

**POSSIBILIDADES DESCOLONIAIS NOS CURRÍCULOS DE LICENCIATURA:
A temática indígena na universidade**

*DECOLONIAL POSSIBILITIES IN THE CURRICULUM OF TEACHER EDUCATION
PROGRAMS:*

Indigenous topic in postsecondary education

Maria Aparecida Bergamaschi¹

Edwin Alexander Canon-Buitrago²

Gabriela Metz Schmidt³

RESUMO: O presente artigo decorre de uma pesquisa que visa compreender as presenças e as ausências de saberes e conhecimentos indígenas nos currículos de algumas licenciaturas de uma universidade pública brasileira, bem como refletir acerca das possibilidades descoloniais que os estudos sobre e com os povos indígenas proporcionam para a academia. Para desenvolver a referida pesquisa, foram escolhidas oito licenciaturas que contam com a presença de estudantes indígenas desde 2008, a partir de uma política afirmativa da universidade para ingresso e permanência deles. Neste trabalho apresentamos o estudo já realizado em três licenciaturas: Artes Visuais, Música e Pedagogia. Para a efetivação da pesquisa foram analisados os Planos de Ensino das disciplinas, o Projeto Pedagógico das licenciaturas em foco e os Trabalhos de Conclusão de Curso que tematizam os povos indígenas, visando identificar e compreender indícios da presença/ausência de estudos que abordam o tema no período de 2008 a 2018. Os resultados apontam uma presença limitada do tema, sobressaindo nos currículos uma perspectiva eurocêntrica. Ao mesmo tempo mostra a necessidade de ações para interculturalizar o ensino superior e construir caminhos descoloniais.

PALAVRAS-CHAVE: Saberes e Conhecimentos Indígenas, Interculturalidade, Descolonialidade, Ensino Superior, Licenciaturas.

ABSTRACT: This article is derived from a research that seeks to comprehend the presence and absence of indigenous' knowledges in the curriculum of teacher education programs in a Brazilian public university. This work also aims to discuss how studies about and with indigenous peoples can provide decolonial possibilities to academia. This research was based on eight teacher education programs that have had indigenous students due to affirmative action policies implemented by the university since 2008. This paper presents a study focused on three teacher education programs: Visual Arts, Music and Education. The research analyses the educational project of each program, the course outlines, and a number of students' final thesis on indigenous subjects. This work seeks to identify and comprehend signs of the presence or absence of indigenous topics between 2008 and 2018. The results show curriculums have a Eurocentric perspective and only a limited presence

¹ Professora na Faculdade de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, RS, Brasil.

² Professor do Instituto Superior de Educación Física. Universidad de la Republica Uruguay (Udelar), CENUR Litoral Norte, Sede Paysandú, Uruguay.

³ Acadêmica da Licenciatura em Pedagogia, Bolsista de Iniciação Científica. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, RS, Brasil.

of indigenous topics. It also shows the need to take actions to interculturalize and decolonize the university.

KEYWORDS: Indigenous knowledges; Interculturality; Decoloniality; Postsecondary education; Teacher education program.

1. INTRODUÇÃO

Na medida em que o processo de decolonização da formação de professores se tornar mais enraizado e a aproximação às questões indígenas e interculturais se tornar mais efetiva, creio que aumentarão as chances de as comunidades locais não considerarem tão estranho e distante assim o mundo acadêmico.
(CANON-BUITRAGO, 2017, p. 188)

Desde o ano de 2008 existe no Brasil uma lei federal que instituiu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena nas escolas brasileiras de ensino fundamental e médio. Trata-se da Lei 11.645/2008, que modificou o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/1996), estabelecendo: “Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, *torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena*”. (BRASIL, 2008. Grifo dos autores). No entanto, constatamos que ainda são poucas as ações que efetivamente contribuem para a formação intercultural de futuros docentes desenvolvidas nas Licenciaturas, cursos que constituem a formação inicial de professores em nível superior. Como podemos concretizar, nas escolas de ensino fundamental e médio, um ensino que contemple os conhecimentos indígenas se o tema não integra o currículo das Licenciaturas? Como pode o(a) professor(a) desenvolver um projeto pedagógico intercultural que considere os povos indígenas se, em sua formação inicial, esta temática está ausente?

No decorrer do texto problematizamos estas e outras questões, a partir de uma pesquisa que busca compreender como as temáticas indígenas se encontram presentes/ausentes nos currículos de algumas licenciaturas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) no período de 2008 a 2018, analisando estas possíveis presenças/ausências e refletindo acerca das possibilidades descoloniais que os estudos sobre e com os povos indígenas proporcionam para a academia⁴. Apresentamos, no presente artigo, uma parte da pesquisa que foi desenvolvida junto às Licenciaturas em Artes Visuais, Música e Pedagogia. Porém, faz parte do escopo total da investigação as Licenciaturas que no período considerado tiveram em seu corpo discente estudantes

⁴ Trata-se da pesquisa Temáticas Indígenas na Universidade: Possibilidades Descoloniais nos Currículos de Licenciatura, nº 36491 PROPEQS/UFRGS.

indígenas ingressantes por meio de Política Afirmativa, em vigor na Universidade desde 2008. Segundo a Decisão Nº 134/2007 do Conselho Universitário da UFRGS, que instituiu esta política, a cada ano ingressa, por meio de Processo Seletivo Específico, um estudante em dez diferentes cursos de graduação. Como decorrência, as Licenciaturas em História, Pedagogia, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Educação Física, Artes Visuais, Música, Letras, Geografia e Matemática receberam matrícula de estudante indígena⁵.

A presença de estudantes indígenas produziu alguma alteração nas práticas acadêmicas destes cursos? Se por um lado estudantes indígenas denunciam as dificuldades de identificação que sentem na universidade e apontam um quase total aporte eurocêntrico nos currículos dos cursos que frequentam, por outro a própria instituição precisa se ressentir dessa ausência, assinalando os limites de um currículo que não considera os saberes originários da América.

Em recente publicação, Pinto Rodríguez e Curivil Bravo (2019), conquanto reconhecem iniciativas que fomentam e efetivam o ingresso de estudantes indígenas no ensino superior, denunciam a ausência de saberes e conhecimentos indígenas nos currículos de universidades sul americanas, ao constatarem que “aún se está muy lejos de integrar a la gestión académica los saberes y conocimientos indígenas cuyos portadores muchas veces son los estudiantes de diversos pueblos y territorios” (*idem*, 2019, p. 02). Refletem acerca da ausência dos saberes e conhecimentos indígenas na academia, que traduz nesta ausência um racismo institucional. No mesmo sentido, Mato (2020) diz que o racismo no ensino superior em relação aos povos indígenas se expressa não somente em comportamentos discriminatórios, mas, sobretudo, na exclusão de visões de mundo, histórias, línguas e conhecimentos destes povos nos currículos implementados nestas instituições, desconhecendo ou folclorizando teorias e metodologias ancestrais.

É da constatação desta ausência de saberes e conhecimentos dos povos originários nas Instituições de Ensino Superior (IES) que partiu a pesquisa: realizar movimentos investigativos que talvez encontrem como resultado uma conhecida prática monológica na constituição dos currículos dos cursos de licenciatura. Porém, além de pequenas surpresas encontradas no processo de pesquisa mostradas aqui e que anunciam possíveis *brechas* interculturais, apostamos também em um movimento de sensibilização dos agentes do ensino superior, ao apontar a incompletude de um currículo majoritariamente eurocêntrico.

Em sua tese de doutorado Doebber (2017) realizou um levantamento sumarizando ações desenvolvidas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul que abordam a temática indígena no

⁵ Embora tenha havido ingresso de indígena estudante nos cursos de Letras e Matemática, ele não se manteve no curso. Uma abordagem detalhada e aprofundada sobre indígenas estudantes na UFRGS encontra-se em Doebber (2017).

âmbito da extensão, da pesquisa, do ensino e de ofertas de capacitação para servidores docentes e técnicos nos últimos dez anos, período coincidente com a vigência das políticas de ações afirmativas nesta instituição. Segundo a pesquisadora, no âmbito da extensão foram identificados 55 projetos que abordam temas relacionados aos povos indígenas, concentrados nas áreas de Educação, Cultura, Direitos Humanos e Saúde. No âmbito da pesquisa, Doeber (2017, p. 124) evidenciou os projetos que estavam em vigência no portal de pesquisas da universidade no período final do doutorado e diz que “foram encontrados 16 estudos, distribuídos entre as áreas de Educação, Antropologia, História, Etnologia, Arqueologia, Música, Filosofia, Literatura, Geografia, Educação Física, Saúde, tendo maior número de ações nas duas primeiras áreas citadas”. No âmbito do ensino, o levantamento realizado pela autora mostra o quadro de 15 disciplinas ativas no segundo semestre de 2016, em toda a universidade e que consta em seu título e ou súmula as palavras indígenas e ameríndios. Outros estudos realizados na mesma universidade abordam este tema, como por exemplo Nogueira e Morosini (2017), que analisam ofertas curriculares destinadas à Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER). Constataram as autoras que de “10.500 disciplinas dos 75 cursos de graduação” da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, apenas “25 ministram conteúdos relacionados à ERER”, sendo que estas disciplinas se inserem principalmente nas licenciaturas: “das 17 licenciaturas, 10 delas possuem em seus currículos alguma disciplina desse rol” (NOGUEIRA; MOROSINI, 2017, p. 7).

A pesquisa, cujos resultados parciais apresentamos aqui, segue esta trilha, que busca auscultar a presença indígena na universidade, mais especificamente nas licenciaturas, materializada em possíveis saberes e conhecimentos que advém dos povos originários e que são constitutivos de nossa América. Para tanto, elaboramos um banco de dados com os Planos das Disciplinas, Projetos Pedagógicos de cada curso e os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) realizados pelos alunos concluintes das licenciaturas e, concomitante, analisamos estes dados, dedicando maior atenção aos documentos que mencionam temas relacionados aos povos indígenas. Em desdobramentos posteriores prevemos a ampliação dos dados, selecionando e analisando projetos de pesquisa e extensão desenvolvidos nas unidades acadêmicas que acolhem estas licenciaturas, buscando identificar e compreender movimentos que inserem saberes e conhecimentos indígenas nas atividades investigativas e extensionistas.

No percurso metodológico já realizado, foram selecionados os planos das disciplinas obrigatórias que estão disponíveis nos sites das Comissões de Graduação (COMGRADs) das

licenciaturas, sendo que, do rol das disciplinas eletivas e alternativas⁶ de cada curso, analisamos um grupo delas, selecionadas a partir do título, considerando se possuía algum indício sugestivo de abordagem da temática indígena, diversidade e ou interculturalidade. Como os planos de ensino estão disponibilizados de forma virtual só a partir de 2010/1, optamos por constituir uma base de dados com os planos de 2010, 2014 e 2018, o que possibilita uma análise longitudinal de possíveis mudanças ocorridas nos currículos no período considerado.

Com estes documentos organizados de acordo com o ano, semestre, etapa e modalidade de oferta (obrigatórias e eletivas/alternativas), procedemos a leitura detalhada das súmulas, objetivos, conteúdos programáticos e bibliografias, buscando inicialmente nos planos de ensino pelas palavras-chave: indígenas, índios(as), ameríndios(as), povos originários, interculturalidade, diversidade, educação das relações étnico-raciais. No decorrer das buscas incluímos outras palavras e expressões, como América pré-colombiana, multiculturalismo, pluralismo cultural, visando aumentar as possibilidades de análise a partir de abordagens mais amplas que estes planos poderiam dispor. Para sistematizar as impressões das leituras, elaboramos tabelas, já compondo categorizações, com o registro das menções encontradas e sua localização no plano, o período de validade e, nos casos que se aplica, se a temática é apresentada na bibliografia essencial, básica ou complementar. Para fins de análise, esses documentos foram agrupados em três arranjos/categorias: presença; potencial presença como possibilidade crítica de abordagem do tema; ausência.

Também foram analisados os Projetos Pedagógicos de cada curso, buscando indícios da presença/ausência da temática indígena, bem como registros que apontem a observância da Lei 11.645/2008, legislação básica a ser considerada na concepção de cursos que formam potenciais gerações de professores em uma perspectiva de atuação intercultural. Para identificação e seleção dos Trabalhos de Conclusão de Curso foi consultado o Lume – Repositório Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, buscando por ano os trabalhos correspondentes ao curso. Os TCCs foram analisados pelos seus títulos e resumos e selecionados os que abordavam a temática indígena, no entanto não constam nas análises abordadas neste texto.

Todos os materiais estão organizados em arquivos compartilhados entre os pesquisadores e que formam a base para o estudo e as reflexões que seguem, bem como para análises futuras mais aprofundadas e ou com outros enfoques investigativos.

⁶ Além das disciplinas obrigatórias aos estudantes, há em cada licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande do Sul um elenco de disciplinas denominadas alternativas e ou eletivas e que, desde esta oferta e das regulamentações específicas de cada situação, os/as alunos/as escolhem e compõem uma parte do currículo de seu curso.

2. UNIVERSIDADE, EUROCENTRISMO E DECOLONIALIDADE

Daniel Mato (2016), problematizando os fazeres da universidade no que tange aos povos indígenas, afirma a necessidade de a academia inserir conhecimentos originários como forma de se enriquecer, de se complementar, visto que ainda predominam processos monológicos e eurocentrados. Assevera Mato (2016, p. 39), que “as universidades e outras instituições de ensino superior deveriam desempenhar papel de liderança na educação das pessoas em geral [...] contra todas as formas de racismo, especialmente aquelas que afetam suas bases institucionais e epistemológicas”. Nesse sentido, o autor aponta para a necessidade de “interculturalizar toda a educação superior” (p. 42), ou seja, constituir uma perspectiva pluricultural que contemple a diversidade da própria sociedade, que precisa se sentir representada nessa instituição, com seus conhecimentos, com suas metodologias, com suas línguas, com seus valores. São diferentes visões de mundo a produzir diferentes epistemologias, diz o autor.

Desde uma perspectiva que reconhece a colonialidade do saber que predomina nas instituições de ensino, resquícios que perduram da colonização que atuou de forma violenta para destituir saberes e práticas locais, apagando e inferiorizando conhecimentos dos povos originários, fazemos uma crítica aos currículos universitários, que poderiam equalizar aportes ameríndios, afros e europeus, em uma relação complementar e intercultural. “A descolonização é uma categoria e uma intencionalidade presente em vários processos políticos e culturais atuais” diz Sacavino (2016, p. 189), ao indagar e sugerir possibilidades acerca de uma educação intercultural e descolonizadora. A autora localiza a colonialidade presente nas instituições educativas, colonialidade que se fundamenta e se expressa também em uma lógica produtivista e em currículos monoculturais. Com a pretensa afirmação de uma “universalidade dos saberes”, historicamente se constituíram padrões de conhecimentos eurocentrados, advindos da modernidade europeia colonial capitalista, que nega e ou apaga aportes teórico-metodológicos de outras origens, como dos povos ameríndios.

Nesse sentido, são múltiplas as contribuições que evidenciam a necessidade de transformação nas formas e nos conteúdos que compõem o “saber” acadêmico, oferecendo alternativas para “ser-fazer-saber a partir do Sul-planetário, rumo ao encontro de um mundo no qual caibam muitos mundos”, como diz Zulma Palermo (2019, p. 49), ao compreender a opção descolonial⁷ como uma perspectiva que germinou e cresceu na pluriversidade. O que precisamos

⁷ Referência a um movimento teórico-metodológico que vem se constituindo nas últimas décadas e que se reconhece como des/decolonial. Movimento situado majoritariamente no continente americano, questiona a geopolítica do

efetivamente para fazer uma universidade plural ou uma pluriversidade? Segundo um pensamento que se afirma como possibilidade descolonial e que evidencia a colonialidade expressa na relação poder/subjugação em vários âmbitos, legitimando a assimetria dos conhecimentos e impondo uma hegemonia branca e ocidental, uma alternativa para descolonizar é interculturalizar. Talvez, aqui caiba anunciar intepistemologias, pois estamos tratando de conhecimentos: o que fazer para abrir a universidade a outros conhecimentos? Em primeiro lugar é conhecer e reconhecer saberes e conhecimentos advindos de outras culturas, como a dos povos indígenas, que compõe uma ancestralidade originária para e no continente americano, reorganizando os conhecimentos diversos numa relação de simetria e equivalência. Por isso a persistência da pergunta: que contribuições as instituições de ensino superior podem oferecer em relação a valorização e transmissão dos saberes e conhecimentos indígenas?

Passados três anos em que as universidades latino-americanas celebraram o centenário da Reforma Universitária de Córdoba (1918), em que o desafio colocado pelo movimento estudantil era o de construir uma universidade a partir da América Latina, consideramos pertinente nos debruçar sobre nossa universidade e compreender como está intervindo na formação de seus licenciados no que toca a interculturalidade e aos conhecimentos originários. Mesmo considerando que os estudantes que lideraram aquele importante movimento há um século atrás “lejos estaban aún de que las luchas contra el racismo y otros legados coloniales” (MATO, 2017, p. 188), as mobilizações que esta efeméride propicia no momento atual pode constituir-se em possibilidades de reflexão. Como parte das celebrações do centenário da Reforma Universitária, em junho de 2018 a *III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe* (CRES) foi realizada em Córdoba, Argentina e um dos temas desenvolvido e refletido em profundidade foi o modelo monocultural que predomina no ensino superior, problematizado no eixo *Educación Superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina y el Caribe*. Segundo a declaração que decorreu do evento (III CRES, 2018, p. 12) “Es ineludible reconocer y valorar *las epistemologías*, modos de aprendizaje y diseños institucionales propios de *pueblos indígenas* y afrodescendientes, comunidades campesinas y otras socioculturalmente diferenciadas” (grifo dos autores).

Os principais resultados da CRES 2018 no que tange ao eixo de diversidade cultural e interculturalidade foram analisados por Mato (2018), que destaca o desafio das instituições em não apenas tornar mais presentes estudantes indígenas em seu conjunto discente (sem dúvidas, um movimento que precisa ser afirmado), mas transformar as IES para que efetivem a diversidade

conhecimento instaurada pelo projeto Modernidade/Colonialidade, que impôs padrões de poder-saber a partir de uma visão de mundo eurocentrado, em prejuízo de outras, como no caso da América do Sul.

cultural nas suas atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão, em uma perspectiva que não apague, homogeneíze ou desqualifique os povos indígenas e ou que continuem a tratá-los como objetos de pesquisa. A partir do documento firmado ao final da III CRES, fica anunciado que esta é uma perspectiva assumida por grande parte de universidades latino-americanas, incluindo a Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Contudo, para essa proposição se efetivar são necessários aportes investigativos que apontem ausências e silêncios no que tange a diversidade e a interculturalidade e, ao mesmo tempo sensibilizem, proponham e afirmem ações que visam superar o monolitismo eurocêntrico e o racismo institucional que ainda predominam.

Ensinamos - e aprendemos - na academia, quase que exclusivamente, o pensamento ocidental que, apesar de não ser menos importante, é um pensamento europeu, vinculado a um estilo de vida europeu, o que implica que o conhecimento refletido na academia, ainda se encontra regulado, organizado, publicado e pensado a partir de um horizonte do que é considerado como cultura global ou conhecimento universal. Walsh (2010, p. 83) corrobora essas ideias ao argumentar que “na formação docente, a discussão acerca da interculturalidade se encontra, em geral, limitada ao tratamento antropológico da tradição folclórica”. Propõe superar essa perspectiva monológica que desqualifica outros saberes, construindo múltiplos espaços de diálogo, leitura e produção interepistêmica entre os conhecimentos até hoje circulantes no mundo acadêmico e de povos e culturas historicamente excluídas, como por exemplo os povos originários.

Nesse sentido, nós, que nascemos e vivemos na América, temos recursos para também acionar outros saberes e nos referimos aqui aos povos indígenas. Rodolfo Kusch, há algumas décadas, afirmava a atualidade indígena na América, expressa por um pensamento indígena, por uma sabedoria indígena que decorre “de la continuidad del pasado americano en el presente” (1999, p. 3). O filósofo argentino buscou esta sabedoria nos povos indígenas da atualidade, bem como em produções de intelectuais indígenas do período colonial, como o diagrama elaborado por Juan de Santa Cruz Pachacuti (século XVI), revelador de profundas sabedorias andinas. Também refere à produção de Guaman Poma de Ayala, cuja obra endereçada ao rei da Espanha no século XVII para oportunizar um conhecimento mais orgânico dos povos originário da América esteve por mais de dois séculos desaparecida, redescoberta apenas no limiar do século XX. Em um intenso e profundo estudo junto a comunidades andinas, Kusch (1999) dizia, nos meados do século passado, quão forte é o pensamento indígena, quanta sabedoria comporta, bem como a importância e, talvez, a necessidade de considerarmos esta sabedoria como uma solução própria para *nuestra America*, antecipando afirmações hoje presentes no pensamento descolonial, que anuncia, afirma e valoriza saberes e conhecimentos originários.

Segundo dados publicados pela CEPAL (2015), na América do Sul e Caribe existem mais de 800 povos e uma população aproximada de 45 milhões de pessoas, com uma distribuição dispar entre os diferentes países. Por exemplo, na Bolívia as pessoas autodeclaradas indígenas representam mais de 60% da população; Chile e México os indígenas representam 15% e 11% respectivamente da população total; Honduras e Equador são 7% do total populacional; Argentina, Costa Rica e Uruguai têm estimado que 2,4 % de sua população é indígena; Brasil, embora tenha a maior diversidade de povos e uma presença indígena de cerca de um milhão de pessoas, representa menos de 0,5 % da população nacional. Segundo este documento (CEPAL, 2015, p. 6), os povos indígenas da atualidade compõem os coletivos humanos menos favorecidos, violentados por processos coloniais iniciados há mais de 500 anos, desapropriando seus territórios, mas também seus sistemas de conhecimento.

Por outro lado, estes povos se mostram resistentes e re-existent, constituindo formas próprias para enfrentar a colonialidade, evidenciadas também nos múltiplos diálogos que estabelecem com as sociedades não indígenas. Um movimento que merece menção é a atuação de intelectuais indígenas em toda a América, produzindo e transmitindo conhecimentos vinculados também à academia. Contamos, na atualidade, com uma produção literária indígena bastante fecunda, que poderia constar nas referências bibliográficas das disciplinas ensinadas na academia. Igualmente são povos de profundo conhecimento do mundo, da vida, da saúde, da educação, da natureza, do bem viver. Diante da variedade e profundidade de conhecimentos dos povos originários da América, poderíamos considerar a existência de uma ciência indígena ou de ciências indígenas, termos ainda polêmicos, mas que buscam construir uma simetria de conhecimentos aos que a academia já contempla em seu currículo.

São reflexões que se impõem na in(ex)clusão dos povos originários também na universidade, não só na necessária presença de discentes e docentes, como já mencionamos, mas também os seus valiosos conhecimentos. A legislação internacional tem definições precisas a respeito dos direitos indígenas e, também defendem que a diversidade de culturas, tradições e histórias desses povos sejam devidamente refletidas na educação. Da mesma forma, no âmbito da legislação nacional, afirmamos o já mencionado artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9393/1996, atualizada pela Lei nº 11.645/2008). Assim, as *Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008*, dispõe sobre a necessidade da formação inicial e continuada de professores, para que a mesma se cumpra nas escolas de ensino básico do país, reconhecendo o papel das Instituições de Ensino Superior que, embora ainda pontuais, “desenvolvem ações relevantes no

campo da pesquisa, da produção de materiais didáticos e pedagógicos e da formação de professores” (BRASIL, 2105, p. 06). Assevera o documento que

a inserção dos conteúdos referentes a essa temática nos currículos das instituições de Educação Básica tem rebatimentos diretos na Educação Superior, principalmente nos cursos destinados à formação de professores, bem como na formação de outros profissionais ligados ao desenvolvimento educacional e cultural (BRASIL, 2105, p. 4).

Considerando contextos e reflexões apresentadas, emerge um conjunto de interrogantes: se estudos indígenas são obrigatórios nos currículos do ensino básico e podem ser abordados como parte das temáticas étnico-raciais no ensino superior, como e de que forma são evidenciados na formação de professores? Terão, os futuros licenciados que percorrem estes cursos, possibilidades de compreender e de vivenciar questões e situações relacionadas à história e à cultura indígena? De que forma o currículo de diferentes licenciaturas, desde suas disciplinas, possibilita aos futuros licenciados refletir acerca dos povos indígenas e seus conhecimentos, em diálogo com a área de formação?

3. O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS ANALISADOS

Conforme anunciamos na introdução, este texto se debruça especificamente sobre os documentos de três licenciaturas, dentre as oito que a pesquisa abrange: Artes Visuais, Música e Pedagogia. Como primeiro movimento analisamos os Projetos Pedagógicos (PP), que apresentam o curso, dispõem os princípios básicos e a legislação que o direciona, desenham o perfil de educador(a) que almeja formar, mostram o funcionamento do percurso e a avaliação, listam os docentes que nela atuam, bem como os componentes curriculares. Realizamos a leitura deste documento buscando indícios da presença/ausência da temática indígena, assim como de aspectos que anunciam pré-ocupação com a diversidade, a interculturalidade e a pluralidade de teorias e metodologias.

No Projeto Pedagógico da Licenciatura em Artes Visuais a palavra indígena foi referida duas vezes ao longo do texto: na descrição de formas de ingresso e na súmula de uma disciplina. Realizamos a mesma busca em relação a possíveis menções à interculturalidade, à diversidade cultural e à pluralidade epistêmica, expressões citadas em súmulas de algumas disciplinas, sem encontrar referência, embora ao anunciar as atividades do curso, conste no documento que “a experiência artística é construída na diversidade dos processos que constituem a arte na contemporaneidade” (p.4). Perguntamos: a arte indígena, ou a arte numa perspectiva intercultural

não compõe esta contemporaneidade? O Projeto do curso menciona a valorização de concepções pedagógicas plurais, porém ao nomear possíveis pluralidades há um silenciamento em relação a concepções originárias de arte e ou de pedagogia advindas da geocultura americana. Conquanto o PP da Licenciatura em Artes Visuais anuncie que os conteúdos das disciplinas que compõem o curso se fundamentam em “culturas locais e global” (p.2), ao nomear estes saberes refere a “tradição acadêmica dos cursos de Belas Artes instituídos desde o século XVII.” (p. 1), evidenciando uma concepção eurocêntrica.

Esta ausência repercute nos componentes curriculares. O curso oferece 139 disciplinas: 21 obrigatórias e 118 alternativas. Analisamos os planos de ensino disponíveis no portal do curso e, dentre as disciplinas obrigatórias, apenas um plano foi localizado pela busca da pesquisa, por fazer referência à América pré-colombiana, civilização Maia e Inca e povos mesoamericanos, temas que consideramos relevantes, pois, mesmo que estudem o passado deste continente contribuem para a formação crítica dos estudantes da Licenciatura em Artes Visuais. Uma presença mais evidente foi encontrada nos planos de ensino das disciplinas alternativas, que compõem a maior parte do currículo do curso e estão disponíveis aos discentes a partir do terceiro semestre. Como anunciamos na explicitação dos aportes metodológicos, abrimos para leitura uma amostra de 29 planos, escolhidos a partir de títulos que poderiam sugerir a abordagem de temáticas relacionadas aos povos indígenas. Destes, analisamos internamente os que continham palavras-chave indígena, povos indígenas, povos originários, culturas tradicionais, práticas corporais indígenas, interculturalidade, multiculturalidade/ multiculturalismo, pluralismo cultural e diversidade étnico-racial. No conjunto de planos do primeiro semestre de 2010, encontramos dois documentos que faziam referência a temática, ampliados para nove no segundo semestre de 2018; entretanto em alguns planos de ensino só há referências ao tema na bibliografia e, mesmo não conferindo garantia de que a temática será abordada nas aulas no decorrer do semestre, abre a possibilidade de leitura para possíveis interesses de discentes. Convém dizer que a pequena bibliografia encontrada nos planos é sobretudo *sobre* povos indígenas e não de autoria indígena, como almejamos ocorrer em um currículo intercultural, que considere simetricamente autorias e conhecimentos. Na tabela abaixo dispomos um rol de disciplinas desta licenciatura que fazem referência aos povos indígenas, ou à diversidade e à interculturalidade, portanto dizem da presença deste tema, mesmo que em pequenos indícios, com um detalhamento que evidenciam tendências de mudanças desde 2010 até

TABELA 1: PRESENÇA DA TEMÁTICA INDÍGENA NOS PLANOS DAS DISCIPLINAS DE ARTES VISUAIS

Disciplina	2010/2	2014/2	2018/2
Ciências da Arte: Espaço e Tempo	Referência no conteúdo programático e na bibliografia: América pré-colombiana; civilização Inca e Maia.	Referência no conteúdo programático e na bibliografia: América pré-colombiana; civilização Inca e Maia.	Referência no conteúdo programático e na bibliografia: América pré-colombiana; civilização Inca e Maia.
Educação e Relações Étnico-Raciais	Disciplina não existente.	Disciplina não existente.	Referência na súmula, nos objetivos, no conteúdo programático e na bibliografia: Relações étnico-raciais; Lei 11.645/2008; Interculturalidade; Povos Indígenas, diferenciações étnico-raciais; ancestralidades indígenas.
História da Educação I: Modernidade e Interculturalidade	Disciplina não existente.	Disciplina não existente.	Referência na súmula, nos objetivos, no conteúdo programático e na bibliografia: Povos originários; interculturalidade; educação indígena; interculturalizar e descolonizar.
História da Educação: História da escolarização brasileira e processos pedagógicos	Referência nos objetivos, no conteúdo programático e na bibliografia: Povos Indígenas; Educação Ameríndia; Dança e Questão indígena.	Referência nos objetivos, no conteúdo programático e na bibliografia: Povos Indígenas; Educação Ameríndia; Dança e Questão indígena.	Referência nos objetivos, no conteúdo programático e na bibliografia: Povos Indígenas; Educação Ameríndia; Dança e Questão indígena.
Povos Indígenas, Educação e Escola	Disciplina não disponível para o curso.	Referência na súmula, nos objetivos, no conteúdo programático e na bibliografia: Diversidade étnico-racial; Povos Indígenas; Diversidades étnicas; Diversidades e Identidades étnico-culturais; Povos Ameríndios; Escola Indígena, Saberes Ancestrais e Escola Guarani.	Referência na súmula, nos objetivos, no conteúdo programático e na bibliografia: Diversidade étnico-racial; Povos Indígenas; Diversidades étnicas; Diversidades e Identidades étnico-culturais; Povos Ameríndios; Escola Indígena, Saberes Ancestrais e Escola Guarani.
Educação e Movimentos Sociais	Disciplina não existente.	Disciplina não existente.	Referência no conteúdo programático: Movimentos Indígenas.

Tópicos Especiais e Ensino da Arte	Referência nos objetivos, conteúdo programático e bibliografia: Indígena; Interculturalidade; Lei 11.645/2008.	Referência nos objetivos, conteúdo programático e bibliografia: Indígena; Interculturalidade; Lei 11.645/2008.	Plano não disponível.
Arte e Arqueologia	Plano não disponível.	Referência no conteúdo programático e bibliografia: Culturas mesoamericanas; Maias, Incas, Astecas; Tradições Indígenas; Arte Pré-Hispânica da Colômbia.	Referência no conteúdo programático e bibliografia: Culturas mesoamericanas; Maias, Incas, Astecas; Tradições Indígenas; Arte Pré-Hispânica da Colômbia.
Seminário de Arte na América Latina	Referência na súmula e conteúdo programático: Período pré-colombiano; Povos da região andina.	Referência na súmula, conteúdo programático e bibliografia: Período pré-colombiano; Povos mesoamericanos; Região andina; Nativos brasileiros.	Referência na súmula e conteúdo programático: Período pré-colombiano; Povos mesoamericano; Culturas mesoamericanas; Povos das regiões andinas; Cultura andina; Povos das terras baixas da América Latina; Indígena; Indígenas; Tupiniquins; Nambás.
Seminário de Arte no Brasil I	Referência no conteúdo programático e na bibliografia: Arte indígena; Índios; Grafismo indígena.	Referência no conteúdo programático e na bibliografia: Arte indígena; Índios; Grafismo indígena.	Referência no conteúdo programático e na bibliografia: Arte indígena; Índios; Grafismo indígena.
Seminário de Arte no Brasil II	Plano não disponível.	Referência no conteúdo programático e na bibliografia: Arte indígena.	Referência no conteúdo programático e na bibliografia: Arte indígena.

Fonte: Banco de dados da pesquisa elaborado a partir do Portal da COMGRAD/Artes Visuais

Poderíamos dizer que o quadro evidencia o predomínio da ausência de temas dedicados a conhecimentos indígenas no curso como um todo: foram analisados 50 documentos em cada semestre/ano e apenas onze deles fazem referência direta ao tema. Porém, considerando os planos de ensino que denotam a presença, observamos uma tendência de crescimento destes temas no período considerado, presença que se acentua com propostas originadas na Faculdade de Educação (cinco de onze disciplinas), mas que compõem o currículo oficial do curso de Artes Visuais por meio da formação obrigatória de discentes da referida licenciatura realizada naquela unidade acadêmica. Observamos, também, que há uma consideração à arte pré-colonização (pré-colombiana), especialmente dos povos andinos e mesoamericanos, talvez seguindo uma tendência no meio acadêmico e escolar, de considerar estas civilizações mais adiantadas e sua arte mais desenvolvida e, principalmente considerando que este olhar se refere ao passado, perspectiva que também é comum nas propostas de ensino. Na disciplina *Seminário de Arte na América Latina*, notamos que há uma introdução crescente de temas relacionados aos povos indígenas do Brasil,

possivelmente significando uma maior valorização das artes dos povos das terras baixas da América e uma possível compreensão de que os povos indígenas brasileiros, assim como todo o país, fazem parte do continente americano.

Considerando que a Lei que cria a obrigatoriedade destes estudos nas escolas de ensino fundamental e médio do país diz, em seu parágrafo segundo que “Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de *educação artística* e de literatura e história brasileiras” (BRASIL, 2008. Grifo dos autores), o que poderá decorrer das percebidas ausências no percurso de formação do(a) educador(a) oriundo da licenciatura analisada?

Na sequência, analisamos os dados da Licenciatura em Música e nos deparamos com o bacharelado, um dos cursos mais antigos da UFRGS (1941). A Licenciatura é mais recente, foi criada em 1969. Ambos, bacharelado e licenciatura, com histórico de mudanças em suas trajetórias, principalmente seguindo a legislação nacional, apresentam Projeto Pedagógico único, que anuncia como princípio “[...] incentivar uma sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção do conhecimento” (p. 3), deixando antever nesta “formação geral” uma possível concepção universal de conhecimento musical. Esta postura é reforçada pela compreensão de cultura veiculada no documento, concebida no singular, aludindo uma ciência, uma técnica em música, como por exemplo na p. 9, em que explicita objetivos do curso: “viabilizar pesquisa científica e tecnológica em Música, visando à criação, compreensão e difusão da cultura e seu desenvolvimento”. Buscando palavras que aproximem ao universo indígena em todo o documento, apenas surgem referências ao ingresso diferenciado de estudantes indígenas, conforme regulamentação específica da universidade.

Na Licenciatura de Música foram analisadas 60 disciplinas (47 obrigatórias e 13 eletivas) em três momentos: 2010, 2014 e 2018, sendo que apenas oito delas mostram a presença de temas diretamente relacionados aos povos indígenas no programa registrado no portal da Comissão de Graduação do referido curso. Na tabela que segue inserimos as disciplinas que apontam esta presença, priorizando o segundo semestre dos três anos letivos considerados. História da Educação I: Modernidade e Interculturalidade, que é disciplina comum ao curso de Artes Visuais foi descrita na tabela anterior.

Tabela 2: Presença da temática indígena nos Planos das Disciplinas de Música

Disciplina	2010/2	2014/2	2018/2
------------	--------	--------	--------

História da Música Brasileira I	Referência na súmula, conteúdo programático e bibliografia: relações interculturais; ameríndio; música indígena e índios.	Referência na súmula, conteúdo programático e bibliografia: relações interculturais; ameríndio; música indígena e índios	Referência na súmula e bibliografia: ameríndio e índios.
Práticas vocais para a educação musical II	Plano não disponível.	Plano não disponível.	Referência no conteúdo programático: indígena latino-americano.
Metodologia da educação musical II	Referência no conteúdo programático: multiculturalidade e diversidade musical.	Referência no conteúdo programático: multiculturalidade e diversidade musical.	Referência no conteúdo programático e bibliografia: culturas indígenas, "currículo contra hegemônico", lei 11.645/2008 e pluralidade cultural.
Projetos sociais e culturais e educação musical	Plano não disponível.	Plano não disponível.	Referência na bibliografia: música Mbya-Guarani.
Músicas tradicionais do Brasil	Plano não disponível.	Referência na súmula, objetivos, conteúdo programático e bibliografia: Indígenas, povos indígenas, Guarani, Kamayurá, Maxacali, Krahô, rituais e cantos indígenas, Wauja, Suyá, Kaingang, Xavante, índios.	Referência na súmula, objetivos, conteúdo programático e bibliografia: Indígenas, etnomusicologia, Kamayurá, índios, Mbyá-Guarani, Kisédjê, Kaingang, Tupi-Guarani.
Seminário de Pesquisa em Musicologia / Etnomusicologia I e II	Referência na súmula, objetivos, conteúdo programático e bibliografia: índios e indígenas.	Referência na súmula, objetivos, conteúdo programático e bibliografia: índios e indígenas.	Referência na súmula, objetivos, conteúdo programático e bibliografia: índios e indígenas.

Fonte: Banco de dados da pesquisa elaborado a partir do Portal da COMGRAD/Música

Embora os planos de ensino registrados no portal possam não expressar todos os temas concretamente abordados em aulas, visto que anunciam uma disposição mínima da disciplina e sua realização está sujeita a situações da vida, do acontecido, de relações dinâmicas que envolvem o grupo de discentes junto com o(a) professor(a) da turma, podemos sim constatar uma ausência da temática indígena na formação inicial de professores de música, privando-os de um contato maior com uma ancestralidade que pulsa, que se mostra na cidade, habitada por coletivos Mbya-Guarani que, semanalmente, apresentam seus cantos sagrados em uma feira em área próxima à universidade. Pequenos movimentos aparecem nos registros da disciplina *Metodologia da educação musical II* que, ao longo do período analisado, insere o estudo da Lei 11.645/2008, talvez mostrando aos futuros professores a necessidade de considerar a música dos povos originários em suas atividades

docentes. Porém, a ausência sobressai: é muito comum que temas relacionados a indígenas seja visto como folclórico e ou exótico, suas artes denominadas artesanato, diminuindo seu valor diante de outros estudos realizados na formação acadêmica. Talvez, tal hipótese explique a minimização da musicalidade indígena no currículo da licenciatura em Música.

A Licenciatura em Pedagogia apresentou, no período estudado por nós, uma reformulação curricular, que entrou em vigor no ano de 2018. No Plano Pedagógico que vigorou de 2008 a 2017 encontramos referência às palavras Inclusão e Diversidade, ao destacar o seminário integrador *Educação e Sociedade*, oferecido na primeira etapa, registrando que “estão sendo privilegiadas observações dos processos de inclusão escolar” (p. 3), provavelmente referindo-se a Pessoas com Deficiência, visto que mais adiante há um tópico especial sobre a política de atendimento a portadores de necessidades especiais. Referindo-se ao perfil do pedagogo, o antigo Projeto Pedagógico diz que a formação almejada visa um profissional capaz de “organizar a ação educativa de forma a contemplar a diversidade das crianças e jovens e adultos, e, ainda, instrumentá-las para a inclusão no ambiente escolar e nos contextos sócio-históricos e culturais em que vivem” (p. 4). Embora este trecho do PP faça referência à diversidade de alunos e a contextos sócio-históricos específicos, predomina no documento a ideia de saberes universais e a ausência nominal da diversidade, principalmente pela não referência à Lei 10.639/2003, que, se considerada levaria, pelo menos, a elaboração de propostas para a educação das relações étnico-raciais.

Diferença substantiva observa-se no Projeto Pedagógico mais recente da Licenciatura em Pedagogia (2018) em que anuncia “pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos” (p. 5), visando um perfil de egresso marcado por perspectivas social, crítica, investigativa e intercultural. No entanto, o PP faz escassa referência a povos indígenas, citados em especial nas leis de formação de professores, no ingresso específico e diferenciado propiciado aos indígenas estudantes, bem como em duas disciplinas que são introduzidas no rol de obrigatórias – *Educação das relações étnico-raciais* – e eletivas – *Povos indígenas, educação e escola*. No entanto, deixa em aberto possibilidade plurais e complementares para a formação de educadores, talvez em consonância com as legislações mais atuais que impõem considerar a diversidade étnico-racial ou, ainda, pela presença de estudantes autodeclarados negros e indígenas, que também suscitam a desconstrução de conteúdos e práticas formativas eurocentradas.

Em uma primeira análise acerca das disciplinas da Licenciatura em Pedagogia destaca-se a diferença apresentada pelo novo currículo do curso, que apresenta duas disciplinas específicas: uma obrigatória que trata das relações étnico-raciais e divide-se na abordagem da história e cultura indígena e afro; outra eletiva que trata diretamente de povos indígenas. São disciplinas *Educação das*

relações étnico-raciais e Povos indígenas, educação e escola, também ofertadas para as licenciaturas de Artes Visuais e Música, portanto já foram apresentadas nas tabelas anteriores.

Alguns aspectos dos desenhos curriculares antigo e atual do curso de Pedagogia merecem destaque, embora, para este estudo não apresentamos tabelas⁸. Observamos que muitas disciplinas foram substituídas por novas configurações e outras tantas criadas. Por exemplo, *História da Educação no Brasil*, que no currículo antigo apresentava uma forte presença da temática indígena, destacada em seu conteúdo programático, objetivos e bibliografia, foi substituída por *História da Educação II: sujeitos, instituições e práticas*, também obrigatória, mas que anuncia a temática indígena com menor intensidade, apenas nos objetivos (diversidade étnico-racial, povos indígenas) e na bibliografia básica (povos indígenas, educação ameríndia, escola guarani) e não mais privilegiando o tema como conteúdo programático. Conquanto, outras disciplinas são criadas já contemplando diversidade e interculturalidade na sua concepção, como por exemplo, *EDU01069 - História da Educação I: Modernidade e Interculturalidade*, que substituiu *História da Educação na Europa e nas Américas*; no currículo antigo a disciplina já abordava a educação ameríndia, inserida na história da educação na América, entretanto, no novo currículo a nova disciplina apresenta uma ampliação substantiva do estudo da educação indígena e dos processos interculturais, considerando os povos originários da América.

O estudo criterioso das duas grades curriculares (antigo e atual) da Licenciatura de Pedagogia mostraram uma perspectiva otimista, pois embora não cite os povos indígenas em seus conteúdos, há uma maior abertura para o estudo de infâncias indígenas, legislação escolar indígena ou mesmo ausências que mostram possibilidades, ao inserir pluralidades de culturas, diversidade e interculturalidade como parâmetros para o desenvolvimento de seus programas. Temas como igualdade étnico-racial, multiplicidade cultural, multiculturalismo, pedagogias culturais e relações étnico-raciais podem significar um horizonte menos eurocêntrico e mais complementar.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante assinalar que a análise dos documentos aponta possibilidades, porém não significa que, necessariamente o desenvolvimento da atividade em sua concretude de ensino não contemple outras ações, amplie tópicos e ou apenas não os considere. No entanto traduzem uma

⁸ Consideramos pertinente um estudo específico, comparando as duas propostas curriculares da Licenciatura em Pedagogia. Portanto, neste texto apresentamos uma análise menos detalhada das disciplinas do curso.

posição institucional na composição dos currículos. Dialogar com os documentos dos cursos de formação inicial de professores em Artes Visuais, Música e Pedagogia, nos faz afirmar a convicção que a incorporação das racionalidades étnicas, culturais e sociais dos diferentes grupos (indígenas, quilombolas, ciganos, etc.), historicamente excluídos dos espaços de estudo e de formação acadêmica permite o reconhecimento, a discussão, o diálogo e a reflexão das formas como certos saberes e práticas estão posicionados frente ao conhecimento único, dito científico que, ao encontrar significado em uma ancestralidade específica (europeia), constituem uma relação de forças dominantes em referência a essas outras. Diante disso, fica evidente a necessidade de uma compreensão maior acerca da interculturalidade, como espaço de aprendizagem e interação cultural no qual, sujeitos, práticas e identidades aportem uma multiplicidade de saberes, experiências e ideias que mobilizam, nos currículos de formação, um conjunto de sentidos capaz de questionar o paradigma convencional predominantemente eurocêntrico. É uma possibilidade para acionar processos descoloniais e interculturais, saindo da monologia epistêmica e cultural fundada na universidade e abrir para uma diversidade que encaminhe a realização da pluriversidade.

Constatamos que grande parte dos processos de formação de licenciados se encontra estruturado desde uma lente científica global e eurocentrada, que produz a homogeneização de elementos como o idioma, os processos de aprendizagem, a parametrização escolar, as formas de avaliar/aprender, os conteúdos e as referências bibliográficas. São posicionamentos e práticas que desconsideram a constituição cultural dos sujeitos (alunos) vinculados a geocultura indo-afro-latino-americana, tributária de filosofias, pedagogias e sistemas de educação diferenciados. No entanto, constatamos uma presença, ainda pequena, mas que constituem *brechas* no monolitismo do currículo formal, fazendo germinar ações e aprendizagens interculturais que, com sua força, tendem a desencadear processos interculturais mais abrangentes.

Nesse processo de recomposição e diálogo interepistêmico entre os diversos espaços de fronteira (universais e locais) é que as práticas pedagógicas de formação de professores podem articular esforços para o reconhecimento da diversidade cultural, dos processos diferenciados de educação e de suas formas de ver e entender o mundo, permitindo sensibilização, aproximação e interação dos futuros licenciados às múltiplas racionalidades culturais apagadas ou pouco visibilizadas pelas formas coloniais de organizar e interpretar o mundo. Nesse sentido, é necessário encarar desafios para desaprender e reaprender novas estratégias metodológicas e epistêmicas, para ler contextos, dialogar interculturalmente e formular alternativas que capturem ideias diferenciadas do tradicionalmente implementado nos cursos de licenciatura.

A interculturalidade pode se constituir como desafio, possibilidade e oportunidade, não só para pensar nos distintos currículos de formação inicial de professores, senão também como espaço para a abordagem, estudo e diálogo das questões indígenas como alternativa para conhecer e reconhecer um “outro”, partindo das distintas formas de ver, entender e vivenciar o mundo. Embora tênue, constatamos ser um movimento que já vem ocorrendo, corroborando com Paladino e Czarny (2012, p. 14), que anunciam: “Nas últimas três décadas, diferentes Estados da América Latina têm realizado reformas educativas voltadas para o reconhecimento da diversidade, algo que resultou principalmente das reivindicações dos movimentos indígenas e de organizações da sociedade civil”. Problematicar as práticas predominantes na formação inicial de professores pode se constituir em um movimento germinal para a interculturalizar e descolonizar o currículo e, conseqüentemente, o conhecimento que predomina na universidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei 11.645/2008**. Ministério da Educação, Brasília, DF, 2008.

BRASIL. **Parecer. 14/2015**. Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008. Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação, Brasília, DF, 2015.

CANON-BUITRAGO, Edwin Alexander. **naï'ãweëi nucuma'ũ** - Jogos Autóctones Ticunas na Perspectiva dos Povos Indígenas da Região Amazônica Colombiana. Orientador: Alex Branco Fraga, 2015. 122 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano). Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre 2015.

CEPAL. **Os Povos Indígenas na América Latina**. Avanços na última década e desafios pendentes para a garantia de seus direitos. Nações Unidas, Impresso em Santiago, Chile, 2015.

DOEBBER, Michele Barcelos. **Indígenas estudantes nas graduações da UFRGS**: movimentos de re-existência. Orientadora: Maria Aparecida Bergamaschi, 2017. 296f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

III CRES, Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe **Declaración** Córdoba, Argentina, 14 de junio de 2018. <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/08/Declaracion2018PortFinal.pdf> (acesso em 14/09/2020).

KUSCH, Rodolfo. **América Profunda**. Buenos Aires: Biblos. 1999.

MATO, Daniel. 2020. Racismo, derechos humanos, y educación superior en América Latina. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 20, n. 65, p. 630-652, 2020.

MATO, Daniel. Diversidad cultural e interculturalidad en la III Conferencia Regional de Educación Superior - CRES 2018. **Integración y Conocimiento**, nº 7, v 2, p.37-61, 2018.

MATO, Daniel. Superar el racismo oculto e interculturalizar las universidades. Experiencias, avances y desafíos. **Revista +E**, 7 (7), 188-203. Santa Fe, Argentina, p. 188-203, 2017.

MATO, Daniel. Universidades e diversidade cultural e epistêmica na América Latina: experiências, conflitos e desafios. In. CANDAU, Vera Maria (org.). **Interculturalizar, Descolonizar, Democratizar: uma educação “outra”?** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016. p. 38-63.

NOGUEIRA, Fernanda; MOROSINI, Marília; **Educação das relações étnico-raciais como política de descolonização dos saberes na universidade: possibilidades na UFRGS**. V Seminário Internacional de Políticas Públicas da Educação Básica e Superior, UFSM, 2017.

PALADINO, Mariana; CZARNY, Gabriela. Interculturalidade, conhecimentos indígenas e escolarização. In: PALADINO, Mariana; CZARNY, Gabriela. (Orgs). **Povos indígenas e escolarização: discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas**. Rio de Janeiro: Garamond, 2012, p. 13-25.

PALERMO, Zulma. A opção decolonial como um lugar-outro de pensamento. **Epistemologias do Sul**, v. 3, n. 2, p. 44-56, 2019.

PINTO RODRÍGUEZ, Libertad; CURIVIL BRAVO, Felipe. ¿Racismo hacia los saberes y conocimientos indígenas en la Educación Superior? **Colección Apuntes**, nº 12. Cátedra UNESCO Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina, p.1-10, 2019.

SACAVINO, Susana. Educação descolonizadora e interculturalidade: notas para educadores e educadoras. In. CANDAU, Vera. (org.) **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação "outra"?** Rio de Janeiro: Ed. 7Letras, 2016, p. 188-202.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica y Educación Intercultural. In: VIANÑA, Jorge; WALSH, Catherine; TAPIA, Luís. **Construyendo Interculturalidad Crítica**. La Paz, Bolívia, 2010.