



Universidade de Brasília - UnB

Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares

Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos e Cidadania

Mestrado Acadêmico em Direitos Humanos e Cidadania

Olga Brigitte Oliva de Araújo

Práxis decoloniais na universidade: a experiência do Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais da Universidade de Brasília

Brasília – DF

2017

OLGA BRIGITTE OLIVA DE ARAÚJO

Práxis decoloniais na universidade: a experiência do Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais da Universidade de Brasília

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares da Universidade de Brasília (UnB) como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Direitos Humanos e Cidadania.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino

Brasília, 31 de Julho de 2017

Araújo, Olga Brigitte.

PRÁXIS DECOLONIAIS NA UNIVERSIDADE: a experiência do Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais / Olga Brigitte Oliva de Araújo. – Brasília, 2017.

Dissertação de Mestrado – Universidade de Brasília,
Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos e Cidadania - PPGDH, 2017.

Orientador: Prof. Dr.^a Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino

1.Colonialidade. 2. Universidade 3. Práxis decoloniais. 4. Diálogo de saberes. 5. Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto Povos e Terras Tradicionais

OLGA BRIGITTE OLIVA DE ARAÚJO

PRÁXIS DECOLONIAIS NA UNIVERSIDADE:
A experiência do Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Terras
Tradicionais
da Universidade de Brasília

A Comissão Examinadora, abaixo identificada, aprova o Trabalho de Conclusão do
Curso de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania.

Prof.^a Dr.^a Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino (Presidente)
Programa de Pós Graduação em Direitos Humanos e Cidadania – CEAM/UnB

Prof.^a Dr.^a Nair Heloisa Bicalho de Sousa (Membro)
Programa de Pós Graduação em Direitos Humanos e Cidadania – CEAM/UnB

Prof.^a Dr.^a Ana Teresa Reis da Silva (Membro)
Programa de Pós Graduação em Educação – FE/UnB

Prof.^a Dr.^a Sinara Pollom Zardo
Programa de Pós Graduação em Direitos Humanos e Cidadania – CEAM/UnB

Aprovado em ____/____/____

DEDICATORIA

Dedico esta dissertação aos intelectuais/ativistas que mantem vivo o sonho de Darcy Ribeiro de fazer da Universidade um espaço formativo comprometido com a transformação das estruturas coloniais, eurocêntricas, racistas e elitistas que limitam a autonomia política, socioeconômica e cultural da sociedade brasileira.

AGRADECIMENTOS

Enquanto seres interdependentes de outros seres, não criamos nada sozinhos. Todas as obras são resultantes da colaboração entre os seres humanos e inumanos os quais juntos co-criam a realidade. Para a composição desta dissertação não foi diferente, contei com o apoio de um conjunto de pessoas (professores, familiares e amigos) as quais sou grata.

Agradeço aos Professores/as do Programa de Pós-Graduação de Direitos Humanos e Cidadania, especialmente, a minha orientadora, Prof.^a Lúcia Pulino, e a Prof.^a Regina Pedroza, por terem me incentivado a desenvolver a minha autonomia como pesquisadora, a exercitar a curiosidade epistêmica, a criatividade, assim como, a lançar-me na exploração do universo do saber.

Agradeço à Prof.^a Rita Segato, ao Prof. Jose Jorge de Carvalho, à Prof.^a Nair Heloisa Bicalho e Sousa, ao Prof. José Geraldo de Sousa Junior por terem me inspirado, a partir de sua práxis, a fortalecer a minha consciência de classe e minha prática junto aos movimentos de luta dos grupos oprimidos em busca do reconhecimento e efetivação dos nossos direitos.

Agradeço aos Professores/as do Mestrado em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais, especialmente, à Prof.^a Maria Glória Moura, ao Prof. Irineu Tamaio, à Prof.^a Joelma Rodrigues, à Prof.^a Cristiane Portela, à Prof.^a Carolina Lopes, ao Prof. Nelson Inocência, à Prof.^a Ana Catarina Zema, ao Prof. Djiby Mane e ao Prof. Leandro Bulhões, com os quais pude aprender na teoria e na prática como se faz uma educação intercultural, decolonial, dialógica, problematizadora da realidade e libertadora.

Agradeço imensamente aos participantes da 3ª turma do MESPT (Celenita Bernieri, Durica Almeida, Elina Zavaski, Edel Moraes, Célia Xakriabá, Ilma Neri, Mirian Aprigio, Vanusa Babaçu, Valdelice Veron, Lidiane Taverny, Alan Apurinã, Adão Fernandes, Flávio Kotiria, João Chiles, John Cleber, Cristiano Pajehú, Flávio Wanano, Lorivaldo e Valdir Fernandes) por terem me inspirado, a partir das suas atitudes combativas e guerreiras, a ter uma postura engajada, a tomar a palavra dos grupos dominantes, a fazer uma escrita contenciosa, valorizar a minha origem popular.

Agradeço às amigas Ana Paula, Vanessa Carneiro, Vanessa Araújo, Raquel Otoni, Yane Silva, Késia e aos amigos Cassio, Caio, John, Roni e Victor pela presença, carinho, afeto, escuta, apoio e incentivo nos momentos em que mais estava precisando de um ombro amigo, bem como, pelos momentos de descontração e diversão.

Agradeço ao Prof. Júlio Cesar de Dança negra contemporânea por ter favorecido, por meio das vivências de dança, cantos e mitos de matrizes afro-brasileiros, aumentar a confiança em mim mesma, minha disposição, energia, força, foco vontade e determinação na etapa final do mestrado.

Agradeço aos amigos Lourival e Marcos pelos momentos de práxis no campo da Educação em Direitos Humanos junto aos adolescentes de escolas públicas do DF e em cumprimento de medidas socioeducativas.

Agradeço a toda minha família, especialmente, a minha mãe Marlúcia Maria, a minha irmã Jéssica Kelly, ao amigo e companheiro Marcelo Paiva, por se fazerem presentes afetivamente ao longo desta caminhada e terem dado um suporte psicológico para lidar com a desencarnação da minha tia Eva e do meu tio Adão durante o curso, bem como, por me ajudarem a lidar com meus complexos, medos, crenças limitadoras, traumas e tudo o mais que foi emergindo durante o mestrado.

Por fim, agradeço ao universo e aos meus ancestrais por ter possibilitado os encontros e as condições necessárias para a produção deste conhecimento..

RESUMO

A presente dissertação trata de um estudo acerca da experiência do Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais (MESPT), vinculado ao Programa de Desenvolvimento Sustentável da Universidade de Brasília. Este curso tem como objetivo a formação de profissionais indígenas, quilombolas e/ou de outros povos e comunidades tradicionais para a realização de pesquisa/intervenção, a partir do diálogo de saberes (acadêmicos e tradicionais), em prol dos Povos e Comunidades Tradicionais. O objetivo desta pesquisa foi analisar as especificidades da proposta Político-Pedagógica do curso, as percepções dos estudantes sobre esta experiência de formação e as contribuições do MESPT para a decolonialidade da universidade. Adotei os pressupostos do método cartográfico para nortear minha práxis no campo da pesquisa, bem como os procedimentos de observação-participante e o diário de bordo para a construção das informações. Paralelamente a isto, foi realizada uma pesquisa documental do Histórico do Projeto-Político-Pedagógico do MESPT e analisado os textos produzidos pelos participantes do curso sobre a experiência de formação neste espaço. Para a análise destas informações foi utilizado o Método Documentário de Interpretação proposto por Ralf Bohnsack. A partir da pesquisa realizada, foi possível identificar que o MESPT é um curso inovador do ponto de vista político e metodológico, destacando-se o compromisso social e político do curso em produzir conhecimentos que contribuam para solucionar os problemas socioambientais e para a promoção dos direitos dos Povos e Comunidades Tradicionais. Em termos metodológicos, o MESPT adota a perspectiva da interculturalidade, do diálogo de saberes (acadêmicos/tradicionais) e da interdisciplinariedade. Outra especificidade do curso é ter turmas compostas por uma pluralidade de Povos e Comunidades Tradicionais que vem para a universidade com o compromisso de produzir conhecimentos que contribuam para fortalecimento da tradição e dos movimentos de resistência e re-existência das suas comunidades. Tendo em vista o vanguardismo do MESPT na promoção do diálogo intercultural na pós-graduação, considero importante outras pesquisas sobre o curso a fim de conhecer os desafios e as potencialidades do diálogo intercultural na academia.

PALAVRAS CHAVE:

1. Decolonialidade 2. Universidade 3. Práxis 4. Diálogo de Saberes (acadêmicos e tradicionais) 5. Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto Povos e Terras Tradicionais

ABSTRACT

The present dissertation deals with a study about the experience of the Professional Masters in Sustainability with Traditional Peoples and Lands (MESPT), linked to the Sustainable Development Program of the University of Brasília. The MESPT is a course that aims to train indigenous professionals, quilombolas and / or other traditional peoples and communities to carry out research / intervention, based on the dialogue of knowledge (academic and traditional), for the benefit of the Traditional Peoples and Communities. The objective of this research was to analyze the specificities of the Political-Pedagogic Project of the course, the students' perceptions about the experience in the course and the contributions of this experience to the university's decoloniality. I adopted the assumptions of the cartographic method to guide my praxis in the field of research and observation-participant procedures and the logbook for the construction of information. Parallel to this, a documentary research was done on the History of the Project-Political-Pedagogical of the MESPT and analyzed the texts produced by the participants of the course on the experience of training in this space. For the analysis of this information was used the Documentary Method of Interpretation proposed by Ralf Bohnsack. From the research carried out, it was possible to identify that the MESPT is an innovative course from the political-pedagogical point of view, highlighting the social and political commitment of the course in producing knowledges that contribute to solving socio-environmental problems and to the promotion of rights of Traditional Peoples and Communities. In methodological terms, the MESPT is based on the perspective of interculturality, on the dialogue of knowledges (academic / traditional) and interdisciplinarity. Another specificity of the course is to have groups composed of a plurality of Peoples and Traditional Communities who come to the university with the commitment to produce knowledges that contribute to the strengthening of tradition and to the resistance movements of their communities against coloniality. In view of the avant-gardism of the MESTP in promoting intercultural dialogue in postgraduate studies, we consider it important to carry out further research on the course in order to understand the challenges and potential of intercultural dialogue in academia.

KEY WORDS:

1. Decoloniality 2. University 3. Praxis 4. Dialogue of Knowledge (academic and traditional) 5. Professional Master's Degree in Sustainability among Peoples and Traditional Lands

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| APRESENTAÇÃO | 10 |
| INTRODUÇÃO | 21 |
| O movimento de luta antirracistas na UnB | 21 |
| Diálogo de saberes (acadêmicos e tradicionais) | 24 |
| Percurso da dissertação | 27 |
| CAPÍTULO 1 - PENSAMENTO CRÍTICO-DESCOLONIAL LATINO-AMERICANO | 29 |
| 1.1 Modernidade/Colonialidade | 29 |
| 1.1.1 Colonialidade do saber, universidade e geopolítica do conhecimento | 34 |
| CAPÍTULO 2 - ESTRATÉGIAS DE DESCOLONIALIDADE DO SABER | 38 |
| 2.1 Desobediência Epistêmica | 38 |
| 2.2 Interculturalidade crítica | 39 |
| 2.3. Pedagogias libertadoras/decoloniais | 41 |
| CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA | 46 |
| 3.1 A cartografia | 46 |
| 3.2 Caminhos percorridos (procedimentos) na construção de informações | 47 |
| 3.3. Método documentário de Interpretação | 48 |
| 3.3.2 Interpretação dos dados | 49 |
| CAPÍTULO 4 – CAMPO DA PESQUISA | 51 |
| 4.1 Histórico do Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Territórios Tradicionais | 51 |
| 4.2 Especificidades da proposta formativa do MESPT | 52 |
| 4.2.1 Projeto Político-Pedagógico do MESPT | 58 |
| 4.2 Análise formulada do PPP do MESPT | 58 |
| 4.3 Análise refletida das informações construídas | 67 |
| 4.4 Percepções dos participantes da 3ª turma do MESPT acerca da experiência de formação no curso | 68 |
| 4.4.1 Perfil dos participantes da 3ª turma do MESPT | 69 |
| 4.4.2 Análise formulada | 70 |
| 4) A experiência de aprendizado a partir do diálogo de saberes (acadêmicos e tradicionais). | 74 |
| 4.4.5 Análise refletida | 76 |
| CAPÍTULO 5 – DIÁRIO DE BORDO | 79 |
| 5.1 Sobrevoos pelo campo | 79 |
| 5.2 Diálogos interculturais | 82 |

| | |
|--|-----------|
| 5.2.1 A resistência dos povos e comunidades tradicionais frente ao modelo colonial-desenvolvimentista. _____ | 85 |
| 5.2.2 A escrita viva é transformadora da realidade _____ | 87 |
| COMENTÁRIOS CONCLUSIVOS _____ | 93 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS _____ | 95 |
| ANEXOS _____ | 99 |

APRESENTAÇÃO

Enquanto uma intelectual implicada politicamente com o conhecimento que produzo, compreendo a universidade como um espaço de disputa política, sendo que os conhecimentos produzidos neste espaço podem ser utilizado por nós, intelectuais/ativistas periféricos (campesinos, classes populares, negros, indígenas, entre outros), como instrumentos de luta em prol da construção de uma sociedade livre dos sistemas de opressão e representativa da pluralidade de povos, saberes e modos de vida.

Na parte inicial desta dissertação, apresento os meus lugares de fala, posicionamentos políticos e as razões que me levaram a querer investigar experiências educativas decoloniais/libertadoras no contexto da universidade e, mais especificamente a experiência do Mestrado em Sustentabilidade junto a Povos e Comunidades Tradicionais (MESPT). Trazer estes lugares de enunciação é relevante por trata-se de uma pesquisa implicada a qual tem como ponto de partida a práxis (ação-reflexão-ação) transformadora da realidade.

Partindo da perspectiva engajada de pesquisa, o meu lugar de fala é de mulher, latino-americana, de origem popular e não branca. Apesar de nunca ter sofrido preconceito racial, posiciono-me politicamente como não branca como forma de reconhecimento e valorização da minha ancestralidade negra e indígena as quais socialmente fui ensinada a rejeitar. Além disto, afirma-me politicamente como não branca vai além da questão racial, significa um compromisso em não reproduzir um tipo de subjetividade colonizadora, de invasão cultural e antidialógica em relação à pluralidade de segmentos étnico-raciais.

Escolhi investigar a experiência do Mestrado junto a Povos e Terras Tradicionais por ser uma experiência inovadora no contexto da Universidade tanto do ponto de vista metodológico, como do ponto de vista do público a que abrange, Povos e Comunidades Tradicionais. Tal experiência educativa foi analisada a luz do pensamento decolonial o qual é compreendido como movimento teórico e político latino-americano comprometido com a produção de conhecimentos que contribuam para a denúncia das estruturas coloniais que atravessam o continente e para o fortalecimento dos movimentos de resistência dos povos não brancos em face da colonialidade do poder. Esta perspectiva teórica diferencia-se das perspectivas

críticas porque busca incentivar a produção de conhecimentos decoloniais, ou seja, que transgridam os pressupostos da neutralidade, os binarismos (sujeito/objeto; cultura/natureza; conhecimento científico/conhecimento popular; racionalidade/espiritualidade etc.) e as hierarquias entre a ciência ocidental moderno e outras lógicas de produção de conhecimento.

Meu interesse em produzir este conhecimento sobre o Mestrado junto a Povos e Terras Tradicionais é dar visibilidade às práticas educativas interculturais e decoloniais em curso na universidade que subvertem à lógica da monocultura do conhecimento ocidental eurocêntrico, bem como, o branqueamento e elitismo da universidade. Além disso, espero que o conhecimento aqui apresentado contribua para os movimentos de luta em prol da transformação das estruturas coloniais, elitistas e eurocêntricas da universidade.

Memorial

Gosto de me biografar porque na medida em que me biografo ocupo meu território (subjetivo/objetivo) e tomo consciência de mim como sujeito da minha história e do meu mundo. Ao escrever sinto-me mais livre e mais provocada a ir mais e além do horizonte, a dar uma direção ao mundo, a compromete-se com a construção de um mundo livre das amarras dos sistemas de dominação (colonial, de classe, raça, gênero), bem como, a colaborar para que outros seres humanos tomem consciência de si e se engajarem na transformação do mundo.

Corroborando com o pensamento de Paulo Freire (2005 [1970]), considero que a apropriação da língua escrita pelos grupos oprimidos é possibilitar a estes se apropriarem das palavras para com elas poder dizer o seu mundo, contar a sua história e tirar o monopólio da palavra das mãos dos grupos opressores. Além disto, a leitura da palavra favorece a leitura do mundo, a compreendermos melhor as problemáticas sociais que nos cercam. Por meio da escrita da nossa história, tomamos um distanciamento de nós mesmos e do seu mundo, condição que possibilita melhor observar-nos, julgar-nos, admirar a experiência vivida e recria-la. Tal distanciamento também favorece tomarmos consciência de nós enquanto personagens de uma história da qual somos autores.

Quanto mais conscientes de nós enquanto sujeitos criadores de cultura, mais responsáveis nos sentimos em dar uma direção ao mundo. Em consonância

com Paulo Freire (2005 [1970]), penso que a conquista do mundo advém da conquista da nossa forma humana que é sermos seres humanos livres para nos autodeterminar, para criar um novo mundo e para fazer da nossa vida uma obra de arte.

A seguir apresento um pouco da minha trajetória escolar/acadêmica e reflito sobre o meu processo de descoberta de mim como um sujeito no mundo e com o mundo. Busco dar destaque para as experiências educativas que contribuíram para a minha aproximação das práticas pedagógicas libertadoras e decoloniais na educação e para o meu engajamento na práxis junto aos grupos oprimidos dentro e fora da universidade.

Trajetória escolar

A primeira experiência em que me percebi que fazia parte dos grupos subalternos ocorreu quando frequentava uma escola pública do Ensino Fundamental em Brasília a qual era composta, em sua maioria, por estudantes de classes privilegiadas, sendo eu uma das poucas estudantes de classe popular e moradora de periferia. Esta era uma escola específica para quem morava em Brasília. No entanto, minha mãe conseguia me matricular nestas escolas por meio da apresentação do comprovante de residência da casa onde trabalhava fazendo faxina.

Minha presença naquela escola era inaceitável para os filhos da elite os quais reproduziam a visão classista de que filhos dos empregados não frequentam a mesma escola que os filhos do patrão. A atitude destes estudantes era de tentar atacar minha potência por meio da desqualificação do meu lugar de moradia, das pessoas que moravam em comunidades populares. Tais situações abalavam minha autoestima visto que não tinha uma identidade de classe fortalecida, além do que os referenciais que aprendi a valorizar foram aqueles atrelados aos modos de vida e as visões dos grupos dominantes. Em consequência desta adesão aos valores da classe dominante, por um tempo, escondi os meus lugares de fala enquanto mulher, de origem popular, moradora de periferia e filha de mãe solteira.

No Ensino Médio, a situação mudou. Os filhos da elite de Brasília passaram a estudar em escolas particulares e estudantes de outras regiões periféricas vieram estudar em Brasília visto o pouco quantitativo de escolas de nível médio nestas

regiões. Esta mudança do perfil dos estudantes favoreceu que eu me sentisse mais pertencentes a escola e ao grupo escolar. Passei a valorizar a minha comunidade e a cultura periférica, especialmente, o rap que é um estilo de música muito valorizada na periferia que faz uma crítica aos sistemas de dominação.

Minha identificação com a classe popular aumentou um pouco mais após entrar no cursinho cidadão voltado para jovens baixa renda, cujo objetivo era estimular o pensamento crítico dos estudantes acerca dos problemas sociais e favorecer o ingresso dos mesmos na universidade. Este foi o primeiro espaço que tive oportunidade de refletir teoricamente sobre as problemáticas relacionadas aos segmentos em situação de desvantagem social e ter contato com uma proposta crítica de educação.

A proposta pedagógica do cursinho era muito diferente da proposta dos outros espaços educativos que havia passado nos quais predominava uma educação bancária em que não havia uma preocupação em estimular os estudantes a exercitarem o pensamento crítico e participarem ativamente no contexto da sala de aula. Já no cursinho popular, os professores nos estimulavam a problematizar a realidade, a expressarmos nossos pontos de vista e adotarmos uma postura de sujeitos do nosso processo de aprendizagem.

Um dos professores que mais contribuiu para o desenvolvimento da minha consciência crítica foi o Geri, professor negro de geografia que tinha uma prática pedagógica dialógica na sala de aula. Lembro-me dele provocando os estudantes a refletirem sobre os problemas sociais e políticos e a pensar possíveis soluções para os mesmos. Sentia-me motivada a participar da aula dele e à vontade para expor o meu pensamento visto que ele não se colocava como detentor único do saber nem como superior aos estudantes, mas na postura de educador/educando.

O professor Geri também teve um papel relevante para a minha tomada de consciência sobre as problemáticas que atingem os povos negros ao ter me emprestado a monografia dele sobre o mito da democracia racial. A leitura do seu texto influenciou fortemente a me envolver com a defesa dos movimentos de lutas antirracista dentro da universidade em defesa das cotas raciais. Apesar de nunca ter sofrido preconceito racial, posiciono-me politicamente como não branca como forma de reconhecimento e valorização dos meus ascendentes negros e indígenas. Além disto, afirma-me politicamente como não branca significa ter um posicionamento teórico e político antirracista e decolonial em relação a pluralidade de segmentos

étnico-raciais que habitam o continente latino-americano o que, em termos práticos, significa um comprometimento com a superação da colonialidade de poder com a afirmação da alteridade, da intercultural, da dialogicidade e horizontalidade entre os diferentes grupos.

Além das problemáticas raciais, também fui sensibilizada para as desigualdades de classes dentro do cursinho. Tive a oportunidade de participar de um grupo de estudo sobre a vida e obra de Paulo Freire facilitado pela Solange, estudante de ciência da educação e que atuava voluntariamente no cursinho. Apesar do meu pouco repertório teórico para compreender a grandeza e complexidade do pensamento de Paulo Freire, sua história e seu compromisso para com os grupos oprimidos inspirou-me a escolher prestar o vestibular para o curso de Pedagogia. A partir do contato com o pensamento deste autor passei a ver a educação e o ato de educar como uma prática socialmente relevante a qual poderia ser direcionada no sentido da conscientização dos educandos das contradições do mundo que os cerca.

A experiência prévia no cursinho cidadão aliada a minha condição de estudante de origem popular me fez aproximar de projetos de ensino, pesquisa e extensão que tivessem proximidade com as problemáticas dos grupos em situação de desvantagem social durante a minha trajetória universitária. Conforme fui participando nestes projetos, ganhei mais consciência dos sistemas de dominação e mais provocada a participar dos movimentos de luta dos grupos subalternizados.

Práxis universitária

Ingressei na Universidade de Brasília (UnB), em 2006, no curso de Pedagogia, após um ano de participação num cursinho cidadão. Nesta época, a universidade foi contemplada por alguns programas de permanência promovidos pelo governo federal para atender as minorias universitárias, tais como, estudantes baixa renda, estudantes negros e estudantes indígenas. A UnB contava com o Programa Conexões de Saberes, voltado para estudantes economicamente desprivilegiados, do qual eu fazia parte; o Programa Afroatitude, voltado para estudantes negros cotistas e o Programa para permanência de estudantes indígenas.

O objetivo destes programas era favorecer a permanência dos estudantes em situação de desvantagem social ao longo do curso e o trânsito social dos mesmos pela universidade por meio da inserção em projetos de iniciação científica, de extensão e do oferecimento de bolsas de estudo para auxiliar nas despesas com transporte, matérias e alimentação. Apesar da população negra e da população pobre ser maioria na sociedade, inversamente, fazíamos parte de um grupo minoritário dentro da universidade, especialmente, nos cursos socialmente valorizados, os quais são ocupados, predominantemente, pela elite branqueada devido aos privilégios de raça e de classe que possuem enquanto grupo dominante na sociedade.

Pouco tempo depois que entrei na universidade, o programa de permanência estudantil do qual eu era bolsista ofereceu uma oportunidade de participar de um Programa de Iniciação Científica sobre a “Trajetória escolar de jovens-mulheres negras cotistas na universidade de Brasília” coordenado Prof.º Wivian Weller da Faculdade de Educação. Tal pesquisa foi realizada num momento em que o debate sobre a inclusão e permanência de segmentos étnico-raciais estava em efervescência na UnB devido à recente implementação das cotas raciais para estudantes negros e indígenas, em 2004. Realizamos grupos de discussão com estudantes negros cotistas do Programa Afroatitude com objetivo de conhecer um pouco da trajetória escolar desses sujeitos e a experiência dos mesmos enquanto estudantes negros cotistas na universidade.

Os estudantes que participaram da pesquisa na época relataram terem sofrido discriminação racial dentro da universidade em razão da pouca compreensão da comunidade universitária acerca do sistema de cotas nesta época. Estes se deparam com o racismo dos professores, que duvidavam da capacidade intelectual e com o racismo da elite branqueada que afirmavam que eles estavam “roubando” as vagas deles da universidade. Para os estudantes negros cotistas, o Programa Afroatitude teve um papel importante para o fortalecimento da sua identidade étnico-racial e para inserção nos projetos de pesquisa e extensão universitária. Além disso, destacaram a importância da bolsa estudantil pago pelo programa para que conseguissem permanecer na universidade.

A participação nesta pesquisa despertou meu interesse em investigar a situação de outros grupos minoritários dentro da universidade, tais como, estudantes de classe popular sem marcadores étnico-raciais e estudantes indígenas. Desse

modo, realizei grupos de discussão com estudantes baixa renda que faziam parte do mesmo programa de permanência que eu fazia parte e com estudantes indígenas beneficiados pela parceria entre a FUNAI e a UnB. A partir dos grupos de discussão foi possível identificar que as minorias universitárias tinham em comum a condição de serem oriundos de escola pública, de classes populares e os primeiros da família a conseguir entrar numa universidade pública.

Todos ressaltaram a importância da assistência estudantil para permanecer na universidade devido à falta de recursos financeiros para custear aluguel, alimentação material da universidade. Diferente dos segmentos sem marcadores étnico-raciais, os estudantes indígenas ressaltaram que um dos desafios para eles era o choque cultural por não haver uma adequação da universidade e dos cursos para recebe-los e respeitar as suas especificidade.

Nos últimos anos tem ampliado o quantitativo de segmentos em situação de desvantagem social na UnB. Em 2012, foram aprovadas as cotas para estudantes oriundos de escola pública nas universidades federais, sendo que um percentual das vagas é destinado a grupos economicamente desfavorecidos e outra parcela para estudantes pertencentes a segmentos étnico-raciais.

Atualmente a UnB possui cotas raciais, assim como as cotas pra estudantes de escola publica como forma de continuar contribuindo para a promoção do equilíbrio entre os segmentos brancos e não brancos na universidade tendo em vista que o percentual de vagas reservadas para negros nas cotas para escolas públicas é bem inferior ao previsto pelas cotas raciais.

A presença de sujeitos vindos de outros contextos socioculturais na universidade tem fomentado a discussão sobre as estruturas elitistas, racistas e eurocêntricas da universidade e motivado intelectuais/ativistas, comprometidos com a causa dos grupos minoritários, a criar experiências educativas interculturais e decoloniais na universidade. Tais experiências tem buscado dar visibilidade aos saberes dos povos não brancos e favorecer o protagonismo destes na academia.

Além do contato com as problemáticas étnico-raciais e de classe, tive oportunidade de atuar como extensionista em espaços que abordavam o tema das relações de gênero, patriarcado e feminismo, tais como, da organização do Curso de Formação de Promotoras Legais Populares, atividade de extensão universitária promovida pela Faculdade de Direito em parceria com organizações da sociedade civil, cujo objetivo era capacitar as mulheres sobre seus direito e sobre as

problematizar as assimetrias presentes nas relações gênero para serem multiplicadores na sua comunidade e espaços de atuação. Vale ressaltar que a metodologia adotada pelo curso era a da educação popular freireana.

Também tive a oportunidade de participar do grupo de auto-defesa feminista, chamado de Wendo, o qual tinha como objetivo refletir sobre as diferentes formas de violências que nós mulheres estamos expostas (física e psicológicas) e compartilhar metodologias de autodefesa feministas. Fazíamos dinâmicas e jogos teatrais baseados no Teatro do oprimido de Augusto Boal nos quais éramos provocadas a exercitar sermos mais assertivas diante das situações de violência.

Em 2012, passei a trabalhar como Pedagoga na Secretaria responsável pela execução das medidas socioeducativa para adolescentes que cometeram atos infracionais. Nesta época, fiz uma especialização na área de gênero e raça na Faculdade de Educação da UnB tendo em vista a minha proximidade do tema ao longo da graduação e devido a estreita relação entre criminalização da juventude negra e o racismo. Desse modo, optei por fazer uma monografia sobre o tema “Racismo Institucional e a criminalização da juventude negra”, motivada pelos resultados de uma pesquisa realizada pela CODEPLAN-DF, em 2013, sobre o perfil dos adolescentes que estão em cumprimento de medida socioeducativa. Estes dados demonstraram que mais de 80% dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas no DF são pobres e negros.

Retornei para universidade em 2014, desta vez na condição de estudante do Programa de Pós-Graduação de Direitos Humanos e Cidadania com a proposta inicial de continuar investigando a temática do racismo institucional com foco na socioeducação. Contudo, no decorrer do curso optei por mudar de objeto de pesquisa devido à dificuldade de fazer o campo de pesquisa nas unidades socioeducativas. Passei a investigar práticas educativas interculturais e decoloniais na Universidade devido a minha proximidade com as problemáticas étnico-raciais no decorrer da minha trajetória acadêmica.

As disciplinas do mestrado foram relevante para a construção deste conhecimento visto que me propiciaram entrar em contato com teóricos do pensamento crítico e decolonial latino americano, tais como, Anibal Quijano, Enrique Dussel, Catherine Walsh, bem como retomar o pensamento de Darcy Ribeiro e Paulo Freire. Tal experiência contribuiu para uma melhor compreensão das causas

do racismo e do eurocentrismo da universidade, bem como, aprofundar no campo das pedagogias libertadoras e interculturais.

Militância

Paralelamente às atividades de ensino, pesquisa e extensão, participava da gestão da Associação dos moradores da Casa do Estudante Universitário (CEU), local onde fui morar durante o período da graduação em razão de a minha família ter mudado para um Núcleo Rural da cidade de Brasilândia, região de difícil acesso à transporte público. A CEU era um espaço composto por dois prédios sendo que em cada apartamento moravam em torno de 04 (quatro) estudantes. A maior parte dos moradores eram estudantes baixa renda, oriundos de outros estados e do entorno do Distrito Federal. Também tinham estudantes vindos de países da África, especialmente de Guiné Bissau.

Como não tínhamos nossos pais nem pessoas da instituição para nos tutelar, restava a nós mesmos nos organizar para resolvermos os problemas advindos das relações de convivência e para reivindicar a melhoria da política de assistência estudantil para os estudantes baixa renda. Nesta época tínhamos autonomia para nos organizarmos em associação, liberdade para criar as regras de convivência, liberdade ir e vir quando quiséssemos sem precisar nos reportar a pessoas da instituição para pedir permissão. A convivência com pessoas de diferentes lugares e cursos foi um desafio visto que me provocou-me a exercitar a partilha do espaço comum; a dividir tarefas e contas; a respeitar a individualidade do outro e a pensar coletivamente.

Quando cheguei a CEU havia uma associação dos moradores a qual ocupava um lugar importante dentro da casa visto que era o espaço de representação das demandas dos estudantes perante a universidade. Na associação, todos os estudantes ocupavam a posição de igualdade de direitos dentro do apartamento. Nas reuniões eram debatidas as demandas dos moradores da casa relativo a assistência estudantil (alimentação, moradia, transporte, bolsas, etc) as quais eram pleiteadas pelos representantes da associação junto a gestão da universidade. Fiz parte da gestão desta associação por dois anos. A associação me demandava muito tempo envolvida em problemáticas relativas aos moradores da

casa e em reuniões dentro e fora da casa de modo que fiquei sem muito tempo para me dedicar a faculdade.

Além da participação na Associação de moradores, também tive a experiência de participar de movimentos estudantis, sendo que um deles o movimento de ocupação da Reitoria em 2008 cujo objetivo era pressionar a saída do Timothy Mulholland que, na época, era reitor da UnB e estava sendo acusado de desviar dinheiro da pesquisa para fins pessoais. O período da ocupação da reitoria coincidiu com a data do encontro regional da casa dos estudantes de modo que aproveitamos a ocasião para contribuir para o movimento de ocupação.

As conquistas advindas dos movimentos estudantis me fizeram perceber a organização social como instrumento importante de luta por direitos e para transformação social. No entanto, o engajamento político também trouxe alguns desafios, especialmente, para quem estava na linha de frente e que demandava mais da gestão da universidade. Eu e os outros companheiros que fazíamos parte da gestão da associação e dos movimentos estudantis sofremos perseguição política de funcionários da casa do estudante, bem como, da gestão da universidade os quais lançaram mão de diferentes estratégias para nos desmobilizar e colocar os participantes da associação uns contra os outros. Alguns dos meus amigos perderam a bolsas permanência e foram expulsos de programa de assistência. Eu sofri violência psicológica. Fui acusada de ter feito ameaçado moradores da casa, de usar drogas em salas de aula, ter pegado bens da associação, dentre outras acusações.

Foi horrível este período. Tal situação gerou um desgaste emocional o que fez com que afastasse por um tempo dos movimentos sociais. Na minha pouca experiência na vida política, não imaginava que as pessoas fossem capazes de jogar tão sujo para manter os interesses do seu grupo político. Apesar dos desafios, considero que a experiência na associação e nos movimentos foi minha segunda faculdade, onde dei os primeiros passos no exercício de participação política e fazer história dentro da universidade.

O retorno para a Universidade, em 2014, no mestrado de Direitos Humanos e Cidadania e do Mestrado em Sustentabilidade junto a Povos e Comunidades Tradicionais me reaproximou da militância e dos movimentos sociais tendo em vista que muitos estudantes fazem parte coletivos de lutas por direitos e bases comunitárias. Desse modo, me aproximei da Escola de Teatro Político e Vídeo

Popular, formada por professores da Licenciatura em Educação do Campo da UnB; militantes do MST, do Levante Popular da Juventude; movimentos de cultura popular, dentre outros coletivos. Percebo cada vez mais que é na práxis (ação-reflexão-ação) que me sinto mais plena e mais capaz de contribuir para a construção de um mundo melhor.

INTRODUÇÃO

A Universidade de Brasília nasceu, em 1962, do sonho de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro de construir um projeto de universidade responsável socialmente e formadora de intelectuais comprometidos com a edificação de uma sociedade latino-americana independente política, social, cultural e economicamente dos países imperialistas. Um das bandeiras de luta de Darcy Ribeiro, ao longo de sua vida, foi preservação dos modos de vida dos povos não brancos e o fortalecimento da organização destes povos frente às novas formas de colonização.

O pensamento-ação de Darcy Ribeiro tem sido reatualizada por intelectuais da UnB que seguem uma perspectiva crítico latino-americano e que tem interesse político de colaborar para os movimentos de lutas dos povos não brancos. Um exemplo disto são os movimentos antirracistas impulsionados na UnB nas últimas décadas os quais tem contribuído para o enfrentamento do racismo e eurocentrismo da universidade.

Dentre os avanços conquistados por estes movimentos antirracistas na universidade, destaca-se a conquista das cotas raciais para negros e para segmentos indígenas na universidade e, mais recentemente, têm surgido experiências de promoção do diálogo intercultural ou diálogo de saberes (acadêmicos e tradicionais). A seguir, trato do movimento de luta pelas cotas raciais na Universidade de Brasília e as experiência de diálogo intercultural em curso.

O movimento de luta antirracistas na UnB

A primeira brecha aberta na Universidade de Brasília - UnB pelos movimentos antirracistas foram as cotas raciais para segmentos negros e indígenas no ano de 2003. Tal política é um tipo ação afirmativa que tem como objetivo compensar grupos historicamente discriminados no plano material e/ou simbólico. Segundo Honnet e Fraser (2003), as ações afirmativas podem ser compreendidas como “remédios” que atuam na superação das injustiças sociais.

Estas ações podem ser de dois tipos: redistributivas e de reconhecimento. As ações afirmativas redistributivas atuam na superação das injustiças de ordem

material, através da equalização do acesso aos bens materiais; já as de reconhecimento são voltadas para a valorização da identidade cultural dos grupos discriminados. Neste sentido, Honnet e Fraser (2003), salienta que os segmentos étnico-raciais se caracterizam como coletividades ambivalentes, ou seja, que demandam tanto políticas redistributivas como políticas de reconhecimento, em razão da situação de desvantagem socioeconômica e cultural gerada pelas desigualdades raciais.

A negação de um indivíduo ou grupo, a nível físico, psicológico e social, gera três padrões de reconhecimento para superar as situações de negação, quais sejam: o amor, a ordem legal e a solidariedade. O amor perpassa pelo movimento de se colocar no lugar daqueles que estão submetidos a algum tipo de violência; a solidariedade pela ação de tornar as reivindicações dos grupos discriminados em demanda pública; e a ordem legal pela conquista de direitos (HONNET e FRASER, 2003).

No que se refere a cotas raciais para segmentos não brancos, foi empreendida uma longa trajetória de luta, iniciada no ano de 1998, após um caso de reprovação de um estudante negro do Departamento de Pós-Graduação de Antropologia, o qual ficou conhecido como “caso Ari”. O processo deste estudante foi acompanhado por dois professores do departamento, Rita Laura Segato e José Jorge de Carvalho.

Segundo Segato (2012) e Carvalho e Segato (2002), o Ari era o único estudante negro do programa e o primeiro a ser reprovado numa disciplina obrigatória, situação que provocaria o desligamento do aluno do programa. No desenrolar do processo, esses professores depararam-se com posicionamentos racistas vindos de docentes do Departamento de Antropologia, bem como de outros setores da universidade, ficando evidente que se tratava de um caso de perseguição contra o estudante Ari. Chegaram à conclusão também de que o caso Ari era uma pequena amostra do racismo estrutural da universidade, expresso na quase inexistência de negros nos cursos da universidade.

Em face disto, os professores José Jorge de Carvalho e Rita Laura Segato tiveram a iniciativa de elaborar o primeiro projeto de cotas raciais para a UnB, no ano de 1999, o qual teve importante papel para “tirar o racismo do armário” e impulsionar o movimento de luta pelas cotas raciais nessa instituição.

Segundo Segato (2012) e Carvalho e Segato (2002), houve uma grande resistência ao movimento de luta em defesa das cotas raciais pela elite acadêmica branqueada, pelos setores conservadores da mídia e do poder legislativo, os quais alegavam a ilegalidade do sistema de cotas raciais da UnB. Diante da cegueira destes grupos quanto ao racismo e à indisposição dos mesmos em abrir mão dos seus privilégios, foi necessário todo um processo de sensibilização dos diversos setores da universidade e da sociedade quanto à questão racial, para que se conseguisse o reconhecimento da constitucionalidade das cotas raciais.

O movimento de luta pelas cotas tinha como desafio demonstrar aos grupos opositores que a ausência de estudantes negros e indígenas na universidade não era por falta de mérito, mas consequência das desigualdades raciais produzidas historicamente entre brancos e não brancos, iniciada no período de colonização e continuada ao longo da história pelo *padrão da colonialidade do poder ainda em vigência* (QUIJANO, 2005). Para tanto, foi necessário desconstruir a visão idealizada das relações raciais presente no imaginário da elite branqueada, sob o qual pairava a ideia do Brasil como nação em que os diferentes grupos étnico-raciais convivem de forma harmônica e solidária.

Segundo Munanga (2004), o mito da democracia racial é uma ideologia do Estado-nacional, que parte do pressuposto da existência de uma sociedade multicultural harmônica, na qual os diferentes grupos étnico-raciais convivem de forma integrada sem preconceito ou discriminação étnico-racial. Este mito da democracia racial serviu para escamotear as desigualdades das relações raciais no Brasil e teve grande reverberação no Brasil e no mundo com a publicação da obra “Casa-Grande & Senzala” do sociólogo Gilberto Freire, de 1930.

No entanto, os indicadores das desigualdades raciais, produzidos durante o processo de luta pelas cotas raciais, demonstraram o contrário. Foi constatada uma assimetria entre a população branca e negra nos diversos âmbitos sociais (trabalho, saúde, educação, entre outros), sendo que os negros se encontravam em situação de desvantagem em todos eles. No âmbito da educação, as pesquisas identificaram que os negros apresentavam maiores dificuldades de acessar os espaços de ensino e maiores taxas de evasão escolar, defasagem ano/série e menos anos de estudos (THEODORO; JACCOUD 2005).

Na Universidade de Brasília foi realizada uma pesquisa pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiros, no ano de 2002, sobre o percentual de negros nesta

instituição, na qual se constatou que apenas 2% dos estudantes da UnB eram negros, percentual muito aquém de representar o quantitativo de negros na região centro-oeste. Após a efetivação da política em 2004, os estudantes negros passaram a representar 11,9% do corpo discente, dos quais 1.218 eram homens e 1.114 mulheres. No sistema de cotas continua prevalecendo a lógica do mérito individual, porém os negros concorrem apenas com negros por não terem tido igualdade de oportunidades para concorrer com brancos. Passados 10 (dez) anos de implementação das cotas raciais, o percentual de estudantes não brancos (negros e indígenas) na UnB chega a quase 40%.

No ano de 2012, foi reconhecida a legalidade do sistema de cotas raciais da UnB pelos ministros do Supremo Tribunal Federal, os quais tomaram como base para a defesa o princípio da justiça redistributiva. O argumento central da tese jurídica é a de que os iguais devem ser tratados de forma igual e de que os diferentes têm o direito de serem tratados de forma diferente, levando em consideração que historicamente não houve igualdade de oportunidades entre os segmentos brancos e não brancos (SOUZA JUNIOR, 2012). Neste sentido, diz Souza Junior:

Foi justo esse princípio que o Supremo Tribunal Federal enxergou no sistema de cotas, relacionou-o com o que a Carta Magna prega no capítulo dos direitos fundamentais e, por fim, sinalizou nosso modelo como exemplar, fazendo particular deferência à transitoriedade garantida em nosso sistema, cujo ciclo inicial é de dez anos. Nada melhor que tamanha conquista para marcar o cinquentenário da Universidade (SOUZA JUNIOR, 2012, p. xx).

Diálogo de saberes (acadêmicos e tradicionais)

Paralelamente a luta pelas cotas raciais, os movimentos antirracistas tem atuado no sentido de provocar transformações das estruturas eurocêntricas da academia que se limitam ao conhecimento científico ocidental moderno. Este modelo colonial de universidade não valoriza o acumulado de saberes produzidos localmente visto que deixa de fora uma pluralidade de saberes, tais como os saberes tradicionais e populares produzidos por diferentes povos e comunidades tradicionais que compõe a sociedade brasileira.

Nos últimos anos, têm surgido algumas experiências educativas, impulsionadas por intelectuais progressistas da academia, comprometidos com a os movimentos de luta por direitos dos povos do campo e das florestas que buscam promover o diálogo de saberes (acadêmicos e tradicionais) dentro da universidade, destacando-se o Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais (MESPT) do Programa de Pós-Graduação Profissional em Desenvolvimento Sustentável (PPG-PDS) e o Projeto Encontro de Saberes do Instituto de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa (INCT).

O MESPT é um curso orientado por uma perspectiva intercultural cujo objetivo é favorecer o protagonismo dos Povos e Comunidades Tradicionais (PCTs) na universidade e o diálogo de saberes (acadêmicos e tradicionais). Este curso situa-se como a primeira experiência educativa, no âmbito da pós-graduação das universidades brasileiras, que abrange uma pluralidade de Povos e Comunidades Tradicionais e que adota a metodologia de diálogo intercultural.

Semelhante à experiência do MESPT, o Projeto Encontro de Saberes é um projeto do Instituto de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa (INCT) que tem como objetivo trazer mestres de saberes tradicionais para compartilhar o lugar de transmissão de conhecimento com os professores da academia, de campo de saber similares aos seus, com intuito de reintroduzir os saberes tradicionais, bem como a espiritualidade na universidade (CARVALHO, 2016). O encontro de saberes iniciou na UnB em 2011 e, atualmente, encontra-se em andamento em 05 (cinco) universidades, sendo que cada uma está localizada em uma região do Brasil.

Devido ao curto tempo da realização do mestrado optei por realizar a pesquisa de campo, apenas, no MESPT com objetivo de conhecer as especificidades da proposta educativa do curso, as percepções dos participantes sobre a experiência de formação e as contribuições desta experiência para o processo de decolonialidade da universidade. Vale ressaltar que, mesmo não tendo feito o campo de pesquisa no Projeto Encontro de Saberes, a experiência de participação em alguns destes encontros teve importante contribuição para as reflexões feitas nesta dissertação.

Objetivo geral

Conhecer as especificidades do Projeto Político-Pedagógico do Mestrado em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais e as possíveis contribuições desta experiência para a decolonialidade da universidade.

Objetivo específico

- Analisar o Projeto Político-Pedagógico do MESPT;
- Identificar as percepções dos estudantes sobre a experiência de formação no MESPT;
- Vivenciar o processo formativo junto aos participantes do MESPT em duas disciplinas do curso.

Percurso da dissertação

No primeiro capítulo desta dissertação apresento as contribuições teóricas do pensamento crítica latino-americana para a compreensão da problemática do racismo e do eurocentrismo na universidade dando destaque para o pensamento produzido pela vertente "modernidade/colonialidades/decolonialidade", bem como, por intelectuais da própria Universidade de Brasília que contribuem para a manutenção da práxis transformadora desta universidade. Da vertente decolonial, tomei como referência a tese da colonialidade do poder/saber/ser de Aníbal Quijano, a tese do mito modernidade de Enrique Dussel e a noção de geopolítica de conhecimento de Walter Mignolo. Além destes, tive como referência, o Darcy Ribeiro, mentor do Projeto Orientador da Universidade de Brasília, Rita Segato e José Jorge de Carvalho que atuaram no processo de luta pelas cotas étnico-raciais nesta universidade.

No segundo capítulo, apresento algumas estratégias apontadas pelo "grupo modernidade/colonialidade/decolonialidade" para o enfrentamento da colonialidade nos seus diferentes eixos (poder, saber e ser), destacando-se a desobediência epistêmica (MIGNOLO, 2003) por meio do estímulo a produção de saberes pelos intelectuais de fronteira; Walsh (2009) destaca a interculturalidade crítica como um movimento teórico, político e cultural no campo das minorias, articulado aos movimentos de lutas dos povos indígenas e negros do continente latino-americano com objetivo de superar a colonialidade do poder, a lógica de mercado neoliberal e o eurocentrismo (WALSH, 2009). No campo pedagógico, destaca-se Freire (2005 [1970]) e Walsh (2009) os quais apontam as Pedagogias libertadoras e as Pedagogias Decoloniais como importantes instrumentos para o fortalecimento do processo de luta dos movimentos grupos subalternizados. No campo epistêmico, destaca-se a proposta do Diálogo de Saberes (acadêmicos e tradicionais) como forma de contribuir para a promoção da justiça epistêmica e para o fortalecimento da tradição (SANTOS, 2011; CARVALHO, 2016).

No terceiro capítulo, apresento a Cartografia, método utilizado para a realização da pesquisa no Mestrado em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais. Tal método segue uma abordagem qualitativa o qual estabelece que os objetivos e as perguntas da pesquisa são construídos após a inserção no território,

partindo do pressuposto de que o pesquisador não tem como saber, a priori, quais informações e possibilidades que o campo irá lhe oferecer. Posteriormente, apresento os procedimentos utilizados para a construção das informações (observação-participante, diário de bordo, pesquisa documental do Histórico e do Projeto-Político-Pedagógico do MESPT e análise dos textos dos participantes do MESPT sobre a experiência de formação neste curso). Para a análise das informações construídas foi adotado o método documentário de interpretação o qual estabelece dois níveis de interpretação (formulada e refletida) para a reconstrução dos quadros de referência dos relatos dos participantes do MESPT (BOHNSACK; WELLER, 2006). Depois da análise e discussão envolvendo as informações construídas em cada procedimento, tendo como suporte o referencial teórico, faço os comentários conclusivos ressaltando as contribuições da pesquisa no campo de construção de conhecimento decolonial e sobre a minha própria aprendizagem no MESPT.

CAPÍTULO 1 - PENSAMENTO CRÍTICO-DESCOLONIAL LATINO-AMERICANO

Dentre as vertentes críticas do pensamento latino-americano, destaca-se o grupo “modernidade/colonialidades” o qual propões a construção de um pensamento crítico desde a perspectiva latino-americana. Este grupo surge, inicialmente, em 1990 com a denominação de grupo latino americano de estudos subalternos inspirado no grupo sul-asiático de estudos subalternos [Ranjit Guha, Gayatri Spivak, Homi Bhabha].

Anos depois, em 1992, é publicado o inaugural do grupo "modernidade e colonialidade/racionalidade", de Aníbal Quijano. Posteriormente, em 1998, o grupo dos estudos subalternos tem seu manifesto publicado na coletânea Teoria sem disciplina (organizado por Santiago Castro-Gomes). Esta obra também conta com uma análise Walter Mignolo sobre a não ruptura da crítica pós-colonial e dos estudos subalternos com autores eurocêntricos. Neste mesmo ano, o grupo se desagrega e entre 1998 e 2008 por meio de uma série de eventos e publicações é gestado o que conhecemos hoje como Modernidade/Colonialidade. Atualmente o grupo é composto por Aníbal Quijano, Arturo Escobar, Edgardo Lander, Enrique Dussel, Walter Mignolo, Catherine Walsh, Ramon Grosfóguel e Santiago Castro-Gómez.

O fundamento teórico do grupo é tese da “colonialidade do poder”, defendida por Aníbal Quijano, a qual faz um giro epistêmico ao ressaltar o lugar de centralidade da América Latina na configuração do atual sistema mundo-colonial-moderno (Quijano & Wallerstein, 1992).

A seguir compartilho as noções de colonialidade do poder, colonialidade do saber e modernidade por serem as chaves teóricas adotadas para a compreensão da problemática do racismo e eurocentrismo das universidades.

1.1 Modernidade/Colonialidade

Segundo Quijano (2005), a ideia de raça foi inventada no período da colonização da América Latina a partir da classificação racial hierarquizada dos povos colonizados. Dentro do sistema de classificação racial, os povos ameríndios foram rotulados pelos colonizadores como um grupo homogêneo e nomeados de “indígenas”, desconsiderando a pluralidade étnica e sociocultural dos diferentes grupos que habitavam a América Latina.

Semelhante processo de racialização ocorreu em relação aos povos africanos, trazidos para a América para serem escravizados. Assim como os indígenas, os povos negros foram identificados como raças inferiores, atrasados, primitivos, bárbaros e imaturos com base naquilo que consideravam lhes faltar em termos de saberes, cultura e modos de vida em relação ao seu próprio modo de ser, conhecer, existir (QUIJANO, 2005 e DUSSEL, 1994).

O sistema de classificação racial deu origem a um novo padrão de poder na história, denominado de colonialidade, o qual, diferentemente da colonização, sistema de dominação econômico que teve termo no final do século XIX, permanece em vigência em nível global e local. São três os eixos da colonialidade: colonialidade do poder, colonialidade do saber e a colonialidade do ser.

A colonialidade do poder é exercida em nível geopolítico dos países centrais em relação aos países herdeiros do processo de colonização e, em nível local por parte do Estados-nação-colonial-moderno. Já a colonialidade do saber ocorre no nível epistêmico e tem como base o mito da superioridade do modo de conhecer ocidental moderno e da inferioridade dos saberes e culturas dos povos não brancos, como é o caso dos saberes tradicionais, populares, leigos e produzidos por outras culturas não ocidentais (indígenas, africanas, orientais e asiáticas). Por fim, a colonialidade do ser é exercida por meio da produção de subjetividades (modos de ser, perceber, conhecer, sentir e desejar) com base nos referenciais ocidentais, eurocêntricos e branqueadas.

A raça constitui o elemento central do novo padrão de poder visto que os traços corporais passaram a ser utilizados como critério para a distribuição desigual dos lugares sociais a serem ocupados por brancos e não brancos, bem como, a distribuição desigual de valor as formas de ser, perceber, conhecer e existir destes grupos (QUIJANO, 2005).

Segundo Segato (2012), as marcas corporais da branquura passam a funcionar como um capital racial e as marcas corporais não brancas como falta de capital

racial. Em termos práticos, possuir as marcas da brancura numa sociedade edificada em cima da ideia de raça favorece o trânsito social dos segmentos brancos pelos espaços de poder, o acesso às melhores condições de vida, a ocupação dos postos de maior prestígio social, o reconhecimento e valorização da sua estética, saberes e produções culturais, uma vez que essa marca está associada aos colonizadores europeus que se auto-intitularam como superiores. Neste sentido, a colonialidade do poder é exercida por meio da subalternização dos grupos não brancos, a partir da distribuição desigual de riquezas, bens e direitos, de maneira a manter os privilégios da elite branqueada tanto em âmbito local como em âmbito global (QUIJANO, 2005).

Quijano (2005) salienta que, enquanto o sistema de colonização foi encerrado no final do século XIX, o padrão de poder colonial continua sendo reproduzido internamente pelos Estados-nação coloniais-modernos, por meio de suas instituições estatais e, externamente, pelos países imperialistas em relação aos países que se encontram na periferia do mundo ocidental, tais como, os países latino americanos.

A colonialidade também é o padrão de poder que favorece a emergência de novo modelo civilizatório, epistêmico, cultural, de caráter eurocêntrico, denominado de *modernidade*, cujo início foi o ano de 1492, momento em que houve o encontro dos colonizadores com o novo mundo (América). Segundo Dussel (1994), a partir do encontro entre mundos irá se constituir o ego moderno, visto que a conquista possibilita à Europa sair de uma fase provinciana para se tornar a Europa “moderna”, centro geopolítico do mundo, e fazer dos países colonizados sua periferia.

A modernidade institui a perspectiva da história eurocêntrica, linear e evolucionista, cujo ponto de chegada a ser atingido por todos os povos seria o modelo de civilização europeia. Ficaram fora desta versão moderna da história a África e a América Latina, civilizações considerados pelos europeus como sem história, pouco desenvolvidas e primitivas. Dentro desta perspectiva moderna, a Europa não teria nada a aprender com as demais culturas, por ter completado o estágio do seu desenvolvimento enquanto civilização. Na história moderna, a América Latina só passa a existir em 1492, com a chegada dos europeus, desconsiderando-se as histórias das civilizações nativas (DUSSEL, 1994).

Este processo da conquista faz emergir um novo tipo moderno de subjetividade, representada na figura do conquistador Fernando Cortês, o primeiro a

expressar a subjetividade do conquistador moderno (homem, moderno, dominador e prático) que impõe a sua individualidade para os outros povos.

Desde a lógica colonial-moderna, os povos originários não são vistos como outros, mas como si mesmo do conquistador, de modo que os corpos dos nativos e suas terras são vistas como extensão do ego moderno do conquistador, dos quais pode-se apropriar, sujeitar, impor as formas eurocêntricas de ser, conhecer, viver e existir (DUSSEL, 1994).

Dussel (1994) destaca que o uso da violência pelos colonizadores contra os povos indígenas foi justificado com base no “mito da modernidade”, o qual se apoia no discurso do pensador moderno Ginés de Sepúlveda e parte das seguintes premissas: 1) premissa da superioridade dos europeus em relação às demais culturas (eurocentrismo), pois os europeus consideram a si como detentores de direitos universais sobre os demais povos; 2) a conquista civilizatória beneficiará os vencidos, contribuindo para o desenvolvimento dos povos subdesenvolvidos, desenvolvimento este já alcançado pelos europeus (falácia desenvolvimentista); 3) justifica-se a violência da conquista como custo necessário ao processo de modernização (paradigma da violência sacrificial); 4) atribui-se aos povos dominados a causa e a culpa pela sua vitimização, por terem se recusado a sair da barbárie e imaturidade voluntariamente (DUSSEL, 1994, p.76).

A razão moderna foi utilizada para justificar o uso da violência civilizatória como custo necessário para a realização do bem maior que, na visão dos conquistadores era a emancipação, desenvolvimento e a modernização (*idem*). A violência física foi utilizada como mecanismo de colonização da vida dos dominados, a partir da criação de estruturas políticas, econômicas e culturais que atuam no controle dos corpos e das subjetividades dos índios e dos africanos. Em outras palavras, índios e africanos foram desapropriados de suas terras e dos seus corpos e passaram a ser tratados como objetos pertencentes aos colonizadores.

O ego colonizador estabelece um ambiente no qual é exercido o culto à acumulação e à concentração de riquezas, por meio do controle e exploração do corpo e da mão de obra servil e escrava dos povos colonizados para fins de enriquecimento econômico da metrópole. Nesse sentido, Dussel (1994) afirma que esta relação de trabalho colonial deu base para a emergência do sistema econômico capitalista.

A colonização também atingiu a mulher indígena e africana, as quais tiveram

seus corpos capturados duplamente pela exploração da sua mão de obra e para fins sexuais. Seus corpos tornaram-se objeto erótico, sob o qual os colonizadores exerciam a sua lasciva e seu sensualismo. As mulheres são retiradas de suas comunidades para tornarem-se propriedades do colonizador, figura dominante do sistema colonial e patriarcal (DUSSEL, 1999). Desta relação de violência sexual à mulher africana e indígena nascem as novas identidades coloniais: o mestiço e o crioulo. Acerca disso, Dussel (1994) ressalta que a identidade mestiça e a cultura sincrética latino-americana não foram fruto de uma benevolência dos conquistadores, mas da criatividade e da resistência dos povos colonizados.

Contraditoriamente, a irracionalidade da pedagogia colonial, estava fundamentada no mito do desígnio divino, que atribuía direitos universais aos europeus, portadores únicos da racionalidade e da moral cristã, sobre os demais povos. Por sua suposta condição de superioridade, o Papa intitolou os conquistadores com a missão de civilizar os povos bárbaros e convertê-los à religião universal cristã. Com base neste projeto missionário, instaurou-se a colonização das mentalidades dos indígenas pela imposição do ensino religioso, da catequese e evangelização que ficou a cargo das ordens religiosas.

O ano 1524, data da chegada dos missionários franciscanos a América, iniciou-se o processo de conquista espiritual dos povos colonizados. Segundo Dussel (1994, p. 64), a conquista espiritual representou mais um ato de dominação religiosa do conquistador do que um ato de consciência religiosa.

Neste sentido, Quijano (2005) destaca que invenção da ideia de raça foi o principal produto da colonização da América por ter dado condições para a expansão mundial do imperialismo europeu e para a criação do sistema mundo colonial-moderno. A partir da conquista da América, a raça passa a ser utilizado como base para classificar os diferentes povos do mundo e os espaços geográficos.

Neste sistema de poder global, os países imperialistas ocupam a posição de centralidade e detém o controle cultural, do mercado de idéias, imagético, epistêmico, cognitivo, econômico e geopolítico. Esta posição favorece que os projetos locais dos centros hegemônicos sejam veiculados como projetos globais para os povos dos países herdeiros do processo de colonização, os quais dentro deste sistema são tratados como periferia do ocidente (QUIJANO, 2005).

1.1.1 Colonialidade do saber, universidade e geopolítica do conhecimento

Na atual configuração do sistema mundo/colonial/moderno, o Norte Global - mais especificamente a Europa e os Estados Unidos (EUA) - controla o sistema de produção e divulgação de conhecimentos de forma a tornar a sua história local em projetos globais. Isto tem sido possível ao longo da colonialidade a partir da subalternização dos povos indígenas e africanos, bem como das antigas colônias (QUIJANO, 2005).

Segundo Segato (2012), o Norte ocupa a posição de exportador de conhecimentos no mercado mundial de produção de ideias, enquanto o Sul ocupa a posição de consumidor das epistemologias (ciência moderna); dos projetos políticos (democracia liberal), econômico (liberalismo) e cultural (eurocentrismo). Em consequência disto, os saberes produzidos nos países do Norte Global têm maior circulação internacional e ocupam o lugar de maior prestígio, enquanto os saberes produzidos por intelectuais latino-americanos são tratados como saberes subalternos e possuem menor trânsito dentro do continente e fora do continente latino-americano.

Segato (2012) aponta ser em vão o esforço feito pelos intelectuais latino-americanos de se adequarem às categorias e teorias produzidas pelo Norte Global, na medida em que, dificilmente, conseguem atravessar a fronteira do Norte Global e obter uma reciprocidade do outro lado. Ademais, considera problemática a importação das teorias e categorias de fora, para ler as problemáticas da realidade latino-americana, pois pode correr o risco de deixar descobertos vários aspectos desta realidade.

O racismo epistêmico é ainda maior em relação aos saberes que partem de outras lógicas de conhecimento, tais como os saberes tradicionais, leigos e populares. Em relação a isto, Santos (2011) chama a atenção para o processo de produção da inexistência destes saberes não ocidentais os quais são rebaixados e inferiorizados pela universidade.

Em consequência do legado colonial, as universidades latino-americanas estão atravessadas por uma lógica colonial, eurocêntricas e racistas reprodutoras da exclusão dos segmentos não brancos, bem como dos suas formas de conhecimento. Este é um espaço privilegiado de exercício da colonialidade do saber, no qual permeia o mito da superioridade da forma de conhecer, perceber e saber

ocidentais modernas eurocêntricas por um lado e da inferiorização dos saberes, cosmologias e das demais produções culturais dos povos negros e indígenas por outro.

Apesar da diversidade sociocultural da sociedade brasileira, as universidades seguem um modelo eurocêntrico que reconhece como legítimos, apenas, os saberes científicos ocidentais modernos. De acordo com Carvalho (2016), as universidades latino-americanas herdaram das universidades europeias o modelo de ensino centrado no conhecimento científico ocidental moderno que valoriza, apenas, a dimensão racional da existência. No entanto, ressalta que os saberes tradicionais e a espiritualidade estiveram presentes nas universidades europeias até o século XVII, contudo foram retirados após as reformas napoleônicas e humboldtiana levando a uma redução do universo de saberes da universidade e o empobrecimento dos espaços de transmissão e produção de conhecimento. Em consonância com este pensamento, Santos (2011), salienta que houve uma produção da inexistência dos saberes tradicionais, populares, leigos, bem como, de saberes que partem das culturas indígenas por parte da academia.

A exclusão dos saberes tradicionais da universidade é vista por Carvalho (2016) como uma grande perda visto que estes são conhecimentos milenares que podem contribuir para o enriquecimento dos conhecimentos acadêmicos nos diferentes campos do saber (ambiental, artes, arquitetura, saúde, educação, psicologia, nutrição, etc).

Carvalho (2016) aponta duas medidas para a superação do racismo epistêmico: a inclusão de mestres de saberes tradicionais na universidade, tais como, mestres indígenas e quilombolas; e a promoção do encontro de saberes (acadêmicos e tradicionais). Neste mesmo sentido, Santos (2011) aponta a ecologia de saberes ou o diálogo dos saberes (acadêmicos e tradicionais) como um meio de reposicionar os saberes tradicionais, populares, leigos na universidade.

No que se refere a presença de segmentos étnico-raciais na universidade, Nogueira e Favilla (2017) ressalta a importância de Povos e Comunidades Tradicionais (PCTs) neste espaço para a ampliação da visão de ambos os lados (universidade e PCTs) sobre os problemas socioambientais e para a criação de possíveis alternativas.

Cabe salientar, que Povos e Comunidades Tradicionais é uma categoria que abrange uma pluralidade de segmentos étnico-raciais, tais como, indígenas,

quilombolas, ciganos, ribeirinhas, extrativistas, de terreiro, quebradeiras de coco, assentados de reforma agrária, geraizeiros, retireiros, dentre outras. Apesar das peculiaridades de cada segmento, os PCTs têm em comum possuírem formas de organização social próprias, passadas de geração a geração secularmente, e que utilizam o território para a realização das suas atividades culturais, econômicas e políticas.

Vale ressaltar que os PCTs criaram, ao longo da história, estratégias de resistência e re-existência frente ao processo de colonização e a colonialidade do poder. Dentre estas estratégias, destacam-se as pedagogias decoloniais que, segundo Walsh (2009), são práticas criadas pelos povos e transmitidas pelos mais velhos para as novas gerações. Tais pedagogias são fundamentais para estes povos visto que possibilitam manter viva sua história, memória, tradições, modos de vida e práticas culturais.

Segundo Carvalho (2016), tais povos possuem um acumulado de saberes e práticas que podem contribuir para enriquecer e ampliar o universo de saberes da academia. Além disto, ressalta que outro possível ganho com a abertura da universidade para os PCTs é a reintrodução da dimensão da espiritualidade na academia a qual ficou reduzida a conhecer desde a dimensão racional de maneira a gerar uma formação fragmentada.

Ademais, a presença dos PCTs na universidade na condição de sujeitos de conhecimento é uma forma de disputa dos espaços dos espaços de produção de conhecimento, de apropriação dos códigos que operaram hegemonicamente o mundo, bem como e de disputa dos espaços de poder, levando em consideração que a universidade é um corredor de acesso aos espaços de decisão política.

Dentro da perspectiva histórica dialética, não há estruturas de poder absolutas visto que todas estruturas são construções históricas passíveis de serem transformadas a partir da atuação dos sujeitos. Seguindo esta perspectiva, a universidade tanto pode ser orientada no sentido de conservar as estruturas coloniais, eurocêntricas e elitistas, como pode ser reorientada no sentido de provocar a transformação das estruturas de poder. Neste mesmo sentido, Carvalho (2016) compreende as universidades como um sistema dinâmico que se modificam a partir da inserção de novos elementos, sendo que, no caso da universidade, destaca a potencialidade dos novos sujeitos que chegam na universidade, vindos de

outros contextos socioculturais, de criar formas de resistência e transgressão em relação aos sistemas de opressão.

A seguir, apresento algumas estratégias decoloniais pensadas pelos intelectuais/ativistas latino-americanos, especialmente do grupo colonialidade-modernidade-decolonialidade, que visam contribuir para a superação do eurocentrismo e do racismo epistêmico.

CAPÍTULO 2 - ESTRATÉGIAS DE DESCOLONIALIDADE DO SABER

2.1 Desobediência Epistêmica

Dentre as estratégias de resistência à colonialidade do saber estão a *desobediência epistêmica* (MIGNOLO, 2003) que consiste em estimular o protagonismo dos intelectuais de fronteira (latino-americanos, negros, indígenas, camponeses, dentre outros grupos) a produzirem um pensamento decoloniis. Tal estratégia tem como objetivo dar visibilidade à pluralidade de saberes que foram subalternizados, bem como incentivar a produção de saberes que utilizem lógicas de conhecimento diferentes da racionalidade ocidental moderna.

Mignolo (2003) compreende que a superação das hierarquias no campo do saber perpassa pela reapropriação da periferia e dos povos subalternizados do seu espaço de enunciação. A noção de enunciação a que se refere o autor diz respeito à passagem do sujeito epistemológico para uma prática enunciativa que tenha como foco criar uma significação localizada politicamente e que resulte numa atividade significativa. Para este autor, tão importante como problematizar quem é o sujeito que produziu determinado conhecimento e a sua procedência geográfica, é saber a posição político/teórica de enunciação e representação que se adota. Nesse sentido, o autor salienta que, na razão pós-moderna, a representação é colocada na frente da epistemologia, de modo que é na enunciação diferencial que ocorre a organização do discurso contra moderno.

As narrativas contra hegemônicas que vêm sendo produzidas pelos povos subalternos são uma tentativa de interromper os lócus de enunciação colonial e introduzir outras práticas teóricas dentro do campo da crítica à modernidade, como por exemplo, os discursos de gênero, feministas, étnico-raciais, os quais têm contribuído para a politização desse campo. Nesse sentido, Mignolo (1995) exemplifica os diferentes lugares de enunciação das teorias modernas e teorias decoloniais no debate sobre o início da modernidade. Enquanto a perspectiva moderna declara que a história da modernidade começa com a apropriação pela Europa dos bens culturais da Grécia, a perspectiva contra hegemônica dos

intelectuais subalternizados aponta que a modernidade está relacionada com o processo de dominação e exploração da América.

Um dos desafios do pensamento decolonial, segundo Mignolo (2001), é conseguir fazer um giro epistemológico em relação narrativa eurocêntrica da ciência moderna no sentido de superar a lógica binária que hierarquiza a relação entre sujeito/objeto, ciência/senso-comum, razão/sentimento, cultura/natureza, ciência/espiritualidade, dentre outros. No que se refere à divisão sujeito/objeto da ciência moderna, Mignolo (2001) ressalta que esta hierarquização faz parte de uma razão colonial, a qual ainda não foi totalmente rompida nos campos dos estudos feministas, de gênero e etnicidade, visto que ainda continuam presos ao modelo etnocêntrico, racista e machista de pensar.

Este movimento de questionamento, ruptura e emancipação epistemológica se faz necessário em relação às categorias geoculturais produzidas pela razão colonial, tais como, as categorias norte/sul, brancos/não brancos; primeiro mundo/segundo mundo e terceiro mundo; ocidente/oriente, centro/periferia, moderno/não-civilizado, desenvolvidos/atrasados dentre outras. Apesar dos desafios, Mignolo (2001) considera que o pensamento decolonial tem iniciado um caminho de abertura para uma *transmodernidade*, ideia trazida por Dussel (2015) para designar um estado de organização solidária entre homens e mulheres, entre pessoas de diferentes raças, de diferentes povos, classes, culturas e entre esses e a natureza.

2.2 Interculturalidade crítica

Segundo Walsh (2009), a interculturalidade crítica pode ser compreendida como um movimento teórico, político e cultural no campo das minorias, articulado aos movimentos de lutas dos povos indígenas e negros do continente latino-americano, que visa provocar alterações em pontos estratégicos nos sistemas de opressão, nas hierarquias raciais, culturais e na lógica de mercado (WALSH, 2009).

No entanto, Walsh (2009) salienta que é preciso estar atento com a apropriação oportunista do termo *interculturalidade* pelos grupos conservadores dos Estados e das empresas, com os quais é preciso ter um certo cuidado, visto que, a depender das perspectivas política, socioeconômica e cultural que seguem, podem atuar no sentido do assimilacionismo e da desmobilização dos povos não brancos.

Segunda Walsh (2009), a interculturalidade tem sido apropriada e utilizada pelo Estado e pelas Empresas como discurso político de base multicultural-neoliberal de integração, inclusão e de acesso a direitos, mas que em verdade objetiva seduzir, escamotear e disfarçar seus interesses de mercado.

O discurso do multiculturalista neoliberal oferece um tipo de inclusão para melhor controlar os grupos não brancos e de neutralizar seus movimentos de contra resistência ao modelo neoliberal e desenvolvimentista. Os países do Norte Global implementam-se seus projetos de inclusão para povos indígenas e negros nos países da América Latina com a finalidade de terem livre atuação nas esferas econômicas, políticas e culturais.

Com efeito, Walsh (2009) denomina o discurso e as políticas que seguem esta lógica dos centros hegemônicos de *poder de interculturalidade funcional*, por seguir um formato que é favorável à manutenção do sistema econômico neoliberal, visto que não questiona e não atua na transformação da matriz da colonialidade do poder. Com isso, mantem-se a relação de dominação geopolítica, o modelo desenvolvimentista, a exploração da América Latina pelos países do centro.

Tais políticas podem gerar uma sectarização e a fragilização da organização dos povos não brancos visto que colocam os grupos para competir uns contra os outros em troca de migalhas de projetos e programas que não possibilitam a autonomia e soberania sobre seus territórios e modos de vida. Ficam num permanente estado de dependência com diz Walsh (2009):

Es una estrategia política funcional al sistema-mundo moderno y aún colonial; pretende "incluir" los anteriormente excluidos dentro de un modelo globalizado de sociedad regido no por la gente sino por los intereses del mercado. Tal estrategia y política no buscan ni le interesa transformar las estructuras sociales racializadas; más bien su objetivo es administrar la diversidad ante de lo que está visto como el peligro de la radicalización de imaginarios y agenciamiento étnico. Al posicionar la razón neoliberal - por supuesto moderna, occidental y (re)colonial - como razón única, hace pensar que su proyecto e interés apuntalan al conjunto de la sociedad y a un mejor vivir. Por eso, permanece sin mayor cuestionamiento (WALSH, 2009, p. 8).

Tal estratégia do Estado e das empresas de aproximação dos povos não brancos pode ser vista como um cavalo de Tróia oferecido aos povos do Sul global, visto que é um presente que acaba por desmobilizar as lutas de resistência destes povos contra este modelo depredatório da vida, da natureza, das relações sociais, da dignidade, da sustentabilidade cultural. Nesse sentido, ressalta-se que é um multiculturalismo que não questiona ou altera as estruturas econômicas, culturais, políticas que sustentam a colonialidade do poder, do saber e do ser.

Já a interculturalidade crítica é uma proposta que busca atuar contra as estruturas dos sistemas neoliberais por serem causadoras de injustiças, racismos, dependência, exploração, eurocentrismo. No campo cultural, a interculturalidade crítica propõe a promoção da equidade étnico-racial e da equidade epistêmica, as quais perpassam pela afirmação da alteridade da pluralidade de povos que habitam o continente e o reconhecimento das suas produções culturais e dos seus saberes.

No âmbito político internacional, busca-se a superação da interculturalidade funcional visto que esta não altera a relação autoritária exercida do Norte global em relação ao Sul global e entre os países centrais e os países periféricos. Segundo Walsh (2009), na proposta de interculturalidade funcional não se reconhece a cultura dos povos não brancos e não lhes é dado a liberdade de escolherem seguir os seus projetos civilizatórios. Em contraposição ao monólogo dos centros hegemônicos em relação ao Sul, a perspectiva da interculturalidade crítica é pautada na afirmação da alteridade e na promoção do diálogo intercultural entre os povos, países e nações.

Dessa forma, Walsh (2009) salienta a necessidade da interculturalidade crítica como instrumento discursivo de compreensão das causas do não dialógico intercultural, bem como para nomear esta forma de violência e apontar os caminhos políticos, econômicos e educativos que contribuam para viabilizar este diálogo.

2.3. Pedagogias libertadoras/decoloniais

As perspectivas pedagógicas libertadoras e decoloniais têm em comum perceberem a educação como ferramenta que pode ser utilizada em prol da construção de um projeto de sociedade em que prevaleça a solidariedade entre os povos e da justiça social. Dentre os expoentes no campo das pedagogias críticas, destaca-se Paulo Freire, educador e intelectual latino-americano.

Paulo Freire é mundialmente conhecido, por seu pensamento sociopedagógico e por seu compromisso político com a promoção de uma educação problematizadora da realidade que contribua para a libertação dos grupos oprimidos e dos condenados da terra. Parte de suas obras foi escrita durante o exílio político (1964-1980) e são resultados do acumulado de saberes e experiências educativas adquiridas em diferentes continentes em que esteve neste período. No continente Africano, ele teve a oportunidade de participar na elaboração de propostas político-pedagógica em países em processo de descolonização e de entrar em contato com o pensamento pós-colonial de Franz Fanon e de Albert Memmi, líderes revolucionários que participaram do movimento de independência da África e que são precursores na produção de um pensamento decolonial.

Dentre as obras de Paulo Freire, destaca-se o livro *Pedagogia do Oprimido* na qual o autor denuncia as práticas pedagógicas dos grupos dominantes cuja intenção é a manutenção dos regimes de dominação. O termo educação bancária é utilizado como categoria política para nomear as práticas pedagógicas orientadas pela lógica colonizadora, de invasão cultural, da conquista, do anti-diálogo e da manipulação. Já a *Pedagogia do Oprimido* refere-se aos métodos pedagógicos de uma educação comprometida com a libertação dos grupos oprimidos.

Segundo explicam de diferentes formas Fanon (2010) e Freire (2005 [1970]), o método pedagógico da educação bancária orienta-se no sentido de gerar uma adesão dos oprimidos ao modo de ser, conhecer, saber e existir dos grupos dominantes. Uma das estratégias utilizadas para isto é a (des) humanização dos grupos oprimidos por meio da difusão do mito da inferioridade, incapacidade e ignorância destes e da superioridade da cultura, saberes e modos de vida dos grupos dominantes (FANON (2011 [1960]) e FREIRE (2005 [1970])). Disso decorre o movimento de dualidade dos grupos oprimidos, os quais, ao mesmo tempo que desejam se libertar, temem a liberdade; ao mesmo tempo que rejeitam a opressão, desejam se tornar opressores, visto que interiorizam os valores e referenciais destes.

Segundo Freire (2005 [1970]), a educação bancária tem como base uma teoria da ação anti-dialogica e de invasão cultural. Nesta, o professor é considerado o único detentor do conhecimento e monopoliza a palavra e os estudantes são vistos como desprovidos de saber e são silenciados; os professores ocupam o lugar de agentes da ação educativa e os educandos ocupam o lugar de espectadores

passivos do seu processo de aprendizagem. Os temas que compõem o currículo são alheios à realidade dos estudantes e repassados de forma acrítica para os alunos.

Face à pedagogia dos grupos dominantes, Paulo Freire propõe como alternativa uma Pedagogia do Oprimido na qual os grupos subalternizados ocupam o papel de protagonistas da sua libertação. A educação libertadora parte do reconhecimento da potencialidade dos grupos oprimidos de pensarem criticamente a si mesmos e a sua realidade, bem como, de intervirem na transformação da realidade injusta. Na prática libertadora de educação estes ocupam o papel sujeitos do seu processo de aprendizagem e da sua história visto que “não são coisas que se resgatam, mas sujeitos que se auto-configuram responsavelmente no processo de sua libertação” (FREIRE, 2005 [1970]).

Na perspectiva libertadora de educação, o diálogo é elemento central visto que por meio deste se avança no processo de tomada de consciência dos educandos de si mesmo e do mundo. Segundo Freire (2005 [1970]), o diálogo é o espaço de encontro das consciências no qual os sujeitos comunicam seu mundo comum, tomam distanciamento da realidade e refletem criticamente sobre ela. Trata-se de um movimento que provoca o indivíduo ir mais e além do já conhecido e, assim, transpor os seus próprios limites.

Este processo de autodescobrimento de si e do mundo vai se potencializando com a conquista das palavras pelos grupos oprimidos e das ferramentas conceituais utilizadas pelos grupos dominantes. Neste sentido, Hoolkes (2013) defende uma pedagogia que estimule os educandos a transgredirem a lógica bancária, a tomarem questionarem o autoritarismo, as hierarquias de aula e se afirmarem como sujeitos de conhecimento.

No método pedagógico da educação libertadora o aprendizado da leitura da palavra vem conectada com a leitura de mundo visto que para Freire (2005 [1970]), alfabetizar vai além do mero ato de memorizar letras e juntar palavras, tem como objetivo favorecer a tomada de consciência dos sujeitos das contradições sociais, das estruturas de poder que exercem uma influência limitadora da liberdade de ser, perceber, sentir e agir. Este método de alfabetização parte da investigação do universo vocabular dos educandos a partir do qual são selecionadas as palavras mais significativas que, por sua vez, darão base para a formação de novas palavras.

Freire (2005 [1970]) ressalta que o processo de conquista da palavra e do mundo ocorre a vida toda, desde a alfabetização até a formação universitária, visto que a incessante busca pelo saber, sendo que quanto mais alto o nível de educação mais condições de avançar neste processo conscientização.

A palavra escrita favorece os educandos tomarem um distanciamento do mundo, admirá-lo, nomeá-lo, refletir sobre ele e ampliarem a sua consciência de si mesmos enquanto seres produtores de cultura. Por meio da palavra escrita, os educandos podem contar a sua história e se perceberem como personagens desta história e o mundo como um projeto em permanente processo de construção (FREIRE, (2005 [1970])). A partir da tomada de consciência das contradições sociais e da historicidade dos sistemas de opressão os educandos são convidados a engajarem-se no processo de recriação de um outro mundo possível livre dos sistemas de opressão. Neste sentido, a Pedagogia do Oprimido pode ser compreendida como uma ferramenta política que favorece a construção de um projeto de sociedade livre de todas as estruturas de dominação.

Semelhante a Pedagogia do Oprimido, a Educação em e para os Direitos Humanos é um forte instrumento de transgressão às pedagogias mantenedoras do *status quo* por convidar os grupos oprimidos para a luta por direitos. Nesta proposta educativa, destaque-se o papel de centralidade dos processos de organização dos grupos oprimidos para que os direitos sejam reconhecidos e efetivados. Segato (2012) destaca que as conquistas de direitos foram impulsionadas pelos movimentos de lutas por direitos forjados pelos grupos oprimidos de diferentes culturas. Movidos por uma pulsão de ética, em busca de reconhecimento, valorização e melhores condições de vida, os sujeitos se mobilizam para a ampliação dos Direitos Humanos ao longo da história.

Dessa forma, a educação em e para os Direitos Humanos enfatiza a potencialidade dos grupos humanos de intervirem na história para a criação de uma cultura de paz e de uma sociedade mais justas em que todos os sujeitos tenham seus direitos reconhecidos e efetivados. Além disto, ressalta a importância dos movimentos sociais para que não haja retrocessos nos direitos já conquistados.

Os movimentos sociais tem sido um dos principais espaços em que as pedagogias libertadoras e decoloniais têm se enraizado, tais como, no Movimento Sem Terra que compartilha muitos dos princípios das pedagogias libertadoras na sua Pedagogia do Movimento. No entanto, no ambiente escolar formal também é

possível criar brechas por parte dos professores progressistas os quais tem um papel fundamental na transformação dos seus espaços de atuação.

CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA

3.1 A cartografia

Na busca por um método para entrada no campo da pesquisa, encontrei a cartografia a qual compreende a realidade como uma rede composta por múltiplas conexões que não estão ligadas a um centro de comando ou a um fundamento, mas a vários, os quais estão dispostos de forma não hierarquizada (PASSOS & BARROS, 2010).

No método cartográfico, o caminho da pesquisa não é determinado *a priori* do campo, mas construído durante o próprio processo da *práxis* da pesquisa, ou seja, não utiliza procedimentos fechados que pré-definem o passo a passo de como acessar a realidade investigada. Essa via pré-determinada e rígida de acesso à realidade pautada na ciência moderna mostra-se limitada para pesquisas que tem como objetivo acompanhar processos em movimento, como no caso da presente pesquisa, que aborda a experiência educativa do Mestrado junto a Povos e Comunidades Tradicionais, programa que tem experimentado um modelo de educação que transgride o paradigma monocultural eurocêntrico de formação universitária. Para este tipo de pesquisa, que busca acompanhar experiências em movimento, a cartografia pode contribuir por ser um método também em movimento de construção, aberto para a criação e a experimentação. Ao invés dos procedimentos fechados, os cartógrafos iniciantes encontram pistas fornecidas pelos pesquisadores que se aventuraram nesse método, pistas que indicam algumas direções de pesquisa (PASSOS & BARROS, 2010).

Uma das pistas para o trabalho do cartógrafo/a é compreender que o campo da pesquisa não é um espaço apenas para ser observado ou para coletar dados, mas um território a ser ocupado, habitado e vivenciado. Nesse espaço, o cartógrafo atua como um participante-observador, visto que não está alheio ao processo em curso, mas intervém diretamente na configuração desse território. Este papel de participante-observador assume que o pesquisador em campo está implicado politicamente e esteticamente no processo, afetando e sendo afetado. Nesse

sentido, a cartografia pode ser compreendida como um método de pesquisa-intervenção.

A aproximação do território é um processo que pode começar com um sobrevoo pela sua superfície, seguida por um pouso e, posteriormente pela imersão. Outra indicação importante é que o campo da investigação é um território móvel, que vai se configurando e reconfigurando ao longo da pesquisa (PASSOS & BARROS, 2010).

Nesse processo de sobrevoo sobre o território, passo lentamente a me deslocar do lugar de estudante para o de pesquisadora/cartógrafa, o que significa uma tentativa de mergulhar um pouco mais fundo no ambiente de investigação, de des/naturalizar o que era tido como natural, des/automatizar os meus automatismos, estar mais sensível para perceber as emergências produzidas no campo da pesquisa. Esse processo tem afetado a produção da minha própria subjetividade como estudante-pesquisadora, transformando a forma de me perceber e de perceber o campo observado.

Um dos desafios de lidar com o intercruzamento dos lugares de estudante e pesquisadora é conseguir fazer o ponto de mutação, ou melhor, de me tornar educanda-pesquisadora. Algumas mudanças de percepção sugerem que estou começando a me aproximar do território, agora, assim como eu, em mutação: o ambiente que era visto apenas como o meu espaço de formação, aos poucos começa a ser percebido como campo de pesquisa, de observação, experimentação e invenção de novas formas de perceber. Eu mesma começo a me tornar e me reconhecer como uma pessoa criativa e em transformação.

3.2 Caminhos percorridos (procedimentos) na construção de informações

1. Pesquisa documental: Consulta aos documentos oficiais relacionados ao Mestrado Junto a Povos e Terras tradicionais (Histórico e Projeto Político Pedagógico);
2. Pesquisa de campo: Foi realizada observação participante de duas disciplinas do MESPT entre os meses de julho a novembro de 2016, na condição de aluna especial, com a autorização das professoras. Solicitei aos professores/as da

disciplina a permissão para utilizar as informações coletadas em campo nesta dissertação.

3. Foi elaborado um diário de bordo com registro do percurso da pesquisa.
4. Foi realizada a análise dos textos escritos pelos estudantes acerca da experiência de formação no MESPT. Foram utilizados com a devida autorização dos estudantes.

3.3. Método documentário de Interpretação

As informações construídas por meio da pesquisa realizada foram analisadas a partir do método do documentário de interpretação. Este método foi elaborado por Ralf Bohnsack a partir dos pressupostos da sociologia do conhecimento de Karl Mannheim, cuja principal referência é o artigo intitulado “Contribuições para a teoria da interpretação das visões de mundo” publicado na segunda metade do século XX.

Segundo Mannheim (apud WELLER, 2005, p. 262), as visões de mundo ou orientações coletivas podem ser compreendidas como o conjunto de vivências e experiências, compartilhadas por sujeitos em decorrência de seu pertencimento a um mesmo contexto social, que são construídas a partir de um conhecimento tácito que está incorporado às ações práticas de determinado grupo. Para o autor, as visões de mundo inserem-se no campo de conhecimento atóricico ou intuitivo, visto que, via de regra, o grupo não costuma pensar sua própria experiência prática de forma teórica, cabendo tal trabalho ao pesquisador/a. Nesse sentido, a função do pesquisador/a é explicitar o conhecimento presente nas narrativas dos/as participantes da pesquisa, através de uma interpretação teórica que ultrapasse a compreensão intuitiva dos fenômenos sociais e que se aproxima do sentido documentário, ou seja, do modo como os produtos culturais são estruturados (MANNHEIM apud WELLER, 2005, p. 262).

Karl Mannheim aponta que o processo de interpretação perpassa pela análise de três níveis de sentido: o nível objetivo ou imanente, referente aos aspectos objetivos expressos naturalmente num contexto social; o nível expressivo relacionado às ações verbais, aos comportamentos subjetivos e intencionais; e, por fim, o nível documentário ou revelador dos sentidos implícitos na estrutura de uma

ação. Os dois primeiros níveis de interpretação auxiliam na reconstrução do sentido documentário, porém o autor ressalta que é preciso extrapolar a interpretação pré-reflexiva ou ateórica e se inserir no contexto social dos atores pesquisados. A partir desse processo, é possível compreender os significados que emergem das orientações coletivas, bem como o espaço social de experiências conjuntivas (MANNHEIM apud WELLER, 2005 p. 263).

A interpretação documentária foi atualizada pelo sociólogo Ralf Bohnsack tanto do ponto de vista do método como da metodologia entre 1999 e 2001, e passou a ser utilizado como instrumento de análise na pesquisa social empírica de caráter reconstrutivo, tendo como foco a análise do nível documentário da ação. De acordo com Bohnsack e Weller (2006), a reconstrução do sentido documentário das ações requer uma postura genética ou fundacional do pesquisador/a, que transcenda o sentido comum ou imanente da realidade. Segundo os autores, o papel do observador/a vai além de perguntar o que é uma prática social, ou seja, é preciso entender como essa prática é formada, adentrar na estrutura da ação, e conhecer o seu *modus operandi*, a forma como os produtos culturais são construídos e reproduzidos.

3.3.2 Interpretação dos dados

A interpretação dos dados segundo o método documentário de interpretação é realizado em duas etapas: a análise formulada e a análise refletida. A análise formulada é o momento da pesquisa em que é feita a seleção e a transcrição das passagens que serão analisadas, a estruturação dos textos e a reformulação das narrativas para uma linguagem inteligível por aqueles que não estão familiarizados com a linguagem do contexto dos entrevistados/as. Segundo Weller (2005), nessa etapa não cabe ao pesquisador/a realizar inferências e colocações. Já a interpretação refletida tem como objetivo analisar as várias nuances do discurso, a forma como os entrevistados interagem, o quadro de referência ou *habitus* orientador do discurso e mapear os padrões, as características e as normas que norteiam as ações de determinado grupo social (WELLER, 2005).

Contudo, a explicitação do *habitus* e das experiências semelhantes vivenciados pelos entrevistados só é possível através de uma análise comparativa entre as visões de mundo. Segundo Glaser e Strauss (1967 apud WELLER, 2005), o método comparativo permite fazer generalizações através da comparação de casos empíricos e elaborar teorias com base nos dados coletados. Além disso, serve de instrumento de controle metodológico do saber teórico do pesquisador/a e do seu lugar de fala. Outra vantagem da análise comparativa para o método documentário é a possibilidade de desenvolver modelos de orientação que se repetem num espaço de experiências conjuntivas e, com base nestes modelos, elaborar tipologias.

Segundo Bohnsack e Weller (2006), quanto mais um modelo de orientação específico se repete dentro dos diferentes espaços de experiências conjuntivas, maior a validação das teorias construídas. Nesse sentido, Weller (2005) aponta que: [...] a generalização dos resultados da análise empírica e a transformação deste conhecimento em teorias fundamentadas depende, portanto, da validade dos tipos construídos e da consolidação destes em tipologias abrangentes (WELLER, 2005).

CAPÍTULO 4 – CAMPO DA PESQUISA

4.1 Histórico do Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Territórios Tradicionais

O Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais (MESPT) é um curso criada em 2010, no âmbito do Programa de Pós-Graduação Profissional em Desenvolvimento Sustentável (PPG-PDS) da Universidade de Brasília. Inicialmente, estava vinculado ao Centro de Desenvolvimento Sustentável e, atualmente, tem um caráter multiunidades.

A primeira edição do curso foi realizada em 2011 teve como foco a formação de profissionais indígenas e indigenistas no trato de assuntos indígenas em interface com a sustentabilidade, Das 26 vagas oferecidas, 50% foram reservadas para estudantes indígenas. Foram selecionados candidatos pertencentes à treze etnias diferentes dentre as quais: Apurinã, Bakairi, Baniwa, Baré, Guarani, Kaingang, Kinikinau, Makuxi, Pantamona, Suruí, Umutina, Xavante e Wapixana.).

Em 2013, a coordenação reformulou o curso com vistas a abranger a pluralidade de Povos e Comunidades Tradicionais (quilombola, geraizeiro, assentando de reforma agrária, retireiro, extrativistas, assentado de reforma agrária dentre outros segmentos) em razão de terem identificado uma demanda reprimida destes segmentos por uma formação profissional-acadêmica no campo da sustentabilidade. A partir deste ano o curso passa a adotar a sigla MESPT.

O curso estabelece que, pelo menos, 50% das vagas do curso para estudantes pertencentes à Povos e Comunidades Tradicionais (PCTs), podendo este percentual ser elevado para 100%. Além disto, são ofertadas vagas para estudantes do Suriname e México vinculados à instituições parceiras do MESPT.

No ano seguinte, em 2014, foi lançado o edital referente à 2ª edição do MESPT. Foram abertas 30 vagas, sendo 15 vagas reservadas para candidatos indígenas e quilombolas do país e 03 para estes mesmos segmentos só que do México e do Suriname. Nos processos seletivos realizados em 2015, a coordenação

do curso também buscou distribuir as vagas de modo a favorecer uma composição diversificada das turmas com profissionais representantes de diferentes povos e comunidades tradicionais do país, bem como, de outros países.

No edital aberto no ano de 2016, houve uma redução das vagas do curso, apenas 18 (dezoito) devido ao corte de recursos provocado pelo cenário político insatisfatório. Diante disto, a coordenação tomou a decisão de destinar todas as vagas do edital para segmentos étnico-raciais pertencentes PCTs. A crise política também acarretou o atraso do pagamento das bolsas oferecidas pela Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), instituição parceira do MESPT. Esta bolsa é importante para os participantes do curso pois auxilia a custear as despesas relativas aos deslocamentos dos seus Estados de origem para UnB tendo em vista que o curso adota a dinâmica da Pedagogia da Alternância a qual intercala tempos de formação na universidade e tempos de formação nas comunidades de pertencimento dos estudantes.

4.2 Especificidades da proposta formativa do MESPT

Fundamento teórico: sustentabilidade, territorialidade e interculturalidade

O Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Territórios Tradicionais (MESPT) tem como fundamentos teóricos a sustentabilidade em articulação com a territorialidade e a interculturalidade. O fundamento da sustentabilidade diz respeito à conservação da biodiversidade dos territórios dos Povos e Comunidades Tradicionais (PCT), bem como da valorização da inter-relação ser humano/natureza. Estes são elementos essenciais para a produção cultural dos PCTs. Já a noção de território diz respeito às relações afetivas, históricas, culturais estabelecidas por um grupo social em sua base territorial, por meio das quais mantém a sua identidade. Considera-se, aqui, que no caso dos PCTs esta produção cultural (saberes, práticas e modos de vida) caracteriza-se pela intrínseca relação com a natureza (GALLOIS, 2004). No que se refere à noção de interculturalidade, a perspectiva adotada é a de afirmação da alteridade, da equidade étnico-racial e epistêmica.

Fundamento Metodológico: Diálogo de saberes (acadêmicos e tradicionais)

A perspectiva metodológica adotada pelo curso é a do Diálogo de Saberes (acadêmicos e tradicionais) ou Ecologia de Saberes elaborada por Boaventura de Sousa Santos, assim como a concepção dialógica de educação proposta por Paulo Freire. Segundo Santos (2011), a ecologia de saberes é uma prática de revalorização dos saberes locais dos grupos populares e étnico-raciais que busca incentivar a conversa entre estes saberes tradicionais/populares e os conhecimentos acadêmicos. Parte do pressuposto de que tanto as comunidades como a universidade possuem um acumulado de conhecimento em diferentes campos do conhecimento, sendo um deles o campo da sustentabilidade. Seguindo esta perspectiva, o MESPT compreende que, por meio do diálogo de saberes, pode-se agregar conhecimento para ambos os lados (academia e comunidades tradicionais) no campo de estudo da sustentabilidade.

Diferente da lógica adotada pela maior parte dos cursos da universidade, que seguem uma perspectiva monocultural de transmissão e produção de conhecimento cuja única forma de validade conhecimento é a ciência ocidental moderna, a perspectiva do diálogo de saberes parte do pressuposto da equidade epistêmica entre ambos saberes (acadêmicos e tradicionais). Para Santos (2011), ecologia de saberes é uma ferramenta pedagógica que favorece a promoção da justiça epistêmica. Neste sentido, o MESPT favorece o protagonismo dos seus estudantes na produção de saberes tradicionais por reconhecer o acumulado saberes dos PCTs no campo socioambiental, assim como o intercâmbio intercultural entre os estudantes e entre estes e a academia.

O diálogo possibilita aprendizagens recíprocas entre a academia e os sujeitos de saberes tradicionais, considerando o inacabamento de ambas lógicas de conhecimento. Além disto, Santos (2011) afirma que a promoção do diálogo entre os saberes (acadêmicos e tradicionais) possibilita unir esforços das duas lógicas de conhecimento no sentido de construir alternativas para solucionar os desafios, no campo da sustentabilidade, enfrentados pela sociedade e pelos povos e comunidades tradicionais.

Do ponto de vista metodológico, é possível afirmar que o MEPST aparece como uma brecha decolonial na universidade, visto que tais instituições têm um legado colonial de negação da alteridade e de invalidação dos saberes tradicionais.

A perspectiva dialógica é uma alternativa contra a lógica de ação antidialógica e de invasão cultural muito presente nos espaços formais de formação. Em outras palavras, a proposta do MESTPT contribui para a promoção da equidade epistêmica e étnico-racial na universidade.

Interdisciplinaridade

O MEPST segue a perspectiva interdisciplinar de formação de modo que o curso conta com um corpo equipe docente composto por professores e pesquisadores de diferentes áreas de conhecimento, a fim de possibilitar a compreensão das problemáticas relacionadas à sustentabilidade a partir da articulação de diferentes campos de saber. Seguindo esta perspectiva, as disciplinas que compõe a matriz curricular do curso articulam diferentes áreas do conhecimento (Ciências Sociais, Aplicadas, Ambientais e Agrárias).

Segundo Cristovam Buarque (2014), a perspectiva interdisciplinar de educação contrapõe-se a um modelo de formação universitária dividido em departamentos incomunicáveis, geradores de uma formação fragmentada do estudante, além de não possibilitar a compreensão dos problemas nas suas diferentes faces do tema da sustentabilidade a partir da articulação de diferentes áreas do conhecimento.

Pedagogia da Alternância: Tempo universidade e Tempo comunidade

A proposta curricular do MESPT está organizada com base na Pedagogia da Alternância, metodologia criada no contexto da Educação do Campo como uma resposta a demanda dos camponeses por uma formação que leve em consideração as especificidades dos camponeses. Tal proposta pedagógica tem como especificidade alternar momentos de formação na universidade com momentos de

formação na comunidade dos participantes. O Tempo Universidade destina-se ao período em que os estudantes cursam os módulos funcionais presencialmente no espaço da universidade. No intervalo entre um módulo e outro, os participantes retornam para sua comunidade e são passadas atividades de pesquisa/intervenção para serem realizadas no Tempo Comunidade, com supervisão dos professores.

A escolha do MESPT por organizar o curso com base na dinâmica da alternância tem como objetivo favorecer a revalorização do território dos povos e comunidades tradicionais e possibilitar que estes participem do processo de produção de conhecimento em articulação com o espaço acadêmico. Seguindo esta perspectiva, prioriza-se a utilização de métodos de Antropologia Colaborativa com vistas a favorecer a integração das comunidades nas quais estão sendo desenvolvidos os projetos de pesquisas, de forma que tais comunidades se tornam sujeitos do processo de construção do conhecimento.

Além disto, o curso tem a preocupação de orientar a produção de conhecimentos de modo a levar em consideração as particularidades étnicas, ecológicas e dos contextos nos quais serão aplicados.

Assim, identifica-se que a proposta da Pedagogia da Alternância dialoga com os pressupostos e objetivos do programa que são preservar o vínculo dos estudantes com sua comunidade de pertencimento e favorecer a participação da comunidade na elaboração e execução da pesquisa/intervenção propostas pelos profissionais do curso.

Vale ressaltar que, apesar da ampliação de estudantes com marcadores étnico-raciais nas universidades com a conquista das cotas raciais, ainda são quase inexistentes cursos que levam em consideração as especificidades dos estudantes oriundos de outros contextos culturais. Na UnB, além do MESPT, existe a experiência do curso de Licenciatura de Educação no Campo promovido pela Universidade de Planaltina – UnB. Este curso é voltado para sujeitos do campo, incluindo indígenas e quilombolas e segue uma perspectiva de educação intercultural e adota a dinâmica da Pedagogia da Alternância.

Aprendizagem pela pesquisa e pela práxis

A proposta de formação do MESPT prioriza a aprendizagem pela pesquisa, seja nas atividades realizadas no Tempo Universidade ou no Tempo Comunidade. Além disto, busca favorecer que os estudantes realizem uma leitura crítica da realidade, bem como envolvê-los em atividades de coleta, sistematização e análise de dados. Ainda, estimula a produção de conhecimento a partir da comparação entre teoria e a prática, no diálogo intercultural e interdisciplinar.

Política de reserva de vagas do MESPT para Povos e Comunidades Tradicionais e processo seletivo

O MESPT é o primeiro curso da UnB e no Brasil que agrega, num mesmo espaço de formação, uma pluralidade de segmentos étnico-raciais (indígenas, quilombolas, ribeirinhos, geraizeiros, assentados em área de reforma agrária, quebradoras de coco, extrativistas, dentre outras comunidades tradicionais. Tais segmentos constituem público prioritário do MESPT.

A diferença entre a política de reserva de vagas dos segmentos étnico-raciais do MESPT em relação à política de cotas étnico-raciais adotadas pelos cursos de pós-graduação da UnB é que, no primeiro caso, estes segmentos constituem o público prioritário do curso, sendo que pelo menos 50% das vagas é destinada para eles. Já na política de cotas raciais adotadas pelos demais cursos da universidade, apenas uma pequena porcentagem das vagas é destinada para estes grupos. Isto é, além de serem poucos os cursos de pós-graduação na UnB que contam com cotas raciais, o quantitativo das vagas oferecidas para estes segmentos nestes cursos é pequeno, em torno de 20%.

A proposta de inclusão étnico-racial do MESPT segue a perspectiva da discriminação positiva a qual é compreendida por Carvalho (2009) como um mecanismo de reparação de segmentos étnico-raciais, historicamente excluídos, e de promoção do equilíbrio entre brancos e não brancos nas instituições do Estado.

No processo seletivo do MESPT, os candidatos que desejam concorrer à reserva de vagas para segmentos com marcadores étnico-raciais, como pertencentes a povos e comunidades tradicionais, precisam apresentar uma declaração de consentimento da sua comunidade de origem e assinar uma

declaração de pertencimento étnico afirmando seu vínculo com um povo indígena ou comunidade tradicional.

Participação de Intelectuais e lideranças de povos e comunidades tradicionais no processo seletivo dos estudantes

Outra especificidade do processo seletivo do MESPT é a participação de intelectuais e lideranças indígenas, quilombolas e/ou sujeitos oriundos de comunidades tradicionais no processo de formação dos estudantes além dos professores da academia. O curso prevê a participação destes sujeitos nas Comissões de seleção dos candidatos, nas bancas de qualificação e defesa dos participantes do curso. Está é uma diferença marcante do MESPT em relação aos demais cursos de graduação e pós-graduação da UnB que são orientadas por uma perspectiva monocultural (saber ocidental moderno) e valorizam apenas dos intelectuais que são formados pela universidade.

Tal proposta contribui para a valorização e reconhecimento dos intelectuais de saberes tradicionais que adquiriram seus conhecimentos em espaços de educação não formais, como, por exemplo, nas suas comunidades tradicionais. Nestes espaços, a aprendizagem ocorre por meio das práticas, experiências, observação da natureza, como é o caso da formação dos intelectuais indígenas, quilombolas e de outras comunidades tradicionais.

Segundo Carvalho (2009), a universidade tem um papel importante neste processo de reconhecimento destes intelectuais tradicionais e de inclusão dos mesmos nos espaços de produção de conhecimento. A ideia é que os intelectuais tradicionais reconhecidos em suas comunidades pelos seus saberes ocupem na universidade a posição de mestres de saberes tradicionais e dividam o espaço de formação com os intelectuais da academia. Tal proposta de inclusão de mestres de saberes tradicionais na academia visa hibridizar os espaços de produção de conhecimento e enriquecer o aprendizado. Busca, ainda, viabilizar que estudantes entrem em contato com os conhecimentos dos intelectuais acadêmicos e dos mestres tradicionais que atuam em campos de saber semelhantes, ou seja, possibilita a aprendizagem desde duas lógicas de conhecimento.

4.2.1 Projeto Político-Pedagógico do MESPT

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) do MESPT foi elaborado entre os anos de 2013 e 2014 por meio da realização de três oficinas consultivas que contaram com a participação dos docentes, colaboradores do Programa e egressos do Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais (turma 2011-2013).

O PPP do MESPT está organizado da seguinte forma: Justificativa; Objetivos; Área de concentração e linhas de pesquisa; Seleção e perfil do estudante; Processo seletivo, Perfil de ingresso; Orientação político-pedagógica; Processo de ensino-aprendizagem; Carga horária; Matriz curricular; Ementas das disciplinas; Gestão acadêmica; Infraestrutura; Parcerias estratégicas e Parcerias internacionais.

4.2 Análise formulada do PPP do MESPT

O Programa de Pós-Graduação Profissional em Desenvolvimento Sustentável (PPGPDS), por meio do Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Territórios Tradicionais (MESPT), tem como objetivo geral a qualificação de profissionais para a realização de pesquisa/intervenção, a partir do diálogo de saberes (acadêmicos e tradicionais), que contribuam para o fortalecimento do processo de autogestão territorial, ambiental, bem como, para o reconhecimento da sociobiodiversidade e a preservação do patrimônio material e imaterial dos povos e comunidades tradicionais. Dentre os objetivos específicos do MESPT estão:

- a) Formar profissionais capazes de fazer o diagnóstico e a análise das problemáticas relativas ao desenvolvimento e a sustentabilidade no âmbito social e governamental;
- b) Formar sujeitos promotores do diálogo intercultural, para o desenvolvimento colaborativo de projetos, metodologias e/ou tecnologias sociais para a sustentabilidade de povos e comunidades tradicionais;

- c) Potencializar processos de autogestão territorial que seguem modelos sustentáveis de organização social e socioambiental;
- d) Contribuir para o avanço da utilização de métodos de trabalho interdisciplinares, com enfoque na interculturalidade e a sustentabilidade;
- e) Colaborar para que os espaços de atuação dos profissionais do curso tenham sua capacidade organizativa fortalecida por meio do desenvolvimento de pesquisas implicadas e da formação interdisciplinar dos participantes do curso que nelas atuam profissionalmente;
- f) Contribuir para o desenvolvimento teórico, metodológico e epistemológico com enfoque na sustentabilidade e da interculturalidade por meio do diálogo de saberes;
- g) Promover produções colaborativas, trocas e articulação entre as atividades de pesquisa e intervenção social, com enfoque na interculturalidade e na sustentabilidade, no Programa e nas suas parcerias.

Área de concentração

A Área de Concentração em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais constitui a única em vigência na Pós-Graduação Profissional em Desenvolvimento Sustentável (PPG-PDS). Tem como objetivo identificar as problemáticas socioambientais que atingem os povos e comunidades tradicionais e buscar alternativas para o enfrentamento destas situações, especialmente, as que atingem povos e comunidades em situação de vulnerabilidade social e em processo histórico de resistência às investidas dos projetos desenvolvimentistas em seus territórios.

A noção de sustentabilidade adotada pelo Programa vai além da dimensão socioambiental, pois perpassa também por questões de ordem social, política e cultural.

O MESPT adota a definição de territórios, povos indígenas, quilombolas e comunidades tradicionais expressa no 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 (BRASIL, 2007).

Linhas de Pesquisa

O MESPT tem três linhas de pesquisa:

- 1- Gestão Ambiental e Territorial
- 2- Produção Sustentável e Segurança Alimentar
- 3- Educação para a Interculturalidade e a Sustentabilidade

Seleção e perfil do estudante

O público alvo do MESPT é composto de profissionais (indígenas, quilombolas, comunidades tradicionais e segmentos sem marcadores étnico-raciais) que atuam nos mais variados espaços (órgão governamentais, não governamentais, empresas e assessoria ou base comunitária) interessados em refletir sobre sua prática profissional e de fortalecer suas práticas em prol de povos e territórios tradicionais.

Processo seletivo

O processo de seleção para ingresso no MESPT ocorre anualmente por meio da abertura de editais que contam com as informações referentes ao número de vagas e as regras de concorrência. Além dos critérios acadêmicos, como titulação mínima, trajetória profissional e acadêmica e proposições de pesquisa consonantes com o PPG-PDS, aos profissionais que se autodeclararam como pertencentes a povos e comunidades tradicionais é exigido, a título de cotas, documentos tais como, “Declaração da comunidade de origem” (ou associação de base comunitária), que ateste o conhecimento prévio e apoio à sua candidatura ao curso; “Declaração de pertencimento étnico” assinada pelo candidato, que afirme sua vinculação social, cultural, política e/ou familiar com um povo indígena ou comunidade tradicional.

Além dos docentes do Programa, participam das Comissões de Seleção membros examinadores externos à UnB, tais como, intelectuais e lideranças indígenas, quilombolas e/ou sujeitos oriundos de comunidades tradicionais.

O MESPT adota uma proposta de inclusão que tem como base a perspectiva da discriminação positiva dos segmentos étnico-raciais pertencentes a povos e comunidades tradicionais. Seguindo esta perspectiva, uma das diretrizes do curso é priorizar o ingresso de profissionais pertencentes a povos e comunidades tradicionais (indígenas, quilombolas, comunidades tradicionais). Para estes segmentos com marcadores étnico-raciais, reserva-se um percentual nunca inferior a 50% das vagas, podendo ser de 100%, conforme a demanda. No entanto, o curso busca possibilitar que sujeitos não pertencentes a estes povos e comunidades entrem no curso, com vistas a favorecer o diálogo intercultural entre estes profissionais e entre estes e a academia.

Nos processos seletivos, a coordenação do curso busca distribuir as vagas de modo a favorecer uma composição diversificada das turmas, com profissionais representantes de diferentes povos e comunidades tradicionais do país – isto é, tanto de segmentos com marcadores étnico-raciais, como de sujeitos sem marcadores de diferença étnico-racial (tradicionais, geraizeiros, quebradeiras de côco, pescadores artesanais etc.).

Perfil de ingresso

São características esperadas dos candidatos às vagas do MESPT: a) experiência e interesse em atuar junto a povos e comunidades tradicionais no

campo da sustentabilidade de seus territórios; b) flexibilidade, abertura para diálogo com a pluralidade étnico-racial e/ou pela experiência em projetos de pesquisa/intervenção colaborativa; c) experiências em liderança comunitária e/ou experiência profissional e conhecimentos gerais sobre questões que afetam os povos e comunidades tradicionais; d) noções gerais sobre sustentabilidade e interculturalidade; e) habilidades comunicativas orais e escritas em português.

Orientação político-pedagógica

O Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos Terras Tradicionais (MESPT) orienta-se no plano teórico pela noção de sustentabilidade, em articulação com a noção de territorialidade e de interculturalidade.

O MESPT parte de uma perspectiva de sustentabilidade voltada para a conservação da biodiversidade dos territórios dos povos e comunidades tradicionais e da valorização da inter-relação ser humano/natureza, levando em consideração serem estes elementos essenciais para a produção cultural dos povos e comunidades tradicionais.

A noção de território diz respeito às relações afetivas, históricas, culturais estabelecidas por um grupo social em sua base territorial, por meio das quais mantém a sua identidade. No caso dos povos e comunidades tradicionais, esta produção cultural (saberes, práticas e modos de vida) caracteriza-se pela intrínseca relação com a natureza (GALLOIS, 2004).

Já a noção de interculturalidade adotada pelo MESPT tem como base a afirmação da alteridade, do reconhecimento e da valorização das especificidades socioculturais e dos saberes dos povos e comunidades tradicionais.

No plano metodológico adota a interdisciplinaridade e no plano transversal o diálogo de saberes (acadêmicos e tradicionais), os quais atravessam toda a proposta educacional do curso.

O projeto tem ainda o compromisso social de produzir conhecimentos social e tecnicamente adequados, que favoreçam a formulação de soluções para os problemas socioambientais, causados pelo atual modelo desenvolvimentista, que os povos e comunidades tradicionais enfrentam.

Além disso, como dito anteriormente, o projeto adota a interdisciplinaridade como a metodologia de produção de conhecimento, com vistas a favorecer a compreensão dos problemas socioambientais a partir da articulação dos diferentes campos do saber, levando em consideração a complexidade dos temas abordados.

Finalmente, a proposta do MESPT de diálogo de saberes (ecologia de saberes) segue a perspectiva proposta por Boaventura de Sousa Santos, a qual defende o reconhecimento e valorização das práticas e dos saberes dos povos e comunidades nativas, já que estes sujeitos dispõem de um acumulado de práticas e conhecimentos acerca do meio ambiente que, somados aos esforços junto ao saber acadêmico, têm enorme potencial de promoção da sustentabilidade. Além disto, o MESPT adere a concepção de educação orientada pelo diálogo, tendo como uma das suas referências os pressupostos da Educação Libertadora de Paulo Freire. Nesta perspectiva, o diálogo é compreendido como o instrumento por meio do qual os sujeitos mediatizam seu mundo, partilham saberes e se engajam na transformação da sua realidade.

Processo de ensino-aprendizagem

De acordo com o seu projeto político pedagógico, O MESPT conta com algumas estratégias pedagógicas no sentido de favorecer o exercício da interculturalidade, dentre as quais:

1. A participação de intelectuais indígenas, quilombolas e tradicionais/populares nas bancas de seleção, qualificação, defesa, bem como, nos seminários integradores e disciplinas, em parceria com os docentes do curso;
2. A reserva de, pelo menos, 50% das vagas oferecidas pelo curso a profissionais indígenas, quilombolas e/ou oriundos de outras comunidades tradicionais, em consonância com o 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 opção do MESPT por uma composição diversificada das turmas tem como intuito favorecer o diálogo de saberes;

3. O incentivo à produção coletiva, preferencialmente de grupos étnico-raciais diferentes, nas disciplinas e nas atividades extraclasse. Além disto, o MESPT optou por criar linhas de pesquisa que trabalham com recortes temáticos que agrupam questões compartilhadas pelos diferentes povos e comunidades tradicionais sem, contudo, perder de vista suas peculiaridades.

Dentre os objetivos da PNCTC no campo da educação destacam-se:

- V - 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 controle social tanto nos processos de formação educativos formais quanto nos não-formais;
- XI - garantir nos programas e ações de inclusão social recortes diferenciados voltados especificamente para os povos e comunidades tradicionais (...) (BRASIL, 2007).

A formação dos MESPT é feita a partir de uma abordagem interdisciplinar sobre o tema, por meio de uma composição diversificada da equipe de professores de diferentes campos do saber. Seguindo esta perspectiva, as disciplinas que compõem a matriz curricular do curso articulam de diferentes áreas do conhecimento, tais como, Antropologia, História e Sociologia), Administração, Direito, Economia, Ecologia, Geologia e Agronomia.

Além das disciplinas obrigatórias e optativas, a matriz curricular é composta por três seminários integradores, os quais têm como objetivo promover a articulação entre disciplinas, com as atividades de campo, os projetos de pesquisa dos participantes e as atividades de extensão desenvolvidas durante o curso. Nas disciplinas e, especialmente, nos seminários integradores, devem-se criar estratégias que favoreçam os participantes do curso a ocuparem um papel ativo, enquanto sujeitos de conhecimento, compartilhando suas experiências e saberes, além de resultados preliminares de pesquisa e intervenção.

Ainda, no mestrado há um incentivo à produção coletiva e interdisciplinar dos trabalhos finais de disciplinas que envolva mais de um participante da turma, preferencialmente de povos e comunidades tradicionais diferentes, e que articulem conteúdos de mais de uma disciplina.

Em consonância com a orientação político-pedagógica do curso e com as especificidades socioculturais do seu público, o MESPT adota os pressupostos da

dinâmica da Pedagogia da Alternância para organização do processo educativo. Tal metodologia educacional tem como especificidade alternar momentos de formação na universidade com momentos de formação na comunidade ou no contexto de trabalho dos participantes do curso. Parte das atividades são desenvolvidas no Tempo Universidade, ou seja, no ambiente acadêmico, e parte das atividades de produção de conhecimento são desenvolvidas no Tempo Comunidade (preferencialmente) nos seus territórios ou nos seus espaços de atuação profissional.

A escolha por uma organizar o curso com base na dinâmica da alternância tem como objetivo favorecer a revalorização do território dos povos e comunidades tradicionais para que sejam referência para a produção de conhecimento em articulação com o espaço acadêmico. Seguindo esta perspectiva, busca-se orientar a produção de conhecimentos que levem em consideração as particularidades étnicas, ecológicas e dos contextos nos quais serão aplicados.

Em consonância com os pressupostos da alternância, adota-se também métodos de Antropologia Colaborativa (LASSITER, 2005), com vistas a impulsionar a integração das comunidades nas quais estão sendo desenvolvidos os projetos de pesquisas, de modo que tais comunidades sejam elas mesmas sujeitos do processo de construção do conhecimento.

Além disto, o curso promove a aprendizagem pela pesquisa, seja nas atividades realizadas no Tempo Universidade ou no Tempo Comunidade, por meio do incentivo à realização de uma leitura crítica da realidade, à coleta, sistematização e análise de dados a partir da comparação entre teoria e a prática, no diálogo intercultural e interdisciplinar.

Carga horária

A carga horária do curso é de 420 horas e a duração é de 24 meses. Os participantes devem cursar 28 créditos, sendo 18 deles com disciplinas obrigatórias e de extensão, e 10 com disciplinas optativas.

Matriz curricular

A matriz curricular do MESPT conta com disciplinas obrigatórias e de extensão, bem como disciplinas optativas. As disciplinas estão organizadas em 05 (cinco) módulos funcionais, sendo que cada um destes módulos tem duração de, no mínimo, 01 (uma) semana e, no máximo, de 5 (cinco) semanas. Tais módulos são cursados durante o Tempo Universidade, no espaço da academia.

Os períodos mais longos (cinco semanas) têm como objetivo favorecer que os participantes do curso tenham acesso aos serviços da universidade (bibliotecas, laboratórios, eventos acadêmicos etc.); a imersão dos estudantes no ambiente acadêmico; a participação em disciplinas/atividades de extensão. Além disso, visa garantir sessões presenciais de orientação para a pesquisa e a elaboração dos trabalhos de conclusão do curso, nos ciclos finais do MESPT.

No intervalo entre um módulo e outro os participantes retornam para sua comunidade e neste contexto são realizadas as atividades de pesquisa/intervenção relativas ao Tempo Comunidade, com supervisão dos professores.

Titulação e perfil do egresso

Para a obtenção do título de mestres, os participantes do curso precisam apresentar sua dissertação junto a Comissão Examinadora. Também é possibilitada a apresentação de produtos (audiovisuais, metodologias, material didático ou outros) tendo em vista o caráter Profissionalizante do curso.

Espera-se que os egressos do MESPT apresentem no final do curso uma visão crítica sobre os problemas socioambientais, além do compromisso social com a transformação destas situações e com a promoção da sustentabilidade e interculturalidade. Ademais, devem apresentar autonomia quanto ao seu processo de aprendizagem e interesse em atuar junto a povos e comunidades tradicionais em prol da sua sustentabilidade. Além disso, terão desenvolvido a capacidade para promover o diálogo intercultural e para impulsionar transformações sociais, políticas e culturais que para a efetivação dos direitos dos povos e comunidades tradicionais. Finalmente, espera-se que apresentem conhecimentos acerca da noção de sustentabilidade e interculturalidade e habilidades de se comunicarem oralmente e por meio da escrita em português.

O Mestre Profissional em Desenvolvimento Sustentável tem como campos de atuação: entidades públicas das esferas federais, estaduais e municipais; órgãos do

poder legislativo e empresas do setor privado prestando serviços de consultoria e assessoramento parlamentar; movimentos sociais e entidades não-governamentais de assessoria e de base comunitária. Também pode atuar em atividades de ensino, pesquisa e treinamento em instituições públicas e privadas.

Docentes e Pesquisadores do MESPT

O MESPT tem um corpo composto por docentes e pesquisadores permanentes e colaboradores de diferentes áreas de conhecimento em conformidade com o caráter interdisciplinar do curso. A lista completa e nomes destes acadêmicos está no PPP do MESPT, nos anexos desta dissertação.

4.3 Análise refletida das informações construídas

A partir da análise refletida do Projeto-Político-Pedagógico do MESPT foi possível identificar que a proposta de ensino-aprendizagem do curso se aproxima de uma perspectiva intercultural crítica, fundada na afirmação da alteridade, no favorecimento do protagonismo dos sujeitos vindos de outros contextos socioculturais na construção de conhecimentos relevantes para suas comunidades e no reconhecimento dos saberes tradicionais como formas válidas de conhecimento (SEGATO, 2012; ARCANJO, 2011). Em consonância com a perspectiva intercultural, o MESPT tem como objetivo contribuir para o fortalecimento dos movimentos de luta por direito dos PCTs no campo da sustentabilidade, interculturalidade, soberania alimentar e gestão territorial.

Do ponto de vista metodológico, o MESPT adota o diálogo de saberes (acadêmicos e tradicionais) como método de construção de conhecimento orientada pela perspectiva da ecologia de saberes. Segundo Santos (2011), a ecologia de saberes é uma prática que busca promover o diálogo de saberes entre os conhecimentos acadêmicos e outras lógicas de conhecimento, tais como saberes populares, camponeses, tradicionais, indígenas entre outros. Além de contribuir para a promoção de uma justiça epistêmica, o diálogo de saberes busca contribuir para a justiça social por meio da produção de conhecimento socialmente relevantes.

Nesta mesma linha de pensamento, Carvalho (2016) percebe a potencialidade do diálogo entre a academia e os mestres de saberes tradicionais para compreender e solucionar os problemas socioambientais gerados pelo modelo colonial desenvolvimentista. Além disto, compreende que a presença de intelectuais dos saberes tradicionais na universidade favorece a criação de uma comunidade de aprendizagem híbrida do ponto de vista epistêmico.

No que se refere a concepção pedagógica adotada pelo curso, identifica-se no PPP do MESPT uma proximidade com a concepção libertadora de educação a qual, segundo Freire (2005 [1970]), tem como pressupostos a dialogicidade, horizontalidade entre educador/educando, práxis (pensamento-ação) e o compromisso político com a superação das injustiças sociais. Em consonância com esta perspectiva, o curso busca promover uma formação crítica na qual o conhecimento produzido tem como base a articulação entre pesquisa e intervenção junto as comunidades de pertencimento dos estudantes. Além disto, estimula-se a construção de conhecimento de forma colaborativa, a partir de uma reciprocidade de consciências, sendo os educandos os protagonistas do processo de produção de conhecimento acerca da sua realidade e das ações para a sua transformação.

Com base nesta análise prévia do PPP do MEPST, é possível afirmar que a proposta educativa do curso tem um caráter intercultural e decolonial. Pode-se afirmar que tal iniciativa é uma importante brecha aberta na universidade que tem um potencial de impulsionar a transformação das estruturas racistas da universidade, especialmente do racismo epistêmico.

4.4 Percepções dos participantes da 3ª turma do MESPT acerca da experiência de formação no curso

Além da análise do Projeto-Político-Pedagógico do MESPT, foi analisado a percepção dos estudantes da 3ª turma sobre sua experiência de participação no curso. Fiz a análise de 11 (onze) textos produzidos pelos estudantes no qual relatam sua visão sobre a proposta do MESPT. Tais textos foram elaborados, a pedido da professora Glória Moura, no final da disciplina “Diversidade Étnico-racial na formação da sociedade brasileira”, ministrada por ela em parceria com a professora

Joelma Rodrigues e mais 04 (quatro) professores convidados, no período de 18/07/2016 a 29/07/2016.

Fiquei responsável junto a outro estudante da 3^o turma do MESPT, John Cleber, quilombola da Comunidade de Jambuaçu – PA, de escrever um artigo, a partir dos textos elaborados pela turma, para ser publicado em um jornal da cidade.

Contudo, não tivemos tempo para fazer o devido tratamento das informações nem a análise dos textos, de modo que, apenas, fizemos uma comunicação oral sobre a experiência de formação no MESPT na Semana de Reflexões sobre Negritude, Gênero e Raça (SERNEGRA) em novembro de 2016.

A partir da leitura dos textos dos estudantes percebi que estes poderiam me ajudar a responder as perguntas desta pesquisa e atingir o meu objetivo, que é investigar as especificidades da proposta educativa do MESPT e as suas possíveis contribuições para o processo de decolonialidade da universidade.

Para tanto, solicitei a autorização dos participantes da turma para utilizar seus textos nesta pesquisa. Além dos textos, foram acrescentadas informações obtidas mediante a observação-participante realizada nas disciplinas.

Esta seção está dividida em três tópicos. No primeiro, apresento o perfil dos participantes da 3^a turma. No segundo tópico, faço a análise formulada dos textos dos estudantes e, no terceiro tópico, faço a análise refletida das percepções dos mesmos.

4.4.1 Perfil dos participantes da 3^a turma do MESPT

A 3^a turma do MESPT é composta por 18 (dezoito) estudantes, metade do sexo feminino e metade do sexo masculino, pertencentes a diferentes povos e comunidades tradicionais: 06 (seis) indígenas, das seguintes etnias: Apurinan, Kaiowá, Tupiniquim, Piratapuia, Xakriabá, Wanano/Kotiria; 05 (cinco) quilombolas, 01 (uma) assentada em área de reforma agrária, 01 (uma) quebradeira de coco, 01 (uma) extrativista, 01 (um) geraizeiro, 01 (uma) retireira e 01 (uma) representante de uma comunidade tradicional negra. Eles/Elas são procedentes de diferentes estados brasileiros (Amapá, Amazonas, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará e Tocantins). Este grupo de estudantes iniciou o

curso no segundo semestre de 2016 e tem a previsão de conclusão no 2º semestre de 2018.

Os integrantes da 3ª turma são formados em diferentes cursos (Artes Visuais, Administração, Agronomia, Ciências Política e Econômica, Educação no Campo, História, Matemática e Pedagogia) e atuam em diferentes espaços (Órgãos Governamentais, Associações Comunitárias, Organizações da Sociedade Civil, Empresas e Associações de Base, dentre outros) em áreas relacionadas aos Povos e Comunidades Tradicionais.

A maioria da 3ª turma do MESPT cursou a educação básica fora das suas comunidades de origem, em contextos escolares que não reconheciam suas especificidades socioculturais nem seus saberes tradicionais. No âmbito da formação universitária, apenas, 03 (três) estudantes (dois quilombolas e uma assentada em área de reforma agrária) tiveram experiência de formação no curso de Licenciatura em Educação no Campo, modelo parecido pelo MESPT.

Além da educação formal, alguns dos participantes tiveram experiências prévias de educação popular em Movimentos Sociais, Comunidades Eclesiais de Base, dentre outros coletivos.

4.4.2 Análise formulada

Foram selecionadas 03 (três) visões de mundo compartilhadas pelos participantes do MESPT, analisadas a seguir: 1) A universidade como espaço de disputa política; 2) O compromisso social de produzir conhecimentos em prol dos PCTs; 3) O MESPT como espaço decolonial na universidade; 4) A experiência de aprendizagem a partir do diálogo de saberes (acadêmicos e tradicionais).

1) A universidade como espaço de disputa política

Para os participantes do MESPT, estar na universidade é uma forma de fazer resistência política ao processo de produção da inexistência social dos PCTs e de ocupar o lugar de protagonistas da produção de conhecimentos dos seus povos e comunidades na academia. Neste espaço, os estudantes pretendem utilizar o

conhecimento como um instrumento de luta por meio do qual irão denunciar as problemáticas que atingem as suas comunidades e contar as histórias de luta dos seus povos, conforme relato abaixo:

Ocupar os espaços da universidade, seja eles o da graduação ou pós-graduação, é uma forma de resistência política de todos nós que aqui estamos. É fazer com que nós, enquanto comunidades tradicionais, possamos ter direito a visibilidade, escrevendo sobre nossas próprias histórias, nossas dores, nossa força e nossas lutas (John Cleber, da Comunidade Quilombola de Jambuaçu/São Manoel - PA).

Os participantes do MESPT deixam claro que o objetivo de fazer o mestrado não se reduz a um interesse individualista de conseguir um título a mais para o currículo, mas que, enquanto sujeitos pertencentes à PCT, estão na universidade para representar os interesses das suas comunidades e do seu povo. Vem com um compromisso político de sistematizar os saberes tradicionais e reivindicar uma justiça epistêmica, mostrando que os saberes tradicionais são formas de conhecimento tão válidas como a ciência ocidental-moderna.

Ser estudantes do MESPT, via de regra, possibilita-me superar mais uma etapa acadêmica, porém cursar esse mestrado implica ir além de uma mera formalidade, é nesse espaço que irei formular e sistematizar o saber tradicional da minha comunidade (Lidiane, retireira do Araguaia - MS).

Os conhecimentos partilhados neste curso são riquíssimos em sabedoria, são líderes buscando alternativas para afirmação de seu povo, mostrando que o conhecimento tradicional é uma ciência que não se pode ignorar, ela nos completa faz parte do nosso povo (Flávio, povo indígena Wanano/Kotiria -AM).

Neste mesmo sentido, os estudantes apontam que, enquanto segmentos pertencentes à Povos e Comunidades Tradicionais, têm o papel de reposicionar os saberes tradicionais no espaço da academia, mostrando que estes saberes são formas de conhecimento tão válidas como a ciência ocidental-moderna.

Os conhecimentos partilhados neste curso são riquíssimos em sabedoria, são líderes buscando alternativas para afirmação de seu povo, mostrando que o conhecimento tradicional é uma ciência que

não se pode ignorar, ela nos completa faz parte do nosso povo (Flavio, povo indígena Wanano/Kotiria).

Neste quadro de referencias destacou-se o visão da universidade como um papel político no qual tem o objetivo de fazer resistência ao processo de produção da inexistência social dos povos e comunidades tradicionais, assim como dar visibilidade a história de luta do seu povo de resistência e re-existência. Percebem que ocupar estes espaços possibilita sistematizar os saberes, histórias e manter viva memória das lutas por direitos.

2) O compromisso social de produzir conhecimentos em prol dos PCTs

Os integrantes do curso consideram um avanço haver um programa dentro da universidade que visa capacitá-los para a realização de pesquisa/intervenção em prol das suas comunidades porque por meio destas pesquisas/intervenção tem condições de criar alternativas para solucionar os problemas que atingem seus territórios, conforme diz Mirian (Quilombola da comunidade Luízes – MG), ao enfatizar a função social do MESPT:

Alcançar o mestrado significa um grande avanço, pois se configura enquanto empoderamento individual e, mais ainda, para a comunidade como um todo, já que o desenvolvimento da pesquisa visa gabaritá-la na promoção do enfrentamento de mazelas sociais que nos atingem.

Os participantes da 3ª turma do MESPT tem em comum o objetivo fazer com que os conhecimentos produzidos por eles sejam revertidas em benefício dos PCTs e que sirvam como base para a elaboração de políticas públicas nos diferentes campos, conforme relato dos estudantes:

Esses saberes sistematizados deverão ter uma função política e social para além da academia, penso que os conhecimentos tradicionais sirvam para nortear novas políticas sociais, educacionais e econômicas, políticas essas que deverão ser direcionadas aos PCTs tão subjugados e invisíveis (LIDIANE, retireira do Araguaia - MS):

Verifico que o curso será de fundamental importância para os delineamentos de ações políticas, educacionais, econômicas e sociais para com o meu povo, os povos indígenas habitantes da zona urbana de São Gabriel da Cachoeira (FLAVIO, do Povo indígena Wanano/Kotiria de São Gabriel da Cachoeira – MA).

3) *O MESPT como espaço intercultural na universidade*

Os estudantes percebem o MESPT como um espaço de formação que transgride a lógica colonial, eurocêntrica e elitista da universidade. Destacam que diferentes de outros espaços educacionais que já passaram, o MESPT é um espaço que valoriza a alteridade, que incentiva o protagonismo dos estudantes na construção de conhecimentos acerca das suas realidades e a se perceberem como intelectuais da tradição, conforme os relatos abaixo:

Formado numa escola colonizada pelo saber, pela raça, pela técnica, pelo capital, o MESPT é um fermento de inovação e um desafio no contexto de minha formação teórica e metodológica, mas uma oportunidade única para minha formação no campo da interculturalidade e do diálogo de saberes, no crescimento profissional em prol da luta pelos direitos do meu povo geraizeiro e seu desenvolvimento sustentável João Chiiles, (geraizeiro).

Como os cardumes que nadam contra a correnteza para a desova, assim nasce o MESPT, como fruto da demanda social permitindo que diferentes atores sociais como indígenas, quilombolas e comunidades tradicionais do Brasil e Suriname adentrassem ao mestrado para produzir conhecimentos com o olhar de quem está no seu território (DURICA, Comunidade negra extrativista do Amapá).

O MESPT surge como espaço também de nos desafiar, enquanto camponeses, a ocupar e permanecer nestes espaços, mas não somente, ele é um espaço de produção de conhecimento científico na afirmação da identidade dos camponeses, ribeirinhos, extrativistas pescadores, etc., é um espaço de dar vida à vida.

Os estudantes da 3^o turma do MESPT consideram que a criação e expansão de espaços formativos que levam em consideração as especificidades socioculturais dos PCTs, como o MESPT, advém das lutas dos movimentos progressistas, comprometidos com a promoção dos direitos dos sujeitos do campo, conforme

expressa relato do estudante Adão (Quilombola da comunidade kalunga - Vão das almas – GO):

O MESPT como já dito aqui é resultado das lutas dos movimentos de esquerda que se preocupa com a formação de educadores, com a formação de sujeitos capazes de lutar e conquistarem seus direitos nos mais diversos espaços.(Adão, quilombola da comunidade kalunga - Vão das almas – GO)

Para os integrantes do curso, ocupar a universidade também possibilita entrarem em contato com ferramentas teóricas que podem auxiliá-los no processo de conquista dos seus direitos, bem como a pensarem alternativas para solucionar os problemas que atingem seus territórios, conforme relato da estudante Ilima Neri (pertencente ao povo indígena Piratapuaia de Santa Isabel – MA):

A importância do MESPT contribui para o crescimento do indivíduo que chega procurando um meio de ajudar seu povo, levar solução para os problemas enfrentados em sua região e buscar meios que possam viabilizar o conhecimento e possa ser apresentado e levar ao conhecimento acadêmico as aflições deste povo que é a maioria discriminada e injustiçada com a possibilidade de uma voz para gritar na forma de papel.

4) A experiência de aprendizado a partir do diálogo de saberes (acadêmicos e tradicionais).

Os estudantes da 3^o turma do MESPT afirmam que a experiência de diálogo com intelectuais da academia e com outros intelectuais da tradição que compõe a turma têm sido enriquecedora. Para os estudantes, a troca de saberes e experiências com os professores do curso, bem como, com outros PCTs tem possibilitado ampliarem a sua visão acerca do seu objetivo de pesquisa e fornecido pistas para que encontrem respostas para os seus problemas de pesquisa, conforme relatos abaixo:

Quebrando o limite de horizonte e mitigando a delimitação da minha ótica que era limitada, mais que agora abre um leque de novos conhecimentos que estão facilitando e muita a minha vida, para um bom diagnóstico, sobre meu objeto de pesquisa com novas

habilidade e técnicas para encontrar a resposta que preciso (ALAN, povo indígena Apurina - MT).

Os estudantes afirmam que por meio do diálogo de saberes (acadêmicos e tradicionais) conseguem relacionar as teorias/conceitos da academia com as práticas e experiências vivenciadas por eles nas suas comunidades. Consideram que por meio da práxis (ação-reflexão-ação) novos conhecimentos podem ser criados, conforme relato abaixo:

No diálogo de saberes os alunos contam suas histórias e podem refletir com as teorias produzidas anteriormente com possibilidades de re-criação de alternativas possíveis para as problemáticas existentes (CELIA, povo indígena Xacriabá - MG).

Neste mesmo sentido, uma das participantes do curso afirma que, antes de entrar no MESPT, não compreendia o significado da noção de sustentabilidade utilizado pelos pesquisadores que iam até a sua comunidade, mas que, a partir da troca de saberes com os professores do curso, pode compreender que os PCTs sempre fizeram sustentabilidade apesar de não este nome para designar o modo de vida do seu povo indígena:

(...) Quando algumas pessoas pesquisadoras que passaram sempre diziam: vocês indígenas já fazem sustentabilidade e eu não entendia e também não perguntava. Entretanto agora tenho comprovado que nós indígenas sempre fizemos a sustentabilidade, a prova maior que temos é que nossas terras estão a maioria intocáveis, temos a maior floresta em pé, sempre usamos somente o que necessitamos, não degradamos a nossa terra com toxico, não maltratamos nossas plantas, usamos adubos sem veneno (ILMA NERI, povo indígena Piratapuia de Santa Isabel – MA).

Os estudantes também destacam que a experiência de compartilhar um espaço de aprendizagem com uma pluralidade de povos e de comunidades tradicionais possibilitou o reconhecimento e a valorização da identidade cultural de cada um dos segmentos étnico-raciais integrantes da turma, assim como contribui para que conheçam as particularidades socioambientais dos territórios nos quais estes grupos estão localizados. Destacam também que a iniciativa do MESPT de reunir diferentes PCTs num mesmo espaço de formação favorece a união e articulação entre os diferentes sujeitos para a defesa dos seus territórios, conforme

relata o estudante Cristiano Pejehú, pertencente ao povo indígena Tupiniquim do estado do Espírito Santos:

O MESPT é um curso das diversidades culturais dos povos, aonde cada dia aprendo mais sobre as culturas de cada povo, territórios do meio ambiente, e o respeito e valorização da identidade cultural de cada povo na sua particularidade. O mestrado me mostra o quanto importante é a união, a comunhão das comunidades tradicionais, e a cada dia ficamos mais enriquecidos de informações, e descobrimos que sempre podemos mais, através de vários horizontes nos propiciado no MESPT.

A turma compartilha da visão de que os saberes construídos, a partir do diálogo intercultural, serão levados para a suas comunidades e discutidos com as mesmas durante o processo de elaboração das pesquisas/intervenção, conforme diz Valdir (Quilombola da comunidade kalunga - Vão das almas – GO):

Eu, quilombola do território Kalunga, estou compartilhando, construindo e aprimorando o conhecimento com meus colegas de turma indígenas, geraizeiros, líderes de comunidades tradicionais. Esses conhecimentos construídos e compartilhados no decorrer do curso, com certeza, serão levados para nossas comunidades e ligados com a sustentabilidade do nosso povo. (VALDIR, Quilombola da comunidade kalunga - Vão das almas – GO).

4.4.5 Análise refletida

A partir da análise refletida dos textos produzidos pelos estudantes da 3ª turma do MESPT e a partir das observações feitas em sala de aula, foi possível identificar a potencialidade destes estudantes vindos de outros contextos socioculturais de provocar transformações da monocultura eurocêntrica da academia. Tais sujeitos se posicionam como intelectuais da tradição na universidade e compartilham do compromisso político de disputar os espaços de produção de conhecimento por meio da sistematização dos saberes tradicionais das suas comunidades e da memória e história dos seus povos.

Destaca-se nas orientações dos participantes do MESPT, o objetivo de produzir conhecimentos implicados, ou seja, que contribuam para a promoção da

vida dos PCTs e para o fortalecimento dos movimentos de luta por direitos destes povos. Esta visão dos estudantes coincide com a visão educativa do MESPT, bem como o pensamento de Darcy Ribeiro (1982), idealizador do projeto diretor da Universidade de Brasília. Para Ribeiro (1982), o papel da universidade é formar intelectuais capazes de pensar criticamente a realidade e intervir na transformação das estruturas conservadoras dos sistemas de dominação. Tal proposta educativa deve ter como base o pensamento-ação, ou seja, a práxis (teoria-prática) por serem elementos essenciais para a mudança social.

Nesse sentido, os participantes do MESPT compartilham da visão de que seu papel dentro da academia é produzir conhecimentos que tenham uma utilidade social e que possam ser aplicados para solucionar as problemáticas que atingem os povos e comunidades tradicionais, conforme mostram os trechos abaixo:

Esses saberes sistematizados deverão ter uma função política e social para além da academia, penso que os conhecimentos tradicionais sirvam para nortear novas políticas sociais, educacionais e econômicas, políticas essas que deverão ser direcionadas aos PCTs tão subjugados e invisíveis (LIDIANE, retireira do Araguaia – MS).

Ocupar os espaços da universidade, seja eles o da graduação ou pós-graduação, e uma forma de resistência política de todos nós que aqui estamos. É fazer com que nós, enquanto comunidades tradicionais, possamos ter direito a visibilidade escrevendo sobre nossas próprias histórias, nossas dores, nossa força e nossas lutas (JOHN CLEBER, da Comunidade Quilombola de Jambuaçu/São Manoel - PA).

Verifico que o curso será de fundamental importância para os delineamentos de ações políticas, educacionais, econômicas e sociais para com o meu povo, os povos indígenas habitantes da zona urbana de São Gabriel da Cachoeira (FLAVIO, indígena Wanano/Kotiria de São Gabriel da Cachoeira – MA).

A importância do MESPT contribuir para o crescimento do indivíduo que chega procurando um meio de ajudar seu povo, levar solução para os problemas enfrentados em sua região e buscar meios que possam viabilizar o conhecimento e possa ser apresentado e levar ao conhecimento acadêmico as aflições deste povo que é a maioria discriminada e injustiçada com a possibilidade de uma voz para gritar na forma de papel (ILMA NERI, povo indígena Piratapuia de Santa Isabel – MA).

Em relação à proposta pedagógica do MESPT, os estudantes consideram que o curso tem atendido as suas expectativas por reconhecer suas especificidades, valoriza seus saberes, além de haver uma convergência da visão do curso com seus posicionamentos políticos. Um exemplo disto, são as metodologias de pesquisas que o MESPT tem afinidade são aquelas que afastam-se da lógica instrumental e colonizadora criticadas pelos estudantes. Estas são caracterizadas pela invasão cultural visto que os pesquisadores não tem um compromisso com a comunidade. Segundo os estudantes, muitos dos pesquisadores da academia entram nas suas comunidades, pegam o que lhes interessa, trazem para academia e nunca mais voltam para dar o retorno.

Em razão disto, os estudantes do MESPT tem tido maior afinidade com as pesquisas implicadas ou engajadas as quais valorizam os lugares de fala do pesquisador/a e o seu posicionamento político, ético e estético.

Outro elemento identificado nos textos dos estudantes e nas observações feitas em sala de aula foi o vínculo afetivo e o engajamento político desses sujeitos com a organização das suas comunidades. Este vínculo favorece que os participantes do MESPT não só construam conhecimentos aplicáveis em situações concretas das suas realidades como também constroem conhecimentos de forma orgânica, conhecimentos vivos, conectados com as suas vidas, experiências, saberes e suas realidades de pertencimento. Neste sentido, dizem os estudantes da 3ª turma do MESPT:

O MESPT surge como espaço também de nos desafiar, enquanto camponeses, a ocupar e permanecer nestes espaços, mas não somente, ele é um espaço de produção de conhecimento científico na afirmação da identidade dos camponeses, ribeirinhos, extrativistas pescadores etc., é um espaço de dar vida à vida (ADÃO, Quilombola da comunidade kalunga - Vão das almas – GO):

Os conhecimentos partilhados neste curso são riquíssimos em sabedoria, são líderes buscando alternativas para afirmação de seu povo, mostrando que o conhecimento tradicional é uma ciência que não se pode ignorar ela nos completa, faz parte do nosso povo (FLAVIO, povo indígena Wanano/Kotiria).

CAPÍTULO 5 – DIÁRIO DE BORDO

5.1 Sobrevoou pelo campo

No dia 14 de julho de 2016 fui até a Biblioteca Central da UnB pegar emprestada a tese da colega Ana America Paz, intitulada “Indianizar para descolonizar a universidade”, que trata do tema da inclusão de estudantes indígenas na UnB. Neste período já havia terminado as disciplinas do Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos e estava fazendo uma revisão bibliográfica sobre o tema da colonialidade/decolonialidade da universidade.

Até este momento tinha lido algumas dissertações sobre inclusão e permanência de segmentos indígenas na UnB as quais criticavam a universidade por não reconhecer as especificidades socioculturais e os saberes destes segmentos. Denunciavam também a dificuldade de adaptação destes sujeitos ao modelo monocultural/eurocêntrico de transmissão e produção de conhecimento (ARCANJO, 2011; SEGATO, 2012; PAZ, 2013).

Após terminar de pegar o código de barras referente à tese da Ana Paz na biblioteca, deparei-me com aproximadamente 15 (quinze) pessoas próximas à saída da biblioteca, a maior parte delas não brancas, sendo que algumas utilizavam adereços característicos dos povos indígenas. Fiquei curiosa para saber quem eram aquelas pessoas e o que as trazia à universidade. Suspeitei que estivesse ocorrendo algum evento na universidade de modo que me dirigi a ele/as e perguntei se estavam participando de algum evento na universidade.

Disseram-me que eram estudantes do Mestrado junto a Povos e Terras Tradicionais vinculado ao Centro de Desenvolvimento Sustentável (CDS) e que eram pertencentes a diferentes povos e comunidades tradicionais. Fiquei surpresa e feliz em saber da existência de uma experiência educativa voltada para estes segmentos na universidade. Falei para eles que estava pesquisando o tema da colonialidade/decolonialidade da universidade e que tinha me interessado em saber mais sobre o curso e sua proposta de ensino. Após ter dito isto, um dos estudantes disse que eu estava diante dos sujeitos da minha pesquisa e me convidou para participar de uma aula que ocorreria no dia seguinte. Eles informaram que tinham

ingressado no curso naquela semana e que as aulas do primeiro módulo do curso ocorreriam nos meses de julho a agosto de 2016. Peguei o telefone de alguns estudantes e disse que no dia seguinte iria conhecer o curso.

Naquele momento, achei coincidência encontrar os povos e comunidades tradicionais justamente no dia em que estava procurando a tese mencionada anteriormente. No entanto hoje, sinto e percebo que não foi coincidência, mas lei da atração. A lei da atração parte do princípio de que atraímos aquilo que sintonizamos. Como estava pesquisando o tema da decolonialidade da universidade, de alguma forma, o universo conspirou para que eu encontrasse um campo de pesquisa que me ajudaria a pensar o tema da colonialidade/decolonialidade da universidade.

No dia seguinte fui até o Centro de Desenvolvimento Sustentável, local onde ocorrem as aulas do MESPT, e me dirigi à coordenação do curso. Chegando lá, conheci a professora Carolina que, naquele mês, estava substituindo a coordenadora do curso professora Monica Nogueira. Apresentei-me a ela e disse que estava fazendo uma pesquisa sobre experiências (des) coloniais na universidade e que tinha interesse em saber mais sobre a proposta educativa do MESPT. Ela se mostrou muito receptiva e ficou de me enviar o Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso por e-mail. Também falou da possibilidade de participar como aluna especial em disciplinas que seriam ofertadas nas semanas seguintes.

Dentre as disciplinas oferecidas me interessei por duas: “Diversidade Étnico-racial na formação da sociedade brasileira” e “Educação para interculturalidade e sustentabilidade”. Achei interessante a possibilidade de poder fazer disciplinas do MESPT, visto que eram em temas relacionados à minha pesquisa e eram também uma oportunidade de observar o modus operandi de um contexto de sala de aula intercultural, orientado pelo diálogo de saberes (acadêmicos e tradicionais), bem como de ter a experiência de vivenciar um processo de aprendizagem com estudantes oriundos de comunidades tradicionais. Desta forma, me matriculei em duas disciplinas: “Diversidade Étnico-racial na formação da sociedade brasileira”, ministrada pelas professoras Glória Moura e Joelma Rodrigues e na disciplina “Educação para interculturalidade e sustentabilidade”, ministrada pelos professores Cristiane Portela e Irineu Tamaio. Cada uma dessas disciplinas têm a carga horária de 30 horas-aulas e equivalem a 02 créditos. A primeira ocorreu de 18/07/2016 a 29/07/2016 e a segunda disciplina de 01/08/2016 a 05/08/2016 e de 29/11/12 a 02/12/2016.

Antes de iniciar as observações na disciplina do MESPT tive algumas conversas informais com os participantes do curso. Fui caminhando da biblioteca até o restaurante conversando com uma participante indígena sobre seu projeto de pesquisa no MESPT. Ela me disse que estava pesquisando a visão dos mais velhos da sua aldeia sobre a noção de resguardo e que já havia identificado vários tipos de resguardo: resguardo quando uma pessoa morre, quando a mulher está grávida, menstruada, resguardo dos animais, da terra e das plantas. De acordo com o pensamento do seu povo, o resguardo relaciona-se ao tempo que os organismos dos seres precisam para se regenerar e recompor após ter passado por algumas situações. Antes de conversar com ela minha visão de resguardo se restringia ao período de repouso da mulher após o parto.

Neste mesmo dia tive uma conversa rápida com uma participante extrativista do MESPT. Disse a ela que nunca tinha ouvido falar de povos extrativistas e ela disse que esta ignorância não era só minha, mas que da sociedade em geral. Afirmou que os povos tradicionais que vivem na floresta têm suas práticas, modos de vida e sistemas invisibilizados.

Em relação ao processo de encobrimento feito em relação aos povos e comunidades tradicionais, Segato (2011) afirma que a sociedade brasileira não tem espelho, este foi quebrado pelo processo de colonização e da colonialidade. Isto significa que houve uma perda dos referenciais não brancos, as pessoas desconhecem sua ancestralidade, origem, desconhece os grupos raciais que fazem parte da sua história, quem são seus ancestrais negros e indígenas e a história destes povos. Segundo a autora, o espelho que foi dado à população brasileira é o espelho importado dos centros hegemônicos, que apresentam os modos de ser perceber, sentir, pensar, desejar de forma eurocentrada. Um espelho que mostra uma imagem distorcida do povo brasileiro e uma versão da eurocêntrica da história.

5.2 Diálogos interculturais

Posso ser quem você é sem deixar de ser quem eu sou
(Marcos Terena)

Em uma das aulas, o diálogo de saberes (acadêmicos e tradicionais) girou em torno do tema da identidade étnico-racial. O diálogo se iniciou com a pergunta da intelectual da academia para os participantes do encontro: “todos se consideravam brasileiros?”. Todos os participantes disseram que sim, exceto um estudante indígena. Este se declarou como pertencente à nação Apurinan. A professora provocou o estudante dizendo que o povo dele estava dentro do espaço geográfico do Brasil e que por isto ele era brasileiro. Diante desta colocação, o estudante indígena explicou à professora e à turma que, antes da chegada dos colonizadores no continente, o seu povo já ocupava este espaço geográfico e que até hoje mantém sua alteridade e especificidades socioculturais.

A colocação do estudante indígena Apurinan vai de encontro com a perspectiva teórica que reconhece o Brasil como um Estado plurinacional, composto por uma pluralidade de povos. Segundo Segato (2014), o reconhecimento do Brasil como estado plurinacional implica o reconhecimento da existência de um pluralismo jurídico, ou seja, dos sistemas normativos criados por cada povo. Em consonância com este pensamento, o intelectual indígena Terena APUD Santos (2015) afirma que “dizer que todos somos brasileiros é uma forma de descaracterizar as diferenças socioculturais entre os brasileiros e desconsiderar que vivemos num país plurirracial e pluricultural”.

Outro ponto colocado pelo intelectual indígena é que a afirmação da sua diferença não implica a perda de direitos dentro da nação brasileira. Tal colocação converge com o pensamento de Boaventura de Souza Santos que diz que “temos o direito a ser igual quando a nossa diferença nos inferioriza e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, ANO, 2003).

Finalizada essa discussão, uma das professoras perguntou aos participantes do curso como os estudantes se autodeclaram do ponto de vista racial. Todas na turma se declaram como não brancos (negros e indígenas). Uma das participantes pertencente a uma comunidade tradicional e que se autodeclarou como negra foi

provocada pela professora, a qual afirmou que esta era privilegiada em razão da sua cor de pele e traços corporais mais próximos da brancura. Diante desta afirmação, a participante demonstrou-se muito incomodada e disse que não se considera privilegiada tendo em vista ter sofrido uma série de violências e privações de direito ao longo da vida, enquanto mulher pertencente a uma comunidade tradicional. Após ter dito isto houve um silêncio da professora e dos outros participantes da turma.

A fala da participante provocou-me a refletir sobre o meu próprio lugar de pertencimento de classe e de gênero, tendo em vista que compartilhava uma situação semelhante à dela. Assim como ela, não me considero uma pessoa privilegiada tendo em vista que, ao longo da vida, passei por uma série de situações de discriminação e violência, em razão da minha origem popular, de ser filha de mãe mestiça e diarista, bem como por ter morado a maior parte da vida na periferia de Brasília, lugar onde os privilégios são limitados.

Neste dia fui embora um pouco confusa a respeito da afirmação de que aquela estudante era privilegiada. Será que a professora teria razão ao afirmar que uma mulher parda, de origem popular e pertencente à comunidade tradicional é privilegiada por ter a pele mais clara?

Após algumas reflexões com os movimentos negros, com pessoas sem marcadores étnico-raciais e da releitura das teorias decoloniais, cheguei à conclusão de que as pessoas que apresentam os traços corporais mais próximos dos europeus são privilegiadas (do ponto de vista racial), levando-se em consideração que a sociedade brasileira foi edificada em cima da idéia de hierarquias raciais entre brancos e não brancos.

Segundo Quijano (2005), nos países que se tem um legado colonial vigora o racismo de marca, ou seja, quanto mais uma pessoa possui características dos povos não brancos (cor da pele, cabelos e demais traços corporais) mais exposta está a situações de discriminação e violência em decorrência da leitura racializada feita sobre os corpos não brancos.

Enquanto a marca corporal da brancura está associada aos grupos colonizadores, que se auto intitularam como superiores em termos raciais, culturais, morais, epistêmicos, civilizatórios e estéticos, a marca corporal dos povos indígenas e negros é lida colonialmente como associada às raças colonialmente consideradas inferiores, taxadas de incultas, bárbaras, primitivas e intelectualmente incapazes (QUIJANO, 2005).

Complementando esta ideia, Segato (2015) ressalta que a marca corporal da branca funciona como um capital racial que favorece o trânsito social dos brancos pelos espaços de poder, a valorização dos seus traços corporais, o acesso a direitos e a melhores condições de vida, enquanto que os traços corporais não brancos acarreta uma falta de capital racial. Em termos práticos, os segmentos que não possuem as marcas corporais da branca, ou seja, que não possuem o capital racial, têm maiores dificuldades de transitarem livremente pela sociedade sem serem alvo de perseguição policial e alvo do racismo institucional do Estado e das empresas (MAPA DA VIOLÊNCIA, 2013); Tais segmentos também têm maior dificuldade de verem seus traços corporais serem referência nos espaços de produção cultural, assim como têm maior dificuldade de conseguirem ter seus direitos efetivados e ter acesso aos espaços de prestígio social e de decisão política.

Levando em consideração que a leitura racializada feita dos corpos brancos e não brancos continua presente no imaginário da sociedade brasileira, pode-se afirmar que, do ponto de vista étnico-racial, quanto mais as pessoas se aproximam das marcas corporais dos colonizadores europeus mais privilegiadas elas são racialmente falando.

No entanto, existem outras variáveis que fazem com este capital racial aumente ou diminua, tais como, a classe e o gênero, categorias que derivam dos sistemas de dominação econômico e patriarcal. O sistema de dominação de classe faz com que os grupos pertencentes à elite econômica ocupem uma posição de privilégio em relação às comunidades populares, em razão de deterem o capital econômico, cultural e político. Da mesma forma, no sistema patriarcal os homens ocupam posição de privilégio em relação às mulheres, as quais têm menos trânsito social, oportunidade de ocupar os espaços de prestígio social, produção cultural e decisão política, além de estarem mais suscetíveis a sofrerem violência física e psicológica.

Levando em consideração a existência de diferentes sistemas de opressão (raça, classe e gênero), é possível acontecer diferentes situações. Pode-se afirmar que o fato de uma mulher ter a pele clara não significa necessariamente que ela pertence à elite econômica e é privilegiada do ponto de vista da classe. Também pode haver situações em que há uma interseccionalidade de vulnerabilidades, como por exemplo, ser mulher, preta e pobre, situação que agrava ainda mais sua situação de exclusão e vulnerabilidade, visto que não possui nenhum dos capitais

(capital racial, econômico e sexual). Estas mulheres estão em piores condições do que o homem preto pobre, do que mulheres pardas pobres, bem como em relação às mulheres brancas de camadas populares.

Diante disso, considero importante, do ponto de vista político, os segmentos que ocupam a posição de referência dentro destes sistemas binários (raça, classe, gênero) reconhecerem seus privilégios como estratégia política de tornar visíveis os sistemas de opressão e contribuir para a sua superação.

No entanto, penso que se deve ter um cuidado e sensibilidade na forma como se abordar esta temática de privilégios (seja de raça, classe, gênero) dentro de contextos educativos composto por segmentos que compartilham uma história de exclusão e opressão como é o caso dos participantes do MESPT. Também considero que se deve ter um cuidado para que a temática dos privilégios não seja mal interpretada e, ao invés de unir o grupo em prol da transformação das estruturas de dominação, gere uma sectarização entre a pluralidade de segmentos étnico-raciais que compõem a turma.

Deste modo, me posiciono a favor de uma abordagem educativa que favorece os diferentes grupos oprimidos se solidarizem uns com os outros no sentido de unir forças para a superação de todos os sistemas de opressão (raça, classe, gênero, origem etc.) visto que todos estes são formas perversas de desumanização, violência e exclusão. Dessa forma, considero ser sensata a estratégia de organização dos diferentes grupos oprimidos para a superação dos sistemas de opressão, sem, contudo, perder de vista as especificidades de cada segmento.

5.2.1 A resistência dos povos e comunidades tradicionais frente ao modelo colonial-desenvolvimentista.

Durante os diálogos em sala de aula, alguns estudantes do MESPT relataram estarem vivenciando problemas relativos à demarcação de território, bem como desafios relacionados à aproximação dos megaprojetos de infraestrutura das suas comunidades. Uma das estudantes indígenas relatou que seu povo foi retirado pelo Estado do seu território e colocados numa reserva, com tamanho insuficiente para reprodução dos seus modos de vida. Desde então, eles têm lutado para tentar reconquistar o seu território de origem, ora ocupado por fazendeiros. Vários conflitos

estão acontecendo entre eles, sendo que o Estado pouco tem feito para tentar proteger seu povo dos ataques dos fazendeiros.

Vale ressaltar, que os territórios dos povos indígenas, quilombolas e das comunidades tradicionais são os principais atingidos pelo atual modelo desenvolvimentista neoliberal, centralizado na produção de *commodities* (agronegócio, pecuária, mineração) para a exportação e pela implementação de megaprojetos de infraestrutura. Segundo Lisboa e Melo (2013), tais projetos são postos em curso, pelo Estado e pelas Empresas, à revelia dos Povos e Comunidades Tradicionais, os quais não são ouvidos previamente e não participam dos processos de decisão.

Além disto, denunciam que estes megaprojetos são implementados infringindo a legislação ambiental, que prevê uma análise prévia do impacto ambiental desses projetos e do impacto dos mesmos para as comunidades locais, bem como, a complacência do poder Executivo e do Judiciário em relação a esta situação.

As alternativas impostas pelo Estado e pelas Empresas às populações que têm seus territórios atingidos pela construção dos megaprojetos são denominadas por Acselrad (2014) de “alternativas infernais”, visto que são em detrimento do bem estar das comunidades.

Lisboa e Melo (2013), também denunciam a prática de assédio às lideranças dos povos e comunidades promovidas pelas empresas executoras dos megaprojetos, com vistas ao oferecimento de propina em troca do convencimento das comunidades a aceitar a entrada da empresa nos seus territórios.

Além disso, utilizam outras formas de manipulação das comunidades por meio da divulgação de falsas promessas para população, como as promessas de construção de escolas e geração de emprego. Contudo, tais projetos de infraestrutura não se responsabilizam pelos danos provocados ao meio ambiente, tais como a poluição dos rios e o desmatamento. Pelo contrário, há uma externalização dos custos ambientais para a comunidade atingida pelos megaprojetos.

Os movimentos de luta e resistência dos povos indígenas, povos negros, bem como dos movimentos sociais, em geral, têm um grande papel no enfrentamento das novas formas de colonização posta em curso pelo modelo desenvolvimentista adotado pelo Estado. Este modelo em geral segue uma lógica colonial,

caracterizada pela invasão, acumulação, lucro, exploração e externalização de custos.

Segundo Walsh (2005) e Segato (2012) os movimentos de resistência dos povos negros e indígenas, ao longo de mais de 500 anos, frente a colonização e à colonialidade de poder exercida pelo Estado, pelas Empresas e as Instituições Religiosas têm possibilitado a estes segmentos permanecerem enquanto povos, manterem seus territórios, seus saberes, cultura e modos de vida.

A universidade, por meio do MEPST, tem desempenhado um importante papel junto a estes segmentos, visto que tem contribuído para a articulação e o fortalecimento dos movimentos sociais frente às novas formas de colonização. Ao promover um curso que favorece o encontro entre lideranças oriundas de diferentes povos e comunidades tradicionais num mesmo espaço de formação acadêmica favorece o diálogo destes sujeitos com os intelectuais da academia que se debruçam sobre as problemáticas socioambientais. Por meio do diálogo intercultural são construídas alternativas para lidar com os problemas que atingem os territórios destes segmentos e pensadas estratégias para fortalecer o processo de organização destes povos e comunidades e o processo de autogestão territorial pelos mesmos.

5.2.2 A escrita viva é transformadora da realidade

Os estudantes do MESPT têm a especificidade de serem oriundos de espaços socioculturais nos quais predominam a tradição oral, sendo que alguns destes são oriundos de comunidades que falam sua língua nativa e tem o português como segunda língua, como é caso de alguns estudantes indígenas do curso. Em consequência disso, alguns dos estudantes relatam apresentar dificuldades com a língua portuguesa, especialmente, na parte escrita, mas que o curso tem lhes dado suporte neste aspecto. Uma estudante indígena de outra turma me relatou que sua orientadora tem possibilitado que ela faça gravações de áudio sobre o andamento da sua pesquisa/intervenção e tem lhe auxiliado na parte da escrita em língua portuguesa.

Nas observações feitas em sala de aula, foi possível identificar que os professores estimulam os estudantes a escreverem livremente seus pensamentos, saberes e experiências como forma de propiciar uma maior intimidade dos mesmos

com a escrita. Uma das atividades realizadas com os estudantes foi a escrita do memorial, no qual dissertaram sobre sua história de vida, sobre as especificidades dos seus povos e comunidades tradicionais, participação política e ingresso no mestrado, dentre outros aspectos. A professora distribuiu os memoriais entre os estudantes, sendo que cada um ficou responsável por ler o memorial de um colega e compartilhar suas impressões no grupo. Também foi solicitado que os estudantes escrevessem uma carta para o colega com suas percepções e sugestões. Depois de recebida a carta, cada estudante ficou de reescrever o memorial a partir das considerações feitas pelos colegas.

Segundo Freire (2005 [1970]), a escrita possibilita aos educandos tomarem um distanciamento do mundo, admirá-lo, problematizá-lo e retornar para o mesmo para transformá-lo. Esta atividade pedagógica possibilitou aos estudantes tomarem um distanciamento do seu mundo e da sua história para julgá-la e reescrevê-la.

Ao lerem os memórias de outros colegas identificaram aspectos em comum nas suas histórias de vida. Uma das estudantes que leu meu memorial ficou admirada ao perceber que duas pessoas vindas de contextos socioculturais tão diferentes podem ter tantas semelhanças situações parecidas:

Querida, quero-te dizer que encontrei muito de mim na sua história e a estranheza boa esta aí: quando eu leio seu memorial também me vejo e imagino, ela é de Brasília e eu da Amazônia, ela é branca e eu negra, ela é da cidade e eu da floresta, como pode duas histórias e de lugares diferentes terem tanta similaridades (EDEL MORAIS, Cabocla Extrativista do Município de Curralinhos - PA, Educadora Popular, Vice-presidente do Conselho Nacional das Populações Extrativista).

Gratidão pela oportunidade de ler sua história e poder imaginar que tem muito de você em mim, sua povoada solidão, ausência de casa, inquietação, rebeldia revolucionária, sem nunca perder a esperança na vida, e no momento muitas reflexões: não podemos mudar o mundo se não estivermos bem com nós mesmas (EDEL MORAIS, Cabocla Extrativista do Município de Curralinhos - PA, Educadora Popular, Vice-presidente do Conselho Nacional das Populações Extrativista).

O exercício da escrita do memorial possibilitou aos estudantes se perceberem como testemunhas das suas histórias, reconhecerem seus lugares de fala, seu

posicionamento político e de como esta história se relaciona com a entrada no mestrado e com as pesquisas que estão desenvolvendo. Também foi importante para desmistificar a ideia da escrita acadêmica como algo desconectado da vida de quem escreve, mas produzido desde a experiência de quem escreve.

Acerca disso, destaca-se aqui o que ensina Freire (2005 [1970]): para o autor não há separação entre subjetividade e objetividade visto que não há “mundo sem pessoas e pessoas sem mundo” sendo ambas dimensões constituintes da consciência humana e necessários para a transformação da realidade. Neste sentido, ressalta a importância de uma educação que conecte a subjetividade com a objetividade, a teoria com a prática, reflexão com a ação, a pesquisa com a intervenção. Tais atitudes evitam que os estudantes caiam em verbalismo (reflexão sem ação) ou num ativismo (prática sem reflexão).

Além disto, Freire (2005), ressalta que os educadores têm o papel de favorecer que os grupos oprimidos tomem a palavra, utilizem a escrita como um ato de transgressão, rebeldia que leva ao movimento e à transformação da realidade (HOOLKS, 2013).

Seguindo este pensamento, os participantes do curso afirmam que têm o compromisso de se apropriar da escrita para tornar audíveis as demandas dos seus povos e comunidades. Uma das frases ditas na sala de aula por uma estudante indígena foi de que ela tem o compromisso de “fazer o papel gritar”.

Os estudantes do MEPST identificam que, no mundo dos brancos e, mais especificamente na academia, o que está escrito no papel tem mais força do que a palavra falada, de modo que consideram importante se apropriarem da escrita acadêmica para reverberar seus saberes tradicionais, para pleitear seus direitos, fazer ouvir as demandas das suas comunidades. Para eles/elas a escrita é compreendida como instrumento de luta e a academia como espaço de disputa discursiva o qual precisam ocupar para tornar audíveis suas demandas.

Segato (2012) considera importante o incentivo à produção escrita dos estudantes vindos de outros contextos socioculturais, visto que a folha em branco pode criar uma intimidação para estes sujeitos, levando em consideração que, historicamente, foram desautorizados a escrever sobre seus saberes tradicionais dentro do espaço da universidade. Desse modo, afirma que é papel da universidade compartilhar com estes estudantes vindos de outros contextos socioculturais as técnicas da escrita acadêmica, as ferramentas teóricas, não só no sentido de se

branquearem e se submeterem ao modelo eurocêntrico, mas para as utilizarem como ferramentas em favor dos seus povos, para solucionar os problemas socioambientais gerados pelo modelo colonial predatório.

Foi possível observa-se que o curso tem uma preocupação em possibilitar que os estudantes do MESPT se apropriem das noções, conceitos e normas da escrita acadêmica visto que as mesmas são importantes para que suas pesquisas possam se tornar audíveis nos espaços de circulação do conhecimento. Além disto, o MESPT está sujeito às exigências da Capes não podendo se abster de seguir as regras, prazos e os rituais da academia.

5.2 Os deslocamentos provocados pela experiência do MESPT na pesquisadora/cartografa

Durante quase toda a minha trajetória escolar, incluindo o período que estou na acadêmica, a maior parte das experiências educacionais que vivenciei nestes espaços educacionais, melhor dizendo, (des) educacionais estavam centradas num modelo colonial e bancário de educação caracterizado pela relação hierárquica professor/aluno, num modelo antidialógica de ação, no mutismo e passividade dos estudantes, na inquestionabilidade do saber dos professores, sendo que quanto mais títulos os professores têm, mais inquestionáveis pensam que são seus saberes e menos falíveis se acham.

Encontrei muitos professores sádicos nesses espaços de ensino, os quais fazem do espaço da sala de aula um palco do terror, o seu espaço particular de exercício de poder sobre os estudantes, sentem prazer em intimidar, em oprimir, em silenciar, se colocam como donos únicos da verdade. Se aborrecem facilmente quando questionados pelos estudantes sobre suas teorias, levam os questionamento para o lado pessoal, estão mais preocupados em estar certos do que com a verdade. Nestes espaços anti-dialógicos os estudantes têm que pedir a permissão para falar e só falam se autorizados. Não são tratados como iguais, mas como inferiores aos professores e de forma infantilizada mesmo quando são adulto, situação que presenciei em alguns salas de aula da universidade.

Os condicionamentos gerados pelo modelo hierarquizado, colonial, antidialógico e opressivo de ensino, denunciado na obra *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire (1970), dificultam o rompimento do lugar de passividade por aqueles a que foi atribuído o papel de “alunos”. Mesmo quando colocados num espaço educativo descolonial que rompe com a lógica binária professor/aluno, branco/ não branco, saber acadêmico/ saber tradicional; ensino/aprendizagem; universidade/comunidade apresentam dificuldade de atuarem como sujeitos. No campo da psicologia, este sentimento de incapacidade que algumas pessoas apresentam após terem passado por repetidas experiências aversivas nas quais suas tentativas de enfrentamento foram frustradas e que permanecem mesmo quando estas situações deixam de existir é denominada pelo campo da psicologia como desamparo aprendido.

Como diz Freire (2005) as pedagogias do opressor servem para a dominação, a adesão dos grupos oprimidos a cultura, aos saberes e aos modos de vida dos grupos opressores e, por outro lado, uma desvalorização da cultura, saberes e modos de vida dos grupos oprimidos. Disto decorre o que denominam de movimento de dualidade dos grupos oprimidos os quais, ao mesmo tempo em que rejeitam os opressores, aprendem a valorizar os seus referenciais.

Diferente deste modelo colonial e eurocêntrico de ensino, o MESPT se apresentou com uma proposta alternativa pautada no diálogo de saberes (acadêmicos e tradicionais) e na afirmação da alteridade. Em razão de ser diferente de tudo que já tinha vivenciado num ambiente de educação formal, tive um estranhamento nos primeiros dias e dificuldade de adaptação ao novo modelo.

Estranhei a relação de horizontalidade entre os professores e os estudantes, bem como, ver os estudantes do curso ocupando o lugar de sujeitos do conhecimento e, inclusive, discordando dos saberes acadêmicos em alguns momentos. Estes estudantes diferentes de mim não apresentam tanta dificuldade em ocupar o lugar de sujeitos do conhecimento, de fazer o uso da palavra, de estabelecer uma relação simétrica com os acadêmicos e com os outros povos e comunidades tradicionais por já virem de espaços de resistência ao processo de invasão cultural perpetrado pela cultura ocidental. Já eu ainda estava com a minha mentalidade colonizada de ensino, assumindo uma postura de “alunos” no curso,

esperando que os acadêmicos ocupassem o papel de “professor”, que transmitisse as teorias da academia e o monopólio da fala. No entanto, ao longo dos encontros com os outros estudantes e com os acadêmicos foi (des) introjetarmos este modelo bancário/colonial de educação.

Em uma das aulas uma das estudantes do curso disse que no início do curso também se sentia um pouco insegura em se afirmar como estudante do MESPT por ter dúvida se este era um espaço de pós-graduação tão legítimo e válido como os demais existentes na unviersidade. Quando questionada sobre o curso que fazia dizia que era “aluna especial” de um mestrado “especial”. Contudo, após as reflexões feitas em sala de aula, agora sabe que não há diferença entre o MESPT e os demais cursos.

O diálogo com os professores do curso, bem como, com os demais povos e comunidades tradicionais que já vem num processo de resistência a colonialidade e de afirmação da sua alteridade, possibilitou que eu fosse desaprendendo a forma de pensar, conhecer e saber colonizada e começar a exercer a dialogicidade, a escuta sensível, a práxis e a construção de conhecimento de forma coletiva.

COMENTÁRIOS CONCLUSIVOS

A presente dissertação abordou a experiência do Mestrado em Sustentabilidade junto a Povos e Comunidades Tradicionais (MESPT) da Universidade de Brasília - UnB. O meu interesse em produzir este conhecimento sobre o curso foi dar visibilidade às experiências educativas em curso na UnB que subvertem à lógica da monocultura do conhecimento ocidental eurocêntrico, bem como, o racismo e elitismo da universidade.

A partir a pesquisa realizada, foi possível identificar que o MESPT é um curso inovador do ponto de visto do público a que se destina (Povos e Comunidades Tradicionais - PCTs), destacando-se no Projeto-Político-Pedagógico do curso, o compromisso social do curso em favorecer o protagonismo destes segmentos na produção de conhecimentos que contribuam para solucionar os problemas socioambientais que atingem os seus territórios e para o fortalecimento das organizações dos Povos e Comunidades Tradicionais.

Chama a atenção o perfil da turma do MESPT a qual é composta por uma pluralidade de sujeitos que tem em comum a experiência de estarem na universidade como representantes dos seus Povos e Comunidades Tradicionais e com o compromisso de produzir conhecimentos que contribuam para fortalecimento da tradição e do protagonismo dos seus povos. Outra especificidade do MESPT é o diálogo de saberes (acadêmicos e tradicionais) ou diálogo intercultural, perspectiva metodológica adotada pelo curso para a construção do conhecimento.

Foi possível identificar a partir desta investigação inicial que o estreitamento do diálogo entre a academia e os PCTs tem trago benefícios tanto para os PCTs como para a universidade. De um lado, a universidade enriquece o seu universo de saber no campo da sustentabilidade tendo em vista o acumulado de saberes dos PCTs nesta área e, do outro, os PCTs que estão na universidade têm tido a oportunidade de acessar os códigos hegemônicos necessários para o enfrentamento das problemáticas que atingem as suas comunidades.

Do ponto de vista ideológico, foi possível perceber que o Projeto-Político-Pedagógico do MESPT se aproxima do projetor orientador de Darcy Ribeiro pensando para a Universidade de Brasília visto que, assim como este, defende uma proposta de educação cujo objetivo é formar intelectuais capazes de pensar

criticamente a realidade e produzir pesquisas/intervenções que contribuam para solucionar os problemas sociais.

Tendo em vista o vanguardismo do MESTP na promoção do diálogo intercultural no âmbito da pós-graduação, considero importante outras pesquisas sobre o curso a fim de conhecer as potencialidades do diálogo de saberes para o campo da sustentabilidade, bem como para a promoção da justiça social e para a justiça epistêmica dentro e fora da academia. Neste sentido, torna-se relevante fazer estudos para identificar de que forma a metodologia do diálogo de saberes tem beneficiado as comunidades dos estudantes do MESPT e os desafios enfrentados pelos docentes, discentes e comunidades para a promoção deste diálogo no contexto da universidade.

Apesar de ser uma pequena brecha aberta na universidade, o MESPT é um exemplo de que é possível criar propostas pedagógicas mais adequadas às especificidades dos sujeitos vindos de outros contextos socioculturais e comprometidas com a transformação da realidade social. Esta proposta inovadora pode servir de referencia para outras universidades e cursos que desejam experimentar colocar em prática uma perspectiva intercultural e dialógica de formação e contribuir para a invenção de um outro paradigma de universidade que reflita a pluralidade de povos e de saberes que compõem a sociedade brasileira.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

ARCANJO, J. A. A luta pelo Diploma e o Diploma pela luta: ensino superior para os povos indígenas. UnB. Monografia de Conclusão do Curso de Graduação em Bacharelado em Ciências Sociais, habilitação Antropologia, do DAN - *Instituto de Ciências Sociais-UnB*, 2011.

ACSELRAD, Henri. Disputas cognitivas e exercício da capacidade crítica: o caso dos conflitos ambientais no Brasil. - *Sociologias*, Porto Alegre, ano 16, no 35, jan/abr 2014, p. 84-105.

BOHNSACK, Ralf. WELLER, Wivian. O método documentário na análise de grupos de discussão. In: Wivian Weller; Nicole Pfaff (Orgs.). *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p; 67-86.

BUARQUE, C. *Admirável mundo atual – dicionário pessoal dos horrores e esperanças do mundo globalizado*. São Paulo: Geração Editorial, 2001.

_____. A interdisciplinaridade e o enfrentamento aos desafios da sustentabilidade. *Sustentabilidade em Debate* - Brasília, v. 5, n. 1, p. 183-195, jan/abr. 2014.

CAILLÉ, A. *Antropologia do dom*. O Terceiro Paradigma. Petrópolis: Vozes, 2002.

CANDAU, V. M. F.; OLIVEIRA, L. F. Pedagogia Decolonial e educação anti-racista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista (UFMG. Impresso)*, v. 26, p. 15-40, 2010.

CARVALHO, J.J. A legitimação do intelectual negro no meio acadêmico brasileiro: negação de inferioridade, confronto ou assimilação intelectual? *Revista Afro-Ásia*, núm. 26, pp. 281-312, 2001.

_____. Palestra de José Jorge de Carvalho proferida no Encontro de Saberes, Rio de Janeiro Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=R_0rlcsrvF0> acesso em junho de/2016

_____. 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.

_____. Encontro de Saberes nas Universidades Brasileiras, Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino e na Pesquisa (INCTI) 2017

CARVALHO, J.J.; SEGATO, R. L. *Uma proposta de cotas para estudantes negros na Universidade de Brasília*. 2002.

CONEXÃO CIÊNCIA. Entrevista com José Jorge de Carvalho sobre Saberes Tradicionais Disponível <https://www.youtube.com/watch?v=ZKFsomUrbpw> acesso em junho de 2017

DUSSEL, E. 1492 - *El encubrimiento del Otro: hacia el origen del "mito de la Modernidad"*. La Paz: UMSA - Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; Plural Editores, 1994. (Colección Academia, n.1).

FANON, F. *Os condenados da terra*. Trad. Enilce Albergaria Rocha e Lucy Magalhães. Juiz de Fora/MG: Editora UFJF, 2005.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 47ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2005 (1970).

GALLOIS, D.T. Terras ocupadas? Territórios? Territorialidades? Em: RICARDO, F. (Org.). *Terras Indígenas e Unidades de Conservação da Natureza*. 1 ed. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2004, v. , p. 37-41.

HONNET, Axel; FRASER, Nancy. Redistribution or Recognition? A political-philosophical Exchange. London: Verso, 2003.

HOOKS, Bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade. tradução de marcelo brandão cipolla- são paulo. 2013. editora martins fontes, 2013.

INSTITUTO DE INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR E NA PESQUISA (INCTI). *Encontro de Saberes*. Disponível em: <<http://www.inctinclusao.com.br/encontro-de-saberes/encontro-de-saberes>>. Acesso em: 06 jun. 2017.

MELLO, C. C. A.; LISBOA, M. V. *Relatoria do Direito Humano ao Meio Ambiente da Plataforma DHESCA: um novo campo de possíveis*. Estudos de Sociologia (São Paulo), v. 18, p. 367-384, 2013.

MIGNOLO, W. Herencias coloniales y teorías poscoloniales, *Revista Chilena de Literatura*, núm. 47, pp. 91-114, 1995.

_____. *Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: Editora. UFMG , 2003.

NOGUEIRA, M. C. R; Favilla, K. C Diálogos: Comunidades tradicionais no século XXI, UnBTV Disponível <em <https://www.youtube.com/watch?v=HSj7o4KDsZQ>> acesso em 04 de julho de 2017

PASSOS, E.; BARROS, R. B. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da (Org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 17-31.

PAZ, A. A. Indianizar para descolonizar a universidade: itinerâncias políticas, éticas e epistemológicas com os estudantes indígenas da Universidade de Brasília. Tese (Doutorado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PNCTC), *Decreto no 6.040, de 7 de fevereiro de 2007* Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm>, acesso em 11 de junho de 2017.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina: In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber, eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas*. Trad. Júlio Cesar Casarin Barroso Silva. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 117-142. Disponível em: <[HTTP://www.clacso.org.ar/libreria/latinoamericana/cantador/sumar_pdf.php?id_libro=164](http://www.clacso.org.ar/libreria/latinoamericana/cantador/sumar_pdf.php?id_libro=164)>, acesso em 11 de junho de 2016.

_____. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa & MENESES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, p. 84-130, 2010.

RIBEIRO, D. *A Universidade Necessária*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época; v.120)

SANTOS, B. S. e NUNES, J. A. (2003), “Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade” in SANTOS, B. S. (org.) *Reconhecer para libertar*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

SANTOS, Eva Aparecida. Posso ser o que você é sem deixar de ser quem sou XXVIII Simpósio Nacional de História “Lugares dos Historiadores: Velhos e novos desafios”, 2015 Florianópolis – SC.

SEGATO, Rita Laura. Por que reagimos às cotas para negros? *Revista O público e o privado*, nº 3- Janeiro /Junho, 2004.

_____. Cotas: por que reagimos?. Em: *Revista USP*, São Paulo, nº 68, p. 76-87, dezembro/fevereiro 2005-2006. Disponível em <<http://racismoambiental.net.br/2012/05/01/blog-especial-cotas-por-que-reagimos-por-rita-laura-segato/>>, acesso em 11 de junho de 2016.

_____. Brechas decoloniales para una universidad nuestroamericana. Em: *Observatório da Jurisdição Constitucional*, ano 5, 2011/2012.

_____. “Que cada povo teça os fios da sua história: o pluralismo jurídico em diálogo didático com legisladores”, *Revista DIREITO*. UnB Revista de Direito da Universidade de Brasília, Volume 1, Número 1, 2014. Disponível em 197, acesso em 27 mar. 2015.

_____. Los cauces profundos de la raza latino-americana. Una relectura del Mestizaje, Crítica y emancipación. *Revista latinoamericana de ciencias sociales*, II/3, 2010. Disponível em, acesso em 26 mar. 2015.

_____. Geopolítica del conocimiento: Universidad y país. Algunos ejemplos desde el Brasil. Conferência. ANO.

SOUSA JUNIOR, J. G. *Da Universidade Necessária à Universidade Emancipatória*. Brasília: Editora UnB, 2012.

THEODORO; JACCOUD. Mário; Luciana. Raça e Educação: os limites das políticas universalista. In: SANTOS. Sales Augusto dos (org) Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO. 2005. (p. 105-120).

WALSH, C. Interculturalidad, crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) de el insurgir, re-existir y re-vivir. Em: P. Melgarejo (Comp.). *Educación Intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*. Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional / CONACIT / Plaza y Valdés, pp. 25-43, 2009.

WELLER, Wivian. A contribuição de Karl Mannheim para a pesquisa qualitativa: aspectos teóricos e metodológicos. *Sociologias*. Porto Alegre, v. 7, nº. 13, p. 260 - 300: 2005b.

ANEXOS



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 (SEPPPIR).

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.

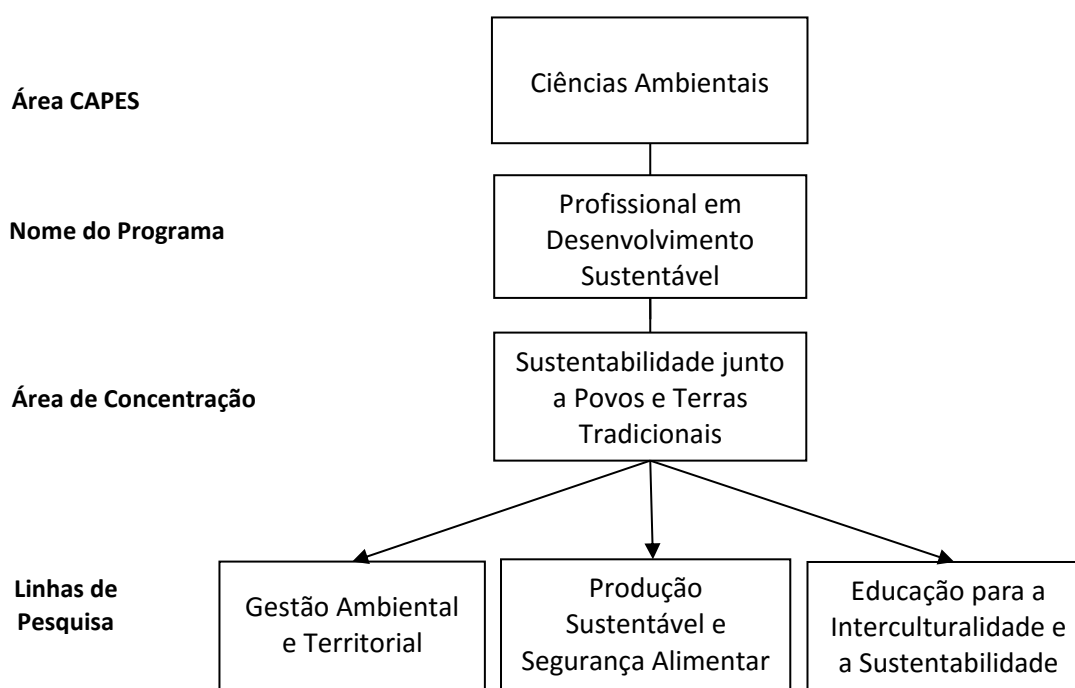
6.3 Educação para a Interculturalidade e a Sustentabilidade

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.

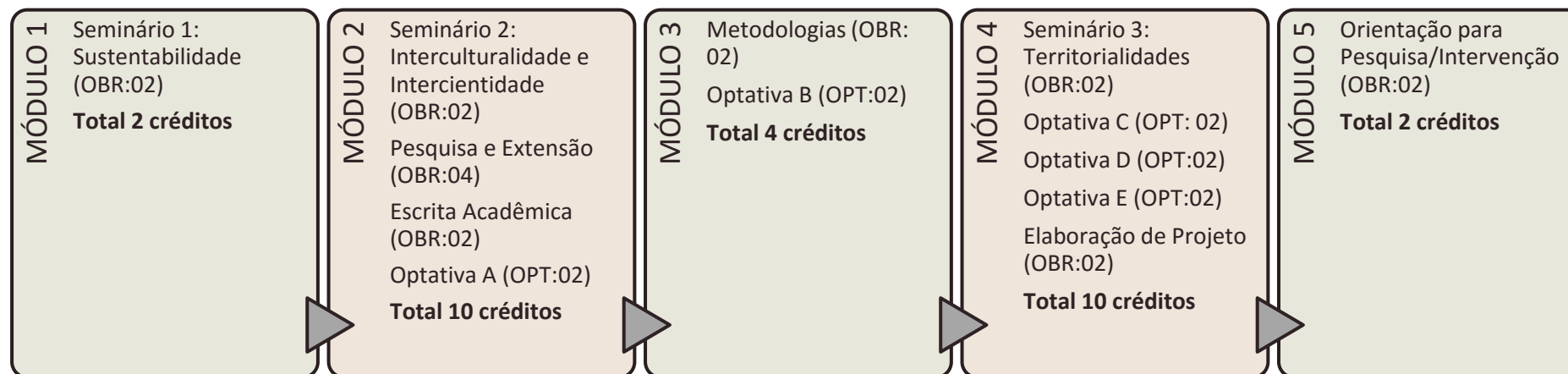
Módulo 3: Abordagens e Métodos de Pesquisa: é composto apenas por duas disciplinas, uma obrigatória, outra optativa. A disciplina obrigatória abordará métodos de pesquisa, com ênfase sobre métodos colaborativos, alinhados à perspectiva do diálogo de saberes. Trata-se também de disciplina articulada a 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 etnocartografia 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 Craô 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 Krahô 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 Krahô: 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: ISEER, 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>>.

Janáina 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 SEPPIR, 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.).

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.

ANEXO II

O que é o ingresso no MESPT representa na minha vida.

Meu nome é Miriam Aprígio e nasci em um agrupamento em que somos negros, e este está situado numa grande metrópole, a capital de Minas Gerais. Cresci em meio a brincadeiras, tradições e lendas que permeavam o imaginário e as vivências deste aglomerado familiar. O meio ambiente que nos cercava ainda em minha infância, era repleto de muito verde, abundante em nascentes de águas cristalinas com construções de adobe cobertas de telhados de barro e fogões a lenha. Tal cenário inclusive, em muito contribuía, para a reprodução de um modo de vida simples e cheio de significado, pautado nos moldes dos mais antigos, notadamente negros remanescentes dos antigos escravizados.

Mas o progresso e a modernidade vieram com toda intensidade nas últimas décadas, invadindo usurpando o nosso espaço, fruto de nosso legado ancestral. E nossas referências do passado foram se perdendo com o tempo, impedindo que as novas gerações usufríssem da força, nostalgia e valor presente na força da tradição. Essa mudança de costumes fez com que a narrativa presente na oralidade que, mantinha a perpetuidade de nosso legado cultural se perdesse gradativamente, deixando de exercer esta função. Diante desta trágica situação, vi nos estudos a oportunidade de criar mecanismos para manter a história (ou fragmentos dela) dos Luíses registrados de forma escrita.

Logo, a graduação e as pós-graduações que tive a oportunidade de cursar representaram muito, especialmente por contribuir na difusão deste histórico. Mas, certamente que alcançar o mestrado significa um grande avanço, pois se configura enquanto empoderamento individual e mais ainda para comunidade como um todo, já que o desenvolvimento da pesquisa visa gabarita-la na promoção do enfrentamento de mazelas sociais que nos atingem.

Andávamos frustrados e decepcionados com tantos desmandos, tantos desarranjos, descompromissos em relação a nossa causa, portanto, estar aqui representa a conquista pessoal e coletiva, uma vitória sobre as diversas formas de manifestação do preconceito. Tal feito representa ainda, a valorização da ancestralidade Luíses e, especialmente, a concretização de uma utopia, bem como o renascer da esperança de que um mundo melhor é possível.

Por Miriam Aprígio, Quilombola Remanescente dos Luíses ancestrais, 28/07/2016

MESPT PROMOVEDO O ENCONTRO DE SABERES E SABORES

John Cleber Sarmiento Santiago

O Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Territórios Tradicionais propicia o encontro e a partilha de saberes, de sabores, de lutas, de sonhos, ideais, culturas, identidades dentre outras singularidades que reunidas resultam em uma turma rica em diversidade, representado assim o povo brasileiro.

A turma heterogênea e formada por pessoas de vários cantos do País. Pessoas representando a Amazônia, outras representando o Cerrado e outras a Mata Atlântica. São muitos os Estados aqui representados, sem contar as comunidades tradicionais: indígenas, quilombolas, extrativistas, assentados em área de reforma agrária, gerapeiros, quebradeiras de coco e retirantes. O motivo pelo qual não chamei de “outras comunidades tradicionais” é simplesmente para dar visibilidade a elas e fazer com que se (re) afirmem a partir desse espaço.

Viver a experiência do MESPT é ter esperança de um outro mundo possível, justo e igualitário. É poder vivenciar talvez os primeiros passos da mudança do modelo de educação obsoleto que nos foi imposto desde os anos de 1500. A metodologia utilizada aqui é baseada na educação libertadora, onde os mestrandos são tratados como construtores do conhecimento através da partilha dos saberes tradicionais.

Ocupar os espaços da universidade, seja eles o da graduação ou pós-graduação, é uma forma de resistência política de todos nós que aqui estamos. É fazer com que nós enquanto comunidades tradicionais possamos ter direito a visibilidade escrevendo sobre nossas próprias histórias, nossas dores, nossa força e nossas lutas.

Compor o MESPT numa universidade elitista como a UnB e muitas outras, é também acreditar na mudança dessas instituições educacionais, pois a educação libertadora só era perceptível em algumas escolas do campo, no ensino básico. Essa iniciativa nos leva a acreditar que aos poucos estamos avançando, que a educação

libertadora finalmente chega a universidade e que somos os responsáveis em continuar com esse progresso, tendo em vista que todos da turma são educadores, se não for de formação são de militância, que articulados podemos pensar em uma maneira de ocupar esses espaços de formação de opiniões para propagar o amor e fazer acontecer a verdadeira revolução, pois penso que o primeiro passo para um outro mundo possível é a mudança do nosso sistema educacional e que se sonharmos e lutarmos juntos isso será possível.

MESPT

O MESPT é um curso das diversidades culturais dos povos, aonde cada dia aprendo mais sobre as culturas, territórios do meio ambiente, e o respeito e valorização da identidade cultural de cada povo na sua particularidade. O mestrado me mostra o quanto importante é a união, a comunhão das comunidades tradicionais, e a cada dia ficamos mais enriquecidos de informações, e descobrimos que sempre podemos mais, através de vários horizontes nos propiciado no MESPT. Pude perceber nas discussões sobre as políticas mais adequadas para o tratamento de problemas do meu povo indígena.

Pude perceber que a caminhada é longa, mas nunca podemos desistir dos nossos ideias pela luta de um direito constitucional do meu povo indígena. O dialogo dos saberes tradicionais com alinhamento dos saberes científicos é uma coisa muito importante pois trará uma bagagem para a militância, com muitos desafios no que diz respeito ao desenvolvimento sustentável dos povos Tupiniquin e Guarani através de diálogos entre organizações públicas e privadas. Enquanto liderança indígena, estou sempre defendendo nossa causa, como consolidação de algo que possa estar relacionado as nossas culturas, tradições e costumes. Acho que o caminho de um profissional é sempre buscar alternativas que possam desenvolver algo, entendendo os aspectos da continuidade e permanência cultural do povo tradicional. Com a intenção de estudar e entender melhor das questões relacionadas à sustentabilidade do meu povo, vejo neste curso (MESPT) a possibilidade de estar aprimorando, interagindo e disseminando meus conhecimentos ora adquirido, por meio do mesmo, e de fato irei achar mais caminhos relacionados a melhor forma de sustentabilidade, com isto melhorando a qualidade de vida, conseqüentemente a segurança alimentar e a auto estima, principalmente dos jovens indígenas da TI Tupinikim e Guarani.

Cristiajno Fraga Pajehú

MESPT

O mestrado profissional transita em duas vertentes, tanto tradicional e científica, focalizando a formação de grandes profissionais para o desenvolvimento de pesquisas e operações sociais, para o fortalecimento e valorização do ser racional e ambiental para lidar com questões territoriais relativas aos Povos e Comunidades Tradicionais. Estes são grupos diversificados, com contornos próprios de organização social, modos de utilização dos recursos naturais, formas de conhecimento e costumes próprios.

Tendo como objetivo a preparação de profissionais adequados para a contribuição de fatores altamente cruciais para o crescimento, fortalecimento do potencial de analisar e desenvolver um diagnóstico com base no que está sendo trabalhado, relacionado ao desenvolvimento e sustentabilidade de povos e territórios tradicionais e entre outros aspectos.

Passei a conhecer o MESPT através de um primo, que tem o nome Francisco Apurinã, um aluno que foi da primeira turma do mestrado profissional, e que hoje é mestre e doutor pela Universidade de Brasília.

Confesso que fiquei extremamente feliz, pois era tudo que eu queria e esperava, um diálogo com saberes tradicionais e científicos. Pois podia ver de mais perto as chances que eu poderia ter de expressar meus conhecimentos com as ervas medicinais e dar continuidade ao fortalecimento da “Farmácia viva para sempre” meu objeto de estudos. Logo, assim que foi aprovado e entrei na academia, o que me chamou mais atenção foi a interculturalidade e tipo de metodologias que o MESPT ensina e a maneira de transmitir o conhecimento somando ao meu.

Quebrando o limite de horizonte mitigando a delimitação da minha ótica que era limitada, mas que agora abre um leque de novos conhecimentos, que estão facilitando em muito a minha vida, para um bom diagnóstico sobre o meu objeto de pesquisa, com novas habilidades e técnicas para encontrar a resposta que preciso. Mas em diversos espaços desejo contribuir com este conhecimento absorvido até agora. Na minha visão foi uma das melhores idealizações que a UnB já realizou, pois contempla e muito a diversidade de conhecimentos e inovação traga pelos participantes para o crescimento e desenvolvimento sustentável de diversos povos e terras tradicionais.

Alan Apurinã

O MESPT - Mestrado em sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais é um espaço dentro da Universidade de Brasília de reconhecimento e visibilidade dos diferentes sujeitos que compõem o povo brasileiro.

Visão inclusiva com respeito aos diferentes é ação prática que o MESPT faz, trazendo populações que historicamente invisibilizados para o diálogo, reflexão-ação recriação dos diferentes sujeitos cientistas da vida.

Reconhecer o processo de formação do povo brasileiro ocorrido neste território que antes era habitado por uma diversidade de povos originários e junto com povos afrodescendentes e demais populações que formam a diversidade existente no nosso país é um passo importante.

Vivenciar um processo de formação com diferentes povos indígenas, povos quilombolas e comunidades tradicionais: extrativistas, geraizeiros, retireira do Araguaia, assentados de reforma agrária é um grande aprendizado para os alunos e doutores da academia.

No diálogo de saber os alunos contam as histórias e podem refletir com as teorias produzidas anteriormente com possibilidades de recriação de alternativas possíveis para as problemáticas existentes.

Portanto compreender o passado para analisar o presente e assim construir um futuro mais justo pode não ser tarefa fácil, mas o MESPT mostra que é possível. Percebendo a imensidão do Brasil através do reconhecimento de sua diversidade étnico cultural possibilitando a todos e todas a igualdade de oportunidades.

Célia XaKriabá

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -UnB
CENTRO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL – CDS
MESTRADO EM SUSTENTABILIDADE JUNTO A POVOS E TERRAS
TRADICIONAIS – MESPT

MESPT são cinco letras que reúne uma ideia que veio de seus idealizadores que pensaram em como viabilizar os conhecimentos que somente os povos têm em suas terras e poder compartilhar com o mundo do universo da universidade. Segundo Paulo Freire “Ensinar não é transferir conhecimento mas criar possibilidades para a sua própria produção ou sua construção”.

Com base neste pensamento me coloco numa questão. Há três meses atrás não conhecia nada do MESPT. Fui apresentado ao edital por uma prima que levou até a minha cidade pois pretende ingressar no mestrado e foi em busca de carta da associação em meu Município e onde eu me encontrava. Sem pensar no que fazer depois da graduação em licenciatura em Artes pensei vou tentar me inscrever para eu ter uma ideia de como escrever um projeto e apresentar ao MESPT. Depois de ter passado tudo processo de inscrição, currículo, memorial e pré-projeto e a prova oral, aqui estou em Brasília em uma das universidades mais conceituada deste país e fazendo um mestrado pensado para pessoas de vários segmentos, povos indígenas quilombolas e tradicionais culturas, conhecimento diferentes, mas com um único objetivo levar conhecimento para sua terra.

A importância do MESPT de contribuir para o crescimento do indivíduo que chega procurando meios de ajudar seu povo, levar soluções para problemas enfrentados em sua região e buscar meios que possam viabilizar o conhecimento e possam ser apresentado e levar ao conhecimento acadêmico as aflições deste povo que é a maioria discriminado injustiçada com a possibilidade de uma voz para gritar na forma de papel.

Vejo o MESPT: M = Mestra em, E = Educador e tem S = Sabedoria e P = A Potencialidade de T= que passarem neste mestrado a serem profissionais e

voltarem a sua terra como Mestres Profissionais em Sustentabilidade Junto a Povos e Terras Tradicionais.

Com estas palavras finalizo com a seguinte frase de Paulo Freire “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”.

Ilma Fernandes Neri Neritapuia

Das cachoeiras do Alto Rio Negro para o MESPT - UnB

A diversidade étnica e cultural de São Gabriel da Cachoeira no Estado do Amazonas veículos, com uma população em sua maioria indígena, me remete à necessidade de analisar e entender esse contexto multicultural diante do aumento da migração dos parentes para a zona urbana da cidade.

É neste processo de busca pelo conhecimento diferenciado que surgiu o MESPT em sua primeira versão no ano de 2010, o mestrado profissional multidisciplinar que foca na interação do saber tradicional e científico tendo como escopo a sustentabilidade em seu sentido macro conceitual. Dessa forma, a estrutura do curso contempla o diálogo entre o saberes, assim a busca pelo ingresso nesse mestrado, ao meu ver intercultural, foi colocado no meu caminho como a forma de tentar assimilar fundamentos teóricos e enriquecer o conhecimento tradicional do meu povo em todos os aspectos. Fui contemplado na terceira Edição do MESPT e com muito orgulho faço parte deste grupo heterogêneo, pois reúne nesta terceira turma comunidade as diversas regiões do Brasil, reunião de conhecimentos tradicionais, quilombola, geraizeiros, extrativistas, assentados, retireiros, quebradeira de coco (babaçu) e parentes indígenas, todos com as histórias e conhecimentos ricos em relação à sua população.

Dentro do MESPT posso verificar que os objetivos traçados pelos seus idealizadores é realmente contemplar os mestrandos com todo o arcabouço de profissionais capacitados e compreensivos diante desta heterogeneidade de culturas e saberes para uma indígena Wanano como eu, que saiu de sua cidade apenas até a capital Manaus, sair do Estado do Amazonas, foi difícil. Mas a coordenação foi essencial na minha permanência no curso e em segundo lugar algum dos meus parentes do curso também tiveram sensibilidade me motivar em continuar neste processo de aquisição de novos conhecimentos. Os conhecimentos partilhados neste curso são riquíssimos em sabedoria, são líderes buscando alternativas para a afirmação de seu povo e regula mostrando que o conhecimento tradicional é uma ciência que não se pode ignorar ela nos completa faz parte do nosso povo.

Portanto o MESPT, até agora tem contribuído com os objetivos propostos por mim ao traçar e aceitar este desafio destaque. Nesse sentido,

verifico que o curso será de fundamental importância para os delineamentos de ações políticas, educacionais, econômicas e sociais para comer o povo, os povos indígenas habitantes da zona urbana de São Gabriel da Cachoeira.

Flávio Pereira Ferraz - Wisock (Wanano/Kotiria).



IMPORTÂNCIA DO MESTRADO PROFISSIONAL EM SUSTENTABILIDADE JUNTO A POVOS E TERRAS TRADICIONAIS - MESPT

Lidiane Taverny Sales

Retireira do Araguaia – Luciara / MT

Abordar a importância do MESPT para os povos e comunidades tradicionais e como esse deve impactar positivamente nossas bases comunitárias como um processo político de reinventar a emancipação social, tornar-se instigante e desafiador.

Assim eu, enquanto representante da comunidade dos Retireiros do Araguaia, questiono o que é possível contribuir durante o desenvolvimento desse estudo, para que esse processo não se torne meramente mais o grau de qualificação acadêmica e obtenção de um diploma? Como aplicar meu conhecimento sistematizado na academia de forma que venha contribuir politicamente em favor da minha comunidade?

Cabe destacar que, o saber científico acidental impera muito forte dentro das universidades brasileiras, este é disseminado e repassado de forma hegemônica desconsideram, e muitas vezes, rebaixando outros tipos de saberes não científicos, assim nossos saberes tradicionais se tornam irrelevantes para academia científica.

Remeto aqui o pensamento de Darcy Ribeiro, que diferencia aqui dois grupos de intelectuais protetores de conhecimento.

“Os áuliacos e os iracundos. Os áuliacos eram aqueles que viviam à sombra do poder, produzindo ideias verdadeiras, mas relevantes, ideias ou planos que não deixavam nenhuma marca no mundo e que se limitavam a ilustrar como exemplos no Hemisfério Sul as teorias importadas do Hemisfério Norte. E os iracundos eram os intelectuais indignados e desafiadores”.

Nesse sentido, destaca-se o surgimento dentro da conceituada Universidade de Brasília-UnB uma nova categoria de produção de conhecimento e inovador como Mestrado em Sustentabilidade junto a Povos e Comunidades tradicionais que surge para oportunizar o protagonismo dos Povos e Comunidades Tradicionais em produzir

outro tipo de saber dentro da academia científica, é nesse sentido novo espaços diferenciados queremos formular teorias próprias advindos do saber tradicional.

Assim, o MESPT surge para reinventar o papel da universidade em sistematizar e produzir outros conhecimentos não ocidentais, trazer à tona esses saberes tradicionais no âmbito acadêmico se torna extremamente importante. Ser estudante do MESPT, via de regra, possibilita-me superar mais uma etapa acadêmica, porém cursar este mestrado implique ir além de uma mera formalidade, é neste espaço que irei formular e sistematizar o saber tradicional da minha comunidade.

Esses saberes sistematizados deverão ter uma função político-social para além da acadêmica, penso que os conhecimentos tradicionais sirvam para nortear novas políticas sociais, educacionais e econômicas, políticas sociais, educacionais e econômicas, políticas essas que deverão ser direcionados aos PCT, tão subjugados e invisíveis. Destaco que o Mestrado em Sustentabilidade junto a Povos e territórios tradicionais é um novo modo de produzir conhecimento, tornando-nos autores científicos dos nossos saberes tradicionais.

MESPT

O Mestrado profissional em sustentabilidade junto a Povos e Comunidades Tradicionais - MESPT, me trouxe a oportunidade de continuar a estudar na Universidade de Brasília-UnB no qual eu fiz minha graduação em Educação do Campo terminando em 2015. Esse mestrado também está me dando a oportunidade de pesquisar na minha comunidade “Kalunga Vão de Almas” a segurança alimentar do meu povo, que tradicionalmente produzem os seus próprios alimentos de forma totalmente orgânico sustentável para o consumo da comunidade.

Sendo uma iniciativa inovadora no campo da Pós-graduação, o MESPT tem a perspectiva de promover o diálogo de saberes “acadêmicos e tradicionais” em favor da sustentabilidade. Destinado a sujeitos ativos no campo, o MESPT visa transformações positivas com a sustentabilidade e isso vai ser de suma importância na comunidade em que vivo, pois precisamos permanecer com o nosso modo de produção de alimentação sustentável na comunidade.

Nessa perspectiva que eu como quilombola do território Kalunga estou com compartilhando, construindo e aprimorando conhecimentos com meus colegas de turma indígenas, geraizeiros, quilombolas e líderes de comunidades tradicionais. Esses conhecimentos construídos e compartilhados no decorrer do curso com certeza serão levados para o nosso comunidade e ligados com a sustentabilidade do nosso povo.

Eu me identifico muito com o MESPT, como é um mestrado que trabalha junto com o saber tradicional como científico faz com que sejam vistos e aproveitados os nossos conhecimentos tradicionais que sempre estive e está ligado à sustentabilidade.

O MESPT na minha vida e na minha trajetória acadêmica e profissional está sendo e vai ser sempre de uma importância incomparável, sei que com mais conhecimentos construídos e socializados eu vou colocar em prática na minha comunidade junto com os conhecimentos locais para que o nosso desenvolvimento sustentável seja mais sólida ainda, promovendo mais saúde, salvando vidas e fortalecendo ainda mais a nossa cultura, a nossa identidade e mantendo a nossa preservação ambiental.

Valdir Fernandes da Cunha

MESPT

Com a instituição da Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (Decreto nº 6.040/2007), o Estado explicita o reconhecimento e a diversidade sócio-cultural existente no Brasil para além dos indígenas e quilombolas e reconhece o papel que desempenha diferentes povos e tradições para o desenvolvimento sustentável. Antes da convenção 169 da OIT, reconhece os direitos de uso e de posse sobre as terras que tradicionalmente ocupam como condição para sua reprodução social.

Surge daí diversos debates e políticas públicas voltadas para estes povos e suas comunidades. Como, por exemplo, o direito à identidade entre outros atrelados ao contexto de um crescente número de pesquisas e políticas voltadas para esses povos e seu desenvolvimento sustentável. Parte destas políticas são aquelas relacionadas à questão da educação, com maior inserção e participação de indígenas, quilombolas, agricultores familiares e outros nos mais diversos cursos e formações superiores do país. Da relação destes povos, portadores de conhecimentos únicos e de sua crescente intervenção no campo do saber, justifica a abertura de novas formas de produção de conhecimento. Uma das iniciativas de informação e captação diferenciada que surge no contexto é o MESPT que vem reconhecer a importância dos saberes e da sóciobiodiversidade destes povos para a ciência e para academia.

Um desses povos e conhecidos no decreto, ou que se “auto identificaram” foram os geraizeiros, povos que vivem numa estreita relação com o cerrado norte mineiro, praticando um modo de vida bastante peculiar, com um sistema singular de apropriação da natureza regida por representações códigos e mitos e que me auto identifico.

Formado numa escola colonizado pelos Saber, pela raça, pela técnica, pelo capital, o MESPT é um fermento de inovação e um desafio no contexto de minha formação teórico-metodológica, mas uma oportunidade única para minha formação no campo da interculturalidade e do diálogo de saberes, no crescimento profissional em prol da luta em prol da luta pelos direitos do meu povo geraizeiro seu desenvolvimento sustentável.

João Chiles

Mestrado Profissional em Desenvolvimento Sustentável junto a Povos e Terras Tradicionais (MESPT)

Aluno: Adão Fernandes da Cunha

Professora: Glória Moura e Joelma

Data: 27/07/2016

Essa reflexão tem como objetivo tratar um pouco do que o MESPT representa para mim enquanto militante e participante do programa desenvolvimento sustentável. Por este viés tratarei de alguns princípios constitutivos da formação do sujeito humano e social na perspectiva tridimensional, pontuando o campo (território) e o seu componente como espaço de produção e reprodução da vida. Sendo assim, gostaria de relembrar o fato de que concebendo o campo um espaço multilinguístico, interdisciplinar e cultural e social, será reforçada aqui a ideia de como esse espaço se faz presente e necessário na luta pelo desenvolvimento sustentável.

É de nosso interesse saber também como é que a sociedade civil capitalista, o governo tem tratado desses assuntos e quais estratégias, ecologicamente falando, eles têm propiciado para o benefício da população rural, se é que eles têm pensado no campo e seus sujeitos. Entretanto, farei um breve comentário acerca do exposto para enfatizar melhor essa questão de Educação, política e desenvolvimento do campo e de seus sujeitos na perspectiva de fazer esses protagonistas dos sabores tradicionais e formadores de projetos de vida.

Em suma, falando de educação ela é a revelação dos objetivos dos sujeitos que remetem a questão da diversidade cultural e dos saberes tradicionais sociais, por projetos do campo vinculados às questões de um projeto maior de vida na concepção de políticas públicas de formação humana. A propósito, nestas condições e nesse embate de concepção de educação, a luta é que ela seja uma prioridade no direito público e um dever do Estado em qualquer instância no âmbito da formação cidadã deliberada, estrutura e co-responsabilizada nas diversas culturais campesinas. Não é em outro sentido que o campo tem sido espaço e visão de disputas hegemônicas e contra-hegemônicas.

Essa visão antagônica que nós sujeitos, também sendo como parte do campo recebemos, dá sentido a construção de espaço com base na formação intelectual e social destes sujeitos. Nesse sentido, o MESPT é hoje, espaço nas discussões de projetos de humanização. É evidente que essas discussões e os projetos de transformações sociais já inaugurados até aqui por ele só, posso dizer assim, ainda não se solidificaram, a luta se dá necessariamente incessantemente por políticas públicas que dêem apoio e atendam essas várias demandas universais.

Entretanto, meu esforço aqui é como defender a educação do campo e seus sujeitos fora da lógica da agricultura convencional, como restituir seus valores e instituí-los nas chamadas Ciências Sociais como projeto o MESPT.

O MESPT com certeza não nasceu das teorias, mas sim das práticas de trabalho e organização dos sujeitos que lutam pelas causas sociais com uma visão ampla de mundo e de vida humana misturada com a terra, seus valores relações de respeito à natureza e, sobretudo, da luta contra a reestruturação do novo modelo de escravidão desenfreado que estamos vivendo na contemporaneidade. Assim, o MESPT surge como um espaço de nos desafiar, enquanto camponeses a ocupar e permanecer neste espaço, mas não somente, ele é um espaço de produção e de conhecimento científico na afirmação da identidade dos camponeses, ribeirinhos, extrativistas, pescadores etc. É um espaço de dar vida à vida.

O MESPT, como já dito, é resultado das lutas dos movimentos de esquerda que se preocupam com a formação de educadores, a formação de sujeitos capazes de lutar e conquistarem seus direitos nos mais diversos espaços formação humana da humanidade os quais foram pela negados sonogados e renegados pela sociedade capitalista. Neste materialismo histórico dialético, apresentado pela “moderna” sociedade.

De quaisquer modos, essa dicotomização por classe, etnias, gênero, poder e etc. no Brasil e no mundo têm deixado as comunidades rurais longe dos bens da ciência de desenvolvimentos sociais e, esse distanciamento é exemplo claro e motivo dessa luta camponesa por direitos iguais, agora presente no Mestrado profissional em Desenvolvimento Sustentável.

Por fim, a minha expectativa é que possamos ampliar nossa visão de mundo, nossa capacidade de luta, possamos apropriar das ciências de formação humana e com isso possamos contribuir na formação étnica-racial das diversidades culturais as quais o Brasil está neste mapa escultural.