

NOTAS SOBRE OS LIMITES INSTITUCIONAIS À DESCOLONIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Layla Jorge Teixeira Cesar³⁵

Resumo

O presente artigo trata de resultados parciais de investigação doutoral conduzida pela autora sobre os limites institucionais percebidos no contato com o Programa de Mestrado em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais da Universidade de Brasília (MESPT), único Programa de Pós-Graduação Intercultural em toda a região Centro-Oeste. As conclusões apontam para que o MESPT representa uma iniciativa relevante no combate ao racismo epistêmico e institucional na universidade, que poderia ter efeitos mais expressivos se a estrutura da academia e sua introjeção pelos sujeitos que a constituem não o limitassem institucionalmente.

Palavras-chave: educação intercultural; educação superior; pós-graduação.

³⁵ Mestra em Educação (Universidade de Tampere, Finlândia/Universidade do Danúbio-Krems, Áustria) e Sociologia (UnB), doutoranda em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional (UnB).

Introdução

A oferta de cursos interculturais no Brasil está limitada a programas criados dentro de instituições hegemônicas. Não existem ainda instituições inteiramente voltadas para a educação intercultural no país. No nível da pós-graduação, a presença desses cursos é escassa. A partir de um levantamento nominal na Plataforma Sucupira da CAPES, pude identificar apenas 13 cursos explicitamente relacionados a propostas interculturais³⁶. A maioria está em universidades das regiões Norte e Nordeste do Brasil. No Centro-Oeste, o único programa intercultural identificado na base foi o Mestrado em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais (MESPT).

O MESPT é um mestrado profissional ligado à área interdisciplinar da Universidade de Brasília. Possui duração de dois anos. As disciplinas são oferecidas em módulos, e seguindo um calendário de Pedagogia da Alternância³⁷, em que os períodos na universidade são intercalados por períodos de retorno das/os estudantes a suas comunidades. No total, são sete períodos na universidade, com duração de 1 a 5 semanas cada.

No processo seletivo para a turma de 2017-2019, foram disponibilizadas 22 vagas, visando atender a um público interétnico, com origens culturais diversas, em regime de reserva de vagas distribuídas da seguinte forma:

- 5 vagas para pessoas autoidentificadas indígenas, de qualquer etnia, residentes no país;
- 5 vagas para pessoas autoidentificadas quilombolas, de qualquer território, residentes no país;

36 A busca foi realizada apenas entre os cursos submetidos à Avaliação Quadrienal 2017. As palavras-chave utilizadas na busca foram: “intercultural”; “cultura”; “afro”; “indígena”; “quilombola”; “tradicional”; “povos”; “étnico”; “educação do/no campo”; e variações desses termos. O indicativo de interculturalidade sugerido pelo nome foi confirmado pela consulta ao projeto pedagógico e/ou objetivos de cada programa, como disponibilizados em seus respectivos sítios eletrônicos.

37 A Pedagogia da Alternância é uma metodologia de ensino e aprendizagem que conjuga diferentes experiências formativas distribuídas ao longo de tempos e espaços distintos: o tempo na universidade, que implica na realização de atividades localizadas no ambiente acadêmico, e o tempo na comunidade, que se realiza no ambiente das comunidades (preferencialmente) ou no ambiente de atuação profissional do estudante.

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

O resultado é uma turma com estudantes originárias/os de todas as regiões do país, o que provavelmente está relacionado ao fato de que o Centro-Oeste é uma região-chave em termos de mobilidade no Brasil. O fato de o programa estar situado em Brasília é também um importante diferencial, já que a relevância política da capital a transforma em rota para a militância pelos direitos de povos e comunidades tradicionais.

Além da negociação direta com órgãos públicos, a cidade reúne também eventos de caráter nacional, como a Conferência Nacional de Política Indigenista (CNPI) ou movimentos também de porte nacional, a exemplo do Acampamento Terra Livre. O programa, portanto, é potencialmente um polo para a criação de redes de conexão em Brasília.

No presente artigo, apresento parte dos resultados de minha investigação doutoral, ainda em andamento. O objetivo da pesquisa foi examinar se o fato de o programa estar instalado em uma instituição de educação superior de formato hegemônico impõe limitações ao desenvolvimento de uma proposta intercultural. Minhas observações se baseiam na interação com estudantes, docentes e servidoras/es no MESPT ao longo dos encontros realizados entre 2017 e abril de 2019, quando acompanhei presencialmente o curso, nas aulas e eventos realizados na universidade.

Tomei como eixos centrais de análise os conceitos de raça e etnia/cultura, sobre os quais discorrerei mais longamente na revisão de literatura que se

segue. A partir desses conceitos, procuro compreender quão eficiente é a proposta de um programa intercultural nesses moldes para o combate ao racismo institucional e ao racismo epistêmico.

As conclusões indicam que a estrutura institucional de fato impõe limites ao desenvolvimento da interculturalidade, uma vez que o aparato da universidade é organizado em torno da manutenção da racionalidade moderna ocidental como única narrativa legítima sobre o real. É possível, todavia, forçar os limites desse aparato quando sujeitos de origens étnico-raciais diversas o ocupam.

A interculturalidade mesma será manifestada de maneira plena apenas pelos próprios indivíduos que vivenciam a multiplicidade cultural, transitando entre suas comunidades originárias e a academia. São essas as pessoas capazes de criar produtos que dialoguem entre culturas. Isto significa que a diversidade não pode ser reduzida ao currículo: exige que sujeitos contra-hegemônicos estejam fisicamente presentes.

Além disso, não só essas/es estudantes se apropriam de informações novas na universidade, como a própria instituição passa por um letramento racial (TWINE, 2004) e cultural, introduzindo à comunidade acadêmica ocidentalizada a ideia de que outros mundos são possíveis.

Revisão de literatura

O combate ao racismo epistêmico e ao racismo institucional é um dos propósitos da educação intercultural. Para realizá-lo de forma eficiente, é preciso compreender: onde estão as origens do racismo?

Essa questão é particularmente relevante no que se refere ao contexto latino americano. A imposição de padrões societários pela violência é a marca de formação da identidade “América Latina”. O processo de constituição

geopolítica da região não pode ser descrito, afirma Aníbal Quijano³⁸, como um processo de colonização comum. Para explicar o contexto latino-americano, o autor cunha o termo “colonialidade”.

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

A ideia de raça, afirma Quijano³⁹, é um instrumento simbólico de dominação social, criado para legitimar a violência colonizatória e imposto então como critério básico de classificação da população em todas as sociedades alcançadas pelo capitalismo. Tal conceito combina identidades sociais (“indígena”, “negro”, “branco”, “amarelo”, etc.) e geoculturais (“América”, “Europa”, “África”, “Ásia” e “Oceania”), que se somam ao sexismo e à divisão sexual do trabalho, pautando a divisão internacional do trabalho de modo amplo.

Quando as práticas fundadas no racismo passam a estruturar as instituições sociais, hierarquizando o acesso dos sujeitos a essas instituições e consolidando suas posições na estrutura social, ocorre o que se convencionou denominar “racismo institucional”⁴⁰.

Além da dimensão estrutural, o racismo e o sexismo se estendem da materialidade do corpo a tudo aquilo que seja produzido pelos sujeitos racializados e sexualizados. Ou seja, todas as suas manifestações na cultura

38 QUIJANO, Aníbal. “Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina”. In: *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

39 Ibid.

40 GROSGOUEL, Ramon. “A Estrutura do Conhecimento nas Universidades Ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI”. In: *Revista Sociedade e Estado* – volume 31, número 1, janeiro/abril, 2016.

passam a ser hierarquizadas segundo a raça e o sexo. Grosfoguel⁴¹ chama essa condição de racismo/sexismo epistêmico. No topo da escala do privilégio epistêmico estariam os homens brancos ocidentais – que também perdem seu privilégio na medida em que se afastam das práticas brancas, ocidentais e normativas de gênero. Isto implica que estes corpos políticos brancos seriam os porta-vozes naturais do legítimo discurso sobre o real. Definem o que é verdade, o que pode ou não ser aceito como evidência ou método na produção de conhecimento, e pautam as normas a partir das quais se devem dar as operações cognitivas.

Como todo projeto moral é a interface de um projeto de dominação material, tem-se como resultado não apenas a produção de um cenário de injustiça cognitiva, em que alguns sujeitos têm maior relevância que outros na construção dos discursos sobre o real, como também se legitima a perpetuação dos projetos imperiais/coloniais/patriarcais de desigualdade material⁴².

Por essa razão, aponta Nah Dove⁴³, a solução de dialética de classes proposta pelo marxismo clássico seria insuficiente para promover a redistribuição material e alcançar um estado de justiça social. A leitura de uma luta de classes que opõe burguesia e proletariado, cuja síntese resultaria na formação de uma sociedade sem classes, é cega para os elementos raciais e culturais que antecedem a própria organização das classes e hierarquizam as relações de poder na sociedade.

Segundo a autora, a cultura é o elemento de coesão entre sujeitos que permitiu, por exemplo, que os povos europeus se reunissem em grupos. A noção de raça, de criação recente se comparada à identidade cultural, transforma as relações porque cria uma conexão essencialista entre a cultura e o corpo.

Torna-se pressuposto que todas as pessoas que possuam determinados marcadores raciais pertençam também a um mesmo grupo cultural – e porque

41 Ibid.

42 Ibid.

43 DOVE, Nah. *An African-centered critique of Marx's logic*. *Western Journal of Black Studies*, J9(4), 260-271, 1995.

a raça tem um conteúdo também simbólico, o mesmo se aplica ao revés: absorver determinados elementos culturais pode conectar um sujeito a uma identidade racial correspondente, guardados os limites da flexibilização de seus marcadores corporais.

É a relação que propõe Sansone⁴⁴ entre raça e etnia. Segundo o autor, no Brasil, como em muitos outros contextos, raça e etnicidade se entrelaçam. A raça, uma construção simbólica baseada sobre uma correspondência fenotípica, existe e é objetivada na prática graças a um conjunto de símbolos étnicos, ao passo que a identificação étnica, uma construção simbólica que se refere à identidade cultural, é frequentemente racializada, adquirindo conotações fenotípicas.

Por essa relação de imbricação entre raça e cultura, afirma Dove⁴⁵, não é possível, no contexto colonial, falar em expressões culturais livres, isentas de carga ética ou política. A cultura sempre estará atrelada a marcadores étnicos e raciais. A autora é categórica ao afirmar: pactuar com o capitalismo, do ponto de vista cultural, é tornar-se etnicamente europeu. Os paradigmas modernos do "progresso" e da "modernização", acrescenta ainda, invalidam as vidas e culturas dos povos que não são europeus e justificam práticas genocidas como se essas fossem necessárias para promover o bem comum – invisibilizando aqueles sujeitos que não participam desta comunalidade.

Validar formas culturais contra-hegemônicas, ou usar filosofias e princípios não-ocidentais para embasar desenvolvimentos institucionais, são formas de passar da clássica dialética entre classes para uma relação dialética entre culturas, em que uma cultura ou uma porção de grupos culturais se colocam em conflito com a dominação global europeia a fim de desconstruí-la. O fim desse processo – à diferença da dialética de classes, que produz uma sociedade sem estratificação material – não é a comunhão cultural total ou a criação de uma identidade una. Pelo contrário, propõe Dove, o resultado é a humanização do mundo, com a livre expressão da experiência.

44 SANSONE, Lívio. *Negritude sem etnicidade*. Salvador: EDUFBA, 2004.

45 DOVE, Nah. Op. cit.

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

O mesmo não ocorre, entretanto, em relação ao racismo institucional, que recai sobre a materialidade do corpo. Ou seja, para os corpos com marcas não-brancas, é impossível escapar ao racismo, mesmo que se embranqueça simbolicamente através da assimilação dos discursos e/ou práticas dominantes. Em um exemplo prático, uma estudante negra pode não sofrer racismo epistêmico quando ingressa em uma universidade se o seu comportamento esteja perfeitamente adequado aos padrões de racionalidade branca. Ainda assim, poderá sofrer racismo institucional, dentro do espaço acadêmico, pela racialização de seu corpo.

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

Fanon⁴⁶ também se refere à dimensão da materialidade do corpo ao discutir o racismo. Ainda que sua obra foque com maior atenção a questão negra nas Antilhas francesas, o autor também se debruça sobre a construção identitária de todos os povos colonizados. Segundo Fanon, “todo povo colonizado – isto é, todo povo no seio do qual nasce um complexo de inferioridade devido ao

46 FANON, Frantz. *Pele Negra, Máscaras Brancas*. Bahia: EDUFBA, 2008.

sepultamento de sua originalidade cultural – toma posição diante da linguagem da nação civilizadora”⁴⁷.

O autor parte da ideia de apreensão da linguagem para compreender como elementos culturais se tornam marcadores identitários que localizam os seus falantes em uma hierarquia racial. Apreender o idioma, o vocabulário e as estruturas sintáticas brancas, de acordo com a concepção de Fanon, embranquece os sujeitos não-brancos. Uma pessoa negra ou indígena, por exemplo, que frequentou uma universidade – especialmente se esta pratica uma pedagogia hegemônica – e absorveu e adaptou-se às suas práticas, deixa a instituição mais embranquecida do que entrou, criando hierarquias em relação a seus pares.

Afirma o autor: “o negro antilhano será tanto mais branco, isto é, se aproximará mais do homem verdadeiro, na medida em que adotar a língua francesa”⁴⁸. Uma apropriação que não é necessariamente passiva, senão também estratégica, oferecendo acesso a espaços políticos e simbólicos, uma vez que “um homem que possui a linguagem possui, em contrapartida, o mundo que essa linguagem expressa e que lhe é implícito”⁴⁹.

Fanon destaca ainda a posição de prestígio e legitimidade conferida a quem se aproxima do epicentro de produção da cultura dominante, afirmando que “o negro que conhece a metrópole é um semi-deus” e “muitos antilhanos, após uma estadia mais ou menos longa na metrópole, voltam para ser consagrados”⁵⁰. O negro que entra na França, afirma, “muda não apenas porque de lá vieram Montesquieu, Rousseau e Voltaire, mas porque é de lá que vêm os médicos, os chefes administrativos, os inúmeros pequenos potentados”⁵¹.

Ou seja, da metrópole vêm as profissões e os conjuntos de saberes necessários para dar continuidade ao sistema social instalado pela colonização. A educação formal, nesse sentido, perpetua o projeto colonial. Na obra aqui citada, Fanon não define de modo categórico seu posicionamento

47 Ibid., p. 34.

48 Ibid., p. 34.

49 Ibid., p. 34.

50 Ibid., p. 35.

51 Ibid., p. 38.

político estratégico em favor da ruptura ou da integração à educação como forma de vencer esse ciclo. Possivelmente, defenderia que ambas as estratégias fossem realizadas simultaneamente, uma vez que o combate à hegemonia pode se dar em múltiplas frentes.

Outras autoras, como Lorde⁵², apresentam o caminho da ruptura de maneira mais expressiva. Afirma a autora:

De pessoas Negras e do Terceiro Mundo espera-se que eduquem as pessoas brancas sobre a nossa humanidade. Das mulheres é aguardado que eduquem os homens. De homens gays e lésbicas é aguardado que eduquem o mundo heterossexual. Os opressores mantêm suas posições e evitam a responsabilidade por suas próprias ações. Há um constante dreno de energia que deveria ser muito melhor utilizada em redefinir a nós mesmos e em imaginar cenários realistas para a modificação do presente e a construção do futuro⁵³.

Para Lorde, ainda que sejam reorganizados para adquirir uma aparência progressista, os velhos modelos e instituições continuarão condenando os sujeitos a repetir as mesmas práticas, apenas cosmeticamente alteradas. Isto não significa que não se deva disputar politicamente os espaços hegemônicos, apenas que a relação com tais instituições exige uma transformação interna dos sujeitos. As ferramentas do mestre, afirma Lorde, jamais desmontarão a casa do mestre.

A autora cita a obra de Paulo Freire, *Pedagogia do Oprimido*, para fundamentar sua posição. Para Freire⁵⁴, as atitudes das/os opressoras/es diante das/os oprimidas/os nunca ultrapassam uma falsa generosidade: necessitarão sempre da injustiça para continuar sobrevivendo. Para acabar com esse ciclo, o foco da mudança não deve ser a situação opressiva ou a injustiça em si, mas sim a estrutura de linguagem da/o opressora/opressor que está internalizada em cada sujeito. Somente as pessoas oprimidas, libertando a si próprias dos valores coloniais que internalizaram, podem libertar também as/os opressoras/es.

A contribuição de Paulo Freire é essencial para pensar a reprodução das relações de poder através da educação. No caso específico desta pesquisa,

52 LORDE, Audre. Age, Race, Class and Sex: women redefining difference. In: *Sister Outsider: Essays and Speeches*, Freedom, CA: Crossing Press, 1984; pp. 114-123.

53 Ibid., p. 115.

54 FREIRE, Paulo. *A Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

todavia, cujo foco recai sobre o diálogo entre culturas, é necessário atualizar a proposta do autor. Quando se compara uma sociedade ocidentalizada com outras não ocidentalizadas, qual é a medida comum para definir quem são os sujeitos que ocupam esses polos de “oprimidas/os” e “opressoras/es”?

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

Sendo o foco freiriano a noção de classe, a ampliação da diversidade cultural aparece na obra de Freire como um benefício secundário, efeito da redistribuição de recursos materiais. Sua proposta pedagógica é também grafocêntrica, centrada na escrita como forma principal de transmissão e como estratégia para promover um de seus objetivos centrais: a participação política dos sujeitos no Estado – o que termina por naturalizar o Estado como centro das relações sociais.

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

Esse raciocínio, ainda que fundamental para tratar as questões referentes à desigualdade nas sociedades ocidentalizadas, não se aplica quando a educação não se dirige à “tomada de consciência” de “massas populares”, mas sim a sujeitos que vivem outras culturas e outros formatos de organização social. As/os estudantes dos assim chamados povos e comunidades tradicionais, aos quais o MESPT se dirige, representam agências individuais e coletivas, e ingressam na universidade por uma opção política e estratégica. Não estão alienadas/os. Estes sujeitos já têm consciência de si e não serão beneficiados por uma postura de tutela.

O diálogo com os sujeitos colonizadores existe, mas deve ser considerado a partir de outros termos. Se deslocamos seu centro, observamos que é, antes, a universidade brasileira que está culturalmente alienada, na medida em que a

ética e o conhecimento eurocentrados que reproduz são tão geopoliticamente distantes de sua realidade imediata. Como resultado de sua alienação, torna-se ela mesma opressora em relação a outras formas de saber.

É, assim, a universidade que deve ser alfabetizada na diversidade e tomar consciência de sua posição real no mundo. Um letramento racial⁵⁵ e cultural que permita à instituição iniciar sua descolonização e libertar-se de sua narrativa monocultural e racista faz-se necessário. No caso latino-americano, essa libertação se refere também a abandonar a posição marginalizada que as universidades da região ocupam na divisão internacional do trabalho intelectual – legitimada pelas narrativas construídas, por exemplo, pelo desenvolvimento de rankings de avaliação internacionais, onde historicamente têm ocupado posições periféricas.

O letramento racial, segundo a concepção formulada por Twine⁵⁶, pode ser descrito como um treinamento conceitual que permite a indivíduos que não tenham vivenciado ou sido submetidos a experiências racistas reconhecer as manifestações simbólicas e sistêmicas do racismo. Aqui, amplio este raciocínio para o letramento cultural, que introduz a indivíduos monorracionais a percepção sobre a pluralidade epistêmica.

Um curso intercultural forma precisamente as/os interlocutoras/es capazes de alfabetizar para a diversidade, pois forma sujeitos racialmente e culturalmente letrados, capazes de transitar entre diferentes racionalidades. Tanto as/os estudantes como a instituição deixam esse processo com conteúdos híbridos que permitem ampliar o diálogo entre lógicas de mundo.

Naturalmente, por estarem inseridos em uma instituição hegemônica, mesmo os programas interculturais serão organizados dentro da lógica da educação bancária, como a denomina Freire, que nada mais é do que a educação alinhada ao capitalismo moderno. São os sujeitos dos chamados povos e comunidades tradicionais aqueles que oferecem a possibilidade de uma educação problematizadora, ao apresentar novas possibilidades de real à universidade.

55 TWINE, France. "A white side of black Britain: The concept of racial literacy". In: *Ethnic and Racial Studies*, 27:6, 878-907, 2004.

56 Ibid.

Ao invés do oprimido de Freire – o sujeito marginalizado que já está culturalmente inserido na estrutura e precisa da educação para “integrar-se” politicamente à sociedade –, no caso de povos e comunidades tradicionais, o acesso à educação é uma estratégia de combate, não de integração, por aquelas/es que estão, do ponto de vista da cultura, fora da estrutura social hegemônica.

A lógica se aproxima do que Bispo dos Santos⁵⁷ aponta como contra-colonização, em oposição à simples descolonização ou mesmo à decolonialidade: não se trata de integrar-se à lógica colonial e desfazer as suas ações, mas de combatê-las, utilizando lógicas contra-hegemônicas como ponto de partida.

A contra-colonização, define o autor, é um mecanismo que surge como resposta à colonização, desde o seu início. Refere-se tanto às dimensões materiais como simbólicas. Nas suas palavras, “vamos compreender por contra-colonização todos os processos de resistência e de luta em defesa dos territórios dos povos contra-colonizadores, os símbolos, as significações e os modos de vida praticados nesses territórios”⁵⁸.

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

Naturalmente, uma das opções de resistência à imposição da educação é recusá-la. Não aderir à própria educação; não participar para não endossá-la como central na organização da sociedade. A contra-colonização, todavia, em sua postura de enfrentamento, parte da apropriação dos mecanismos de dominação. Para combater a tentativa de anulação epistêmica da colonização, Santos propõe a ressignificação dos conteúdos e práticas da educação. O

57 SANTOS, Antônio Bispo. *Colonização, Quilombos, modos e significados*. Brasília: 2015.

58 Ibid., p. 48.

mesmo se refere a quaisquer elementos simbólicos colonizatórios. Segundo o autor, é preciso conquistar os espaços, como numa disputa por territórios epistêmicos. Afirma:

(...) Ao acatarmos essas denominações, por reivindicação nossa, mesmo sabendo que no passado elas nos foram impostas, nós só o fizemos porque somos capazes de ressignificá-las. Tanto é que elas se transformaram do crime para o direito, do pejorativo para o afirmativo. Isso demonstra um refluxo filosófico que é um resultado direto da nossa capacidade de pensar e de elaborar conceitos circularmente⁵⁹.

A intenção, portanto, é de ocupar os espaços educacionais e tomá-los para si. Reverter a sua lógica de reprodução social da desigualdade. Santos trata a disputa epistêmica como fundamentalmente uma disputa de territorialidade, e compreende os seus limites. É preciso que também os colonizadores se disponham a avançar no processo de ressignificação:

(...) Com isso podemos afirmar que a guerra da colonização nada mais é que uma guerra territorial, de disputa de territorialidades. Nesse contexto, nós, povos contra-colonizadores, temos demonstrado em muitos momentos da história a nossa capacidade de compreender e até de conviver com a complexidade das questões que esses processos têm nos apresentado. Por exemplo: as sucessivas ressignificações das nossas identidades em meio aos mais perversos contextos de racismo, discriminação e estigmas; a readaptação dos nossos modos de vida em territórios retalhados, descaracterizados e degradados; a interlocução das nossas linguagens orais com a linguagem escrita dos colonizadores. Esses sinais indicam que ainda existem muitas possibilidades de convivência entre os diversos povos, que as tentativas de confluência presentes na Constituição Federal podem sim avançar, desde que haja por parte dos colonizadores um real esforço para que isso ocorra⁶⁰.

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

Por outro lado, é importante também atentar para o fato de que o florescimento de programas interculturais não é apenas uma decorrência da organização dessa demanda por movimentos combativos contra a colonialidade. A resistência e a crítica à colonialidade sempre estiveram presentes na América Latina. Somente após a Segunda Guerra Mundial, entretanto, é que se pode testemunhar uma revisão sistemática do aspecto totalizante da perspectiva

59 Ibid., p. 95.

60 Ibid., p. 97.

eurocêntrica⁶¹. Esse processo culmina, no final do século XX, na ascensão da “diversidade cultural” como um conceito no Ocidente, chegando a ser incorporado como direito pelo ordenamento jurídico de um grande número de países⁶², com distintas operacionalizações em cada um.

Briones⁶³ analisa esse processo a partir da perspectiva da construção de direitos específicos para indígenas na América Latina. Segundo a autora, desde o final da década de 80, com a onda de redemocratização política, pode-se observar a consolidação da retórica do direito à diversidade cultural como um direito humano, na medida em que indígenas (indivíduos ou povos) passam da condição de objetos a sujeitos do direito internacional, num fenômeno de politização da cultura.

Hale⁶⁴ sugere que esse reconhecimento é uma consequência não-premeditada das reformas neoliberais que tomaram a região. É efeito tanto das demandas locais dos movimentos de povos politicamente minoritários, como, por outro lado, do avanço do neoliberalismo, da globalização e da transnacionalização.

Uma confluência entre agendas que resulta paradoxal e pode ser nociva para os interesses das minorias, se as agendas de promoção da diversidade cultural forem cooptadas por interesses hegemônicos. Essa cooptação pode se dar no âmbito econômico, se visa “incluir” sujeitos de origens étnico-raciais não-hegemônicas a fim de tratá-los como novos públicos consumidores para a expansão do mercado capitalista, de bens materiais ou imateriais; ou no âmbito político, se visa “incluir” esses sujeitos a fim de neutralizar sua ameaça à estabilidade do Estado, convertendo-os em eleitores de um regime apenas superficialmente democrático.

61 QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

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

63 BRIONES, Claudia. *Cartografías Argentinas: Políticas indigenistas y formaciones provinciales de alteridad*. Buenos Aires: Antropofagia, 2008.

64 HALE, Charles. Does Multiculturalism Menace? Governance, Cultural Rights and the Politics of Identity in Guatemala. *Journal of Latin American Studies*, Vol. 34, No. 3, pp. 485-524, 2002.

As estruturas institucionais da universidade onde estão inseridos os programas interculturais tendem a reproduzir os interesses hegemônicos e favorecer essa cooptação, na medida em que as/os estudantes precisam se adaptar às suas práticas. Reconhecer, portanto, quais sejam esses obstáculos pode contribuir para desconstruí-los e minimizar essas ameaças.

Metodologia

A metodologia de organização e análise dos dados utilizada foi a análise situacional, como proposta por Adele Clarke⁶⁵. Os dados relacionados ao MESPT foram coletados através de fontes secundárias, na análise de discurso dos documentos publicados pelo programa, e fontes primárias, incluindo entrevistas a 8 estudantes e a realização de uma etnografia institucional, que consistiu da participação nas aulas e demais atividades oferecidas pelo programa entre dezembro de 2017 e março de 2018. Os dados foram codificados e, a partir dos códigos, foram identificados os principais temas a fim de direcionar a análise. Aqui, serão apresentados alguns dos elementos que se destacam como limites institucionais à promoção da interculturalidade, observando, em contrapartida, como o MESPT procura contornar ou forçar esses limites.

Análise

O MESPT não existe de maneira autônoma, mas sim vinculado à Universidade de Brasília. O seu funcionamento, portanto, é restrito pela própria instituição. Alguns desses limites se referem mais diretamente a questões estruturais, como o espaço físico, o tempo, e as normas que regulam a instituição. Outros limites se referem aos conteúdos dessa estrutura, como as práticas pedagógicas e o currículo. Estes elementos serão descritos a seguir, apontando, quando for o caso, as inovações propostas pelo MESPT:

- **Espaço:** ainda que o MESPT discuta e afirme a existência de outros espaços de produção de saberes, o programa está fisicamente localizado na UnB, e todas as aulas são realizadas dentro do campus da universidade. A arquitetura do prédio que abriga o curso segue o padrão

65 CLARKE, Adele. *Situational analysis: Grounded theory after the postmodern turn*. Thousand Oaks, California, University of San Francisco: Sage, 2005.

das demais construções da instituição, com salas de aula “comuns”, quadradas ou retangulares, com carteiras escolares e lousas. O espaço, por si só, já parece provocar uma inércia na reprodução das práticas pedagógicas. É comum, por exemplo, que as/os docentes ocupem a frente da sala, em uma mesa maior e destinada à/ao docente, o que remete à tradicional hierarquia entre docentes e discentes. Uma prática que parece se dar de modo irrefletido por parte das/dos docentes. A variação a esse formato é a ocasional disposição das carteiras em círculo, onde docentes e discentes se sentam sem indicação de hierarquia.

Além dessa possível inércia, há outra condição relevante que o espaço impõe: nem todos os saberes podem ser ensinados dentro do espaço da universidade. Há saberes que exigem vivências em outros territórios, ou outras dinâmicas de relação com o espaço que não a disciplinarização dos corpos em carteiras escolares. Não há, no MESPT, a oportunidade de uma experiência prática de aprendizagem. A existência de outros saberes não-acadêmicos é apreendida apenas de forma abstrata.

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

- **Tempo:** o programa aplica a Pedagogia da Alternância, com encontros concentrados em módulos de curta duração. Esse movimento pendular oferece maior flexibilidade e favorece as/os estudantes, em especial aquelas/es que precisam se deslocar em grandes distâncias, além de buscar fortalecer os vínculos com as comunidades, já que os períodos em casa também são períodos de troca de experiências para as/os estudantes.

Já nos períodos na universidade, o programa tem uma carga horária formal a ser cumprida, em um número de horas de aula pré-fixado. Cada

disciplina dura cerca de duas semanas, com aulas todos os dias. As aulas têm duração entre duas a quatro horas.

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

- **Ingresso:** já à entrada, o MESPT oferece um importante diferencial em relação a programas hegemônicos. Mais de 75% das vagas oferecidas são direcionadas ao seu público-alvo. Diferentemente das ações afirmativas normalmente aplicadas na educação superior, em vez de se basear na identificação racial, a reserva de vagas do MESPT se apoia sobre um critério étnico ou cultural. Ou seja, o foco prioritário do programa é o combate ao racismo epistêmico, sendo o combate ao racismo institucional uma decorrência desse. Além disso, o programa utiliza em seu processo de seleção critérios que valorizam a trajetória pessoal das/os candidatas/os, buscando ser sensível ao reconhecimento de experiências formativas contra-hegemônicas, uma expressão prática da ideia de dialética cultural de Nah Dove.

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

- **Diplomação:** por se tratar de um mestrado profissional, o MESPT possui maior flexibilidade que o mestrado acadêmico no que diz respeito ao formato dos produtos que devem ser entregues como requisito para a obtenção do título de mestrado. Não necessariamente precisam ser entregues dissertações, podendo ser apresentados, de modo combinado, um artigo e outro produto qualquer como vídeos, cartilhas, etc. Assim, o programa flexibiliza a exigência formal de entrega de um

produto acadêmico padrão, buscando oferecer às/aos estudantes alternativas na apresentação de produtos não convencionais.

As defesas dos trabalhos, ao final do processo de pesquisa, se assemelham em estrutura a qualquer outra defesa de mestrado na universidade, com banca composta por dois docentes e eventuais convidadas/os externas/os. O que as diferencia é que, entre estas/es convidadas/os, devem figurar representantes das comunidades das/os discentes, o que abre um importante canal de diálogo. Além disso, as defesas podem ser realizadas fora do espaço da universidade, nos territórios das/os estudantes, o que evidencia a intenção do programa em buscar o engajamento das comunidades no diálogo com a academia.

O programa estimula também o uso de metodologias não-convencionais, na medida em que essas dialoguem com as suas visões de mundo, permitindo que se utilize uma grande variedade de fontes de dados e um formato de escrita livre, abrindo assim um importante canal de comunicação com as comunidades das/os discentes.

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

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

estereotipificação produzida por trabalhos que acessam essas realidades apenas de modo superficial.

Por outro lado, uma restrição significativa é o fato de que a instituição permite apenas a autoria individual dos trabalhos, bem como a emissão de diplomas no nome de uma única pessoa, impedindo que a lógica de coletividade na produção dos saberes possa ser institucionalmente reconhecida.

- **Corpo docente:** todas/os as/os docentes que compõem o MESPT, permanentes ou colaboradoras/es, o fazem pelo desejo de promover um espaço de educação intercultural. Não há cursos de formação didática especiais para a composição do quadro docente. O único direcionamento que se busca é uma composição variada em termos de áreas do saber, a fim de que o quadro docente resulte tão interdisciplinar quanto possível. A adesão ao programa é voluntária, e não há adicional remuneratório. As/os docentes continuam institucionalmente vinculados a seus departamentos originais, onde ainda tem que apresentar boa produtividade.

Em relação à composição demográfica, com gênero e raça atribuídos por mim, das/os 29 docentes indicadas/os no projeto político pedagógico do programa como membros permanentes ou colaboradoras/es, 19 são mulheres, 5 são negras/os e uma/um tem origem indígena. Ainda que as/os representantes negras/os e indígenas sejam minoria, é uma composição excepcional em relação ao quadro geral da universidade, onde apenas 1,7% das/os docentes é negra, e não há dados sobre docentes indígenas⁶⁶.

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

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

- **Avaliação:** por mais que o MESPT se posicione contra a compartimentalização dos saberes, sua vinculação institucional depende dos resultados de avaliações externas, organizadas a partir de critérios disciplinares. A avaliação é vinculada aos recursos financeiros liberados para o programa, o que resulta na dificuldade em apoiar as/os estudantes em seu deslocamento e estadia. Para contornar essa limitação, o MESPT realiza atividades junto à comunidade acadêmica e público externo para arrecadação de dinheiro, apostando na lógica de uma responsabilidade coletiva sobre o programa.
- **Práticas pedagógicas e currículo:** a orientação metodológica do programa é interdisciplinar e intercultural. A interdisciplinaridade é aplicada na construção da matriz curricular do curso a partir da integração de diferentes áreas do conhecimento, como as Ciências Sociais (Antropologia, História e Sociologia), Aplicadas (Administração, Direito e Economia), da Vida e da Terra (Ecologia, Geologia) e Agrárias (Agronomia). A interculturalidade, por sua vez, implica em que o programa procure extrapolar o campo da disciplinarização dos conhecimentos para buscar o diálogo entre diferentes matrizes de produção do saber. O currículo é organizado e revisto de acordo com as demandas que são trazidas pelas turmas de estudantes, e aprimorado a cada semestre.

As aulas são majoritariamente organizadas como em qualquer outra pós-graduação na área de humanas, girando em torno do debate de textos pré-selecionados pelos docentes, com ocasionais dinâmicas de grupo. Na maioria dos casos, as ementas procuram partir de bibliografias não-hegemônicas. Ainda assim, apenas eventualmente as/os estudantes têm participação direta na formulação das ementas.

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

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

Em relação à orientação para o desenvolvimento das pesquisas e redação dos trabalhos finais, é relevante frisar que as/os docentes estimulam que as/os alunas/os estabeleçam interlocução com autoras/es reconhecidas/os e consolidadas/os dentro da academia da mesma forma como o devem fazer com as/os autoras/es e referências de suas próprias comunidades, sejam registros em formato escrito ou oral.

O que há de notavelmente inovador nas práticas pedagógicas propostas não é, portanto, uma técnica determinada. O que diferencia o MESPT é a disposição das/dos docentes em ouvir e dialogar e aprender. É uma opção política por oferecer um espaço de diálogo, que poderia ser realizada em qualquer outro curso em que existisse essa vontade. Não significa que o diálogo seja sempre perfeito. Pelo contrário, trata-se precisamente de reconhecer que haverão incomensurabilidades entre os saberes, que não encontrarão traduções comuns nem poderão ser compreendidas por todos – ou mesmo saberes que estrategicamente não serão compartilhados pelos sujeitos – e mesmo assim podem coexistir num mesmo espaço.

- **Corpo discente:** provavelmente, a realização da interculturalidade só ocorre a partir ou através das/dos estudantes. Somente elas/es têm a capacidade de transitar entre as suas lógicas de mundo originárias e a lógica ocidental apreendida na academia. Entre os elementos que mais se destacam na relação entre essas diferentes experiências de mundo estão a transcendentalidade e a afetividade, em oposição à objetividade científica da academia moderna. A partir das falas das/os estudantes, pode-se afirmar que a realidade, para elas/es, não se limita à experiência sensorial racional cartesiana. O que o Ocidente classificaria

como um universo simbólico mágico ou religioso é, para estes sujeitos, o próprio real. A transcendentalidade está presente em suas falas e suas pesquisas, tanto na definição de agendas de investigação, como na elaboração dos métodos e nos dados considerados legítimos. É a racionalidade científica que estaria incompleta, sob este ponto de vista.

Para ilustrar essa questão, pode-se fazer referência, por exemplo, à metodologia utilizada por Alan Apurinã em sua dissertação de mestrado defendida no MESPT:

Trata-se de um jeito de pesquisa Apurinã da aldeia Kamapa. Nesse tipo de pesquisa, cabe ao pesquisador total respeito, seguindo o padrão das pessoas do local a ser estudado, do jeito deles, seja acompanhando as pessoas numa pescaria, numa caçada, num encontro de uma planta medicinal, numa abertura de um roçado, na construção de uma maloca, em um processo de cura, em uma cerimônia das passagens de espíritos ou numa contação de histórias. Durante esse processo, surgiram as respostas que esperava adquirir, respeitando os limites de cada sujeito⁶⁷.

O autor descreve em sua dissertação a relação entre o pajé Arywka e a Maloca das medicinas como duas entidades cuja dinâmica de interação se dá em dimensões imateriais e que estruturam a sociedade apurinã em sua aldeia. A cerimônia a que se refere não estaria sendo apenas observada, num sentido etnográfico, senão também vivenciada pelo pesquisador, que compartilha do seu sentido. À avaliação do trabalho, realizada pelo programa, coube reconhecer a impossibilidade de que a investigação fosse submetida a critérios “científicos” de validação. A aprovação do estudante indicou a abertura ao diálogo com formas de produção do saber baseadas em evidências transcendentais.

A afetividade, por sua vez, implica a vinculação política entre os sujeitos e seus trabalhos de investigação, e o reconhecimento de que todo projeto acadêmico pressupõe também um projeto ético. Relaciona-se também à conexão física e emocional entre os sujeitos, que se realiza através do toque, dos cantos e danças, dos momentos de troca nas turmas, dentro e fora de sala de aula. Um exercício de humanização do espaço da academia.

67 APURINÃ, Alan Miguel. *Maloca das medicinas e sua relação com o pajé Arywka*. Dissertação de Mestrado. MESPT/Unb, 2018, p. 27.

Sobretudo, o MESPT reúne agendas de pesquisa intimamente relacionadas às biografias de suas/seus estudantes, e o seu compartilhamento é sempre carregado de emoção. Os momentos de troca sobre as pesquisas, e o compartilhamento de informações politicamente relevantes para a sobrevivência das comunidades, resulta em que o conjunto de docentes e discentes não forme apenas uma comunidade acadêmica, senão o que, por repetidas vezes, nomearam como uma “comunidade de confiança”.

Conclusão

Em síntese, pode-se afirmar que o MESPT representa uma iniciativa relevante no combate ao racismo epistêmico, em primeiro plano, e ao racismo institucional, em segundo. O programa pode ser compreendido como uma ação contra-colonizatória, como a define Bispo. É um espaço aberto pela disposição de aliadas/os dentro da academia para ressignificar o espaço e as práticas de produção do conhecimento, gerando a oportunidade que sujeitos contra-hegemônicos se apropriem dos mecanismos da universidade em benefício de si próprios e de suas comunidades.

Os impactos do programa sobre a ampliação do diálogo intercultural poderiam ser ainda mais expressivos se a estrutura da academia e sua introjeção pelos sujeitos que a constituem não o limitassem institucionalmente. A resistência por parte da universidade, como instituição, em consentir na convivência de distintas lógicas de produção do saber não é fortuita: decorre do fato de que essas lógicas representem projetos morais e de distribuição de recursos materiais que contrariam os interesses dos grupos culturalmente hegemônicos. A universidade moderna foi estruturada para trabalhar a favor da manutenção do status quo e perpetuar as perspectivas racistas que legitimam a desigualdade material e social.

A existência extraordinária de programas interculturais no Brasil pode ser apontada como resultado tanto das lutas históricas de grupos não-hegemônicos, como do processo de neoliberalização da cultura, no atual contexto pós-globalização, que “permite” que a diversidade exista apenas o suficiente para manter a estabilidade da ordem social hegemônica e

transformar esses sujeitos “diversos” em consumidores e eleitores, como apontaram Briones e Hale. Forçar permanentemente os limites institucionais é, portanto, necessário para que essas iniciativas não sejam neutralizadas pela instituição.

É pertinente, também, a consideração de Lorde de que, na disputa por espaços hegemônicos, os sujeitos podem passar por uma transformação interna – o embranquecimento que descreve Fanon. Isto pode ocorrer mesmo em espaços voltados para o diálogo intercultural, dados os limites que a institucionalidade impõe.

No caso particular do MESPT, cabe destacar que todas/os as/os estudantes indígenas, quilombolas e membros de comunidades tradicionais na turma que acompanhei apresentaram um histórico de envolvimento com a militância em suas comunidades. Sua entrada e sua participação na universidade não ocorrem de maneira irrefletida. São o resultado de ações políticas organizadas individual e coletivamente pelos sujeitos e seus povos. É essa conexão com suas comunidades originárias que previne que suas identidades sejam silenciadas no contato com a universidade.

Ações transformativas de práticas e conteúdos como o MESPT, ainda que sejam isoladas, impactam e desestabilizam a estrutura, promovendo a sua própria hibridização. Como efeito de curto prazo, tanto as/os docentes como a própria instituição passam, nesse contato, por um processo de letramento na diversidade, análogo ao que descreve Twine. Diminui-se, assim, o estado de alienação da academia em relação à sua realidade imediata, e toma-se consciência dos elementos de diversidade que constituem a sociedade.

No médio prazo, os sujeitos formados pelo programa se tornarão agentes de transformação e poderão intensificar essas mudanças – inclusive tornando-se elas/es mesmas/os docentes e coordenadoras/es de programas e ações interculturais, o que já vem acontecendo.

Finalmente, no longo prazo, o deslocamento nas práticas e estruturas da universidade poderá ser uma fase de transição para um deslocamento maior, da instituição mesmo, tirada do centro da produção do saber, abrindo espaço para que outras instituições sociais fora da universidade, construídas sobre

outras bases culturais e sociais, possam ter suas produções reconhecidas como discursos legítimos sobre o real, referenciando e subsidiando a construção das relações entre os sujeitos, na cultura e na política.

BIBLIOGRAFIA

APURINÃ, Alan Miguel. *Maloca das medicinas e sua relação com o pajé Arywka*. Dissertação de Mestrado. MESPT/Unb, 2018.

BRIONES, Claudia. *Cartografías Argentinas: Políticas indigenistas y formaciones provinciales de alteridad*. Buenos Aires: Antropofagia, 2008.

CLARKE, Adele. *Situational analysis: Grounded theory after the postmodern turn*. Thousand Oaks, California, University of San Francisco: Sage, 2005.

DOVE, Nah. *An African-centered critique of Marx's logic*. *Western Journal of Black Studies*, J9(4), 260-271, 1995.

FANON, Frantz. *Pele Negra, Máscaras Brancas*. Bahia: EDUFBA, 2008.

FREIRE, Paulo. *A Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GROSGOUEL, Ramon. "A Estrutura do Conhecimento nas Universidades Ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI". In: *Revista Sociedade e Estado* – volume 31, número 1, janeiro/abril, 2016.

HALE, Charles. Does Multiculturalism Menace? Governance, Cultural Rights and the Politics of Identity in Guatemala. In: *Journal of Latin American Studies*, Vol. 34, No. 3, pp. 485-524, 2002.

LORDE, Audre. Age, Race, Class and Sex: women redefining difference. In: *Sister Outsider: Essays and Speeches*, Freedom, CA: Crossing Press, 1984; pp. 114-123.

QUIJANO, Aníbal. "Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina". In: *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

SANSONE, Lívio. *Negritude sem etnicidade*. Salvador: EDUFBA, 2004.

SANTOS, Antônio Bispo. *Colonização, Quilombos, modos e significados*. Brasília: 2015.

TWINE, France. "A white side of black Britain: The concept of racial literacy". In: *Ethnic and Racial Studies*, 27:6, 878-907, 2004.