Particularmente no caso de estudantes indígenas, Nascimento (2016) sugere que seja provável que a expansão acesso no nível superior seja efeito do investimento nos níveis anteriores de ensino. Houve, segundo a autora, significativo crescimento das taxas de escolarização básica dessa população, bem como uma maior mobilização política das organizações indígenas e indigenistas em torno do acesso à educação superior.

Em relação à oferta de cursos, recorri também à base de dados do Censo, que registra os nomes dos cursos de graduação onde estão matriculadas/os as/os discentes.

Parto aqui do entendimento geral de que a interculturalidade é uma disposição ao diálogo com lógicas não-acadêmicas de produção do conhecimento, e pode estar presente em qualquer curso. Todavia, dada a impossibilidade de conhecer as práticas de cada programa, assumi, para os fins desta pesquisa, o nome do programa como um indicativo para identificar aqueles com abordagem intercultural. Realizei então uma busca nominal discriminando os termos “intercultural”, “cultura”, “indígena”, “afro”, “quilombola”, “tradicional”, “etno”, “povos” e “educação do/no campo”.

Entre os mais de 35 mil cursos de graduação registrados no país, foram encontrados apenas 87 que se autointitulam a partir destes termos. Destes, 39 são explicitamente orientados para atender povos indígenas, considerando as licenciaturas interculturais, e 45 são explicitamente direcionados à educação no campo. Os três restantes se dividem em: cultura afro-brasileira, na Universidade Federal do Maranhão (UFMA); diversidade cultural latino-americana, na Universidade Federal de Integração Latino-Americana (UNILA); e etnodesenvolvimento, na Universidade Federal da Pará (UFPA), que se propõem a servir a povos e comunidades tradicionais da região.

Os 87 cursos são ofertados nos graus licenciatura e bacharelado, por 54 instituições, todas públicas, em modalidade presencial. Estão presentes em todas as regiões do Brasil, mas se destacam nas regiões Norte e Nordeste. São os seguintes:

Tabela 5 – Lista de cursos interculturais de graduação segundo Unidade Federativa e instituição

UF	Instituição	Curso
AC	Universidade Federal do Acre	Formação Docente para Indígenas
AL	Universidade Estadual de Alagoas	Intercultural Indígena em Ciências Sociais;
		Intercultural Indígena em Línguas, Artes e Literatura;
		Intercultural Indígena em Matemática e Ciências Naturais;
		Intercultural Indígena em Pedagogia;

AM	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas	Licenciatura Intercultural Indígena
	Universidade do Estado do Amazonas	Pedagogia Intercultural Indígena
	Universidade Federal do Amazonas	Licenciatura Indígena, Políticas Culturais e Desenvolvimento Sustentável
		Formação de Professores Indígenas
AP	Universidade Federal do Amapá	Licenciatura Intercultural Indígena
		Educação do Campo: Ciências Agrárias e Biologia
BA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia	Intercultural Indígena
	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia	Educação do Campo – Ciências da Natureza e Matemática
		Educação do Campo – Ciências Agrárias
	Universidade do Estado da Bahia	Intercultural Indígena
CE	Universidade Federal do Ceará	Licenciatura Intercultural Indígena
	Universidade Regional do Cariri	Educação do Campo – linguagens e códigos
DF	Universidade de Brasília	Educação no Campo
ES	Universidade Federal do Espírito Santo	Licenciatura Intercultural Indígena
		Educação do Campo
GO	Universidade Federal de Goiás	ABI – Educação Intercultural
		Educação Intercultural – Ciências da Cultura
		Educação Intercultural – Ciências da Linguagem
		Educação Intercultural – Ciências da Natureza
		Educação do Campo
MA	Universidade Federal do Maranhão	Curso interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-brasileiros
		Licenciatura Intercultural Indígena
		Educação do Campo
	Instituto Federal de	Interdisciplinar em Educação do Campo

	Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão	
MG	Universidade Federal de Minas Gerais	Formação Intercultural para Educadores Indígenas
		Educação do Campo
	Universidade Federal de Viçosa	Educação do Campo – Ciências da Natureza
	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	Educação do Campo
	Universidade Federal do Triângulo Mineiro	Interdisciplinar em Educação do Campo
	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais	Educação do Campo
MS	Fundação Universidade Federal da Grande Dourados	Licenciatura Intercultural Indígena
		Educação do Campo – Ciências da Natureza
	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	Licenciatura Intercultural Indígena
		Educação do Campo
MT	Universidade do Estado de Mato Grosso	Licenciatura Intercultural Indígena
PA	Universidade do Estado do Pará	Licenciatura Intercultural Indígena
	Universidade Federal do Pará	Licenciatura e Bacharelado em Etnodesenvolvimento
		Interdisciplinar em Educação do Campo
	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará	Educação do Campo
	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará	Educação do Campo
PB	Universidade Federal da Paraíba	Pedagogia – Educação do Campo
	Universidade Federal de Campina Grande	Interdisciplinar em Educação no Campo
PE	Universidade Federal de Pernambuco	Intercultural Indígena
PI	Universidade Federal do Piauí	Educação do Campo – Ciências da Natureza

PR	Universidade de Integração Latino-Americana	Antropologia – Diversidade Cultural Latino-Americana
	Universidade Estadual de Maringá	Pedagogia – Educação do campo
	Universidade Federal do Paraná	Educação do Campo
	Universidade Federal Tecnológica do Paraná	Interdisciplinar em Educação do Campo
RJ	Universidade Federal Fluminense	Interdisciplinar em Educação no Campo
	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Educação do Campo
	Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaerte	Educação do Campo – Ciências da Natureza e Matemática
RN	Universidade Federal Rural do Semiárido	Interdisciplinar em Educação no Campo
	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte	Interdisciplinar em Educação no Campo
RO	Fundação Universidade Federal de Rondônia	Educação Básica Intercultural
		Educação do Campo
RR	Universidade Federal de Roraima	ABI - Licenciatura Intercultural – Comunicação e Artes
		Gestão em Saúde Coletiva Indígena
		Gestão Territorial Indígena – Atividades Produtivas e Manejo Ambiental
		Gestão Territorial Indígena – Patrimônio Indígena
		Licenciatura Intercultural – Comunicação e Artes
		Licenciatura Intercultural – Ciências Sociais
		Licenciatura Intercultural – Ciências da Natureza
		Educação do Campo: Ciências Humanas e Sociais
		Educação do Campo: Ciências da Natureza e Matemática
	Universidade Estadual de Roraima	Pedagogia – Educação Indígena

		Pedagogia – Educação do Campo
RS	Universidade Federal do Rio Grande	Educação do Campo
	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Educação do Campo
	Universidade Federal de Santa Maria	Educação do Campo
	Universidade Federal de Pelotas	Educação do Campo
	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha	Educação do Campo – Ciências da Natureza
		Educação do Campo – Ciências Agrárias
	Fundação Universidade Federal do Pampa	Educação do Campo
SC	Universidade Comunitária da Região de Chapecó	Intercultural Indígena em Ciências Sociais
		Intercultural Indígena em Línguas, Artes e Literatura
		Intercultural Indígena em Matemática e Ciências Naturais
		Intercultural Indígena em Pedagogia
	Universidade Federal de Santa Catarina	Licenciatura Intercultural Indígena
		Educação do Campo
	Universidade Federal da Fronteira Sul	Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas
		Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza
TO	Universidade Federal do Tocantins	Educação do Campo – Linguagens e Códigos (artes e música)

Fonte: Censo da Educação Superior do INEP, 2018

Por existirem em pequeno número em relação ao universo total de cursos, os cursos diferenciados concentram poucas matrículas. Mesmo entre estudantes indígenas, os cursos explicitamente diferenciados concentram apenas 4,2% do total

de matrículas. As/os demais estudantes estão distribuídas em cursos padrão, a maioria no setor privado.

É relevante apontar que não necessariamente estudantes indígenas, negras/os ou de povos e comunidades tradicionais priorizam programas interculturais quando procuram acesso à educação superior. Há outros elementos determinantes como a opção por uma carreira profissional, estratégias políticas das comunidades, desejo pessoal ou mesmo a distância percorrida entre sua casa e o local de aulas.

Por essa razão, se torna ainda mais relevante debater a transversalização da educação intercultural a todos os cursos de uma instituição. O caráter mais ou menos intercultural de um curso pode ser um fator determinante para a taxa de conclusão. Como indicam Tassinari (2016) e Estácio (2015), a evasão entre estudantes indígenas – e esta análise pode ser estendida também a estudantes negras/os e de povos e comunidades tradicionais – está relacionada a obstáculos tanto de origem financeira como de origem pedagógica, pela dificuldade em adaptar-se às lógicas e práticas pertinentes à visão de mundo branco ocidental na academia.

A falta de identificação, o não-pertencimento, a sensação de estar no lugar errado são motores da evasão. Ou seja, a permanência destas/es estudantes na educação superior depende de que se incorpore a interculturalidade de maneira transversal às instituições de educação superior, e não pode estar restrita apenas aos programas de educação diferenciada.

No que se refere à pós-graduação, não há bases de dados nacionais que disponham sobre raça ou pertencimento étnico. Logo, não é possível nos informarmos sobre as tendências na demanda de estudantes indígenas, negras/os ou de povos e comunidades tradicionais por acesso à pós-graduação.

Também não é possível supor que as matrículas na pós-graduação simplesmente reflitam o mesmo padrão de evolução das matrículas na graduação. Cada nível de educação cumpre funções sociais distintas e, ainda que sejam sequenciais, as motivações para o ingresso na graduação (largamente relacionadas ao trabalho e ao manejo das relações com o mundo branco) não são sinônimas das motivações que levam ao ingresso na pós-graduação.

Ainda assim, dado que quanto mais graduadas/os houver, maiores serão as chances de que entre estas/es existam estudantes com condições e interesse para ingressar na pós-graduação é necessário discutir se a pós-graduação está sendo organizada para atender a esta demanda potencial por educação intercultural – demanda esta que também ecoa entre aquelas apresentadas na CNPI.

Uma busca nominal na plataforma Sucupira, base de dados da CAPES, semelhante à operada para a base do INEP, indica a presença de, pelo menos, 13 programas de pós-graduação explicitamente orientados pela interculturalidade¹⁴. O indicativo de interculturalidade foi confirmado, nestes casos, pela consulta ao projeto pedagógico e/ou objetivos de cada programa, como disponibilizados em seus respectivos sítios eletrônicos.

Tabela 6 – Lista de cursos interculturais de pós-graduação segundo instituição e Unidade Federativa

UF	Instituição	Curso
AM	Universidade Federal do Amazonas	Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia (PPGSCA/UFAM)
BA	Universidade Federal da Bahia	Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em estudos Étnicos e Africanos (POSAFRO/UFBA)
	Universidade Federal do Recôncavo Baiano	Mestrado profissional em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas
		Mestrado Profissional em Educação do Campo
	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	Programa de Pós-Graduação em Relações étnicas e Contemporaneidade (PPGREC/UESB)
	Universidade do Estado da Bahia	Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA/UNEB)
		Programa de Pós-Graduação em Estudos Africanos, Povos Indígenas e Culturas Negras (PPGEAFIN/UNEB)

14 A busca foi realizada apenas entre os cursos submetidos à Avaliação Quadrienal 2017.

DF	Universidade de Brasília	Mestrado profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais (MESPT/UnB)
PA	Universidade Federal do Pará	Especialização em Educação e Interculturalidade na Amazônia
		Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Cultura e Amazônia (PPGCOM/UFGPA)
PE	Universidade Federal de Pernambuco	Mestrado profissional em Culturas Africanas, da Diáspora e dos Povos Indígenas
	Instituto Federal do Sertão de Pernambuco	Curso de especialização lato sensu Educação Intercultural: Indígenas e Quilombolas
PR	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Programa de Pós-Graduação em Sociedade Cultura e Fronteiras
TO	Universidade Federal do Tocantins	Mestrado em Estudos de Cultura e Território

Fonte: Plataforma Sucupira/CAPES

Temáticas relacionadas especificamente à questão negra/africana/quilombola parecem surgir com maior destaque na pós-graduação do que na graduação. Com relação à distribuição geográfica, observa-se a maior concentração de programas nas regiões Nordeste e Norte.

O MESPT aparece como único programa intercultural de pós-graduação no Centro-Oeste, região chave em termos de mobilidade no país – o que se observa pela composição de suas turmas, com estudantes de todas as regiões do Brasil. Além disso, o fato de que esteja situado em Brasília é também um importante diferencial para o programa, já que a relevância política da capital a transforma em rota para a militância por direitos para indígenas, quilombolas e povos e comunidades tradicionais. Além da negociação direta com os órgãos públicos, a cidade reúne também eventos de caráter nacional como a Conferência Nacional de Política Indigenista (CNPI) ou movimentos, também de porte nacional, a exemplo do Acampamento Terra Livre.

O programa, portanto, é potencialmente um polo para a criação de redes de conexão em Brasília, que sirvam de apoio às/aos estudantes em suas demandas políticas, fato que torna a manutenção e ampliação do MESPT uma expressão do exercício dos direitos constitucionais à educação e à diversidade cultural.

O MESPT – descrição do programa

Histórico do curso

As informações apresentadas a seguir sintetizam os dados disponíveis no Projeto Político Pedagógico do MESPT publicado em 2015, no seu Regulamento Geral, também de 2015, no Edital de 2017 para ingresso no programa e nas fichas de avaliação trienal e quadrienal da CAPES, para os períodos de 2010-2012 e 2013-2016. Todos estes documentos podem ser encontrados na seção de anexos desta tese e consultados para descrições mais detalhadas sobre o programa.

Antecessor do MESPT, o Programa de Pós-Graduação Profissional em Desenvolvimento Sustentável (PPG-PDS) foi criado em 1998 como mestrado profissional, oferecendo, até 2009, vagas anuais nas áreas de concentração de Política e Gestão Ambiental e Política e Gestão de Ciência e Tecnologia e Inovação. Em 2010, foi criada a nova área de concentração em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais, com foco na formação de profissionais especializados no trato de assuntos indígenas e indigenistas. A primeira turma desta nova área de concentração iniciou as aulas em 2011. Foram oferecidas 26 vagas, sendo 13 reservadas para estudantes indígenas.

A área se constituiu como um desdobramento da experiência anterior do CDS com o curso de Especialização em Indigenismo e Desenvolvimento Sustentável, criado em atendimento à demanda da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) por aprimoramento profissional de seus servidores. Como resultado, o leque do programa foi ampliado para outras áreas além das ciências ambientais, tratando também de educação, saúde, direito, justiça, economia, cultura e questões territoriais.

A avaliação trienal da CAPES sobre o período 2010-2012 reduziu a nota do programa de 5 para 3, e recomendou que o programa fosse reestruturado e se concentrasse mais sobre a sua nova área, considerando a Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais a linha mais frutífera de trabalho.

Entre 2013 e 2014, o PPG-PDS foi reestruturado com recomposição da equipe docente e do projeto político pedagógico do curso. O programa alterou

extraoficialmente seu nome para Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais (MESPT) – fato que, segundo a ficha de avaliação quadrienal do período seguinte publicada na base Sucupira, teria ocorrido sem consulta ou solicitação à CAPES, embora já figurasse em editais e documentos publicados pelo programa.

A disposição das vagas também foi alterada. Em 2014, das 30 vagas oferecidas, 15 eram destinadas a estudantes indígenas e quilombolas do Brasil e três outras a segmentos equiparáveis originários do México ou do Suriname. Em 2015 as vagas reservadas passaram a ser dirigidas também a representantes de povos e comunidades tradicionais.

Em 2016, o MESPT passou a ser formado por uma única área de concentração, em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais, extinguindo as demais. O regulamento geral publicado na UnB aponta três linhas de pesquisa: Gestão Ambiental e Territorial; Produção Sustentável e Segurança Alimentar; Educação para a Interculturalidade e a Sustentabilidade. A ficha de avaliação quadrienal da CAPES, entretanto, inclui mais uma linha, de Política Pública, Cultura e Sustentabilidade.

Ainda em 2016, o número de vagas oferecidas diminuiu em função de cortes orçamentários na esfera federal. Foram apenas 18 vagas, que a coordenação do curso optou por direcionar integralmente a estudantes indígenas, quilombolas ou representantes de povos e comunidades tradicionais, consolidando-se como pioneiro na oferta de um programa multicultural e interétnico.

O programa estabeleceu relação direta com outras instituições de ensino superior no Brasil, com intercâmbio de docentes da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), além da interlocução com órgãos governamentais então existentes e atuantes, como a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI-MEC), o Ministério da Cultura (MinC) e a Secretaria de Políticas para a Igualdade Racial (SEPPIR).

Estabeleceu também cooperação internacional com a Universidade Veracruzana do México.

Em 2017, a avaliação quadrienal da CAPES decidiu pelo fechamento do programa na área de Ciências Ambientais, com nota 2 como parecer final, e recomendou que o programa fosse reapresentado à avaliação em Apresentação de Proposta de Cursos Novos (APCN) da CAPES, agora em área interdisciplinar, mais afim às características que consolidou em sua trajetória. Nesse ano foram ofertadas em edital 22 vagas, com reservas de vagas em proporções iguais para indígenas, quilombolas, representantes de povos e comunidades tradicionais, e pessoas que não se enquadrem em nenhuma destas categorias mas atuem profissionalmente junto a estes grupos, além das vagas para estrangeiras/os, como se descreverá em maior detalhe adiante.

A APCN proposta pelo MESPT foi rejeitada na primeira rodada de avaliação, em setembro de 2018, mas aprovada, após reformulação e pedido de reconsideração, em dezembro de 2018, passando o curso a nomear-se oficialmente como Mestrado em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais, enquadrado agora em área Interdisciplinar de avaliação, e vinculado institucionalmente à UnB como um programa interunidades, reunindo o Instituto de Ciências Sociais, a Faculdade de Educação e o Centro de Desenvolvimento sustentável, com sede na Faculdade UnB Planaltina (FUP/UnB).

Estrutura do curso

O curso tem duração de 24 meses e carga horária de 420 horas, totalizando 28 créditos (18 para disciplinas obrigatórias e 10 para optativas). As disciplinas são oferecidas em módulos, e seguindo um calendário de Pedagogia da Alternância, onde os períodos na universidade são intercalados por períodos nas comunidades. São sete períodos na universidade, no total, com duração de 1 a 5 semanas cada.

Na seleção de 2017, que recebeu a quarta turma do MESPT, acompanhada nesta pesquisa, foram disponibilizadas 22 vagas, visando atender a um público

interétnico, com origens culturais diversas, em regime de reserva de vagas distribuídas da seguinte forma:

- 5 vagas para pessoas autoidentificadas indígenas, residentes no país;
- 5 vagas para pessoas autoidentificadas quilombolas, residentes no país;
- 5 vagas para pessoas autoidentificadas membros de comunidades tradicionais, residentes no país;
- 5 vagas destinadas à ampla concorrência para pessoas que atuem profissionalmente junto a povos e/ou comunidades tradicionais;
- 2 vagas destinadas a pessoas autoidentificadas indígenas, quilombolas ou membros de comunidades tradicionais residentes no México e/ou Suriname.

Durante o curso da pesquisa, tive contato somente com as/os 20 estudantes brasileiras/os.

O processo seletivo é organizado pelo próprio corpo docente, e envolve três etapas: avaliação de pré-projeto; avaliação de memorial descritivo; prova oral considerando os objetivos do MESPT. Para representantes de povos indígenas, quilombolas ou comunidades tradicionais, a seleção envolve também a apresentação de uma carta das comunidades que ateste o vínculo sociopolítico das/os estudantes.

Segundo seu regulamento, o programa visa à formação de profissionais para o desenvolvimento de pesquisas e intervenções sociais, com base no diálogo de saberes (científicos e tradicionais) e em prol do exercício de direitos, do fortalecimento de processos autogestionários da vida, do território e do meio ambiente, da valorização da sociobiodiversidade e da salvaguarda do patrimônio cultural (material e imaterial) de povos indígenas, quilombolas e demais comunidades tradicionais.

Há três eixos que organizam o MESPT: no plano teórico, a sustentabilidade, compreendida em sentido amplo, não restrita apenas à dimensão ambiental; no plano metodológico, a interdisciplinaridade; e no plano intercultural, o diálogo de saberes (acadêmicos e tradicionais).

Após a conclusão dos créditos exigidos do curso, a/o estudante deverá apresentar perante uma Comissão Examinadora o seu trabalho de conclusão de curso. Sendo o MESPT um mestrado profissional, é dado à/ao estudante a opção de finalizar o curso com a elaboração de uma dissertação ou produto (peças audiovisuais, metodologias, material didático ou outros), conforme a Portaria Normativa da CAPES número 17, de 28 de dezembro de 2009. Em ambos os casos, há uma dimensão política bastante evidente na condução do programa, que determina que se espera que os trabalhos de conclusão:

- Sejam articulados à atuação do estudante junto à sua comunidade de origem ou à organização de vínculo profissional; e
- Contemplem elementos descritivos e analíticos sobre a experiência de pesquisa/intervenção do estudante, comunicando de maneira clara qual foi o aporte que pretendeu oferecer, em favor da sustentabilidade de povos e terras tradicionais.

As defesas também são diferenciadas. As Comissões Examinadoras dos trabalhos de conclusão devem contar com a presença de examinadores indígenas, quilombolas ou sujeitos oriundos de outras comunidades tradicionais – sejam intelectuais ou lideranças com notável trajetória pública, na condição de convidados especiais e segundo sua afinidade com o tema pesquisado. Ou seja, além dos examinadores internos e externos (pertencentes ao ambiente acadêmico ou similar, conforme normativas da pós-graduação), integrarão as comissões outros sujeitos para fins de exame do trabalho de conclusão, em consonância com diretrizes de governança do programa e o princípio político-epistemológico do diálogo de saberes.

Análise dos dados

A análise dos dados reunidos nessa investigação procura refletir sobre a experiência do MESPT em termos institucionais, considerando o que diferencia sua proposta e como o programa manifesta a ideia de diversidade cultural. Procura, também, identificar os limites que a própria institucionalidade impõe à sua diferenciação, a exemplo das restrições colocadas pela legislação educacional brasileira, por mecanismos externos de avaliação, ou pela organização mesma da universidade. Estes limites se referem a quanto um programa precisa estar adequado às normas institucionais e estatais para existir e a quanto as/os estudantes precisam estar adequadas/os a estas normas para participar do espaço da universidade e receberem os seus diplomas.

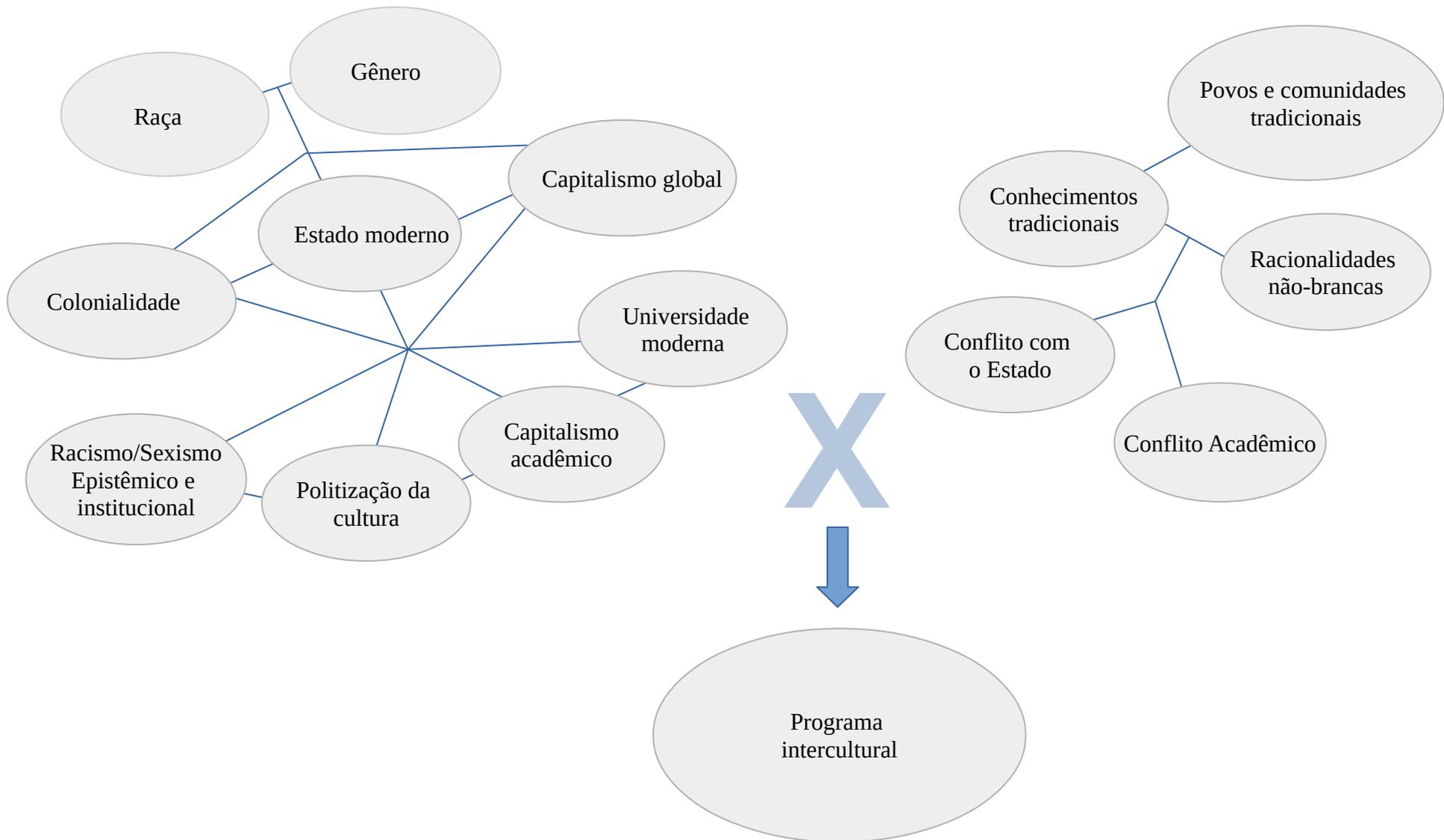
Como sugerido pela metodologia da análise situacional, para fins de melhor visualização do campo, os dados serão apresentados em mapas em três níveis: macro, contextualizando o campo e descrevendo o cenário social e político geral; médio, observando a instituição em suas práticas e estruturas; e micro, referindo à agência dos sujeitos que atuam na instituição.

Todos os dados foram codificados em categorias, e aquelas categorias que se destacaram com maior ênfase a partir da codificação foram utilizadas para organizar os mapas. As análises destas categorias combinam a revisão de literatura geral e específica, a contextualização dos programas interculturais no Brasil, os dados secundários e os dados primários. Sempre que possível, extratos das falas dos sujeitos em campo foram utilizados para ilustrar o contexto referido, tanto em referência a entrevistas como notas de aulas e eventos. Cabe destacar, entretanto, que tais exemplificações são um recurso meramente expositivo, e não dão conta da complexidade do cenário vivido.

1. Nível macro: mapa situacional

Neste nível serão descritos os principais elementos que estruturam o campo estudado. É uma tentativa de compreender em que cenário está inserido o MESPT e com que macrodiscursos o programa dialoga. O organograma a seguir sugere, de forma simplificada, a relação entre os elementos destacados.

Gráfico 1 – Mapa situacional – origem dos programas interculturais



Os programas interculturais são fruto das tensões entre o Estado, por um lado, e os povos e comunidades tradicionais, por outro. Há, entre estes dois polos, uma disputa de forças desiguais. O Estado, ao longo do processo de colonialidade, vem realizando uma série de ações violentas a fim de manter sua hegemonia e impor sua racionalidade.

Este organograma simplificado não dá conta das contradições internas à estrutura do Estado, como é o caso da presença de aliadas/os dos povos e comunidades tradicionais que operam a partir de dentro do Estado e são fundamentais para a consolidação de ações contra-hegemônicas.

O que procuro destacar graficamente aqui, seguindo o raciocínio de Briones (2008), é que a criação de programas interculturais não resulta de uma evolução espontânea do Estado. Trata-se, antes, de ações estratégicas para a manutenção de sua estabilidade, realizadas através das instituições que constituem seus aparelhos ideológicos, como a universidade.

Uma série de elementos pode fragilizar as estruturas do Estado: crises econômicas e políticas, por exemplo, causadas pela relação com outros Estados, por vícios na relação entre Estado e população, ou pela tensão interna com grupos contra-hegemônicos. Quando estes desequilíbrios irrompem, a hegemonia do Estado fica ameaçada, e o Estado procura agir para recuperá-la.

É o que se observou no processo de politização da cultura, quando se produziu a retórica da diversidade cultural como um direito, para aplacar as demandas das políticas identitárias no final do século XX. Uma vez que as demandas que tenham produzido o desequilíbrio sejam pacificadas, o Estado pode, inclusive, retroceder nestas ações e reassumir uma postura mais conservadora de seus princípios fundadores racistas e sexistas.

No outro polo desta tensão estão os povos e comunidades tradicionais, que manifestam suas próprias racionalidades e resistem ao Estado. A demanda por programas interculturais, nesse contexto, surge como uma estratégia para apropriarem-se dos aparelhos ideológicos do Estado, a fim de reorganizar sua estrutura a partir de dentro.

Os elementos destacados no gráfico serão descritos a seguir, relacionando a bibliografia revisada a extratos das falas de estudantes e docentes que ilustram as análises realizadas a partir da experiência de campo:

Raça e gênero: A raça, ao lado do gênero, surge como ponto de partida para a descrição do campo em estudo. Essa condição se manifesta também na fala de discentes do programa:

“Na minha trajetória de vida, eu sou marcada pela cor e pela raça. Todo o meu trajeto, toda a minha forma de expressão, é marcada pela questão da raça. Não só por mim mesma, no reforço da minha identidade, mas também pelo racismo, né. O racismo não me deixa esquecer que eu sou negra”
(Entrevista – estudante E)

A desigualdade de gênero, por sua vez, surge com maior relevância na experiência das discentes mulheres, cujas trajetórias educacionais são marcadas pelos obstáculos de uma maternidade frequentemente conduzida de modo solitário.

Observa-se, assim, que a raça e o gênero não são marcadores da experiência social apenas do ponto de vista histórico. Não pertencem apenas ao passado da formação do Estado. São presentes, e a eficiência do Estado depende da sua reafirmação cotidiana.

Por isso o Estado e as instituições modernas, estruturadas sobre as desigualdades de gênero e raça, possuem uma agência ativa na perpetuação do sexismo e do racismo. É o que Wolf (2005) descreve como produção da redundância, e se manifesta, na educação, tanto nas esferas de acesso e permanência, como na rotina institucional e no conteúdo curricular e práticas pedagógicas, construídos em torno de perspectivas brancas e masculinas.

Colonialidade, Capitalismo global e Estado moderno: colonialidade, como a descreve Quijano (2007), é o nome dado à articulação do capital às formas de organização e controle do trabalho a partir da categorização racial dos sujeitos – combinada à sua categorização de gênero – que permite a produção de mercadorias em larga escala, definindo os padrões do capitalismo como mercado global. Isto é, a

colonialidade oferece o esteio simbólico para que a mensagem de dominação política seja reafirmada repetidas vezes e redunde em convencimento.

Organiza a divisão internacional do trabalho, definindo os papéis de países, grupos e sujeitos consumidores e produtores. O que deve ser comercializado, e como devem se desenvolver os produtos, é uma expressão da ética sustentada pelos grupos dominantes.

O Estado moderno, por sua vez, se organiza como aparato centralizador do poder responsável pela manutenção dos aparelhos ideológicos (ALTHUSSER, 1977), necessários à perpetuação da mensagem da colonialidade.

Racismo/sexismo epistêmico e institucional, capitalismo acadêmico, universidade moderna e politização da cultura: a universidade moderna, no esquema althusseriano (1977), pode ser descrita como um aparelho ideológico vinculado ao Estado. Produz tanto as narrativas dominantes na descrição do mundo, quanto conforma os sujeitos às posições profissionais na divisão do trabalho que exigem formação educacional avançada. À medida que a economia se complexificou na formação da chamada sociedade do conhecimento, as universidades assumiram também o papel de produção de tecnologia para multiplicação do capital (SLAUGHTER; LESLIE, 1997), sendo as agendas de pesquisa definidas segundo os interesses das elites dominantes.

O efeito dessa cooptação das universidades pelo mercado é o capitalismo acadêmico, onde as instituições de educação se tornam elas mesmas objetos de investimento (SLAUGHTER; LESLIE, 1997). Procuram definir seus perfis de modo a se tornarem atrativas para a inversão de capital. Em vez de estimular a diversidade, a competição leva à homogeneização dos perfis das universidades, que precisam atender aos interesses do mercado, em uma sociedade marcada pela colonialidade.

Assim, o racismo e o sexismo epistêmico se refletem em duas dimensões: (a) na produção de narrativas, que não levam em consideração perspectivas não-brancas e não-masculinas; e (b) nos valores que orientam as agendas de pesquisa, alinhados à racionalidade branca.

O racismo se percebe também de maneira sensível, em sua dimensão institucional, na exclusão dos corpos indígenas e negros na educação superior. São frequentes os relatos de estudantes que se assemelham ao seguinte:

“A minha trajetória de estudo acadêmico é que eu vim de uma comunidade quilombola que aí poucos de nós tivemos acesso à universidade à academia. Dentre as pessoas que terminaram ensino fundamental, ensino médio, que cada etapa dessa é um desafio e uma vitória, uma vitória coletiva quando um indivíduo entra nesses espaços e consegue concluir, né, eu sou a primeira a entrar na universidade, a fazer uma formação superior.” (Entrevista – estudante C)

Ou ainda:

“Então você tem gerações e gerações de famílias negras que não tiveram uma pessoa formada em graduação ou mestra. Eu acho que tá na hora da Universidade de Brasília repensar. Que tipo de acesso e permanência é esse dessa diversidade étnico-racial que temos no Brasil? Não só eu, na minha turma tem outras pessoas que são as primeiras pessoas a fazerem graduação. As primeiras pessoas a fazerem mestrado. Pessoas negras e pessoas indígenas também. Então assim, a Universidade de Brasília aqui, eu acho que ela deve repensar até que ponto ela é realmente aberta pra essa diversidade que tá posta. É aberta mesmo? E as outras universidades? Pra não questionar só a Universidade de Brasília, mas também as outras universidades, então que mundo acadêmico é esse que você tem ainda mais de 500 anos desde que houve a invasão e você tem famílias inteiras que nunca tiveram acesso ao ensino superior?” (Entrevista – estudante E)

Povos e comunidades tradicionais: a colonialidade não é um projeto perfeito em sua execução e, portanto, não resulta na extinção da diversidade. Por um lado, isto se deve à enorme capacidade de resistência dos povos e comunidades, que mesmo após violentos contatos com o Ocidente moderno puderam preservar seus núcleos identitários. Por outro, se deve ao fato de que as culturas não são estáticas: estão em permanente transformação, e novas identidades podem nascer, como dissidências de culturas que as antecederam.

Ou seja, não seria verdadeiro afirmar que todos os povos e comunidades tradicionais presentes hoje no Brasil já existiam antes do contato colonial. Muitos se formaram ao longo dos últimos séculos. Mesmo aqueles que encontram suas raízes identitárias em períodos anteriores, já tiveram o núcleo cultural de suas identidades transformado ou reinventado.

Sua autonomia e sua capacidade de manterem estes núcleos é que permite sua oposição à colonialidade. Uma oposição organizada inclusive em alianças entre povos. O MESPT se coloca como um espaço para reforçá-las e multiplicá-las, como aponta esta fala de uma/um docente, registrada em sala de aula:

“O MESPT tem trabalhado com o princípio de que constituir turmas multiétnicas favorece uma forma de aprendizagem pelo convívio, e que isso também abre espaço pra solidariedade entre indígenas, quilombolas, geraizeiros, pescadores, ribeirinhos, e profissionais aliados que estão atuando no campo. Porque, por vezes, todo o debate de pluralismo epistêmico tende a uma dinâmica de constituição de nichos fechados. Por exemplo, a discussão da negritude feminina num grupo muito fechado. A discussão sobre epistemologias indígenas num grupo muito fechado. Então são circuitos, às vezes, que não se comunicam, e além da gente saber que há desafios que são comuns a esses sujeitos nós estamos preparando pra transformar o mundo num mundo melhor, e não pra gerar rivalidades ou incompreensões de parte a parte.” (Notas de aula – docente A)

Além destas alianças estratégicas, uma série de razões podem levar os sujeitos pertencentes a povos e comunidades tradicionais a procurar instituições educacionais ocidentais. Podem, por exemplo, buscar a aprendizagem de saberes úteis para a convivência pós-contato ou, ainda, o acesso e a participação em espaços de decisão política (LUCIANO, 2011; SOTTO, 2017). Seja qual for a razão, esta busca, no caso das/os estudantes do MESPT, é feita de modo consciente, enraizada na autonomia de seus povos. Se posicionam de forma ativa em relação à educação, resistindo à cooptação pela academia.

É relevante destacar que estas/es estudantes já vem de experiências anteriores na graduação e, sem exceção, possuem forte envolvimento com movimentos de militância política, o que contribui para que transitem neste espaço colonial mantendo sua autonomia. Em outra nota de aula, destaco a fala de uma docente, que afirma:

“Há sempre quem fale que essa universidade não serve para indígenas, para negros e para quilombolas porque é muito racista. Uma universidade que não serve porque reproduz a cultura dominante, silencia a cultura das classes populares que estão dentro dela. Mas a gente tenta desconstruir essa ideia dizendo que esses sujeitos “subalternizados” entenderam há muito tempo, mais do que muitos críticos da academia, que é exatamente acessando esses espaços que estão constantemente fechados pra eles, que eles podem construir esse processo de sobrevivência e de resistência”. (Notas de aula – Docente B)

Conhecimentos tradicionais, conflitos com o Estado e racionalidades não-brancas: no contato de povos autônomos com universidades modernas, o conflito entre racionalidades se torna aparente. O racismo e o sexismo epistêmicos se chocam com os conhecimentos tradicionais; as formas de organização social estatais, como a universidade moderna, são colocadas em cheque; e os ideais de coletividade chocam com a individualidade meritocrática do capitalismo.

Estes conflitos são bastante presentes na rotina do programa, e podem ser ilustrados aqui por falas de discentes, como por exemplo, quando discutem a forma como os conhecimentos tradicionais são apropriados pela academia:

“Porque assim, nós povos indígenas temos muito a ensinar, temos muito a contribuir dentro das universidades. Boa parte dos conhecimentos que tem aí não foi os não-indígenas que descobriram, que fizeram, que aconteceram. Boa parte das ideias que tem por aí são tudo.. foram ideias do indígena que foram copiadas, reformadas e impostas, colocadas aí.” (Entrevista – estudante D)

Ou ainda:

“É por isso que nós estamos aqui, pra dizer que a gente também produz ciência, que a gente também tem um conhecimento. A nossa lógica não é só um saber qualquer, nossa lógica também é ciência. A ciência parte do princípio de um conhecimento tradicional, ela não parte do vazio. E aí ela é violenta quando ela não reconhece as suas origens. Ela não reconhece de onde veio, o princípio que a fundou, que é o conhecimento, que é a vivência, que é o contato com a gente.” (Entrevista – estudante C)

Na reflexão sobre as formas de organização da universidade, é colocada em cheque, por exemplo, a necessidade de que a diversidade se dê em um espaço especialmente reservado para tanto, em vez de ser aplicada de modo transversal a toda a instituição. Este posicionamento ecoa a posição de Aguilera e Helland (2011), entre outras/os autoras/es citadas/os aqui, de que quando a educação intercultural existe em espaços de exceção, acaba por endossar o discurso de subalternização promovido pelo Estado colonialista. Por exemplo, o fato de que a interculturalidade se apresente apenas em programas isolados é classificado como racismo na seguinte fala:

“Por quê é que nós, população negra, quando a gente traz esses temas, a gente tem sempre que estar dentro de um programa de ação afirmativa? Eu gostaria de dizer que isso é o racismo estrutural e racismo institucional.

Quer dizer, pra você ter pessoas negras falando da sua história, você precisa criar um programa pra que isso esteja contemplado, né. Isso é racismo. E aí você precisa também denominar ou de diversidade ou de intercultural pra falar da história do povo negro no Brasil. Isso é racismo.” (Entrevista – estudante E)

Ou em uma reflexão macro, para além do âmbito institucional, nas considerações sobre o individualismo do modelo capitalista de organização social:

“É a ideia do capitalismo em si também... quanto mais o sujeito tem mais ele quer ter. Ele nunca tá conformado com aquilo que tem, entendeu. Como tudo é muito político, tem professores que pra poder se dar bem em determinada coisa acabam sacrificando seja lá quem for. Num curso desses por exemplo, que tem muito a enriquecer a universidade, pra muitos outros professores ele não tem valor nenhum. Por quê? Por causa da questão política. Muitos políticos não veem a importância desse curso. Tanto é que é por isso que a gente tá passando por essa dificuldade da gente conseguir bolsa pra se manter.” (Entrevista – estudante H)

É importante destacar que estas críticas são dirigidas à instituição e ao caráter racista da organização do sistema educacional, e não aos programas interculturais em si.

A transversalização da interculturalidade como um princípio organizador de toda a instituição não implica em eliminar ou substituir os programas interculturais, que podem se consolidar como espaços especializados.

A existência de programas interculturais é uma demanda histórica dos movimentos indígenas, quilombolas e de povos e comunidades tradicionais, e devem continuar existindo mesmo em um cenário onde a interculturalidade seja generalizada. Estes espaços têm enorme importância para a consolidação de agendas de pesquisa especializadas e para a articulação política e construção de alianças entre povos.

Conflito acadêmico:

Os conflitos entre as perspectivas de estudantes e as práticas e estruturas da academia foi tema de recorrente observação por parte das/dos discentes e docentes, em repetidos encontros. Esses pontos de conflito podem ser considerados como pontos de partida que direcionam as propostas de reestruturação da academia, como se verá adiante.

Um dos mais recorrentes, entre os conflitos apontados, se refere à relação entre conhecimentos tradicionais e conhecimentos acadêmicos, que ilustro a seguir:

“Quase sempre, o papel da academia é desvalorizar o que o nosso povo sabe, né, é desvalorizar mesmo... E o conhecimento acadêmico muitas vezes é o conhecimento que vem das bases, o que é uma coisa estranha, assim, contraditória. Pronto, eu vou lá na comunidade, eu te pesquiso, eu te escuto, eu coloco num livro do jeito que eu acho que eu quero, que eu considero que é certo. (...) Eu falo e você escreve bonito. Aí depois eu vou traduzir o que acontece nas comunidades, coloco no papel, depois eu vou dizer pras comunidades qual o jeito certo, mas eu ‘tô’ falando com base no que eu aprendi. Então eu acho que ao longo da história a academia tem tido muito o papel de desvalorizar os nossos conhecimentos”. (Entrevista – estudante B)

Ao que a educação intercultural surge como alternativa:

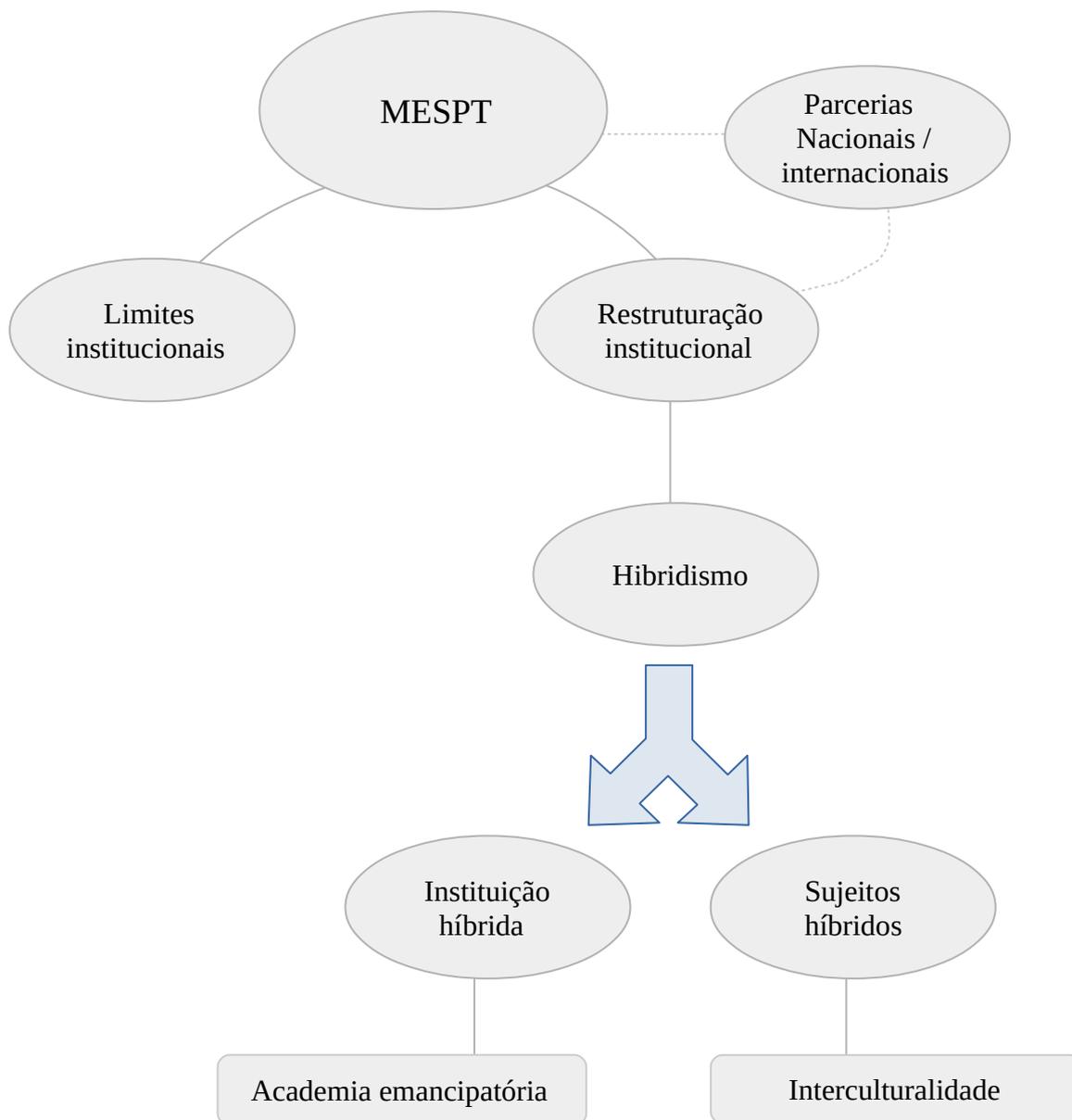
“A educação padrão desconsidera todos esses conhecimentos [tradicionais]. É imposto uma coisa lá eurocêntrica que só aquilo lá é a verdade e tem que ser tudo segmentado, né, naquela linha, e você tem que caminhar naquele trilho ali. E a [educação] intercultural não. A intercultural é mediadora, ela tá aberta né, ela media uma coisa e outra. É bem diferente.” (Entrevista – estudante H)

Por seu potencial como espaço de diálogo e organização de resistência de povos e comunidades tradicionais, os espaços de educação intercultural podem ser compreendidos como uma aplicação prática da proposta de dialética cultural de Dove (1995), na reunião de várias culturas em oposição a uma unidade hegemônica.

2. Nível médio: mapa de mundos e arenas sociais

Neste nível será descrito o programa em si, destacando, por um lado, os limites institucionais que enfrenta e, por outro, as estratégias de reestruturação adotadas e seus efeitos. O organograma a seguir sugere, de forma simplificada, a relação entre os elementos destacados.

Gráfico 2 – Mapa de mundos e arenas sociais – o MESPT



Limites institucionais: O MESPT não existe de maneira autônoma, mas sim vinculado à Universidade de Brasília. O seu funcionamento, portanto, é restrito pela própria instituição. Alguns destes limites se referem mais diretamente a questões estruturais, como o espaço físico, o tempo, e as normas que regulam a instituição. Outros, se referem aos conteúdos dessa estrutura, como as práticas pedagógicas e

o currículo. Estes elementos serão descritos a seguir, apontando, quando for o caso, as inovações propostas pelo MESPT:

- **Espaço:** Ainda que o MESPT discuta e afirme a existência de outros espaços de produção de saberes, do ponto de vista formal o programa está fisicamente localizado na UnB, e todas as aulas são realizadas dentro dos campi da universidade. São, portanto as/os estudantes de povos e comunidades tradicionais que precisam se deslocar de seus espaços e renunciar aos seus mundos para realizar o diálogo e produzir o que Hooks (2013) chamou de dessegregação.

A arquitetura da universidade e do prédio que abriga o curso comunica um padrão civilizatório branco, com salas de aula padronizadas, quadradas ou retangulares, com carteiras escolares e lousas. Isso nos lembra que as estruturas dos aparelhos ideológicos não são apenas imateriais. A ideologia também se materializa. Além disso, a separação entre os sujeitos e a natureza, característica da Modernidade Ocidental, se expressa na organização do espaço universitário e separa as/os estudantes do contato com o meio ambiente que as/os cerca.

O uso do espaço, por si só, remete a uma determinada disciplinarização dos corpos. Parece provocar uma inércia na reprodução das práticas pedagógicas. É comum, por exemplo, que as/os docentes ocupem a frente da sala, em uma mesa maior e destinada a elas/es, o que remete à tradicional hierarquia entre docentes e discentes. Uma prática que parece se dar de modo irrefletido por parte das/dos docentes. Há uma variação também comum a este formato: a disposição das carteiras em círculo, onde docentes e discentes se sentam sem indicação hierárquica, procurando modificar a lógica de uso do espaço da sala de aula.

Além desta possível inércia, há outra condição relevante que o espaço impõe: nem todos os saberes podem ser ensinados dentro do espaço da universidade. Há saberes que exigem vivências em outros territórios, ou outras dinâmicas de relação com o espaço que não a disciplinarização dos

corpos em carteiras escolares. Não há, no MESPT, em regra, a oportunidade de uma experiência prática de aprendizagem. A existência de outros saberes não-acadêmicos de ordem prática é apreendida apenas de forma abstrata, através de relatos.

Esta estranheza em relação ao espaço não passa irrefletida. Com frequência, a academia foi referida por estudantes e docentes como um “território em disputa”, um espaço que deveria ser tomado tanto do ponto de vista epistêmico como físico. Pude observar iniciativas para ressignificação dos usos do espaço, a partir de uma reconfiguração simbólica das salas de aula, ainda que limitadas pelas possibilidades concretas.

Isso se deu, em regra, nos eventos organizados pelo programa, e, eventualmente, em algumas disciplinas, onde elementos icônicos das comunidades das/os estudantes eram trazidos para o meio da sala ou para uma mesa central. Por exemplo, peças de artesanato que remetessem às identidades étnico-culturais dos sujeitos ou objetos que evocassem uma dimensão espiritual.

Músicas, performances e danças também eram utilizadas, nesses contextos, como forma de ressignificação do espaço, na medida em que se propunha construir, a partir dessas dinâmicas, um espaço hiper-real. Isto é, criar um ambiente simbólico ou, por vezes, transcendental, que envolvesse as/os discentes e docentes, como um segundo piso construído sobre a dimensão física da universidade.

Eventualmente, atividades como a defesa dos trabalhos finais e dissertações podem ocorrer fora do espaço da universidade, por exemplo, nos territórios das comunidades das/os estudantes, o que expressa a intenção do programa em construir pontes entre a academia e as comunidades.

- **Tempo:** O programa aplica a Pedagogia da Alternância, com encontros concentrados em módulos de curta duração. Este movimento pendular oferece maior flexibilidade e favorece as/os estudantes, em especial aquelas/

es que precisam se deslocar em grandes distâncias, além de buscar fortalecer os vínculos com as comunidades, uma vez que os períodos em casa também são períodos de troca de experiências para as/os estudantes.

Já nos períodos na universidade, o programa tem uma carga horária formal a ser cumprida, em um número de horas de aula pré-fixado. Cada disciplina dura cerca de duas semanas, com aulas todos os dias. As aulas têm duração entre duas a quatro horas.

À semelhança do que ocorre em relação ao espaço, nem todos os saberes podem ser transmitidos ou desenvolvidos neste curto período de tempo, fragmentado em módulos. Há saberes que exigem um contato ou experiência prolongados, e que somente poderão ser descritos no âmbito do curso de forma abstrata, mas não verdadeiramente praticados e transmitidos pela experiência.

- **Ingresso:** já à entrada, o MESPT oferece um importante diferencial em relação a programas hegemônicos. Mais de 75% das vagas oferecidas são direcionadas ao seu público-alvo. Diferentemente das ações afirmativas usualmente aplicadas na educação superior, em vez de se basear na identificação racial e fenotípica, a reserva de vagas do MESPT se apoia prioritariamente sobre critérios étnicos e culturais. Pode-se dizer que o foco do programa é o combate ao racismo epistêmico, ao passo que o combate ao racismo institucional, derivado do fenótipo, ocorre apenas como consequência direta do primeiro.

Como corpo e episteme estejam profundamente interligados no processo de criação simbólica da raça, resulta que além de étnica e culturalmente diversa a turma seja também racialmente diversa. Das/os 20 estudantes que compõem a quarta turma, acompanhada nesta pesquisa, 7 são brancas/os, 8 pretas/os ou pardas/os e 5 indígenas, segundo classificação fenotípica atribuída por mim.

O programa também utiliza em seu processo de seleção critérios que valorizam a trajetória pessoal das/os candidatas/os, buscando ser sensível ao reconhecimento de experiências formativas contra-hegemônicas. Uma expressão prática da ideia de dialética cultural de Nah Dove (1995).

Por exemplo, um dos critérios de seleção é que as/os estudantes indígenas, quilombolas ou membros de comunidades tradicionais apresentem uma carta redigida por seus povos/comunidades atestando o seu vínculo. Diferentemente do que aponta Lima (2007), nesse caso não se trata de uma prática tutelar, senão da intenção do programa em criar alianças políticas com os povos e comunidades, respeitando os seus processos internos de indicação que, segundo relatos das/os estudantes, se constituem tanto através de indicações políticas como espirituais. Ao respeitar estes processos, o programa demonstra considerar as identidades dos sujeitos a partir das coletividades que representam, e não como indivíduos isolados.

Em contrapartida, o MESPT está institucionalmente limitado por não poder se apresentar como um programa de acesso universal, ou com grande número de vagas. O número de vagas é determinado, segundo resolução da UnB, pelo número de docentes disponíveis para orientação, já que o processo de pesquisa é formalmente individual.

- **Desenvolvimento da pesquisa e diplomação:** por se tratar de um mestrado profissional, o MESPT possui maior flexibilidade que um mestrado acadêmico no que diz respeito ao formato dos produtos que devem ser entregues como requisito para a obtenção do título de mestrado. Os trabalhos finais não se restringem ao formato de dissertação, podendo ser apresentados, de modo combinado, um artigo e um outro produto qualquer como vídeos, cartilhas, etc. Assim, o programa contorna a exigência formal de entrega de uma dissertação e busca oferecer, às/aos estudantes, maior flexibilidade na apresentação de produtos com formas não-convencionais.

O programa estimula também o uso de metodologias não-convencionais, na medida em que estas dialoguem com as suas visões de mundo. É fácil perceber como os jargões próprios da academia estão presentes nas descrições que as/os estudantes fazem de suas pesquisas, como “análise de dados” ou “coleta de dados”, ou ainda o uso de métodos e técnicas também próprios do fazer acadêmico, como questionários e entrevistas semiestruturadas. Há, contudo, uma série de inovações ou particularidades na maneira como as informações são acessadas, e os formatos de organização dos dados é customizado para a perspectiva de cada povo e comunidade.

Em trabalho publicado em 2018, por exemplo, o mestre John Santiago, quilombola do território de Jambuaçu, descreve sua metodologia em três “tempos”: o tempo memória, para identificação e análise de documentos históricos da comunidade; o tempo rebeldia, para análise das narrativas das lideranças políticas da comunidade; e o tempo esperança, para a análise da atualidade das estratégias de resistência da comunidade (SANTIAGO, 2018, p.32).

Já Valdelice Verón, em trabalho publicado também em 2018, descreve sua metodologia como uma apropriação do método etnográfico desenvolvido pela Antropologia. A diferença em relação a este, descreve a autora, é que ao invés do ponto de vista único da pesquisadora, sua etnografia kaiowá é constituída de modo coletivo, por múltiplos olhares, todos femininos. Verón destaca ainda que o êxito na investigação depende da sua educação espiritual, caso contrário não poderia compreender o que lhe é informado em campo (VERÓN, 2018, p.11).

Creuza Krahô também afirma que seu trabalho se aproxima do que seria “uma abordagem antropológica” para a “ciência dos *cupen*”, as/os brancas/os, mas é apenas uma tradução aproximada para explicar seu processo de vivência, ou de “conhecer-pesquisar”, orientado pelas/os mais velhas/os de sua comunidade ao longo da pesquisa (KRAHÔ, 2017, p. 17).

O formato de pesquisa e escrita livre permite que as/os estudantes utilizem uma grande variedade de fontes de informações e referências. Isto inclui a interlocução tanto com autoras/es reconhecidas/os e consolidadas/os dentro da academia como com as/os autoras/es e referências de suas próprias comunidades, seja através de registros escritos ou orais. Para ampliar esta interlocução, o programa prevê também que os trabalhos possam ser apresentados nos idiomas de cada estudante, quando o português não seja sua primeira língua. A limitação, neste caso, é que ainda seja obrigatório apresentar também uma tradução para o português, que continua sendo o idioma de referência.

Na definição das agendas de pesquisa, métodos e abordagens selecionados, há ainda abertura para a expressão de uma dimensão transcendental. Sobre esse tema, afirma uma docente, em palestra aberta no CIPIAL:

“As pesquisas do MESPT são ancestralmente orientadas. Isso é mais que só uma força de expressão. De fato tem implicações importantes para as temporalidades e para as formas como as pesquisas são conduzidas. Dou um exemplo: em duas pesquisas, uma em terreiro e uma em quilombo, as pesquisas foram mudando de feição, os temas e os percursos metodológicos foram sendo alterados no processo, porque a ancestralidade comunicava isso para as/os estudantes através das suas reuniões comunitárias”. (Notas de evento – CIPIAL – docente B)

Com relação ao conteúdo, há um direcionamento político bastante explícito e preocupado com os impactos dos produtos. A mesma docente define que:

“Uma das primeiras coisas que a gente discute com essas/es alunas/os é que as pesquisas são necessariamente pesquisas engajadas. Pesquisas que precisam ser construídas com a comunidade, sempre compreendida como um sujeito epistêmico, ou seja, não são pesquisas desenvolvidas solitariamente, como em geral os programas convencionais costumam orientar os estudantes nesses processos formativos. (...) Então as pesquisas das/os nossas/os estudantes são sempre produzidas a partir da comunidade, em diálogo com a comunidade, a tal ponto que o que a gente considera é que elas/es fazem uma pesquisa com autoria comunitária. (...) Nossa preocupação também é que o programa não se transforme num espaço de elaboração teórica e deixe de ter consequências importantes para os contextos a partir dos quais elas são desenvolvidas. Acho que elas [as pesquisas] têm de fato algum tipo de incidência sobre as realidades a partir das quais elas são desenvolvidas”. (Notas de evento – CIPIAL – docente B)

Os processos de pesquisa são, em geral, realizados de modo coletivo, por toda a comunidade da/o pesquisadora/pesquisador. O direcionamento do programa é que os temas pesquisados visem atender aos interesses dos povos. Os efeitos práticos deste engajamento comunitário são confirmados por uma série de desdobramentos já alcançados pelas dissertações e trabalhos defendidos até o momento, que subsidiaram processos de reconhecimento étnico e demarcação territorial nas comunidades das/os estudantes que os produziram.

O que também diferencia o processo de pesquisa no MESPT é que as/os estudantes serão sempre pesquisadoras/es com acesso privilegiado aos seus campos de pesquisa. Oferecerão sempre visões a partir de dentro das comunidades. Uma perspectiva que nenhuma/nenhum outra/o pesquisadora/pesquisador poderia oferecer. Isso permite o protagonismo dos povos e comunidades tradicionais na construção de narrativas sobre suas próprias realidades, e combate a estereotipificação produzida por trabalhos que acessam estas realidades apenas de modo superficial.

A despeito da condução coletiva das pesquisas, facilmente constatada no conteúdo dos seus produtos, uma restrição institucional significativa ao programa é o fato de que a universidade – submetida a critérios externos de credenciamento e avaliação – permite apenas a autoria individual dos trabalhos, bem como a emissão de diplomas no nome de uma única pessoa. Isso impede que a lógica de coletividade na produção dos saberes possa ser institucionalmente reconhecida. Uma característica do capitalismo acadêmico, que define o diploma como uma moeda de capital social (SLAUGHTER; LESLIE, 1997).

Finalmente, as defesas dos trabalhos, na conclusão do processo de pesquisa, se assemelham em estrutura a qualquer outra defesa de mestrado na universidade, com banca composta por dois docentes e convidadas/os externas/os. O que as diferencia é que, entre estas/es convidadas/os, devem figurar representantes das comunidades das/os discentes, o que abre um

importante canal de diálogo e oferece uma validação política, além da validação acadêmica dos trabalhos apresentados.

Além disso, as defesas podem ser realizadas fora do espaço da universidade, nos territórios das/os estudantes, o que evidencia a intenção do programa em buscar o engajamento das comunidades no diálogo com a academia. Outro diferencial importante é a realização de dinâmicas envolvendo cantos e danças, recorrente nas sessões de defesa, e que deslocam o sentido de esterilidade emocional e espiritual habitual da academia.

- **Corpo docente:** todas/os as/os docentes que compõem o MESPT, permanentes ou colaboradoras/es, o fazem pelo desejo de promover um espaço de educação intercultural. Não há cursos de formação didática especiais para a composição do quadro docente. O único direcionamento que se busca é uma composição variada em termos de áreas do saber, a fim de que este quadro resulte tão interdisciplinar quanto possível. Em geral, todas/os vêm de uma formação disciplinar convencional em suas próprias trajetórias. Ou seja, também para as/os docentes no programa a interdisciplinaridade e, em especial, a interculturalidade, é um aprendizado que se realiza no âmbito do próprio MESPT.

O que move as/os docentes é seu engajamento pessoal. A adesão ao programa é voluntária, e não há adicional remuneratório. Além das atividades de ensino, pesquisa e orientação, as/os docentes acumulam também funções administrativas e de secretariado. Além disso, as/os docentes continuam institucionalmente vinculadas/os a seus departamentos originais, onde ainda devem apresentar boa produtividade em termos de carga horária e volume de publicações, o que reduz a sua disponibilidade para contribuir com o MESPT.

Em relação à composição demográfica, com identificação de gênero e raça atribuída por mim, das/os 29 docentes indicadas/os no projeto político pedagógico do programa como membros permanentes ou colaboradoras/es, há 19 mulheres e 10 homens, entre as/os quais cinco são negras/os e

uma/um tem origem indígena, sendo as/os demais brancas/os. Ainda que as/os representantes negras/os e indígenas sejam minoria, é uma composição excepcional em relação ao quadro geral da universidade, onde apenas 1,7% das/os docentes é negra, e não há dados sobre docentes indígenas¹⁵.

Além de seu quadro fixo, o MESPT procura trazer mestres de tradições não-acadêmicas para o programa, mas sua participação é restrita à condição de palestrantes, já que a universidade não aceita que estes sujeitos sejam reconhecidos formalmente como docentes e integrem o programa.

- **Avaliação externa:** Ainda que o MESPT se posicione contrário à compartimentalização dos saberes, sua vinculação institucional depende dos resultados de avaliações externas. Atualmente o programa é enquadrado pela CAPES na área interdisciplinar, uma classificação apenas aproximada em relação ao perfil intercultural do MESPT. A ausência de uma área apropriada para enquadrar o programa implica em um processo avaliativo impreciso e ineficaz.
- **Financiamento:** A avaliação é vinculada aos recursos financeiros liberados para o programa. O fato de que tenha recebido uma nota baixa nos critérios da CAPES na mais recente avaliação quadrienal, possivelmente devido ao seu enquadramento impreciso, resulta na dificuldade em apoiar as/os estudantes em seu deslocamento e estadia. Além disso, como se trate de um programa de mestrado profissional, não há previsão de bolsas para as/os estudantes.

Para contornar estas limitações, o MESPT investe em estratégias de auto-financiamento, realizando atividades junto à comunidade acadêmica e público externo para arrecadação de dinheiro, e apostando na lógica de uma

15 Fonte: <http://g1.globo.com/distrito-federal/noticia/2016/01/pioneira-em-cotas-raciais-unb-tem-menos-de-2-de-professores-negros.html>

responsabilidade social coletiva sobre o programa que permita minimizar os obstáculos enfrentados pelas/os estudantes para a manutenção de sua permanência.

- **Currículo:** a orientação metodológica do programa é interdisciplinar e intercultural. A interdisciplinaridade é aplicada na construção da matriz curricular do curso a partir da integração de diferentes áreas do conhecimento, como as Ciências Sociais (Antropologia, História e Sociologia), Aplicadas (Administração, Direito e Economia), da Vida e da Terra (Ecologia, Geologia) e Agrárias (Agronomia). A interculturalidade, por sua vez, implica em que o programa procure extrapolar o campo da disciplinarização dos conhecimentos para buscar o diálogo entre diferentes matrizes de produção do saber. O currículo é organizado e revisto de acordo com as demandas que são trazidas pelas turmas de estudantes, sendo aprimorado a cada semestre.

Desta forma, as/os autoras/es constantes nas ementas do Projeto Político Pedagógico de 2015 não são necessariamente as/os mesmas/os adotados na prática dos cursos. Em cada disciplina de que participei, os textos foram livremente escolhidos pelas/os docentes, frequentemente baseados na sua experiência com turmas anteriores, e a maioria das ementas apresentou bibliografias com foco em vozes contra-hegemônicas.

O propósito de trabalhar a partir de literaturas contra-hegemônicas, brasileiras e estrangeiras, foi expresso pelas/os docentes em repetidas ocasiões como uma estratégia para que as/os estudantes pudessem perceber o eco nacional e transnacional de suas agendas políticas comunitárias. A intenção é que projetos aparentemente locais ganhem força ao identificar que não sejam vozes isoladas.

Possivelmente, uma limitação da construção do currículo é que, ao menos nas disciplinas que eu acompanhei, os textos foram pré-selecionados pelas/os docentes, e apenas eventualmente as/os estudantes matriculadas/os nas disciplinas tiveram participação direta na formulação das ementas.

- **Práticas pedagógicas:** As aulas são, em geral, organizadas como em qualquer outra pós-graduação na área de humanas, girando em torno do debate dos textos, com ocasionais dinâmicas de grupo. Os trabalhos de avaliação das disciplinas possuem formatos variados, desde a redação de artigos até dinâmicas em grupo envolvendo histórias orais.

Por força do espaço e do tempo reservados, as aulas são apenas teóricas, sem dimensão prática. Algumas disciplinas se apresentam bem adequadas aos padrões da academia, com aulas que expressam a separação cartesiana entre corpo e mente, concentrando a aprendizagem só na dimensão intelectual.

Já outras procuram recuperar a dimensão do corpo na aprendizagem, com momentos de canto e dança, trazidos pelas/os estudantes. Estas dinâmicas em grupo iniciam e/ou encerram os encontros e abrem espaço para o que foi definido, em variados momentos do programa, como uma “dimensão espiritual” da aprendizagem. Como afirma uma professora:

A academia foca muito nos processos mentais. Nos contextos de produção do conhecimento, aprendizagem, ou transmissão do conhecimento onde esses sujeitos [atravessados pela transcendentalidade] estão em maioria, as chaves do processo do conhecimento se modificam. Não é mais o mental, é o espiritual. São outras dimensões da vida. (Notas de evento – CIPIAL – docente B)

Observa-se, assim, que as disciplinas do programa não são conduzidas de modo idêntico pelas/os diferentes docentes. Estas contradições são marcas das trajetórias de formação disciplinar vividas pelas/os próprias/os docentes, que, grosso modo, receberam elas/es mesmas/os uma educação convencional. Resultam, também, do fato de que a interculturalidade na educação superior, especialmente na pós-graduação, seja uma experiência recente, e o MESPT ainda seja um programa jovem. A ideia de interculturalidade está em processo de elaboração e práticas pedagógicas são diariamente construídas.

As contradições nos posicionamentos entre docentes aparecem também quando se observa as distintas compreensões expressas sobre a finalidade do programa. Para algumas/ns, a prioridade do MESPT deve ser oferecer às/ aos estudantes o ferramental convencional da academia, para que dominem os métodos e regras da produção do conhecimento Ocidental e possam se emancipar em relação a este. Para outras/os, o inverso: o MESPT deve ser tratado como um espaço de valorização dos saberes tradicionais, e está escusado de cumprir qualquer rito acadêmico.

A maioria das/os docentes parece posicionar-se buscando o equilíbrio entre estes dois polos. Nem supervalorizam os conhecimentos tradicionais, o que poderia resultar na sua fetichização ou folclorização, ou os antagonizar em relação ao conhecimento acadêmico; nem supervalorizam o domínio dos conhecimentos acadêmicos, o que poderia resultar no apagamento do diálogo entre culturas.

O que há de notavelmente inovador nas práticas pedagógicas propostas não é, portanto, uma técnica determinada. O que diferencia o MESPT é a disposição das/dos docentes em ouvir e aprender. É uma opção política por oferecer um espaço de diálogo, que não exige insumos especiais. Um nível de diálogo que poderia ser realizado em qualquer outro curso em que existisse esta vontade.

Não significa que o diálogo seja sempre perfeito. Pelo contrário, trata-se precisamente de reconhecer que haverão incomensurabilidades entre os saberes. Nem sempre haverá traduções comuns que possam ser compreendidas por todos – e por vezes alguns saberes estrategicamente deixarão de ser compartilhados pelas/os estudantes.

Além disso, para um exercício efetivo da interculturalidade, a disposição das/os docentes precisa ser acompanhada por uma reforma estrutural. Novas dinâmicas de relação com o espaço e o tempo – encontros fora da universidade, sem horários cronometrados, por exemplo – podem contribuir para aprimorar as condições de diálogo.

Restruturação institucional:

As parcerias e cooperações internacionais representam uma fonte de apoio importante para que o MESPT possa se fortalecer frente aos desafios impostos pela instituição, em consonância com o que observou Briones (2008) sobre a construção de alianças supranacionais. Estas alianças amplificam a capacidade de agentes marginais de propor alternativas e se opor aos fluxos hegemônicos. Se destacam, no MESPT, as parcerias com programas interculturais no México e no Suriname.

Além disso, o programa procura adotar ações para ativamente superar os obstáculos institucionais postos. Entre estas ações, estão a constituição do MESPT como mestrado profissional, que permite maior flexibilidade na produção acadêmica das/os estudantes; e o seu atual enquadramento na área de avaliação interdisciplinar, vinculando-se à UnB como um programa interunidades, de modo a submeter-se a critérios de avaliação mais próximos de suas práticas.

Todas estas ações tiveram origem em processos de decisão coletivos. O Projeto Político Pedagógico de 2015, que ainda regia a turma de mestrado acompanhada nesta pesquisa, é um bom exemplo disso. Foi elaborado a partir da realização de três oficinas consultivas, entre os anos de 2013 e 2014, envolvendo egressos do próprio MESPT da turma de 2011-2013, além de docentes e colaboradores do programa. O processo de restruturação institucional se dá permanentemente, como se destaca nessa fala docente registrada em aula:

A gente tá muito aberto a entender o que é que vocês, como pesquisadores no nível de pós-graduação, nos apresentam. Foram muitos aprendizados desde o início assim. Então a gente também não tem uma resposta pronta de como essas epistemologias devem ser pensadas ou de como essas alianças devem ser construídas utilizando esse espaço. (Notas de aula – docente C)

As sugestões para a restruturação da instituição também partem das/os próprias/os discentes:

“Levar a universidade pra dentro da comunidade é uma das estratégias. Por que o que é que acontece? Assim, tem muitos professores não-indígenas, que trabalham com os professores indígenas ou com qualquer outro público indígena, e a cabeça deles é enquadrada. Eles não vão conseguir mudar aquilo. A partir do momento que eles começam a entrar pra desenvolver uma aula dentro de uma comunidade indígena, dependendo da centralidade

do que eles forem trabalhar, eu acho que muita coisa se quebra, então assim, eu acho que de repente pensar uma universidade indígena dentro de um território indígena (...) ou capacitações, de repente, pra professores não-indígenas, pra trabalhar a partir da ideia que o indígena pensa. Porque um indígena chega aqui ele não chega vazio de conhecimento nenhum. Ele tem uma bagagem de conhecimento. Precisa se preparar pra trabalhar com eles.” (Entrevista – estudante H)

A ideia que cerca esta reestruturação é que o ponto de partida do MESPT não é a formação acadêmica em si, mas sim a relação da universidade com as comunidades. O programa não tem como objetivo principal formar profissionais para o mercado de trabalho – ainda que também o faça. Seu foco é a instrumentalização da estrutura da academia para atender às demandas das comunidades das/os estudantes.

A reestruturação institucional exige também uma revisão das práticas no espaço da universidade, como a criação de espaços de convivência que se aproximem das expressões identitárias das/os estudantes – a exemplo do centro de convivência indígena Maloca na UnB –, ou mesmo a revisão dos cardápios oferecidos nos restaurantes universitários. É relevante identificar os elementos que possam tornar o espaço universitário mais acolhedor e propício ao diálogo.

Hibridismo para a instituição: Ainda que sejam isoladas, ações transformativas como o MESPT impactam a estrutura institucional, provocando que esta também se torne híbrida. Como efeito de curto prazo, tanto as/os docentes como a própria instituição passam, neste contato, por um processo de letramento na diversidade, aprendendo a reconhecer suas próprias limitações e tornando-se sensíveis ao diálogo com perspectivas diversas.

No médio prazo, os sujeitos formados pelo programa se tornarão agentes de transformação, intensificando estas mudanças. Podem inclusive, tornar-se elas/es mesmas/os docentes e coordenadoras/es de programas e ações interculturais. É o que afirma Dietz (2012), quando discorre sobre a substituição das/os antigas/os agentes da aculturação por sujeitos indígenas – e, nesse caso, também quilombolas e de povos e comunidades tradicionais. Isto já vem acontecendo, como registra essa fala docente:

“Eu sou desse tempo em que as professoras não eram da comunidade. E hoje, incrível, você chega lá hoje, e a maioria dos professores são da comunidade. A maioria dos professores também são militantes da causa, e melhor, a maioria deles são concursados, enquanto que o professor da cidade por melhor que ele seja ele é um professor que ele tem a carga horária dele, ele vai trabalhar, mas ele tem o final de semana que ele precisa voltar pra cidade, pra viver com a família. (...) Hoje nós já somos, ‘ixi’, mais de 100 pessoas, todas com graduação na comunidade, né, e eu começando a fazer mestrado. Então isso oh, é um motor que impulsiona pra gente seguir.” (Entrevista – estudante B)

Outro efeito de médio prazo é apontado por uma docente em uma fala sobre o programa, durante o Congresso Internacional de Povos Indígenas da América Latina (CIPIAL). Ela afirma que, entre os objetivos futuros do MESPT, além da formação de indígenas, quilombolas e membros de comunidades tradicionais como mestras/es e doutoras/es pela academia, está também a transformação do próprio espaço da universidade, para que pessoas com outros processos formativos não-acadêmicos, como mestres de saberes, líderes comunitários e religiosos, por exemplo, possam transitar na instituição e dialogar com as/os docentes de maneira simétrica.

Já no longo prazo, este deslocamento nas práticas e estruturas da universidade pode redundar num deslocamento maior, da instituição mesma, tirada do centro da produção do saber, abrindo espaço para que outras instituições sociais fora da universidade, construídas sobre outras bases culturais e sociais, possam ter suas produções reconhecidas como discursos legítimos sobre o real, referenciando e subsidiando a construção das relações entre os sujeitos, na cultura e na política. Um sentido total da academia emancipatória, como se destaca na seguinte fala:

“Não é importante só pra nós. É importante pra sociedade, porque na medida em que a gente prepara as pessoas levando em consideração as suas especificidades, levando em consideração o jeito do seu povo, a gente tá fazendo com que cada um fique bem, fique com prazer, fique com dignidade.” (Entrevista – estudante B)

Hibridismo para os sujeitos: no contexto da educação intercultural, provavelmente são as/os estudantes com origens contra-hegemônicas as/os que melhores condições têm de apresentar produtos interculturais de fato, porque podem transitar entre as suas lógicas de mundo originárias e a lógica ocidental apreendida na

academia. Ainda assim, pode-se dizer que todos os membros da comunidade acadêmica envolvidos neste processo são “contaminados” pelo contato entre diferentes racionalidades.

O resultado é uma hibridização da experiência dos sujeitos. Tanto as/os estudantes membros de povos e comunidades tradicionais absorvem o vocabulário, as práticas, e as perspectivas da academia, como as/os estudantes e docentes ocidentais se tornam sensíveis às racionalidades tradicionais. Note-se que essa influência mútua está longe de ser simétrica, já que as trocas e diálogos ocorrem no espaço físico e institucional da academia, o que favorece a racionalidade ocidental.

Entre os elementos que mais se destacam na formação de produtos dialógicos híbridos estão a afetividade e a transcendentalidade. A afetividade implica a vinculação política entre os sujeitos e seus trabalhos de investigação. Passa pelo reconhecimento de que todo projeto acadêmico implica também um projeto ético. Se relaciona também à conexão física e emocional entre os sujeitos, que se realiza através do toque, dos cantos e danças, dos momentos de troca nas turmas, dentro e fora de sala de aula. Um exercício de humanização do espaço da academia.

O MESPT reúne agendas de pesquisa intimamente relacionadas às biografias de suas/seus estudantes, e o seu compartilhamento é sempre carregado de emoção. Os momentos de troca sobre as pesquisas com frequência inclui informações politicamente relevantes para a sobrevivência das comunidades. Isto faz com que o conjunto de docentes e discentes forme mais que uma comunidade acadêmica. É o que, por repetidas vezes, discentes e docentes nomearam como uma “comunidade de confiança”.

A transcendentalidade, por sua vez, se expressa na relação com o imaterial ou o espiritual, presente nas falas e pesquisas de estudantes indígenas, quilombolas e membros de comunidades tradicionais. Participa tanto da definição de agendas de investigação, como da elaboração de métodos. Dados coletados a partir de referências imateriais também constituem evidência empírica, nestes termos. Sob este ponto de vista, é a racionalidade científica moderna que estaria incompleta.

De forma ilustrativa a esta questão, se pode referir, por exemplo, à metodologia utilizada por Alan Apurinã (2018) em sua dissertação de mestrado defendida no MESPT:

Trata-se de um jeito de pesquisa Apurinã da aldeia Kamapa. Nesse tipo de pesquisa, cabe ao pesquisador total respeito, seguindo o padrão das pessoas do local a ser estudado, do jeito deles, seja acompanhando as pessoas numa pescaria, numa caçada, num encontro de uma planta medicinal, numa abertura de um roçado, na construção de uma maloca, em um processo de cura, em uma cerimônia das passagens de espíritos ou numa contação de histórias. Durante esse processo, surgiram as respostas que esperava adquirir, respeitando os limites de cada sujeito. (p. 27)

O autor descreve em sua dissertação a relação entre o pajé Arywka e a Maloca das medicinas¹⁶, como duas entidades, cuja dinâmica de interação se dá em dimensões imateriais e é estruturante da sociedade apurinã em sua aldeia. Isto é, as plantas e o seu espaço de cultivo teriam identidades próprias. Também a cerimônia a que se refere não estaria sendo apenas observada, num sentido etnográfico, senão também vivenciada pelo pesquisador, que compartilha do seu sentido. Isto é, as cerimônias de passagem de espíritos não são apenas observadas pelo pesquisador, no sentido etnográfico do termo, mas vivenciadas de fato. Por sua condição de iniciado, o autor também pode estabelecer comunicação com estas entidades.

No momento de avaliação do trabalho, realizada pelo programa, coube reconhecer a impossibilidade de que a investigação fosse submetida a critérios “científicos” ordinários de validação. A aprovação do estudante indicou a abertura ao diálogo com formas de produção do saber baseadas em evidências transcendentais.

Outro exemplo significativo deste processo de hibridização é a forma como as/os docentes também demonstram o seu envolvimento com os processos transcendentais que atravessam o programa. Como afirmou uma docente durante o CIPIAL:

“Nos últimos dois anos fomos submetidos a processos de descredenciamento e a processos de submissão de nova proposta pela CAPES, e a gente tem muita clareza que as espiritualidades dos territórios influenciaram as decisões que a gente tomava aqui. As decisões tomadas eram decisões difíceis, e acabaram sendo acertadas. E nós sabemos que

16 Espaço onde se cultivava as plantas medicinais.

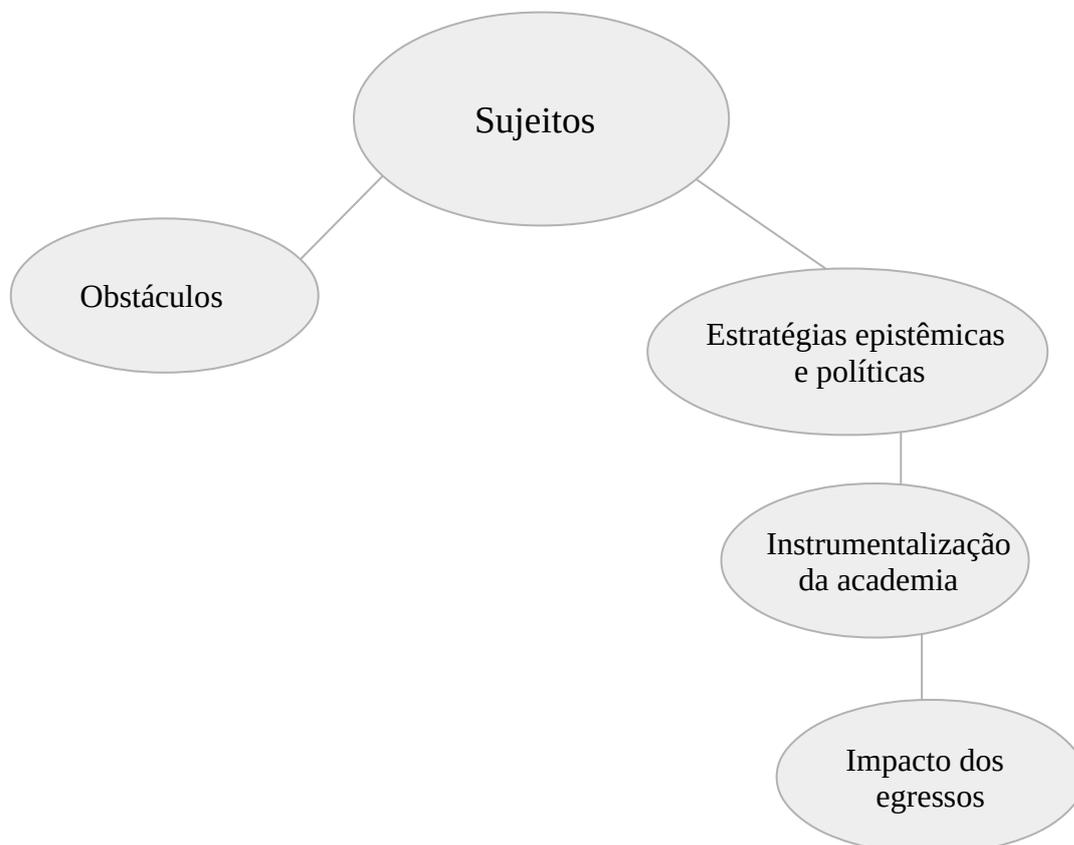
as/os estudantes pediam aos encantados e faziam suas rezas” (Notas de evento – CIPIAL – docente B)

Este foi apenas um dos momentos em que alguma/algum docente manifestou reconhecer a dimensão transcendental como real. Foram recorrentes os relatos de docentes que aumentaram sua sensibilidade neste sentido ao longo de sua participação no programa, evidenciando como também estariam sendo influenciadas/os pelo contato com racionalidades não-ocidentais.

3. Nível micro: mapa posicional

Neste nível serão descritas as posições tomadas pelos sujeitos dentro do programa, com foco nas/os discentes. O organograma a seguir sugere, de forma simplificada, a relação entre os elementos destacados.

Gráfico 3 – Mapa posicional – os sujeitos



Obstáculos: as dificuldades enfrentadas por estudantes ao longo do curso de mestrado são tanto de ordem material como disciplinar e simbólica. Não há bolsas de estudo disponíveis. A universidade disponibiliza um número de alojamentos menor do que o número de estudantes, e os custos de deslocamento, transporte e permanência são providos pelas/os próprias/os alunas/os ou por ações de financiamentos coletivos ou auto-financiamentos organizados pela coordenação do programa.

Além desta limitação, há uma série de dificuldades de adaptação relatadas pelas/os estudantes, no que se refere à disciplina acadêmica; à organização de ideias no formato de pesquisas; e ao desgaste emocional gerado no processo de redação dos trabalhos. Estas dificuldades, provavelmente, são compartilhadas por outras/os alunas/os em cursos de pós-graduação padrão. O que torna as questões mais agudas no caso do MESPT é o contraste entre diferentes lógicas de organização do mundo ou, ainda, a presença de barreiras linguísticas, como se ilustra pela seguinte fala:

“sempre pro não-índio tem que ter um começo, mas pra nós não tem. (...) escrever pra mim não tá sendo fácil. Não é por causa do computador não (risos), mas escrever pra mim... nós somos um povo de oralidade muito forte né, as nossas memórias históricas de muito tempo são repassadas, né, e aí de repente eu me vi na graduação, depois eu to me vendo aqui, mas a escrita pra mim ainda é algo desconhecido. Eu ainda to entrando nela. E realmente eu me sinto assim... às vezes eu penso tão bonito aqui no meu idioma, aí eu sento pra escrever aqui me dá um desespero! Eu fico desesperada. Eu não sei se vocês que já falam português escrevem naturalmente.” (Notas de aula – Estudante I)

Estratégias epistêmicas/políticas: todas/os as/os estudantes indígenas, quilombolas e membros de comunidades tradicionais na turma apresentaram um histórico de envolvimento com a militância em suas comunidades. Sua entrada e sua participação na universidade não ocorrem de maneira irrefletida. São o resultado de ações políticas organizadas individual e coletivamente pelos sujeitos e seus povos, como se ilustra na seguinte fala:

“se existe uma divisão social do trabalho intelectual, a gente precisa reconfigurar os locais. (...) Enquanto essa tarefa não for reconhecida, a gente vai precisar sempre que outros façam os estudos pra que o Estado legitime, pra que continuem as políticas públicas. Por isso a gente precisa vir pra esse lugar metropolitano... mas aí isso perpassa por uma decisão política que a gente tem que fazer. A gente precisa ter a escureza do que é que a gente quer nesse espaço, pra gente não se perder. Eu tenho uma tarefa que é específica e é estratégica, mas esse é o meu foco. O meu objetivo é que fora da metrópole o meu lugar de trabalho intelectual seja reconhecido” (Notas de aula – Estudante J)

Esta conexão entre estudantes e suas comunidades originárias é o que previne que suas identidades sejam silenciadas no contato com a universidade, como apontou Fanon (2008) na descrição dos processos de embranquecimento, ou Lorde (1984) sobre a transformação interna dos sujeitos que ingressem em espaços hegemônicos.

Instrumentalização da academia: a universidade surge, nesse contexto, como um espaço-meio para atingir os objetivos políticos dos sujeitos e das comunidades que estes representam. O compromisso ético e étnico com esta representatividade permeia todo o fazer acadêmico das/os estudantes. Determina suas agendas de pesquisa e quais dados podem ou não ser divulgados, respeitando os segredos de cada povo e resguardando as informações que possam colocar em risco a sua soberania territorial ou sua sobrevivência cultural e física.

A academia é frequentemente descrita pelas/os estudantes como um território em disputa, sobre o que afirmam:

“Acho que essa questão do referencial teórico é bom a gente pensar que é uma questão de território também. Aquilo que a gente vai referenciar no nosso trabalho, a gente chancela.. ou a gente tá chancelando ou a gente tá criticando, mas de alguma forma a gente tá citando alguns autores, então é importante, por exemplo, se a gente faz uma escrita relacionada a povos indígenas, comunidades de terreiro ou a gênero, a gente procurar ter esse senso também na hora de procurar as referências ‘né’, quem a gente tá empoderando no nosso território.” (Notas de aula – Estudante L)

E seus objetivos são de longo prazo:

Eu quero academia para os meus filhos, academia para os meus netos, para os meus... uma academia que eu não encontrei e que eu estou construindo e que os meus que vieram e construíram e por isso que estamos aqui e eu estou aqui. (Entrevista – estudante C)

Impacto dos egressos: os resultados esperados pelos discentes com a conclusão do curso podem ser descritos em duas dimensões:

- Participação nos espaços de decisão política como representantes de seus povos, na medida em que o diploma, como moeda no capitalismo acadêmico, viabiliza o seu trânsito em instituições de poder; e
- Embate epistêmico para reestruturação das formas de produção do conhecimento. Isto envolve trazer elementos do seu universo de origem para compartilhar e questionar a episteme dominante.

Ambas as dimensões estão presentes no MESPT. A segunda destas, referente ao embate epistêmico, é especialmente contemplada pelo caráter intercultural do programa, cuja proposta envolve precisamente a reestruturação das formas de produção do conhecimento. O MESPT tem entre seus resultados a ampliação e a preservação do sentimento de pertencimento identitário dos sujeitos em relação a seus povos, como se ilustra na seguinte fala:

“[o MESPT] não é um mestrado pra trazer o povo das comunidades pra cidade e não olhar pra trás. É um mestrado que fortalece o nosso sentimento de pertença em relação à nossa comunidade. Nesse momento eu não to na minha comunidade. To terminando o mestrado e me trabalhando pra voltar pra casa. Mas assim, se eu continuo, se eu termino a minha graduação e eu vou pra um outro curso, por si só ele vai distanciando, quem sabe se daqui uns anos eu ia querer voltar pra comunidade? (...) O MESPT prepara a gente pra gente permanecer nas nossas comunidades e fortalecer e intensificar, incentivar os que estão lá a também estudar. A gente não tem que sair da comunidade pra ter um nível elevado de educação, um nível elevado de.. enfim, científico. A gente tem que se fortalecer pra viver lá.” (Entrevista – estudante C)

O MESPT proporciona um ambiente que reduz a alienação cultural provocada pela academia Moderna. Esta alienação resulta do hiato entre a realidade física imediata e os modos de organização simbólica do mundo. Esta alienação foi descrita, em variados momentos durante a pesquisa de campo, como um sentimento de angústia que decorre do fato de que aquilo que se valoriza como expressão ética e estética é muito distinto daquilo que se vê e pratica no dia a dia.

Em oposição a esta angústia, o termo utilizado pelas/os estudantes foi “dignidade”, uma vez que o programa oferece aos sujeitos a oportunidade de transitar na academia sem deixar de valorizar suas próprias visões de mundo e seus vínculos de pertencimento identitário e político com suas comunidades originárias.

Considerações finais

A interculturalidade na educação é um processo dinâmico. Está em permanente construção. Não há formas dadas para a sua execução. Cada conjunto de sujeitos deve estabelecer suas próprias práticas para o diálogo. O ponto de partida comum para o exercício da interculturalidade é o reconhecimento da alteridade, em seu direito à livre existência. A partir daí, as práticas podem se desenvolver em diferentes direções.

A metodologia de pesquisa adotada nesta tese foi a análise situacional, compreendendo variados métodos de coleta de dados primários e secundários. A partir da análise, foi possível concluir que o MESPT é bem-sucedido em sua proposta de oferecer um espaço na universidade para o diálogo com perspectivas contra-hegemônicas. Ainda assim, por ser um programa de pós-graduação situado no interior de uma universidade de modelo dominante, o MESPT encontra uma série de limites ao seu desenvolvimento, em termos da estrutura física, normativa, e das práticas pedagógicas instituídas.

À guisa de conclusão, reúno aqui alguns dos elementos, explorados ao longo desta tese, que sintetizam a literatura revisada e caracterizam a experiência do MESPT. Estão dispostos em três seções: (a) acesso x acolhimento; (b) função do diálogo intercultural; e (c) limites enfrentados x inovações desenvolvidas pelo programa, como se descreve a seguir.

- **Acesso x acolhimento**

A presença de estudantes indígenas, quilombolas e membros de comunidades tradicionais na academia passa tanto pela dimensão do acesso – sua presença física – como pela dimensão do acolhimento – sua identificação simbólica com a instituição.

Para compreender por quê este processo opera tanto em dimensões físicas como simbólicas, é necessário perceber como se desdobra a categoria “raça”.

Segundo afirma Quijano (2005), a ideia de raça surge como um instrumento simbólico de dominação social vinculado à aparência dos corpos, mas não exclusivamente determinado por esta. Foi criada para legitimar – do ponto de vista moral, religioso, e, mais tarde, científico – a violência colonizatória.

Imposta como critério básico de classificação da população em todas as sociedades alcançadas pelo capitalismo, a raça combina identidades sociais (“indígena”, “negro”, “branco”, “amarelo”, etc.) e geoculturais (“América”, “Europa”, “África”, “Ásia” e “Oceania”), vinculando a identidade e o território do sujeito a seu corpo. Somada ao sexismo, passa a pautar a hierarquia da divisão internacional do trabalho de modo amplo.

É interessante observar que a relação entre raça/gênero e cultura não reflete uma dicotomia ou uma oposição entre corpo e mente. A raça e o gênero, ainda que se sustentem sobre a materialidade do corpo, também possuem natureza simbólica. Não são, portanto, separados da cultura, senão uma ligação entre a cultura e o universo material, na medida em que determinam o lugar que será ocupado pelos sujeitos na organização das relações sociais. Além disso, os conteúdos das categorias raça e gênero são dinâmicos e também podem ser transformados pela cultura.

Assim, pode-se afirmar que há uma relação de retroalimentação entre a construção das categorias de raça/gênero e a formação da cultura: a posição social de um sujeito é determinada pela designação de sua raça e gênero. Esta posição ou este estar-no-mundo confere ao sujeito um olhar específico sobre o mundo, que influencia sua produção cultural (a eleição de agendas de interesse, de métodos de produção do conhecimento, o acesso a diferentes informações). Esta produção, por sua vez, retorna em influência sobre a organização das relações sociais, ressignificando os conteúdos das categorias raça e gênero.

Quando as práticas fundadas no racismo e no sexismo passam a estruturar as instituições sociais, hierarquizando o acesso dos sujeitos a estas instituições e consolidando suas posições na estrutura social, ocorre o que se convencionou denominar racismo/sexismo institucional (GROSGUÉL, 2016).

Além da dimensão estrutural, o racismo e o sexismo se estendem da materialidade do corpo a tudo aquilo que seja produzido pelos sujeitos racializados e sexualizados. Ou seja, todas as manifestações na cultura passam a ser hierarquizadas segundo a raça e o sexo atribuídos a quem as produziu. Grosfoguel (2016) chama esta condição de racismo/sexismo epistêmico.

O que marca o racismo/sexismo epistêmico, como o descreve Grosfoguel (2016), é o reflexo das hierarquias sociais de raça e gênero sobre as manifestações da cultura. No topo da escala do privilégio epistêmico, afirma o autor, como fruto de uma série de ações violentas, os homens brancos ocidentais instalam a si próprios, como marco zero da legítima interação com o mundo. Isto implica que os corpos políticos brancos e masculinos seriam os porta-vozes naturais do discurso legítimo sobre o real, capazes de definir o que é verdade, ou, o que pode ou não ser aceito como evidência ou método na produção de conhecimento.

Esta legitimidade discursiva se manifesta em diferentes áreas: na política, por exemplo, se manifesta na presunção do formato de democracia adotado pelos Estados ocidentais modernos como melhor modelo político possível. Na economia, o capitalismo liberal. No domínio da natureza, a Ciência Moderna, que se pretende despida de qualquer traço de subjetividade (GROSFOGUEL, 2016).

A lógica da Ciência Moderna não permite a coexistência de distintas racionalidades ou formas de percepção do real. É construída a partir de um princípio de exclusão: somente é verdadeiro aquilo que é produzido e verificado através de seus métodos. O prestígio da ciência, fruto, em parte, de seus produtos tecnológicos, é estendido a todo o pacote cultural que o envolve, legitimando também a precedência das expressões culturais, sociais e políticas produzidas na modernidade. Todas as demais narrativas sobre o mundo fora desse escopo são tidas como enlouquecidas, desconectadas do real, e os sujeitos que as produzem precisam, portanto, ser tutelados.

Cria-se, assim, um ciclo vicioso. A racialização dos corpos funda uma ordem de desigualdade material, gerando o racismo institucional; e as manifestações brancas na cultura são utilizadas para corroborar as narrativas que legitimam esta

desigualdade material, gerando o racismo epistêmico. Para romper com este sistema, é preciso combater em ambas as frentes.

Exemplifico: trazer estudantes não-brancas/os para a universidade, sem uma reestruturação das práticas simbólicas que constituem a instituição, significa combater o racismo apenas em sua dimensão institucional. É possível que, como consequência secundária, a dimensão epistêmica seja alcançada, mas também é possível que, num cenário de inclusão a partir dos corpos, elementos culturais sejam apagados ou adequados à cultura dominante.

É o que se vê, por exemplo, com as políticas de reserva de vagas para estudantes negras/os e indígenas, que ao mesmo tempo em que podem fortalecer politicamente os movimentos de base destes sujeitos, formam profissionais formatadas/os em currículos eurocentrados, ou perdem estudantes para a evasão, já que sua permanência é fragilizada pelo não-pertencimento.

Por outro lado, não é possível focar apenas o combate ao racismo epistêmico, reestruturando currículos a partir de saberes não-eurocêtricos, sem que os corpos que os produziram estejam presentes. Se não, o resultado é uma fetichização e apropriação das culturas não-brancas, com o concomitante genocídio de suas/seus produtoras/es, já dispensáveis, como descreve Shiv Visvanathan (2009) sobre o aspecto necrófilo da colonização. As ações devem, portanto, ser combinadas: garantir o acesso dos corpos, e reestruturar a produção do conhecimento.

No caso do MESPT, cujo foco é a interculturalidade, a dimensão simbólica é priorizada sobre a material. O combate ao racismo epistêmico é preponderante em relação ao combate ao racismo institucional. Isto se evidencia pelo fato de que o processo seletivo para a composição do alunado se baseie em critérios étnicos e culturais, e não em características fenotípicas. Além disso, o foco do programa não é o simples acesso, mas a reestruturação das práticas da academia a fim de que as/os estudantes possam encontrar um espaço propício ao diálogo a partir de suas culturas.

O programa também realiza o combate ao racismo institucional, que decorre do combate ao racismo epistêmico como uma consequência premeditada, já que

corpo e episteme estão profundamente interligados no processo de criação simbólica da raça. Ou seja, além de culturalmente diversa, a turma resulta também racial e etnicamente diversa, o que é indicado pela maioria de estudantes negras/os e indígenas em relação ao número de estudantes brancas/os na quarta turma.

O acolhimento pedagógico e afetivo oferecido pelo MESPT proporciona que as/os estudantes fortaleçam suas identidades originárias. É o inverso do que a academia hegemônica exercita. O programa reduz a alienação provocada pela educação Moderna, ou seja, diminui a distância entre os modos de ser e viver ensinados pela universidade, e os modos de ser e viver exercitados na realidade imediata das/os estudantes.

Ainda que a influência mútua não seja simétrica, se pode dizer que a instituição também é transformada neste processo. A comunidade acadêmica em contato com o programa experimenta um letramento na diversidade, análogo ao que descreve Twine (2004). Assim, também a universidade tem a oportunidade de reduzir sua condição de alienação, e passa a tratar de temas e formas de contato com o real que são mais próximas de sua realidade física imediata, em vez de reproduzir os conteúdos de currículos eurocentrados.

- **A função do diálogo intercultural: política x epistêmica**

Pude reconhecer duas perspectivas principais em relação à função do diálogo intercultural, apresentadas pela literatura e confirmadas pela experiência em campo. Foram expressas tanto por discentes como docentes em suas falas.

A primeira, mais superficial, trata a interculturalidade como uma concessão por parte da academia. Nesse caso, a produção científica da universidade segue incontestada, enquanto a instituição consente a presença de sujeitos contra-hegemônicos. O acesso é pensado como um exercício de cidadania. Esta compreensão é limitada porque, ao criar espaços de educação intercultural apenas para atender a anseios éticos ou políticos, o resultado é um multiculturalismo de inclusão (TUBINO, 2013), e não um diálogo, de fato, entre saberes.

A segunda, mais profunda, trata a interculturalidade como uma questão epistêmica. É a própria natureza do conhecimento que se coloca em xeque. Se reconhece a realidade daquilo que o Ocidente nomeia como imaterial ou transcendental, por exemplo. Ou, se reconhece que saberes que não atendam aos critérios de objetividade científica, segundo padrões cartesianos, possam ser considerados narrativas verdadeiras sobre o real e coexistir com saberes ocidentais dentro da academia.

Na organização do MESPT, não há um consenso sobre qual destas dimensões sobressai mais. As contradições são naturais, considerando que se trate de um programa jovem, e que a própria construção da interculturalidade seja recente.

Há posicionamentos, entre as/os docentes, que tendem a concentrar o debate sobre a interculturalidade nos direitos de acesso. Consideram que a principal função da educação intercultural deva ser munir as/os estudantes do ferramental acadêmico hegemônico, a fim de ampliar sua autonomia e sua capacidade de trânsito nas instituições do Estado.

A maioria das/os docentes e discentes, todavia, parece identificar que a função da educação intercultural passa pela reestruturação das formas de produção do conhecimento, de modo a considerar como legítimas formas não-ocidentais de produção do saber a partir de métodos e parâmetros de verdade diversos.

No âmbito do Estado brasileiro, o acesso à educação, em todos os níveis, é um direito constitucional de indígenas, quilombolas e outros povos e comunidades tradicionais, mas a inclusão por si só não é suficiente para combater as causas da marginalização socio-histórica destes sujeitos.

Nesse sentido, a postura majoritária dos membros do MESPT representa um avanço porque, ainda que esteja longe de ser concluído, o debate de ordem epistêmica sobre a interculturalidade é fundamental para alcançar um estado de justiça cognitiva e combate ao racismo.

- **Limites enfrentados x inovações desenvolvidas pelo programa**

A existência do MESPT – e de qualquer ação de combate ao racismo epistêmico ou institucional – não ocorre sem suscitar reações por parte das estruturas hegemônicas. Isto se dá porque a universidade, especialmente no contexto de formação da sociedade do conhecimento (DRUCKER, 1976), é uma instituição central no processo de produção das narrativas que sustentam a racionalidade moderna eurocentrada e de formação das elites profissionais que dirigem as sociedades modernas. É, portanto, também um espaço de disputa.

Duas abordagens se destacam na reestruturação das universidades no âmbito do combate ao racismo epistêmico: a criação e manutenção de programas de educação interculturais; e a transversalização da interculturalidade como princípio organizador das instituições.

Ambas devem ser adotadas simultaneamente, pois têm efeitos distintos. A criação de programas interculturais como espaços diferenciados é uma demanda histórica dos movimentos indígenas, quilombolas e de povos e comunidades tradicionais. Estes espaços são destinados à consolidação de agendas de pesquisa especializadas e à articulação política de alianças entre povos e, portanto, devem continuar a existir mesmo num contexto de transversalização da interculturalidade, quando deixem de ser ações institucionalmente isoladas.

Já a transversalização da interculturalidade a toda a instituição busca superar a assimetria no diálogo entre saberes apontada por Nadasdy (2003), que implica em desigualdades de poder político e concentração de recursos materiais. O isolamento institucional de ações interculturais resulta no que Aguilera e Helland (2011) definem como interculturalidade branda, ou o que Walsh (2012) define como interculturalidade funcional, e minimiza a potência transformadora das ações interculturais.

Na presente pesquisa, se buscou observar os obstáculos gerais que se impõem à transversalização da interculturalidade na UnB, na avaliação do racismo epistêmico de modo amplo. O foco, todavia, repousou sobre o nível do programa, buscando perceber mais especificamente os limites impostos ao desenvolvimento da

educação intercultural em espaços de educação diferenciada, a partir do caso do MESPT¹⁷.

Pude identificar, ao longo desta pesquisa, três dimensões principais entre os limites enfrentados pelo MESPT:

- A estrutura física da universidade, em sua arquitetura estéril e em seu posicionamento geográfico apartado dos territórios tradicionais;
- A expressão formal da institucionalidade, nas normas que organizam o funcionamento da universidade, bem como nos instrumentos de avaliação externa e na legislação disposta pelo Estado;
- A prática dos indivíduos que compõem a instituição, docentes e discentes, que replicam de maneira inercial comportamentos que remetem à disciplinarização dos corpos e à hierarquização das relações sociais dentro da universidade.

Os limites físicos e formais se relacionam ao fato de que o MESPT esteja inserido em uma instituição com estruturas hegemônicas, organizada a partir do que Freire (1970) denomina por “educação bancária”. Já os limites práticos se relacionam às dinâmicas de reprodução dessas estruturas pelos indivíduos que as constituem. Althusser (1977) define este comportamento como uma inércia ideológica, característica dos aparelhos educacionais.

Segundo o autor, é possível que haja sujeitos ou grupos dentro da instituição que busquem escapar à inércia. É o que Althusser (1977) chama de “ações excepcionais”. Ocorre quando sujeitos ou grupos se posicionam em estado de permanente vigilância contra o poder centrífugo da institucionalidade e procuram inovar em suas práticas na academia.

O MESPT procura se apresentar como um espaço de ação excepcional. Sua força motriz frente ao poder centrífugo da institucionalidade repousa principalmente sobre as/os discentes. Todas/os as/os estudantes indígenas, quilombolas e

17 Além do MESPT, vale destacar também, na UnB, a experiência do projeto Encontro de Saberes nas Universidades Brasileiras, promovida pelo Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia e Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa (INCTI).

membros de comunidades tradicionais, na turma que acompanhei, apresentaram um histórico de envolvimento com a militância em suas comunidades. Sua entrada e sua participação na universidade não ocorrem de maneira irrefletida. São o resultado de ações políticas organizadas individual e coletivamente pelos sujeitos e seus povos.

A conexão com suas comunidades originárias previne que suas identidades sejam silenciadas no contato com a universidade. Assim, procuram escapar ao que Lorde (1984) descreve como uma transformação interna dos sujeitos na disputa por espaços hegemônicos, ou o embranquecimento que descreve Fanon (2008).

As/os docentes do MESPT também buscam desenvolver estratégias a fim de contornar os limites institucionais e maximizar a promoção do diálogo intercultural. Por exemplo, inovam em relação ao modelo hegemônico ao formular mecanismos de ingresso com base na proposta de “ações afirmativas reversas”, rompendo com a lógica da desigualdade educacional acumulada.

Inovam, também, no desenvolvimento de relações com as comunidades originárias das/os estudantes, gerando produtos que ampliem a capacidade de sua auto-gestão. O programa diverge, assim, das máximas do capitalismo acadêmico (SLAUGHTER; LESLIE, 1997) que preveem o foco em produtos comercializáveis e na qualificação de capital humano.

Como resultado de ações como o MESPT, o atual cenário de expansão progressiva de matrículas e de oferta de cursos parece apontar para uma transformação nos próximos anos que favorece tanto à manutenção dos programas interculturais como espaços diferenciados como à transversalização da interculturalidade.

No curto prazo, a presença de programas interculturais nas universidades caminha para sensibilizar aos demais departamentos e à comunidade acadêmica quanto ao diálogo intercultural. No médio prazo, os sujeitos contra-hegemônicos formados por estes programas se tornarão agentes de transformação e poderão intensificar essas mudanças – inclusive tornando-se elas/es mesmas/os docentes e coordenadoras/es de programas e ações interculturais, o que já vem acontecendo (DIETZ, 2012).

Finalmente, no longo prazo, o deslocamento nas práticas e estruturas das universidades poderá ser uma fase de transição para um deslocamento maior, das instituições mesmas, retiradas do centro da produção do saber, abrindo espaço para que outras instituições sociais, construídas sobre bases culturais e sociais diversas, possam ter suas produções reconhecidas como discursos legítimos sobre o real, referenciando e subsidiando a construção das relações entre os sujeitos, na cultura e na política.

A interculturalidade, como afirma Tubino (2013) não é um projeto anti-moderno. Não se opõe a tudo que a Modernidade produziu. É contrária apenas ao viés homogeneizante da Modernidade e do Estado-nação. Por isso, para que se realize de maneira plena, exige também uma reforma do próprio modelo de Estado, a partir de uma perspectiva multilíngue e culturalmente diversa.

A existência de programas interculturais é relevante não apenas como um fim em si mesma como também para impulsionar a transversalização da interculturalidade. Assim, se poderá atingir um estágio de simetria entre distintas fontes de produção do saber, localizadas em instituições ocidentais e não-ocidentais, de modo que lógicas contra-hegemônicas de organização do mundo encontrem espaço para se perpetuar e concretizar um cenário de maior justiça material e epistêmica.

Referências bibliográficas

- AGRAWAL, Arun. **Indigenous knowledge and the politics of classification**. UNESCO, 2002.
- AGRAWAL, Arun. Why “indigenous” knowledge?. **Journal of the Royal Society of New Zealand**, 39:4, p.157-158. 2009.
- AGUILLERA, Abigail; HELLAND, Leonardo. Beyond Acculturation: Political “Change”, Indigenous Knowledges, and Intercultural Higher-Education in Mexico. **Journal for Critical Education Policy Studies**, Volume 9, N. 2, 2011.
- ALAVARSE, Ocimar M. “O ENEM não democratizou o acesso ao ensino superior”. Entrevista para a **revista Isto É** nº 2188, Out. De 2011. Acessada em jun. 2017 em:
http://istoe.com.br/168216_O+ENEM+NAO+DEMOCRATIZOU+O+ACESSO+AO+ENSINO+SUPERIOR+/
- ALBANESE, Veronica; SANTILLÁN, Alejandra; OLIVERAS, Maria Luisa. Etnomatemática y formación docente: el contexto argentino. **Revista Latinoamericana de Etnomatemática**, vol. 7, n. 1, pp. 198-220, fevereiro-abril, 2014.
- ALLEN, Suzanne. Creative Diversity: Promoting Interculturality in Australian Pathways to Higher Education. **Journal of International Students**, Volume 8, N.1, pp. 251–273, 2018.
- ALTBACH, Philip. Peripheries and centers: research universities in developing countries. **Asia Pacific Educ. Rev.** 10:15-27, 2009.
- ALTBACH, Philip. The Costs and Benefits of World-Class Universities. **Academe**, Janeiro-Fevereiro, 2004.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.
- ANGNES, Juliane; FREITAS, Maria; KLOZOVSKI, Luciano; Costa, Zoraide; MARLANA, Carla. A Permanência e a Conclusão no Ensino Superior: O que

- Dizem os Índios da Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná [UNICENTRO]-Brasil. **Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, núm. 25, pp. 1-34 2017.
- ANI, Marimba. **Yurugu**: an Africa-centered critique of European cultural thought and behavior. Africa World Press, 1994.
- APPLE, M. The politics of official knowledge: does a national curriculum make sense?. **Teachers College Record**, Volume 95, number 2, p 222-241, 1993.
- APURINÃ, Alan Miguel. **Maloca das medicinas e sua relação com o pajé Arywka**. Dissertação de Mestrado. MESPT/Unb, 2018.
- ARAÚJO, José. O projeto de Humboldt (1767-1835) como fundamento da pedagogia universitária. **APRENDER - Cad. de Filosofia e Psic. da Educação**, Vitória da Conquista, Ano VII. n. 12, p. 65-81, 2009.
- ARI, Lilach; MULA, Walid. "Us and them": towards intercultural competence among Jewish and Arab graduate students at Israeli colleges of education. **The International Journal of Higher Education Research**, Volume 74 n. 6, 2016.
- AROCA, Armando. El Programa Etnomatemática: Avances, Desafíos y su Papel en la Globalización Económica y el Proyecto Neoliberal. In: **Revista Latinoamericana de Etnomatemática**, vol. 9, núm. 2, junho-setembro, p. 238-277, 2016.
- BANURI, Tariq. Development and the Politics of Knowledge: A Critical Interpretation of the Social Role of Modernization Theories in the Development of the Third World, in F. A. Marglin; S. A. Marglin (orgs.), **Dominating Knowledge: Development, Culture and Resistance**. Oxford: Clarendon Press, 29-72, 1990.
- BASH, Leslie. Some issues for cooperative learning and intercultural education: reflections on aspects of the recent work of Jagdish Gundara. **Intercultural Education**, Volume 25, n.3: Cooperative Learning and Intercultural Education Revisited: Continuing Challenges and New Directions, 2014.

- BLANDFORD, Alta. Internacionalización de las Universidades de los Pueblos Indígenas y las Primeras Naciones. **Revista Universitaria del Caribe**, vol 12, n.1, 2014.
- BOUCHARD, Gerárd. What is interculturalism? **Mcgill Law Journal ~ Revue De Droit De McGill**, 56:2, 2011.
- BOURDIEU, Pierre. **A Distinção**: crítica social do julgamento, Porto Alegre, Editora Zouk, 2007.
- BRIONES, Claudia. **Cartografías Argentinas**: Políticas indigenistas y formaciones provinciales de alteridad. Buenos Aires: Antropofagia, 2008.
- BRITO, Rosa; ISPER, Gisele. Identidade e diversidade cultural na construção de conhecimentos no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas. **Educación**, Vol. XXIV, N° 46, março, pp. 27-46, 2015.
- CANDAU, Manuela. Educação Intercultural na América Latina: tensões atuais. Trabalho apresentado no **Congresso Iberoamericano de História da Educação na América Latina (CIHELA)**. Rio de Janeiro: UERJ, 2009.
- CARNEIRO, Aparecida Sueli. A construção do outro como não ser como fundamento do ser. Tese (doutorado) em Educação. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2005.
- CARVALHO, José. Sobre o notório saber dos mestres tradicionais nas instituições de ensino superior e de pesquisa. Instituto de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa, **Cadernos de Inclusão** n.8, 2016.
- CAUDO, Maria. Transformaciones universitarias y cupos en Ecuador: entre equidad, meritocracia y desarrollo. **Nómadas** 44, Universidad Central – Colombia, abril de 2016.
- CLARKE, Adele. **Situational analysis**: Grounded theory after the postmodern turn. Thousand Oaks, California, University of San Francisco: Sage, 2005.
- COLIN, Yasmani. Educación superior de carácter intercultural para los pueblos indígenas en América Latina: experiencias, tensiones y retos. **Revista Colombiana de Educación**, N.º 69. Colômbia: Bogotá, 2015.

- COLLINS, Haynes. Interculturality from above and below: navigating uneven discourses in a neoliberal university system. **Language and Intercultural Communication**, 2017.
- COULBY, David. Intercultural education and the crisis of globalisation: some reflections. **Intercultural Education**, 22:4, 253-261, 2011
- CRAWLEY, Daria; CRAWLEY, Rex. Dynamic dialogue: a multi-perspective approach towards cultural competenc. **Organization Management Journal**, 6:4, 217-228, 2009.
- CRUZ, Marcela; ARÉVALO, Libio. interculturalidad: logros y desafíos en el proceso de formación de maestros/as indígenas del suroccidente colombiano. **Nómadas** (Col), núm. 34, abril, pp. 109-118, 2011.
- CUERVO, Maria; RADKE, Mariane; RIEGEL, Elaine. PET-Redes de atenção à saúde indígena: além dos muros da universidade, uma reflexão sobre saberes e práticas em saúde. **Comunicação, Saúde, Educação**, n. 19 Supl.: 953-63, 2015.
- CUNHA, Manuela. Relações e Dissensões entre Saberes Tradicionais e Saber Científico. Conferência realizada na **Reunião da SBPC** em Belém, Pará, em 12 de julho de 2007.
- DAVID, Moisés; MELO, Maria; MALHEIRO, João. Desafios do currículo multicultural na educação superior para indígenas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 111-125, jan/mar. 2013.
- DAL-SOTO, Fábio; ALVES, Juliano; SOUZA, Yeda. A Produção Científica sobre Internacionalização da Educação Superior na Web of Science: Características Gerais e Metodológicas. **Educação em Revista**. Belo Horizonte: v.32, n.04, p. 229-249, Outubro-Dezembro, 2016.
- DIETZ, Gunther; CORTÉS, Laura. The need for comparison in intercultural education. **Intercultural Education**, 23:5, 411-424, 2012.
- DIETZ, Gunther; GUILHERME, Manuela. Difference in diversity: multiple perspectives on multicultural, intercultural, and transcultural conceptual

- complexities. **Journal of Multicultural Discourses**, Vol. 10, N. 1, 1–21, 2015.
- DIETZ, Gunther; GUILHERME, Manuela. Winds of the South: Intercultural university models for the 21st century. **Arts & Humanities in Higher Education**, Volume 16, n. 1, fevereiro de 2017.
- DIETZ, Gunther. Del multiculturalismo a la interculturalidad: evolución y perspectivas. G. Carrera & G. Dietz (eds.): **Patrimonio Inmaterial y Diversidad Cultural**, p. 31-51. Sevilla: Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico, 2005
- DIETZ, Gunther. La experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural. MATO, Daniel (coord.). **Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior: Experiencias en América Latina**. Caracas: UNESCO, 2008.
- DIETZ, Gunther. **Multiculturalismo, Interculturalidad Y Diversidad En Educación: Una Aproximación Antropológica**. México: Fondo de Cultura Económica, 2012.
- DOVE, Nah. An African-centered critique of Marx's logic. **Western Journal of Black Studies**, J9(4), 260-271, 1995.
- DRUCKER, Peter F. **Uma era de descontinuidade: orientações para uma sociedade em mudança**. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1976.
- ESCOBAR, Arturo. **La invención del Tercer Mundo: construcción y desconstrucción del desarrollo**. Caracas: Fundação Editorial El perro y la rama, 2007.
- ESTÁCIO, Marcos. A Presença Indígena no Ensino Superior: a experiência da universidade do estado do Amazonas. Trabalho apresentado no **XXVIII Simpósio Nacional de História**. Florianópolis, 2015.
- ESTEERMAN, Josef; TAVARES, Manuel; GOMES, Sandra. **Interculturalidade crítica e decolonialidade da educação superior: para uma nova geopolítica do conhecimento**. Laplage em Revista (Sorocaba), vol.3, n.3, p.17-29, set.-dez, 2017.
- ETZKOWITZ, H.; LEYDESDORFF, L. **The Triple Helix – University-industry-government relations: A laboratory for knowledge based economic development**. EASST review 14, nr. 1, 14-19, 1995.

- FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Bahia: EDUFBA, 2008.
- FEDERICI, Silvia. **Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva**. São Paulo: Elefante, 2017.
- FREIRE, Paulo. *A Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- GARGALLO, Francesca. Los feminismos de las mujeres indígenas: acciones autónomas y desafío epistémico. ESPINOSA MIÑOSO, Yuderkys; GÓMEZ CORREAL, Diana; OCHOA MUÑOZ, Karina (Edit.). **Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala**. Popayán: Editorial Universidad del Cauca, p. 371-381, 2014.
- GAVARRETE, M. E. La Etnomatemática como campo de investigación y acción didáctica: su evolución y recursos para la formación de profesores desde la equidad. **Revista Latinoamericana de Etnomatemática**, Colombia, v. 6, n. 1, p. 127-149, fev. 2013.
- GAVARRETE, M. E. **Modelo de aplicación de Etnomatemáticas en la Formación de Profesores para Contextos Indígenas de Costa Rica**. p. 734. Tese de doutorado. Universidade de Granada, Espanha. 2012.
- GERVÁS, Jesús; MARTINS, Daniel; BILBAO, Charles; BARCELAR, Lucicleide. Interculturality, Intraculturality and Education: New Proposals for Sociocultural Intervention in Latin America. **Journal of Human Values** 23(2) 106–115, 2017.
- GROSGOUEL, Ramon. A Estrutura do Conhecimento nas Universidades Ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado** – volume 31, número 1, janeiro/abril, 2016.
- GUIMARÃES, Antônio. Depois da Democracia Racial. **Tempo Social – Revista de Sociologia da USP**, volume 18, número 2, novembro, pp. 269-287, 2006.
- GUZMÁN, Elizabeth; ORTIZ, José. Interculturalidad y justicia cognitiva en la universidad colombiana. **Nómadas** (Col), n. 44, abril, pp. 147-165, 2016.
- HAHL, Kaisa, Conceptualizing interculturality in multicultural teacher education. **Journal of Multicultural Discourses**, vol. 11, n. 3, pp. 300-314, 2016.

- HALE, Charles. Does Multiculturalism Menace? Governance, Cultural Rights and the Politics of Identity in Guatemala. **Journal of Latin American Studies**, Vol. 34, No. 3, pp. 485-524, 2002.
- HILLER, Gundula; WÓZNIAK, Maja. Developing an intercultural competence programme at an international cross-border university. **Intercultural Education**, Vol. 20, Suppl. Nos. S1–2, S113–124, 2009.
- HOOKER, Juliet. Indigenous Inclusion/Black Exclusion: Race, Ethnicity and Multicultural Citizenship in Latin America. **Journal of Latin American Studies**. 37, 285–310, 2005.
- HOOKS, bell. **Ensinado a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- ISLAMOVIĆ Elvira; BLAŽEVIĆ Nermina. The Prospects of Intercultural Education in Bosnia and Herzegovina. **Epiphany: Journal of Interdisciplinary Studies**, Vol. 7, N. 1, 2014.
- JIANG, Xiaoping. Why Interculturalisation? A neo-Marxist approach to accommodate cultural diversity in higher education. **Educational Philosophy and Theory**, Vol.43, N.4, 2011.
- KERR, Clark. **Os usos da universidade: Universidade em questão**. Brasília: Edu-UnB, 2005.
- KRAHÔ, Creuza. **Wato ne hômpu ne kãmpa: Convivo, vejo e ouço a vida Mehi (Mãkrarè)**. Pp 147. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.
- LACEY, H.; MARICONDA, P. O modelo da interação entre as atividades científicas e os valores na interpretação das práticas científicas contemporâneas. **Estudos Avançados**, 28 (82), 2014.
- LIMA, Antônio. Educação Superior para Indígenas no Brasil: sobre cotas e algo mais. Belém: **Seminário de Formação Jurídica e Povos Indígenas – desafios para uma educação superior**, 2007.

- LORDE, Audre. Age, Race, Class and Sex: women redefining difference. **Sister Outsider: Essays and Speeches**, Freedom, CA: Crossing Press, pp. 114-123, 1984.
- LUCIANO. Gersem dos S. **Educação para manejo e domesticação do mundo entre a escola ideal e a escola real**: os dilemas da educação escolar indígena no alto rio negro. Tese (Doutorado em Antropologia – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.
- MARTIN, Fran; ILLICH, Fatima. Towards Decolonising Teacher Education: Criticality, Relationality and Intercultural Understanding. **Journal of Intercultural Studies**, 37:4, 355-372, 2016.
- MASOLO, Dismas. Filosofia e Conhecimento Indígena: uma perspectiva africana. SANTOS, B; MENESES, M. (orgs). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.
- MATO, Daniel. Contribución de experiencias de vinculación social de las universidades al mejoramiento de la calidad académica y factores que limitan su desarrollo y valoración institucional. **Avaliação**. Campinas: Sorocaba, SP, v. 18, n.1, p. 151-180, março, 2013.
- MATO, Daniel. Interculturalidad, producción de conocimientos y prácticas socioeducativas. **Alceu**, v. 6, n. 11, p. 120-138, jul/dez, 2005.
- MATO, Daniel. No hay saber “universal”, la colaboración intercultural es imprescindible .Revista Alteridades, 18(35), p. 101-116, 2008.
- MBEMBE, Achille. Necropolítica. **Arte & Ensaios**: revista do ppgav/eba/UFRJ, n. 32, dezembro, 2016.
- MEDA, Lawrence; MONNAPULA-MAPESELA, Mabokang. Going Wide, Not Wild: Varying Conceptualizations of Internationalization at a University of Technology in South Africa. **Journal of Studies in International Education**, Vol. 20(3) 282 –294, 2016.
- MELGAREJO, Patrícia. Políticas interculturales en educación superior en México: ¿profesiones inter-culturales. **Pedagogía y Saberes**, N. 36, Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación, pp. 9 – 31, 2012.

- MIKANDER, Pia; ZILLIACUS, Harriet; HOLM, Gunilla. Intercultural Education in Transition: Nordic Perspectives. **Education Inquiry**, 2018.
- MOHRMAN, Kathryn. World-Class Universities and Chinese Higher Education Reform. **International Higher Education**, n. 39: Perspectives on China. 2005.
- MORIN, Edgar. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. Almeida, M.C., Carvalho, E.A. (Orgs.) – São Paulo: Cortez, 2002.
- MUCHENJE, Francis; GORONGA, Pedzisai. Education and the Revitalisation of Indigenous Knowledge Systems in Africa: a paradigm shift in curriculum content. **International Journal of Social Sciences and Education**. Vol. 3, n. 4, 2013.
- NADASDY, Paul. **Hunters and Bureaucrats: Power, knowledge and Aboriginal-State Relations in the Southwest Yukon**. Canada: UBC Press, 2003.
- NASCIMENTO, Rita. Democratização, autonomia, protagonismo, governança: três iniciativas na educação superior de indígenas no Brasil. In: **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 10, n. 2, p. 254-279, jul./dez. 2016.
- NIKLEVA, Dimitrinka; MARTÍN, José. La formación del alumnado del Grado de Educación Primaria para enseñar a alumnos inmigrantes y las medidas de intervención educativa. **Cultura y Educación / Culture and Education**, Vol. 27, No. 2, 301–336, 2015.
- NIZAMOVA, Liliya. Ethnic Tatars in contention for recognition and autonomy: bilingualism and pluri-cultural education policies in Tatarstan. **Nationalities Papers**, 2016.
- ODINA, Teresa; BENITO, Patrícia; JAURENA, Inés. Mobilizing intercultural education for equity and social justice. Time to react against the intolerable: A proposal from Spain. **Intercultural Education**, 2017.
- OTTEN, Matthias, Academicus interculturalis? Negotiating interculturality in academic communities of practice. **Intercultural Education**, Vol. 20, No. 5, 407–417, outubro, 2009.

- PADRÓN, Oswaldo; OLIVERAS, María. Surcando caminos de interculturalidad sustentados en la Etnomatemática. **Revista Latinoamericana de Etnomatemática**, vol. 8, núm. 2, junho-setembro, p. 341-363, 2015.
- PARRA, Andrés. Pedagogía mixe: contribuciones para una filosofía (decolonial) de la educación desde las Américas. **Estudios Pedagógicos XLII**, N° 3: 429-447, 2016.
- PAVAN, Ruth; LOPES, Maria; BACKES, José. A construção de um diálogo intercultural com indígenas por meio da pesquisa-ação não convencional. In: **Acta Scientiarum Education**. Maringá, v. 36, n. 1, p. 163-173, Jan.-Junho, 2014.
- PRATAS, Maria. Interculturality and intercultural education in Portugal: recent developments. **Intercultural Education**, Vol. 21, N. 4, August, 317–327, 2010.
- PROSPERE, R; BERGAMO, E; BATTESTIN, C; NOGARO, A. **Um olhar sobre a educação no primeiro estado afro-ameríndio da América: o Haiti**. In: HOLOS, Ano 32, Vol. 4, 2016.
- QUIJANO, A. “**Bien vivir**”: entre el “desarrollo” y la des/colonialidad del poder. VIENTO SUR Número 122/Maio, 2012.
- QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. In: Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (eds). **El girodecolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.
- RINCÓN, Peña; ALEJANDRA, Pilar. Etnomatemáticas y currículo: Una relación necesaria. **Revista Latinoamericana de Etnomatemática**, vol. 7, n. 2, pp. 170-180, junho-setembro, 2014.

- RINCÓN, Peña; OSORIO, Carolina; PARRA, Aldo. Una visión latinoamericana de la etnomatemática: tensiones y desafíos. **Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa** 18 (2): 137-150, 2015.
- SALDÍVAR, Emiko. **Uses and abuses of culture**: mestizaje in the era of multiculturalism. *Cultural Studies*, Vol. 32, N. 3, 438–459, 2018.
- SANSONE, Lívio. **Negritude sem etnicidade**. Salvador: EDUFBA, 2004.
- SANTIAGO, John. **Comunidades Quilombolas de Jambuaçu, Moju-Pa, contra as Agroestratégias do Capital: Juventude e Territorios de R-Existências**. pp. 130. Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.
- SANTOS, Antônio Bispo. **Colonização, Quilombos, modos e significados**. Brasília: 2015.
- SARANGO, Luis Fernando. universidad intercultural de las nacionalidades y pueblos indígenas “amawtay wasi”. ecuador / chinchaysuyu. In: MATO, Daniel (coord.). **Instituciones Interculturales De Educación Superior En América Latina. Procesos De Construcción, Logros, Innovaciones Y Desafíos**. Venezuela: IESALC-UNESCO, 2009.
- SCHWARTZMAN, Simon. A universidade primeira do Brasil: entre *intelligentsia*, padrão internacional e inclusão social. **Estudos Avançados**. São Paulo, vol. 20, nº 56, janeiro/abril, 2006.
- SEHNEM, Paulo; LUNA, José; SCHAEFER, Rodrigo. Considerações sobre práticas didático-pedagógicas sob a perspectiva da educação intercultural. **Acta Scientiarum. Language and Culture**. Maringá, v. 38, n. 2, p. 129-138, Abril-Junho, 2016.
- SILVA, Maria Pimentel; BORGES, Mônica. Políticas linguísticas e pedagógicas em práticas de educação bilíngue intercultural. **RBPG**, Brasília, supl. 1, v. 8, p. 249 - 273, dezembro, 2011.
- SLAUGHTER, S.; LESLIE, L. **Academic capitalism**: Politics, policies and the entrepreneurial university. Maryland: John Hopkins University press, 1997.
- SMITH, Dorothy. **The conceptual practices of power**: a feminist sociology of knowledge. Boston: Northeastern Press, 1990.

- SMITH, Graham. Indigenous Struggle for the Transformation of Education and Schooling. **Conferência para Convenção da Alaska Federation of Natives**. Alaska: Anchorage, 2003.
- SOTTO, Felipe. Indígenas Antropólogos e o Espetáculo da Alteridade. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**. Vol. 11, nº2, 2017.
- SOUSA SANTOS, Boaventura. **Pela Mão de Alice**. São Paulo: Cortez Editora, 1995.
- SOUSA SANTOS, Boaventura, Para uma Sociologia das ausências e uma Sociologia das emergências. In: **Revista Crítica de Ciências Sociais** [online], vol 63, 2002.
- TAROZZI, Massimiliano. **O que é a Grounded Theory?** Petrópolis: Ed. Vozes, 2011.
- TASSINARI, Antonella. Resultados e desafios da inclusão de estudantes indígenas pela política de ações afirmativas da UFSC. OLIVEIRA, Lucia (org.). **A questão indígena na educação superior**. Cadernos do GEA, n.10, jul.-dez. 2016.
- TAVARES, Manuel; GOMES, Sandra. Fundamentos epistemológicos da matriz institucional dos novos modelos de educação superior no Brasil: uma abordagem qualitativa dos documentos institucionais da universidade federal do abc. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 39, nº. 144, p.634-651, jul.-set., 2018.
- TIERNEY, Rob. Investigating Australia's inequities: the plight, promises and possibilities for Aboriginal and Torres Strait Islanders in universities. **Paper presented at Researching Pedagogy and Learning Colloquium**, Victoria Institute for Education, Diversity and Lifelong Learning, Victoria University: Maio, 2013.
- TUBINO, Fidel. "La interculturalidad crítica como proyecto ético-político", **Encuentro continental de educadores agustinos**, Lima, janeiro, 24-28, 2005. Disponível em: <<http://oala.villanova.edu/congresos/educación/lima-ponen-02.html>>.
- TWINE, France. A white side of black Britain: The concept of racial literacy. **Ethnic and Racial Studies**, 27:6, 878-907, 2004.

- VERÓN, Valdelice. **TEKOMBO'E KUNHAKOTY: MODO DE VIVER DA MULHER KAIOWA**. pp. 42. Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.
- VISVANATHAN, Shiv. Encontros Culturas e o Oriente: um estudo das políticas de conhecimento. SANTOS, B; MENESES, M. (orgs). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.
- VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **A Inconstância da Alma Selvagem**. São Paulo: Cosac Naify, 2002.
- VUGHT, F. Diversity and differentiation in higher education systems. **CHET anniversary conference**, Cape Town, 16 de Novembro, 2007.
- WAGNER, R. **A invenção da cultura**. Trad. Marcela Coelho de Souza e Alexandre Morales. São Paulo: Cosac Naify, 2010.
- WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.
- WANG, Qing. Interculturalism, Intercultural Education, and Chinese Society. **Front. Educ.** China: 12(3): 309–331, 2011.
- WILLIAMSON, Guillermo; COLIÑIR, María. Interculturalidade no Ensino Superior: ações e reflexões desde os direitos humanos. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul: v. 20, n. especial, p. 101-130, 2015.
- WOLF, E. **A Europa e os povos sem história**. São Paulo: EDUSP, 2005.

Documentos:

Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, publica a Resolução n. 3, de 16 de maio de 2012, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação

Constituição Federal de 1988 da República Federativa do Brasil

Convenção 169, de 07 de junho de 1989, da Organização Internacional do Trabalho (OIT)

Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas, de 20 de junho de 2006

Declaração sobre os Direitos das Pessoas Pertencentes a Minorias Nacionais ou Étnicas, Religiosas e Linguísticas de 1992 da Organização das Nações Unidas (ONU)

Decreto 6.040, de 07 de fevereiro de 2007

Decreto 6.872 de 04 de junho de 2009

Decreto 7.352, de 04 de novembro de 2010

Decreto Presidencial nº 26/91

Lei 13.005, de 25 de junho de 2014 – Plano Nacional de Educação

Lei n. 10.639, de 09 de janeiro de 2003

Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008

Lei n. 12.711 de 19 de agosto de 2012 – Lei de cotas

Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBDEN)

Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014 – Plano Nacional de Educação 2014/2024

Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973 – Estatuto do Índio

Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Portaria nº 389 de 9 de maio de 2013

Resolução n. 8, de 20 de novembro de 2012, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação

Resolução nº 03/99 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação

UNESCO Guidelines on Intercultural Education, Paris: 2006

Anexos

- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- Edital de seleção do MESPT de 2017
- Regulamento Geral do MESPT de 2015
- Projeto Político Pedagógico do MESPT de 2015
- Ficha de Avaliação Trienal da CAPES de 2013
- Ficha de Avaliação Quadrienal da CAPES de 2017

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidada(o) a participar da pesquisa para a tese de doutorado: Contribuições ao Estudo da Diversidade Cultural na Educação Superior, desenvolvida pela pesquisadora Layla Jorge Teixeira Cesar, aluna de doutorado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional, sob a orientação do professor Joaquim José Soares Neto e coorientação do professor Gersem José dos Santos Luciano.

O objetivo da pesquisa é conhecer as práticas de programas interculturais de educação superior direcionados a estudantes originários de minorias étnicas e políticas no Brasil. Buscarei com esta análise contribuir para a conceituação do termo “diversidade cultural”, expresso na Constituição Federal de 1988 e subsequente legislação educacional, e buscarei apresentar formas de difusão das práticas de diversidade de modo transversal, em todo o sistema de educação superior brasileiro.

A metodologia adotada será a etnografia institucional, com a realização de entrevistas, observação participante e análise de discurso de materiais institucionais.

A sua participação será gravada em áudio e vídeo. Se você autorizar, estes registros poderão ser utilizados para a produção de filme documentário de caráter informativo, que apresentará os programas interculturais estudados sem nenhum fim lucrativo. A sua participação não implica em nenhuma responsabilidade financeira ou política sobre a produção ou o resultado da pesquisa de tese ou do vídeo. Independentemente de sua participação na produção em vídeo, em todo o material escrito da tese, seu nome e sua identidade serão mantidos em sigilo. Apenas no material em vídeo, mediante a sua autorização, seu nome e sua imagem serão publicados.

Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, até a publicação dos produtos, prevista para janeiro de 2020. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou perda de benefícios. A participação em qualquer etapa do estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

Eu, _____ fui informada (o) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e motivar minha decisão se assim o desejar.

[] Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Marque UMA das opções a seguir:

[] Declaro que, além de participar do estudo, autorizo que os registros em áudio e vídeo da minha participação sejam utilizados pela pesquisadora para produção de documentário informativo sem fins lucrativos sobre os programas interculturais de educação superior estudados.

[] Declaro que, além de participar do estudo, NÃO autorizo que os registros em áudio e vídeo da minha participação sejam utilizados pela pesquisadora para produção de documentário informativo sem fins lucrativos sobre os programas interculturais de educação superior estudados.

Assinatura

Data

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM DESENVOLVIMENTO
SUSTENTÁVEL
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM SUSTENTABILIDADE JUNTO A POVOS E TERRAS
TRADICIONAIS

EDITAL N° 1/2017

EDITAL DE SELEÇÃO DE CANDIDATO(A)S ÀS VAGAS DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL PARA O CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL NA ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM SUSTENTABILIDADE JUNTO A POVOS E TERRAS TRADICIONAIS, PARA O SEGUNDO PERÍODO DE 2017.

1. PREÂMBULO

1.1 A Coordenação do Programa de Pós-Graduação Profissional em Desenvolvimento Sustentável, da Universidade de Brasília (UnB), no uso de suas atribuições legais, torna público e estabelece as normas do processo de seleção para o preenchimento das vagas do curso de Mestrado Profissional em Desenvolvimento Sustentável, na Área de Concentração em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais (MESPT), em conformidade com as exigências do Regulamento deste Programa, da Resolução nº 91/2004 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) e de acordo com a Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES).

1.2 O presente edital foi aprovado pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação Profissional em Desenvolvimento Sustentável (PPG-PDS), do Centro de Desenvolvimento Sustentável (CDS), em sua 8ª reunião, realizada em 3 de fevereiro de 2017 e pela Câmara de Pesquisa e Pós-Graduação (CPP) da UnB, estando também em conformidade com os Memorandos de Entendimento Acadêmico, Científico e Cultural celebrados entre a FUB e a Universidad Veracruzana do México e a Universidade Anton de Kom do Suriname.

1.3 Informações sobre o Programa poderão ser obtidas na página eletrônica <<http://www.mespt.unb.br>> ou na Secretaria do CDS, no *Campus* Universitário Darcy Ribeiro, Gleba A, Asa Norte, Brasília - DF. Telefones: (61) 3107-6000 ou 3107-6001. E-mail: mespt@unb.br.

2. DO NÚMERO DE VAGAS

2.1 Número de vagas: 22 (vinte e duas).

2.2 Do total de vagas disponíveis:

2.2.1 Cinco (5) vagas serão destinadas exclusivamente a candidato(a)s autoidentificado(a)s indígenas, residentes no país;

2.2.2 Cinco (5) vagas serão destinadas exclusivamente a candidato(a)s autoidentificado(a)s quilombolas, residentes no país;

2.2.3 Cinco (5) vagas serão destinadas exclusivamente a candidato(a)s autoidentificado(a)s como membros de comunidades tradicionais;

2.2.4 Cinco (5) vagas serão destinadas à ampla concorrência entre candidato(a)s que atuam profissionalmente junto a povos e comunidades tradicionais;

2.2.5 Duas (2) serão destinadas exclusivamente a candidato(a)s autoidentificado(a)s como indígenas, quilombolas e/ou membros de comunidades tradicionais residentes no México e/ou no Suriname, conforme especificações no item 3.5.

3. DA INSCRIÇÃO NO PROCESSO SELETIVO

3.1 As inscrições para o processo seletivo de candidato(a)s ao MESPT para o segundo período letivo de 2017 deverão ser efetuadas pessoalmente pelo(a) interessado(a) ou por procurador(a) devidamente constituído(a), no período de 13/03/2017 a 08/05/2017, no horário de 8h30 às 13h00 e de 14h00 às 17h00, no endereço indicado no item 1.3.

3.2. As inscrições poderão também ser efetuadas por via postal, recomendando-se, neste caso, a utilização de serviço de entrega rápida, com data da postagem não posterior ao último dia de inscrição, conforme estabelecido no item 3.1 deste edital. Inscrições via postal devem ser endereçadas a:

Universidade de Brasília (UnB)
Centro de Desenvolvimento Sustentável (CDS)
Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais (MESPT)
Caixa Postal 4325
CEP 70.904-970, Brasília - DF

3.3. Poderão inscrever-se ao processo seletivo do MESPT candidato(a)s diplomado(a)s em cursos de graduação de quaisquer áreas de conhecimento, autoidentificado(a)s indígenas, quilombolas, membros de comunidades tradicionais ou não, residentes no país, no México ou no Suriname, conforme estabelecido no item 2.2 deste edital.

3.4. No ato da inscrição, o(a)s candidato(a)s, residentes no país, deverão apresentar os seguintes documentos:

3.4.1 Ficha de Inscrição constante do Anexo 1 deste edital, disponível também na página eletrônica <<http://www.mespt.unb.br>>;

3.4.2 Cópia da Carteira de Identidade (RG);

3.4.3 Cópia do Cadastro de Pessoa Física (CPF);

3.4.4 Cópia do Título de Eleitor e do último comprovante de votação;

3.4.5 Cópia do Certificado de Reservista (para candidatos do sexo masculino);

3.4.6 Cópia do Diploma de Graduação;

3.4.7 Cópia do Histórico Escolar de Graduação, com indicação da carga horária total do curso;

3.4.8 Cópia do Currículo, em versão impressa, frente e verso, para o qual é recomendável utilizar o modelo Lattes, disponível na página eletrônica <<http://www.cnpq.br>>. Todos os itens do Currículo relativos às publicações, experiência profissional e formação acadêmica devem ser acompanhados de documentos comprobatórios. Os respectivos comprovantes devem estar organizados e encadernados na mesma sequência em que se apresentam no texto do Currículo;

3.4.9 Cópia preenchida e assinada do Termo de Autenticidade da Documentação (relativa aos comprovantes do Currículo), conforme Anexo 2;

3.4.10 Carta de Recomendação da instituição com a qual o(a) candidato(a) mantém relações de trabalho (associação, empresa ou outra categoria institucional que possua CNPJ), conforme orientações constantes no Anexo 3;

3.4.11 Declaração da comunidade de origem (ou associação de base comunitária) do(a) candidato(a), com pelo menos 5 (cinco) assinaturas, atestando conhecimento prévio e apoio à sua candidatura ao mestrado - exigida apenas para candidato(a)s autoidentificado(a)s indígenas, quilombolas ou membros de comunidades tradicionais;

3.4.12 Declaração de pertencimento étnico assinada pelo(a) candidato(a) indígena, quilombola ou membro de comunidade tradicional, afirmando sua vinculação social, cultural, política e/ou familiar com o povo ou comunidade em questão - exigida apenas para candidato(a)s autoidentificado(a)s indígenas, quilombolas ou membros de comunidades tradicionais;

3.4.13 Pré-Projeto, conforme estabelecido no item 4.3, em 5 (cinco) vias;

3.4.14 Memorial Descritivo, conforme estabelecido no item 4.4, em 5 (cinco) vias.

3.5 No ato da inscrição, candidato(a)s autoidentificado(a)s indígenas, quilombolas ou membros de comunidades tradicionais, residentes no México ou no Suriname, deverão apresentar os seguintes documentos:

3.5.1 Ficha de Inscrição, conforme Anexo 1, disponível também na página eletrônica <<http://www.mespt.unb.br>>;

3.5.2 Cópia de Passaporte;

3.5.3 Cópia do Diploma de Graduação;

3.5.4 Cópia do Currículo, em versão impressa, frente e verso, para o qual é recomendável utilizar o modelo Lattes, disponível na página eletrônica <<http://www.cnpq.br>>. Todos os itens do Currículo relativos às publicações, experiência profissional e formação acadêmica devem ser acompanhados de documentos comprobatórios. Os respectivos comprovantes devem estar organizados e encadernados na mesma sequência em que se apresentam no texto do Currículo;

3.5.5 Cópia preenchida e assinada do Termo de Autenticidade da Documentação (relativa aos comprovantes do Currículo), conforme Anexo 2;

3.5.6 Carta de Recomendação da Universidad Veracruzana do México ou da Universidade Anton de Kom do Suriname, atestando que o(a) candidato(a) realizou atividades propedêuticas para a seleção;

3.5.7 Pré-Projeto, conforme estabelecido no item 4.3, em 5 (cinco) vias;

3.5.8 Memorial Descritivo, conforme estabelecido no item 4.4, em 5 (cinco) vias.

3.6 Terão as inscrições homologadas pela Comissão de Seleção apenas o(a)s candidato(a)s que apresentem toda a documentação exigida, dentro do prazo previsto no item 7.1, e que atenderem aos critérios definidos neste edital.

3.7 O(a) candidato(a), ao apresentar a documentação requerida, se responsabiliza pela veracidade de todas as informações prestadas.

4. DAS ETAPAS DO PROCESSO DE SELEÇÃO

4.1 As etapas de seleção serão realizadas nas datas e horários que constam no item 7.1 deste edital.

4.2 O processo de seleção será composto pelas seguintes etapas:

4.2.1 Avaliação do Pré-Projeto: consistirá na avaliação, pela Comissão de Seleção, das proposições de pesquisa/trabalho do(a) candidato(a). Os critérios de avaliação desta etapa estão explicitados no item 5.2.1 deste edital;

4.2.2 Avaliação do Memorial Descritivo e do Currículo: consistirá na avaliação, pela Comissão de Seleção, do conteúdo do Memorial Descritivo, do Currículo e seus comprovantes, tendo também em perspectiva as proposições de pesquisa/trabalho enunciadas pelo(a) candidato(a) em seu Pré-Projeto. Os critérios de avaliação desta etapa estão explicitados no item 5.3.1 deste edital;

4.2.3 Prova Oral: consistirá da arguição do(a) candidato(a) pela Comissão de Seleção, tendo em perspectiva as avaliações anteriores e os objetivos do MESPT (ver descrição do Programa na página eletrônica <<http://www.mespt.unb.br>>). Os critérios para esta etapa estão explicitados no item 5.4.1 deste edital.

4.3 Do Pré-Projeto

4.3.1 O Pré-Projeto deve ter no máximo 5 (cinco) páginas, excluindo-se a contagem da bibliografia, a ser (opcionalmente) apresentada. Deve ser digitado em papel formato A4, fonte Arial 12, espaçamento entre as linhas de 1,5, e margens de 2,5 cm. Somente a capa do Pré-Projeto poderá conter identificação do(a) candidato(a). As demais páginas devem ser numeradas e não fazer qualquer menção nominal ao(a) candidato(a). O Pré-Projeto deve ser composto dos seguintes itens:

a) Capa, contendo:

i) nome do(a) candidato(a);

ii) finalidade documento (exemplo: "Pré-Projeto apresentado para exame de seleção do Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação Profissional em Desenvolvimento Sustentável, Área de

Concentração em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Indígenas - MESPT");

iii) Área/tema de interesse de pesquisa/trabalho;

iv) Local e data.

b) Exposição de motivos que justifiquem a intenção do(a) candidato(a) de cursar o Mestrado Profissional em Desenvolvimento Sustentável, na Área de Concentração em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais;

c) Proposições de pesquisa/trabalho: apresentação e discussão de problemática que o(a) candidato(a) gostaria de pesquisar e trabalhar ao longo do curso. O problema deve dialogar com os objetivos do MESPT (ver descrição do Programa na página eletrônica <<http://www.mespt.unb.br>>). Além da estrita definição do problema, o(a) candidato(a) deve apresentar justificativa que demonstre a relevância da pesquisa/trabalho proposto, incluindo as principais referências teóricas e/ou empíricas que apoiaram a sua delimitação, bem como a abordagem metodológica que pretende adotar para o seu desenvolvimento;

d) Considerações finais: síntese e/ou demais informações que o(a) candidato(a) considere relevantes.

4.3.2 O Pré-Projeto não acarreta compromisso com os temas propostos ou obrigatoriedade de filiação imediata a qualquer linha de pesquisa específica do MESPT, caso o(a) candidato(a) seja aprovado(a) no processo seletivo.

4.4 Do Memorial Descritivo

4.4.1 O Memorial Descritivo deve ter até 5 (cinco) páginas digitadas, em papel formato A4, fonte Arial 12, espaçamento entre linhas de 1,5 e margens de 2,5 cm. Somente a capa do Memorial poderá conter identificação do(a) candidato(a). As demais páginas devem ser numeradas e não fazer qualquer menção nominal ao(à) candidato(a). O Memorial deve ser composto dos seguintes itens:

a) Capa, contendo:

i) nome do(a) candidato(a);

ii) finalidade do Memorial (exemplo: "Memorial Descritivo apresentado para exame de seleção do Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação Profissional em Desenvolvimento Sustentável, Área de Concentração em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais - MESPT");

iii) Local e data.

b) Formação, experiência e produção intelectual relevante: descrição da trajetória profissional e acadêmica;

c) Apresentação das principais realizações que guardem relação com as perspectivas do(a) candidato(a) em relação ao MESPT e aos desafios da sustentabilidade no contexto de povos e territórios tradicionais;

d) Considerações finais: síntese e/ou demais informações que o(a) candidato(a) considere relevantes.

4.5 Da Prova Oral

4.5.1 A Prova Oral terá duração de 20 (vinte) minutos e será realizada na UnB, em local a ser informado pela Comissão de Seleção com antecedência mínima de três dias da data de sua realização, na página eletrônica do curso <<http://www.mespt.unb.br>> e no endereço indicado no item 1.3 deste edital.

4.5.1.1 Para realizar a Prova Oral, o(a) candidato(a) deverá comparecer ao local de realização com antecedência mínima de 30 minutos do início da prova, munido de documento oficial de identidade, com fotografia.

4.5.1.2 Caso o(a) candidato(a) não compareça na data e horário agendados, será automaticamente desclassificado(a).

4.5.1.3 Aos(às) candidato(a)s domiciliado(a)s a mais de três horas de terra de Brasília será facultada a possibilidade de realização da Prova Oral por meios de comunicação eletrônicos audiovisuais, em tempo real.

4.5.1.4 O(a) candidato(a) que solicitar a realização da Prova Oral à distância deverá assinalar esta opção na Ficha de Inscrição (Anexo 1), informando o seu nome de usuário Skype para agendamento da prova.

4.5.1.5 Na data prevista, o(a) candidato(a) deverá estar online com antecedência de uma hora do início da prova, a fim de realizar testes de conexão.

4.5.1.6 Caso o(a) candidato(a) não atenda ao chamado na data e horário agendados, será automaticamente desclassificado(a).

5. DA FORMA DE AVALIAÇÃO

5.1. A cada uma das etapas de seleção será atribuída uma nota de 0 (zero) a 100 (cem) pontos.

5.2. Da Avaliação do Pré-Projeto

5.2.1 Esta etapa é eliminatória e classificatória, sendo a nota mínima para aprovação 70 (setenta) pontos. Serão critérios de avaliação desta etapa:

- a) Clareza na formulação da problemática que o(a) candidato pretende trabalhar e pesquisar;
- b) Mérito, originalidade e relevância das proposições constantes no Pré-Projeto para a sustentabilidade junto a povos e territórios tradicionais;
- c) Estrutura de apresentação do Pré-Projeto e coerências entre seus componentes, de acordo com o estabelecido no item 4.3.1;
- d) Clareza da expressão escrita.

5.3 Da Avaliação do Memorial Descritivo e do Currículo

5.3.1. Esta etapa é eliminatória e classificatória, sendo a nota mínima para aprovação 70 (setenta) pontos. Serão critérios de avaliação desta etapa:

- a) Experiência do(a) candidato(a) com temas relacionados à sustentabilidade de povos e territórios tradicionais;
- b) Coerência entre a trajetória acadêmica e/ou profissional do(a) candidato(a) e suas proposições de pesquisa/trabalho;
- c) Estrutura de apresentação do Memorial e a coerência entre seus componentes, de acordo com o estabelecido no item 4.4.1;
- d) Clareza da expressão escrita.

5.4 Da Avaliação da Prova Oral

5.4.1. Esta etapa é eliminatória e classificatória, sendo 70 (setenta) pontos a nota mínima para aprovação. Serão critérios de avaliação nesta etapa:

- a) Clareza e objetividade na exposição de ideias e na defesa de argumentos;
- b) Coerência na apresentação da trajetória (acadêmica e profissional) e dos interesses de pesquisa/trabalho;
- c) Conhecimento conceitual básico na área de interesse de pesquisa/trabalho e capacidade de análise da realidade;
- d) Disponibilidade e compromisso para o cumprimento das obrigações acadêmicas relacionados ao curso, em caso de aprovação;
- e) Perspectivas pessoais e profissionais relacionadas ao MESPT;
- f) Domínio da Língua Portuguesa.

6. DA CLASSIFICAÇÃO FINAL

6.1 A nota final de cada candidato(a) será a média ponderada das notas obtidas nas três etapas de seleção, sendo os pesos atribuídos os que seguem abaixo:

ETAPA	PESO
Avaliação do Pré-Projeto	3
Avaliação do Memorial Descritivo e Currículo	3
Prova Oral	4

6.2 Serão considerado(a)s aprovado(a)s os candidato(a)s que atingirem, no mínimo, a nota final de 70 (setenta) pontos.

6.3 Em caso de empate, os critérios de desempate obedecerão à seguinte ordem:

6.3.1 Primeiro critério: maior nota na Prova Oral;

6.3.2 Segundo critério: maior nota na Avaliação do Pré-Projeto.

6.4 A classificação do(a)s candidato(a)s aprovado(a)s far-se-á pela ordem decrescente das notas finais obtidas para cada um(a).

6.5 Serão selecionado(a)s aquele(a)s candidato(a)s que, pela ordem decrescente de classificação, preencherem o número de vagas oferecidas e explicitadas no item 2.1 deste edital.

6.6 Caso ocorram desistências de candidato(a)s selecionado(a)s, poderão ser chamado(a)s a ocupar as vagas remanescentes outro(a)s candidato(a)s aprovado(a)s, sendo respeitada a ordem de classificação do(a) candidato(a) desistente.

7. DO CRONOGRAMA

7.1 As datas de realização das inscrições, sua homologação, das etapas do processo seletivo, bem como da divulgação dos respectivos resultados são descritas a seguir.

DATA	ETAPA	HORÁRIO
13/03/2017 a 08/05/2017	Inscrições	8h30 às 12h00 e 14h00 às 17h00
22/05/2017	Divulgação das inscrições homologadas	a partir das 9h00
05/06/2017	Divulgação do resultado da Avaliação do Pré-Projeto	a partir das 9h00
16/06/2017	Divulgação do resultado da Avaliação do Memorial Descritivo e Currículo	a partir das 9h00
16/06/2017	Divulgação da escala de horários da Prova Oral	a partir das 9h00
19/06/2017 a 23/06/2017	Realização da Prova Oral	a partir das 9h00
26/06/2017	Divulgação do Resultado Preliminar	a partir das 9h00
30/06/2017	Divulgação do Resultado Final	a partir das 9h00
03/07/2017 a 14/07/2017	Matrícula do(a)s candidato(a)s selecionado(a)s	8h30 às 12h00 e 14h00 às 17h00

7.2 A divulgação dos resultados de todas as etapas será afixada no local indicado no item 1.3 deste edital, bem como na página eletrônica do curso <<http://www.mespt.unb.br>>. Serão divulgados por e-mail apenas os resultados para candidato(a)s residentes no exterior.

8. DOS RECURSOS

8.1 Requerimentos de reconsideração e de recursos (estes últimos somente por vício de forma) serão acolhidos se interpostos no prazo de 2 (dois) dias úteis a partir da divulgação Resultado Preliminar da seleção e deverão obrigatoriamente ser apresentados em formulário padrão denominado "Requerimento de Reconsideração ou Recurso em Processo Seletivo para Ingresso em Cursos de Pós-Graduação", disponível na Secretaria do CDS, cujo endereço encontra-se no item 1.3 deste edital e na página eletrônica:

<http://www.dpp.unb.br/images/Artigos/FAQ/Editais/recurso_pos.pdf>.

8.2 Do Resultado Final, só serão cabíveis recursos ao Colegiado do Programa Pós-Graduação Profissional em Desenvolvimento Sustentável (PPG-PDS) e ao Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação (DPP) na hipótese de vício de forma, até 10 (dez) dias úteis após a sua divulgação, como previsto no Regimento Geral da Universidade de Brasília, Artigo 61.

8.3 Os requerimentos de reconsideração e de recursos dirigidos ao Colegiado do Programa de Pós-Graduação Profissional em Desenvolvimento Sustentável devem ser apresentados pelo(a) candidato(a) ou por seu(sua) representante legal no endereço indicado no item 1.3, deste edital.

8.4 Os recursos dirigidos à Câmara de Pesquisa e Pós-Graduação (CPP) devem ser apresentados pelo(a) candidato(a), ou por seu(sua) representante legal, no Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação (DPP), prédio da Reitoria da UnB, sala B2-39, *Campus* Universitário Darcy Ribeiro, Brasília - DF.

9. DA ADMISSÃO

9.1 A admissão do(a)s candidatos se efetuará pelo seu registro na Secretaria do CDS, no endereço constante no item 1.3 deste edital. No ato do registro o(a)s candidato(a)s deverão apresentar cópias autenticadas dos seguintes documentos:

- a) Carteira de Identidade (ou Passaporte, se estrangeiro(a));
- b) Cadastro de Pessoa Física (CPF);
- c) Título de Eleitor e do último comprovante de votação;
- d) Certificado de Reservista (para candidatos do sexo masculino)
- e) Diploma de Graduação;
- f) Histórico Escolar de Graduação, com carga horária total.

9.1.1 Na presença dos documentos originais, a Secretaria do CDS poderá autenticar os documentos.

9.2 Não será permitido o registro concomitante em mais de um curso de pós-graduação *stricto sensu* da UnB.

10. DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

10.1 Será desclassificado e automaticamente excluído do processo seletivo, o(a) candidato(a) que:

- 10.1.1 Prestar declarações ou apresentar documentos falsos em qualquer etapa da seleção;
- 10.1.2 Não apresentar toda a documentação requerida nos prazos e condições estipuladas neste edital;
- 10.1.3 Não confirmar a sua participação no MESPT, na data especificada neste edital, caso selecionado(a);
- 10.1.4 Não comparecer à Prova Oral na data e horário previstos para o seu início;
- 10.1.5 Não atingir a nota mínima para aprovação de 70 (setenta) pontos.

10.2 A documentação do(a)s candidato(a)s não aprovado(a)s permanecerá na Secretaria do CDS por um período de até 3 (três) meses após a divulgação do Resultado Final. Findo este período, a documentação será inutilizada, salvo se o(a) candidato(a) providenciar envelope endereçado e pagamento das taxas postais para sua devolução via correio, ou recolher pessoalmente sua documentação.

10.3 Casos omissos serão resolvidos pela Comissão de Seleção, pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação Profissional em Desenvolvimento Sustentável e pela Câmara de Pesquisa e Pós-Graduação (CPP), de acordo com o regulamento do Programa e a resolução CEPE 091/2004, conforme as respectivas competências.

10.4 O Programa de Pós-Graduação Profissional em Desenvolvimento Sustentável reserva-se o direito de dar início ao curso com um número menor de estudantes do que o de vagas oferecidas.

10.5 Ao inscrever-se no processo seletivo, o(a) candidato(a) reconhece e aceita as normas e procedimentos estabelecidos neste edital e no regulamento do Programa de Pós-Graduação ao qual se inscreve.

Brasília, 03 de fevereiro de 2017.

Profa. Mônica Nogueira

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação Profissional em
Desenvolvimento Sustentável

ANEXO 1 | FICHA DE INSCRIÇÃO**MESTRADO PROFISSIONAL EM SUSTENTABILIDADE JUNTO A POVOS E TERRAS
TRADICIONAIS (MESPT)****DADOS PESSOAIS**

Nome:						Sexo:	<input type="checkbox"/>	M	<input type="checkbox"/>	F	
Data de Nascimento	/ /		Naturalidade:			Nacionalidade:					
Candidato(a) a vagas para			<input type="checkbox"/> Indígenas <input type="checkbox"/> Quilombolas <input type="checkbox"/> Comunidades tradicionais <input type="checkbox"/> Ampla concorrência								
Estado Civil:			RG:			Órgão Exp.:			CPF:		
Endereço Residencial:											
Passaporte:											
Cidade:			UF:			CEP:			Telefone:		
Endereço Comercial:											
Cidade:			UF:			CEP:			Telefone:		
E-mail:											
Residente no Exterior:			<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não								
Prova Oral:			<input type="checkbox"/> Presencial <input type="checkbox"/> À distância								
Mídia escolhida:			<input type="checkbox"/> Skype <input type="checkbox"/> Outra <input type="checkbox"/> Qual?								
Endereço eletrônico: (Skype ou outro)											

FORMAÇÃO CURSO DE GRADUAÇÃO

Nome do Curso:					
Instituição:					
Titulação obtida:				Data de Conclusão:	/ /

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO/APERFEIÇOAMENTO

Nome do Curso:					
Instituição:					
Titulação obtida:				Data de Conclusão:	/ /

OCUPAÇÃO ATUAL

Instituição:					
Cargo:					
Área de Atuação:					

ANEXO 2 | TERMO DE AUTENTICIDADE DA DOCUMENTAÇÃO

Eu, _____,
portador(a) do RG nº (ou Passaporte) _____,
inscrito(a) no processo seletivo objeto do Edital 01/2017 para a seleção de
candidato(a)s ao Curso de Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e
Terras Tradicionais (MESPT), para o segundo período letivo de 2017, declaro para fins
de prova junto ao Centro de Desenvolvimento Sustentável (CDS), da Universidade de
Brasília (UnB), e somente para efeito da Avaliação de Currículo, que os comprovantes
entregues são cópias autênticas dos originais.

Declaro que estou ciente de que, na hipótese de prestar falsas informações, estarei
incorrendo em falta e sujeito a penalidades previstas no § 3o do artigo 4o do Decreto
no 2.880/1998.

Local:

Data: / /

Assinatura

ANEXO 3 | CARTA DE RECOMENDAÇÃO INSTITUCIONAL

A Carta de Recomendação Institucional deve ser apresentada em papel timbrado da instituição recomendante e conter, no mínimo, as seguintes informações:

1. Nome do(a) candidato(a);
2. Nome do(a) recomendante;
3. Cargo do(a) recomendante;
4. Identificação da instituição;
5. Departamento/setor da instituição em que trabalha o(a) recomendante (quando for o caso);
6. Área, programa ou projeto da instituição em que atua o(a) candidato(a);
7. Avaliação do(a) candidato(a) pelo(a) recomendante;
8. Tipo de apoio que a instituição dará ao(à) candidato(a), em caso de aprovação no processo seletivo;
9. Compromisso de liberação total ou parcial do(a) candidato(a) para dedicação às atividades acadêmicas;
10. Dados de contato do(a) recomendante;
11. Local e data de assinatura da carta;
12. Assinatura do(a) recomendante.

O(a) recomendante deverá entregar versão original e assinada da carta, em envelope lacrado, ao(à) próprio(a) candidato(a), para fins de inscrição no processo seletivo do Programa de Pós-Graduação Profissional em Desenvolvimento Sustentável, Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais (MESPT).

ANEXO 1 | REGULAMENTO GERAL

Universidade de Brasília
Centro de Desenvolvimento Sustentável
Programa de Pós-Graduação Profissional em Desenvolvimento
Sustentável (PPG-PDS)

Área de concentração: Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais

REGULAMENTO GERAL

TÍTULO I

DOS OBJETIVOS E ESTRUTURAÇÃO DO PROGRAMA

Art. 1º - O Programa de Pós-Graduação Profissional em Desenvolvimento Sustentável (PPG-PDS), vinculado ao Centro de Desenvolvimento Sustentável, regido pela Resolução nº 91/2004 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da Universidade de Brasília (UnB) e pelo presente Regulamento, visa à formação de profissionais para o desenvolvimento de pesquisas e intervenções sociais, com base no diálogo de saberes (científicos e tradicionais) e em prol do exercício de direitos, do fortalecimento de processos autogestionários da vida, do território e do meio ambiente, da valorização da sociobiodiversidade e salvaguarda do patrimônio cultural (material e imaterial) de povos indígenas, quilombolas e demais comunidades tradicionais.

Art. 2º - O PPG-PDS está estruturado em uma única área de concentração, Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais, que se subdivide em 3 linhas de pesquisa: Gestão Ambiental e Territorial; Produção Sustentável e Segurança Alimentar; Educação para a Interculturalidade e a Sustentabilidade.

TÍTULO II

DA COORDENAÇÃO DO PROGRAMA

Art. 3º - A coordenação geral dos Programas de Pós-Graduação da UnB cabe, no plano executivo, ao Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação (DPP) e, no plano deliberativo, diretamente ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) ou, por delegação, à Câmara de Pesquisa e Pós-Graduação (CPP), nos termos do Art. nº 77 do Regimento Geral da Universidade de Brasília.

Art. 4º - A Coordenação do PPG-PDS está vinculada ao Colegiado do Programa de Pós-Graduação Profissional em Desenvolvimento Sustentável (CPPG-PDS), na forma que dispõe o art. nº 31 do Estatuto e os artigos nº 30 e 78 do Regimento Geral da Universidade de Brasília.

Art. 5º - O CPPG-PDS será composto por todos os docentes permanentes do programa, lotados em diferentes unidades acadêmicas da UnB e portadores de título de doutor ou equivalente, além de professores-pesquisadores colaboradores, após o seu devido credenciamento.

§ 1º - O CPPG-PDS será ainda composto por um (1) representante do corpo discente, escolhido por eleição direta pelos seus pares.

§ 2º - O mandato do representante discente no CPPG-PDS, e de seu suplente, será de 1 (um) ano, sendo permitida uma recondução consecutiva.

§ 3º - O CPPG-PDS reunir-se-á ordinária e extraordinariamente por convocação de seu coordenador ou, extraordinariamente, por auto convocação de 2/3 (dois terços) de seus membros.

§ 4º - O *quorum* para as reuniões do CPPG-PDS é de maioria absoluta de seus membros.

§ 5º - As votações serão secretas quando solicitadas por um ou mais membros do Colegiado, desde que tal solicitação seja devidamente aprovada pelo Colegiado.

§ 6º - As decisões serão tomadas por consenso e, quando necessário, pela maioria absoluta dos votos, salvo no caso de mudança deste Regulamento, quando se exigirão dois terços dos votos.

Art. 6º - O PPG-PDS contará com uma Comissão de Pós-Graduação (CPG), sendo esta presidida pelo Coordenador do Programa, com 2 (dois) ou mais anos no exercício do magistério na Universidade de Brasília, escolhido pelo CPPG-PDS entre os professores permanentes.

§ 1º - Além do Coordenador, a referida CPG tem na sua composição 3 (três) outros membros docentes, credenciados como orientadores do Programa, respeitando-se a diversidade das 3 linhas de pesquisa e escolhidos por eleição direta pelos membros do CPPG-PDS, além de representação do corpo discente do Programa;

§ 2º - O mandato do Coordenador será de 2 (dois) anos, sendo permitida uma recondução consecutiva.

§ 3º - O mandato dos docentes membros da CPG será de 2 (dois) anos, sendo permitida uma recondução consecutiva.

§ 4º - O mandato do representante discente na CPG, e de seu suplente, será de 1 (um) ano, sendo permitida uma recondução consecutiva.

Art. 7º - As competências do Coordenador do Programa são as definidas no Art. nº 14 da Resolução CEPE 91/2004.

Art. 8º - São atribuições do Colegiado do PPG-PDS:

I – Assessorar a Coordenação do Programa na execução da política de pós-graduação da unidade e no seu acompanhamento;

II – Aprovar os planos de aplicação dos recursos colocados à disposição do Programa;

III – Aprovar a lista de oferta de disciplinas para cada período letivo;

IV – Propor critérios de seleção na pós-graduação, respeitada a regulamentação geral da UnB;

V – Propor à Câmara de Pesquisa e Pós-Graduação (CPP) o número de vagas a serem oferecidas a cada seleção;

VI – Aprovar a constituição da Comissão de Seleção para admissão de estudantes no Programa;

VII - Apreciar propostas e recursos de docentes e discentes do Programa, no âmbito de sua competência.

Art. 9º - São atribuições da Comissão de Pós-Graduação (CPG) do PPG-PDS:

I – Coordenar e acompanhar o Programa no que diz respeito ao desempenho dos estudantes e na utilização de bolsas e recursos;

II – Gerenciar a distribuição e renovação de bolsas de estudo;

III – Propor a homologação dos resultados de defesas de dissertações;

IV – Propor o credenciamento de orientadores específicos, nos termos do Art. nº 21 da Resolução CEPE nº 91/2004;

V – Propor a designação de coorientadores, nos termos do Art. nº 22, § 1º, da Resolução CEPE nº 91/2004;

VI – Avaliar as solicitações de aproveitamento de estudos, nos termos dos artigos nº 24 e 31 da Resolução CEPE nº 91/2004;

VII – Analisar pedidos de trancamento geral de matrícula, bem como designação e mudança de orientador e coorientador;

VIII – Apreciar propostas e recursos de docentes e discentes do Programa, no âmbito de sua competência.

IX - Aprovar a constituição de Comissões Examinadoras de dissertações de fim de curso, de acordo com a orientação do Colegiado do PPG-PDS.

TÍTULO III

DO CREDENCIAMENTO DE DOCENTES

Art. 10º - Cada estudante regular do PPG-PDS terá um professor orientador, membro do corpo docente do Programa, para desenvolver sua dissertação.

Parágrafo único – O professor orientador deverá ser credenciado junto ao PPG-PDS e pela Câmara de Pesquisa e Pós- Graduação (CPP) da UnB, ter título de doutoramento e comprovar produção acadêmico-científica relevante e regular, de acordo com os critérios definidos em resolução própria do Programa sobre esta matéria.

TÍTULO IV

DA SELEÇÃO E DA ADMISSÃO

Art. 11º - A admissão de estudantes no PPG-PDS será feita por Comissão de Seleção designada pelo Colegiado do Programa, por meio de seleção pública com normas

definidas em edital para candidatos que satisfaçam as exigências estabelecidas na regulamentação geral da Universidade de Brasília, e demais normas pertinentes.

§ 1º - Para o estabelecimento do número de vagas, serão levados em consideração, pelo Colegiado do PPG-PDS, os seguintes aspectos:

I – Existência comprovada de orientadores, com disponibilidade para orientação;

II – Fluxo de entrada e saída de estudantes.

§ 2º - A seleção de candidatos ao PPG-PDS será feita por uma Comissão de Seleção, constituída por, pelo menos, 03 (três) membros designados pelo CPPG-PDS.

§ 3º - A Comissão de Seleção poderá ainda integrar convidados externos à UnB, com destacada trajetória no campo acadêmico ou profissional junto a povos e comunidades tradicionais.

§ 4º - Compete à Comissão de Seleção:

I – Elaborar o Edital de Seleção e submetê-lo à aprovação do CPPG-PDS;

II – Cumprir e fazer cumprir o Edital de Seleção;

III – Coordenar e executar o processo de seleção dos candidatos;

IV – Encaminhar ao CPPG-PDS ata contendo todos os elementos do processo, para efeito de aprovação da CPG e de homologação pelo DPP.

§ 5º - A documentação para inscrição e o processo de seleção de candidatos serão definidos no Edital de Seleção.

§ 6º - O edital poderá prever processo de seleção que dispense a presença dos candidatos em Brasília - DF.

§ 7º Situações não previstas em edital serão resolvidas pela CPG e encaminhadas ao CPPG-PDS ou à CPP para informe ou julgamento.

Art. 12º - Poderá ser admitida a matrícula de alunos especiais em disciplinas optativas do Programa, de acordo com a disponibilidade de vagas e consentimento do professor responsável pela disciplina.

Parágrafo Único - A matrícula como aluno especial não cria qualquer vínculo com o PPG-PDS.

TÍTULO V

DA ORIENTAÇÃO

Art. 13º - Cada estudante regular terá um professor orientador, credenciado pela CPP, e distribuído pelo CPPG-PDS de acordo com as linhas de pesquisa, no prazo de até 6 (seis) meses do ingresso no Programa.

Parágrafo Único - Nos casos em que o discente não obtenha o aceite de nenhum docente ou que, por qualquer motivo, fique sem orientador, o Coordenador do PPG-PDS assumirá temporariamente a sua orientação.

Art. 14º - A CPG deverá, em casos de ausência temporária justificada de orientador por pelo menos um semestre, indicar um coorientador a ser aprovado pelo CPPG-PDS.

Parágrafo Único - É facultada a mudança de orientador mediante justificativa qualificada e solicitada por escrito do orientador ou do orientando, desde que seja aprovada pelo CCPG-PDS.

Art. 15º - O estudante poderá ter, além de seu orientador titular, um coorientador, cujo nome deverá ser indicado pelo orientador e aprovado pela CPG até a data da qualificação da proposta de dissertação, mediante solicitação circunstanciada do orientador, sendo credenciado como orientador pela CPP e registrado junto ao Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação (DPP).

Parágrafo Único - O coorientador não substituirá de forma automática o orientador em suas funções regimentais específicas.

Art. 16º - São atribuições do professor orientador:

I – Orientar a elaboração, aprovar e acompanhar o programa de estudos do estudante, inclusive orientando sobre as disciplinas que, por necessidade, deverão ser cursadas pelo orientando em qualquer período letivo;

II – Orientar a elaboração, avaliar, aprovar e acompanhar o trabalho de pesquisa;

III – Requerer à CPG, por escrito, a marcação da qualificação da proposta e dissertação de mestrado, propondo a composição da Comissão Examinadora, de comum acordo com a Coordenação do curso;

IV – Sempre que necessário, emitir parecer por escrito sobre o desempenho de seus estudantes-orientandos, sugerindo a renovação ou cancelamento da bolsa de estudos, desligamento do curso por baixo rendimento, se for o caso.

TÍTULO VI

DO REGIME DIDÁTICO E DA AVALIAÇÃO

Art. 17º - Incluindo o prazo para a elaboração e defesa de dissertação final de curso (Mestrado Profissional), os prazos mínimo e máximo para o estudante completar o curso são, respectivamente, de 2 (dois) e 4 (quatro) períodos letivos.

Parágrafo único. Excepcionalmente, mediante apresentação de razões amplamente justificadas e de cronograma que indique claramente a viabilidade de conclusão pelo estudante, o CPPG-PDS poderá estender ou reduzir estes prazos pelo período de até 1 (um) semestre letivo.

Art. 18º - Os estudantes deverão cumprir 28 créditos, sendo 18 em disciplinas obrigatórias e 10 em disciplinas optativas e demais atividades acadêmicas.

§ 1º - A estrutura curricular com a composição das disciplinas consta do Projeto Político-Pedagógico do PPG-PDS.

§ 2º - Mediante indicação de orientador, o estudante poderá cursar disciplinas de domínio conexo, oferecidas por outros programas de pós-

graduação *stricto sensu*, com limite de aproveitamento de 04 (quatro) créditos.

§ 3º - Após a integralização curricular de disciplinas obrigatórias e optativas, o estudante deverá se matricular na atividade Orientação para Pesquisa/Intervenção.

Art. 19º - A avaliação do desempenho dos estudantes nas disciplinas do PPG-PDS obedecerá ao sistema de menções da Universidade de Brasília.

Art. 20º - É facultado o aproveitamento de disciplinas cursadas com aprovação em cursos de pós-graduação *stricto sensu* de instituições brasileiras ou estrangeiras, antes da admissão no curso atual, até um limite de 50% dos créditos em disciplinas exigidos para o curso.

§ 1º - O aproveitamento de estudos realizar-se-á mediante análise da equivalência entre a disciplina cursada e a disciplina equivalente do Programa, sendo concedido crédito na disciplina equivalente do PPG-PDS;

§ 2º - Poderão ainda ser aproveitados, até o limite fixado, créditos de disciplinas de pós-Graduação *stricto sensu* cursadas concomitantemente ao Programa, em instituições brasileiras ou estrangeiras, mediante solicitação aprovada pela CPG, na qual fique demonstrada a contribuição da disciplina para o programa de estudos do estudante.

§ 3º - O aproveitamento de estudos dependerá sempre da aprovação da CPG, à vista de parecer circunstanciado de orientador, no qual fique clara a contínua relevância e atualidade dos conteúdos anteriormente estudados, nos casos em que essas disciplinas tiverem sido cursadas há mais de 5 (cinco) anos.

Art. 21º - Poderão ser apropriados até 8 (oito) créditos de pós-graduação *stricto sensu* cursados como estudante especial na Universidade de Brasília, há menos de 3 (três) anos.

Art. 22º - O trancamento geral de matrícula só poderá ocorrer por motivo justificado e nos casos em que fique comprovado o impedimento involuntário do estudante para exercer suas atividades acadêmicas.

§ 1º - O trancamento geral de matrícula não poderá ser concedido por mais de um período letivo, durante a permanência do estudante no curso, exceto por razões de saúde.

§ 2º - Os pedidos de trancamento justificado serão decididos pelo CCPG-PDS, ouvido o orientador do estudante.

Art. 23º - O trancamento de matrícula em disciplina obrigatória deverá ser autorizado pelo Coordenador do Programa, ouvido o orientador do estudante.

Art. 24º - Os estudantes deverão defender o projeto de Dissertação no início do terceiro semestre letivo.

§ 1º - A avaliação do projeto de Dissertação será realizada por Comissão Examinadora aprovada pela CPG e composta por 3 (três) professores

doutores, sendo um deles o orientador, podendo incluir um membro externo ao PPG-PDS.

§ 2º - A avaliação do projeto de Dissertação consistirá de arguição oral, durante a qual o estudante defenderá o projeto apresentado.

§ 3º - Caso o estudante não obtenha a aprovação de seu projeto de Dissertação, o prazo para reformulação e nova avaliação será de, no máximo, 3 (três) meses.

§ 4º - Caso a avaliação do projeto de Dissertação seja positiva, o estudante passa à condição de Candidato a Mestre.

§ 5º - A matrícula no quarto semestre letivo é condicionada à defesa do projeto de Dissertação.

Art. 25º - Para obter o Diploma de Mestre, além de cumprir as exigências curriculares estabelecidas neste Regulamento, o estudante deverá:

I – Ter seu projeto de Dissertação aprovado por uma Comissão Examinadora, em sessão pública, no prazo fixado neste Regulamento;

II – Ter uma Dissertação de Mestrado, de sua autoria, redigido em língua portuguesa, defendido em sessão pública e aprovada por uma Comissão Examinadora.

§ 1º - Na data da defesa da Dissertação o candidato deverá ter cumprido todas as demais exigências curriculares do seu curso.

§ 2º - A Comissão Examinadora da Dissertação será composta pelo professor orientador, que a presidirá, por 2 (dois) outros membros titulares, sendo um deles não vinculado ao Programa, e 1 (um) suplente, devendo ser aprovada pela CPG e pelo DPP, com pelo menos 30 dias de antecedência à data da defesa.

§ 3º - Na impossibilidade da participação do orientador, este poderá ser substituído na defesa de Dissertação por outro docente credenciado ao Programa, mediante a indicação da CPG e aprovação do DPP.

§ 4º - Uma vez aprovada a composição da Comissão Examinadora e a data da defesa, só poderão ser alteradas as indicações de nomes mediante nova proposição aprovada pela CPG.

Art. 26º - A forma das Dissertações do PPG-PDS deverá seguir norma própria para elaboração, de acordo com normais gerais estabelecidas pelo DPP e parâmetros da CAPES para programas de pós-graduação profissionais.

Art. 27º - A Dissertação, juntamente com a solicitação de defesa, deverá ser submetida à secretaria do Programa, que o encaminhará aos membros da Comissão Examinadora com 30 (trinta) dias de antecedência à data da defesa.

Parágrafo único - Ao pedido de defesa da Dissertação deverá ser anexado comprovante de participação, durante o curso, em pelo menos um evento científico nacional ou internacional ou a publicação de artigo ou de capítulo de livro, de preferência em co-autoria com o orientador.

Art. 28º - As decisões da Comissão Examinadora da Dissertação serão tomadas por maioria simples de voto, delas cabendo recurso somente por vício de forma.

§ 1º - A avaliação da Comissão Examinadora será conclusiva e resultará em uma das seguintes decisões: aprovação, aprovação com revisão de forma, reformulação ou reprovação.

§ 2º - No caso de aprovação, a homologação ficará condicionada à entrega da Dissertação definitiva no prazo de 15 dias à Coordenação do Programa.

§ 3º - No caso de revisão de forma, a homologação ficará condicionada à apresentação definitiva da Dissertação revisada, no prazo máximo de trinta dias, com a devida anuência do professor orientador.

§ 4º - No caso de reformulação, o estudante ficará obrigado a apresentar e defender, em caráter definitivo, uma nova versão da Dissertação no prazo estabelecido, que não poderá ser superior a três meses.

§ 5º - A não aprovação da Dissertação reformulada, nos termos do § 4º, implicará o desligamento do estudante do Programa.

§ 6º - A não observância dos prazos estabelecidos nos parágrafos 2º, 3º e 4º implicará o desligamento do estudante, de acordo com o Art. 28º deste Regulamento.

Art. 29º - A expedição do Diploma de Mestre ficará condicionada à homologação, pelo DPP, de relatório elaborado pela Comissão Examinadora.

§ 1º - O relatório de defesa deverá ser encaminhado ao DPP, pelo Coordenador do Programa no prazo máximo de quinze dias.

§ 2º - O DPP regulamentará a forma e os documentos adicionais relativos ao envio do relatório da Dissertação, em instrução específica.

Art. 30º - O estudante será desligado do Programa na ocorrência de uma das seguintes situações:

I – Após duas reprovações em disciplinas do curso;

II – Se não efetivar matrícula findo o trancamento previsto no Art. 21º deste Regulamento;

III – Se não efetivar matrícula a cada semestre;

IV – Se for reprovado na defesa da Dissertação;

V – Se ultrapassar o prazo máximo de permanência no Programa, previsto no Art. 16º deste Regulamento;

VI – Se não tiver a aprovação da Dissertação reformulada, assim como não entregar a reformulação nos prazos estipulados pela Comissão Examinadora;

VII – A prática de plágio ou outro modo de imitação ou falsificação pode constituir motivo disciplinar previsto no inciso VII do Art. 30º da Resolução CEPE nº 91/2004, o que por sua vez pode resultar no desligamento do estudante;

VI – Por motivos disciplinares previstos no Regimento Geral da Universidade de Brasília.

Art. 31º - Na eventualidade de um estudante desejar reingressar no curso após desligamento, só poderá fazê-lo através de nova seleção pública, de acordo com os procedimentos previstos em edital.

§ 1º - Disciplinas cursadas anteriormente à admissão poderão ser aproveitadas após análise pelo CPPG-PDS.

§ 2º - É vedada por dois anos, de acordo com o Art. 31º da Resolução CEPE nº 91/2004, admissão de estudantes desligados em função do previsto no inciso VII do Art. 30º da Resolução CEPE nº 91/2004.

TÍTULO VII

DAS DISPOSIÇÕES GERAIS E TRANSITÓRIAS

Art. 32º - Os casos omissos serão resolvidos pelo CPPG-CPDS e enviados à CPP para julgamento.

Art. 33º - Este Regulamento entra em vigor a partir da data de sua aprovação pela CPP, sendo revogadas todas as disposições em contrário.

Brasília - DF, março de 2015.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
CENTRO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM
DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL**

**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM SUSTENTABILIDADE JUNTO A POVOS E TERRAS
TRADICIONAIS**

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

BRASÍLIA - DF, 2015

SUMÁRIO

1. Introdução	7
2. Dados gerais	7
3. Antecedentes	7
4. Justificativa	10
5. Objetivos	10
5.1 Objetivo geral	10
5.2 Objetivos específicos	11
6. Área de concentração e linhas de pesquisa	11
6.1 Gestão Ambiental e Territorial	11
6.2 Produção Sustentável e Segurança Alimentar	11
6.3 Educação para a Interculturalidade e a Sustentabilidade	11
7. Seleção e perfil do estudante	13
7.1 Processo seletivo	14
7.2 Perfil de ingresso	15
8. Orientação político-pedagógica	16
8.1 Processo de ensino-aprendizagem	17
9. Carga horária	19
10. Matriz curricular	19
11. Ementas das disciplinas	28
11.1 Disciplinas obrigatórias	28
11.2 Disciplinas optativas	33
12. Titulação e perfil do egresso	49
12.1 Titulação	49
12.2 Perfil do egresso	50
13. Equipe docente	52
13.1 Professores permanentes	52
13.2 Professores colaboradores	54
14. Gestão acadêmica	54
15. Infraestrutura	55
16. Parcerias estratégias	55
16.1 Parcerias internacionais	56

17. Bibliografia	57
ANEXO 1: Regulamento Geral	59

SIGLAS

CACiAmb	Coordenação da Área de Ciências Ambientais
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDS	Centro de Desenvolvimento Sustentável
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CIGA	Centro de Cartografia Aplicada e Informação Geográfica
CIRAD	<i>Coopération Internationale en Recherche Agronomique pour le Développement</i>
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)
CPG	Comissão de Pós-Graduação
CPP	Câmara de Pesquisa e Pós-Graduação
CPPG-PDS	Colegiado do Programa de Pós-Graduação Profissional em Desenvolvimento Sustentável
C&T	Ciência e Tecnologia
DAN	Departamento de Antropologia
DPP	Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação
DSC	Departamento de Saúde Coletiva
FE	Faculdade de Educação
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
FUP	Faculdade UnB Planaltina
IABS	Instituto Ambiental Brasil Sustentável
IBAMA	Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e dos Recursos Naturais
IEB	Instituto Internacional de Educação do Brasil
IL	Instituto de Letras
IRD	<i>Institut de Recherche pour le Développement</i>
LALI	Laboratório de Línguas Indígenas
M&A	Monitoramento e Avaliação
MEC	Ministério da Educação
MESPT	Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais
MINC	Ministério da Cultura
OIT	Organização Internacional do Trabalho

ONU	Organização das Nações Unidas
PNGATI	Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas
PNPCT	Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais
PPG-PDS	Programa de Pós-Graduação Profissional em Desenvolvimento Sustentável
RESEX	Reserva Extrativista
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDF	Secretaria de Educação do Distrito Federal
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
TI	Terra Indígena
UC	Unidade de Conservação
UnB	Universidade de Brasília
UniCEUB	Centro Universitário de Brasília

FIGURAS

Figura 1 - Esquema ilustrativo da estrutura do Programa de Pós-Graduação Profissional em Desenvolvimento Sustentável (PPG-PDS)	13
Figura 2 - Fluxograma de módulos e disciplinas do MESPT	23

TABELAS

Tabela 1 - Disciplinas e carga horária por semestre do MESPT	19
Tabela 2 - Disciplinas optativas do MESPT	20
Tabela 3 - Calendário de alternância do MESPT	24
Tabela 4 - Consolidação da proposta de matriz curricular para o MESPT	26

1. Introdução

O presente documento apresenta o Projeto Político-Pedagógico (PPP) do Programa de Pós-Graduação Profissional em Desenvolvimento Sustentável (PPG-PDS), Área de Concentração em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais, em vigor a partir de maio de 2015.

Para sua elaboração foram realizadas três oficinas consultivas, entre os anos de 2013 e 2014, envolvendo egressos do Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais (turma 2011-2013), além de docentes e colaboradores do Programa.

Em anexo, encontra-se também o Regulamento do PPG-PDS, de acordo com normativas da Universidade de Brasília (UnB) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) sobre a matéria.

2. Dados gerais

Programa de Pós-Graduação Profissional em Desenvolvimento Sustentável (53001010060P6)

Modalidade: Profissional

Nível: Mestrado

Área de Concentração: Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais.

Área básica na CAPES: Ciências Ambientais (90500008)

Data de criação: 01/01/1998

Ato de recomendação do curso pela CAPES: Portaria MEC 1077, de 31 de agosto de 2012, DOU 13 de setembro de 2012, Seção 1, página 25.

Coordenadora: Profa. Mônica Celeida Rabelo Nogueira (Matrícula SIAPE 1745913)

3. Antecedentes

O Programa de Pós-Graduação Profissional em Desenvolvimento Sustentável (PPG-PDS) foi o primeiro de caráter profissional criado no Brasil, a fim de preencher uma lacuna na formação, em nível de pós-graduação, de profissionais inseridos em instituições das áreas de meio ambiente e ciência e tecnologia (C&T).

Entre os anos de 1998 a 2009, o PPG-PDS ofereceu vagas anuais, de forma ininterrupta, no nível de mestrado, nas áreas de concentração de "Política e Gestão Ambiental" e "Política e Gestão de C&T e Inovação". Nesse período, foi considerado um programa de excelência pela CAPES, tendo alcançado a nota máxima para essa modalidade de curso: nota 5.

Com o passar dos anos, contudo, a demanda das instituições usuárias do Programa, nas áreas de meio ambiente e C&T, diminuiu. É provável que o declínio na demanda por formação específica nessas áreas decorra do próprio êxito da iniciativa do CDS.

Afinal, após 15 anos, o PPG-PDS tituló mais de uma centena de mestres profissionais, atuantes em órgãos como o Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e dos Recursos Naturais (IBAMA), o Conselho Nacional de Ciência e Tecnologia (CNPq), dentre outros.

A partir de 2009, o Programa passa a ser gradualmente reformulado, com a criação de uma terceira área de concentração, intitulada Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais. Essa nova área de concentração constituiu-se como um desdobramento de experiência anterior do CDS com o curso de Especialização em Indigenismo e Desenvolvimento Sustentável. Esse curso foi criado em atendimento à demanda da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) por formação e aprimoramento profissional de seus servidores. A Especialização em Indigenismo e Desenvolvimento Sustentável operou como um piloto para a renovação do PPG-PDS, diplomando, em 2009, 34 especialistas entre os 50 estudantes originalmente matriculados no curso.

Em 2010, com a criação da área de concentração em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais, o PPG-PDS seguiu respondendo a uma ampla demanda social (então, não mais restrita à demanda original da FUNAI) pela formação de profissionais especializados no trato de assuntos indígenas e indigenistas, nos mais diferentes campos: ambiental, territorial, de educação, saúde, direito e justiça, economia e cultura. O edital de seleção da primeira turma dessa área de concentração foi lançado em fins de 2010 e as aulas iniciadas em março de 2011.

Nos mesmos anos (2010-2011), as atividades relativas às áreas de concentração pré-existentes (Gestão Ambiental e C&T) restringiram-se à elaboração e defesa das dissertações de turmas remanescentes. Somente em 2012, o Programa abre uma nova turma do Mestrado Profissional na área de C&T, em atendimento a uma demanda apresentada pelo CNPq. Essa turma se constituiu como a derradeira nessa área de concentração. A exemplo da área de Política e Gestão Ambiental, cujas atividades já haviam praticamente se encerrado em 2012, a área de C&T caminhava também para a extinção.

Enquanto isso, a área de concentração em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais se desenvolvia, gestando inovações político-pedagógicas e apontando para caminhos alternativos ao PPG-PDS. A seleção da primeira turma nesta área de concentração contou com 157 candidaturas para 26 vagas - das quais 50% reservadas para estudantes indígenas - visto que a opção foi realizar a primeira edição do curso com foco sobre a problemática indígena em suas interfaces com a sustentabilidade. Treze diferentes etnias estiveram representadas entre os candidatos indígenas selecionados: Apurinã, Bakairi, Baniwa, Baré, Guarani, Kaingang, Kinikinau, Makuxi, Pantamona, Suruí, Umutina, Xavante e Wapixana. Do ponto de vista geográfico, Norte e Centro-Oeste foram as regiões melhor representadas no curso.

Além dos estudantes indígenas, a primeira turma foi composta também por estudantes não-indígenas, atuantes em órgãos diversos de governo (nas esferas estaduais e federais), além de organizações não-governamentais indígenas e indigenistas, com potencial de incidência sobre a formulação, execução, monitoramento e/ou avaliação de políticas indigenistas e correlatas.

Ao fim da primeira edição, em 2013, o Mestrado Profissional em Sustentabilidade

junto a Povos e Terras Tradicionais - a partir de agora também referido pela sigla MESPT - apresentou resultados bastante animadores, sob vários aspectos: número de egressos, diversidade e qualidade das dissertações, articulação com a extensão, repercussão social. A resposta apresentada ao edital de seleção revelou também haver uma demanda reprimida por formação acadêmico/profissional na área do indigenismo, com ênfase sobre os desafios da sustentabilidade - mas não só. Essa demanda também se apresenta junto a outros povos e territórios tradicionais, a exemplo de quilombolas, geraizeiros, pescadores artesanais, quebradeiras de coco dentre outros, justificando a continuidade e aprimoramento do curso, mas também a ampliação de seu escopo de modo a abranger outros segmentos, entre povos indígenas, quilombolas e comunidades tradicionais e realizar plenamente as potencialidade dessa nova área de concentração do PPG-PDS.

A avaliação trienal da CAPES, relativa aos anos de 2010 a 2012 do PPG-PDS também aponta nessa direção, ao recomendar que:

haja uma reestruturação mais profunda das áreas de concentração e suas respectivas linhas. *A perspectiva de área frutífera se relaciona majoritariamente à 'Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais', que deve se desdobrar em linhas mais específicas, por exemplo 'Desenvolvimento Sustentável dos Povos Indígenas', 'Desenvolvimento Sustentável das Comunidades Locais (quilombolas, extrativistas, pescadores artesanais etc.)'*" (CAPES, Ficha de Avaliação do Programa, divulgada em 2 de dezembro de 2013, grifos nossos).

As convergências em favor da reestruturação do PPG-PDS, com ênfase sobre a área de Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais, fizeram dos anos de 2013 e 2014, anos dedicados à reorganização interna. As turmas em curso (de C&T e de Povos e Terras Tradicionais) foram finalizadas, com a defesa de 28 trabalhos de conclusão, até agosto de 2014.

Em setembro do mesmo ano, a Diretoria de Avaliação, da Coordenação de Área de Ciências Ambientais (CACiAmb), em ofício, manifestou-se "favorável à extinção da área de concentração Política e Gestão de Ciência e Tecnologia, mantendo-se assim como foco do Programa a área de concentração Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais" (CAPES, Ofício CACiAmb no 16/2014, encaminhado em 20 de setembro de 2014).

Um novo edital de seleção do PPG-PDS foi lançado em dezembro de 2014. O edital abriu 30 vagas para a área de concentração em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais, sendo 27 para candidatos residentes no país e 3 para candidatos indígenas ou quilombolas oriundos do Suriname e/ou do México. Dentre as 27 vagas destinadas a candidatos residentes no país, 15 vagas foram reservadas para indígenas e quilombolas, para os quais são concedidas bolsas de estudo, por meio de parceria firmada com a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR).

A objetivação do presente Projeto Político-Pedagógico representa, portanto, a culminância de um processo que vem se gestando, desde 2009. A reestruturação do

MESPT incluiu, portanto, a recomposição da equipe do Programa, de sua matriz curricular, além de outras dimensões, com base nas lições aprendidas a partir da primeira edição do curso.

4. Justificativa

Como demonstra o histórico acima, o PPG-PDS atendeu a demandas específicas nas áreas de meio ambiente e C&T, por mais de uma década, de forma pioneira e apresentando bons resultados. O declínio da demanda, com o passar dos anos, pode estar relacionado ao próprio êxito da iniciativa, além da abertura de cursos similares por todo o país.

Atento a outra frente de demandas relacionadas ao Desenvolvimento Sustentável, o Programa realizou, em caráter piloto, a primeira edição do Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais (MESPT), entre os anos de 2011 e 2013. A resposta apresentada ao edital de seleção (157 candidaturas para 26 vagas) confirmou haver uma demanda reprimida por formação acadêmico/profissional na área.

O primeiro - e, até o momento, o único - neste formato no Brasil, o curso inova em aspectos teóricos e metodológicos, revelando uma seara bastante promissora de formação intercultural no nível da pós-graduação, em favor da sustentabilidade de povos e terras tradicionais.

O curso tem reservado pelo menos 50% de suas vagas para estudantes indígenas e quilombolas e/ou sujeitos oriundos de outras comunidades tradicionais (geraizeiros, quebradeiras de coco, pescadores artesanais etc.). Nesse sentido, converge com o Programa Abdias Nascimento, criado por meio da Portaria nº 1.129, de 17 de novembro de 2013, do Ministério da Educação (MEC), cujo o objetivo é propiciar a formação e capacitação de estudantes autodeclarados pretos, pardos, indígenas e estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, com elevada qualificação em universidades, instituições de educação profissional e tecnológica e centros de pesquisa no Brasil e no exterior.

Além disso, no plano socioambiental, os territórios tradicionais (especialmente as terras indígenas) correspondem, hoje, às maiores extensões de terras conservadas no Brasil. Há, contudo, uma grande diversidade de situações nesses territórios, do ponto de vista da conservação ambiental, e muitos e crescentes desafios para a sua sustentabilidade, justificando esforços de produção de conhecimento e de formação acadêmica e profissional para a qualificação crescente das intervenções nesse campo.

5. Objetivos

5.1 Objetivo geral

O Programa de Pós-Graduação Profissional em Desenvolvimento Sustentável (PPG-PDS), por meio do Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Territórios Tradicionais (MESPT), visa à formação de profissionais para o desenvolvimento de pesquisas e intervenções sociais, com base no diálogo de

saberes (acadêmicos e tradicionais) e em prol do exercício de direitos, do fortalecimento de processos autogestionários da vida, do território e do meio ambiente, da valorização da sociobiodiversidade e salvaguarda do patrimônio cultural (material e imaterial) de povos indígenas, quilombolas e demais comunidades tradicionais.

5.2 Objetivos específicos

- a) Formar profissionais capazes de diagnosticar e analisar criticamente contextos, processos sociais e políticas públicas relacionadas ao desenvolvimento e à sustentabilidade de povos e territórios tradicionais;
- b) Formar agentes de diálogo intercultural, capazes de mediar conflitos socioambientais, de propor e dinamizar o desenvolvimento colaborativo de projetos, metodologias e/ou tecnologias sociais para a sustentabilidade de povos e territórios tradicionais;
- c) Potencializar processos de autogestão territorial ou gestão compartilhada entre distintos atores sociais, que baseiem-se em formas sustentáveis de organização social e de relação sociedade-natureza;
- d) Contribuir para o desenvolvimento de enfoques e métodos interdisciplinares de trabalho, com orientação para a interculturalidade e a sustentabilidade, no âmbito das entidades ou órgãos em que atuam profissionalmente os estudantes do Programa;
- e) Contribuir para o fortalecimento de capacidades organizativas de órgãos e entidades que atuam junto a povos e territórios tradicionais, por meio do desenvolvimento de pesquisa implicada e a formação interdisciplinar de profissionais pertencentes aos seus quadros;
- f) Contribuir para o desenvolvimento teórico, metodológico e epistemológico relativos às dimensões da sustentabilidade e da interculturalidade (i.e. do diálogo de saberes);
- g) Promover a construção colaborativa, o intercâmbio e a articulação em rede de iniciativas de pesquisa e intervenção social orientadas pela perspectiva da interculturalidade e da sustentabilidade, no âmbito do Programa e seus parceiros.

6. Área de concentração e linhas de pesquisa

A Área de Concentração em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais visa levantar, estudar e propor soluções para problemáticas socioambientais diversas em territórios indígenas, quilombolas e/ou tradicionais, com especial atenção para os povos e comunidades que estejam em processos históricos de enfrentamento, resistência e luta frente a: (a) expropriação de seus territórios; (b) exploração predatória de recursos e degradação ambiental; (c) impactos de grandes projetos, incluindo deslocamentos forçados; (d) sobreposições de configurações territoriais; e (e) vulnerabilidade socioambiental em regiões de fronteiras, sejam elas físicas ou

simbólicas. Destaca-se a adoção, nesse contexto, de uma concepção de sustentabilidade não restrita aos aspectos ambientais, mas fortemente articulada aos aspectos da cultura, i.e. das relações historicamente estabelecidas entre o ser humano e a natureza, em suas formas particulares de conhecimento e manejo.

Propõe-se o ainda o desdobramento em três linhas de pesquisa, a saber:

6.1 Gestão Ambiental e Territorial

Linha de pesquisa dedicada à temática da gestão ambiental e territorial de terras indígenas, terras de quilombo, Reservas Extrativistas (RESEX) e outras categorias de territórios tradicionais, como faxinais, fundos de pasto etc. Visa a realização de pesquisas sobre: (a) a relação natureza e cultura contemplando as múltiplas identidades étnico-raciais com o propósito de evidenciar a diversidade de perspectivas sociais e culturais sobre as relações entre homem e meio ambiente; (b) interfaces e possibilidades de diálogo entre os sistemas de conhecimentos tradicionais e acadêmico, no campo socioambiental; (c) o Estado e os governos na relação com os territórios tradicionais, modelos de desenvolvimento e conflitos socioambientais, políticas públicas e programas governamentais voltados à sustentabilidade de povos indígenas e/ou comunidades tradicionais; (d) metodologias e instrumentos com vistas à autonomia e protagonismo na gestão ambiental e territorial.

6.2 Produção Sustentável e Segurança Alimentar

Linha de pesquisa dedicada a investigar estratégias produtivas mais adaptadas aos desafios da sustentabilidade de territórios tradicionais, com ênfase sobre a segurança alimentar de povos indígenas, quilombolas e comunidades tradicionais. Visa, assim, a realização de pesquisas sobre: (a) categorias cognitivas locais (sistemas agrícolas e alimentares, dentre outros) e os processos culturais de construção do conhecimento tradicional, para o fortalecimento das estratégias locais de sustentabilidade e de segurança alimentar; (b) formas de uso e apropriação do território como fonte geradora de renda e produtora de sementes e alimentos, as dinâmicas sociais de trabalho, produção e vida cultural de povos indígenas, quilombolas e comunidades tradicionais; (c) diversidade dos recursos genéticos como componente das estratégias tradicionais de segurança alimentar, a conservação *on farm* e os métodos participativos de diálogo, reflexão e planejamento para fortalecimento do manejo comunitário da agrobiodiversidade; (d) diferentes relações sociais e de adequação sociotécnica para a gestão de empreendimentos econômicos solidários para o uso de produtos e serviços da sociobiodiversidade, políticas públicas e programas governamentais associados.

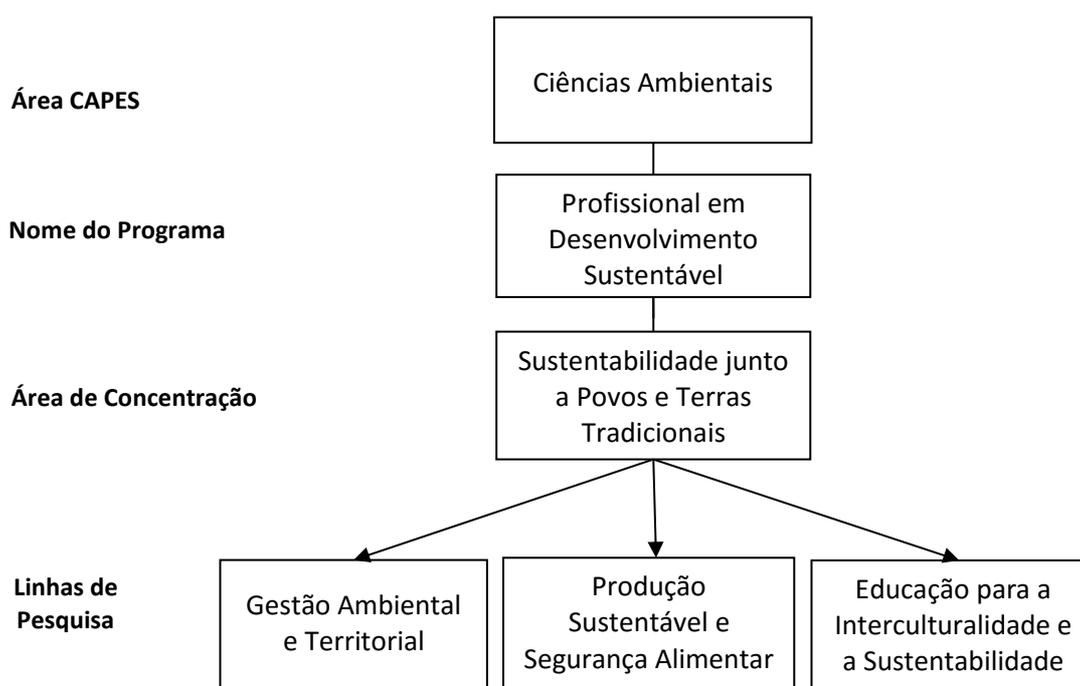
6.3 Educação para a Interculturalidade e a Sustentabilidade

Linha de pesquisa dedicada à construção de conhecimento teórico e metodológico relativo à construção de vias de comunicação simétricas entre sistemas de conhecimento acadêmico e tradicionais (i.e. o diálogo de saberes), em favor da

sustentabilidade dos territórios de povos indígenas, quilombolas e comunidades tradicionais. São temas enfocados por esta linha de pesquisa: (a) desenho e aplicação de estratégias de diálogo de saberes em processos de ensino e aprendizagem (formais e informais) articulados à gestão ambiental e territorial; (b) desenvolvimento de ferramentas conceituais e metodológicas inovadoras e pertinentes em contextos de diversidade cultural e biológica (i. e. de sociobiodiversidade); (c) possibilidades epistemológicas e filosóficas para o diálogo e a equidade entre os saberes e as culturas.

O esquema abaixo ilustra a estrutura do Programa de Pós-Graduação Profissional em Desenvolvimento Sustentável (PPG-PDS), que ora se apresenta, incluindo Linhas de Pesquisa.

Figura 1 - Esquema ilustrativo da estrutura do Programa de Pós-Graduação Profissional em Desenvolvimento Sustentável (PPG-PDS)



7. Seleção e perfil do estudante

O MESPT destina-se à formação de profissionais (indígenas, quilombolas e outros sujeitos sem marcadores de diferença étnico-racial) que atuam no mercado de trabalho, em órgãos públicos, empresas ou organizações da sociedade civil (de assessoria ou base comunitária) e têm o interesse de refletir sobre a sua prática profissional e de potencializar suas intervenções em benefício de povos e territórios tradicionais.

Cabe esclarecer que o MESPT adere, em larga medida, à definição de territórios, povos indígenas, quilombolas e comunidades tradicionais estabelecida pelo Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, que instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PNCTC), a

saber:

I - Povos e Comunidades Tradicionais: grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição;

II - Territórios Tradicionais: os espaços necessários à reprodução cultural, social e econômica dos povos e comunidades tradicionais, sejam eles utilizados de forma permanente ou temporária, observado, no que diz respeito aos povos indígenas e quilombolas, respectivamente o que dispõem os artigos 231 da Constituição e 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e demais regulamentações.

7.1 Processo seletivo

Para composição de suas turmas, o MESPT deve lançar edital anual de seleção pública, a ser amplamente divulgado junto a instituições de base comunitária e apoio a povos indígenas, quilombolas e comunidades tradicionais. O edital deverá estabelecer normas, critérios e cronograma de seleção, em consonância com a regulamentação geral da Universidade de Brasília e demais normas pertinentes.

A definição do número de vagas a serem abertas, ano a ano, deverá considerar a disponibilidade de orientadores e o fluxo de entrada e saída de estudantes do Programa. Uma comissão específica deverá ser instituída pelo Colegiado do PPG-PDS a cada processo seletivo, a fim de elaborar e implementar o edital, em diálogo com a Coordenação do Programa e, em atendimento, à proposta de Regulamento, que se encontra no Anexo 1 deste documento.

Em consonância com a orientação político-pedagógica do MESPT, deverão compor as Comissões de Seleção: professores do Programa, mas também membros examinadores externos à UnB, convidados a compartilhar o processo decisório para fins de seleção - especialmente representantes indígenas, quilombolas e/ou sujeitos oriundos de comunidades tradicionais, com destacada trajetória como intelectuais e/ou lideranças na cena pública.

Além dos critérios estabelecidos em edital, a composição das turmas será orientada por duas diretrizes: (a) inversão da lógica de cotas (ou discriminação afirmativa, nos termos de CARVALHO, 2009), de modo que candidatos autoidentificados indígenas, quilombolas ou originários de comunidades tradicionais, enquanto representantes de grupos histórico e socialmente excluídos do acesso à formação superior, tenham atenção prioritária do MESPT; (b) representatividade sobre a demanda manifesta, em resposta à chamada pública para seleção.

A primeira diretriz, relativa à priorização de povos indígenas, quilombolas e/ou comunidades tradicionais no preenchimento das vagas do curso, deverá ser cumprida sem abdicação total da possibilidade de ingresso de sujeitos sem marcadores de diferença étnico-racial. Afinal, um dos objetivos do curso é qualificar profissionais para o diálogo intercultural, o que inclui a formação daqueles que não pertencendo

a povos indígenas, quilombolas ou comunidades tradicionais, atuam junto a esses segmentos e podem contribuir para transformações positivas na direção da sustentabilidade. A priorização realizar-se-á com a destinação de (nunca menos que) 50% das vagas para indígenas, quilombolas e/ou sujeitos oriundos de outras comunidades tradicionais, podendo alcançar 100%, a depender da demanda. Dito de outro modo, a diretriz de reversão da lógica de cotas afirma que a presença de indígenas, quilombolas e/ou sujeitos oriundos de comunidades tradicionais no curso não é residual, mas um elemento estruturante de sua proposta político-pedagógica.

Para a implementação do princípio da representatividade, a Comissão de Seleção deverá considerar o conjunto da demanda que se apresente a cada seleção, de modo a compor turmas que sejam representativas quanto à distribuição de vagas entre indígenas, quilombolas, sujeitos oriundos de outras comunidades tradicionais (geraizeiros, quebradeiras de coco, pescadores artesanais etc.) e sujeitos sem marcadores de diferença étnico-racial. Essa diretriz converge com a orientação político-pedagógica do MESPT, na medida em que busca constituir comunidades de aprendizagem multiétnicas para uma formação baseada *no diálogo e para o diálogo* entre saberes e culturas.

Ressalta-se que as duas diretrizes acima guardam relações entre si, devendo ser implementadas de forma combinada e sem prejuízo de critérios estritamente acadêmicos, mormente expressos no edital de seleção, como titulação mínima, trajetória profissional e acadêmica, proposições de pesquisa consonantes com o PPG-PDS.

Por fim, quando da abertura de vagas destinadas exclusivamente a profissionais autoidentificados indígenas, quilombolas e/ou sujeitos oriundos de outras comunidades tradicionais, a título de cotas, serão exigidos dos candidatos:

- a) Declaração da comunidade de origem (ou associação de base comunitária) do candidato, atestando conhecimento prévio e apoio à sua candidatura ao curso;
- b) Declaração de pertencimento étnico assinada pelo candidato, afirmando sua vinculação social, cultural, política e/ou familiar com um povo indígena ou comunidade tradicional.

7.2 Perfil de ingresso

São características esperadas dos candidatos às vagas do MESPT:

- a) Experiência e interesse em atuar junto a povos e comunidades tradicionais, com foco sobre os desafios da sustentabilidade de seus territórios;
- b) Potencial como agente de diálogo, manifesto pela flexibilidade e abertura para o novo, pelo respeito e valorização da diversidade cultural e/ou pela experiência prévia com pesquisa/intervenção colaborativa;
- c) Potencial como agente transformador, manifesto pela capacidade de liderança e/ou experiência profissional e conhecimentos gerais sobre processos sociais e políticos atuais, afetos e povos e comunidades tradicionais;

- d) Noções gerais sobre sustentabilidade e interculturalidade;
- e) Habilidades comunicativas orais e escritas em português.

8. Orientação político-pedagógica

Três são os eixos do Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos Terras Tradicionais (MESPT): no plano teórico, a sustentabilidade, em sentido amplo - e, portanto, não restrita à dimensão ambiental; no plano metodológico, a interdisciplinaridade; e, em plano transversal, o diálogo de saberes (acadêmicos e tradicionais).

O curso se orienta por uma perspectiva da sustentabilidade que visa a conservação dos ciclos vitais dos ecossistemas, mas também a compreensão e valorização da estreita inter-relação que povos indígenas, quilombolas e comunidades tradicionais mantêm com a natureza, em todas as suas expressões culturais. Assim, a conservação da biodiversidade é elemento fundamental para a continuidade física e cultural desses povos e comunidades, condicionando também, em larga medida, a manutenção de seus ricos sistemas de conhecimento e manejo, além de suas formulações simbólicas sobre o mundo e as relações entre homem e natureza, forjadas por séculos de interações com as paisagens específicas que tradicionalmente habitam.

Os vínculos históricos e afetivos de povos indígenas, quilombolas e comunidades tradicionais com esses espaços, as formas próprias de conhecimento e manejo dos recursos naturais resultantes dessa experiência, bem como a predisposição para defendê-los contra processos de expropriação e degradação ambiental são aspectos que se galvanizam nas noções de território e territorialidade. Essas são, portanto, noções que permitem abordar as dimensões materiais e simbólicas da experiência particular de povos e comunidades tradicionais com relação aos espaços que historicamente habitam, convergindo com a perspectiva adotada pelo MESPT.

Os territórios tradicionais constituem, hoje, as maiores extensões de área conservada no Brasil. Somente as Terras Indígenas (TIs) recobrem 13,3% do território brasileiro, somando 692 TIs, que cumprem, de modo geral, destacado papel na conservação de florestas nativas. Há, contudo, uma grande diversidade de situações entre esses territórios, do ponto de vista da conservação ambiental, e muitos e crescentes desafios para a gestão territorial e ambiental dessas áreas. Por todo o país, pode-se observar, de um lado, territórios tradicionais com áreas de florestas nativas conservadas (em extensões variáveis) e sob um padrão de uso sustentável dos seus recursos naturais e, de outro, terras diminutas e já bastante degradadas, sob fortes pressões internas e externas.

De modo geral, pode-se afirmar que esses territórios vêm sendo ameaçados por uma combinação de fatores, a saber: (a) a redução das terras ocupadas por grande parte dos povos indígenas e comunidades tradicionais, em relação ao seus territórios originais; (b) o aumento populacional em terras que, quando formalmente estabelecidas, são finitas; (c) a substituição de formas tradicionais de uso (frequentemente mais brandas) por tecnologias mais intensivas no uso dos recursos

naturais; (d) as pressões externas sobre os recursos, como grandes projetos de infraestrutura (estradas, hidrelétricas), o extrativismo (de madeira e minérios) e o avanço do agronegócio (monocultivos de soja e cana de açúcar e a criação de gado) em larga escala; (e) novas necessidades econômicas, por parte dos povos indígenas e comunidades tradicionais, por bens manufaturados.

Ressalte-se ainda que não necessariamente esses territórios encontram-se formalmente reconhecidos ou sob o domínio de povos indígenas, quilombolas e/ou comunidades tradicionais. Não raramente, esses também são espaços em disputa, estando muitos povos e comunidades tradicionais investidos em processos históricos de enfrentamento, resistência e luta frente à expropriação e à degradação ambiental de seus territórios, decorrentes da exploração predatória de recursos naturais, da implantação de grandes projetos de desenvolvimento ou ainda de sobreposições de outras configurações territoriais oficiais. Assim e não raramente, esses processos estão associados a conflitos, que incrementam a insegurança e a violência entre (e, sobretudo, contra) os povos indígenas e comunidades tradicionais.

A situação geral dos territórios tradicionais, ao lado do reconhecimento do direito especial de povos indígenas, quilombolas e comunidades tradicionais à terra, do valor intrínseco de suas culturas, bem como do papel de seus conhecimentos e práticas para a conservação da biodiversidade, justificam esforços de produção de conhecimentos sociotecnicamente adequados (DAGNINO, 2002; FEENBERG, 2002) à superação dos desafios que esses grupos enfrentam contemporaneamente.

Para tanto, o MESPT orienta-se pela noção de diálogo de saberes (ou ecologia de saberes), desenvolvida por Boaventura de Sousa Santos (2006), que propugna uma necessária revalorização do lugar na produção dos saberes ou, dito de outro modo, uma revalorização das vozes dos sujeitos no cotidiano para o estabelecimento de uma nova dinâmica na construção de conhecimentos - não mais baseada na histórica hegemonia da ciência sobre outros saberes, mas, sim, na busca pelo diálogo simétrico entre eles. 'Diálogo' é uma categoria também fundamental, na base epistemológica da educação libertadora proposta por Paulo Freire (1993), para o qual os seres humanos conhecem e transformam o mundo, como sujeitos, fazendo comunicados e dialogando. Assim, o diálogo, na visão de Freire, viabiliza também, aos sujeitos, aprenderem e crescerem na diferença.

8.1 Processo de ensino-aprendizagem

Tendo por inspiração essas perspectivas teórico-metodológicas, as atividades de ensino-aprendizagem do MESPT intentam estimular o diálogo entre os conhecimentos acadêmicos e tradicionais, bem como entre as diferentes concepções de território, natureza e gestão - i. e. interculturalidade, terceiro pilar conceitual do curso, ao lado das noções de sustentabilidade e territorialidade. Algumas das principais estratégias pedagógicas do curso para favorecer esse exercício são:

a) A participação de notáveis conhecedores indígenas, quilombolas e tradicionais/populares em seminários e disciplinas, ao lado dos docentes do curso;

b) A reserva de, pelo menos, metade das vagas oferecidas anualmente pelo curso a profissionais indígenas, quilombolas e/ou sujeitos oriundos de outras comunidades tradicionais (entre geraizeiros, quebradeiras de coco, pescadores artesanais etc.), conforme definição do Decreto no 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, citado anteriormente. Destaca-se que a composição multiétnica das turmas reflete uma concepção de educação orientada *pelo diálogo e para o diálogo*;

c) O estímulo à produção coletiva entre dois ou três estudantes, com diversidade étnico-racial entre eles, em disciplinas e outras atividades extraclasse, como parte da aprendizagem vivencial da interculturalidade.

Também a opção por recortes temáticos na definição das Linhas de Pesquisa - em lugar de recortes étnico-raciais - visa assegurar as condições para o exercício da interculturalidade, mantendo uma dinâmica de diálogo entre professores e estudantes, a partir de temáticas que agrupam questões comuns a povos indígenas, quilombolas e comunidades tradicionais, sem perder de vista suas especificidades.

Para uma formação suficientemente abrangente e efetiva em sustentabilidade junto a povos e territórios tradicionais, faz-se também necessário adotar uma abordagem interdisciplinar sobre o tema. Assim, tanto a composição da equipe de professores (permanentes e colaboradores), como a definição de disciplinas que constituem a matriz curricular do curso são orientadas pela integração de diferentes áreas do conhecimento como as Ciências Sociais (antropologia, história e sociologia), Aplicadas (administração, direito e economia), da Vida e da Terra (ecologia, geologia) e Agrárias (agronomia).

A produção coletiva de trabalhos finais de disciplinas, inclusive de forma integrada - ou seja, com o desenvolvimento de um trabalho conjunto (produzido em co-autoria por dois ou três estudantes) que articule conteúdos de duas ou mais disciplinas, também contribui para o exercício da interdisciplinaridade, compondo o rol de estratégias adotadas pelo curso para a realização de sua orientação metodológica.

Também os três seminários integradores que compõem a matriz curricular constituem-se em *loci* para a articulação entre disciplinas, ao lado das atividades de campo e projetos de pesquisa e extensão associados ao curso.

Como parte da orientação político-pedagógica do curso e tendo em vista as especificidades de seu alunado, o MESPT se organiza ainda com base nos pressupostos e dinâmica da Pedagogia da Alternância, metodologia de ensino-aprendizagem que conjuga diferentes experiências formativas distribuídas ao longo de tempos e espaços distintos: o Tempo Universidade, que implica na realização de atividades localizadas no ambiente acadêmico, e o Tempo Comunidade, que se realiza no ambiente das comunidades (preferencialmente) ou no ambiente de atuação profissional do estudante. Tal dinâmica permite a revalorização do lugar (i. e. do território) como *locus* para a produção de conhecimentos, ao lado do ambiente acadêmico. Tem-se assim, em perspectiva, a produção de conhecimentos

sociotecnicamente adequados, ou seja, que têm em conta as particularidades étnicas, ecológicas, bem como àquelas relativas aos contextos locais e/ou regionais em que se pretende incidir.

Também concorre para essa perspectiva a adesão a métodos de Antropologia Colaborativa (LASSITER, 2005), de modo a integrar as próprias comunidades como sujeitos do processo, portanto, agentes na formulação de questões de pesquisa e na própria produção de conhecimentos de interesse.

Por fim, mas nessa mesma perspectiva, o MESPT privilegia a aprendizagem pela pesquisa, buscando despertar o interesse pela investigação entre os estudantes. Essa orientação deve permear todas as disciplinas e atividades do curso (seja no Tempo Universidade ou no Tempo Comunidade), por meio do estímulo à problematização da realidade, à coleta, sistematização e análise de dados, e do permanente cotejamento entre teoria e prática, na produção de novos conhecimentos, baseados no diálogo intercultural e interdisciplinar. Nessa perspectiva, os seminários integradores devem incorporar mecanismos que favoreçam a participação ativa dos estudantes, enquanto sujeitos de conhecimento, propondo, desenvolvendo e comunicando experiências, além de resultados preliminares de pesquisa e intervenção.

9. Carga horária

O curso tem duração de 24 meses e carga horária de 420 horas. Essa carga horária corresponde a 28 créditos a serem cursados, sendo 18 deles com disciplinas obrigatórias e de extensão, e 10 a serem cumpridos por meio de disciplinas optativas, conforme detalhamento a seguir.

10. Matriz curricular

A matriz curricular do MESPT é composta por disciplinas obrigatórias (entre seminários temáticos integradores e disciplinas instrumentais) e optativas. Abaixo, segue fluxograma, com a indicação das disciplinas oferecidas semestre a semestre e suas respectivas cargas horárias.

Tabela 1 - Disciplinas e carga horária por semestre do MESPT

1º semestre

Disciplina	Modalidade	Créditos
Seminário Integrador 1: Sustentabilidade	Obrigatória	02
Pesquisa e Extensão	Obrigatória	04
Seminário 2: Interculturalidade e Intercientificidade	Obrigatória	02
Escrita Acadêmica	Obrigatória	02
Disciplina a definir, de acordo com a oferta	Optativa	02
TOTAL		12

2º semestre

Disciplina	Modalidade	Créditos
Metodologias	Obrigatória	02
Disciplina a definir, de acordo com a oferta	Optativa	02
TOTAL		04

3º semestre

Disciplina	Modalidade	Créditos
Seminário Integrador 3: Territorialidades	Obrigatória	02
Elaboração de projeto	Obrigatória	02
Disciplina a definir, de acordo com a oferta	Optativa	02
Disciplina a definir, de acordo com a oferta	Optativa	02
Disciplina a definir, de acordo com a oferta	Optativa	02
TOTAL		10

4º semestre

Disciplina	Modalidade	Créditos
Orientação para Pesquisa/Intervenção	Obrigatória	02
TOTAL		02

Para a integralização curricular, além das disciplinas obrigatórias e de extensão, o estudante do curso tem a opção de cursar as seguintes disciplinas:

Tabela 2 - Disciplinas optativas do MESPT

Disciplina Optativas	Créditos
Gestão Ambiental e Territorial	02
Direitos Territoriais e Socioambientais	02
Conflitos Socioambientais	02
Etnociências, Conservação de Recursos Genéticos e Segurança Alimentar	02
Pesquisa Histórica e Fontes Documentais sobre Povos e Territórios Tradicionais	02

Cultura e Sustentabilidade	02
Saúde Coletiva e Ambiental	02
Organização Social e Reciprocidade	02
Tecnologia Social e Produção Sustentável	02
Projetos, Desenvolvimento Sustentável e Etnodesenvolvimento	02
Economia do Meio Ambiente e Economia Solidária	02
Práticas e Paisagens Agrícolas	02
Educação para a Interculturalidade e a Sustentabilidade	02
Epistemologias Comparadas	02
Línguas Indígenas	02
Tópicos Especiais 1	02
Tópicos Especiais 2	02

O conjunto de disciplinas obrigatórias e optativas do MESPT se organiza ainda em módulos funcionais, descritos a seguir:

Módulo 1 - Epistemologia e Fundamentos da Sustentabilidade: composto por uma disciplina obrigatória e atividades complementares, no ambiente acadêmico. A primeira disciplina obrigatória do curso, Seminário Integrador 1: Sustentabilidade, destina-se à análise e discussão de fundamentos teóricos do curso. As atividades complementares referem-se à acolhida aos estudantes, com a comunicação de informações relevantes sobre o curso (seus objetivos, estrutura curricular, método de ensino-aprendizagem, corpo docente etc.); ao ensino-aprendizagem de códigos próprios à cultura acadêmica e boas práticas de estudo; à integração de estudantes e professores; a discussão preliminar dos interesses de pesquisa/intervenção e a depoimentos de egressos.

Módulo 2 - Pesquisa e Intervenção Social: integra três disciplinas obrigatórias (Seminário Integrador 2, Pesquisa e Extensão e Escrita Acadêmica) e uma optativa. Seminário Integrador 2 abordará questões contemporâneas sobre interculturalidade e intercientificidade, de modo também convergente com os interesses dos estudantes e as pesquisas em curso. Pesquisa e Extensão, por sua vez, visa estimular a aprendizagem pela pesquisa, bem como evidenciar os vínculos produtivos entre pesquisa e extensão. É a única disciplina com 4 créditos na matriz curricular do curso, porque integra uma atividade de campo coletiva. A disciplina Escrita Acadêmica é uma disciplina para apoiar a aprendizagem dos estudantes das

estruturas textuais e estratégias discursivas próprias ao texto científico, bem como de normas técnicas de formatação.

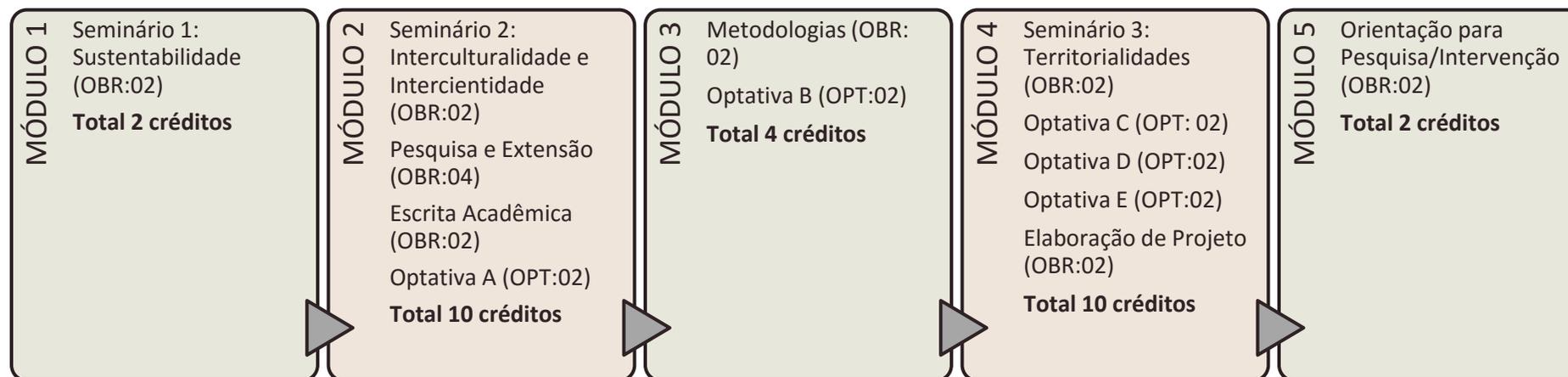
Módulo 3: Abordagens e Métodos de Pesquisa: é composto apenas por duas disciplinas, uma obrigatória, outra optativa. A disciplina obrigatória abordará métodos de pesquisa, com ênfase sobre métodos colaborativos, alinhados à perspectiva do diálogo de saberes. Trata-se também de disciplina articulada a outras duas disciplinas: Pesquisa e Extensão (Módulo 1) e Elaboração de Projetos (Módulo 4). Juntas essas disciplinas constituem uma cadeia, destinada a estimular a produção de conhecimento por meio da pesquisa baseada no diálogo de saberes. Dialogam também com os Seminários Integradores (1, 2 e 3) e com a Escrita Acadêmica.

Módulo 4: Tópicos Especiais em Territorialidades, será composto por duas disciplinas obrigatórias (Seminário Integrador 3 e Elaboração de Projetos) e três optativas. A primeira disciplina obrigatória, Seminário Integrador 3 visa discutir aspectos relativos às territorialidades de povos indígenas, quilombolas e comunidades tradicionais. Por fim, Elaboração de Projeto destina-se a apoiar a formulação e/ou aprimoramento de proposições de pesquisa/intervenção dos estudantes e deve incluir sessões de pré-qualificação e qualificação da dissertação.

Módulo 5: Orientação para Pesquisa/Intervenção, é composto apenas por uma disciplina obrigatória com o mesmo título, destinada às atividades de realização da pesquisa e redação do trabalho de conclusão de curso por parte de cada estudante, sob orientação de um ou mais professores. Junto com as disciplinas Escrita Acadêmica e Elaboração de Projetos, constitui uma segunda cadeia de disciplinas, destinada a apoiar os estudantes na elaboração qualificada de seus trabalhos de conclusão de curso.

Abaixo, segue figura síntese do fluxo de módulos e disciplinas do MESPT.

Figura 2 - Fluxograma de módulos e disciplinas do MESPT



Os módulos funcionais correspondem aos períodos chamados Tempo Universidade, na dinâmica de alternância do curso. Ou seja, são as atividades a serem realizadas pelos estudantes e professores, presencialmente, no ambiente acadêmico. As atividades do Tempo Universidade são realizadas nas instalações da Universidade de Brasília (nos campi Darcy Ribeiro e Planaltina) e distribuídas em 7 encontros, com variação de 1 a 5 semanas.

De acordo com a Pedagogia da Alternância, os Tempos Universidade devem ser intercalados por Tempos Comunidade, em que os estudantes, sob a supervisão de professores, realizam atividades de pesquisa e intervenção no ambiente comunitário (ou profissional) relacionados ao curso.

Abaixo, segue um calendário ilustrativo da alternância entre os Tempos Universidade e Tempos Comunidade, ao longo dos três ciclos do curso.

Tabela 3 - Calendário de alternância do MESPT

JANEIRO	FEVEREIRO	MARÇO	ABRIL
Inscrições de candidatos		Processo seletivo	Matrícula
1º ciclo			
MAIO	JUNHO	JULHO	AGOSTO
Tempo universidade Módulo 1	Tempo comunidade	Tempo universidade Módulo 2	Tempo comunidade
SETEMBRO	OUTUBRO	NOVEMBRO	DEZEMBRO
Tempo universidade Módulo 3	Tempo comunidade	Tempo universidade Módulo 3	Tempo comunidade
2º ciclo			
JANEIRO	FEVEREIRO	MARÇO	ABRIL
Tempo universidade Módulo 4	Tempo comunidade	Tempo universidade Módulo 4	Tempo comunidade
MAIO	JUNHO	JULHO	AGOSTO
Qualificação	Módulo 5: Orientação para pesquisa/intervenção		
3º ciclo			
SETEMBRO	OUTUBRO	NOVEMBRO	DEZEMBRO
Módulo 5: Orientação para pesquisa/intervenção			
JANEIRO	FEVEREIRO	MARÇO	ABRIL
Módulo 5: Orientação para pesquisa/intervenção			Defesas

Como já mencionado, as disciplinas são distribuídas em 7 momentos presenciais, com variação de 1 a 5 semanas. Os períodos mais longos no calendário do curso são coincidentes com os meses de julho e janeiro, conforme tabela acima - já que esses são meses em que os estudantes, que são também profissionais ativos no mercado de trabalho, têm melhores condições para negociar sua liberação para dedicarem-se às atividades acadêmicas, de forma intensiva. Os períodos mais curtos, por sua vez, coincidem com os meses de março, maio, setembro e novembro. Assim, os módulos ímpares (1, 3 e 5) correspondem a momentos presenciais de curta duração (1 semana), enquanto os módulos pares (2 e 4) correspondem a dois momentos presenciais de longa duração (5 semanas). Ressalta-se que a programação para os momentos presenciais constituir-se-á de horas dedicadas às aulas, mas também a sessões para a realização de estudos dirigidos e orientação acadêmica.

Os períodos de permanência dos estudantes no ambiente acadêmico, por meio do estabelecimento de dois módulos com duração de 5 semanas, visa:

- a) Favorecer a imersão dos estudantes no ambiente acadêmico e o usufruto de outros serviços, espaços e situações de aprendizagem oferecidos pela universidade (bibliotecas, laboratórios, seminários etc.);
- b) Incrementar as estratégias metodológicas para o desenvolvimento de habilidades de leitura, produção de texto, práticas de estudo e pesquisa, por meio de atividades extraclasse, no ambiente acadêmico;
- c) Incluir disciplinas/atividades de extensão para o desenvolvimento da práxis;
- d) Garantir sessões presenciais de orientação para a pesquisa e a elaboração dos trabalhos de conclusão do curso, nos ciclos finais do MESPT.

A seguir, tabela de consolidação da matriz curricular do MESPT, incluindo cadeias de vinculação (pré-requisitos).

Tabela 4 - Consolidação da proposta de matriz curricular para o MESPT

Código	Disciplina	Modalidade	Créditos	Pré-requisito
301761	Seminário Integrador 1: Sustentabilidade	Obrigatória	02	-
301655	Seminário Integrador 2: Interculturalidade e Intercientificidade	Obrigatória	02	-
301787	Pesquisa e Extensão	Obrigatória	04	-
310603	Escrita Acadêmica	Obrigatória	02	-
310611	Metodologias	Obrigatória	02	Pesquisa e Extensão
301639	Seminário Integrador 3: Territorialidades	Obrigatória	02	-
310620	Elaboração de Projeto	Obrigatória	02	Pesquisa e Extensão, Escrita Acadêmica e Metodologias
301621	Orientação para Pesquisa/Intervenção	Obrigatória	02	Pesquisa e Extensão, Escrita Acadêmica, Metodologias e Elaboração de Projeto
301744	Gestão Ambiental e Territorial	Optativa	02	-
301728	Direitos Territoriais e Socioambientais	Optativa	02	-
301671	Conflitos Socioambientais	Optativa	02	-
301701	Etnociência, Conservação de Recursos Genéticos e Segurança Alimentar	Optativa	02	-
301710	Pesquisa Histórica e Fontes Documentais	Optativa	02	-
301736	Cultura e Sustentabilidade	Optativa	02	-
301698	Saúde Coletiva e Ambiental	Optativa	02	-
310638	Organização Social e Reciprocidade	Optativa	02	-
310646	Tecnologia Social e Produção Sustentável	Optativa	02	-
310654	Projetos, Desenvolvimento Sustentável e Etnodesenvolvimento	Optativa	02	-
310662	Economia do Meio Ambiente e Economia Solidária	Optativa	02	-
310671	Práticas e Paisagens Agrícolas	Optativa	02	-

310689	Educação para Interculturalidade e a Sustentabilidade	Optativa	02	-
310697	Epistemologias Comparadas	Optativa	02	-
310701	Línguas Indígenas	Optativa	02	-
310719	Tópicos Especiais 1	Optativa	02	-
310727	Tópicos Especiais 2	Optativa	02	-

11. Ementas das disciplinas

11.1 Disciplinas obrigatórias

SEMINÁRIO INTEGRADOR 1: SUSTENTABILIDADE [02 créditos]

Os conceitos de sustentabilidade, seus paradigmas, paradoxos e apropriações serão apresentados, discutidos e avaliados no contexto das populações e territórios tradicionalmente ocupados; de suas relações com as populações vizinhas; da crise de insustentabilidade do sistema global hegemônico em que vivemos. Referências acadêmicas teóricas e tradições orais serão discutidas e analisadas em relação às práticas de sustentabilidade e do bem viver das populações tradicionais, dialogando com as diferentes racionalidades com foco nas relações de dominação, cooperação e conflito. As dimensões da sustentabilidade humana na dinâmica terrestre, na teia da vida e, principalmente, em culturas indígenas, quilombolas e na cultura nacional dominante terão abordagem histórica por meio de textos, palestras e diálogos interculturais dando ênfase ao respeito à alteridade e aprofundamento de seus aspectos filosóficos, políticos, sociais, culturais e econômicos.

BIBLIOGRAFIA

- BARTHOLO, R., BURSZTYN, M., LEONARDOS, O.H. Ciência e Ética para a sustentabilidade. In: MIRANDA, C. E. Rocha (ed.) **Transição para a Sustentabilidade Global**. Academia Brasileira de Ciências, pp. 315-323, 2000.
- CASTRO, Edna. Território, Biodiversidade e Saberes de Populações Tradicionais. In: DIEGUES, Antonio Carlos (org.). **Etnoconservação: novos rumos para a conservação da natureza**. São Paulo: Ed. HUCITEC, pp. 165-182, 2000.
- CUNHA, Manuela C. da Etnicidade: da cultura residual mas irreduzível. In: **Cultura com aspas**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.
- ISA. **Manejo do mundo: conhecimento e práticas indígenas do Alto Rio Negro**. ISA/FOIRN, 2010.
- LEFF, E. **Saber Ambiental**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- PRIGOGINE, I. **O Fim das Certezas**. São Paulo: UNESP, 1996.

SEMINÁRIO INTEGRADOR 2: INTERCULTURALIDADE E INTERCIENTIFICIDADE [02 créditos]

A disciplina propõe o exercício crítico das seguintes noções, conceitos e relações: cultura, valores e produção do conhecimento; razão científica e cosmologias tradicionais; incomensurabilidade e *status* científico dos saberes tradicionais; pluralismo metodológico e estratégico; possibilidades epistemológicas para o diálogo e a equidade entre os saberes e as culturas; aproximações e dissensões entre as cosmologias tradicionais e a racionalidade científica no campo da sustentabilidade e da conservação das diversidades biológica e cultural. A partir do estudo desses conceitos e noções, a disciplina fomentará: a elaboração de entendimentos sobre as culturas como lugares de representações do mundo, no qual coabitam cosmologias e epistemologias distintas; a análise do *encontro intercultural* como ponto de partida para o diálogo dos saberes; o estudo das possibilidades intercientíficas e

interepistêmicas decorrentes do encontro entre cosmologias distintas; a compreensão, por meio de exercícios práticos, dos desafios que se colocam ao diálogo de saberes e à construção de conhecimentos de fronteira *interdisciplinar e transdisciplinar*.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Mauro W. B. Populações tradicionais e conservação ambiental. In Manuela Carneiro da Cunha. **Cultura com aspas**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

BACHELARD, Gaston. **A psicanálise do fogo**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

CUNHA, Manuela. Relações e dissensões entre saberes tradicionais e saber científico. In: Manuela Carneiro da Cunha. **Cultura com aspas**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

DIEGUES, Antonio. **Comunidades tradicionais e manejo dos recursos naturais na Mata Atlântica**. São Paulo: Hucitec, 2004.

LACEY, Hugh. Pluralismo metodológico, incomensurabilidade e o *status* científico do conhecimento tradicional. **Scientiae Studia**, São Paulo, v. 10, n. 3, pp. 425-453, 2012.

LACEY, Hugh. **Valores e atividade científica 1**. São Paulo: Editora 34, 2008.

LACEY, Hugh. **Valores e atividades científicas 2**. São Paulo: Editora 34, 2010.

LACEY, Hugh e MARICONDA, Pablo Rubén. O modelo da interação entre as atividades científicas e os valores na interpretação das práticas científicas contemporâneas. **Estudos Avançados**, v. 28, n. 82, pp. 181-199, 2014.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2007.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonilidad del poder: un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial. In: WALSH, Catherine *et al.* **Interculturalidad, Descolonización del Estado e del Conocimiento**. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2006.

PESQUISA E EXTENSÃO [04 créditos]

Compreensão da pesquisa como processo de interpretação da realidade e elemento mediador entre o legado do conhecimento acumulado nos ambientes acadêmico e comunitário. Ciência, pesquisa e aspectos éticos do trabalho de campo. A produção de novos conhecimentos teóricos e metodológicos, em resposta a desafios sociais. Educação popular e universidade: diálogos possíveis. Adequação sociotécnica no processo de produção de conhecimentos. Estudos exploratórios, referenciais teóricos e compartilhamento de experiências em atividades de pesquisa e extensão junto a povos indígenas e comunidades tradicionais. A disciplina integra créditos de extensão, com a realização de atividades colaborativas de pesquisa e intervenção

social em territórios tradicionais, por meio de visitas orientadas pela equipe docente do curso.

BIBLIOGRAFIA

BACHELARD, Gaston. **O novo espírito científico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1968.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Pesquisa participante**. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. Campinas: Mercado da Letras, 2002.

DIXON, B. **Para que serve a ciência?** São Paulo: Nacional, 1976.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 31ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 46ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, P. **Sistematização**. Série Educação Popular. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1991.

JAPIASSU, Hilton F.. **O mito da neutralidade científica**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

ESCRITA ACADÊMICA [02 créditos]

Produção de textos acadêmicos. Estruturas, estilos e apresentação gráfica de textos acadêmicos diversos: resenhas, resumos e resumos expandidos, artigos, projeto de pesquisa e relatório de pesquisa/dissertação. Regras e orientações para a apresentação de texto acadêmico – normas de apresentação mais utilizadas (APA, ABNT autor-data; ABNT numerado; Chicago, IEEE). Sistema brasileiro de normatização de publicações acadêmicas - normas da ABNT (ABNT NBR 14724:2011; ABNT NBR 6023; ABNT NBR 6024; ABNT NBR 6027; ABNT NBR 6028; ABNT NBR 6034; e ABNT NBR 10520). Uso das ferramentas dos programas de edição de texto aplicadas ao gerenciamento de estilos de formatação, inserção de citações e referências e gerenciamento de bibliografia. Pesquisa em base de dados de periódicos científicos. Classificação, indexação e fator de impacto de publicações acadêmicas. Divulgação de trabalhos acadêmicos: principais meios de divulgação (eventos; periódicos; repositórios; etc.) e suas respectivas características e objetivos.

BIBLIOGRAFIA

ABNT. **NBR 6023, sobre a elaboração e apresentação das referências bibliográficas**. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Normas Técnicas, 2002a.

ABNT. **NBR 6024, relativa à numeração progressiva das seções de um documento escrito**. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Normas Técnicas, 2003a.

ABNT. **NBR 6027, sobre a composição de Sumário de trabalho científico**. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Normas Técnicas, 2003b.

ABNT. **NBR 6028, quanto à composição e apresentação de Resumo Científico**. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Normas Técnicas, 2003c.

- ABNT. **NBR 6034, quanto à apresentação de índices e listas de elementos de trabalhos científicos.** Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Normas Técnicas, 2004.
- ABNT. **NBR 10520, relativa a Citações em documentos científicos.** Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Normas Técnicas, 2002b.
- ABNT. **NBR 14724 – Informação e documentação: trabalhos acadêmicos: apresentação.** Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Normas Técnicas, 2011.
- BASTOS, Lília da Rocha, PAIXÃO, Lyra, FERNANDES, Lucia Monteiro. **Manual para a elaboração de projetos e relatórios de pesquisa, teses e dissertações.** 3ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- BURSZTYN, Marcel *et al.* **Como escrever (e publicar) um trabalho científico: dicas para pesquisadores e jovens cientistas.** Rio de Janeiro: Garamond, 2010.
- ECO, Umberto. **As formas do conteúdo.** São Paulo: Perspectiva, 1974.
- ECO, Umberto. **Como se faz uma tese.** São Paulo: Perspectiva, 1989.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 5a. São Paulo: Atlas, 1999.

METODOLOGIAS [02 créditos]

Disciplina dedicada a apresentar as diferentes formas de produzir conhecimento (epistemologia), numa perspectiva teórica e prática. Serão abordadas também as possíveis etapas de uma pesquisa, a importância da problematização, os tipos de dados que podem ser coletados, e como podem ser analisados. Na segunda parte da disciplina, serão oferecidas diversas oficinas simultâneas, para atender as demandas específicas dos estudantes sobre ferramentas metodológicas: etnografia, pesquisa documental, mapeamento, etc.

BIBLIOGRAFIA

- CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** Porto Alegre: ArtMed, 2010.
- DINIZ, Débora. **Carta de uma orientadora: o primeiro projeto de pesquisa.** Brasília: Editora Letras Livres, 2012.
- GIL, Antonio Carlos, **Métodos e técnicas de Pesquisa Social.** São Paulo, Editora Atlas, 2012.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria, **Fundamentos de metodologia científica.** São Paulo, Editora Atlas, 2010.
- PIRSIG, Robert M. **Zen e a arte da manutenção de motocicletas.** WMF Martins Fontes, 2007.

SEMINÁRIO INTEGRADOR 2: TERRITORIALIDADES [02 créditos]

A disciplina trata de conceitos, noções e teorias que ajudam a compreender ‘terra’, ‘território’, ‘territorialidade(s)’ e direitos territoriais de povos indígenas, quilombolas, camponeses e comunidades tradicionais no Brasil. O objetivo é estudar concepções de terra/território (inclusive noções que não operam na distinção ontológica entre natureza e cultura) e apreender as diversas interações que transformam o espaço em território, notadamente a partir da sua relação com as identidades socioculturais. A partir de direitos territoriais conquistados (positivados na Legislação) e ameaças a esses direitos, serão também abordados os processos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização, assim como as diversas configurações possíveis do território (contínuo, multilocalizado, coletivo, etc.) que emergem entre povos indígenas, quilombolas, camponeses, comunidades tradicionais. Estes serão abordados em diferentes circunstâncias e contextos históricos, analisando distintas apropriações e expressões de terras e territórios, incluindo instrumentos, mecanismos e formas de administração (estatal ou pública) de territórios no Brasil.

BIBLIOGRAFIA

- ACSELRAD, H. Mapeamentos, identidades e territórios. ACSELRAD, H. (org). **Cartografia social e dinâmicas territoriais: marcos para o debate**. Rio de Janeiro: IPPUR/UFRJ, pp. 9-45, 2010.
- ALMEIDA, A. W. B. Terras tradicionalmente ocupadas: processos de territorialização, movimentos sociais e uso comum. Manaus: PGSCA–UFAM, 2008.
- ALMEIDA, A. W. B. A reconfiguração das agroestratégias: novo capítulo da guerra ecológica. In: SAUER, S.; ALMEIDA, W. (orgs.). **Terras e territórios na Amazônia: demandas, desafios e perspectivas**. Brasília: EdUnB, pp. 27-44, 2011.
- BARRETTO F^o, H. T. & CORREIA, C. S. **Gestão ambiental e/ou territorial de/em Terras Indígenas: subsídios para a construção da Política Nacional de Gestão Ambiental em Terras Indígenas conforme a Portaria Interministerial n^o 276/2008**. Brasília: MMA, 2009.
- HAESBAERT, R. Dilema de conceitos: espaço-território e contenção territorial. In: SAQUET, M. A. e SPOSITO, E. S. (orgs.). **Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos**. São Paulo: Expressão Popular, pp. 95-120, 2009.
- LITTLE, P. Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil: Por uma antropologia da territorialidade. Brasília: Universidade de Brasília. Série Antropologia n^o 322, 2002.
- RAFFESTIN, C. Uma concepção de território, territorialidade e paisagem. In. PEREIRA, S. R.; COSTA, B. P. e SOUZA, E. B. C. (orgs.). **Teorias e práticas territoriais: análises espaço-temporais**. São Paulo: Expressão Popular, pp. 13-23, 2010.
- SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo; razão e emoção**. 2^a edição. São Paulo: Hucitec, 1997.

ELABORAÇÃO DE PROJETOS [02 créditos]

Formação de habilidades e competências para a elaboração de projeto de pesquisa implicada e relevante no campo da sustentabilidade junto a povos e territórios tradicionais. Visa discutir e orientar o(a)s estudantes na construção e desenvolvimento da proposta de dissertação, por meio de: (i) apresentação e discussão dos projetos de pesquisa em seminário; (ii) indicação de leituras teóricas e metodológicas; (iii) discussão e revisão dos problemas de pesquisa; (iv) recomendação de instrumentos de coleta e análise dos dados, de acordo com as necessidades de cada estudante e projeto.

BIBLIOGRAFIA

BASTOS, Lília da Rocha, PAIXÃO, Lyra, FERNANDES, Lucia Monteiro. **Manual para a elaboração de projetos e relatórios de pesquisa, teses e dissertações**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

ECO, Umberto. **As formas do conteúdo**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Perspectiva, 1989.

ORIENTAÇÕES PARA PESQUISA/INTERVENÇÃO [02 créditos]

Formação de habilidades e competências para a elaboração de dissertação para a comunicação dos resultados de pesquisa implicada e relevante no campo da sustentabilidade junto a povos e territórios tradicionais, sob a supervisão de professor(a)-orientador(a). Visa discutir e orientar o(a)s estudantes no tratamento e interpretação dos dados de pesquisa, bem como na elaboração do texto acadêmico e/ou de outros produtos para fins de comunicação de resultados e conclusão do curso.

BIBLIOGRAFIA

BASTOS, Lília da Rocha, PAIXÃO, Lyra, FERNANDES, Lucia Monteiro. **Manual para a elaboração de projetos e relatórios de pesquisa, teses e dissertações**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

ECO, Umberto. **As formas do conteúdo**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Perspectiva, 1989.

11.2 Disciplinas optativas

GESTÃO AMBIENTAL E TERRITORIAL [02 créditos]

Diversidade de ontologias e formas de dispor os entes humanos e não humanos no(s) mundo(s), articulando coletivos humanos, não humanos e seus ambientes. Alguns conceitos importantes para o entendimento da temática gestão ambiental e territorial de terras tradicionais, tais como: gestão, território(s), meio(s) ambiente(s), terra indígena, território quilombola, território tradicional, áreas protegidas, unidades de conservação, sistemas de uso comum, proteção, mosaicos, corredores ecológicos e etnoambientais, uso sustentável, autonomia e protagonismo. Regularização fundiária de territórios tradicionais. Licenciamento ambiental de grandes obras de infraestrutura. Sobreposição entre territórios sociais e unidades de

conservação. Alguns instrumentos de diagnóstico e planejamento, tais como planos de manejo, mapeamentos e zoneamentos, sua apropriação pelas populações e suas implicações para as organizações comunitárias. Arcabouço jurídico: Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas (PNGATI), a extensão da proposta para populações quilombolas (PNGAT-Quilombola); Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PNPCT).

BIBLIOGRAFIA

- ACSELRAD, H. (org). **Cartografia social e dinâmicas territoriais: marcos para o debate**. Rio de Janeiro: IPPUR/UFRJ, 2010.
- ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Terra de quilombo, terras indígenas, “babaçuais livre”, “castanhais do povo”, faixinais e fundos de pasto: terras tradicionalmente ocupadas**. 2ª ed. Manaus: PGSCA/UFAM, 2008.
- ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de; FARIAS Jr., Emmanuel. A. (orgs.). **Povos e Comunidades Tradicionais: nova cartografia social**. Manaus: UEA Edições, 2013.
- ATAÍDE, M. S.; MARTINS, A. L. U. **A etn-cartografia como ferramenta de gestão**. Brasília, 2005 (mimeo).
- BARRETTO FILHO, H. T. “Gestão Ambiental e Territorial: um panorama dos espaços territoriais especialmente protegidos no Brasil”. Em LITTLE, P. (org.). **Os Novos Desafios da Política Ambiental Brasileira**. Brasília: IEB Mil Folhas, 2014.
- BARRETTO FILHO, H. T. Os predicados do desenvolvimento e a noção de autoctonia. **Tellus**. v. 10, n. 6, pp. 11-21, 2006.
- BARRETTO FILHO, H. T.; CORREIA, C. S. **Gestão Ambiental e/ou Territorial de/em Terras Indígenas: subsídios para a construção da Política Nacional de Gestão Ambiental em Terras Indígenas conforme a Portaria Interministerial nº 276/2008**. Brasília: MMA, 2009.
- GODÓI, Emilia P. **Terra, Território e Mudança Social entre Populações Rurais**. Presented at the 10th World Congress of Rural Sociology, IRSA, Rio de Janeiro, 30 Jul–Aug, 2000.
- LITTLE, P. Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil: por uma antropologia da territorialidade. Brasília: Universidade de Brasília. **Série Antropologia** nº 322, 2002.
- MARTINS, José de Souza. **Não há terra para plantar neste verão: o cerco das Terras Indígenas e das Terras de Trabalho no renascimento político do campo**. Petrópolis: Editora Vozes, 1989.
- MCKEAN, M. A.; OSTROM, E. Regimes de Propriedade Comum em Florestas — somente uma relíquia do passado?. In: DIEGUES, A. C.; MOREIRA, A. de C. (orgs.). **Espaços e recursos naturais de uso comum**. São Paulo: NUPAUB — USP, pp. 79-95, 2001.
- NITSCH, Manfred. Riscos do planejamento regional na Amazônia brasileira: observações relativas à lógica complexa do zoneamento. In: D’INCAO, M. A.;

- SILVEIRA, I. M. da (orgs.), **A Amazônia e a crise da modernização**. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, pp. 501-512, 1994.
- O'DWYER, Eliane Cantarino (org.). **Quilombos: identidade étnica e territorialidade**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002
- OLIVEIRA FILHO, João Pacheco (org.). **Indigenismo e territorialização: poderes, rotinas e saberes coloniais no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1998.
- SAUER, Sérgio; ALMEIDA, W. (eds.). **Terras e territórios na Amazônia: demandas, desafios e perspectivas**. Brasília: EdUnB, 2011.
- SOUZA FILHO, Carlos Frederico Marés de. **Espaços ambientais protegidos e unidades de conservação**. Curitiba: Editora Universitária Champagnat, 1993.
- SZTUTMAN, M. **Mapeamento Participativo das Terras Indígenas Uaçá, Juminã e Galibi, Oiapoque/AP**. Jornal Mensageiro-CIMI, 2006a.
- SZTUTMAN, M. **Etnomapeamento: uma técnica robusta, barata e de fácil implementação para a gestão etnoambiental em terras indígenas**. Brasília: CIMI, 2006b. (mimeo).
- TOTTI, M. E.; AZEVEDO, S. Gestão de recursos naturais de uso comum: peculiaridades e abordagens teóricas. **Revista Brasileira de Recursos Hídricos**. v. 18 n. 3, Jul/Set, pp. 41-51, 2013.
- VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo B. Images of nature and society in Amazonian Ethnology in **Annual Review of Anthropology**, n. 25, pp. 179-200. 1996.

DIREITOS TERRITORIAIS E SOCIOAMBIENTAIS [02 créditos]

Considerando a interface entre a legislação relativa a direitos territoriais de povos indígenas e comunidades tradicionais e a legislação ambiental, a disciplina fará uma análise do Direito sob a ótica da sustentabilidade. Serão levantados os direitos territoriais reconhecidos pelo Estado brasileiro, vis-à-vis à legislação ambiental, que contém instrumentos específicos para coibir e/ou minimizar a degradação ambiental promovida por empreendimentos econômicos em terras tradicionais. Com objetivo de situar a problemática de povos indígenas e comunidades tradicionais na contemporaneidade, ressaltando os desafios atuais e os novos conceitos em formação, será feito um histórico da política indigenista e da política de desenvolvimento sustentável junto a povos e comunidades tradicionais no país. Na perspectiva do protagonismo de povos indígenas e comunidades tradicionais e da gestão compartilhada, serão discutidas as políticas de gestão dos recursos naturais dispostos em terras tradicionais, ressaltando o direito de consulta a esses sujeitos.

BIBLIOGRAFIA

- BARBOSA, Marco Antônio. **Direito Antropológico e Terras Indígenas no Brasil**. São Paulo: Plêiade; Fapesp, 2001.
- LIMA, André (org.). **O Direito para o Brasil Socioambiental**. Instituto Socioambiental, Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2002.

O'DWYER, Eliane Cantarino (org.). **Quilombos: identidade étnica e territorialidade**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.

SANTILLI, Juliana. (Coord.). **Os Direitos Indígenas e a Constituição**. Porto Alegre: Núcleo de Direitos Indígenas e Sergio Antônio Fabris Editor, 1993.

SANTILLI, Juliana. **Agrobiodiversidade e direitos dos agricultores**. São Paulo: Peirópolis, 2009.

SOUZA FILHO, Carlos Frederico Marés. **O Renascer dos Povos Indígenas para o Direito**. Curitiba: Juruá, 1998.

CONFLITOS SOCIOAMBIENTAIS [02 créditos]

A disciplina propõe estudar a forma como se manifestam os conflitos socioambientais e sua relação com os processos de desenvolvimento. Oferece os instrumentos conceituais, teóricos e metodológicos para a análise crítica de conflitos socioambientais, dos contextos sociopolíticos e históricos de que emergem, suas características estruturantes, os atores sociais envolvidos, suas racionalidades e inter-relações, bem como das políticas e legislações associadas. Assim, ao final dos estudos, nesta disciplina, os estudantes deverão ser capazes de analisar, mediar e propor ações para a resolução de conflitos socioambientais.

BIBLIOGRAFIA

ACSELRAD, H., Mello, C. C. do A., Bezerra, G. das N. **O que é justiça ambiental**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

BARBANTI JR., Olympio. O. **Conflitos socioambientais: teorias e práticas**. Brasília: MMA, 2013.

LITTLE, Paul E. Ecologia política como etnografia: um guia teórico e metodológico in **Horizontes Antropológicos**, v. 12, n. 25, Jan/Jun, pp. 85-103, 2006.

BURSZTYN, M. (org.) **A Difícil Sustentabilidade**. Rio de Janeiro: Garamond, 2001.

VARGAS, G.M. Conflitos sociais e sócio-ambientais: proposta de um marco teórico e metodológico in: **Sociedade e Natureza**, v. 19, n. 2, pp. 191-203, 2007.

ZHOURI, Andréa; LASCHEFSKI, Klemens. **Conflitos Ambientais**. Belo Horizonte: GESTA, UFMG, [s. d.]. (mimeo).

ETNOCIÊNCIAS, CONSERVAÇÃO DE RECURSOS GENÉTICOS E SEGURANÇA ALIMENTAR [02 créditos]

A disciplina evidenciará as etnociências (etnobotânica, etnozologia, etnocaracterização etc.) na perspectiva das categorias cognitivas locais (sistemas agrícolas, alimentares entre outros) e dos processos culturais de construção do conhecimento tradicional, bem como sua importância na compreensão e fortalecimento das estratégias locais de sustentabilidade e de segurança alimentar. Abordará a temática da segurança alimentar, em sentido mais amplo, bem como do conceito relacionado adotado nas construções das políticas nacionais e como vem sendo tratado os povos indígenas nestas políticas. Pretende instigar a percepção do

aluno sobre o que é segurança alimentar na perspectiva da diversidade cultural, geracional e de gênero, evidenciando o papel da mulher indígena. Tratará da diversidade dos recursos genéticos como um importante componente das estratégias tradicionais de segurança alimentar enfocando os tipos de conservação e propiciando vivência prática destas estratégias. Tratará mais especificamente da conservação *on farm* realizadas pelos povos indígenas e dos métodos participativos de diálogo, reflexão e planejamento para fortalecer o manejo comunitário da agrobiodiversidade e a segurança alimentar frente a ameaças relacionadas ao processos de globalização (empobrecimento genético, uniformização alimentar etc.). Fundamentará conceitos de agroecologia, sistemas agroflorestais e propiciará ao aluno prática relacionada. Evidenciará também as fontes de financiamento para elaboração de projetos de fortalecimento da segurança alimentar.

BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA, Paula; CORDEIRO Ângela. **Semente da paixão**: estratégia comunitária de conservação de variedades locais no semi-árido. Rio de Janeiro: AS-PTA, 2002.
- BOEF, Simon de *et al.* (eds.) **Biodiversidade e Agricultores**: fortalecendo o manejo comunitário. [s. e.], Porto Alegre, 2007.
- DE SUREMAIN C. E., KATZ E. (ed.) **Modèles alimentaires et recompositions sociales en Amérique Latine** in *Anthropology of Food*, n. 4, 2008.
- DIAS, T. A. B.; ZARUR, S. B. B. C.; ALVES, R. B. N.; COSTA, I. R. S.; BUSTAMANTE, P. G. Etnobiologia e conservação de Recursos Genéticos: o caso do povo Kraô in NASS, L. L. **Recursos Genéticos Vegetais**. Brasília: Embrapa Recursos Genéticos e Biotecnologia, pp. 654-675, 2007.
- DIAS, T. A. B.; MADEIRA, N.; NIEMEYER, F. Estratégias de conservação on farm: premiação agrobiodiversidade na Feira de Sementes Tradicionais Kraô in **II Simpósio Brasileiro de Recursos Genéticos**. Anais. Resumo. Brasília, Nov, pp. 346, 2008.
- DIAS, T. A. B.; PIOVEZAN, U.; BORGES, J.; KRAHÔ, F. Calendário sazonal agrícola do povo indígena Kraô: estratégia de conservação on farm in **II Simpósio Brasileiro de Recursos Genéticos**. Anais. Resumo. Brasília, nov, pp. 313, 2008.
- GUGELMIN S. A, SANTOS R. V., Ecologia humana e antropometria nutricional de adultos Xavante, Mato Grosso, Brasil in **Cadernos de Saúde Pública**, v. 17, n. 2, pp. 313-322, 2001.
- KATZ E., Alimentação indígena na América Latina: comida invisível, comida de pobres ou patrimônio culinário? in **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, pp. 25-41, 2009.
- SALES, A. M.; SANTILLI, J.; MAGALHÃES, R. **Agrobiodiversidade com enfoque agroecológico**: suas implicações conceituais e jurídicas. Texto para discussão 34. Brasília: Embrapa. Secretaria de Gestão Estratégica, 2008.
- SANTILLI, J. **Agrobiodiversidade e direitos dos agricultores**. São Paulo: Peirópolis, 2009.

PESQUISA HISTÓRICA E FONTES DOCUMENTAIS [02 créditos]

A disciplina propõe uma reflexão sobre os elementos de pesquisa histórica que possibilitam contextualizar os processos de sustentabilidade entre povos e territórios tradicionais. Propõe uma leitura problematizada pelos conceitos de diversidade, tradição, patrimônio, memória e interculturalidade. Apresenta abordagens predominantes na historiografia brasileira sobre o tema. Oferece reflexões teóricas sobre as possibilidades de utilização de fontes documentais diversificadas para realização de pesquisas sobre povos e territórios tradicionais.

BIBLIOGRAFIA

- ALBERTI, Verena. **Ouvir, contar: textos em história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2004.
- ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Identidade e mobilização: legislação específica e fontes documentais e arquivísticas, 1915-1995**. São Luís do Maranhão: Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco Babaçu, 1996.
- BARROSO-HOFFMANN, M. (Orgs.). **Etnodesenvolvimento e Políticas Públicas: bases para uma nova política indigenista**. Rio de Janeiro: ContraCapa/LACED, 2002.
- CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas**. São Paulo: Edusp, 2003.
- CHOAY, Françoise. **A alegoria do patrimônio**. São Paulo: Estação Liberdade; Editora UNESP, 2001.
- GALLOIS D. **Patrimônio cultural imaterial e povos indígenas: exemplos no Amapá e norte do Pará**. São Paulo: Iepé, 2006.
- GONÇALVES, José Reginaldo. **A retórica da perda: os discursos do patrimônio cultural no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.
- LEONARDI, Victor. **Entre árvores e esquecimentos: história social nos sertões do Brasil**. Brasília: Paralelo 15, 1996.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso Fundador: a formação do país e a construção da identidade nacional**. Campinas: Pontes, 2003.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS; MENESES (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, pp. 84 – 130, 2010.
- SCHWARCZ, Lilia M. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: UFMG, 2010.
- SÜSSEKIND, Flora. **O Brasil não é longe daqui: o narrador, a viagem**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- VAINFAS, Ronaldo. Colonização, miscigenação e questão racial: notas sobre equívocos e tabus da historiografia brasileira in **Revista Tempo - Revista do Departamento de História da UFF**, v. 4, n. 8. Niterói: UFF, Ago, 1999.

CULTURA E SUSTENTABILIDADE [02 créditos]

A cultura é uma dimensão transversal à noção de desenvolvimento sustentável, na medida em que diz respeito às formas como as sociedades concebem e operam o mundo, as relações sociais e as relações humanidade-natureza. Por essa razão, a cultura já tem sido retratada como o quarto pilar do desenvolvimento sustentável e, ao mesmo tempo, uma dimensão chave para o alcance desse ideal. Sem atenção à cultura, a noção de desenvolvimento decola-se da vida cotidiana das pessoas, de seus modos particulares de viver, pensar e sentir. A disciplina Cultura e Sustentabilidade pretende abordar o significado e a importância da cultura na busca pela sustentabilidade de povos e terras tradicionais. As investigações sobre a cultura deverão abranger, então, seus traços tangíveis e intangíveis, o reconhecimento e valorização das expressões particulares de povos indígenas e comunidades tradicionais.

BIBLIOGRAFIA

- BARTHOLO, R., BURSZTYN, M., LEONARDOS, O.H. Ciência e Ética para a sustentabilidade. In: MIRANDA, C. E. Rocha (ed.) **Transição para a Sustentabilidade Global**. Academia Brasileira de Ciências, pp.315-323, 2000.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.
- MATURANA, H. R. **A ontologia da realidade**. Belo horizonte: Editora da UFMG, 1997.
- MATURANA, H. R. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2001.
- MATURANA, H. R.; VARELA, F. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano**. Campinas, SP: Psy II, 1995.
- MATURANA R., Humberto; VARELA GARCIA, Francisco J; ACUÑA LLORENS, Juan. **De máquinas e seres vivos: autopoiese: a organização do vivo**. 3ª ed. Porto Alegre: Artes Medicas: 1997.

SAÚDE COLETIVA E AMBIENTAL [02 créditos]

Esta disciplina propõe uma iniciação do estudante aos fundamentos da saúde pública, abordando a saúde a partir de uma perspectiva holista que englobe contextos ambientais, sociais, econômicos e históricos. Discutirá problemáticas relacionadas à qualidade ambiental, à integridade dos ecossistemas, ao direito à saúde no Estado brasileiro, aos processos de saúde-adoecimento de grupos localizados, bem como estratégias/tecnologias de autocuidado. Essencialmente, o estudante fará um primeiro contato com conceitos de saúde e doença, gradiente de sanidade, a ideia de normalidade, conceitos holísticos e visão ecológica em saúde, doença e sociedade, o processo histórico de formação da saúde pública no Brasil e tecnologias do cuidar de si, baseando-se em capítulos de livros e artigos científicos ou vídeos documentários. Enfim, introduzir-se-á a ideia de determinantes ambientais, socioeconômicos, políticos e culturais da saúde de grupos populacionais específicos (multicausalidade, noção de sinergismos, conceito de risco tóxico e infeccioso, entre outros).

BIBLIOGRAFIA

- AUGUSTO, L.G.S.; CÂMARA V.M., CARNEIRO F.F., CÂNCIO J; GOUVEIA N., Saúde e ambiente: uma reflexão da Associação Brasileira de Pós-Graduação em Saúde Coletiva – ABRASCO in **Revista Brasileira de Epidemiologia**. n. 6, pp. 87-94, 2003.
- CERQUEIRA, Monique. Pobreza, periferia e diversidade cultural: desafios da saúde in **Boletim do Instituto de Saúde**, v. 12, n. 2, Ago, 2010.
- FINKELMAN, J. (org.). **Caminhos da saúde pública no Brasil**. FIOCRUZ, 2002.
- HELMAN, Cecil. **Saúde e Doença**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- LANGDON, Jean; WIIK, Flávio. Antropologia, saúde e doença: uma introdução ao conceito de cultura aplicado às ciências da saúde in **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 18, n. 3, Mai/Jun, 2010.
- LANGDON, Jean. **A doença como experiência**: a construção da doença e seu desafio para a prática médica. Palestra oferecida na Conferencia 30 Anos Xingu, Escola Paulista de Medicina, São Paulo, 1995.
- MOTA, Francisco S. B. Conhecimentos para promoção do saneamento, saúde e ambiente. In: PHILLIPI Jr., Arlindo (ed.). **Saneamento, saúde e ambiente**: fundamentos para o desenvolvimento sustentável. Editora Manole, pp. 809-832, 2005.
- NATAL, Delsio. Fundamentos de Saúde Pública. In: PHILLIPI Jr., Arlindo; ROMÉRO, Marcelo A.; BRUNA, Gilda C. (eds.). **Curso de Gestão Ambiental**. Editora Manole, pp. 333-374, 2004.
- OLINDA, Luiz; KAYANO, Jorge. Saúde e direitos: princípios para a ação. In: **Boletim do Instituto de Saúde**, v. 12, n. 2, Ago, 2010.
- SCLIAR, Moacyr. **Do mágico ao social: trajetória da saúde pública**. São Paulo: Editora Senac, 2005.

ORGANIZAÇÃO SOCIAL E RECIPROCIDADE [02 créditos]

A disciplina oferecerá uma introdução teórica e metodológica à análise da organização social e das relações de reciprocidade, a partir das práticas das comunidades tradicionais, principalmente no Brasil ou com olhares cruzados em outros países. A primeira parte considera referências e elementos de estudos e de análise das principais formas de organização social entre os povos e comunidades tradicionais, assim como das suas evoluções. Tratará em particular das unidades sociais: família, comunidade e da sua expressão territorial e política. Uma atenção será dada também as formas de organização social próprias aos movimentos sociais do campo: associação, cooperativa, sindicato, etc. A segunda parte é dedicada às práticas e relações de reciprocidade, em particular à evolução da sua expressão nas comunidades tradicionais rurais do Brasil. Além das principais formas e estruturas de reciprocidade, o curso examinará de maneira particular as práticas de ajuda mútua, de manejo de recursos comuns e de transmissão de saber e de patrimônio. Essa

parte será concluída por considerações sobre as formas de alienação ligadas às relações de reciprocidade: dominação, vingança e clientelismo, entre outros.

BIBLIOGRAFIA

- ANSPACH, Mark R. **Anatomia da vingança**: figuras elementares da reciprocidade . São Paulo: É Realizações Editora, 2012.
- GARCIA JUNIOR, A. **O Sul**: caminho do roçado. Brasília: Marco Zero; UnB; CNPq–MCT, 1990.
- GEFFRAY, C. **A opressão paternalista**: cordialidade e brutalidade no cotidiano brasileiro. Rio de Janeiro: Educam Editora Universitária Candido Mendes, 2007.
- GODOI E. P.; MENEZES, M. A.; ACEVEDO M. R. (orgs.). **Diversidade do campesinato**: expressões e categorias. São Paulo: UNESP Editora; NEAD, v. 02, 2009.
- LITTLE, P. E. **Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil**: por uma antropologia da territorialidade. Brasília: Série Antropologia, 2010.
- MARTINS Paulo Henrique (org.), **A dádiva entre os modernos**: discussão sobre os fundamentos e as regras do social. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.
- MARTINS P. H. ; CAMPOS R. B, (orgs.) **Polifonia do dom**. Recife: Editora Universitária UFPE, 2006.
- MARTINS P H. & NUNES B F (org.) **A nova ordem social**: perspectivas da solidariedade contemporânea. Brasília: Paralelo 15, 2004.
- MAUSS, Marcel, *Ensaio Sobre a Dádiva*. In: **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974.
- POLANYI Karl. **A grande transformação**: as origens de nossa época. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1980.
- POLANYI Karl. **A subsistência do homem e ensaios correlatos**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.
- SABOURIN, Eric. Teoria da reciprocidade e sócio-antropologia do desenvolvimento. In **Sociologias**. Porto Alegre, v. 13, n. 27, Mai/Ago, pp. 24-51, 2011.
- SABOURIN, Eric **Sociedades e organizações camponesas**: uma leitura através da reciprocidade. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011.

TECNOLOGIA SOCIAL E PRODUÇÃO SUSTENTÁVEL [02 créditos]

Esta disciplina propõe discutir o papel da(s) tecnologia(s) na(s) sociedade(s), abordando aspectos históricos, políticos, culturais e éticos. Serão trabalhados os diferentes conceitos de tecnologias sociais, com origens e finalidades diversas. Também serão discutidos os conceitos de tecnologia e as diversas formas de produção de bens e serviços na sociedade como um todo, destacando-se debates atuais sobre assistência técnica e pacotes tecnológicos; segurança e soberania alimentar; produção de alimentos *versus* produção de energia; produção para subsistência *versus* produção voltada ao(s) mercado(s). A situação atual e as

tendências dos sistemas de produção de povos e comunidades tradicionais, com exemplos concretos a serem expostos e debatidos.

BIBLIOGRAFIA

- ANJOS, F. S. Pluriatividade e ruralidade: enigmas e falsos dilemas in **Estudos Sociedade e Agricultura**. Rio de Janeiro, UFRRJ/CPDA, n. 17, Out., 2001.
- LACEY, H. Ética, Ciência e Tecnologia: os valores da ciência e o papel da ética na ciência in **59ª Reunião Anual da SBPC**, Belém do Pará, 2007.
- LEVI-STRAUSS, C. **O pensamento selvagem**. Campinas: Papirus, 8ª ed., 2008.
- MORAES, J.L.A.; SCHNEIDER, S. Perspectiva territorial e abordagem dos sistemas produtivos localizados rurais: novas referências para o estudo do desenvolvimento rural in **Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional**, Taubaté, v. 6, n. 2, Mai/Ago, pp. 287-320, 2010.
- MORAIS, L.; BORGES, A. (orgs.). **Novos paradigmas de produção e consumo: experiências inovadoras**. São Paulo: Instituto Pólis, 2010.
- NEDER, R.T. (org.). **A teoria crítica de Andrew Feenberg: racionalização democrática, poder e tecnologia**. Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina/CDS/UnB/Capes, 2010.
- NEDER, R.T. **Tecnologia social como pluralismo tecnológico**. Texto para discussão, [s. d.].
- SABOURIN, E. **Sociedades e organizações camponesas: uma leitura através da reciprocidade**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011.
- SACHS, I. **Desenvolvimento incluyente, sustentável, sustentado**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.
- PINHEIRO MACHADO, L. C.; PINHEIRO MACHADO FILHO, L. C. **A dialética da agroecologia**. São Paulo: Expressão Popular, 2014.
- PLOEG, J. D. O modo de produção camponês revisitado, In: SCHNEIDER, S. **A diversidade da agricultura familiar**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, pp. 13-54, 2006.
- ZAQUAL, H. **Nova economia das iniciativas locais: uma introdução ao pensamento pós-global**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- WILKINSON, J. **Inovações nas tradições da agricultura familiar**. Brasília: CNPq/Paralelo 15, 2002.

PROJETOS, DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E ETNODESENVOLVIMENTO [02 créditos]

A disciplina tem como foco de análise e discussão das relações entre a ideia ocidental de “desenvolvimento” e a diversidade étnica e cultural. A partir da análise de situações empíricas, propõe-se uma reflexão antropológica sobre os conceitos de “desenvolvimento sustentável” e “etnodesenvolvimento”, relacionados com a ideia de “projeto” que orienta as políticas de desenvolvimento contemporâneas. Essa

análise possibilitará uma crítica à visão universalista e hegemônica do desenvolvimento para enfatizar a importância do reconhecimento da diversidade cultural e do respeito à autonomia dos movimentos etnopolíticos locais, princípios básicos para a implementação de qualquer projeto de etnodesenvolvimento.

BIBLIOGRAFIA

ALBERT, Bruce. Associações indígenas e desenvolvimento sustentável na Amazônia brasileira. In: **Povos indígenas no Brasil 1996-2000**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2000.

ÁVILA, Thiago. **“Não é do jeito que eles quer, é do jeito que nós quer”**. os Krahô e a biodiversidade. Dissertação de Mestrado. Departamento de Antropologia. Universidade de Brasília, 2004.

BARROSO-HOFFMANN, M. (orgs.). **Etnodesenvolvimento e Políticas Públicas**: bases para uma nova política indigenista. Rio de Janeiro: ContraCapa/LACED, 2002.

BARTOLOMÉ, Miguel. Movimientos etnopolíticos y autonomías indígenas en México in **América Indígena**, v. 1, n. 2, pp. 361-382, 1995.

LITTLE, Paul E. Etnoecologia e direitos dos povos: elementos de uma nova ação indigenista. In: SOUZA LIMA, A. C. de; BARROSO-HOFFMAN, M. (org.). **Etnodesenvolvimento e políticas públicas**: bases para uma nova política indigenista. pp. 39-47, 2001.

LUCIANO, Gersem. **“Projeto é como branco trabalha; as lideranças que se virem para aprender e nos ensinar”**. Experiências dos povos indígenas do Alto Rio Negro. Dissertação de Mestrado. Departamento de Antropologia. Universidade de Brasília, 2006.

PIMENTA, José. Desenvolvimento sustentável e povos indígenas: os paradoxos de um exemplo amazônico in **Anuário Antropológico 2002/2003**, Brasília: DAN/UnB, pp. 115-150, 2003.

PIMENTA, José. Parceiros de troca, parceiros de projetos: o ayompari e suas variações entre os Ashaninka do Alto Juruá. In: SMILJANIC, Maria Inês; Pimenta, José; BAINES, Stephen G. (orgs.). **Faces da Indianidade**. Nexus: Curitiba, pp. 101-126, 2009.

RAMOS, Alcida Rita. Pueblos indígenas y el rechazo al Mercado. **Revista de Antropología Social**, 23, pp. 29-53, 2014.

RIBEIRO, Gustavo. Ambientalismo e desenvolvimento sustentado: nova ideologia/utopia do desenvolvimento. In: RIBEIRO, Gustavo; FAUSTO, Carlos; RIBEIRO, Lúcia. **Meio ambiente, desenvolvimento e reprodução: visões da ECO 92.**, Rio de Janeiro: ISER, pp. 5-36, 1992.

SAHLINS, Marshall. O ‘pessimismo sentimental’ a experiência etnográfica: Por que a cultura não é um ‘objeto’ em via de extinção (Parte I) in **Mana**, v. 3, n. 1, pp. 41-73, 1997a.

SAHLINS, Marshall. O ‘pessimismo sentimental’ a experiência etnográfica: Por que a cultura não é um ‘objeto’ em via de extinção (Parte II) in **Mana**, v. 3, n. 2, pp. 103-150, 1997b.

STAVENHAGEN, Rodolfo. Etnodesenvolvimento: uma dimensão ignorada no pensamento desenvolvimentista. **Anuário Antropológico** 84. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, pp. 13-56, 1985.

ECONOMIA AMBIENTAL E ECONOMIA SOLIDÁRIA [02 créditos]

Esta disciplina envolve a definição do campo de estudo da Economia do Meio Ambiente, a conceituação e a classificação dos recursos ambientais, a identificação dos diferentes métodos e modelos para a mensuração do meio ambiente, a reflexão sobre o crescimento e desenvolvimento sustentável e auto sustentado, assim como os instrumentos econômicos na gestão e na política ambiental. Também aborda a Economia Solidária enquanto campo de experiências comunitárias e de políticas públicas. Serão abordadas cinco dimensões da Economia Solidária no quadro contemporâneo: conceitual (o agir econômico em sociedade pressupõe outro olhar sobre os mercados); contextual e histórica (a economia solidária é abordada como manifestação concreta na realidade de resposta societal à questão do desemprego estrutural ou conjuntural na contemporaneidade do capitalismo); experiências concretas na forma de estudos de caso; metodologia de intervenção (abordada como uma tecnologia social, isto é, como instrumento ou ferramenta para geração de trabalho e renda em comunidades afetadas por alto grau de vulnerabilidade e exclusão social).

BIBLIOGRAFIA

- BARBOSA, Rosangela N. de Carvalho. **A economia solidária como política pública** – uma tendência de geração de renda e ressignificação do trabalho no Brasil. São Paulo: Cortez, 2007.
- FIGUEIREDO, A.S.; PRESCOTT, E.; MELO, M.F. **Integração entre a produção familiar e mercado varejista** (uma proposta). Editora Universa: Brasília, 2004.
- MAY, P.; LUSTOSA, M.C. & VINHA, V. **Economia do meio ambiente**. Rio de Janeiro: Campus, 2003.
- ROMEIRO, A.R.; REYDON, B. P & LEORNARDI, M.L.A. **Economia do meio ambiente**. Campinas: Unicamp, 1997.
- SABOURIN, Eric. **Camponeses do Brasil: entre a troca mercantil e a reciprocidade**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.
- SINGER, P. e SOUZA, André R. **A economia solidária no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2003.

PRÁTICAS E PAISAGENS AGRÍCOLAS [02 créditos]

A disciplina pretende desenvolver uma reflexão com os alunos sobre as articulações entre transformação das práticas agrícolas, dinâmicas das paisagens e políticas públicas, partindo dos conhecimentos e vivência dos alunos nos territórios indígenas e tradicionais. A disciplina começará pela apresentação das dinâmicas dos sistemas agrícolas neste territórios pelos alunos, a partir de documentos que eles irão trazer

(fotos, mapas, etc.). A partir disso, identificaremos problemáticas comuns e específicas à cada região, com objetivo de fazer emergir demandas e interesse por pesquisa nos diferentes territórios. Em seguida, o curso terá aulas expositivas sobre diferentes temas, como metodologias de análise de sistemas agrícolas, agricultura de corte e queima, manejo da agrobiodiversidade, agricultura e segurança alimentar, produção e direitos fundiários, mobilidade, etc., seguido por discussões. Entre os dois períodos letivos desta disciplina, os alunos buscarão discutir com as comunidades um tema de pesquisa e levantar dados que serão sistematizados e analisados em sala de aula durante o segundo período de aula. Incentivaremos o trabalho em grupo.

BIBLIOGRAFIA

MAZOYER, M. ROUDARD, L. **História das Agriculturas no Mundo: do Neolítico à crise contemporânea**, Unesp Editora, 2011.

BRONDIZIO, E. S. Intensificação agrícola, identidade econômica, e invisibilidade de pequenos produtores Amazônicos: Caboclos e Colonos em uma perspectiva comparada. In: ADAMS, C., MURRIETA; R. S. S.; NEVES, W. A. **Sociedades Caboclas Amazônicas: modernidade e invisibilidade**. São Paulo: Annablume, pp. 135-236, 2006.

CARDOSO, T.M. & SEMEGHINI, M.G. (orgs.) **Diálogos agroecológicos: conhecimentos científico e tradicional na conservação da agrobiodiversidade no rio Cuieiras (Amazônia Central)**. Manaus: Instituto de Pesquisas Ecológicas, 2009.

CARNEIRO DA CUNHA, M., , et al. **Enciclopédia da Floresta: o Alto Juruá: práticas e conhecimentos das populações**. São Paulo, Companhia das Letras, 2002.

ELOY, L., I. S. CARVALHO; I. FIGUEIREDO. Sistemas agrícolas tradicionais no Cerrado: caracterização, transformações e perspectivas. In: SANTILLI J., BUSTAMANTE P.; BARBIERI, R. L. . **Agrobiodiversidade e agroecologia**. Brasília: ABA/Embrapa, no prelo.

EMPERAIRE, L.; ELOY, L. A cidade, um foco de diversidade agrícola no Rio Negro (Amazonas, Brasil) in **Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi, Ciências Humanas**, v. 3, n. 2, pp. 195-211, 2008.

MISTRY, J.; M. BIZERRIL. Por que é importante entender as inter-relações entre pessoas, fogo e áreas protegidas? **Revista Biodiversidade Brasileira**, n. 2, pp. 40-49, 2011.

PINTON, F.; EMPERAIRE, L. Agrobiodiversidade e agricultura tradicional na Amazônia: que perspectivas?. In: BURSZTYN M.; SAYAGO, D.; TOURRAND, J. F. (orgs.). **Amazônia, Cenas e Cenários**. Brasília: UnB, pp. 73-100, 2003.

EDUCAÇÃO PARA A INTERCULTURALIDADE E A SUSTENTABILIDADE [02 créditos]

A disciplina visa à compreensão da interculturalidade como fator inerente às relações sociais e aos processos educativos, tendo como foco o estudo das seguintes interfases, noções e conceitos: relações entre igualdade e diferença; processos discriminatórios e políticas afirmativas; alteridade e construção das identidades

individuais e coletivas; perspectivas pedagógicas em educação intercultural; orientações universalistas e relativistas do currículo; vertentes epistemológicas que preconizam o diálogo, a cooperação e a equidade entre os saberes, as culturas e as racionalidades. As reflexões aqui pretendidas se voltarão, particularmente, para os processos de educação formal e não formal dirigidos aos povos e às comunidades tradicionais, e/ou por eles construídos, tendo em vista a sua reprodução e sustentabilidade cultural, social e econômica; focarão, igualmente, contextos educativos marcados pelo encontro intercultural entre populações urbanas e rurais, tradição e modernidade, cosmologias ocidentais e não ocidentais.

BIBLIOGRAFIA

- ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. São Paulo, Paz e Terra, 1995.
- BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- BRANDÃO. **A educação como cultura**. São Paulo: Mercado das Letras, 2002.
- CANAU, Vera (org). **Sociedade, Educação e Cultura(s)**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- CORTESÃO, Luisa; STOER, S. **Levantando a pedra: da pedagogia Inter/Multicultural às políticas educacionais numa época de transnacionalização**. Porto: Afrontamento, 1999.
- FLEURI, Reinaldo Matias. Desafios à educação intercultural no Brasil. In: **Educação, Sociedade e Culturas**, n. 16, pp. 45-62, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.
- HALL, STUART. **Identidade cultural na pós-modernidade**. São Paulo: Editora DP&A, 2007.
- LANDER, Edgardo (org.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, pp. 229 - 279, 2005.
- LARROSA, J., LARA, N. P. de (orgs.). **Imagens do outro**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- LÉVINAS, E. **Entre nós: ensaios sobre a alteridade**. Ed. Vozes. Petrópolis. 1997.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.
- _____. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Porto: Edições Afrontamento, 2004.
- SILVA, T. T. **Teoria Cultural e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- TOURAINÉ, Alain. **Poderemos viver juntos?: iguais e diferentes**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- TODOROV, T. **A Conquista da América**. São Paulo: Martins Torres, 1983.

EPISTEMOLOGIAS COMPARADAS [02 créditos]

A disciplina propõe uma reflexão sobre a diversidade de regimes, práticas ou teorias de conhecimento observáveis entre diferentes coletividades humanas. Propõe como eixo desta reflexão o acompanhamento dos efeitos que a crítica das duas últimas décadas (no interior da antropologia assim como em outros campos disciplinares vizinhos) da centralidade da dicotomia natureza/cultura, dicotomia típica das tradições de conhecimento de matriz europeia, tem produzido no debate sobre os chamados “conhecimentos tradicionais”, e de modo geral sobre o problema da interculturalidade ou da troca de saberes. Se nas tradições indígenas conceitos como os de cosmos, terra, pessoa, conhecimento, **não** parecem depender da cisão ontológica entre um reino puramente objetivo tido como dado (natureza) e um reino exclusivamente humano tido como subjetivamente construído (cultura), como operar a tradução e o diálogo entre estas tradições e as ciências “ocidentais” que dependem desta cisão? O objetivo da disciplina é refletir sobre a imbricação entre problemas epistemológicos (referentes à diversidade dos modos de conhecimento) e problemas ontológicos (referentes à diversidade dos mundos vividos dos povos indígenas e tradicionais), de modo a problematizar não apenas as dicotomias-raiz da tradição científica (natureza/cultura, sujeito/objeto, conhecimento/crença), como também noções como diversidade cultural, tradição, patrimônio imaterial, propriedade intelectual, memória, interculturalidade e etc.

BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA, Mauro W. B. de. Guerras culturais e relativismo cultural in **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. v. 14, n. 41, pp. 5-14, 1999.
- ALMEIDA, Mauro W. B. de. Relativismo antropológico e objetividade etnográfica in **Campos**, n. 3, pp. 9-29, 2003.
- ALBERT, Bruce. O ouro canibal e a queda do céu: uma crítica xamânico da economia política da natureza in **Série Antropologia**, Brasília: DAN/UnB, 1995.
- CABALZAR, Aloisio (ed.). **Manejo do mundo**: conhecimentos e práticas dos povos indígenas do Rio Negro. São Paulo; São Gabriel da Cachoeira: ISA; FOIRN, 2010.
- DESCOLA, Philippe. Estrutura ou sentimento: a relação com o animal na Amazônia in **Mana**, v. 4, n. 1, pp. 23-45, 1998.
- DESCOLA, Philippe. Las cosmologías indígenas de la Amazonia. In: SURRALLÉS, A.; P. HIERRO, Garcia (eds.). **Tierra Adentro**: Territorio indígena y percepción del entorno, 2004.
- CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. Pontos de vista sobre a Floresta Amazônica: xamanismo e tradução in **Mana**, v. 4, n. 1, pp. 7-22, 1998.
- CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. “Cultura” e cultura: conhecimentos tradicionais e direitos intelectuais. In: **Cultura com aspas e outros ensaios**. São Paulo: Cosac & Naify. pp. 311-373, 2009.
- CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. Questões suscitadas pelo conhecimento tradicional in **Revista de Antropologia**, v. 55, n. 1, 2012.

- COELHO DE SOUZA, Marcela. A cultura invisível: conhecimento indígena e patrimônio imaterial in **Anuário Antropológico**, Brasília: DAN/UnB, pp. 149-174, 2010.
- COELHO DE SOUZA, Marcela. Conhecimento indígena e seus conhecedores: uma ciência duas vezes concreta. In: CARNEIRO DA CUNHA, Manuela; CESARINO, P. (eds.), **Políticas culturais e povos indígenas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, pp. 195-218, 2014.
- GALLOIS, Dominique Tilkin. Donos, detentores e usuários da arte gráfica kusiwa in **Revista de Antropologia**, v. 55, n. 1, 2012.
- KRENAK, Ailton. Antes, o mundo não existia. In: NOVAES, A. (ed.), **Tempo e História**. São Paulo: Companhia das Letras, pp. 201-204, 1992.
- KRENAK, Ailton. **Encontros Ailton Krenak**. São Paulo: Azougue, 2015.
- OVERING, Joanna. O fétido odor da morte e os aromas da vida: poética dos saberes e processo sensorial entre os Piaroa da Bacia do Orinoco in **Revista de Antropologia**, v. 49, n. 1, pp. 19-54, 2006.
- VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **A natureza em pessoa**: sobre outras práticas de conhecimento. Palestra proferida no encontro Visões do Rio Babel: conversas sobre o futuro da bacia do Rio Negro. Manaus: Instituto Socioambiental e a Fundação Vitória Amazônica, 22 a 25 de maio de 2007.
- WAGNER, Roy. **A invenção da cultura**. São Paulo: Cosac & Naify, 2010.

LÍNGUAS AMERÍNDIAS [02 créditos]

O curso oferece um panorama geral das línguas indígenas brasileiras e grupos genéticos (aruák, tupi, caribe, pano, macro-jê e isolados), com ênfase na sua distribuição geográfica, na sua origem, no seu grau de vitalidade, nos seus falantes, assim como nas suas características tipológicas mais marcantes, que as distinguem das demais línguas. Estudos histórico-comparativos sobre essas línguas

BIBLIOGRAFIA

- EPPS, Patience; SALANOVA, Andrés Pablo. *A linguística amazônica hoje*. **Liames** 12, pp. 07–37, 2012.
- MAIA, Marcus **Manual de Linguística**: Subsídios para a formação de professores indígenas na área de linguagem. Rio de Janeiro: LACED/Museu Nacional, 2006.
- MOORE, Denny; GALUCIO, Ana Vilacy; GABAS JR. Nilson. *O desafio de documentar e preservar as línguas amazônicas*. **Scientific American (Brasil)** 3, pp. 36–43, 2008.
- QUEIXALÓS, Francisco; RENAULT-LESCURE. **As línguas amazônicas hoje**. São Paulo: IRD/ISA/MPEG, 2000.
- RODRIGUES, Ayrton D. Grupos Linguísticos da Amazônia in **Atlas do Simpósio sobre a Biota Amazônica**. v. 2 (Antropologia), pp. 29-39, 1967.

RODRIGUES, Ayrton D. **Línguas brasileiras**: para o conhecimento das línguas indígenas brasileiras. São Paulo: Edições Loyola.

RODRIGUES, Ayrton D. Línguas indígenas: 500 anos de descobertas e perdas in **DELTA**, v. 9, 1, pp. 83-103, 1993.

SEKI, Lucy. A linguística indígena no Brasil in **DELTA**, v. 15, pp. 257-290, 1999.

TÓPICOS ESPECIAIS 1 e 2 [02 créditos, cada tópico]

Os Tópicos Especiais são aqui propostos como disciplinas que possibilitem o aprofundamento de recortes teóricos, temáticos, espaciais, temporais e/ou étnicos relacionados à sustentabilidade de povos e territórios tradicionais. Assim, serão definidos em conformidade às necessidades e interesses dos professores e estudantes, tendo as ementas discutidas e aprovadas pela Comissão de Pós-Graduação (CPG) do Programa. Assim, apenas a título de referência, seguem ementas abaixo:

TÓPICO ESPECIAL 1 [02 créditos]

Concepções específicas de sustentabilidade relacionadas aos processos de educação intercultural vivenciados por povos indígenas, quilombolas e em outros territórios tradicionais americanos, com ênfase nas experiências verificáveis no Brasil, México e Suriname.

BIBLIOGRAFIA

BARTHOLO, R., BURSZTYN, M., LEONARDOS, O.H. Ciência e Ética para a sustentabilidade. In: MIRANDA, C. E. Rocha (ed.) **Transição para a Sustentabilidade Global**. Academia Brasileira de Ciências, pp. 315-323, 2000.

TÓPICOS ESPECIAIS 2 [02 créditos]

Concepções específicas de sustentabilidade relacionadas aos contextos de sociobiodiversidade existentes entre povos tradicionais americanos, com ênfase nos territórios localizados no Brasil, México e Suriname.

BIBLIOGRAFIA

BARTHOLO, R., BURSZTYN, M., LEONARDOS, O.H. Ciência e Ética para a sustentabilidade. In: MIRANDA, C. E. Rocha (ed.) **Transição para a Sustentabilidade Global**. Academia Brasileira de Ciências, pp. 315-323, 2000.

12. Titulação e perfil do egresso

12.1 Titulação

Uma vez que o estudante tenha cumprido os créditos exigidos do curso, deverá apresentar perante uma Comissão Examinadora o seu trabalho de conclusão de curso. Sendo o MESPT um mestrado profissional, é dado ao estudante a opção de

finalizar o curso com a elaboração de uma dissertação ou produto (peças audiovisuais, metodologias, material didático ou outros), conforme a Portaria Normativa da CAPES nº 17, de 28 de dezembro de 2009. Em ambos os casos, espera-se que os trabalhos de conclusão:

- a) sejam articulados à atuação do estudante junto à sua comunidade de origem ou organização de vínculo profissional;
- b) contemplem elementos descritivos e analíticos sobre a experiência de pesquisa/intervenção do estudante, comunicando de maneira clara qual foi o aporte que pretendeu oferecer, em favor da sustentabilidade de povos e terras tradicionais.

Dando continuidade a inovações gestadas ao longo da primeira edição do MESPT e à exemplo das Comissões de Seleção para o preenchimento de vagas do curso (tópico 7.1 desta proposta), propõe-se que as Comissões Examinadoras dos trabalhos de conclusão contem também com a presença de examinadores indígenas, quilombolas ou sujeitos oriundos de outras comunidades tradicionais, sejam intelectuais ou lideranças com notável trajetória pública, na condição de convidados especiais. Ou seja, além dos examinadores internos e externos (pertencentes ao ambiente acadêmico ou similar, conforme normativas da pós-graduação), integrarão as comissões outros sujeitos para fins de exame do trabalho de conclusão, em consonância com diretrizes de governança do programa e o princípio político-epistemológico do diálogo de saberes.

12.2 Perfil do egresso

O egresso do processo formativo proposto pelo MESPT deve, ao final do curso, ter desenvolvido diversas competências, habilidades, conhecimentos, atitudes e valores, dos quais destacam-se: reflexividade, visão crítica da realidade e autonomia para a continuidade de sua auto-aprendizagem; habilidades para a mediação e promoção do diálogo entre atores sociais diversos; conhecimentos e habilidades para a seleção e combinação de conteúdos que qualifiquem a sua ação no mundo; compromisso ético-político com a transformação, a sustentabilidade e a interculturalidade.

O egresso do MESPT, ao final do curso, terá ainda um perfil interdisciplinar de forma a estar preparado para atuar na geração de conhecimento pertinente, na promoção do diálogo intercultural e no desenvolvimento colaborativo de projetos, metodologias e/ou tecnologias sociais para a sustentabilidade de povos e territórios tradicionais.

O Mestre Profissional em Desenvolvimento Sustentável, na Área de Concentração em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais, poderá assim atuar em entidades públicas das três esferas do poder executivo (federal, estadual e municipal); no poder legislativo, com prestação de assessoramento parlamentar; junto a empresas do setor privado (cooperativas, indústria, consultoria e serviços); movimentos sociais e entidades não-governamentais, sejam essas de assessoria ou de base comunitária. Poderá também responder a demandas de ensino, pesquisa e treinamento em instituições públicas e privadas.

Abaixo, seguem detalhadas as competências, conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que configuram o perfil do egresso do MESPT.

Competências (i. e. capacidades adquiridas):

- a) Analisar e avaliar criticamente processos e interações socioculturais, tendo em perspectiva a importância da sociobiodiversidade e dos processos de autogestão (quando não, de participação social) para a sustentabilidade de povos e territórios tradicionais;
- b) Gerar conhecimento pertinente e em bases colaborativas para a transição para a interculturalidade e a sustentabilidade;
- c) Analisar, desenhar e materializar políticas e programas de intervenção social para a interculturalidade e a sustentabilidade, com um enfoque de governança participativa;
- d) Participar em processos sociais que visem a transição para sociedades mais justas, sustentáveis e abertas à diversidade identitária e cultural.

Conhecimentos:

- a) Conceitos de interculturalidade e de sustentabilidade em suas dimensões: ambiental, social, cultural, epistêmica, econômica e política;
- b) Tensões e debates em torno dos processos interculturais, das dinâmicas culturais, identitárias e territoriais;
- c) Distinções e interações entre conhecimentos científicos e tradicionais, intercientificidade e diálogo de saberes;
- d) A governança em suas dimensões de participação, (auto)gestão, diálogo e negociação, direitos e políticas públicas.

Habilidades para:

- a) Mediação entre distintos códigos culturais, entre diferentes disciplinas, e entre distintos tipos de atores sociais;
- b) Intervenção participativa e dialógica em processos socioambientais e político-culturais;
- c) Gestão de iniciativas de governança participativa orientadas pelas perspectivas da sustentabilidade, da interculturalidade e da autonomia de povos indígenas e comunidades tradicionais;
- d) Comunicação, aplicação e difusão de conhecimento pertinente e gerado com base no diálogo de saberes.

Atitudes:

- a) Visão crítica frente as desigualdades sociais, as situações de injustiça social, ambiental e epistemológica;
- b) Respeito e valorização da sociobiodiversidade;
- c) Defesa do patrimônio (material e imaterial) e dos direitos sociais, coletivos e difusos de povos indígenas e comunidades tradicionais;

- d) Combate a todas as formas de discriminação racial, étnica e de gênero;
- e) Compromisso ético-político com a transição para a sustentabilidade e o exercício da interculturalidade;
- f) Abertura para a alteridade e o diálogo (intercultural e inter-ator);
- g) Disposição para a gestão das tensões interpessoais e intergrupais;
- h) Proatividade para a construção de iniciativas visando a transição para a interculturalidade e a sustentabilidade;
- i) Reflexividade quanto à própria intervenção;
- j) Compromisso com a repartição de benefícios de pesquisas junto a povos indígenas e comunidades tradicionais implicados;
- k) Autonomia e compromisso com a continuidade de sua aprendizagem.

Valores:

- a) Justiça social, ambiental e epistemológica;
- b) Equidade e solidariedade social e interétnica;
- c) Autonomia;
- d) Democracia e participação social, com base em uma perspectiva crítica.

13. Equipe docente

13.1 Professores permanentes

De acordo com a Portaria n. 174, de 30 de dezembro de 2014, da CAPES, os professores permanentes constituem o núcleo principal do PPG-PDS, estando comprometidos com atividades de ensino, pesquisa e orientação no âmbito do Programa.

Ana Suelly Arruda Câmara Cabral | Doutora em Linguística (1995), professora associada e coordenadora do Laboratório de Línguas Indígenas (LALI), do Instituto de Letras (IL), UnB. Currículo Lattes <<http://lattes.cnpq.br/9247668950073325>>.

Ana Tereza Reis da Silva | Doutora em Meio Ambiente e Desenvolvimento (2007) e professora adjunta da Faculdade de Educação (FE), UnB. Currículo Lattes <<http://lattes.cnpq.br/1290786927670370>>.

Carlos José Sousa Passos | Doutor em Ciências Ambientais (2007) e professor adjunto da Faculdade UnB Planaltina (FUP), UnB. Currículo Lattes <<http://lattes.cnpq.br/6429611154970694>>.

Carolina Araújo | Doutora em Desenvolvimento Sustentável (2014) e professora adjunta da FUP, UnB. Currículo Lattes <<http://lattes.cnpq.br/6017396316011154>>

Elimar Pinheiro do Nascimento | Doutor em Sociologia (1982) e professor associado do CDS, UnB. Currículo Lattes <<http://lattes.cnpq.br/5290901839648752>>.

Eric Pierre Sabourin | Doutor em Sociologia (1982), pesquisador em Sociologia Rural do Centre de *Coopération Internationale en Recherche Agronomique pour le*

Développement (CIRAD), da França, coordenador da Rede de Políticas Públicas e Desenvolvimento Rural na América Latina (Rede PP-AL) e pesquisador colaborador do CDS, da UnB. Currículo Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/1561460170110627>>.

Izabel Cristina Bruno Bacellar Zaneti | Doutora em Desenvolvimento Sustentável (2003) e professora adjunta do CDS, UnB. Currículo Lattes <<http://lattes.cnpq.br/6400809887186849>>.

Janaína Deane de Abreu Sá Diniz | Doutora em Desenvolvimento Sustentável (2008) e professora adjunta da FUP, UnB. Currículo Lattes <<http://lattes.cnpq.br/3892023307408045>>.

Joelma Rodrigues da Silva | Doutora em História (2002) e professora adjunta da FUP, UnB. Currículo Lattes <<http://lattes.cnpq.br/0959716761792838>>.

José Antonio Vieira Pimenta | Doutor em Antropologia Social (2002) e professor adjunto do Departamento de Antropologia Social (DAN), da UnB. Currículo Lattes <<http://lattes.cnpq.br/0854801305953601>>.

Juliana Rochet Wirth Chaibub | Doutora em Política Social (2009) e professora adjunta da Faculdade UnB Planaltina (FUP), da UnB. Currículo Lattes <<http://lattes.cnpq.br/5177028895277181>>.

Ludivine Eloy Costa Pereira | Doutora em Etudes des Sociétés Latino Américaines (2005), pesquisadora do *Centre National de la Recherche Scientifique* (CNRS), da França, e pesquisadora colaboradora do CDS, da UnB. Currículo Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/0040545280066912>>.

Marcela Coelho de Souza | Doutora em Antropologia Social (2002) e professora adjunta do Departamento de Antropologia Social (DAN), da UnB. Currículo Lattes <<http://lattes.cnpq.br/0405000888325357>>.

Maria da Graça Luderitz Hoefel | Doutora em Sociologia (2003), professora adjunta do Departamento de Saúde Coletiva (DSC), e coordenadora do Projeto Vidas Paralelas Indígenas, UnB. Currículo Lattes <<http://lattes.cnpq.br/0153088935731412>>.

Maurício de Carvalho Amazonas | Doutor em Ciência Econômica (2001) e professor adjunto do Centro de Desenvolvimento Sustentável (CDS) da UnB. Currículo Lattes <<http://lattes.cnpq.br/0974214976685536>>.

Mônica Nogueira | Doutora em Antropologia Social (2009) e professora adjunta da FUP, UnB. Currículo Lattes <<http://lattes.cnpq.br/6825916756980912>>

Rafael Litvin Villas-Bôas | Doutor em Literatura (2009) e professor adjunto da FUP e coordenador da Especialização Matrizes Produtivas da Vida no Campo: formação em cooperação, agroecologia e cultura com ênfase na organização social (Residência Agrária), da UnB. Currículo Lattes <<http://lattes.cnpq.br/2035707676879816>>.

Regina Coelly Fernandes Saraiva | Doutora em Desenvolvimento Sustentável (2006) e professora adjunta da FUP, UnB. Currículo Lattes <<http://lattes.cnpq.br/0071166665596505>>.

Rudi Van Els | Doutor em Desenvolvimento Sustentável (2008) e professor adjunto da Faculdade UnB Gama (FGA), UnB. Currículo Lattes <<http://lattes.cnpq.br/5225196180314173>>.

Sérgio Sauer | Doutor em Sociologia (2002) e professor adjunto da FUP e Coordenador da Especialização em Desenvolvimento e Relações Sociais no Campo: diversidade e interculturalidade dos povos originários, comunidades tradicionais e camponesas do Brasil, UnB. Currículo Lattes <<http://lattes.cnpq.br/2783679231462590>>.

Sílvia Guimarães | Doutora em Antropologia Social (2005) e professora adjunta da Faculdade UnB Ceilândia (FCE), UnB. Currículo Lattes <<http://lattes.cnpq.br/0099860141022736>>.

Thomas Ludewigs | Doutor em Ciências Ambientais (2006) e professor adjunto do CDS, UnB. Currículo Lattes <<http://lattes.cnpq.br/6188576572059405>>.

13.2 Professores colaboradores

Cristiane de Assis Portela | Doutora em História (2011), professora efetiva da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF), do Centro Universitário de Brasília (UniCEUB) e Coordenadora de Pesquisa do Arquivo Público de Brasília. Currículo Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/3784712778116925>>.

Esther Katz | Doutora em Antropologia (1990), pesquisadora do *Institut de Recherche pour le Développement* (IRD), da França, e pesquisadora colaboradora do CDS, da UnB. Currículo Lattes <<http://lattes.cnpq.br/2293647427919533>>.

Glória Moura | Doutora em Educação (1997), professora aposentada da Faculdade de Educação (FE), da Universidade de Brasília. Currículo Lattes <<http://lattes.cnpq.br/4711006110531097>>.

Henyo Trindade Barretto Filho | Doutor em Antropologia Social (2001) e Diretor Acadêmico do Instituto Internacional de Educação do Brasil (IEB). Currículo Lattes <<http://lattes.cnpq.br/5380440486115207>>.

Juliana Ferraz da Rocha Santili | Doutora em Direito (2009) e Promotora de Justiça do Ministério Público do Distrito Federal e Territórios. Currículo Lattes <<http://lattes.cnpq.br/7198223321604488>>.

Márcia Gramkow | Doutora em Antropologia Social (1996). Currículo Lattes <<http://lattes.cnpq.br/9211519035111324>>.

Stéphanie Nasuti | Doutora em Geografia, Planejamento e Urbanismo (2010), atualmente realiza pós-doutorado no Centro de Desenvolvimento Sustentável (CDS), no âmbito da Rede Brasileira de Pesquisas sobre Mudanças Climáticas Globais (Rede Clima). Currículo Lattes <<http://lattes.cnpq.br/7149183189202469>>.

14. Gestão acadêmica

Para a consolidação e contínua atualização do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e apoio à Coordenação do MESPT/PPG-PDS, deverá constituir-se Comissão de Pós-

Graduação (CPG), com a indicação de até 5 professores, incluindo a(o) Coordenadora do curso. Caberá à esta comissão acompanhar, sistematizar e apoiar as atividades do curso e, ao lado do Grupo de Pesquisa Epistemologias Indígenas Contemporâneas (cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisas do CNPq), refletir sobre a experiência, seus desafios e produções.

Também caberá à CPG formular, propor e auxiliar na implementação:

a) Mecanismos de monitoramento e avaliação (M&A) do curso a serem estabelecidos, incluindo a definição de critérios/indicadores, a periodicidade das atividades a serem realizadas para esse fim etc.;

b) Mecanismos de monitoramento das turmas e egressos, bem como a sua integração às turmas vindouras, na condição de colaboradores.

O sistema de M&A deve adotar uma abordagem 360 graus, ou seja, que considere múltiplas fontes de avaliação: entre professores, estudantes, egressos e parceiros. Por fim, e tendo em vista também os fundamentos teóricos e metodológicos do MESPT, a CPG e o Colegiado do Programa podem, em momentos diversos de sua gestão acadêmica - especialmente nos processos de monitoramento e avaliação -, requerer a participação, em caráter consultivo, de especialistas e atores sociais de interesse.

15. Infraestrutura

Para a realização de suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, MESPT contará com os espaços físicos, mobiliário e equipamentos do Centro de Desenvolvimento Sustentável (CDS), localizado no Campus Darcy Ribeiro da UnB. Atividades de ensino, pesquisa e extensão também poderão ocorrer nas instalações de outras unidades acadêmicas da UnB, a depender da conveniência.

A fim de acolher os estudantes (indígenas, quilombolas ou oriundos de outras comunidades tradicionais), residentes em outros estados, durante o Tempo Universidade, o curso também poderá contar com o alojamento de estudantes do Campus de Planaltina, da UnB. A integração entre os campi realizar-se-á por meio do Intercampi, sistema de transporte mantido pela UnB para o trânsito entre os campi de Darcy Ribeiro, Planaltina, Ceilândia e Gama.

Os estudantes e professores do MESPT contam ainda com a infraestrutura de uso coletivo da universidade, como o restaurante universitário, a biblioteca central, sistema de acesso à internet sem fio etc.

16. Parcerias estratégicas

Há um grande potencial para intercâmbios institucionais a partir do MESPT/PPG-PDS, tendo em vista seu caráter pioneiro e dinâmica colaborativa. Na edição piloto do curso, contou-se já com a participação de professores vindos de outras instituições de ensino superior (como palestrantes, examinadores e outros), notadamente da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal do

Amazonas (UFAM) e Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), bem como de órgãos governamentais e organizações não governamentais.

No início de 2014, o MESPT abriu interlocução com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação (MEC) e a CAPES para discutir as possibilidades de estímulo à constituição de redes de intercâmbio nacional e internacional sobre iniciativas de inserção de estudantes indígenas e negros no ambiente acadêmico, com ênfase sobre a pós-graduação.

Na edição piloto, mas também na segunda edição do curso (2015-2017), a parceria com órgãos do Governo Federal, como o Ministério da Cultura (MINC) e a SEPIIR, têm permitido, até o momento, garantir uma política de apoio (por meio da concessão de bolsas de estudos) aos discentes autoidentificados indígenas e quilombolas.

Ressalta-se ainda a importância de parcerias entre unidades acadêmicas da UnB, em torno do Programa, com destaque para as relações estabelecidas entre o CDS e a FUP, para o compartilhamento de infraestrutura (alojamento de estudantes e demais instalações), mas também de expertise em processos formativos interculturais no nível superior, visto que a FUP conta com a experiência de cursos de graduação e pós-graduação (*lato sensu*) dedicados exclusivamente a sujeitos do campo, incluindo indígenas, quilombolas e outras comunidades tradicionais.

16.1 Parcerias internacionais

O MESPT tem também estabelecido relações de cooperação com a *Universidad Veracruzana*, do México, que também está implementando um mestrado profissional com ênfase sobre a educação para a interculturalidade e a sustentabilidade. Os dois programas (do Brasil e do México) apresentam diversos aspectos convergentes, com destaque para a abordagem intercultural, orientada para a promoção da equidade e da sustentabilidade. Tendo em vista o quão recente são as iniciativas de educação intercultural no nível da pós-graduação, o acompanhamento e a comparação entre eles deve favorecer a geração e difusão de lições que contribuam para a consolidação de ambos os programas, mas também para a criação de outros, com orientação similar. O intercâmbio acadêmico e científico entre a UV e a UnB, deve incrementar o potencial criativo dessas experiências, com a geração de práticas pedagógicas e conhecimentos relevantes sobre educação superior intercultural, o diálogo de saberes e a sustentabilidade de povos e territórios tradicionais.

O acordo de cooperação entre UnB e UV visa, assim:

- a) Favorecer o intercâmbio docente e discente de teorias e práticas pedagógicas inovadoras em educação intercultural para a sustentabilidade, com ênfase para aquelas que visam promover a equidade, inclusive no plano epistemológico;

- b) Promover a elaboração e o desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão conjuntos entre as IES cooperantes, sobre educação intercultural, sustentabilidade e temas correlatos;
- c) Favorecer a mobilidade acadêmica e científica de docentes e discentes, como estratégia formativa em educação intercultural para a sustentabilidade;
- d) Estimular o diálogo e a construção coletiva de novos conhecimentos relevantes para o desenvolvimento de uma educação superior intercultural, orientada para a equidade e a sustentabilidade;
- e) Desenvolver e operar mecanismos de acompanhamento e reflexão sobre as iniciativas de educação superior intercultural em curso nas IES cooperantes, com ênfase sobre a pós-graduação;
- f) Impulsionar a interculturalidade com equidade, tanto no interior das IES cooperantes, como no conjunto das sociedades brasileira e mexicana.

Além das relações de cooperação com o México, o MESTP tem também estabelecida uma interlocução com a Universidade Anton Kom do Suriname, o que justificou a oferta de 3 (três) vagas para estudantes indígenas e/ou afrodescendentes surinameses ou mexicanos no último edital do programa.

17. Bibliografia

- BARRETTO FILHO, H.; CORREIA, C. **Gestão ambiental e/ou territorial de/em terras indígenas**: subsídios para a construção da Política Nacional de Gestão Ambiental em Terras Indígenas conforme Portaria Interministerial 276/2008. Brasília: MMA e FUNAI, 2009.
- CARVALHO, José Jorge de. Ações afirmativas na pós-graduação, na docência superior e na pesquisa. In: SILVÉRIO, Valter Roberto; MOEHLECKE, Sabrina (orgs.). **Ações afirmativas nas políticas educacionais**: o contexto pós-Durban. Santa Catarina: EdUFSCAR, 2009.
- DAGNINO, R. **Enfoques sobre a relação Ciência, Tecnologia e Sociedade**: neutralidade e determinismo. In: Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2002.
- FEENBERG, A. **Transforming technology**. Oxford University Press, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.
- LASSITER, Luke E. **The Chicago guide to collaborative ethnography**. Chicago: The University of Chicago Press, 2005.
- LITTLE, Paul. **Gestão Territorial em Terras Indígenas**: definição de conceitos e proposta de diretrizes. Relatório final apresentado à Secretaria de Estado de Meio Ambiente e Recursos Naturais (SEMA-AC), Secretaria Extraordinária dos Povos Indígenas (SEPI-AC) e Agência da GTZ no Brasil. Rio Branco: 2006.

- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.
- SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.
- VERDUM, Ricardo. **A Gestão Ambiental e Territorial no Brasil Indígena**: conceitos, estratégias e mecanismos de apoio no âmbito do MMA/SDS/ DADS. Brasília, julho de 2006, (mimeo.).

Ficha de Avaliação do Programa

Período de Avaliação: 2010 a 2012 **Etapa:** Avaliação Trienal 2013
Área de Avaliação: 49 - CIÊNCIAS AMBIENTAIS
IES: 53001010 - UNB - UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
Programa: 53001010060P6 - DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL
Modalidade: Profissional

Curso	Nível	Ano Início
DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL	Profissional	1998

Dados Disponíveis na Coleta de Dados

Curso	Nível	Ano	Ano	Ano
DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL	Profissional	2010	2011	2012

1 - PROPOSTA DO PROGRAMA

Itens de Avaliação	Peso	Avaliação
1.1. Coerência, consistência, abrangência e atualização da(s) área(s) de concentração, linha(s) de atuação, projetos em andamento, proposta curricular com os objetivos do Programa.	45.00	Bom
1.2. Coerência, consistência e abrangência dos mecanismos de interação efetiva com outras instituições, atendendo a demandas sociais, organizacionais ou profissionais.	20.00	Muito Bom
1.3. Infraestrutura para ensino, pesquisa e administração.	15.00	Muito Bom
1.4. Planejamento do Programa visando ao atendimento de demandas atuais ou futuras de desenvolvimento nacional, regional ou local, por meio da formação de profissionais capacitados para a solução de problemas e práticas de forma inovadora.	20.00	Bom
Comissão:		Bom

Apreciação

1.1. O Curso de Mestrado Profissional em Desenvolvimento Sustentável da UNB, criado em 1998, apresenta duas áreas de concentração “Política e Gestão de Ciência e Tecnologia” (com uma linha de pesquisa “Tecnologia, Consumo e Sustentabilidade”) e “Sustentabilidade junto a povos e terras tradicionais” (com uma linha de pesquisa “Política Pública, Cultura e Sustentabilidade”). Entre 2011 e 2012 houve reestruturação do Programa, com a implementação da área de concentração “Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais” e a defesa das últimas dissertações das turmas de “Política e Gestão de Ciência e Tecnologia”. Dada a especificidade do Programa, a várias disciplinas, reformuladas e atualizadas, contaram com um professor responsável e um interlocutor indígena. Principalmente os projetos de pesquisa mais recentes relacionados às questões indígenas têm grande aderência à proposta do Programa, possibilitando a formação discente pretendida (por exemplo, sistemas alimentares indígenas da Amazônia brasileira. análise comparativa; novos olhares e perspectivas acerca da educação escolar indígena: intercâmbio cultural entre os krahô e xikrin nas escolas baniwa e tukano do Alto Rio Negro).

1.2. Há forte indicação de atendimento às demandas de formação indigenistas, local, regional, estadual e internacional. O Programa interage de diversas maneiras (aulas, projetos de pesquisa e extensão) com universidades como UFT, UFG, UFMT, UFAM, UFMS e Universidade do Suriname.

1.3. O Programa possui novas instalações contando com 1 laboratório de informática (14 computadores); 3 salas de aula (com capacidade para 30 pessoas cada), equipamentos de videoconferência, tela de projeção e quadro negro; 1 sala de reuniões e de defesas de trabalhos finais; 1 salão para eventos especiais. A infraestrutura contabiliza ainda laboratórios (como o Laboratório de Energia e Ambiente; Laboratório de Geoprocessamento; Laboratório do Ambiente Construído, Inclusão e Sustentabilidade;

Ficha de Avaliação do Programa

Laboratório de Unidade de Conservação e de Políticas Sociais Conexas), bibliotecas central e setorial, salas com equipamentos de informática, como computadores ligados à internete.

1.4. Os principais desafios descritos pelo Programa têm sido analisados e, em sua maioria, enfrentados, especialmente relacionados à composição do corpo de docentes permanentes e às definições das áreas de concentração. Verifica-se grande potencialidade para o desenvolvimento de trabalhos de impacto sobre as questões relacionadas a povos tradicionais e indígenas voltadas à área de concentração “Sustentabilidade junto a povos e terras tradicionais”. Há perspectivas da consolidação de suas atividades, haja vista a especificidade ao caráter estratégico da temática de estudo. Existe uma demanda reprimida pela formação na área do indigenismo, com ênfase sobre os desafios da sustentabilidade, o que se apresenta como uma proposta pioneira.

2 - CORPO DOCENTE

Itens de Avaliação	Peso	Avaliação
2.1. Perfil do corpo docente, considerando experiência como pesquisador e/ou profissional, titulação e sua adequação à Proposta do Programa.	60.00	Bom
2.2. Adequação da dimensão, composição e dedicação dos docentes permanentes para o desenvolvimento das atividades de pesquisa e formação do Programa.	20.00	Regular
2.3. Distribuição das atividades de pesquisa, projetos de desenvolvimento e inovação e de formação entre os docentes do Programa.	20.00	Regular

Comissão:	Regular
-----------	---------

Apreciação

2.1. O corpo docente permanente possui diversidade de formação em instituições do Brasil e exterior (3 Antropologia; 2 Sociologia; 2 Economia; 2 Multi/interdisciplinar; 1 Ciência política; 1 Geociências; 1 Ecologia; 1 Ciências Contábeis; 1 Educação), bem como variedade com relação à área de atuação e experiência profissional. Exceto um docente colaborador, todos os docentes do programa possuem título de doutorado.

2.2. No triênio, observa-se a seguinte configuração do quadro docente:

Ano	Prof. perm.	Prof. colab. + visitante
2010	13	04
2011	12	09
2012	14	12
Média	13	8,3

O corpo docente parece depender demasiadamente da participação de membros externos (46%), o que não é desejável. Não se verificou estabilidade para a permanência de professores no decorrer do triênio. Este fato pode significar queda da qualidade da equipe ou denota falta de respaldo da IES ao Programa.

2.3. A relação de orientandos por orientador no triênio está abaixo do número máximo recomendado pela CAPES (3,5 alunos/docente permanente). Vários docentes permanentes não orientaram trabalhos de mestrado profissional no triênio (33,1% dos professores permanentes não orientaram ou levaram à conclusão as dissertações), como também não participaram de atividades de ensino na graduação ou pós-graduação (54,7% dos professores permanentes). Estes dados expressam as fragilidades existentes principalmente pela falta de um corpo docente mais adequado para dar sustentação às atividades do Programa.

3 - CORPO DISCENTE E TRABALHOS DE CONCLUSÃO

Itens de Avaliação	Peso	Avaliação
3.1. Quantidade de trabalhos de conclusão (MP) aprovados no período e sua distribuição em relação ao corpo discente titulado e	30.00	Regular

Ficha de Avaliação do Programa

ao corpo docente do programa.

3.2. Qualidade dos trabalhos de conclusão produzidos por discentes e egressos.	50.00	Regular
3.3. Aplicabilidade dos trabalhos produzidos.	20.00	Bom

Comissão: Regular

Apreciação

3.1. O Programa passou por uma reformulação, o que refletiu na proporção de trabalhos concluídos e orientados por docentes permanentes no triênio. No total, foram defendidas 27 dissertações no triênio, com uma relação de 0,7 titulados por docente permanente a cada ano.

3.2. Dos 83 artigos científicos com participação publicados em estratos mais elevados, os egressos contabilizaram 4,8% do total no triênio. No caso de produções técnicas, os egressos não participaram e apenas 1,8% dos discentes tiveram participação nestes 164 produtos.

3.3. Em grande medida é evidenciada a aplicabilidade do trabalho de pesquisa junto a diversos órgãos de governo, nas esferas estaduais e federais (Ministério da Saúde, Ministério da Cultura, Ministério do Meio Ambiente, FUNAI, secretarias estaduais de educação, organizações não-governamentais indigenistas). As temáticas se relacionam às atividades voltadas à formulação, execução, monitoramento e/ou avaliação de políticas indigenistas e correlatas.

4 - PRODUÇÃO INTELECTUAL

Itens de Avaliação	Peso	Avaliação
4.1. Publicações qualificadas do Programa por docente permanente.	30.00	Regular
4.2. Produção artística, técnica, patentes, inovações e outras produções consideradas relevantes.	30.00	Bom
4.3. Distribuição da produção científica e técnica ou artística em relação ao corpo docente permanente do programa.	20.00	Regular
4.4. Articulação da produção artística, técnica e científica entre si e com a proposta do programa.	20.00	Bom

Comissão: Bom

Apreciação

4.1. O Programa produziu 14 artigos qualificados em estratos superiores e 14 artigos em estratos inferiores sem coautoria docente permanente, que totalizou um Índice de Produtividade significativo (IndProd = 0,99). A produção com participação nos estratos superiores foi de 4A1, 9A2, 14B1 e 15 B2 (0,1A1 por docente permanente/ano).

4.2. Houve produção técnica relevante relacionada aos serviços técnicos, cursos de curta duração e desenvolvimento de material didático sobre a temática (por exemplo, apoio bilíngue em língua Katukina e português para professores kanamari do Vale do Javari para a prevenção às DST/HIV/AIDS e hepatites virais).

4.3. A produção bibliográfica foi distribuída, em geral, de forma equitativa, apesar de 50,1% dos docentes permanentes não terem publicado nos estratos superiores no triênio.

4.4. Há articulação entre as diversas formas de produção do Programa, de acordo com o objetivado pela Proposta (por exemplo, avaliação de processos de solicitação de autorização de acesso ao conhecimento tradicional associado ao Patrimônio Genético; Participação na elaboração do guia de cadastramento de Povos e Comunidades Tradicionais do SENARC/MDS).

5 - INSERÇÃO SOCIAL

Itens de Avaliação	Peso	Avaliação
5.1. Impacto do Programa.	40.00	Muito Bom

Ficha de Avaliação do Programa

5.2. Integração e cooperação com outros Cursos/Programas com vistas ao desenvolvimento da pós-graduação.	20.00	Muito Bom
5.3. Integração e cooperação com organizações e/ou instituições setoriais relacionados à área de conhecimento do Programa, com vistas ao desenvolvimento de novas soluções, práticas, produtos ou serviços nos ambientes profissional e/ou acadêmico.	20.00	Muito Bom
5.4. Divulgação e transparência das atividades e da atuação do Programa.	20.00	Bom

Comissão: Muito Bom

Apreciação

- 5.1. O Programa, por meio de suas atividades, especialmente os seminários abertos, reúne grandes nomes do indigenismo nacional, entre pesquisadores e autoridades indígenas e não indígenas. Nestas ocasiões há ampla divulgação por parte da imprensa oficial e alternativa.
- 5.2. Há intercâmbios institucionais, notadamente a UFT, UFG, UFMT, UFAM e UFMS, além da possibilidade de interação com a Universidade do Suriname, numa perspectiva futura de abertura de vagas e colaboração de pesquisa e extensão.
- 5.3 O Programa, em função de sua reestruturação, aponta outras possibilidades de intercâmbios e colaborações, principalmente com instituições brasileiras. É possível observar os esforços para o tratamento e pesquisa de uma problemática relevante, bem como a permanência dos discentes no curso por parte do Programa.
- 5.4. A homepage do Programa apresenta informações sobre a proposta, área de concentração e linhas de pesquisa, estrutura curricular, financiamentos recebidos de agências públicas de fomento e de entidades privadas, parcerias institucionais, difusão do conhecimento relevante e de boas práticas profissionais, entre outros. Não há instruções específicas ao processo seletivo.

Qualidade dos Dados

Quesitos	Qualidade
1 - PROPOSTA DO PROGRAMA	Bom
2 - CORPO DOCENTE	Bom
3 - CORPO DISCENTE E TRABALHOS DE CONCLUSÃO	Bom
4 - PRODUÇÃO INTELECTUAL	Bom
5 - INSERÇÃO SOCIAL	Bom
Comissão: Bom	

Comentário

Os dados foram apresentados de maneira adequada, possibilitando a avaliação das atividades do Programa no triênio.

Conceito/Nota CA

Quesitos	Peso	Avaliação Comissão
1 - PROPOSTA DO PROGRAMA	0.00	Bom
2 - CORPO DOCENTE	15.00	Regular
3 - CORPO DISCENTE E TRABALHOS DE CONCLUSÃO	30.00	Regular
4 - PRODUÇÃO INTELECTUAL	30.00	Bom
5 - INSERÇÃO SOCIAL	25.00	Muito Bom
Data Chancela: 28/11/2013		Conceito Comissão: Bom
		Nota Comissão: 3

Apreciação

A proposta do Programa, reformulada no início do triênio, tem grande relevância estratégica principalmente relacionada à área de concentração 'Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais'. Os desafios descritos pelo Programa têm sido analisados e, de certa forma enfrentados, especialmente voltados à composição do corpo de docentes permanentes e redefinição das áreas de concentração e linhas de pesquisa.

O corpo docente permanente possui diversidade de formação, área de atuação e experiência profissional. O corpo docente parece depender da participação de membros externos (46%), o que não é desejável. Vários docentes permanentes não orientaram trabalhos

Ficha de Avaliação do Programa

de mestrado profissional no triênio (33,1% dos professores permanentes), como também não participaram de atividades de ensino na graduação ou pós-graduação (54,7% dos professores permanentes).

No triênio foram defendidas 27 dissertações, com uma relação de 0,7 titulados por docente permanente a cada ano. Dos 83 artigos científicos com participação publicados em estratos mais elevados, os egressos contabilizaram 4,8% do total no triênio. Em grande medida é evidenciada a aplicabilidade dos trabalhos, que têm como meta a formulação, execução, monitoramento e/ou avaliação de políticas indígenas e correlatas junto a diversos órgãos como Ministério da Saúde, Ministério da Cultura, Ministério do Meio Ambiente, FUNAI, secretarias estaduais de educação, organizações não-governamentais indígenas.

O Programa produziu 14 artigos qualificados em estratos superiores e 14 artigos em estratos inferiores sem coautoria docente permanente, totalizando um Índice de Produtividade significativo (IndProd = 0,99). A produção com participação nos estratos superiores foi de 4A1, 9A2, 14B1 e 15 B2 (0,1A1 por docente permanente/ano). Houve produção técnica relevante relacionada aos serviços técnicos, cursos de curta duração e desenvolvimento de material didático sobre a temática de povos tradicionais.

A inserção social de grande impacto ocorre principalmente por meio de intercâmbios e colaborações institucionais nacionais e internacionais voltadas às questões indígenas (universidades, Ministérios da Saúde, da Cultura, do Meio Ambiente, FUNAI, secretarias estaduais de educação, organizações não-governamentais indígenas).

Recomenda-se a manutenção da nota 3 para o Programa.

Complementos

Apreciações ou sugestões complementares sobre a situação ou desempenho do programa.

Recomendações da Comissão ao Programa.

Recomenda-se que haja uma reestruturação mais profunda das áreas de concentração e suas respectivas linhas. A perspectiva de área frutífera se relaciona majoritariamente à "Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais", que deve se desdobrar em linhas mais específicas, por exemplo, "Desenvolvimento Sustentável dos Povos Indígenas", "Desenvolvimento Sustentável das Comunidades Locais (Quilombolas, Extrativistas, Pescadores Artesanais etc.)".

A CAPES deve promover visita de consultores ao Programa? Não

Justificativa da recomendação de visita ao programa.

A Comissão recomenda mudança de área de avaliação? Não

Área Indicada:

Justificativa da recomendação de mudança de área de avaliação do programa (em caso afirmativo)

Nota CTC-ES

Data Chancela: Nota CTC-ES: 3

Apreciação

O CTC-ES, na 150ª. reunião, ratificou a análise e a nota atribuída pela Comissão de Área ao presente programa.

Comissão Responsável pela Avaliação:	Sigla IES	
ADILSON PINHEIRO	FURB	Consultor(a)
ADRIANA MARQUES ROSSETTO	UFSC	Consultor(a)
ALEXANDRINA SALDANHA SOBREIRA DE MOURA	FJN	Consultor(a)
CARLOS ALBERTO CIOCE SAMPAIO	PUC/PR	Coordenador(a) Adjunto(a)
DIMAS FLORIANI	UFPR	Consultor(a)
DORIS ALEIDA VILLAMIZAR SAYAGO	UNB	Consultor(a)
EDVANIA TORRES AGUIAR GOMES	UFPE	Consultor(a)
GILMAR SIDNEI ERZINGER	UNIVILLE	Consultor(a)
JAIRO LIZANDRO SCHMITT	FEEVALE	Consultor(a)
LEANDRO GONCALVES OLIVEIRA	UFG	Consultor(a)
LEILA DA COSTA FERREIRA	UNICAMP	Consultor(a)
LILIANA PENA NAVAL	UFT	Consultor(a)



Ficha de Avaliação do Programa

Comissão Responsável pela Avaliação:	Sigla IES	
LUIZ RAFAEL PALMIER	UFMG	Consultor(a)
MÁRCIA MARIA RIOS RIBEIRO	UFCG	Consultor(a)
MARIA DO CARMO MARTINS SOBRAL	UFPE	Coordenador(a)
MARIA JOSE NASCIMENTO SOARES	FUFSE	Consultor(a)
MARIO AUGUSTO GONCALVES JARDIM	MPEG	Consultor(a)
NEMESIO NEVES BATISTA SALVADOR	UFSCAR	Consultor(a)
PEDRO ROBERTO JACOBI	USP	Consultor(a)
RAQUEL FRANCO DE SOUZA	UFRN	Consultor(a)
SEVERINO SOARES AGRA FILHO	UFBA	Consultor(a)
VALDIR FERNANDES	UP	Coordenador(a) Adjunto(a) Mestrado Profissional
VANIA GOMES ZUIN	UFSCAR	Consultor(a)

Ficha de Avaliação de Programas Acadêmicos

Instituição de Ensino Superior:

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UNB)

Programa:

DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL (53001010060P6)

Modalidade:

PROFISSIONAL

Área de Avaliação:

CIÊNCIAS AMBIENTAIS

Área Básica:

CIÊNCIAS AMBIENTAIS

Período de Avaliação:

Avaliação Quadrienal

Data da Publicação (Avaliação):

20/09/2017

CURSOS

Nome	Nível	Situação	Conceitos por Ano

QUESITOS		
1 – Proposta do Programa		
Itens de Avaliação	Peso	Avaliação
1.1 Coerência, consistência, abrangência e atualização da(s) área(s) de concentração, linha(s) de atuação, projetos em andamento, proposta curricular com os objetivos do Programa	45.0	Fraco
1.2. Coerência, consistência e abrangência dos mecanismos de interação efetiva com outras instituições, atendendo a demandas sociais, organizacionais ou profissionais.	20.0	Regular
1.3. Infraestrutura para ensino, pesquisa e administração.	15.0	Bom
1.4. Planejamento do Programa visando ao atendimento de demandas atuais ou futuras de desenvolvimento nacional, regional ou local, por meio da formação de profissionais capacitados para a solução de problemas e práticas de forma inovadora.	20.0	Fraco
	Avaliação	
Conceito da Comissão	Regular	

Apreciação da Avaliação:

1.1 O curso de Mestrado Profissional em Desenvolvimento Sustentável (PPG-PDS) da Universidade de Brasília (UnB), foi o primeiro de caráter profissional criado no Brasil no tema, recomendado em julho de 1998. Até o ano de 2003 tinha nota 5, mas a partir 2004 passou a ter nota 3. Entre os anos de 1998 a 2009, o PPG-PDS ofereceu vagas anuais, de forma ininterrupta, no nível de mestrado, nas áreas de concentração de "Política e Gestão Ambiental" e "Política e Gestão de C&T e Inovação". Em 2010, foi criada a área de concentração em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais, com o objetivo de formar profissionais especializados no trato de assuntos indígenas e indigenistas, nos mais diferentes campos: ambiental, territorial, de educação, saúde, direito e justiça, economia e cultura. Em setembro de 2014, a Capes foi favorável à extinção da área de concentração Política e Gestão de Ciência e Tecnologia, mantendo-se assim como foco do Programa a área de concentração Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais. Até o ano de 2014 o Programa tinha 2 áreas de concentração e duas linhas de atuação. Em 2015, apresentou três linhas de atuação e em 2016, o Programa foi formado por uma área de concentração Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais, com 4 linhas de atuação: 1- Educação para a Interculturalidade e a Sustentabilidade; 2- Gestão Ambiental e Territorial; 3- Política Pública, Cultura e Sustentabilidade e 4- Produção Sustentável e Segurança Alimentar. Demonstrando que no quadriênio não houve uniformidade na estruturação do Programa. Em 2014, houve reestruturação do Programa, com recomposição da equipe docente e do Projeto político-pedagógico, inclusive com mudança do nome do Programa para Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos Terras Tradicionais, sem solicitação junto à Capes para efetivação dessa mudança, com divulgação de editais com o novo nome do Programa. 1.2 Houve intercâmbio com a participação de professores oriundos de outras instituições de ensino superior (UFT, UFG, UFMT, UFAM e UFMS). No início de 2016, o Programa abriu interlocução com órgãos governamentais (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI-MEC) buscando possibilidades de estímulo à constituição de redes de intercâmbio nacional e internacional sobre iniciativas de inserção de estudantes indígenas e negros no ambiente acadêmico, com ênfase sobre a pós-graduação. Existe cooperação acadêmica, científica e cultural (2014-2017) entre a UnB e a Universidad Veracruzana (UV) do México, em torno da educação intercultural para a sustentabilidade. 1.3 O Programa não dispõe de laboratórios próprios mas tem estabelecido relações de cooperação com outras unidades da UnB, que têm colocado seus laboratórios à disposição do Programa, a exemplo da Instituto de Letras (IL), da Faculdade UnB Planaltina (FUP), da Faculdade de Tecnologia (FT), do Centro de Estudos do Cerrado da Chapada dos Veadeiros (UnB Cerrado) dentre outras. Conta com bom acervo de biblioteca e de informática. Como também de acesso a plataforma Moodle, como um repositório de fontes bibliográficas (em formato eletrônico) indicadas pelos professores das diferentes disciplinas. 1.4 Em função da reestruturação do Programa foram apontados planejamentos relacionado a estruturação acadêmica, levando em conta as experiências de educação intercultural para a sustentabilidade, no nível da pós-graduação. Entretanto, faltou levar em consideração as demandas atuais e futuras para o desenvolvimento para resolução de problemas e práticas de forma inovadora.

2 – Corpo Docente

Itens de Avaliação	Peso	Avaliação
2.1. Perfil do corpo docente, considerando experiência como pesquisador e/ou profissional, titulação e sua adequação à Proposta do Programa.	60.0	Regular
2.2. Adequação da dimensão, composição e dedicação dos docentes permanentes para o desenvolvimento das atividades de pesquisa e formação do Programa.	20.0	Insuficiente
2.3. Distribuição das atividades de pesquisa, projetos de desenvolvimento e inovação e de formação entre os docentes do Programa.	20.0	Fraco

	Avaliação
Conceito da Comissão	Fraco

Apreciação da Avaliação:

2.1 O corpo docente apresentou ao longo do quadriênio mudanças no seu quadro docente, em 2013 tinha 22 doutores e 1 mestre (12 docentes permanentes (52,2%) e 11 colaboradores (47,8%)). Nos dois últimos anos houve aumento do número de docentes permanentes passando para 18 (75%) em 2015 e 20 (83,3%) em 2016. A formação tem forte concentração na área das ciências humanas (50%) 2.2 No quadriênio o corpo docente teve uma ampliação do número de docentes permanentes (12, 11, 18 e 20) e diminuição do número de docentes colaboradores (11, 11, 6 e 4). A relação docente colaborador e a soma dos docentes no programa teve um valor médio regular de 36%. Apresentou uma oscilação insuficiente de 90%, o que demonstra uma variação forte na composição do corpo docente. 2.3 A relação orientando/orientador foi muito baixa, com valor médio de docentes que não tiveram orientações concluídas de 87,31%, nos

anos de 2015 e 2016 nenhum docente teve orientações concluídas. Em relação à média de orientações em andamento, 51,25% dos docentes permanentes não tiveram orientações. Também, foram poucos os professores com atividades de aulas (11 em 2013, 12 em 2014, 9 em 2015 e 5 em 2016), com um valor médio de 65% dos docentes que não ministraram aula no quadriênio. O mesmo ocorre com projetos de pesquisa, com valor médio de 87% de docentes sem participação.

3 – Corpo Discente e Trabalho de Conclusão

Itens de Avaliação	Peso	Avaliação
3.1. Quantidade de trabalhos de conclusão (MP) aprovados no período e sua distribuição em relação ao corpo discente titulado e ao corpo docente do programa.	30.0	Fraco
3.2. Qualidade dos trabalhos de conclusão produzidos por discentes e egressos.	50.0	Fraco
3.3. Aplicabilidade dos trabalhos produzidos.	20.0	Regular

	Avaliação
Conceito da Comissão	Fraco

Apreciação da Avaliação:

3.1 O programa produziu 25 trabalhos de conclusão no quadriênio. O número de trabalhos de conclusão foi decrescente, iniciou com uma proporção 0,71 por discente, finalizado com nenhum defendido nos dois últimos anos. A proporção do número de trabalhos de conclusão defendidos em relação ao corpo docente permanente tem valor baixo e fraco de 0,53. 3.2 O índice de publicação em eventos para o quadriênio foi regular de 0,39, com nenhuma publicação nos anos de 2013 a 2015. Não foram contabilizadas publicações de egressos. A produção técnica discente contabilizou 72 produtos, concentrados em apresentação de trabalhos (67%), organização de eventos (17%) e cursos (7%). 3.3 O Programa tem realizado ações que visam a implementação da Política Nacional de Gestão Ambiental e Territorial de Terras Indígenas (PNGATI), junto à FUNAI, tendo realizado inclusive um projeto de extensão com o fim de oferecer formação a agentes indígenas e não indígenas (servidores da FUNAI, ICMBio e outros) sobre essa nova política. Entretanto, não são detalhadas aplicabilidade das dissertações dos discentes.

4 – Produção Intelectual

Itens de Avaliação	Peso	Avaliação
4.1. Publicações qualificadas do Programa por docente permanente.	25.0	Fraco
4.2. Produção artística, técnica, patentes, inovações e outras produções consideradas relevantes.	30.0	Fraco
4.3. Distribuição da produção científica e técnica ou artística em relação ao corpo docente permanente do programa.	25.0	Insuficiente
4.4. Articulação da produção artística, técnica e científica entre si e com a proposta do programa.	20.0	Regular

	Avaliação
Conceito da Comissão	Fraco

Apreciação da Avaliação:

4.1- No quadriênio, a produção dos docentes apresentou um índice de produção bibliográfica fraca de 57 pontos, sendo que a publicação em periódicos nos estratos superiores foi igual a 88%. 4.2 Para o ano de 2016 não foi informado produções consideradas relevantes. Para os outros anos do quadriênio as produções relevantes concentraram em artigos em periódicos de docentes (no geral produção individual) e produções técnicas (curso, organização de eventos, apresentação de trabalhos, programa de rádio e serviço técnico), em apenas um dos produtos técnicos houve participação de discente. Nenhuma das produções relevantes possuíram vínculo com trabalhos de conclusão dos discentes. 4.3- Verificou-se uma

frequência alta de 18 docentes permanentes sem produção/estrato superior/ano. 4.4 O índice de produção técnica média no quadriênio foi regular de 61 pontos. Ela foi composta principalmente por apresentação de trabalhos (67%), organização de eventos (17%) e cursos (7%).

5 – Inserção Social

Itens de Avaliação	Peso	Avaliação
5.1. Impacto do Programa.	40.0	Regular
5.2. Integração e cooperação com outros Cursos/Programas com vistas ao desenvolvimento da pós-graduação.	20.0	Bom
5.3. Integração e cooperação com organizações e/ou instituições setoriais relacionados à área de conhecimento do Programa, com vistas ao desenvolvimento de novas soluções, práticas, produtos ou serviços nos ambientes profissional e/ou acadêmico.	20.0	Regular
5.4. Divulgação e transparência das atividades e da atuação do Programa.	20.0	Regular

	Avaliação
Conceito da Comissão	Regular

Apreciação da Avaliação:

5.1 O Programa localiza-se na região centro oeste, em Brasília (DF), no bioma Cerrado, apresentando vulnerabilidade socioeconômica e socioambiental baixa a média. Os projetos de pesquisa apresentados em número de 2 para os anos de 2013 e 2106 e 5 para os anos de 2014 e 2015, demonstram preocupação com as questões ambientais da população indígena, da região amazônica, ainda de modo incipiente. 5.2 O Programa conta com participação de professores oriundos de outras instituições de ensino superior brasileira (UFT, UFG, UFMT, UFAM e UFMS), além da possibilidade com a UFBA. Como também, com a Universidad Veracruzana (UV) do México, em torno da educação intercultural para a sustentabilidade. 5.3 O programa dedica especial atenção a inserção social, envidando esforços para a integração de estudantes indígenas na pós-graduação, buscando respostas aos novos desafios da sustentabilidade no contexto de povos e terras tradicionais, entretanto falta descrever a integração e cooperação com organizações e/ou instituições setoriais relacionadas à área de conhecimento do Programa, com vistas ao desenvolvimento de novas soluções, práticas, produtos ou serviços nos ambientes profissionais. 5.4 O programa possui página na web com informações gerais de sua atuação, porém elas são pouco detalhadas.

QUALIDADE DE DADOS

Quesitos de Avaliação	Peso	Avaliação
1 – Proposta do Programa	-	Regular
2 – Corpo Docente	10.0	Regular
3 – Corpo Discente e Trabalho de Conclusão	30.0	Regular
4 – Produção Intelectual	30.0	Regular
5 – Inserção Social	30.0	Regular

	Avaliação
Conceito da Comissão	Regular

Apreciação da Avaliação:

O relatório carece de informações detalhadas da produção do programa, dos impactos nas comunidades.

NOTA FINAL

Quesitos de Avaliação	Peso	Avaliação
1 – Proposta do Programa	-	Regular
2 – Corpo Docente	10.0	Fraco
3 – Corpo Discente e Trabalho de Conclusão	30.0	Fraco
4 – Produção Intelectual	30.0	Fraco
5 – Inserção Social	30.0	Regular

	Avaliação
Nota	2

Justificativa da Avaliação:

A Comissão recomenda o rebaixamento para nota 2 do Programa de Pós-Graduação Desenvolvimento Sustentável (Mestrado Profissional) da nota (3) da Universidade de Brasília, criado em 1998, baseado nas justificativas abaixo:

PROPOSTA DO PROGRAMA (Regular) O Programa de Pós-graduação em Sustentabilidade Socioeconômica Ambiental, em 2014 reestruturou o Programa, com recomposição da equipe docente e do Projeto político-pedagógico, inclusive com mudança do nome do Programa para Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos Terras Tradicionais, sem solicitação junto à Capes para efetivação dessa mudança, mostrando que foram tomadas decisões à revelia, com divulgação de editais com o novo nome do Programa. Em função da reestruturação do Programa foram apontados planejamentos relacionado a estruturação acadêmica, entretanto, faltou levar em consideração as demandas atuais e futuras para o desenvolvimento para resolução de problemas e práticas de forma inovadora.

CORPO DOCENTE (Fraco) O corpo docente apresentou ao longo do quadriênio mudanças no seu quadro docente, com uma oscilação na sua composição de 90%, o que demonstra uma forte alteração no seu corpo docente. Houve um valor alto de docentes permanentes que não tiveram orientações concluídas (87,31%). Também, foram poucos os professores com atividades de aulas (65%) e muitos sem participação em projetos de pesquisa (87%).

CORPO DISCENTE, TESES E DISSERTAÇÕES (Fraco) O programa produziu 25 dissertações no quadriênio, com números decrescentes (2013 iniciou com uma proporção 0,71 por discente, finalizado com nenhum trabalho de conclusão em 2015 e 2016). A proporção do número de trabalhos de conclusão defendidos em relação ao corpo docente permanente tem valor fraco de 0,53. O índice de publicação em eventos para o quadriênio foi regular de 0,39, com nenhuma publicação nos anos de 2013 a 2015. Não foram contabilizadas publicações de egressos.

PRODUÇÃO INTELECTUAL (Fraco) No quadriênio, a produção dos docentes apresentou um índice de produção bibliográfica fraco de 57 pontos. Verificou-se uma frequência de 18 docentes permanentes sem produção/estrato superior/ano. O índice de produção técnica média no quadriênio foi regular de 61 pontos.

INSERÇÃO SOCIAL (Regular) O Programa localiza-se na região centro oeste, em Brasília (DF), no bioma Cerrado, apresentando vulnerabilidade socioeconômica e socioambiental baixa a média. Os projetos de pesquisa demonstram preocupação com as questões ambientais da população indígena da região amazônica. O Programa conta com participação de professores oriundos de outras instituições de ensino superior brasileira (UFT, UFG, UFMT, UFAM e UFMS), além da possibilidade com a UFBA. Como também, com a Universidad Veracruzana (UV) do México, em torno da educação intercultural para a sustentabilidade. O programa possui página na web com informações gerais de sua atuação, porém elas estão pouco detalhadas.

COMPLEMENTOS

Apreciações ou sugestões complementares sobre a situação ou desempenho do programa.

Recomendações da Comissão ao Programa.

A mudança realizada nos últimos anos do quadriênio do Programa Desenvolvimento Sustentável fez com que se caracterizasse um novo curso "Sustentabilidade junto a Povos Terras Tradicionais". Dessa forma, recomenda-se aplicação desse novo curso junto à Capes na área Interdisciplinar, em função do corpo docente e projetos descritos terem maior aderência à essa Área.

A CAPES deve promover visita de consultores ao Programa?

Não

A Comissão recomenda mudança de área de avaliação?

Não

A Comissão recomenda a mudança de modalidade do programa?

Não

NOTA/PARECER CTC

PARECER FINAL

	Avaliação
Nota	2

Justificativa da Avaliação:

O CTC-ES ampliado, em sua 173ª reunião, destinada a avaliar os programas de excelência e os programas profissionais analisados durante a Quadrienal 2017, aprova as deliberações e recomendações elaboradas pela Comissão de Área ratificando a nota por ela atribuída.

MEMBROS DA COMISSÃO

COMISSÃO DA AVALIAÇÃO

Nome	Instituição
HARRY ALBERTO BOLLMANN	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ANDRE JASPER	FUNDAÇÃO VALE DO TAQUARI DE EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO SOCIAL - FUVATES
JAIRO LIZANDRO SCHMITT (Coordenador Adjunto de Programas Acadêmicos)	UNIVERSIDADE FEEVALE
DANIELA MULLER DE QUEVEDO	UNIVERSIDADE FEEVALE
MARIA DO SOCORRO FERREIRA DA SILVA	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
LILIANA PENA NAVAL (Coordenador Adjunto de Programas Profissionais)	UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
KATIA VIANA CAVALCANTE	Universidade Federal do Amazonas
JOSANA DE CASTRO PEIXOTO	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
PATRICIA CHAVES DE OLIVEIRA	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CARLOS ALBERTO CIOCE SAMPAIO	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
JARCILENE SILVA DE ALMEIDA CORTEZ (Coordenador de Área)	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
OTACILIO ANTUNES SANTANA	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
SYLVANA MELO DOS SANTOS	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
JOSELISA MARIA CHAVES	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
TADEU FABRICIO MALHEIROS	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (SÃO CARLOS)

Nome	Instituição
EUCLESIO SIMIONATTO	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL

(/sucupira/public/index.xhtml)

(<http://www.capes.gov.br>) (<http://www.ufrn.br>) (<https://www.rnp.br>) (<http://www.mec.gov.br>) (<http://www.brasil.gov.br>)

Compatibilidade



(<http://www.google.com/intl/pt-BR/chrome/>)



(<http://br.mozdev.org/firefox/download/>)



(<http://www.apple.com/safari/download/>)

Versão do sistema: 3.7.3 | Copyright 2016 Capes. Todos os direitos reservados.