

EXPERIÊNCIAS DO PROJETO ECOLOGIA DE SABERES COM POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS DO PARANÁ

*EXPERIENCES OF THE PROJECT ECOLOGIA DE SABERES COM POVOS
E COMUNIDADES TRADICIONAIS DO PARANÁ*

Carina Catiana Foppa^{1*}, Fernanda Felix¹ Liz Meira Góes¹

Resumo:

O Projeto Ecologia de Saberes com Povos e Comunidades Tradicionais, da Universidade Federal do Paraná, desenvolve ações que integram ensino, pesquisa e extensão num processo dialógico de co-construção com povos indígenas de diferentes etnias dos territórios indígenas paranaenses e de etnias de estudantes indígenas de outras regiões do Brasil que ingressaram nesta universidade. Conduzido por um grupo de pesquisa e extensão transdisciplinar, desde 2018, é operacionalizado com apoio da Pró-reitoria de Extensão, de Graduação e da Superintendência de Diversidade e Inclusão, por meio da concessão de bolsas para estudantes e recursos financeiros. O projeto articula o acesso, a permanência, a pesquisa-ação e o ensino básico dos povos indígenas ao valorizar a oralidade, as língua(gen)s, cosmologias e temporalidades, num processo de escuta profunda dos conhecimentos tradicionais marginalizados pela Ciência Moderna. O aprender-fazendo com os povos indígenas envolveu estabelecer o papel da universidade no registro do que compõe a educação indígena e suas pedagogias e um trabalho de articulação das práticas linguísticas, em processos contínuos. Tecer caminhos em direção à *pluriversidade*, entremeados pela desestabilização do reducionismo da ciência moderna, seus códigos racistas e mobilização de metodologias descolonizadoras é desafiador. Os elementos reunidos apontam profundas lacunas e potenciais a serem enfrentados no que diz respeito à efetivação da política afirmativa, aos sentidos do fazer pesquisa e extensão e às dimensões curriculares, em diferentes níveis, na Universidade.

Palavras-chave: Acesso e Permanência. Pluriversidade. Socioambientalismo. Práticas linguísticas.

¹ Universidade Federal do Paraná. * ccfoppa@gmail.com

Abstract:

The Project Ecologia de Saberes com Povos e Comunidades Tradicionais do Paraná, from the Federal University of Paraná, integrates education, research and extension in a dialogic process of co-construction with indigenous peoples of different ethnicities from the Indigenous Territories of Paraná and indigenous students who enter the university from other regions of Brazil. Conducted by a transdisciplinary research and extension group, since 2018, it has been operationalized with the support of the Dean of Extension, Graduation, as well as the Superintendence of Diversity and Inclusion, through scholarships and other direct financial resources. The project articulates access, permanence, research action and basic education for indigenous peoples by valuing orality, languages, cosmologies and temporalities, in a process of deep listening of traditional knowledge marginalized by Modern Science. Learning-by-doing with indigenous peoples involved establishing the role of the university in reporting the depth of what makes up indigenous education and its pedagogies and a work of articulating linguistic practices, in continuous processes. Weaving paths towards a pluriversity, interspersed with the destabilization of the reductionism of Modern Science, its racist codes and the mobilization of decolonizing methodologies is challenging. The gathered elements point out deep gaps with regard to the effectiveness of affirmative policies, the meanings of doing research and extension and the curricular dimensions, at different levels, at the University.

Keywords: Access and permanence. Pluriversity. Socio Environmentalism. Linguistic Practices.

Este artigo relata as experiências de ensino, pesquisa e extensão do Projeto Ecologia de Saberes com Povos e Comunidades Tradicionais do Paraná, tecido a muitas mãos por um coletivo transdisciplinar vinculado à Universidade Federal do Paraná (UFPR). Sua *práxis* nos convida a inflexionar a autoria desses processos e, nesse outro caminho, assumir a autoria coletiva que se constrói na mobilização de metodologias para descolonizar o pensamento. A autoria deste artigo, portanto, se distingue da autoria do processo que envolve a presença fluente e fluída de estudantes indígenas e não indígenas, estudantes de graduação e pós-graduação e, sobretudo, de professoras e professores indígenas, lideranças, anciões e anciãs dos territórios indígenas que nos ensinam outras formas para pensar as experiências profundas do sentir, a construção dialógica e o significado de territorializar a universidade.

Participar da 2ª Jornada de Etnodiversidade, organizada pela Faculdade de Etnodiversidade da Universidade Federal do Pará (UFPA), fortalece esse significado, ao garantir espaços de escuta e troca com povos e comunidades tradicionais, bem como tensionar os processos e produções de pesquisa, ensino e extensão oriundos do que emerge da luta pela *pluriversidade*.

As (às) muitas mãos que teceram e tecem essa experiência: Liz Meira Góes, Fernanda Felix, Camila dos Santos da Silva, Paulo Magno da Costa Santos, Flávia Rossato, Thayná

Karine de Castro, Larissa Maciel, Caroline Ribeiro, Camila Natalia Amajunepa, Micael Eliabe Severino, Neiva Ara Poty, Olivia Krexu Palacio, Silvio de Quadros, Isaque Faustino Tupã, Dionísio Centurião, Gilda Faustino, Darci Karai Faustino, Catarina Jera, Sizuane Jera, Woie Patte, Suelio Guimarães, Leonardo Geovani dos Santos, Caroline Mira de Paula dos Reis, Nicolas Matheus Krukowski, Victor Kshesek Pizarro de Oliveira, Ariele Sbardella, Luciana Angelo, Moises da Silva, Laercio, Marcolino, Justina, Rosane, Samuel, Rodrigo, Scheila, Jean, Carolina dos Anjos de Borba... e tantas mais mãos, visíveis e invisíveis.

1. INTRODUÇÃO

Neste dia, como de costume, durante o trajeto até a aldeia, abrimos os vidros do carro para ouvir os pássaros e sentir o ar fresco. As meninas da biologia sempre falam das plantas e conseguem reconhecer o canto de algumas aves. Da conversa descomprometida, sempre se emenda alguma história da aldeia das estudantes indígenas. Tornou-se comum ouvir o canto da Araponga. Brincamos que ela fica nos esperando. Tagarelamos o caminho todo. Rimos, falamos sério, contamos histórias, falamos da faculdade. Neste dia, chegamos na aldeia mais tarde e os professores indígenas estavam no intervalo do almoço. Logo ao sair do carro, uma estudante perguntou se estávamos ouvindo um pássaro diferente. O professor indígena comentou que havia escutado ele pela manhã. A estudante indígena saiu da rodinha de conversa e pareceu estranha. Uma das biólogas continuou querendo saber o nome do pássaro. Uns falaram que era Saci. Entramos na escola, fizemos nosso encontro como de costume. Depois das atividades, fomos até o rio, pois algumas estudantes ainda não conheciam e foi importante para compreender mais sobre o território que falávamos dentro da escola. Foi um passeio especial. Mas a estudante indígena continuava mais calada do que de costume. No retorno do rio, o outro professor guarani falou para a bióloga que de dia o Saci cantava e à noite ele saía a caminhar pelo lugar. Havia um silêncio diferente no ar. No retorno, a estudante indígena falou: "o pássaro cantava para mim" e começou a chorar. Ficamos em silêncio. Passado um dia, a estudante indígena me mandou uma mensagem, avisando que o ancião da comunidade dela, que a ensinou sobre as histórias do Saci, havia falecido. Ela disse que o Saci veio até a aldeia para dela se despedir...

Relatar a experiência do Projeto Ecologia de Saberes é falar sobre um processo inundado de afetividades que se pretendeu ilustrar com este pequeno trecho de um dos diários de campo. É relatar a práxis de um coletivo que se aproximou e se permitiu vivenciar uma rota contrária àquela imposta, historicamente, pelo centro hegemônico do conhecimento. Esse tema esteve presente em um dos primeiros encontros com uma das lideranças indígenas de um dos territórios envolvidos com o projeto - "você estão dispostas a vir aqui aprender ou vêm aqui dar curso e vão embora?". Linda Smith (2018), ao tratar das investigações com povos indígenas por não indígenas, comenta como grupos de investigação com muito poder não querem que os indígenas façam muitas perguntas, orientados por paradigmas que exploram os povos indígenas e seus saberes. O questionamento da liderança indígena balizou o processo de co-construção, estabelecendo um caminho de longo prazo para o fortalecimento dos laços de confiança,

alinhado ao que nos ensina Linda Smith (2018): "compartilhar saberes é também um compromisso de longo prazo" e precisa superar a entrega de relatórios para se "engajar em um processo contínuo de compartilhamento de conhecimentos" (p.29). O projeto almejou, desde sua concepção em 2018, tecer junto às lideranças de territórios ocupados tradicionalmente no Paraná e aos estudantes indígenas de diferentes etnias da Universidade Federal do Paraná (UFPR) o foco da aliança. A partir da produção dialógica foram definidas duas temáticas centrais: as *socioambientais e educacionais*.

As temáticas socioambientais e educacionais foram estruturadas pelas contribuições do socioambientalismo (DIEGUES, 2000; SANTILLI, 2005; FOPPA et al., 2020) e do letramento crítico (FELIX, FERNANDES, 2021), sustentadas pela prática da interculturalidade crítica (WALSH, 2009) e o diálogo de saberes (LEFF, 2006), num processo de aprender-fazendo uma "extensão ao contrário", em que a universidade tanto mais aprende do que ensina (FREIRE, 1983; SANTOS, 2011). Com essa orientação, o projeto passou a articular as estreitas relações entre a educação básica e a universidade ao propor ações vinculadas à educação indígena, à educação escolar indígena, ao acesso e permanência na universidade dos povos e comunidades tradicionais, transversalizando as pautas territoriais, socioambientais e educacionais.

A interconexão entre natureza, sociedade e culturas, pressuposto do socioambientalismo, intermediou a vinculação com ontologias relacionais ao colocar em evidência as lutas dos movimentos sociais e a existência de mundos relacionais onde não se separam natureza e cultura, dos quais "os humanos são parte da terra" e nos ensinam a reconectar com o sagrado do universo (ESCOBAR, 2016a, p.28). Como eixo complementar, o estabelecimento de processos dialógicos que reconhecem, valorizam e incentivam os conhecimentos tradicionais foi interpelado por desafios linguísticos advindos de contextos plurilíngues. Nesse sentido, a língua(gem) se tornou central, uma vez que "o conhecimento e sabedoria não podem ser separados da língua, não são meros fenômenos "culturais" em que os povos encontram a sua "identidade", são também o lugar em que o conhecimento está inscrito" (MIGNOLO, 2004, p. 669).

Essa inscrição, inundada pelas belas palavras dos Guarani, *ayu rapta*, evidenciou a postura atenta, sensível e o cuidado de pisar nesta terra, *Yvyrupa*, junto aos povos originários, aprendendo suas cosmologias, sua relação com o *tekoa*, seus conhecimentos ancestrais e a generosidade e amor infinito dos Guarani com tudo aquilo que é vivo:

Da sabedoria de *Nhamandu*, da sua chama e da sua neblina divina, nascem as belas palavras, *ayu rapta*. Ele é o dono da palavra. Ainda não existe a Terra, nem mesmo todas as coisas que vão se produzir no mundo. Todavia, permanece a noite primitiva. Depois de ter criado a origem das belas palavras, *Nhamandu* criou a fonte do amor infinito e *mborai*, o canto sagrado. A Terra ainda não existe, permanece a noite primitiva. *Nhamandu*, depois de ter criado as três origens divinas - *ayu porã rapta*, a origem das belas palavras, *mborai*, o canto divino, *mborayu mirĩ*, o amor infinito, gerou aqueles com quem iria dividir estas três fontes de sabedoria infinita (Timóteo Verá Tupã Popygua, 2017, p. 17-18).

Essas dimensões, que se auto produzem com os interlocutores, em processos de longo prazo, nos exigem outros instrumentos de registro e cuidados constantes com o estabelecimento de agendas de pesquisa e extensão junto daqueles que historicamente

lutam para ultrapassar a colonização ontoepistemológica. Considerar suas epistemologias e outras linguagens para efetivar os sentidos a todos que fazem parte do processo, coloca em evidência a limitação daquilo que se traduz e o efetivo alcance da rota da democratização do conhecimento e da justiça cognitiva (SANTOS, 2006).

Esses desafios também evidenciam as condições e dificuldades da efetivação do diálogo. Cardoso de Oliveira (2006) aqui ressoa ao tratar do diálogo interétnico associado à noção de tolerância – esta, distinta do sentimento de caridade, que inspira relações de subalternidade – mas como respeito. A interlocução entre pessoas de culturas absolutamente diferentes, em que a estrutura do diálogo ocorre entre campos semânticos distintos, nos interpela a considerar, no bojo de sua efetivação, relações dialéticas simétricas comprometidas em transcender o discurso hegemônico, eurocêntrico, que impede a ética do discurso argumentativo, em que “nenhuma das partes veja-se impedida de comunicar-se” (p.194).

Ao institucionalizar o projeto, ousou-se compatibilizar as diferentes temporalidades das cosmologias indígenas e, não sem desafios, ajustar-se às exigências burocráticas da universidade para operacionalizar sua implementação. Do ponto de vista operacional, o *Ecologia de Saberes* é viabilizado por um arranjo institucional que envolve o apoio do Setor de Educação, da Pró-Reitoria de Extensão (PROEC), do Programa Licenciar, vinculado à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), e a Superintendência de Inclusão, Políticas Afirmativas e Diversidade (SIPAD), pela disponibilização de bolsas de graduação. Os recursos financeiros para o deslocamento e aquisição de materiais decorrem de Editais de Fortalecimento das Atividades Extensionistas, do Programa de Pós-graduação em Meio Ambiente e Desenvolvimento (PPGMade) e de fontes pessoais. Desse arranjo, um grupo de Pesquisa e Extensão se estrutura, envolvendo estudantes indígenas de diferentes etnias e cursos, estudantes não indígenas da graduação e pós-graduação, lideranças e sabedoras(es) dos territórios indígenas que formam uma comunidade ontoepistêmica (GARCIA, 1999), enquanto um lugar de aprender, mediado pelo escutar e silenciar, pelo aprender-fazendo, pela observação-registro-reflexão-ação (WEFFORT, 1996; FREIRE, 1997) e pelo reconhecimento de histórias e experiências profundas dos sentidos (MATURANA, 2002). Em processos formativos contínuos, que interrelacionam pesquisa, ensino e extensão, orientamo-nos por ontoepistemologias que emergem como dimensões fundamentais para compreender a crise socioambiental, a destruição da sociobiodiversidade, a conjuntura de dominação e seus caminhos de transformação (ESCOBAR, 2016a), dialogando diretamente com as perspectivas da pesquisa-ação participativa (FALS BORDA, 1978; BRANDÃO, 1999; SMITH, 2008).

Este relato será apresentado em três “ramos” que tecem a experiência. O primeiro ramo apresenta o Grupo de Pesquisa e Extensão, enquanto comunidade ontoepistêmica, lugar de aprender, sentir e pensar as ações do projeto. Neste mesmo ramo, o contexto dos territórios diretamente envolvidos com o projeto é apresentado, incluído o “território da universidade”, como lugar de reivindicação dos povos e comunidades tradicionais, suas especificidades no contexto sul do Brasil e o que emerge da construção dialógica. O segundo ramo parte das raízes e troncos ontoepistemológicos que sustentam as ações de extensão em torno da educação indígena. Por fim, o terceiro ramo, ao sistematizar a observação-registro-reflexão-ação, processualiza a trajetória compartilhada e tecida desses anos pelo Projeto.

2. Quem sente, pensa, aprende e tece a experiência

O grupo de pesquisa e extensão, afetuosamente denominado de "Coletiva" pelas estudantes, é constituído por professoras e estudantes indígenas e não indígenas, de diferentes etnias, áreas de formação, de graduação e pós-graduação, vinculadas como bolsistas, voluntárias ou colaboradoras. Os cursos de graduação das e dos estudantes são: Pedagogia, Ciências Biológicas, Química, Medicina, Direito, Engenharia Civil, Ciências Sociais e Educação do Campo. Na pós-graduação, estudantes de Mestrado e Doutorado em Meio Ambiente e Desenvolvimento (PPGMade) e de Letras (PPGLet). Essas interlocutoras configuram o grupo transdisciplinar que medeia as propostas de pesquisa-ação.

A presença indígena na UFPR envolve estudantes de diferentes etnias de diferentes regiões do Brasil, como Guarani (ñandeva, mbya), kaingang, Umutina e Kambeba. Isso permite a composição de uma Coletiva diversa em suas perspectivas culturais, mas, ao mesmo tempo, um desafio para criação de um espaço de interconhecimento em que o reconhecimento das pautas coletivas dos povos indígenas seja incluído a ponto de não desconsiderar a realidade de cada etnia.

Para além da formação acadêmica, a Coletiva é formada por muitas histórias que se entrelaçam pelas afinidades com as pautas socioambientais e educacionais e, sobretudo, na disposição de uma atuação não disciplinar, para a construção coletiva, a desestabilização do reducionismo das formações originais, abertura à construção dialógica e ao protagonismo compartilhado. Reforçar o aspecto afetivo dessa construção compartilhada é fundamental para o caminho que a Coletiva do Projeto Ecologia de Saberes vem trilhando.

Mediar e irromper um processo de pesquisa e extensão que busca fortalecer a ponte entre os saberes expulsos do conhecimento hegemônico constitui um desafio na rigidez universitária. Relatar o cotidiano, a gestão e formas de mediação do processo de co-construção do Grupo de Pesquisa e Extensão Ecologia de Saberes é ainda mais desafiador, pois envolve processualizar mais de cem dias de campo nos territórios indígenas, reuniões quinzenais com estudantes, supervisão e orientação de estudantes de graduação e pós-graduação, proposição de espaços de formação complementar, em meio a imposições burocráticas, descontinuidade de bolsas e redução de aportes financeiros, além das exigências de produção acadêmica.

A construção coletiva se pauta no questionamento e remodelação de instrumentos (de ensino, pesquisa e extensão) hegemônicos, pouco eficientes na escuta profunda de histórias, lutas e vidas (MARTIN e MADROÑAL, 2016). Isso é experienciado no cotidiano do grupo de pesquisa e extensão, com a valorização dos diferentes conhecimentos, os repertórios de vivências e a prática permanente de autonomia e liderança compartilhada no planejamento, execução e avaliação das ações. Com rigor epistemológico, no sentido Freireano, e vivências afetivas, tecemos o Projeto inspirados pela persistência, a curiosidade, a desacomodação, a humildade e a insubmissão, fundamentais para a "prática de liberdade" (FREIRE, 1996; hooks, 2017); posto que "o educador democrático não

pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão" (FREIRE, 1996, p.28).

A mobilização de afetos, a partir de um sincero reconhecimento do outro (MATURANA, 2002), mediou a fluência da participação no Projeto, com processos permanentes de formação, de inclusão e mediação de conflitos. Nas vivências compartilhadas com os territórios indígenas, os *mbya* guarani nos ensinaram sobre o *nhembo'é*, um lugar de aprender. Para o contexto do projeto, esse lugar permitiu a oxigenação do vazio curricular da universidade, como espaço formativo "extra-curricular". Um lugar para que os conhecimentos ancestrais sejam considerados, os afetos partilhados. Uma estudante indígena que cursa Ciências Sociais sempre mencionava que iria trancar o curso, dada as violências do processo de permanência, com vivências recorrentes de realizar os trabalhos de aula sozinha, uma vez que colegas de classe a consideravam menos capaz de realizar os trabalhos solicitados. Estudos na área de saúde coletiva têm relatado as redes e estratégias de cuidado entre estudantes indígenas (LOPES, 2014). Em alguns poucos casos, professores, muitas vezes de outros cursos, atuam como apoiadores desses estudantes, já que, segundo revisão realizada pela autora, predomina a "forte convicção por parte de professores e alunos de que lugar de "índio"² é na aldeia, que o ensino superior não é uma experiência que combine com a identidade indígena e, portanto, não deveria ser acessível a eles, pelo menos não enquanto quisessem permanecer vivendo como indígenas" (SOUZA, 2008 *apud* LOPES, 2014, p.22). Esse cenário se complexifica nos cursos de medicina, já que alcançam casos cada vez mais recorrentes de depressão e ansiedade, principalmente em mulheres (MAYER, 2017).

Um estudante indígena do Estado do Amazonas que cursa Medicina na UFPR relatou os sentimentos que lhe causaram os preconceitos, da parte de um professor, sobre o uso do *Rapé*, denominado pelos povos amazônicos como "medicina" e que para os operadores da ciência positivo-reducionista e da biomedicina não passa de mera substância psicotrópica. Na Universidade Federal do Paraná, por exemplo, em 2019, um dos *campi* que abriga o Curso de Medicina reduziu o número de vagas de estudantes indígenas (de quatro vagas para duas) em descompasso com os dados sobre o acesso dos povos indígenas às universidades brasileiras, que demonstram uma preferência majoritária por cursos da saúde, seguidos de educação, direito e ciências da terra (BERGAMASCHI *et al.*, 2018), posição essa, alinhada ao estrangulamento da falta de posicionamento político e ético das instituições (PAZ, 2013).

Para as estudantes não indígenas, a participação no projeto representa, como avaliam nos relatórios anuais, um lugar de acolhimento, afeto e possibilidades de que seus corpos vivenciem o que reivindicam na busca de sentidos outros para seu lugar no mundo, sendo uma vivência prática de construção transdisciplinar que não é proporcionada diretamente pelos componentes curriculares do ensino.

Embora a descrição da Coletiva seja apresentada de forma separada, ela não está desvinculada dos territórios indígenas e do sentido de retomada do "território da

² Mantemos o termo "índio" entre aspas, não só por ser o termo adotado na fonte da pesquisa referenciada, possivelmente pela conotação pejorativa que cabe ao debate aqui pretendido, mesmo ciente da limitação do termo e da reivindicação dos povos indígenas pela denominação "indígena" em detrimento do termo "índio".

universidade”, como território indígena, como reivindicam os movimentos estudantis indígenas. Assim, distinguimos, mas não separamos, os territórios indígenas a seguir apresentados no sentido de um *nhembo'é*. Entretanto, cabe mencionar que a ida aos territórios indígenas, fora do território da universidade, envolve passos e procedimentos do caminho ético-metodológico para as estudantes em formação. Os procedimentos de campo, as dimensões éticas, o consentimento dos povos indígenas, a conciliação dos tempos para o deslocamento até as aldeias para que outros compromissos não interrompam a continuidade e aproximação sistemática ao que emerge da construção dialógica, são aspectos considerados na trajetória formativa de quem passa pela Coletiva transdisciplinar.

2.1 Os Territórios indígenas do Paraná e a retomada do Território da universidade

A presença indígena no Estado do Paraná é composta pelas etnias Kaingang, Guarani (mbya, ava e ñandeva), Xetá, embora outras etnias transitem pelo estado, distribuídas em 41 municípios, habitando 77 aldeias e 35 Terras Indígenas. O projeto está envolvido com três Territórios Indígenas, localizados na região metropolitana de Curitiba e Serra do Mar: Araxa'í, Tupã Nhe'ẽ e Kakané Porã. A parceria com os territórios decorre da presença indígena nos cursos de graduação da UFPR que demandam ações ligadas aos seus territórios de origem, bem como de outras parcerias com pesquisadoras afins ao Projeto.

No contexto da Serra do Mar, da presença de Unidades de Conservação (BRASIL, 2000) sobrepostas aos territórios indígenas resultam situações de conflitos e fragilidades nos processos de retomada dos povos originários aos seus territórios ancestrais, contexto em que demandas associadas às políticas públicas ambientais e territoriais são visualizadas e têm sido operacionalizadas por pesquisas no eixo do socioambientalismo, como visto em Rossato (2020), Oliveira (2022) e Sbardella (2022) que mobilizam outros aportes para romper com a perspectiva hegemônica da conservação da natureza do interior das Ciências Biológicas.

Nos territórios indígenas, a prática dialógica é moldada pela cosmovisão das etnias indígenas e suas línguas, a partir de "*rodas de conversa*", sempre autogestionadas e mediadas pela comunidade. A participação da universidade ocorre por um processo de negociação e de escuta profunda para definição de seu papel em cada etapa e a cada demanda apresentada pela comunidade. A negociação com a comunidade evidencia outras temporalidades, nem sempre convergentes com os tempos da burocracia da universidade. Entretanto, ao reconhecer a necessidade de uma nova (e atrasada) forma de atuar na pesquisa e na extensão universitária, invertendo as rotas de "aprendizes" a que estes grupos foram submetidos historicamente, reflete-se uma parceria que compreende, deste lugar da Universidade, o nosso papel de aprendiz (SANTOS, 2006, 2010), pelo exercício da escuta profunda e registro da oralidade como demanda principal das comunidades.

As metodologias sensíveis à interação dos conhecimentos, conduzidos em rodas de diálogo, valorizaram a horizontalidade entre os conhecimentos ditos científicos e os conhecimentos tradicionais, e foram pautadas pelo diálogo intercultural, num aprendizado colaborativo entre interlocutores da comunicação/extensão. Essas ações

são orientadas por metodologias participativas (FALS-BORDA, 1978, BRANDÃO, 1999; SMITH, 2008; THIOLENT, 2011), planejadas e executadas pelo coletivo transdisciplinar. A partir da observação-registro-reflexão-ação (WEFFORT, 1996; FREIRE, 1997), são conduzidos encontros semanais/quinzenais, numa dinâmica de “extensão ao contrário”, no território da universidade e nos territórios indígenas. Os encontros são auto-gestionados com o registro individual de cada participante, por meio de diários de campo, e registro coletivo em memórias de reuniões. Esses instrumentos são mobilizados para o exercício do registro permanente que compõe etapa fundamental da práxis da Coletiva.

O foco na discussão da Educação Indígena perpassa o contexto das comunidades, embora o contexto escolar seja um elemento agregador e desencadeador das ações em co-construção. O projeto não atua diretamente com as alunas e alunos do ensino fundamental das escolas. Essa foi uma opção teórico-metodológica, considerando o contexto plurilíngue e o protagonismo de professores e professoras indígenas na condução dos processos. As demandas nos territórios indígenas são imbricadas pela dupla pertença dos povos indígenas. São estudantes indígenas da Educação do Campo e professoras/es da escola indígena que requerem e demandam apoio, pelas ações de letramento, para lidar com as atividades do Tempo Comunidade e do Tempo Universidade. A extensão universitária, assim, se faz presente no Tempo Comunidade, articulando as outras demandas da comunidade em encontros sistemáticos.

2.1.1 Território Indígena Araxa'í

A aproximação do projeto neste território decorre da relação da pesquisadora Liz Meira Goés, então professora na Escola Estadual Indígena Mbya Arandu e articuladora do grupo de jovens do Tekoa. Ela apresenta a demanda de reformulação do Projeto Político Pedagógico (PPP), assumida como uma das ações principais do projeto. No decorrer do processo, a pesquisadora Fernanda Martins Felix, que já havia realizado mestrado junto ao território, uniu-se ao Projeto. No Encontro com Apoiadores do Tekoa, organizado pela Escola em 2019, foi apresentada demanda dos/das estudantes indígenas da Lecampo (Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza/UFPR Litoral), para o acompanhamento dos trabalhos do Tempo Comunidade e Tempo Universidade. Na ocasião, o projeto se disponibilizou a compartilhar essa demanda, que foi orientada pelas práticas de letramento associadas ao processo de reformulação do PPP e pelas atividades específicas demandadas pela Lecampo. No decorrer do processo, a realidade da educação básica e o acesso à universidade mobilizaram também outras ações. Como a Escola Indígena não oferta o Ensino Médio, os jovens continuam seus estudos na escola urbana fora da aldeia. Como demonstra Gersem Baniwa (2006, p.142), “cada cinco estudantes indígenas que chegam a concluir o Ensino Fundamental, apenas um tem a possibilidade de cursar o Ensino Médio”. No Tekoa, no contra turno escolar, vivenciamos junto aos jovens atividades sobre práticas de letramento e as dificuldades associadas à permanência, o que retratou o cenário de discussão sobre a educação básica. O processo focado nas práticas de letramento junto às professoras indígenas resultou na produção de material didático, com autoria das professoras, em processo de finalização. Em 2019, foram realizados 59 encontros com a comunidade. Em 2021, após a suspensão das medidas de distanciamento da pandemia da Covid-19, a partir do segundo semestre, foram realizados 18 encontros com estudantes da Lecampo e com os jovens do Ensino Médio.

2.1.2 Território Indígena Tupã Nhe'é

O Território Indígena Tupã Nhe'é é um território multiétnico, localizado na Serra do Mar, entre os municípios de São José dos Pinhais e Morretes (PR), com a presença dos povos Guarani e Kaingang. A articulação com o território iniciou em 2018, associado ao contexto de sobreposição do Parque Nacional da Guaricana ao Território Indígena. Após aproximação às lideranças foi definido o foco da parceria em torno da reformulação do PPP da Escola Estadual Indígena Emilia Jera Poty. No período de 2019 a 2022 foram realizados 30 encontros que permitiram vivenciar a co-construção de um caminho metodológico para reformulação do PPP, com o registro das formas de aprender e ensinar Guarani, definição de temas transversais, a concepção do currículo diferenciado que parte das cosmologias indígenas e o que querem aprender do mundo dos *juruá*³. Na negociação com as/os participantes, o registro do processo foi o papel principal atribuído à Universidade, com etapas contínuas de aferição. Em 2022, ações relacionadas ao preparatório para o Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná também foram demandadas pela comunidade.

2.1.3 Território Indígena Kakané Porã

A aproximação com o território indígena Kakané Porã decorreu da presença da estudante indígena kaingang do Curso de Ciências Sociais e bolsista do projeto, Camila dos Santos da Silva, que pertence ao território. A principal demanda desenhada pela comunidade foi o preparatório do Vestibular Indígena, iniciado de forma piloto em 2019 e, infelizmente, interrompido, em 2020 pela pandemia. Entretanto, ainda naquele ano, a Coletiva desenvolveu materiais didático-pedagógicos e vídeo-aulas, conforme descrito nos Anais da 2ª Jornada de Etnodiversidade (FOPPA, et al., 2022). Em 2022, junto a 12 vestibulandos/as, vivenciamos um processo de 18 encontros preparatórios para o Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná, o qual permitiu avaliar o ciclo completo desde a inscrição à realização do vestibular.

2.1.4 Território da Universidade

As ações no território da universidade foram concebidas em torno da permanência, aproximando a extensão do ensino, no contexto da alternância do Curso de Educação do Campo. A dimensão curricular de cursos como a Educação do Campo foi evidenciada e compilada em registros sobre: i) as dificuldades enfrentadas pelas estudantes indígenas, ii) as barreiras linguísticas, iii) o potencial dos conhecimentos indígenas não considerados pelo currículo da graduação e iv) o contexto da pandemia e o suporte (ou falta dele) para as condições de permanência dos povos indígenas.

Associados aos demais cursos de graduação de estudantes participantes do Projeto, foram realizados encontros na modalidade de oficina ou mini-cursos nos espaços curriculares ou extra-curriculares, como a Semana Acadêmica da Biologia, organizada por discentes, a Semana Integrada de Pesquisa, Ensino e Extensão da UFPR (SIEPE) ou

³ Não indígenas, em Guarani.

na Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão do Setor de Educação (SEPE), além da participação em eventos técnico-científicos, regionais, nacionais e internacionais.

No contexto do Setor de Ciências Biológicas foi possível avançar em alterações curriculares mais expressivas. A disciplina de Etnoecologia Política, ainda que como componente optativo, com carga horária de 30 horas, foi aprovada para o Curso de Ciências Biológicas e na ocasião da sua aprovação pelo Conselho Setorial foi solicitada sua recepção também no curso de Biomedicina. A proposta da disciplina, desenhada a partir de ontoepistemologias das populações tradicionais, pode, no percurso da sua oferta, fortalecer a visibilidade e pesquisas sistemáticas em torno das temáticas mobilizadas pelo Projeto, da forma como tem-se percebido com a oferta da Disciplina obrigatória de Educação Ambiental, no contexto das licenciaturas da UFPR (Biologia, Química, Física, Geografia, Artes). A discussão curricular das licenciaturas traz à tona o que tem sido problematizado por Rosa et al., (2020), no contexto do ensino de Ciências, orientado, nas palavras das autoras, por uma lógica científica branca, eurocêntrica e racista que nega os conhecimentos produzidos por corpos negros e indígenas. Essa ruptura com a hegemonia da ciência moderna é de urgente incorporação no contexto de formação das licenciaturas e está alinhada às Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 (BRASIL, 2003, 2008), também no contexto dos debates socioambientais e da educação em ciências.

Sobretudo, o processo de aprender fazendo com povos indígenas envolve:

- i. Trabalho sobre práticas de letramento para problematizar a permanência de estudantes indígenas na graduação com dois contornos que desenharam desafios e potenciais distintos: um, com foco no contexto da pedagogia da alternância da Educação do Campo, como um curso voltado para povos e comunidades tradicionais; e, outro, para os contextos em que o ingresso e permanência de estudantes indígenas se dão em cursos de ingresso universal.
- ii. Trabalho sobre práticas de letramento com jovens indígenas que cursam o Ensino Médio em contextos escolares fora dos territórios indígenas, colocando em evidência as dimensões curriculares das escolas e suas limitações em garantir os direitos dos povos indígenas nesta etapa de formação.
- iii. A co-construção de caminhos metodológicos com os povos indígenas para (re)formulação de Projetos Políticos Pedagógicos das escolas indígenas.
- iv. Elaboração de material didático-pedagógico e encontros sistemáticos com candidatos/as para o Preparatório para o Vestibular dos Povos Indígenas nas comunidades indígenas.
- v. Problematização do currículo da educação básica de escolas urbanas, nas quais a presença indígena realça ausências na formação das licenciaturas e, por isso, alarga a discussão em torno da relação da universidade com a educação indígena para além do acesso e permanência dos povos indígenas, atentando para o seu papel em transversalizar esses temas nas diferentes licenciaturas.
- vi. Visibilização das dimensões socioambientais que envolvem os povos indígenas em diferentes cursos de graduação, especialmente nos processos de demarcação de seus territórios, sobreposição por unidades de conservação e conhecimentos, evidenciando correlações com políticas ambientais que afetam negativamente os seus modos de vida.

vii. Fortalecimento do debate em torno do papel dos povos originários para a conservação da sociobiodiversidade com a transversalização do tema em diferentes níveis da formação, seja graduação ou pós-graduação.

viii. Visibilização dos processos de organização e a interseccionalidade com a juventude indígena, considerando as relações intergeracionais para a manutenção dos modos de vida.

Esses oito pontos colocam em movimento a educação básica, o acesso e permanência de povos indígenas na universidade e dão elasticidade ao que envolve a educação indígena em diferentes contextos: dentro e fora da universidade, dentro e fora das escolas indígenas, num processo de efetivamente territorializar a universidade a partir do seu papel social.

3. A educação indígena, a educação escolar indígena e a universidade

As ações do Estado com os povos indígenas no Brasil envolveram, historicamente, um processo pensado como uma educação *para* os indígenas, a partir de um modelo de escola homogeneizadora, etnocentrista, cujas práticas envolviam a imposição da língua portuguesa, em detrimento das línguas nativas (NASCIMENTO e URQUIZA, 2010). A partir dessa ideia errônea de que os povos indígenas não possuem nenhum tipo de educação, se desconsiderou os saberes ancestrais transmitidos oralmente de geração em geração, o que também se fez presente na escola, uma instituição própria dos povos colonizadores (BANIWA, 2006).

Na direção de problematizar a relação entre educação indígena e educação escolar indígena, o intelectual indígena Gersen Baniwa (2006) menciona que "o território é sempre a referência e a base de existência, e a língua é a expressão dessa relação". Nesse caminho de pensar os sentidos da educação (escolar) indígena, o autor resume as principais críticas aos processos pedagógicos adotados pela escola formal que tiveram o objetivo, durante séculos, de "integrar o índio à sociedade", sem respeito às diferenças culturais e linguísticas, o que se desdobra diretamente no debate sobre acesso e permanência dos povos indígenas na universidade e na configuração curricular das cursos de licenciatura que não consideram a transversalidade dos temas em diferentes cursos, como tratado anteriormente.

Como resultado das lutas indígenas no período da redemocratização, a Constituição Federal de 1988 reconhece os direitos dos povos indígenas, vinculados à "sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam" (Artigos 231 e 232) (BRASIL, 1988). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9.394/1996 (BRASIL, 1996) demarca outra conquista das lutas indígenas e assegura aos povos indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos de aprendizagem no ensino fundamental e médio (art. 32, § 3º e art. 35, § 3º), bem como estabelece objetivos atrelados à oferta de educação escolar bilíngue e intercultural em programas integrados de ensino e pesquisa (art. 78).

Tais objetivos estão atrelados ao desenvolvimento de currículos e programas específicos que incluam conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades, bem

como que elaborem e publiquem sistematicamente material didático específico e diferenciado (art. 79, Lei 9.394/1996). Ainda, a referida Lei preconiza que os programas integrados ao ensino e à pesquisa para o provimento da educação intercultural dos povos indígenas deverão ser planejados com audiência dos povos indígenas e terão como objetivos (art. 79, § 2º): I - fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena; II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas; III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado (BRASIL, 1996).

Posteriormente, a publicação do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI, 1998) sistematiza diretrizes importantes ao considerar os temas transversais como perspectiva que pode ultrapassar a fragmentação do conhecimento moderno e a valorização das línguas indígenas.

O debate acadêmico que envolve a educação indígena e educação escolar indígena também se posiciona em relação às demandas dos movimentos sociais sobre a necessidade de reinventar outros currículos que possam romper com a subalternização imposta pelo conhecimento hegemônico (ARROYO, 2015). Para Nascimento e Urquiza (2010, p.128), a escola indígena reivindicada pelos professores possui características próprias; para estes autores, isso aponta a necessidade de que os povos assumam suas escolas. Para tanto, o currículo ganha uma posição central, mas que não está dissociada de um contínuo jogo de forças para a "desconstrução das subalternidades e a ressignificação de entre-lugares em que vozes da comunidade, dos "intelectuais da aldeia" e do poder público articulam um processo de negociação cultural que possibilite à escola ser um espaço para expressar valores e fortalecer a identidade étnica, bem como dialogar com os "outros"."

No contexto de uma virada paradigmática e da independência epistêmica necessária para conciliar a educação indígena e a educação escolar indígena, é necessário reconhecer as diferentes lógicas envolvidas nos conhecimentos em diálogo. As lógicas ocidentais são descolonizadas pelos indígenas e consideradas também nas suas diferentes lógicas: as orais, dos rezadores, dos mais velhos, da espiritualidade e da cultura e também das lógicas ocidentais (BACKES, 2018). Nessa linha de argumentação, Célia Xakriabá discute a potência da epistemologia nativa, presente na memória e na transmissão oral e que ressoa na "melodia escrita de seu povo", além de considerar como a escola interage na comunidade e como se compromete na interlocução com outras narrativas e narradores para a produção de ciência no território (CORREA, 2018).

As conquistas dos indígenas, que perpassam pela defesa dos seus territórios, modos de ser e fazer, das tradições orais, das suas cosmovisões, da garantia dos seus direitos, também se articulam ao desenvolvimento de práticas curriculares articuladas com suas demandas, a partir do reconhecimento da diferença entre os conhecimentos, num diálogo horizontal que não hierarquiza ou desqualifica, mas sim complementa os conhecimentos (BACKES, 2018). Segundo o autor, os indígenas têm desenvolvido pedagogias decoloniais, apesar dos mecanismos existentes e recorrentes de opressão e negação em que estão historicamente envolvidos, que são orientadas por alguns eixos: i) pedagogias voltadas aos conhecimentos tradicionais e da cultura em articulação com os

conhecimentos ocidentais; ii) existência dos conhecimentos ocidentais que são complementares, e não hierarquizados; iii) reafirmação da cultura e identidade; iv) consideração da pluralidade epistêmica e v) presença das bases ancestrais espirituais dos povos indígenas como possibilidades de estabelecer relações com a natureza e de dar sentido à vida e ao mundo.

Significa dizer que as dimensões curriculares que atualmente envolvem a educação escolar indígena ou o contexto universitário devem ser protagonizadas pelos sujeitos, a partir do pertencimento diverso que desempenham no interior dos diferentes espaços em que interatuam: como professores, acadêmicos indígenas da universidade, anciãos, conhecedores da língua e da cultura; e poderão orientar a construção de outros currículos "de dentro para fora", a partir de epistemes próprias, de pedagogias indígenas.

4. Práticas de letramento, acesso e permanência na universidade

A ecologia de saberes aponta, na área da linguística aplicada e da educação, para perspectivas que ampliem os entendimentos sobre letramento, suas contingências e legitimidades. A partir da compreensão sobre a pluralidade das práticas de letramento, considerando suas inerentes intenções ideológicas, defendidas por Brian Street (2003, 2014), supera-se a lógica autônoma do ensino de leitura que limita as práticas plenas de comunicação escrita e simbólica. As ações realizadas pelo coletivo do projeto buscaram a convergência entre conhecimentos em contextos múltiplos, o que permitiu o desenvolvimento e a legitimação de diferentes práticas.

Os contextos multilíngues, as relações entre oralidades e escritas e os entendimentos sobre língua e educação linguística promovem situações problemáticas que têm sido abordadas, do ponto de vista científico, a partir de entendimentos sobre o letramento crítico (FELIX e FERNANDES, 2021; SOUZA, 2011). As práticas de letramento são consideradas nas suas dimensões sociais, políticas, pedagógicas, cujas manifestações transversalizam diversas instâncias de atuação do projeto. A escrita e sua centralidade no pensamento moderno-colonial (DERRIDA, 1974) atravessam a educação escolar indígena, assim como o acesso e permanência universitária e, em última instância, grande parte dos contatos interculturais entre sociedades indígenas e ocidentais. Mesmo em contextos tecnicamente favoráveis à promoção de práticas educacionais próprias e das línguas indígenas, como sustenta a legislação brasileira, as instâncias escolares e universitárias operam ainda por lógicas grafocêntricas e condizentes com um pensamento linguístico imperialista (PHILLIPSON, 1996).

Uma vez que as "línguas não são algo que os seres humanos têm, mas algo que os seres humanos são", e que a colonialidade do poder, do saber e do ser se entrelaçam (MIGNOLO, 2004, p. 669), fez-se rumo do projeto a promoção de espaços de problematização de relações e fenômenos capazes de auxiliar na desconstrução da marginalização dos conhecimentos tradicionais perpetrados pela ciência moderna.

Atenta-se aqui para a ampliação também dos entendimentos sobre texto, não mais constricto à relação direta com um ou outro alfabeto. Buscou-se fundamentar os

entendimentos sobre texto e discurso em teóricos da linguagem que extrapolam a relação gráfica, como Mikhail Bakhtin (1992), Jacques Derrida (1974) e pesquisadores comprometidos com o diálogo intercultural junto aos povos indígenas, como Menezes de Souza (2004) e Linda Smith (2008). Para outras iniciativas globais, como discutido por Hill et al. (2020) em torno da Plataforma Intergovernamental de Biodiversidade e Serviços Ecossistêmicos (IPBES)⁴, as línguas indígenas e abordagens de educação são fundamentais em se tratando da manutenção dos conhecimentos indígenas e políticas que a incentivem devem ser priorizadas, atravessadas nas iniciativas de conservação, desenvolvimento, direito internacional e propriedade intelectual.

Como fundamento das ações do projeto que se relacionam com as práticas de letramento, teve-se a reflexão contínua sobre a construção do mundo através dos discursos alinhada com a defesa de Santos (2006) sobre o fato de a língua ser um dispositivo central na ecologia de saberes, visto que permite a expressão de certas ideias e não de outras. Dessa forma, o projeto realizou ações voltadas para as práticas linguísticas nos territórios indígenas e no território universidade, problematizando práticas pedagógicas e acadêmicas com vistas a um processo de descolonização epistêmica e de socialização do conhecimento (MIGNOLO, 2004).

O projeto vivenciou mais de 80 (oitenta) momentos nos territórios indígenas orientados para a problematização de práticas de letramento com professores Guarani estudantes da Educação do Campo/UFPR e a elaboração do PPP em duas escolas indígenas. Esses dois processos se retroalimentaram, pois, ao pensar a permanência na universidade a partir do letramento, dimensões sobre as formas de aprender e ensinar do povo Guarani foram aportadas ao PPP da escola. Especificamente, tornaram-se materializados, através dos encontros e das rodas de diálogo direcionados ao letramento, materiais textuais para a reformulação dos Projetos Políticos Pedagógicos e textos coletivos e individuais com fins pedagógicos, acadêmicos ou de registro pessoal.

4.1 Os Projetos Políticos Pedagógicos

A partir da demanda dos territórios indígenas, o projeto acompanhou o processo de reformulação dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas indígenas, co-construindo um caminho metodológico junto às/aos professoras/es indígenas e às comunidades. O registro da oralidade, como fio central que teceu o processo de diálogo intercultural, foi orientado para reconhecer: i) as cosmologias das etnias que orientam suas formas de aprender e ensinar, ii) a língua(gem) como eixo central das experiências e cultura, iii) as lutas indígenas e a defesa do território, o iv) o manejo de mundos que envolve o diálogo de saberes no sentido de complementaridade dos conhecimentos, v) as experiências práticas de educação indígena, ou seja, as formas próprias de ensinar e aprender dos povos indígenas, base da educação diferenciada, vi) a valorização de bibliografias de autoria indígena e que registram experiências de educação indígena e educação escolar indígena como parte do processo formativo.

⁴ Em inglês: Intergovernmental Platform on Biodiversity and Ecosystem Services.

No contexto dos territórios em que nos envolvemos, a presença de professores e gestores não indígenas é recorrente, complexificando os processos de negociação em torno dos processos formativos e da compreensão do PPP. Os direitos conquistados pelos povos indígenas nas últimas décadas, previstos na legislação vigente no Brasil e em normativas internacionais, subsidiam a (re)formulação do PPP como um instrumento de garantia de direitos dos povos indígenas, sobretudo, na valorização das suas formas próprias de aprender e ensinar, da sua língua, e na forma como concebem a escola e seus lugares de aprender. Entretanto, traduzir conhecimentos milenares de tradição oral para as "peles do papel", como dito por Davi Kopenawa (KOPENAWA e ALBERT, 2014), envolve profundos momentos de compreensão destes processos. Se para nós, não indígenas, envolve, entre tantas coisas, (re)aprender o diálogo tolerante, para os indígenas, envolve o desafio de manusear os códigos engessados e disciplinares da construção do conhecimento ocidental, fragmentado, vazio, e sua organização, agora na palavra escrita.

4.2 Preparatório Vestibular Indígena

A presença indígena na universidade compõe um território de luta, que é fortalecida por e decorre das Políticas Afirmativas (BRASIL, 2012) e de processos históricos de resistência dos povos indígenas em torno dos direitos à educação (BANIWA, 2006). O processo de acesso e permanência desses grupos na universidade coloca em evidência os desafios a serem enfrentados, mesmo reconhecendo os avanços da implementação da política afirmativa. Esses desafios perpassam pela necessidade de estabelecer estratégias que relacionem o acesso e a permanência ao contexto da educação básica, no sentido de enfrentar os códigos colonizadores do sistema mundo moderno/colonial (MIGNOLO, 2003) presentes no contexto universitário (SANTOS, 2010; AMARAL *et al.*, 2016).

O Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná é conduzido pela Comissão Universidade para os Índios (CUIA) e compreende vagas para as Universidades Estaduais, para indígenas residentes no Estado, e 10 (dez) vagas suplementares anuais na Universidade Federal do Paraná (UFPR) para indígenas de todo país. O processo de elaboração de materiais didático-pedagógicos para o Vestibular Indígena decorreu da articulação dos estudantes indígenas integrantes do projeto, a partir das ações junto aos territórios indígenas do Paraná em 2019, fortalecida em 2020, mesmo diante dos desafios impostos pela pandemia da Covid-19. Como primeira etapa, a Coletiva elaborou um questionário semi-estruturado e digital (Formulário Google) para aproximação com as(os) candidatas(os) com questões sobre: i) etnia, ii) território indígena, iii) língua, iv) trajetória escolar, v) expectativas para o vestibular (facilidades e dificuldades em relação às disciplinas escolares), vi) cursos e instituições que almejavam e vii) formas de comunicação e acesso à internet.

A produção de materiais voltados para as áreas de Matemática, Química, Português e Biologia foi realizada através de temas geradores (FREIRE, 1993, 1997) pensados a partir de temáticas que teriam potencial de serem abordadas pelo Vestibular e, sobretudo, por envolverem pautas prioritárias dos povos indígenas, como: direitos indígenas, pandemia, queimadas. A elaboração dos materiais didáticos foi embasada em: i) levantamento de materiais didáticos de referência e de livros de literatura de diferentes etnias indígenas para aproximação de suas culturas; ii) materiais didáticos produzidos no contexto da

educação diferenciada e outras experiências de preparação para o vestibular indígena; iii) conversas com as lideranças dos territórios que fazem parte do projeto para compor uma "chuva de ideias", importadas ao processo; iv) sistematização dos conteúdos das áreas de conhecimento previstos no Edital do Vestibular Indígena; v) consulta às provas do vestibular das edições anteriores (2017, 2018 e 2019).

O processo envolveu dimensões didático-pedagógicas e o manuseio das tecnologias digitais permitindo às(aos) licenciandas(os) da UFPR vivenciarem a construção inter e transdisciplinar, com protagonismo, criação, adaptação e recriação individual e coletiva. Na busca por materiais ou cursos preparatórios com foco na preparação de estudantes indígenas, foi possível reconhecer a escassez de experiências com esse objetivo. A exemplo, foi identificado o Projeto Mobilização e Organização Comunitário do Programa Conexões de Saberes, organizado pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Segundo informações do site, o projeto "atende atualmente a 70 jovens do povo Xokó, localizado em Porto da Folha (SE) e 100 jovens do povo Wassu-Cocal" (UFAL, 2014).

Após levantamento preliminar, foram estruturados planos de aula, sendo essa etapa considerada um desafio às(aos) estudantes da Coletiva que evidenciou lacunas na formação, tanto para a construção do documento em si, quanto em relação à articulação entre conhecimentos tradicionais e os conhecimentos ditos científicos, já que essas perspectivas ainda estão ausentes, ou são insuficientes, nas grades curriculares dos cursos de Licenciatura.

5. Reflexão como experiência

A reflexão não é sobre a experiência, a reflexão é uma forma de experiência (VARELA, 1999; ESCOBAR, 2016b). Torná-la situada para ampliar nosso horizonte abarcando tradições não ocidentais de reflexão como parte da experiência nos exige uma prática renovada, atenta, encarnada, aberta (ESCOBAR, 2016b). A patologia das linguagens de diálogo assertivas que orientam a lógica moderna dominante, sem afeto (NANDY, 2012), intolerante (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2006) não desenham somente um convite, mas sim uma responsabilidade da universidade no seu papel de buscar formas não opressivas de relação com a sociedade, desestabilizar o pensamento dualista, a racionalidade cartesiana, combater o racismo e, com isso, territorializar a universidade.

Os quatro de anos de vivências contínuas e sistemáticas com os territórios indígenas, em mais de 100 momentos para fortalecer a interação dialógica, tornaram evidente a relação entre pesquisa, extensão e ensino, demonstrando as limitações da universidade em realizar as conexões materiais e simbólicas no manejo dos mundos. O apoio financeiro da Pró-Reitoria de Extensão permitiu o deslocamento e a presença semanal e contínua nos territórios indígenas, fundamentais para o processo de escuta profunda e construção dialógica. A participação voluntária e engajada de muitas/os estudantes e a concessão de bolsas, do mesmo modo, permitiram a continuidade dos processos, o fortalecimento de laços com a comunidade e o aprofundamento da formação de discentes com ressignificação de práticas que atingem outros espaços de atuação.

Com a pandemia, fatores como acesso a internet e computador, que já eram limitantes

149 EXPERIÊNCIAS DO PROJETO ECOLOGIA DE SABERES COM POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS DO PARANÁ

no contexto dos territórios indígenas, foram agravados e intensificaram as dificuldades já existentes, uma vez que as atividades presenciais nos territórios indígenas foram interrompidas. Ao processualizar a reflexão como experiência nesses quatro anos de projeto, há que se considerar a interrupção de movimentos e o estabelecimento de outros, como o deslocamento da educação presencial para uma educação remota, virtual. O contexto da pandemia e o suporte (ou falta dele) para as condições de permanência dos povos indígenas são questões a serem retomadas, como um componente fundamental para a avaliação da Política Afirmativa e a definição de parâmetros adequados de seus efeitos.

Como reflexões oriundas de certezas e dúvidas provisórias, elencamos:

- i) As barreiras linguísticas.
- ii) A formação das licenciaturas para construção transdisciplinar o que nos impele a repensar os currículos para inclusão de conhecimentos tradicionais, não somente para os cursos voltados para as populações tradicionais.
- iii) Avaliação da Políticas Afirmativas com os povos indígenas, desde o número de vagas à permanência que coloca em evidência questões curriculares dos cursos de graduação, condições materiais de permanência e a formação docente no ensino superior.
- iv) O suporte financeiro para ações contínuas e sistemáticas com os territórios indígenas, embora presente, com descontinuidades e com calendários distintos das temporalidades da realidade.
- v) Aspectos da educação básica que influenciam no acesso dos povos indígenas na universidade e também a sua permanência no Ensino Médio em escolas fora dos territórios indígenas.
- vi) Formação de professores e gestores escolares não indígenas e que atuam direta ou indiretamente com os povos indígenas.
- vii) Desafios da produção de materiais didáticos e questões de autoria.
- viii) Vivências/processos metodológicos que intermedeiam o ensino, a pesquisa e extensão numa perspectiva intercultural e transdisciplinar e que ensinam caminhos em direção a uma *pluriversidade*, com a valorização da oralidade, das língua(gen)s, das cosmologias e temporalidades indígenas.

O exercício transdisciplinar e o diálogo intercultural oportunizam a problematização das relações entre a universidade e outros espaços de saberes que, tradicionalmente, têm se dado a partir das dinâmicas marginalizantes do pensamento moderno. Enquanto experiência institucional, o Projeto permite *desaprender o privilégio*, num trabalho contra o âmago dos interesses e preconceitos da universidade, contestando sua autoridade ao mesmo tempo em que se continua a fazer parte dela (BEVERLY, 1999). Organizando, portanto, uma extensão ao contrário, os espaços e ações universitárias se orientam para uma construção democrática de conhecimentos que privilegia os interesses coletivos e os conhecimentos tradicionais através de uma transgressão

metodológica.

Referencias –

AMARAL, Wagner R.; FRAGA, Letícia; RODRIGUES, Isabel C.; LÁZARO, André (orgs.). **Universidade para indígenas: a experiência do Paraná**. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2016.

ARROYO, M. 2015. Os Movimentos Sociais e a construção de outros currículos. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 47-68, jan./mar. 2015.

BACKES, José Licínio. A construção de pedagogias decoloniais nos currículos das escolas indígenas. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 45, p. 41-58, jan./abr. 2018.

BANIWA, Gersen dos Santos Luciano. **O Índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso (1952-1953). In.: **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes e Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 277-326.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; Doebber, Michele Barcelos; Brito, Patricia Oliveira. Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 99, n. 251, p.37-53, jan./abr. 2018.

BEVERLEY, John. **Subalternity and representation**: Arguments in cultural theory. Durham, NC: Duke University Press, 1999.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Repensando a pesquisa-participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm.

BRASIL. **LDB – Lei de Diretrizes e Bases**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei nº 9.394. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **SNUC – Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza**: Lei nº 9.985, de 18 de julho de 2000.

BRASIL. **Lei nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

BRASIL. **Lei no 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

BRASIL. **Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 30 de agosto de 2012.

151 **EXPERIÊNCIAS DO PROJETO ECOLOGIA DE SABERES COM POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS DO PARANÁ**

CARDOSO DE OLIVEIRA. **O trabalho do antropólogo**. 3a ed. Brasília: Paralelo 15; São Paulo: Editora UNESP, 2006.

CORREA, Célia Nunes. **O barro, o genipapo e o giz no fazer epistemológico de autoria Xakriabá**: reativação da memória por uma educação territorializada. 2018. 218 f., il. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável) - Universidade de Brasília, 2018.

DERRIDA, Jacques. **Of Grammatology**. Baltimore: John Hopkins University Press, 1974.

DIEGUES, Antonio C.S. Etnoconservação da natureza: enfoques alternativos. In: Diegues, Antonio C. S. (Ed.). **Etnoconservação**: novos rumos para a conservação da natureza nos trópicos. 2. ed. São Paulo: Editora AnnaBlume, Editora Hucitec, NUPAUB/USP, p. 1-46. 2000.

ESCOBAR, Arturo. Sentipensar con la Tierra: Las Luchas Territoriales y la Dimensión Ontológica de las Epistemologías del Sur. **Revista de Antropología Iberoamericana**. Volumen 11. Número 1. Enero - abril, p. 11 - 32, 2016a.

ESCOBAR, Arturo. **Autonomía y diseño** : La realización de lo comunal / Arturo Escobar.-- Popayán: Universidad del Cauca. Sello Editorial, 2016b.

FALS BORDA, Orlando. Por la praxis: el problema de cómo investigar la realidad para transformarla, **Simposio Mundial de Cartagena**, vol. 1, Bogotá, Punta de Lanza – Universidad de Los Andes, 1978, p. 209-249.

FELIX, Fernanda M.; FERNANDES; Neiva G. Ára Ayvu Regua: formação de professores indígenas. **Revista Linguagem em Foco**, v.13, n.1, 2021. p. 317-337. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/4991>.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1997.

FOPPA, C.C, MOURA, G.G. ISAGUIRRE, K.R. As dimensões sociais e humanas na zona costeira: uma perspectiva sistêmica socioambientalista. In: LANA, P., CASTELLO, J.P. (orgs.) **Fronteiras do conhecimento em Ciências do Mar**. Rio Grande: Ed. Da FURG, p. 322-347, 2020.

FOPPA, C.C., SILVA, C.S. RIBEIRO, C., ROSSATO, F., SANTOS, L.G. et al. Preparatório para o vestibular indígena: experiências do Projeto Ecologia de Saberes da Universidade Federal do Paraná. **Etnodiversidade: 10 anos na luta por uma Universidade plural**. DIAS, M.P. e FORMIGOSA, M.M.(orgs.) Anais da 2a Jornada Acadêmica de Etnodiversidade. p.125, 2022.

GARCIA, R. Interdisciplinariedad y sistemas complejos. In: E. Leff (org) **Ciências sociais y formación ambiental**. Barcelona: Gedisa, p. 85-124. 1994.

HILL, Rosemary et al. Working with Indigenous, local and scientific knowledge in assessments of nature and nature's linkages with people. **Current Opinion in Environmental Sustainability**, 43:8-20, 2020. Disponível em <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877343519301447>

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes. 2017.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, B. **A queda do céu**. Palavras de um xamã yanomami. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

152 **EXPERIÊNCIAS DO PROJETO ECOLOGIA DE SABERES COM POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS DO PARANÁ**

LEFF, E. **Epistemologia ambiental**. São Paulo, Cortez Editora, 2006.

LOPES, Mônica Lima. **Da aldeia para o espaço universitário na cidade: as vivências dos estudantes indígenas da Universidade de Brasília**. 2014. Monografia (Bacharelado em Saúde Coletiva) - Universidade de Brasília, Ceilândia-DF, 2014.

MARTÍN, J. C. G.; MADROÑAL, A. C. Antropologia comprometida, antropologia de orientação pública e descolonialidade: desafios etnográficos e descolonização das metodologias. **Catalão-GO**, v. 16, n. 2, p. 262-279, jul./dez. 2016.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

MAYER, Fernanda Brenneisen. **A Prevalência de depressão e ansiedade entre os estudantes de medicina: um estudo multicêntrico no Brasil**. Tese (doutorado). Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo. Programa de Ciências Médicas. São Paulo, 2017.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario. A Case among Cases, a World among Worlds: the ecology of writing among the Kashinawá in Brazil. **J Lang Identity Educ**, v.1, n.4, 2004, p. 261-278.

MIGNOLO, Walter. Os esplendores e as misérias da "ciência": colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. In: Santos, B.S.S. (org.) **Conhecimento prudente para uma vida decente: "um discurso sobre as ciências" revisitado**. São Paulo: Cortez, 2004, 667-710.

MIGNOLO, Walter. **Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo**, Madrid: Akal, 2003.

NANDY, Ashis. Theories of pppression and another dialogue of cultures. **Economic and Political Weekly** 47 (30): 39-44. 2012.

NASCIMENTO, Adir Casaro e URQUIZA, A. H. Aguilara. Currículo, Diferenças e Identidades: tendências da escola indígena Guarani e Kaiowá. **Currículo sem Fronteiras**, v.10, n.1, pp.113-132, Jan/Jun 2010.

OLIVEIRA, V.K.P. **Adentrando a Floresta: entre monoculturas e agroflorestas os caminhos da educação ambiental e da educação escolar indígena**. 2022. Monografia de conclusão do Curso de Ciências Biológicas - licenciatura. Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

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

PHILLIPSON, Robert. **Linguistic Imperialism**. Oxford: Oxford University Press, 1996.

POPYGUA. Timóteo Verá Tupã. **Yvyrupa**. A terra uma só. São Paulo: Editora Hedra, 2017.

RCNEI. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

ROSA, K., Alves Brito, A. e Pinheiro, B. C. S. Pós-verdade para quem? Fatos produzidos por uma ciência racista. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 37, n. 3, p. 1440-1468, dez. 2020.

ROSSATO, Flavia. **Um retrato socioambiental das sobreposições de territórios indígenas do povo Guarani por unidades de conservação no contexto do litoral sudeste-sul**. 2021. Monografia de conclusão do Curso de Ciências Biológicas. Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

SANTILLI, Juliana. **Socioambientalismo e novos direitos: proteção jurídica à diversidade biológica e cultural**. São Paulo: Editora Peirópolis. 2005.

SANTOS, Boaventura de S. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. v. 4. São Paulo: Cortez. 2006.

SANTOS, Boaventura de S. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SMITH, Linda Tuhiwai. **Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples**. London & New York: Zed Books, 2012. 208 p.

SOUZA, Lynn Mario T. M. Para uma redefinição do letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. A. (Org). **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

STREET, Brian. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, v.5, n.2, Teachers College: Columbia University, 2003.

STREET, Brian. **Letramentos sociais: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. (Trad. de Marcos Bagno). São Paulo: Parábola, 2014. 238 p

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 18o Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

UFAL. UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. Notícias. **Pré-vestibular Indígena a distância beneficia tribos Xokó e Wassu-Cocal**. Disponível em: <Pré-vestibular Indígena a distância beneficia tribos Xokó e Wassu-Cocal – Universidade Federal de Alagoas (ufal.br)>. Acesso em 13 de outubro de 2021.

VARELA, Francisco. **Ethical know-how: action, wisdom, and cognition**. Stanford: Stanford University Press. 1999.

WALSH, C. Interculturalidade Crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V.M. (org.) **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**, p.12-42, 2009.

WEFFORT, Madalena Freire (coord.) – **Observação Registro Reflexão – Instrumentos Metodológicos I** - Publicações do Espaço Pedagógico, SP, 1996.

Recebido em: 13/09/2022
Aprovado em: 05/10/2022
Publicado em: 30/11/2022

Apêndice

