

ARTIGO

OS SENTIDOS DAS FRONTEIRAS NA
TRANSDISCIPLINARIDADE E NA INTERCULTURALIDADE

Resumo

Levantamos aqui um debate sobre dois conceitos, para assim discutir os sentidos das Fronteiras: Transdisciplinaridade e Interculturalidade. A transdisciplinaridade nos coloca o desafio de repensar como se constroem e articulam os conhecimentos, de forma integrada e holística, não separados e fragmentados. Nesta perspectiva é importante questionar a relação sujeito-objeto e a construção de temas ou objetos de estudo transdisciplinares. A Interculturalidade nos chama a atenção sobre as relações estabelecidas entre os grupos sociais, colocando como eixo a necessidade de compreender o processo pelo qual povos indígenas e sociedade nacional se relacionaram historicamente, assim como o debate ético e de cidadania que deve ser um fundamento neste campo de reflexão. Contextualizando este debate, trago algumas reflexões sobre as experiências, desafios e contradições que temos vivenciado no Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena na Universidade Federal de Roraima, assim como um questionamento sobre a forma como têm participado os povos indígenas nos programas de pós-graduação na UFRR. Com isto busco levantar um debate sobre qual é o papel dos povos indígenas na Universidade, enquanto espaço público dedicado à reflexão e a produção de conhecimento.

Abstract

A debate is set over two concepts to discuss the senses of the frontiers: transdisciplinarity and interculturality. Transdisciplinarity poses us the challenge to rethink how the different knowledges build and articulate themselves in holistic and integrated ways and not separated or fragmentary. In this perspective, it is important to question the subject-object relation and the building process of themes and objects of transdisciplinary studies. Interculturality captures our attention over relations set among social groups, posing the need of comprehending the process by which indigenous people and national society were historically evolved as an axis, as well the means by which the ethical and citizenship debates must be a foundation in this reflection. Putting this debate in context, I bring some reflections, challenges and contradictions that we have lived at Insikiran Institute of Indigenous High Education from Roraima Federal University (UFRR), as well objecting the means as that indigenous people have participated in the post-graduation programs in UFRR. With that I shall begin a debate about the role of indigenous peoples in the University as a public space dedicated to reflection and production of knowledge.

* Prof. do Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena (UFRR). Desdobramento de pesquisa apoiada por Bolsa Pós-Doutorado CAPES/MEC-BRASIL (2009-2010) e pelo Projeto PET Intercultural / Conexões de Saberes / SECADI-CAPES-MEC-BRASIL (2010-2013). Professor nos programas de Pós-Graduação: PPGSOF/UFRR; PROCISA/UFRR; PPGSCA/UFAM. Apresentei uma primeira versão deste texto no Seminário Internacional Sociedade e Fronteiras, PPGSOF/UFRR, dezembro 2012.

Introdução

Propus-me falar aqui de um tema complexo e difícil de discutir em um seminário de pós-graduação. Nesta mesa que discute *os sentidos das fronteiras* abordarei dois campos de conhecimento e debate acadêmico e político, um refere-se *aos sentidos das fronteiras* entre os conhecimentos organizados de forma disciplinar, na ciência ocidental, e o outro, *aos sentidos das fronteiras* que existem e construímos entre os povos e seus respectivos conhecimentos. Ou seja, entre os sentidos das fronteiras implícitos no conceito de *Transdisciplinaridade* e o de *Interculturalidade*. E qual é o papel da universidade pública em tudo isso? Mais do que explicar o que seja cada um, socializo inquietações e dúvidas, as quais considero pertinentes num debate entre programas de Pós-Graduação de perfil multidisciplinar e uma vocação transfronteiriça.

Para minha surpresa constato que minha experiência profissional em docência superior tem sido majoritariamente em cursos transdisciplinares. Na graduação trabalho no Curso de Licenciatura Intercultural, na área de habilitação em Ciências Sociais, logo, na pós-graduação mantenho vínculo formal com três programas que são de caráter multidisciplinar (Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura, da Universidade Federal do Amazonas – PPGSCA/UFAM; na Universidade Federal de Roraima o Mestrado Profissional em Ciências da Saúde – PROCISA/UFRR e o Programa de Pós-Graduação Sociedade e Fronteiras – PPGSOF/UFRR). Estas experiências, na graduação e na pós-graduação têm me colocado frente a desafios educacionais diversos que me ajudam agora a refletir e contrastar os limites, as possibilidades reais e a prática concreta.

Quanto a minha reflexão na mesa redonda e no seminário como um todo, fiquei me sentido fora de contexto. Pois a maioria dos trabalhos aborda a conceitualização mais concreta sobre fronteiras de expansão capitalista na Amazônia ou sobre fronteiras internacionais. Contudo e apesar de haver diferentes abordagens, fiquei com a sensação de que cada palestrante fala de “suas fronteiras de análises”, enquanto na verdade estavam fazendo análises migratórias, de relações internacionais, de ilícitos na perspectiva das relações internacionais ou do direito, com temas potentes de análises sociológica, antropológica, histórica e das relações internacionais. Fazia sentido a reflexão de Roberto Cardoso de Oliveira (2005), quem mais do que defender uma antropologia Da fronteira, argumentava por fazer análises antropológicas na fronteira, onde numa situação social específica se utiliza um referencial teórico e metodológico e de estilos de pesquisa para entender as relações sociais estabelecidas entre atores sociais e Estados.

Contudo falarei de outras fronteiras, as fronteiras que construímos entre os conhecimentos disciplinares e entre os povos, relação dialógica e múltipla sobre a qual vale a pena se deter. Fronteira esta pouco clara, difusa, ambígua e muitas vezes confusa.

A Transdisciplinaridade

O debate da transdisciplinaridade leva algumas décadas levantando uma problemática profunda e pouco compreendida, que se refere a forma em que se organiza o conhecimento no ocidente, em especial o conhecimento acadêmico, diante da progressiva especialização e subdivisão das áreas de conhecimentos, bem conhecidas como disciplinas. Diversos autores vêm questionando esta prática reducionista da complexa realidade que o mundo nos apresenta como desafio para o conhecimento.

A Transdisciplinaridade é uma teoria do conhecimento, é uma compreensão de processos, é um diálogo entre as diferentes áreas do saber e uma aventura do espírito. A Transdisciplinaridade é uma nova atitude, é uma assimilação de uma cultura, é uma arte, no sentido da capacidade de articular a multirreferencialidade e a multidimensionalidade do ser humano e do mundo. Ela implica numa postura sensível, intelectual e transcendental perante si mesmo e perante o mundo. Implica, também, em aprendermos a decodificar as informações provenientes dos diferentes níveis que compõem o ser humano e como eles repercutem uns dentro dos outros. A transdisciplinaridade transforma nosso olhar sobre o individual, o cultural, o social, remetendo para a reflexão respeitosa e aberta sobre as culturas do presente e do passado, do ocidente e do oriente, buscando contribuir para a sustentabilidade do ser humano e da sociedade. (MELLO, 2002, p. 10)

Assim uma abordagem transdisciplinar, que busque superar as dificuldades do conhecimento fragmentado em disciplinas deve ter um objetivo superior, ampliar a compreensão do mundo e da vida, deve ter uma perspectiva holística e dialógica da relação entre sujeitos e as bases materiais do mesmo.

Vale ressaltar que para separar e organizar o conhecimento escolar usamos a palavra “disciplina”, a partir da qual os conhecimentos tem sido separados em áreas e campos de pesquisa específica. Vale a pena lembrar que como escreveu Foucault (2007), a escola estatal tem utilizado a “disciplina” como uma ferramenta de controle e autocontrole, social e psicológico, inclusive baseado em castigos físicos, antigamente, ou em manipulações psicológicas e identitárias ou nacionalistas, mais contemporaneamente. Em ambos sentidos, “as disciplinas”, são uma exigência do sistema de dominação curricular e social.

Para tanto vejo a perspectiva transdisciplinar para além de uma “libertação”, num sentido Freiriano (FREIRE, 2005), como uma possibilidade de ter uma visão e abordagem mais ampla e necessária da realidade. A transdisciplinaridade busca uma relação compenetrada, mais ainda que na ideia da interdisciplinaridade. Pois se a “interdisciplinaridade”, marcada pela preposição “inter”, denota “relação entre” campos de conhecimentos, a “transdisciplinaridade” busca superar os limites das disciplinas. A preposição “trans” denota um sentido de ir para “além dos limites” das disciplinas. Um caminho intermediário entre os conhecimentos super objetivados nas disciplinas sem diálogo e nem interação, por um lado, e a sociedade do conhecimento livre, por outro, que baseado em outras fontes epistemológicas e culturais, poderia imaginar e organizar o conhecimento das formas mais diversas possíveis, sem existir por tanto “uma” única visão válida, mas diversas. Mello (2002, p. 10) nos fala que a preposição “trans é ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de todas as disciplinas, remetendo também a ideia de transcendência”. Onde o que não conhecemos também é uma variável a considerar nessa equação epistemológica.

É importante compreender que os processos pelos quais se constroem as disciplinas são diferentes dos que constroem sociedades e culturas, por tanto o “interdisciplinar”, o “diálogo e possibilidades de relação entre disciplinas” não é equivalente ao “diálogo intercultural”, o qual se refere ao processo histórico, seus conflitos e resultados (COLL, 2002). Ambas as palavras usam a preposição “inter”, mas para se referir a processos diferentes. Contudo o conceito de “intercultural” pode ser visto como desfocado, uma vez que o campo de estudo se refere a relações entre grupos humanos, acompanhando o movimento que muda o foco de pesquisa centrado em elementos “culturais”, para buscar compreender e analisar as relações sociais, o que Roberto Cardoso de Oliveira chamou de “relações interétnicas”, aquelas que surgem da relação entre povos indígenas e Estado ou sociedade nacional.

Pois devemos aceitar que não são as culturas as que se relacionam, mas as pessoas, as quais são portadoras de cultura. Não são as culturas as que se relacionam, pois elas compreendem diversos elementos abstratos que não possuem vontade própria. Gasché (2009) nos argumenta no sentido de que deveríamos falar de relações “inter-societárias” e não “interculturais”, pois seria analiticamente mais acertado.

Para surpresa do conhecimento científico, existem muitas outras formas de classificar o conhecimento e que passam por outras formas de relacionar saber e poder, como sustenta o bem difundido conceito de “bem viver”. A este respeito Walter Mignolo (2007) nos fala da relação “decolonial”, de resistência a imposição

de saberes que a condição colonial histórica nas Américas tem imposto sobre povos indígenas e setores populares de nossas sociedades. Nesta perspectiva podemos ter uma visão de que os conhecimentos escolares e suas formas de classificação correspondem aos saberes e poderes dominantes na sociedade, e que não são uma síntese única do conhecimento acumulado pela humanidade, apenas uma visão interessada. O problema é que um viés positivista se apodera de nós “cientistas” e nos leva a pensar que nossos parâmetros, racionalmente construídos na lógica científica, são hierarquicamente superiores as de outras pessoas, as que julgamos inferiores. Mas isso os cientistas o fazem entre eles mesmos, quando se criticam e defendem, às vezes demolidoramente.

Jorge Gasché (2008a) nos mostra como o estudo dos conhecimentos indígenas em escolas indígenas, que supostamente utilizam currículos interculturais, não fazem 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 conteúdos, colocando cada conteúdo ao lado do outro, de forma “paratática”. Essa forma de organizar os conteúdos indígenas no currículo 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. A separação em listas de conteúdos como: mitos, história, economia, danças, etc., termina fragmentando e folclorizando os conhecimentos indígenas.

No entanto essa mesma situação podemos ver nos currículos de escolas não-indígenas, e inclusive, na universidade, onde nem sempre conseguimos ter uma visão integrada do conhecimento e do que acontece no mundo social. Tentando superar essa postura perante o conhecimento Gasché & Vela (2011) nos falam da importância da ética e da formação em valores, elementos que são fundamentais para compreender a diversidade social e cultural. Assim, para além dos conhecimentos técnicos específicos de cada povo e cultura, importa destacar o fundamental na diferença entre esses povos, sua visão particular da vida e do mundo, o que implica uma reflexão filosófica sobre o SER e sobre o SER HUMANO, não são suficientemente desenvolvidos nos estudos escolares. Dito de outra forma, nas propostas escolares o conteúdo indígena às vezes é reduzido a aulas de língua materna, projetos especiais e danças tradicionais. Assumir o desafio da *transdisciplinaridade* e da *interculturalidade* na construção do conhecimento nos desafiaria ainda a redefinir a relação entre “sujeito” e “objeto”, que pode ter outros parâmetros de legalidade e, sobretudo, de legitimidade. Nas “ciências ocidentais” é comum pensar o pesquisador como o sujeito

imparcial por excelência, o desbravador, reduzindo as amostras de laboratórios e as sociedades humanas estudadas, a meros objetos de conhecimentos.

Defendo uma visão que não fique centrando seus esforços numa dialética reducionista, ou num liberalismo filosófico individualista extremo, mas bem uma postura dialógica perante o conhecimento. Reconhecendo que as fontes legítimas de conhecimentos são diversas, assim como as experiências humanas, cada uma construída e auto-construída. Reconhecer que os estudados são um sujeito histórico que tem vontade própria é importante. Reconhecer que não existe um objeto de estudo isolado e abstrato. Mas diversos, cada um construindo um processo histórico e geográfico, um cronotopo próprio (VOLOCHINOV, 1997). Aceitar aos outros como “interlocutores”, nas palavras de Roberto Cardoso de Oliveira (2006), a partir de uma atitude reflexiva que implica uma preparação profissional para “olhar, ouvir e escrever”, que de outra forma Luis Villoro (2008) abordava na reflexão e diferenciação do “acreditar, saber e conhecer”, sendo um caminho que aprofunda a consciência na busca do conhecimento. Nestas relações dialógicas há coautorias e colaborações diversas, sem considerar a dimensão incomensurável na tradução e compreensão epistêmica. Para não ficarmos presos a um exercício intelectual alienante, devemos tentar com humildade a (des) aprender, a (re) aprender e a (inter) aprender (BERTELY, 2011) a partir das interlocuções e em busca de um fim social legítimo. Mas se as bases materiais da desigualdade continuam a se aprofundar não podemos supor que exista um diálogo entre iguais.

Trago agora uma experiência concreta de pensar uma proposta transdisciplinar e intercultural, para refletir as possibilidades e contradições. Ao construir a proposta pedagógica do Curso Licenciatura Intercultural, entre os anos de 2000 e 2003, buscamos superar uma proposta disciplinar, especialmente por se tratar de um curso novo destinado a formação de professores indígenas (CARVALHO, FERNANDES e REPETTO, 2008). Nossa preocupação foi de não fazer um curso padrão, pois não serviria. A partir de um processo de consulta criamos a proposta de *Temas Contextuais*, ocasião em que tivemos a inestimável ajuda de Angela Kurovsky, quem nos falou desta ideia (REPETTO, 2011). Depois de buscar entender vimos que *Temas Contextuais* não significava o caos, que implica numa postura política e pedagógica. Também uma proposta assim não pode ser imposta nas escolas indígenas. Em especial pelo que os próprios indígenas esperam de uma escola.

Propomos temas contextuais para questionar, para experimentar e pesquisar se é possível uma outra forma de estudar e de organizar o currículo. Os temas contextuais não são uma fórmula. Devem ser discutidos, adaptados, modificados e criti-

cados. Os temas contextuais devem fazer uma leitura a partir da Interculturalidade. Não a partir apenas da ideia de diálogo entre as diversas culturas presentes nas salas de aula, mas a partir da reflexão dos conflitos existentes no mundo real. Não seria realmente contextual se o eixo do tema fosse somente conhecimento em formato científico. Os conhecimentos indígenas devem fazer parte deste currículo.

Agora, como fazer isto? Pois a definição destes aspectos pedagógicos e organizacionais constitui o projeto político pedagógico, o que nem sempre é tão claro, pedagógico e participativo, seja nas escolas indígenas, como na própria universidade. Temos o desafio de abrir espaços na Universidade para o estudo das próprias línguas, culturas, fundamentos éticos e de valores indígenas. Devemos abrir mais espaços para que entrem e dançam junto da gente os espíritos e o vento, o conhecimento ancestral, a visão de mundo e os questionamentos sobre a vida.

Abordar temas contextualizados significava compreender a realidade em toda sua complexidade, buscar, procurar, construir e dialogar. Trata-se estudar as problemáticas dessas populações desde uma perspectiva de conhecimentos diversos. Ao que o próprio Freire nos leva ao pensar a ideia de Leitura de Mundo. Assim nos aproximamos a uma pedagogia de projetos, sem ser, onde a pesquisa era fundamental.

Nesta ideia as áreas de conhecimento ou disciplinas participam ajudando com argumentos, análise e busca de possíveis respostas. Não pela “disciplina” em si, mas pelas formas diversas de estudar e buscar respostas. Não importa se agora entrou a parte de “história” ou da “filosofia” ou “antropologia”, importante era discutir os conceitos, os campos de debate e estudo, o processo pelo qual se constroem as ideias e sua aplicabilidade. Era importante debater, buscar as chaves do conhecimento para abrir portas. Para isto deveremos conhecer em profundidade diversos conteúdos das disciplinas ou áreas de conhecimento. Mas em perspectiva de compreender os processos e não ficar presos nos objetos, como Vigotski (2010) nos ensinou. O que não podemos fazer é continuar a repassar para o jovem estudante conteúdos que não vão lhe servir para sua vida. Quem deve dizer o que serve e o que não é a comunidade e o processo de diagnóstico, diálogo e construção coletiva e participativa.

Sabemos que esta proposta é complexa. Exige mais trabalho, um duplo esforço para professores e estudantes. Pois exige estudo, tanto sobre os conteúdos, conceitos ou conhecimentos básicos de cada disciplina, como uma reflexão que aprofunde a compreensão dos conhecimentos próprios. Mas não pode ter uma postura conteudista. Não estamos propondo ir para nenhum extremo, mas buscar um caminho que de respostas concretas aos estudantes. Devemos discutir e ampliar juntos a compre-

ensão do que seja o estudo da realidade no contexto. Devemos formar para o mundo real e concreto e não para o que as vezes pensamos que é. O mundo se torna real quando pessoas o pensam e o vivem, quando se toma consciência da vida.

Mesmo levando 10 (dez) anos de trabalho nesta proposta, vejo que não temos as mesmas ideias sobre como trabalhar a transdisciplinaridade. Todos os cursos do Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena da UFRR são organizados a partir da ideia de Temas Contextuais, mas em alguns casos vemos claramente o conflito entre compreender esta forma nova de trabalho ou recuar para a zona de conforto que falsamente as “disciplinas” oferecem.

É como se houvesse um conflito, falso por sinal, entre uma formação mais aberta e uma mais fechada, em termos conteudistas, mas onde é mais fácil ter discurso para sair dos temas contextuais e ofertar aulas disciplinares do que abordar a complexidade dos problemas contextuais, pois assim se responde melhor às exigências do sistema escolar. Mesmo não sendo o que a comunidade precise estudar para construir sentido para suas vidas.

O auge prático nesta experiência, para mim pessoalmente, foi quando podíamos identificar problemáticas a estudar e, junto de diversos colegas, desde perspectivas e formações diferentes, buscávamos pensar respostas diferentes, dialogando ainda com as ideias que os diferentes povos indígenas tinham sobre as coisas e fenômenos. Trabalhamos não para chegar a um consenso ou a respostas finais e acabadas. Mas para perturbar a racionalidade e compreender que a cada pergunta podiam existir diversas respostas, cada uma válida no seu próprio contexto cultural e epistemológico.

Avalio que ao aumentar o volume de estudantes, de forma desproporcional ao número de professores fomos obrigados a nos dispersar para atender a crescente demanda. Chegamos a ter uma carga horária de aulas muito maior que outros cursos gerando um desgaste muito grande na equipe de professores formadores. Ainda os processos e conflitos internos também interferiram no desenvolvimento pedagógico, pois as interferências da administração superior da universidade apoiaram colegas com uma visão formalista e pacata, o que coloca permanentemente à prova a vitalidade da proposta. Sendo que até estudantes da licenciatura intercultural foram envolvidos nestes conflitos de forma a tentar deslegitimar a atuação profissional dos professores, o que evidencia os desafios dos conflitos interculturais.

Na pós-graduação multidisciplinar este problema é diferente, mas está colocado do mesmo jeito. Os cursos tem disciplinas que os estudantes devem cursar, mas onde não há um debate claro e explícito entre os diferentes professores, para discutir o que entendem por multidisciplinaridade e como as diversas áreas de co-

nhcimento e de formação podem dialogar. Não só isso, mas também me parece que os projetos de dissertação são em geral bem formalistas, disfarçados de interdisciplinares, buscando forjar alguma relação entre as disciplinas, sem permitir que isso flua naturalmente, onde falta uma reflexão de fundo sobre o conhecimento, a forma de construir temas de estudo transdisciplinar, assim como o que são esses sujeitos transdisciplinares. Termina que cada professor dá sua aula e entre os colegas dificilmente trocamos ideias sobre o que cada um está estudando. Para não falar na sobrecarga de trabalho dos professores que não são liberados da carga horária da graduação e da falta de uma política integrada clara de apoio ao desenvolvimento da pós-graduação por parte da administração superior.

A Interculturalidade

Muito falamos no conceito de interculturalidade, especialmente no contexto do Curso Licenciatura Intercultural e do Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena na UFRR. Mas será que temos clareza sobre o que isso pode chegar a significar? Pois os conceitos podem ter diversas acepções e inclusive às vezes sentidos opostos, dependendo de quem use, como e para quê.

Simplemente não podemos utilizar este conceito sem um senso crítico que questione de forma clara a história do conceito e, ao mesmo tempo, o confronto com a situação específica de Roraima e da Amazônia, para evitar cair em fórmulas alienantes de submeter-se aos processos políticos e sociais de exploração. Uma proposta intercultural sem análise crítica poderia cair nas armadilhas da “utopia angelical” da interculturalidade, como argumenta Gasché (2008b).

Reconheço que eu e meus colegas que participamos da elaboração do Projeto Político Pedagógico do Curso Licenciatura Intercultural 2008 (CARVALHO [et al], 2008), definimos a interculturalidade como um “processo de diálogo entre culturas”. Hoje vejo que é necessário aprofundar essa definição, pois somente o “diálogo” não garante a construção de novas formas de convívio numa sociedade mais justa, que ao final de contas é o objetivo superior da educação. A sociedade e a educação estão atravessadas por grandes conflitos sociais e históricos. E nem por se utilizar um rótulo de “intercultural” está garantido um processo educativo mais participativo e menos alienante que supere tais conflitos.

Contudo, o sentido do diálogo entre culturas refere-se não apenas a desenvolver capacidades para ouvir e falar, mas, sobretudo, de refletir e pensar numa perspectiva dialógica, o que não deve remeter apenas à ideia de um colóquio entre dois (emissor e receptor), mas sim a uma discussão polifônica, sustentada por diferentes

referências espaço-temporais, onde ideias, opiniões, conceitos, percepções sobre os processos históricos e do próprio mundo, devem ser compreendidos no complexo emaranhado de situações e atores envolvidos, articulados e desarticulados em diálogos nem sempre claros e isentos de conflitos.

O diálogo intercultural não pode ser visto como um encontro inocente, pois em torno dos temas indígenas muitos interesses espúrios se congregam, sendo difícil o trabalho sério, honesto e independente. Especial cuidado deve se ter para não cair no engano de pensar que a interculturalidade é apenas um desfile folclórico, onde só podem ser aceitas as ideias próximas as de quem fala. Pois o verdadeiro diálogo implica em aceitar que há não apenas línguas diferentes, mas, sobretudo opiniões diferentes às nossas, mesmo que não se concorde com elas, ou que não possamos compreender devido a limitações próprias.

De forma ampla vem se discutindo a interculturalidade na América Latina, denunciando o Estado monopólico, às políticas integracionistas, à tutela imposta aos povos indígenas, à população afrodescendente e a amplos setores populares da sociedade. Surge como uma crítica contra as políticas educativas que baseadas da ideia de que a sociedade é homogênea, promovem um “branqueamento” cultural e a submissão à planos de estudos. Contudo o problema é a ideologia dominante, pois na verdade a sociedade não é homogênea, existem grupos humanos diversos que devem ser reconhecidos.

Confusões como estas tem feito da DEMOCRACIA, um sistema falho e à serviço de setores dominantes que cada período eleitoral nos iludem com candidatos que nos prometem o céu e a terra. Achar que a mera participação em processos eleitorais poderá mudar a situação de exploração que vivem as comunidades indígenas e amplos setores da sociedade é uma ilusão. Pois esquecemos que nas bases, nas comunidades, estas ideias não estão claras. Há confusão e pensamos que partir para um confronto eleitoral dará uma vitória, que por efêmera se revela ao passar os processos eleitorais. Pois a principal derrota, política e eleitoral, foram historicamente nas urnas das próprias comunidades indígenas. Isso por falta de diálogo, por não esclarecer o que significa a participação nesta sociedade e quais são os desafios, seja para os povos indígenas, como para o conjunto da sociedade. Sem autocrítica os candidatos indígenas são aliciados apenas para fragmentar os votos nas comunidades. Discutir Interculturalidade nos exige, também, discutir as condições materiais do diálogo polifônico. Não pode apenas ficar numa perspectiva conceitual e teórica, deve ter bases sociais, políticas e econômicas.

O conceito do Multiculturalismo, em especial sob o amparo da democracia liberal, entendendo o liberalismo como o campo filosófico do capitalismo, tem criando a ilusão de que apenas o reconhecimento da diversidade permite a inclusão e a participação. Assim o “pluralismo pode chegar a sugerir que os indivíduos incorporem valores diferentes em um único ponto de vista e que devem permanecer equidistantes de todo dogma” (MC LAREN, 1997, p. 297). Transformando assim a democracia num vínculo formal entre indivíduos abstratos, sem cultura e sem sua especificidade subjetiva, de forma que a democracia liberal reproduz uma compreensão coletiva do “indivíduo”. Transformando-se numa falsa promessa do capitalismo, que o suposto consenso disfarça e oculta (BERTELY, 2009).

Assim como a democracia, a interculturalidade não pode ser apenas uma regra de procedimentos, mas uma floresta barulhenta onde os grupos sociais, e não apenas indivíduos isolados e desterritorializados ou pseudo iluminados, possam concretizar sozinhos o espírito da participação. Não se trata apenas de construir um salão onde o consenso permita ouvir o silêncio da unanimidade. Acreditamos que a polifonia de vozes deve falar e alvoroçar os salões do poder e a universidade, fazer sentir as diferenças.

É importante a reflexão e debate sobre a ética no caminho da educação escolar indígena, enquanto qualidade espiritual da vida em sociedade, deve servir para definir a natureza e o propósito da educação e da socialização das novas gerações, compreendendo os processos de mudança e imposição de “modernidade”, que nada mais é que a imposição de um projeto e um modelo de dominação colonial. Assim o debate da interculturalidade se torna transdisciplinar, pois exige um olhar filosófico, político, educativo, antropológico, etc. Mas transdisciplinar não apenas por ser uma salada de olhares diferentes, mas porque há uma concepção de abertura ao diálogo, onde o conhecimento não pode ser construído e alcançado apenas desde posições monológicas. Talvez esta visão plural do conhecimento nos permita pensar conceitos como o de “pluri-verso”, onde uma visão da diversidade possa superar o conceito de “universo” (CARILLO, 2006), onde a “uni-versidade” poderia ser imaginada como “pluri-versidade”. Pois o conhecimento não pode ser reduzido a uma única unidade, por mais universal que seja, mas como um “pluri-verso”, muitas unidades na diversidade.

Como exemplo da diferencia de consciência na construção de “inter-aprendizagens”, Jorge Gasché (2008b) escreve o texto a seguir, mostrando-nos como as lógicas do conhecimento são diferentes, num caso específico de tratamento de saú-

de. Assim se para a medicina ocidental o tratamento é algo dissociado da pessoa, no caso de sociedades da floresta amazônica o processo de tratamento é bem mais complexo:

Este interesse no “conhecimento” indígena é muito diferente na indústria farmacêutica indígena, pois não se fixa numa relação causal eventual de um único conhecimento factual (o uso de tal planta), mas em tratamento complexo dispensado à pessoa em todas as dimensões: individual, social e natural. A pessoa que quer se beneficiar deste tipo de tratamento tem que conviver um tempo com o curandeiro, dietar, tomar banhos, consumir preparações à base de plantas, ter visões, dormir, respeitar certo regime alimentício, ouvir o pajé e seguir seus conselhos, etc. Quer dizer que você tem que desistir por um tempo de suas rotinas e hábitos de vida e de consumo e adotar as da sociedade bosquesina ou indígena e seguir as regras de conduta recomendadas pelo pajé. Inserir-se no estilo de vida bosquesino e em suas relações sociais é parte do tratamento. Vemos que, neste caso, o efeito terapêutico não é atribuído a um único fator causal, mas a todo um processo psicossocial complexo enraizado na sociedade bosquesina ou indígena. A própria sociedade da floresta é vista de forma positiva e como um todo - com seus “conhecimentos” e “lógicas” implícitas em suas práticas - como benéfico para certos males da nossa sociedade. (GASCHÉ, 2008b)

Junto com isto é importante discutir a interculturalidade numa perspectiva de cidadanias interculturais (BERTELY, 2009), onde os direitos não sejam reduzidos a uma vivência individual, pois somos seres que vivemos em coletividade, a língua e a cultura não são fenômenos pessoais. Assim a cidadania deve reconhecer isso no exercício pleno dos direitos no meio da tensão entre o pessoal e o coletivo.

Desafios da Universidade frente à Transdisciplinaridade e Interculturalidade

Como nos ensinava Sílvia Riveira Cusicanqui (2006) a crítica anticolonial exige uma prática anticolonial, o que também é complexo na Universidade. A este respeito minha pergunta seria: qual é o papel dos povos e conhecimentos indígenas na Universidade? Alguns claramente observam apenas conteúdos, dados e informantes. Por exemplo, para falar em biodiversidade. Mas o conhecimento sobre a natureza não é apenas uma lista de conteúdos, implica práticas sociais e relação com a natureza. Gasché & Vela (2011) propõem inclusive que possamos falar no conceito de “socionatureza” pois os conceitos de cultura e natureza, separados, perdem sentido para compreender a realidade indígena e de populações tradicionais na Amazônia, onde ambos estão intrinsecamente vinculados e construídos. Nessa perspectiva o

conhecimento indígena não é apenas informação para definir a biodiversidade, mas visão de mundo e de realidade, formas de fazer e praticar o convívio com a natureza.

A este respeito a professora Nádia Farage questionou lucidamente, num debate no auditório da UFRR em 2010, como o curso de Gestão Territorial Indígena, do Instituto Insikiran, poderia ter a pretensão de formar profissionais universitários em gestão do território, pois na visão indígena existem elementos que nem sequer poderiam ser pensados, como a ideia de “gerir a natureza”, por exemplo, estando as matas, animais e lugares sagrados e não sagrados regidos por entidades espirituais, que guardam conhecimentos diversos e uma autonomia fora do alcance do ser humano. Pergunta esta que ficou sem resposta na época, ainda espera por uma reflexão. Isto agravado pelo pouco espaço que tem a cultura dentro do referido curso, o qual centra-se muito mais num modelo disciplinar voltado para a gestão de projetos.

A UFRR vem gerando uma política de acesso de indígenas, primeiro na consolidação do Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena (hoje com três cursos: Licenciatura Intercultural, Gestão Territorial Indígena e Gestão em Saúde Indígena), e ainda com um Processo Seletivo Específico para Indígenas (PSEI), que permite um acesso diferenciado a outros 15 cursos da UFRR. Nestas vagas os cursos disponibilizam algumas vagas extras para serem ocupadas exclusivamente por indígenas, totalizando atualmente 10% dos alunos da UFRR, o que corresponde ao porcentual da população indígena no estado de Roraima. Um problema grande que enfrentam estes estudantes refere-se a falta de uma política de formação integrada, que complemente e instrumentalize estes estudantes para que possam suprir as deficiências de alfabetização científica que se arrasta desde o ensino fundamental. A lógica do sistema é expulsar os estudantes que não acompanham os estudos, não ajudá-los a superar suas dificuldades.

Os estudantes indígenas tem tido problemas para passar nas provas de seleção dos cursos de mestrado, mesmo depois que estamos implementando um projeto pioneiro em parceria com a Fundação Carlos Chagas e Fundação Ford, na oferta de cursos de extensão universitária para o aperfeiçoamento de indígenas para ingresso na pós-graduação, dentro do *Projeto Equidade na Pós-Graduação*, que busca apoiar o ingresso neste nível de estudo a uma população historicamente excluída.

Os mesmos têm sido reprovados nestas seleções pelas dificuldades de escrever e também pelos vícios pouco reflexivos que a escola convencional impõe. Estamos discutindo o ingresso de indígenas na pós-graduação e já conseguimos na UFRR que o mestrado em Geografia ofertara uma vaga especial este ano de 2013, e que na próxima seleção o programa de Sociedade e Fronteiras ofertará duas vagas.

Em todos os casos ocorrem processos seletivos, mas que favorecem apenas os que são mais alfabetizados, aqueles que melhor leem e escrevem. O argumento dos professores universitários é de que querem que ingressem estudantes com os quais eles vão poder falar, não necessariamente dialogar, estudantes que vão poder entendê-los, a eles enquanto professores. O professor mesmo não quer entender o universo lógico do estudante, isso dá muito trabalho. Ainda que entrem os estudantes mais alfabetizados, não garante uma reflexão crítica e anticolonial e nem garante que os conhecimentos indígenas se façam presentes na universidade, pois os indígenas são obrigados a dominar a metodologia científica e a se comportar como “brancos”. Inclusive as agências como CAPES ou CNPq não tem parâmetros para avaliar de forma positiva a entrada dos conhecimentos indígenas na universidade e nem ideia do potencial criativo que poderiam somar para o desenvolvimento da sociedade.

Neste sentido a universidade vai ter que assumir para si o custo da deficiência formativa desses estudantes, pois é uma realidade da sociedade nesta fronteira, que por vocação regimental a UFRR se propõe trabalhar. Então o ponto não é apenas permitir a entrada de indígenas na universidade. Também devem entrar os conhecimentos. E eles não virão voando sozinhos, virão junto das pessoas que os conhecem.

Romper uma visão colonial da universidade como centro do único conhecimento é difícil. O ingresso de indígenas e conhecimentos indígenas trará novos paradigmas e desafios, os quais não devem e nem podem se submeter às lógicas científicas. Mas o conhecimento deve ter autonomia para pensar e se expressar.

Os programas de pós-graduação são reticentes ao ingresso especial de indígenas, mas podemos ver que há vários projetos que visam estudar questões indígenas, mas por outro lado os programas não querem discutir o ingresso de indígenas. São apenas “informantes” e se mantem uma relação de dominação sobre eles. São bons de serem estudados. Mas parece que não se quer a essas pessoas muito próximas. Essa era a reflexão e a crítica que fazia Gersem Baniwa aos cursos de antropologia nas principais universidades brasileiras, num debate na USP em 2012, onde se discutia a presença indígena na Universidade. Crítica aguda no caso dos programas de pós-graduação em antropologia, pois tem desenvolvido muitos estudos e formações graças aos povos indígenas.

Fica aberta uma porta para um debate maior sobre o compromisso social que a Universidade pública deve desenvolver na busca de resposta aos problemas da sociedade, assim como o compromisso que se esperaria dos docentes universitários e por último quais são anseios das próprias comunidades de base, que na qualificação destes profissionais podem sentar bases para o desenvolvimento futuro.

Na universidade deve ser trabalhada uma perspectiva intercultural e transdisciplinar, que permita desconstruir relações de discriminação para gerar espaços de reconhecimento em contextos assimétricos. A universidade deve pensar que a Educação intercultural é para todos, mas não pode ser a mesma. Cada um deve ter uma formação no sentido de leitura de mundo, mas reconhecendo um mundo diverso, onde cabem todos os mundos. Buscar caminhos de articulação para desenvolver a Inter cientificidade, que como Little (2010, p. 20) nos explica, envolve “as formas de interação entre os sistemas de conhecimento tradicional e o sistema da ciência moderna. Assim como os relacionamentos entre distintas culturas produz formas de interculturalidade, a inter-relação entre distintos sistemas de conhecimento científico produz formas de intercientificidade”. Com isto busca-se superar a negação que o conhecimento ocidental fez dos sistemas de conhecimento indígenas, sendo que na prática ocorreram sim muitos intercâmbios. Assim, poderiam ser semeados novos horizontes para o reconhecimento destes conhecimentos.

A perspectiva transdisciplinar deve se manifestar no planejamento, na construção de grupos de pesquisa e temas de estudo que questionem a relação de poder na construção dos conhecimentos. O desafio da discriminação e do racismo intelectual e acadêmico não se expressa apenas no ensino de línguas indígenas, mas especialmente nos conteúdos das disciplinas “duras” e “periféricas” em cada curso. Pois muitas vezes o ensino da ciência é apresentado como se fosse um processo de “inculcar” e não de ensinar a refletir, transformando-se num processo sistemático de violência simbólica, que nega o reconhecimento como sujeitos ativos de direitos, os quais devem recuperar suas memórias próprias, se reconstruir. Neste sentido a interculturalidade implica o exercício de direitos.

O mais difícil talvez seja aprender a trabalhar em equipe para dar as respostas transdisciplinares necessárias. Saindo do discurso e entrando na prática, a complexidade se torna um desafio maior (GASCHÉ, 2006 e 2008a). Atualmente é preciso pesquisar como formar as novas gerações de indígenas na “pluriversidade”. É importante ter disponibilidade para novas epistemologias e paradigmas. Mas ainda renunciarmos a nossos egos acadêmicos e buscar parcerias desde a humildade do reconhecimento de nossas limitações. Não podemos fazer as coisas sozinhos, precisamos da ajuda dos outros.

A “universidade” pública deve enfrentar este desafio, discutindo política e espaços para refletir os conhecimentos indígenas. Deve haver um esforço compartilhado, onde a “universidade” pode reconhecer as deficiências de escolarização e buscar caminhos de nivelamento, que não signifiquem apenas uma imposição de

conhecimentos. Ao mesmo tempo deve fazer um esforço para abrir espaços a outras epistemologias. Por exemplo, a universidade não pode promover eventos sobre desenvolvimento na Amazônia sem considerar essas outras visões históricas e epistemológicas, pois muitas vezes se promovem eventos desta natureza apenas sustentados por visões economicistas, que refletem a colonialidade da situação amazônica ainda em nossos dias.

Os estudantes indígenas, por sua vez, devem também assumir o desafio de sua auto formação, esforçar-se em compreender outros códigos, mas também aprofundar a reflexão sobre os conhecimentos próprios, para desde aí contribuir na ampliação do conhecimento no sentido mais amplo possível. Para isso não tem outro caminho que o estudo e a pesquisa. Os estudantes indígenas não podem se auto-vitimizar, devem superar o preconceito e assumir o compromisso de um desenvolvimento em diversas vias, dialogando e refletindo a partir de necessidades e interesses, tanto pessoais como coletivos. Desde aí podem surgir as propostas mais fortes e interessantes.

As fronteiras existem em diversos sentidos. Acredito que mais do que consolidá-las, nossa tarefa seja, talvez, a de desfazê-las. Especialmente ao falarmos das fronteiras entre conhecimentos e entre povos. Fronteiras estas que muitas vezes respondem mais a nossos medos e limitações. Mais do que reafirmar fronteiras entre disciplinas e sociedades, acredito que a universidade tenha uma tarefa superior, de aproximar os conhecimentos e permitir que os povos se enxerguem sem preconceito. A transdisciplinaridade nos ensina que o mundo é multidimensional, a interculturalidade nos mostra a necessidade da “interaprendizagem”. As fronteiras não apenas delimitam, também separam. O conhecimento nos convida a diluir nossas diferenças no respeito e compromisso com a vida.

Finalmente o desafio está posto. Volto a minha pergunta motivadora: qual é o papel dos conhecimentos indígenas na universidade? Não apenas quais são as listas de conhecimentos domesticados pela objetivação científica. Mas como podemos abrir espaços para outros valores e visões de mundo que podem enriquecer a reflexão do conhecimento? Para isto devemos reconhecer que são sujeitos históricos, e como tais estes sujeitos devem entrar na universidade como estudantes e como professores graças a seu notório saber sobre suas visões de mundo. Enquanto a universidade se negar a abrir espaços concretos, e não apenas virtuais, estaremos na ilusão de que fazemos reflexão universal. Assim é importante se perguntar também: quais são as bases materiais necessárias para o diálogo intercultural e transdisciplinar? Um diálogo que não reproduza a dominação e a exclusão. Que “pluri-versidade” é essa

que ainda esta inconclusa e em vias de ser pensada? O desafio está aqui, na porta, batendo, exigindo entrar, mas com dignidade. Será que a “universidade” está à altura deste desafio?

Recebido em outubro de 2012; aprovado em dezembro de 2012.

Referências Bibliográficas

BERTELY, M. *et al.* Conflicto intercultural, educación y democracia activa en México. Ciudadanía y derechos indígenas en el movimiento pedagógico intercultural bilingüe en Los Altos, la Región Norte y la selva lacandona de Chiapas. México y Perú: CIESAS- Fondo Editorial PUCP, 2009.

_____. (Coord.) Capítulo Introdutorio. Aprendizajes, (inter) aprendizajes, (re) aprendizajes y (des) aprendizajes al tejer una red anclada em quatro puntas. In: Interaprendizajes entre Indígenas. De cómo las y los educadores pescan conocimientos y significados comunitarios em contextos interculturales. México, 2011. (09-38)

CARRILLO, César. Pluriverso. Un Ensayo sobre el Conocimiento Indígena Contemporáneo. México: UNAM, 2006.

CARVALHO, Fábio Almeida; FERNANDES, Maria Luiza; REPETTO, Maxim. (orgs.) Projeto Político Pedagógico da Licenciatura intercultural/Núcleo Insikiran / UFRR. – Boa Vista: Editora da UFRR, 2008.

COLL, Agustí. As Culturas não São Disciplinas. In: Educação e Transdisciplinaridade II. COLL, [et al...] SOMMERMAN, A; MELLO, Maria; BARROS, Vitória & (organizadores). São Paulo: TRIOM, 2002. (73-92). Cultura del Maestro.

FOUCAULT, Michel. La Arqueología del Saber. México: Siglo XXI, 2007.

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

GASCHÉ, J. Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: Un modelo sintáctico de cultura. En: Gasché, J; Bertely, M. y Modesta, R. (Coord.). *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito, Ecuador: Abya-Yala, CIESAS, IIAP; (2008a)

_____. ¿Qué son ‘saberes’ o ‘conocimientos’ indígenas, y qué hay que entender por ‘diálogo de saberes’? Conferencia Primer Encuentro Amazónico de Experiencias en Dialogo de Saberes. Universidad Nacional de Colombia, sede Amazonía, 12-14 de noviembre, 2008b.

GASCHÉ, J. De hablar de educación intercultural a hacerla. Exposición Fundación para la Educação. (2009)

GASCHÉ, Jorge & VELA, Napoleón. SOCIEDAD BOSQUESINA. Vol I e II. Ensayo de antropología rural amazónica, acompañado de una crítica y propuesta alternativa de proyectos de desarrollo. Perú: IIAP, CIES, CIAS, 2011.

LITTLE, Paul. Conhecimentos tradicionais para o século XXI: etnografias da intercientificidade. São Paulo: Annablume, 2010.

MC LAREN, Peter. Multiculturalismo Revolucionário. México: Siglo XXI, 1997.

- MELLO, Maria; BARROS, Vitória & SOMMERMAN, Américo. Introdução. In: Educação e Transdisciplinaridade II. COLL, [et al...] SOMMERMAN, A; MELLO, Maria; BARROS, Vitória & (organizadores). São Paulo: TRIOM, 2002. (09-26).
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso. Introdução. In: Nacionalidade e Etnicidade em Fronteiras. Roberto Cardoso e Stephen Baines. (Organizadores). Brasília: Editora UnB, 2005. (09-20).
- _____. O Trabalho do Antropólogo. Brasília: Paralelo 15; São Paulo: Editora UNESP, 2006.
- REPETTO, Maxim. Indigenous Scholastic Education in Roraima, Brazilian Amazon: Intercultural Conflicts in Constructing Educational Proposals. Revista Interamericana de Educación para la Democracia – RIED. Vol 4 , No. 1. June, 2011. (87 a 106) (www.ried-ijed.org).
- RIVERA, Silvia. Chhixinakax utxiwa. Uma reflexão sobre a prática e discursos descolonizadores. In: Publicação Memoria Seminario Internacional: Modernidad y pensamiento descolonizador. Mario Yapu (compilador). La paz: Fundação PIEB; IFEA, Instituto Francês de Estudios Andinos; 2006. (03 a 16)
- VIGOTSKI, L.S. Psicologia Pedagógica. São Paulo: wmfmartinsfontes, 2010.
- VILLORRO, Luis. Creer, Saber, Conocer. México: Siglo XXI, 2008.
- VOLOCHINOV (BAKHTIN, M.). Marxismo e Filosofia da Linguagem.. São Paulo: Hucitec, 1997 [1929].
- MIGNOLO, Walter. La Idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial. Barcelona: Gedisa, 2007.