

AS EPISTEMOLOGIAS INDÍGENAS NO ENSINO SUPERIOR À LUZ DA REALIDADE DA UFOPA

Terezinha do Socorro Lira Pereira
Tania Suely Azevedo Brasileiro

Resumo: O presente artigo traz reflexões sobre Epistemologia ou teoria do conhecimento, como também é chamada em seus estudos no período clássico. Cientificamente a epistemologia tem sua raiz na filosofia, inicialmente discutida por Platão, no período clássico, depois por Descartes na era moderna, e estudada na contemporaneidade nas diversas dimensões e ramificações das ciências. Etimologicamente o termo epistemologia refere-se ao discurso sobre a ciência (logos + episteme). Em outras palavras, significa o estudo crítico das diversas ciências. Entre as diferentes linhas dos estudos epistemológicos estão a epistemologia Genética, a epistemologia Histórica, epistemologia Arqueológica, epistemologia Racionalista Crítica, a epistemologia Pedagógica, a epistemologias indígena e a contemporaneidade nas diversas dimensões e ramificações das ciências. No que tange às epistemologias indígenas, busca-se protagonismo e reconhecimento científico para conhecimentos originários que historicamente sempre existiram enquanto ciência, mas que foram ofuscados durante o processo hegemônico de consolidação do conhecimento ocidental e eurocêntrico. Deste modo, este texto pretende realizar uma síntese das epistemologias no contexto do ensino superior, em especial, as epistemologias indígenas presentes na Ufopa ao processo de formação no Ocidente, seguindo a perspectiva da hegemonia do conhecimento eurocêntrico.

Palavras-chave: Epistemologias; Ensino Superior; Epistemologia Indígena; Ufopa.

INDIGENOUS EPISTEMOLOGIES IN HIGHER EDUCATION IN THE LIGHT OF THE REALITY OF UFOPA

Abstract: The present article brings reflections on Epistemology or theory of knowledge as it is also called had its studies in the classical period. Scientifically epistemology has its root in philosophy, initially discussed by Plato, in the classical period, then by Descartes in the modern era, and studied in contemporary times in the various dimensions and branches of science. Etymologically the term epistemology refers to the discourse about science (logos + episteme). In other words, it means the critical study of the various sciences. Among the different lines of epistemological studies are genetic epistemology, historical epistemology, archaeological epistemology, Critical Rationalist epistemology, Pedagogical epistemology, indigenous epistemology and contemporaneity in the various dimensions and ramifications of sciences. With regard to indigenous epistemologies, we seek protagonism and scientific recognition for originating knowledge that has historically always existed as a science, but which were overshadowed during the hegemonic process of consolidation of Western and Eurocentric

knowledge. Thus, this text intends to make a synthesis of epistemologies in the context of higher education, especially the indigenous epistemologies present in Ufopa to the process of formation in the West, following the perspective of the hegemony of Eurocentric knowledge.

Keywords: Epistemologies; Higher education; Indigenous Epistemology; Ufopa.

Introdução

A História do conhecimento humano é acompanhada de controles e práticas coloniais, de subalternidades de saberes e da geopolítica do conhecimento “dito científico” que historicamente categorizaram os conhecimentos e sua valorização enquanto ciências. Marcado por negações epistêmicas que impuseram hierarquias e hegemonias de alguns saberes sobre outros, sobretudo, no que se refere aos conhecimentos populares pouco reconhecidos enquanto ciência e ainda distantes de serem usadas como propostas integradoras nos modelos educacionais como, por exemplo, propostas de ensino para os povos nos quais suas ciências fossem utilizadas no processo de ensino e de aprendizado.

Para a “invizibilização” ou invisibilidade de conhecimentos outros, Boaventura de Souza Santos trabalha, no contexto das *epistemologias do sul*, com o conceito de epistemicídio¹ visando destacar a concepção de que existem saberes, outras manifestações de conhecimentos relacionados à aspectos sociais, culturais e políticos que são desconsiderados e desvalorizados enquanto conhecimentos científicos.

De acordo com Boaventura de Souza Santos (2010 *apud* SILVA; SILVA, 2014, p. 152) existe uma ação imperialista da ciência concebida como global que historicamente exerceu o poder dominante de “validar e desvalidar epistemologias” e de “se autoafirmar como ciência universal”.

Ao tratar do domínio científico imposto, sobretudo, aos povos colonizados da América Latina, Santos (2010) trabalha com os conceitos de *sociologia das ausências*² e

¹ *Epistemicídio* é um termo normalmente utilizado por Boaventura de Sousa Santos. O *Epistemicídio* é, em essência, a destruição de conhecimentos, de saberes, e de culturas não assimiladas pela cultura branca/ocidental. A supressão de conhecimentos locais.

² A sociologia das ausências visa identificar essas experiências produzidas como ausentes e torná-las presentes e alternativas (inclusive epistemológicas) às experiências hegemônicas (SANTOS, 2002, p.3).

*sociologia das emergências*³ com a intenção de questionar o poder hegemônico ocidental e o domínio da epistemologia colonizadora de um conhecimento sobre outro como, por exemplo, a do campesinato que, estando distante do *locus* urbano, é excluída de um modelo considerado moderno em relação à concepção social e racional e concebido como incapaz de produzir conhecimento científico.

As imposições do privilégio epistêmico do homem ocidental, conforme menciona Grosfoguel (2016, p. 10), seguiram a concepção de superioridade do conhecimento ocidental em detrimentos de outros. Assim, muitos conhecimentos e saberes como os dos povos indígenas que ficaram, durante muito tempo, na condição de subalternidade (quando não, totalmente suprimidos e exterminados) e não foram registrados cientificamente como saberes que compuseram a História do conhecimento, sendo, em determinado momento, desconhecidos e inferiorizados enquanto ciência.

Sobre isso, Boa Ventura de Souza Santos (2002, p. 155) assim afirma:

A consagração da ciência moderna ocidental naturalizou-a, ou seja, construiu uma concepção de que ela é o conhecimento naturalmente mais verdadeiro, como se esta concepção não fosse também histórica e construída sócio-culturalmente no tempo e no espaço. O pretense universalismo da racionalidade dessa ciência é falso justamente porque se presta a transformar experiências dominantes/hegemônicas em experiências universais,

No que se refere aos epistemicídios e a geopolítica do conhecimento é desafiador conceber principalmente no contexto acadêmico-científico, que outros saberes se constituem como componentes da História universal e social e que, em função disso, ocorre mudança no sistema e existe conhecimento dentro e “fora do mundo acadêmico”, segundo preconiza Burke (2016) na sua obra “O que é História do Conhecimento” reforçando a concepção da geopolítica do conhecimento. Entre outras indagações, destaca com base em outras referências que “[...] aquilo que as pessoas sabem e pensam é resultado da sua posição na sociedade” (BURKE, 2016, p. 18).

Teorias e práticas que representam imposições eurocêntricas, hierarquizadas e hegemônica, são categorizadas como o *colonialismo do saber*⁴, conforme definem Walter

³ A sociologia das emergências visa discutir práticas sociais alternativas e epistemologias alternativas que visem a reinvenção social (SANTOS, 2002, p.5).

⁴ Nos revela, ainda, que, para além do legado de desigualdade e injustiça sociais profundos do colonialismo e do imperialismo, já assinalados pela teoria da dependência e outras, há um legado epistemológico do

Mignolo, Enrique Dussel e Aníbal Quijano, entre outros, que se sobrepõem **novas** formas de produção e disseminação de conhecimento que não faça parte do contexto epistemológico eurocêntrico. Dessa forma, saberes científicos, culturais e linguísticos tiveram seus valores ofuscados por estratégias coloniais e dominantes ao longo da História.

Contudo, estudos e pesquisas desenvolvidos e o surgimento de várias correntes teóricas na contemporaneidade têm contribuído para o processo de descolonização epistemológica e valorizado outros saberes que fazem parte da construção do conhecimento na humanidade. Entre esses saberes e conhecimentos estão os dos povos indígenas que foram silenciados pela imposição hegemônica ocidental.

Nesse sentido, destaca-se a decolonialidade⁵ está entre as correntes teóricas que defendem formas diversas de conceber outras manifestações de conhecimento e propõem rupturas de controles e hegemonias dominantes.

Nessa perspectiva, Brasileiro e Pereira (2020, p.5) assim se referem:

Com as propostas para uma educação emancipadora, que considere as diversidades étnicas e culturais existentes nos ambientes educacionais e valorize a cultura popular, surgiram outras concepções para uma educação que toma por base a interculturalidade e a multiculturalidade. Esses conceitos dialogam com as propostas do *pensamento decolonial* ao adotar novos currículos educacionais que promovam o respeito e que sejam capazes de proporcionar uma reflexão crítica da prática docente e das epistemologias construídas.

Essas perspectivas têm proporcionado debates e fortalecido narrativas em favor de propostas educacionais que reflitam a realidade cultural e étnica existente no país, composta pela heterogeneidade de grupos sociais que formam a sociedade brasileira.

eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias (LANDER, ,2005, p.3).

⁵ O pensamento decolonial se coloca como uma alternativa para dar voz e visibilidade aos povos subalternizados e oprimidos que durante muito tempo foram silenciados. É considerado um projeto de libertação social, político, cultural e econômico que visa dar respeito e autonomia não só aos indivíduos, mas também aos grupos e movimentos sociais, como o feminismo, o movimento negro, o movimento ecológico, o movimento LGBTQia+, entre outros: <https://www.politize.com.br/colonialidade-e-decolonialidade/>

Este artigo, que discute sobre Epistemologias com recorte para o ensino superior, traz reflexões sobre as epistemologias indígenas como rupturas educacionais, evidencia as epistemologias indígenas no contexto da Ufopa e, por fim, nas suas considerações finais reforça a importância do diálogo entre os saberes e as ciências.

Epistemologias indígenas como rupturas educacionais

O processo de democratização para acesso de todos à educação, trazido pela constituição federal de 1988 e as legislações antecedentes concretizaram a promoção da justiça social, da igualdade, de direitos e de respeito à dignidade humana.

A abertura dos espaços educacionais para a inserção dos grupos sociais, entre eles, os povos indígenas, representa não somente um marco histórico na redemocratização da educação brasileira, mas também uma resignificação, uma nova dinâmica, a importância de se pensar políticas educacionais específicas em todos os níveis de ensino para os grupos com características culturais e étnicas, assim como novas maneiras de conceber a educação que proporcionou a expressão do protagonismo aos grupos que compõem a sociedade nacional.

Contudo, apesar do processo democrático na educação os povos indígenas ainda são um grupo social com expressão e benefícios pequenos de no que se refere às propostas educacionais, pois embora tenha sido garantido o direito à educação elas pouco consideraram os marcadores sociais, territoriais, étnicos, linguísticos, ancestrais, além de outros que fazem parte da realidade dos povos, conforme ratifica Gaivizzo (2019, p. 2) “[...] o sistema educacional Ocidental foi imposto autóctones sem considerar as particularidades e as especificidades históricas, culturais e sociais dessas comunidades”.

A trajetória do processo educacional dos povos indígenas é acompanhada de exclusões dos conhecimentos e saberes tradicionais desses povos, uma vez que não integram propostas e metodologias educacionais no modelo educacional brasileiro, desde o ensino básico à educação superior.

Podemos observar que mesmo diante da pluralidade dos conhecimentos humanos e epistemologias, se sobrepôs o conhecimento científico e a forma pela qual os sujeitos e os discursos na sociedade ocidental são reconhecidos e legitimados é a entrada na universidade, um espaço construído historicamente como um espaço de produção e valorização do conhecimento científico ocidental e colonial (TIMBIRA, 2019, p. 2).

Pode-se dizer que essa trajetória educacional implica em um desempenho insatisfatório dos indígenas nos espaços educacionais, pois o ensino formativo proposto, na maioria das vezes, dissociado das suas identidades culturais, éticas, sociais, linguísticas e de suas formas de compreender e conceber a educação. Para alguns povos a educação está diretamente ligada à realidade vivenciada.

Pereira (2017), em seu estudo de mestrado em educação⁶ sobre o acesso dos estudantes indígenas na Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa) pelo Processo Seletivo Especial indígena (PSEI), no período de 2010 a 2015, orientada pela professora doutora Tania Suely Azevedo Brasileiro revelou altos índices de retenção dos estudantes indígenas que ingressaram nos cursos de graduação da Ufopa.

Seus resultados denotam a necessidade da atenção institucional no tocante a assumir outras perspectivas pedagógicas e metodológicas no sentido de contemplar o processo de educação escolar indígena no ensino superior, que está para além dos métodos acadêmico-tradicionais e que, na maioria das vezes, não é utilizado na flexibilização curricular para a propagação/incorporação devido às dificuldades para conceber outros mecanismos para o ensino na universidade.

Nessa perspectiva de organização dos conhecimentos indígenas nos currículos e nas propostas pedagógicas, Gasché (2008 *apud* REPETTO, 2012, p. 17) aponta a seguinte crítica:

O estudo dos conhecimentos indígenas em escolas indígenas, que supostamente utiliza curriculum intercultural, não faz senão pegar partes do conhecimento indígena e classificar na mesma lógica que os conhecimentos científicos, separando “disciplinas”, domesticando os conhecimentos indígenas e criando listas de conteúdo, colocando cada conteúdo ao lado do outro, de forma “paratática”. Essa forma de organizar os conteúdos indígenas no curriculum escolar mostra uma grande deficiência, pois no mundo real os indígenas não podem separar o estudo da matemática do estudo das línguas, da história, da natureza e assim por diante.

⁶ Estudo que resultou, além de outras produções, na publicação do Livro “O Processo Seletivo Especial da Universidade Federal do Oeste do Pará: Uma Política Afirmativa para os Indígenas”, realizada em parceria com sua orientadora Tania Suely Azevedo brasileira.

O livro encontra-se disponível no site da Ufopa. Pode ser acessado através do link <http://www.ufopa.edu.br/media/file/site/iced/documentos/2021/934fe7becb23bab9e036f85389eb6393.pdf>

Dessa forma, é importante ressaltar que as epistemologias indígenas fazem parte de um processo de desconstrução de teorias que tendem a isolar e marginalizar os saberes indígenas no contexto do ocidental e do pensamento cientificista, um Epistemicídio que acompanha a história dos povos indígenas. Manchinery, Manchineri e Silva (2015, p.7) destacam que:

As ciências e epistemologias em sentido geral são importantes sim para construir e descrever diversos processos da própria ciência como construção de saberes. Porém, para esses conhecimentos as ciências indígenas não são consideradas ciências, pois o conhecimento indígena é desenvolvido sistematicamente não pode ser função apenas da prática.

Dialogar com os saberes e com as epistemes dos povos indígenas ainda parece ser desafiador para a sociedade não indígena principalmente nos espaços educacionais onde há certas preferências por conhecimentos privilegiados e ocidentalizados. Heranças colonialistas? Categorização de conhecimentos tidos como “científicos e não científicos”? Não se sabe ao certo, porém compreende-se que as raízes e os ranços coloniais resistem em propor diálogos entre conhecimentos e saberes outros.

Nesse sentido, Grosfoguel (2016, p. 25) afirma:

O privilégio epistêmico do homem ocidental foi construído às custas do genocídio/epistemicídios dos sujeitos coloniais. (...). Essa legitimidade e esse monopólio do conhecimento dos homens ocidentais têm gerado estruturas e instituições que produzem o racismo/sexismo epistêmico, desqualificando outros conhecimentos e outras vozes críticas frente aos projetos imperiais/coloniais/patriarcais que regem o sistema-mundo.

Esse privilégio fortalece concepções, categorizações e hierarquizações que marginalizam perspectivas que não fazem do sistema hegemônico do conhecimento científico que exclui as diversidades epistemológicas. No contexto dessa diversidade estão conhecimentos de muitos grupos e movimentos multiculturais, entre eles os indígenas, povos originários com suas características próprias.

Os povos indígenas tradicionalmente habitam seus espaços fortalecendo suas formas de organização social, territorial e identitário com suas características sócio-

espaciais⁷ e sócio-territoriais, por meio dos valores, costumes, práticas medicinais, tradições, rituais, características linguísticas, suas crenças, suas culturas, suas ancestralidades, além de outras identidades que compõem seus contextos sócio-históricos e seus territórios sagrados, que constroem seus laboratórios vivos⁸ de saberes e conhecimentos tradicionais que fazem parte do seu processo de escolarização.

Ao ingressar nos espaços educacionais, escolas e universidades, os povos indígenas também reorganizam sua diversidade de conhecimentos e saberes, pois não há como dissociar os conhecimentos formados na base familiar, nas raízes da ancestralidade, que culturalmente, além de serem valiosos estão no cerne da construção e da organização social desses povos.

Nessa perspectiva de reorganização epistemológica, sobretudo nos espaços acadêmicos, novas perspectivas de análises, se apresentam não somente como concepções científicas, mas como estratégias capazes de promover a inter-relação entre ciência e cultura, sem separações e relações reducionistas capazes de promover a segregação ou “*apartheid*” entre conhecimentos.

Nesse sentido, Batista e Costa (2016, p. 2) apontam que:

Ao longo da história da ciência produzida no Ocidente, percebe-se um histórico de distanciamento gradativo do conhecimento científico em relação às outras formas de produção do conhecimento, gerando um fosso entre o saber científico e o saber da tradição, no interior do qual o primeiro elabora para si métodos, critérios e modos de organização de informações que o diferencia do segundo que, muitas vezes, mantém relação muito mais próxima com a natureza estendida, operando na combustão dos acontecimentos *in vivo*

Com isso, cabe aos espaços educacionais, principalmente à universidade romper com a estrutura epistêmica dominante acolher os conhecimentos trazidos pelos indígenas e promover o diálogo com o saber ocidental hegemônico e validado como científico.

Sobre a relação da universidade com os saberes dos povos indígenas, Timbira (2019, p.3) destaca:

⁷ Processos que envolvem as relações sociais e o espaço social. Trata-se, portanto, de uma contribuição importante sobre a maneira de se refletir sobre os processos ocorrentes no âmbito da relação entre espaço e sociedade (CATALÃO, 2011, p. 2).

⁸ As Instituições de Ensino Superior (IES) podem funcionar como pequenos núcleos urbanos, além de laboratórios vivos e referência na disseminação dos conceitos de sustentabilidade, fomentando esta cultura na comunidade global, e não somente se limitando ao seu perímetro (PANTALEÃO, 2017).

Gersem Baniwa levanta hipóteses na tentativa de entender o porquê da dificuldade de exercício da chamada interculturalidade para o processo mais adequado de escolarização e academização indígena. Dentre essas hipóteses está, segundo ele, o racismo epistêmico e o etnocentrismo da ciência acadêmica, que impossibilitam a prática de qualquer modalidade de interculturalidade e diálogo interesistêmico.

A crítica de Gersem Baniwa (2019) refere-se pontualmente ao controle epistêmico iniciado no período da colonização e que permanece até a atualidade nas estruturas das escolas, das universidades, nos currículos e, em determinados momentos, na prática docente que expressa o quanto as estruturas educacionais ainda precisam avançar para proporcionar o diálogo entre os conhecimentos consolidados enquanto ciência e outras e epistemologias existentes.

No contexto dos conhecimentos dos povos indígenas, principalmente no que tange a relação ser humano-natureza-cultura, universidade-comunidade-escola e na valorização da diversidade, existe um conjunto de saberes e práticas que podem contribuir para a aplicação de métodos indutivos de conhecimento indígena no espaço acadêmico.

As epistemologias indígenas no contexto da Ufopa

A Universidade Federal do Oeste do Pará, criada no ano de 2009 no contexto do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), desde a sua implantação, trouxe processos de acesso diferenciados aos seus cursos de Graduação. Localizada em uma região com alta concentração de populações tradicionais da Amazônia brasileira, é uma instituição que gera grande expectativa na formação acadêmica e profissional principalmente, dos povos indígenas e quilombolas. Apresenta na sua estrutura inicial uma proposta diferenciada de acesso dos povos indígenas ao ensino superior por meio do Processo Seletivo Especial Indígena (PSEI), posteriormente, proporcionou o acesso de quilombolas através do Processo Seletivo Especial Quilombola (PSEQ), em 2015, além do ingresso de indígenas, pessoas com deficiência e de negros (pretos e pardos) pela Lei 12.711/2012⁹.

⁹ Lei de Cotas - estabeleceu que as universidades públicas brasileiras adotassem política de ação afirmativa para acesso aos seus cursos de graduação.

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 2594-8806

Até o ano de 2022, a Ufopa se caracteriza como a segunda instituição de ensino superior da região Norte com maior diversidade étnica nos seus cursos de graduação. São aproximadamente 20 povos indígenas, diversas comunidades quilombolas e tradicionais representadas pelos discentes na instituição. Isto revela a importância da Ufopa como propulsora e formadora de conhecimentos e saberes principalmente a partir das epistemologias existentes no seu espaço educacional

A criação da Ufopa, única universidade pública federal com sede no interior¹⁰ de uma parte territorial da Amazônia brasileira, evidenciou o potencial geográfico e populacional indígena do Oeste paraense, com rico campo cultural, étnico e epistêmico que ingressaram na Ufopa, por meio do Processo Seletivo Especial Indígena (PSEI), conhecimentos tradicionais trazidos pelos povos Borari, Sataré-Mawé, Kumaruara, Apiacá, Arara Vermelha, Munduruku, Wai Wai, Kaxuyana, Mahayana, Xerew, Hyskariana, Arapiun, Tapuia, Tupaiú, Sataré Mawé, Ticuna e Waiãpi. Identidades que diversificaram e tornaram a universidade um espaço heterogêneo, plural e dinâmico, possibilitando transformações sociais, culturais e interétnica.

A diversidade cultural existente na Ufopa tem motivado não só a realização de pesquisas, mas também vivências e experiências acadêmico-científicas que transcendem a sala de aula universitária e sugerem trocas de conhecimentos, movimentos culturais, territoriais, espaciais entre a universidade, os territórios e as comunidades, fontes originárias dos saberes indígenas.

A heterogeneidade de saberes trazida pelos povos indígenas, cabocla, ribeirinhos e outros grupos que habitam as margens dos rios situados na Amazônia brasileira, formam uma “imensa pororoca multicultural” (HAGE, 2011, p. 12). Para a universidade esses grupos trazem seus conhecimentos com perspectivas de estabelecer interação com outros saberes. Cabe a instituição conceber esses conhecimentos e viabilizar a inter-relação desses saberes proporcionando sua valorização, seu protagonismo e reconhecimento enquanto ciência. Não se pode mais violentar os saberes indígenas nem sua legitimidade, nem promover o terrorismo cultural, conforme menciona Márcio Souza (2015) em sua obra “Amazônia Indígena”.

¹⁰ Um protagonismo que valoriza tanto a universidade como a região Oeste Paraense onde essa instituição está localizada.

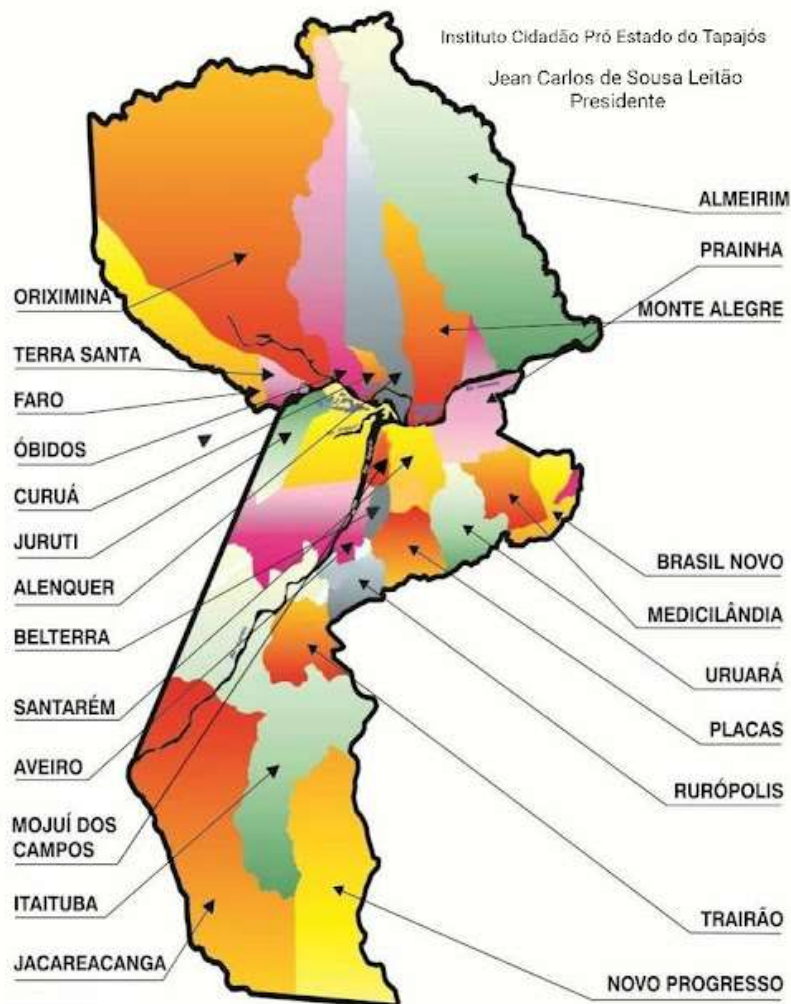
Em função da presença de vários povos indígenas, um espaço favorável e genuinamente amazônico para o desenvolvimento e a produção de conhecimento acadêmico-científico-tradicional e, também, potencializador para novas formas de diálogos entre os saberes indígenas e a práxis educativa, a Ufopa tem se revelado um “campo epistemológico” propício para realização de pesquisas que evidenciam e induzam práticas curriculares interculturais, que se oponham à monocultura do saber, pois quando se trata de povos indígenas considera-se uma diversidade biológica, cultural, territorial, costumes, ancestralidades, valorização das diversidades e práticas fundamentais para a produção de conhecimentos que, por meio de suas gerações, têm mantido tradições, organização e preservação, bem como tem proporcionado interação expressiva entre ser humano-natureza e sociedade- território¹¹.

Ao trazer essa diversidade de saberes para os espaços educacionais, sobretudo para os espaços das universidades, torna-se difícil dissociar esse conhecimento tradicional, formado na base familiar, nas raízes da ancestralidade, que culturalmente é muito valioso para esses povos, do conhecimento acadêmico. Dessa forma, como então pensar no ensino-aprendizado do estudante indígena que já traz consigo outros conhecimentos e outras formas de conceber a educação? É possível pensar a educação a partir de outros conhecimentos, metodologias e epistemologias? Nesse contexto, de que maneira o conhecimento da universidade pode dialogar com o conhecimento dos povos indígenas? De que forma o conhecimento indígena pode ser utilizado para uma educação que valorize os conhecimentos tradicionais, a diversidade cultural, a sustentabilidade e que potencialize o conjunto de habilidades física, intelectual e epistêmica capaz de contribuir para a práxis pedagógica e curricular.

Anualmente a Ufopa recebe entre 75 a 90 estudantes indígenas ingressantes somente pelo PSEI, em sua maioria esses estudantes vêm de três grandes territórios étnicos da região do Oeste do Pará e Baixo Amazonas. São povos oriundos do Baixo Tapajós, Alto e Médio Tapajós e Calha Norte (ver mapa 1). Esses territórios são responsáveis pela composição e dinamismo social, étnico e cultural existente na Ufopa.

¹¹ (...) territorialidade requer duas dimensões, uma epistemológica – correlacionada a posse da terra – o senti do que se aproxima da ideia de dominação (jurídico-política) da terra e que exclui e subalterniza aqueles que, com esta dominação, ficam alijados do acesso e uso, do “territorium” (HAESBAERT (2007) *apud* NEVES; BRASILEIRO, 2020, p. 22).

Mapa 1 - Municípios da região Oeste do Pará e Baixo Amazonas



Fonte: Site o Estado do Tapajós (2022)

No entanto, essa diversidade étnica se contrasta com as dificuldades da Universidade em acompanhar os estudantes indígenas nas suas especificidades. Realidades genuínas que adentraram o espaço universitário e que necessitam ser concebidas e acolhidas como parte integrante dos conhecimentos e das práticas acadêmicas.

No ano de 2017, após inúmeras avaliações da sua política afirmativa e também a partir dos indicadores apontados pelo movimento e representações indígenas a Ufopa implementou a Formação Básica Indígena (FBI), uma formação sugerida pelos próprios

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 2594-8806

indígenas que já haviam ingressado nos cursos de graduação da instituição e viram a necessidade de implantação de uma formação inicial que pudesse acolher os indígenas ingressantes nas suas especificidades e realidades educacionais.

A partir da FBI, que apresenta na sua estrutura curricular componentes mais direcionados para a realidade social e cultural dos estudantes indígenas, com a realização de projetos de extensão nas comunidades/aldeias e, também por constar nos objetivos dessa formação o desenvolvimento de metodologias de ensino em produção de conhecimentos que valorize e reconheça as cosmologias e modos de vida desses povos, viu-se, no âmbito da Ufopa, a abertura para novas possibilidades de ensino e de aprendizado.

Pode-se dizer que a FBI na Ufopa aponta para uma perspectiva de educação intercultural e decolonial, no entanto, como uma proposta diferenciada de ensino que está em constante diálogo com o protagonista de sua história, essa formação também divide a opinião institucional, principalmente no que se refere a inserção como componente curricular nos Projetos Pedagógicos dos Cursos. Fortalecer a FBI é uma estratégia para garantir a consolidação dessa formação inicial visando diminuir as dificuldades enfrentadas pelos indígenas ao ingressar na Ufopa.

Na pesquisa de mestrado de Pereira (2017, p. 119), ao perguntar ao estudante indígena do povo Arapiun sobre o que ele esperava ao ingressar em 2012 na Ufopa obteve a seguinte resposta: “As expectativas em relação à Ufopa é o direito ao nosso espaço diferenciado”. Apesar da fala do estudante indígena, e dos documentos normativos educacionais que preconizam a prática de educação escolar diferenciada, ainda não foi constatada a efetivação de propostas curriculares que considerem as especificidades sociais, culturais, linguísticas e étnicas dos povos indígenas, bem como a defesa de modelos educacionais que considerem outras formas de saberes e valorizem os conhecimentos tradicionais como científicos.

Em seu estudo, Pereira (2017), também identificou que entre os fatores da retenção apontados pelos estudantes indígenas nas disciplinas dos cursos está o método avaliativo dos docentes, a dificuldade que esses estudantes têm, em especial os indígenas bilíngues, na compreensão da linguagem técnica utilizada pelos professores durante as exposições das aulas, conforme respondeu o estudante indígena do povo tupinambá “[...]”

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 2594-8806

sugiro que possa ter um ensino um pouco diferenciado no início quando os alunos estiverem ingressando na universidade principalmente para aqueles parentes que tem um pouco de dificuldade com a Língua Portuguesa” (PEREIRA, 2017, p. 124).

Essa realidade sugere que os espaços educacionais devem estar atentos à outras formas de produção de conhecimentos, pois nem sempre os conhecimentos acadêmicos-formais possibilitam aprendizados, principalmente de grupos sociais que possuem narrativas específicas de ver e conceber esses conhecimentos e aprendizados. Em algumas culturas indígenas não há prioridade pela manifestação escrita da língua. A oralidade é que ocupa espaço na transmissão do pensamento.

Um dos desafios enfrentado por alguns estudantes indígenas está no aspecto linguístico, pois ao ingressar na universidade, lugar onde predominantemente prevalece a escrita e o Português padrão. Isto é evidenciado na fala do estudante indígena do povo wai wai, quando diz: “ [...] vejo as dificuldades de outros parentes wai wai e munduruku em entender a Língua Portuguesa que tivesse tradutores especialmente pra eles, pois eu imagino a dificuldade que eles têm em compreender muitos assuntos em sala de aula” (PEREIRA, 2017, p. 124).

Dessa forma, entende-se que é necessário avaliar e propor relações dialógicas entre o conhecimento produzido na universidade e o científico tradicional trazido pelos indígenas. Essa perspectiva deveria estar presente no horizonte de estratégias metodológicas do processo ensino-aprendizado nos espaços educacionais, uma vez que a elaboração e a produção de conhecimentos se dão na inter-relação entre saberes na qual não há hierarquização nem escalas que possam classificar conhecimentos científicos e não científicos.

Ao invés de meros receptores, os estudantes indígenas poderão atuar como formadores e multiplicadores de conhecimentos a partir de suas práticas e seus saberes em prol de um processo ensino-aprendizado com perspectivas intercultural e interétnica no espaço acadêmico e que, de fato, atenda a expectativa do estudante indígena do povo Munduruku, que destacou na sua fala “[...] que a instituição possa aproveitar o conhecimento de cada povo que está dentro da Ufopa” (PEREIRA, 2017, p. 125).

Os conhecimentos mencionados pelo estudante já são materializados nas comunidades indígenas e estão nos fenômenos químicos presentes nas bebidas indígenas

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 2594-8806

como, por exemplo, no tarubá¹² e no caxiri¹³. Bebidas que passam por processos fermentativos realizados nas próprias aldeias/comunidades sem orientação de pesquisadores e profissionais da área e são perfeitamente consumíveis. Também estão no veneno presente no timbó¹⁴ ou “planta da raiva”, utilizado nas pescarias.

São conhecimentos ancestrais que compõem o contexto etnológico e as narrativas dos povos indígenas que deveriam ser valorizados enquanto ciência. Se ainda não o são é porque há uma desvalorização cultural em relação aos saberes tradicionais. A sociedade valoriza a erva processada disponível para a venda nas farmácias, mas não valoriza a mesma erva presente *in natura* nas comunidades/aldeias receita pelos pajés ou curandeiras. A diferença entre uma e outra é que a primeira que está à venda, possui assinatura e é recomendada por profissionais com credenciais acadêmicas, já a segunda receita por sábios que possuem conhecimentos originários, populares e tradicionais.

No contexto acadêmico é fundamental a relação dialógica entre o conhecimento produzido na universidade e os saberes e ciências tradicionais trazidos pelos indígenas que poderão problematizar correntes epistemológicas enquanto estratégias na construção e produção de conhecimento nesse espaço acadêmico, visando construir uma sociedade na qual os conhecimentos produzidos fora do ambiente acadêmico seja evidenciado enquanto ciência e promova “confrontos” epistêmicos, encontro de saberes e a produção de conhecimentos diversos.

A possibilidade de diálogos nas diversas faces do conhecimento entre conhecimentos locais, tradicionais, com outras ciências demonstra o reconhecimento diante de disparidades e “injustiças” epistêmicas do legado eurocêntrico estabelecido ao longo da história do conhecimento.

Nesse sentido, Almeida (2010) afirma que:

¹² Tarubá é uma bebida leitosa preparada à base de mandioca, mais uma tradição dos povos indígenas da Amazônia.: <https://www.slowfoodbrasil.com/arca-do-gosto/produtos-do-brasil/1298-taruba>.

¹³ Caxiri é uma bebida de teor alcoólico milenar dos povos indígenas, feito à base de mandioca. A produção é manual, mas rica em rituais durante o processo de produção.: <https://folhabv.com.br/noticia/CIDADES/Capital/De-bebida-cultural-dos-indios--caxiri-agora-e-produto-a-venda/24837>

¹⁴ Timbó é uma leguminosa da qual é extraído um líquido tóxico utilizado em pescarias. <http://www.ufopa.edu.br/ufopa/comunica/noticias/timbo-planta-da-raiva-estudo-revela-relacao-dos-suruwaha-com-planta-ictiotoxica/>

A diversidade das histórias locais, os modos diversos de conhecimento da natureza, o elenco de soluções para problemas pontuais, as distintas linguagens simbólicas de compreensão do mundo têm sido suprimidas ou são aliciadas, traduzidas, ou mesmo prostituídas pelo modelo uniformizador do conhecimento universal (ALMEIDA, 2010, p. 35).

É nessa perspectiva que se tem discutido na contemporaneidade as rupturas epistemológicas que tornam outras formas de conhecimento impraticáveis enquanto ciência e colocando-os em escala inferior em relação ao conhecimento eurocêntrico, da colonização intelectual, conforme trata a autora Vandana Shiva (1993), no seu livro *Monoculturas da Mente*.

Considerações finais

O diálogo proposto neste texto que visou refletir sobre as epistemologias indígenas no contexto educacional, com aporte teórico na perspectiva Decolonial como concepção teórica, propõem indagações, inquietações e sugere rupturas acerca da presença e reconhecimento das epistemologias indígenas nos espaços educacionais principalmente na universidade.

Na apresentação dessas ideias pôde demonstrar que há muitas manifestações em defesa da decolonização/descolonização do conhecimento. A narrativa em prol do reconhecimento científico e das práticas educacionais mais libertadoras surge com bastante ênfase na contemporaneidade, contudo, para a consolidação de uma educação verdadeiramente decolonial parece ainda distante na prática.

Para alguns grupos sociais, como os indígenas a valorização epistêmica ainda é bastante negada nos espaços educacionais, assim como existe a falta de oportunidade para os indígenas serem os sujeitos de suas histórias, de seus conhecimentos e do seu protagonismo enquanto ser detentor e produtor de conhecimento.

Os estudos decoloniais, com destaque para o grupo da América Latina, têm promovido debates que contribuem para a inserção na estrutura das universidades e também nas escolas, ainda que de forma ainda discreta, novas concepções e compreensões no campo epistemológico. Com isso, esse espaço tem dado, embora em proporções não tão expressivas, visibilidade aos sujeitos que compõem a estrutural e responsáveis pela formação social existentes nesses espaços.

Assim, para a valorização de outras epistemologias nas propostas educacionais é preciso pensar em estratégias para a flexibilização de estruturas consolidada cientificamente. É preciso conceber outros conhecimentos como não sendo inferiores ou menos importantes em relação aos conhecimentos ocidentais.

No bojo das práticas para consolidação de propostas metodológicas e educacionais das epistemologias principalmente as dos povos indígenas, está o entendimento sobre a interculturalidade, a sociabilidade, a alteridade e a compreensão de que nenhum conhecimento exclui o outro. A defesa é pela integração de saberes, pelo caminhar articulado, que favoreça o ensino e o aprendizado a todos, sem desconsiderar nenhum sujeito.

Uma educação genuinamente intercultural e epistemologicamente descolonizada requer muito mais que destacar visualmente o quantitativo de culturas existentes em um mesmo espaço, está para além disso. É necessário formar e promover o protagonismo dos conhecimentos originários, populares, assim como valorizar os intelectuais indígenas e promover diálogos interculturais de saberes que a partir das suas identidades e realidades sociais possam contribuir na construção de políticas públicas.

Construir processos educativos que integrem educação e realidade social é a proposta que atende principalmente a educação para os povos indígenas. Construir com eles é o que muitas correntes teóricas têm defendido, especificamente no que se refere ao ensino superior. A participação dos grupos sociais na construção das propostas destinadas a eles seria a concretização das rupturas decoloniais no âmbito da educação.

A desconstrução de colonialidades que ainda permanecem no contexto epistemológico promoveria rupturas e novas interpretações sobre o conhecimento científico e subalternas. No caso das epistemologias dos povos indígenas, isto evidenciaria que existem outros locais e sujeitos de produção de conhecimento que não são os europeus.

No entanto, descolonizar o *saber* e o *ser* não é uma prática ou um desejo das instituições de ensino que ao longo de suas trajetórias não compreenderam que os conhecimentos oriundos de outras fontes de saber poderiam/podem ser usados como possibilidades de ensino e de aprendizado. Para algumas instituições ainda é desafiador adotar outras perspectivas epistemológicas para o processo educacional, assim como

também estabelecer a inter-relação entre as diversas manifestações e produções científicas.

Assim, para que haja o diálogo entre as ciências as correntes teóricas, entre elas, a decolonialidade e a concepção trazida pela educação popular, propõem que se tenha processos educativos mais emancipadores e libertadores, sem raízes coloniais e com conhecimentos construídos do próprio lugar do sujeito.

Na Ufopa as epistemologias indígenas estão presentes na instituição desde a sua implantação na região Oeste do Pará. São aproximadamente vinte povos representados através de suas culturas, de suas formas de organização social e política e de manifestações epistemológicas que possibilitam trocas de saberes e interações científicas.

É no sentido de trazer o protagonismo das epistemologias e das ciências indígenas que está em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA) – Doutorado em Associação Plena em Rede (EDUCANORTE), a pesquisa de doutorado que visa refletir acerca da presença das Epistemologias Indígenas na Universidade Federal do Oeste do Pará.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria da Conceição de. **Complexidade, saberes científicos, saberes da tradição.** São Paulo: Ed. Livraria da Física, 2010 (Coleção Contextos da Ciência). p. 14-42. Outubro/2022. <http://arquivos.info.ufrn.br>

PEREIRA, T. S. L. BRASILEIRO, Tania S. A. Educação superior indígena na universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa): um olhar pedagógico pós-colonial a partir das perspectivas inter e multicultural. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, p. 90728-90741, 2020.

BURKE. P. **O QUE É HISTÓRIA DO CONHECIMENTO.** Tradução Cláudio Freire. 1ª ed. São Paulo: Editora Unesp, 2016.

CATALÃO. I. **SOCIOESPACIAL OU SÓCIO-ESPACIAL: CONTINUANDO O DEBATE.** Revista Formação Online, n. 18, volume 2, p. 39-62, jul./dez., 2011. Disponível: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/formacao/article/view/597/1226>.

GAIVIZZO. S. B. **Povos indígenas e seu movimento de luta pela efetivação do direito coletivo à educação superior no território Latino-Americano.** Vol. 17, nº 34, set-dez, 2019. Disponível: <https://www.researchgate.net/publication/336227705>.

LANDER. E. **Libro:** A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, **CLACSO**, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro 2005.
<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/>

MANCHINERY. A.S.S. MANCHINERI. S.S.B. MANCHINERY. A.S.S. **Por uma ciência e epistemologias indígena:** dilemas e desafios. 2015. Disponível: [https://www.even3.com.br/anais/cepialro2018/81906-por-uma-ciencia-e-epistemologia\(s\)-indigena--dilemas-e-desafios/Acesso em: 10/09/2020](https://www.even3.com.br/anais/cepialro2018/81906-por-uma-ciencia-e-epistemologia(s)-indigena--dilemas-e-desafios/Acesso em: 10/09/2020).

NEVES. J. V, de; BRASILEIRO. Tania S. A. **Territorialidades Amazônicas:** sentidos e produção de conhecimentos e os desafios da formação de professores no contexto atual. **Revista Humanidades e Inovação**, v.7, n.15 – 2020, p. 22.

PANTALEÃO. C. C. **Campus universitário como laboratório vivo para sustentabilidade: proposição de critérios analíticos.** Dissertação, 2017, 150 f.

PEREIRA. Terezinha do Socorro Lira. **OS INDÍGENAS E O ENSINO SUPERIOR NA AMAZÔNIA: REALIDADE E PERSPECTIVA DA POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ (2010-2015).** Dissertação. Mestrado acadêmico em Educação. 247 p. Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), 2017.

PEREIRA, T. S. L.; BRASILEIRO, Tania S. A. **O processo seletivo especial da Universidade Federal do Oeste do Pará:** uma política afirmativa para os indígenas 1. ed. Brasília: Rosivan Diagramação & Artes Gráficas, 2021. v. 1. 281p.
<http://www.ufopa.edu.br/media/file/site/iced/documentos/2021/934fe7becb23bab9e036f85389eb6393.pdf>.

REPETTO. M. Os Sentidos das Fronteiras na Transdisciplinaridade e na Interculturalidade. **Textos & Debates**, Boa Vista, n.22, p. 13-30, jul./dez. 2012. Disponível em <revista.ufrn.br/textos e debates/article/view /1602>. Acesso: 2015

SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente:** contra o desperdício da experiência. Para um novo senso comum. Vol. 1. 4a. ed. São Paulo: Cortez, 2002. Disponível: <https://periodicos.ufrn.br>.

SILVA. F.G.P da. SILVA. J.F da. A Crítica Decolonial das Epistemologias do Sul e o Contexto de Constituição das Coleções Didáticas do PNLD – **CAMPO/2013**. v. 4, n. 2 (2014). Disponível em <www.nucleodecidadania.org Capa > v. 4, n. 2 (2014) > Silva>. Acesso: 2015.

SOUZA.M. **AMAZÔNIA INDÍGENA.** Rj: Ed Record LIMITADA, 2015.

TESSER. G.J. Principais linhas epistemológicas contemporâneas. **Educar**, Curitiba, nº 10. P. 91-98. 1995. Editora da UFPR. Disponível:

<https://www.scielo.br/j/er/a/RqVtSyMvVkrCQVGtbxKYZpt/?lang=pt>.

TIMBIRA. D.B. Epistemologias indígenas e a Antropologia: O protagonismo de pesquisadores/as indígenas – desafios descolonizadores na contemporaneidade. Emblemas – **Revista da Unidade Acadêmica Especial de História e Ciências Sociais** – UFG/CAC, v. 17 n. 01 (2020): Dossiê "Autorias Indígenas, 2019. Disponível:

<https://www.revistas.ufg.br/emblemas/article/view/63144>.

<https://www.politize.com.br/colonialidade-e-decolonialidade/>.

<http://www.ufopa.edu.br/media/file/site/iced/documentos/2021/934fe7becb23bab9e036f85389eb6393.pdf>

Recebido: 30/09/2022. Aceito: 10/12/2022. Publicado: 01/01/2023.

Autoras

Terezinha do Socorro Lira Pereira

Mestrado Acadêmico pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa). Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA), na linha de pesquisa Educação na Amazônia: Formação do Educador, Práxis Pedagógica e Currículo, Polo Santarém, sob a orientação da Prof.^a Dra. Tania Suely Azevedo Brasileiro. Servidora Pública Federal na Ufopa, exercendo o cargo de diretora de Políticas Estudantis e Ações Afirmativas.

E-mail: socorrolirastm@hotmail.com

País: Brasil

Tania Suely Azevedo Brasileiro

Professora Titular da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Pós-doutorado em Psicologia pela Universidade de São Paulo (IP/USP). Doutorado em Educação pela Universidad Rovira i Virgili/Espanha (título revalidado na FE/USP). Docente permanente dos Programas de Pós-Graduação: mestrado acadêmico em Sociedade, Ambiente e Qualidade de Vida (PPGSAQ/UFOPA); doutorado em Sociedade, Natureza e Desenvolvimento (PPGSNDUFOPA) e doutorado em Educação na Amazônia - Associação plena em Rede (PGEDA/EDUCANORTE), assumindo a coordenação do PGEDA no Polo Santarém (UFOPA – UNIR) (2020-2022). Orientadora da pesquisa.

E-mail: brasileirotania@gmail.com

País: Brasil