

Bases epistemológicas e metodológicas para uma Educação Superior intercultural

Epistemological and methodological foundations for intercultural Higher Education

Bases epistemológicas y metodológicas para una Educación Superior intercultural

Marisa Soares*

Resumo: Esta pesquisa de natureza bibliográfica analisa algumas bases epistemológicas e metodológicas com o objetivo de compreender suas contribuições para a realização de uma educação intercultural. Utiliza-se a metodologia qualitativa com o recurso da análise documental e procedimento técnico de triangulação dos dados coletados das seguintes fontes: Leis e Decretos da Educação Superior (BRASIL, 2010, 2014), dados e índices estatísticos do INEP/MEC, UNESCO, revistas científicas, entre outras. A análise é fundamentada nos diferentes modelos teóricos de interculturalidade de Boaventura Sousa Santos e Catherine Walsh. Conclui-se que as novas bases epistemológicas e metodológicas na Educação Superior oportunizam a inclusão social e étnico-racial, as quais podem contribuir na redução de desigualdades e discriminações, com vistas à equidade de oportunidades nas diversas esferas de relações em sociedade.

Palavras-chave: Educação Superior. Educação intercultural. Ecologia de saberes.

Abstract: This research of bibliographical nature analyzes some epistemological and methodological foundations with the objective of understanding their contributions to the realization of an intercultural education. The qualitative methodology is used with the documentary analysis resource and the technical procedure of triangulation of data collected from the following sources: Laws and Decrees of Higher Education (BRASIL, 2010, 2014), statistical data and indexes from INEP/MEC, UNESCO, scientific journals, among others. The analysis is based on the different theoretical models of interculturality of Boaventura Sousa Santos and Catherine Walsh. It is concluded that the new epistemological and methodological foundations in Higher Education allow opportunities for social and ethnic-racial inclusion, which can contribute to the reduction of inequalities and discriminations, with a view to equitable opportunities in the various spheres of social relations.

Keywords: Higher Education. Intercultural education. Ecology of knowledge.

* Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Filosofia da Educação (GRUPEFE) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho. E-mail: <marisa.ccopa@hotmail.com>.

Resumen: Esta investigación de naturaleza bibliográfica analiza algunas bases epistemológicas y metodológicas con el objetivo de comprender sus contribuciones para la realización de una educación intercultural. Se utiliza la metodología cualitativa con el recurso de análisis documental y procedimiento técnico de triangulación de los datos recogidos de las siguientes fuentes: Leyes y Decretos de la Educación Superior (BRASIL, 2010, 2014), datos e índices estadísticos del INEP/MEC, UNESCO, revistas científicas, entre otras. El análisis se basa en los diferentes modelos teóricos de interculturalidad de Boaventura Sousa Santos y Catherine Walsh. Se concluye que las nuevas bases epistemológicas y metodológicas en la Educación Superior brindan oportunidades a la inclusión social y étnico-racial, las cuales pueden contribuir en la reducción de desigualdades y discriminaciones, con miras a la equidad de oportunidades en las diversas esferas de relaciones en sociedad.

Palabras clave: Educación Superior. Educación intercultural. Ecología de saberes.

Introdução

A responsabilidade política e social da Educação Superior preconiza mudanças sociais, de base ontológica e epistemológica que interliguem os conhecimentos acadêmicos e os saberes locais. O desenvolvimento do conhecimento científico e seu acesso ainda se situam restringidos a uma pequena parcela da sociedade, de forma que “[...] não é possível existir justiça social equitativa sem simultânea existência de justiça cognitiva” (SANTOS, 2006, p. 105).

A justiça cognitiva inicia-se pelo autoconhecimento que valoriza as diversidades sociais e culturais, pois se pauta no “[...] início de uma esfera ontológica qualitativamente nova, a da realidade humana, enquanto realidade sócio histórica” (DUARTE, 1998, p. 104). O recente contexto sócio histórico da Educação Superior brasileira apresenta a expansão de matrículas e a inclusão social, tendo como aspecto primordial a emancipação humana e social dos alunos incluídos. “Penso que, no atual contexto de transformação social e política, não necessitamos de teorias de vanguarda, outrossim, de teorias de retaguarda” (SANTOS; MENESES, 2014, p. 19). Por teorias de retaguarda, podemos considerar que estejamos dentro e fora da teoria crítica eurocêntrica. Esse distanciamento é denominado como sociologia transgressiva, que engloba as sociologias das ausências e das emergências.

A sociologia das ausências expande o domínio das experiências sociais já disponíveis, enquanto que a sociologia das emergências expande o domínio das experiências sociais possíveis. No início do século XXI, surgiu uma nova problemática no campo da história social da ciência e da tecnologia, a intenção de descrever, analisar e problematizar as relações entre ciência, tecnologia e diversidade cultural (BETANCOURT et al., 2014).

As experiências sociais atuais nos conduzem a avaliarmos sobre os fins e a qualidade da Educação Superior, aspectos que, pela amplitude de seus desdobramentos, torna-se complexo o processo avaliativo pois “[...] a avaliação é uma dimensão humana ético-política. Jamais é neutra ou inócua. Portanto, inscreve-se na área da liberdade e dos interesses fragmentados e contraditórios da sociedade” (DIAS SOBRINHO, 2017, p. 299). A intencionalidade educativa vai “[...] mais além dos falsos consensos, pois vivemos uma disputa intensa sobre os sentidos, valores e práticas da educação” (CROSO, 2017). Portanto, uma possibilidade epistemológica intercultural transcende os limites de padrões homogeneizados que avaliam a qualidade e a finalidade da Educação.

Considerando que para cada epistemologia há um posicionamento ético correspondente, assumimos como um desafio que consiste em levar a cabo uma reflexividade ética sobre o trabalho de pesquisa para construir sentidos sobre a realidade (TELLO; MAINARDES, 2015).

Com o intento de aprimorar os paradigmas epistemológicos alicerçados na compreensão holística de conhecimentos, precisamos de diálogos interculturais. “E finalmente, uma questão de especial interesse aos educadores: Qual seria o impacto de uma concepção pós-abissal do saber (como uma ecologia de saberes) sobre nossas instituições educativas e centros de investigação?” (SANTOS; MENESES, 2014, p. 65).

Consideramos que o impacto seria significativo, porque sobrepujaria a educação do sistema produtivo e econômico, assim como fundamentaria uma formação aligeirada e pragmática, para construir novos conhecimentos embasados na responsabilidade ética, política, plural e intercultural que valorizaria a diversidade humana e uma pesquisa comprometida com o acompanhamento dos resultados, pois retornaria para a sociedade com intervenções práticas em diálogos com as necessidades locais. A partir desses encontros Interculturais e Inter científicos, constituir-se-iam novas alternativas de ecologias de saberes. Compreendemos que a ecologia de saberes surge do pensamento pós-abissal. Essa ecologia possui “[...] por premissa a ideia da inesgotável diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico” (SANTOS, 2007a, p. 32).

Mediante o breve contexto introdutório apresentado, questionamos quais seriam as contribuições políticas e sociais da inserção de novas bases epistemológicas e metodológicas para uma Educação Superior intercultural? Para esse fim, nossos objetivos são: analisar o atual contexto da Educação Superior e apresentar novas contribuições epistemológicas e epistemológicas para a realização de uma educação intercultural.

Utilizamos a metodologia qualitativa, com o recurso da análise documental e procedimento técnico de triangulação dos dados coletados das seguintes fontes: Leis e Decretos da Educação Superior, dados e índices estatísticos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)/Ministério da Educação (MEC), da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), de revistas científicas, entre outras fontes bibliográficas. A partir de uma abordagem qualitativa, a análise é fundamentada nos diferentes modelos teóricos de interculturalidade de Boaventura Sousa Santos e Catherine Walsh.

Desenvolvemos este artigo em três movimentos: em primeiro lugar, analisamos os recentes dados estatísticos da Educação Superior; em seguida, apresentamos as diversificadas instituições da Educação Superior, a partir de sua legislação e de algumas concepções sobre suas finalidades; no terceiro movimento, apresentamos algumas bases epistemológicas e metodológicas para uma Educação Superior intercultural. Concluímos com nossas considerações finais.

Análises dos recentes dados estatísticos da Educação Superior

A Educação Superior no Brasil apresenta-se em contínua expansão. No período entre 2003 e 2015, destacam-se as duas maiores taxas de crescimento em matrículas: na região Nordeste, com uma taxa de 94%, e, na região Norte, que apresentou uma taxa de 76%, em relação às demais regiões do país. “Tais resultados são consequências dos investimentos na interiorização da universidade pública e nas políticas de democratização do acesso desenvolvidas pelo governo federal” (BRASIL, 2015, p. 20). De acordo com os dados do Plano Nacional da Educação, a perspectiva é de elevar a atual taxa bruta de matrícula na Educação Superior de 32,3% para 50% e a taxa líquida de 16,5% para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público (BRASIL, 2014).

Conforme o Censo da Educação Superior 2015, os setores privado e público apresentaram o total de 8.027.297 matrículas, sendo dividido entre o setor privado, com 5.867.011 matrículas; o setor Federal, com um total de 1.214.635; a rede estadual, com 618.633; e o municipal, com o número de 118.877 matrículas. Percebemos que esses índices ainda não atendem à meta do PNE de matrículas, assim como houve queda de 6,9% de matrículas na rede privada em 2015 (BRASIL, 2016a). Em 2015, constavam 2.368 instituições de Ensino Superior no Brasil, divididas entre 2.069 instituições da rede privada, 68 instituições da rede municipal, 120 instituições da rede estadual e 107 instituições da rede federal. O domínio numérico de instituições por organização acadêmica em 2015 continha um total de 1.980 faculdades, seguidas pelas universidades com 195 unidades, assim como constaram 149 centros universitários e finalizando com 40 unidades de Instituições Federais e de Centros Federais de Educação Tecnológica (BRASIL, 2016a).

Também se destaca o total de 12.409 alunos estrangeiros que se matricularam em 2015 na Educação Superior brasileira, sendo similarmente alta a participação de alunos estrangeiros na Educação Básica. Esse aumento em muito se deve ao número de refugiados reconhecidos pelo Brasil que cresceu 127% entre 2010 e 2016 (BRASIL, 2016c). Esses dados demonstram os novos desafios de adaptação cultural e de comunicação. Essa situação afeta sobretudo crianças vindas da Bolívia, do Peru, do Paraguai e de outros países latino-americanos, além de africanas, que vieram com seus familiares em busca de melhores condições de vida (OLIVEIRA, 2016).

Essa expansão de matrículas desde a Educação Básica reverbera-se no processo de flexibilização da Educação Superior, tanto no setor público como no privado, identificável pelo aumento de vagas com abertura de cursos noturnos; acréscimo numérico de alunos por professor; currículos que se tornaram menos rígidos, possivelmente para diminuir a evasão dos alunos e devido às defasagens de aprendizagens durante a formação na Educação Básica; fatores de desconexão entre o Ensino Médio e a Educação Superior; baixos índices de alunos, na faixa etária de 15 e 17 anos e maior tempo para a conclusão do Ensino Médio, pois “[...] somente a metade dos brasileiros conclui em três anos” (OECD, 2017). Adiciona-se a esse processo de flexibilização, a manutenção e a dedicação dos alunos aos estudos em concomitância às horas de trabalho, a necessidade do financiamento do curso pelos planos de bolsa como o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), entre outros fatores que compõem um quadro panorâmico da Educação Superior, culminando com um crescimento na taxa de desistência do curso de ingresso. Na avaliação da trajetória dos alunos entre 2010 e 2014, identificou-se que, em 2010, “[...] 11,4% dos alunos abandonaram o curso para o qual foram admitidos. Em 2014, esse número chegou a 49%” (BRASIL, 2016b). Esses aspectos conduzem à reflexão de que a Educação Superior, além de oportunizar o acesso ao ingresso, também necessita avaliar novos meios de manter o aluno matriculado, entre outros fatores básicos para motivar a continuidade nos estudos.

Diversidade institucional da Educação Superior: legislação e finalidades

As instituições dividem-se de acordo com suas entidades mantenedoras, as quais podem ser mantidas pelos Governos Federal, Estadual ou Municipal, ou instituições que são mantidas pelo setor privado. Além da divisão entre o setor público e privado, existem diferenciadas tipologias que caracterizam e distinguem as instituições superiores, as quais podem ser Autônomas, Técnicas (Centro Federal de Educação Tecnológica e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – CEFET/IFET), Empresariais, Religiosas e Militares (NEVES, 2002, p. 48).

Com relação à organização acadêmica das instituições da Educação Superior, há instituições universitárias que são divididas entre universidades pluridisciplinares e universidades especializadas, centros universitários e instituições não universitárias, a saber: Institutos Superiores de Educação, Faculdades Integradas e Faculdades Isoladas e os Centros Federais de Educação Tecnológica e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Conforme Santos (2007b, p. 34), “[...] em 2002, o Fórum EUA-OCDE concluiu que o mercado global da educação estava se transformando em uma parte significativa do comércio mundial de serviços”. Um exemplo situa-se na transnacionalização da Educação Superior, isto é, o oferecimento de cursos virtuais para alunos em diversos países do planeta, assim como pelo intercâmbio de alunos em cursos presenciais, ou pela franquia de instituições internacionais que implantam suas sucursais em outros países.

Concomitantemente, há metas globais do Fórum Mundial de Educação, sendo seu objetivo a elaboração de uma Nova Agenda da Educação, que irá vigorar entre 2015 e 2030, com os novos objetivos que compõem o compromisso de Educação para Todos, iniciado em 1990, na Conferência de Jomtien, e reiterado em 2000, no Fórum Mundial de Educação, realizado em Dakar. Denotamos que essas metas necessitem dialogar com os objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), pois esses objetivos ampliam e interligam a complexidade de análise das metas específicas da Educação para as demais áreas que constituem a vida humana. Destacamos que a superação dos desafios apresentados nos Objetivos do Milênio precisa ser realizada simultaneamente às metas específicas da Educação, podendo ser essa relação dialógica um horizonte de possibilidades que avancem na direção de diminuir as diversificadas desigualdades entre as pessoas de nosso planeta.

O Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG 2011-2020) faz parte integrante do PNE de maneira que converge com a Meta 13: elevar a qualidade da Educação Superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de Educação Superior para 75%, sendo, do total, no mínimo, 35% doutores. Essas metas convergem com a proposta 4 do Grupo de Trabalho Aberto (GTA) do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), em específico o item 4.7: até 2030, aumentar a oferta de professores qualificados, nomeadamente por meio da cooperação internacional para a formação de professores nos países em desenvolvimento. A Meta 4 do Fórum Mundial da Educação (UNESCO, 2017) aponta sobre a Educação de qualidade: educação de boa qualidade, provisionada por professores treinados e apoiados, é direito de todas as crianças, jovens e adultos, não privilégio de poucos.

Atualmente, as instituições de Ensino Superior promovem ações sociais integradas ao ensino, à pesquisa e à extensão, pois “[...] o SINAES avalia a responsabilidade social tendo como foco a inclusão social, o desenvolvimento econômico e social, a defesa do meio ambiente, a memória cultural, a produção artística e o patrimônio cultural” (NUNES; PEREIRA; PINHO, 2017, p. 166). Paralelamente, outra perspectiva de formação na Educação Superior é encontrada no Fórum Social Mundial (FSM), pelo qual se iniciou o trabalho de tradução entre saberes. Parte-se “[...] da ideia de que todas as culturas são incompletas e que, portanto, podem ser enriquecidas pelo diálogo e pelo confronto com outras culturas” (SANTOS, 2004, p. 84). Ao considerar-se que as finalidades da Educação Superior se estruturam nas suas ligações com as instituições sociais, econômicas e políticas, compreendemos que “[...] a sociedade deixa de ser objeto das interpelações da ciência, para ela mesma ser sujeito das interpelações da ciência” (SANTOS, 2016, p. 44).

Essa perspectiva realiza-se nas propostas das Universidades Populares dos Movimentos sociais (UPMS) cuja proposta surge no Fórum Social Mundial, em 2003. Essas propostas possuem como finalidade a construção de uma Educação Superior comprometida com a transformação social, a partir da abertura à diversidade epistemológica do mundo, sob três pontos de vista: da posição geográfica, da posição epistêmica e da posição política.

A ampliação industrial e o aumento das classes médias da zona urbana, conforme Cardoso e Sampaio (1994), trouxeram transformações sociais que não se limitaram à expansão das matrículas, bem como houve a necessidade da criação de novas instituições e carreiras, uma vez que diversificou a população que ingressa nesse nível de ensino. Existem, desse modo, jovens que são a primeira geração a cursar o Ensino Superior, pessoas com maior idade e já inseridas no mercado de trabalho, as quais necessitam de uma melhor qualificação profissional, formando, dessa forma, perfis diversificados de alunos. A expansão da matrícula não significa apenas aumento quantitativo; mas, sim, ressignificam-se complexos desafios nas finalidades da Educação Superior. Investiga-se, portanto, um equilíbrio na finalidade da Educação Superior entre a formação profissional e acadêmica, inserida em sua natureza política e social.

Essa finalidade de emancipação social reflete-se, diretamente, na correlação entre a qualidade da formação profissional e humana da Educação Superior com as características dos profissionais que compõem os diversos setores públicos e privados de um Estado. Sendo o Estado composto pelo seu território, sua soberania política e por seu povo, denotamos que o conceito de povo se fundamenta na relação ética, política, ou jurídica entre pessoas que residem em um mesmo território, as quais compõem uma nação que compartilha vínculos históricos. Desse modo, os cidadãos, ao longo do tempo, sentem-se comprometidos na construção de um futuro melhor para aqueles que virão, para dar continuidade a esse fluxo de solidariedade e que possa intervir entre eles (FABRIZ; FERREIRA, 2001). Essas características de solidariedade e de responsabilidade social em muito dependem de uma formação humana baseada ontológica e epistemologicamente no âmbito intercultural e intracultural.

Bases epistemológicas e metodológicas para uma Educação Superior intercultural

Quando nos referimos ao termo “interculturalidade”, estamos abordando a diversidade cultural que encontramos cotidianamente em nossa sociedade. Torna-se observável que a interação e as relações humanas entre essas pessoas dependem da atitude de compreender “o diferente” e se inicia desde a mais tenra idade, no decorrer da formação humana integral, desde a Educação Infantil até a Educação Superior, porque se busca “[...] um conhecimento que desenvolva um princípio de solidariedade” (SANTOS, 2006, p. 27).

É importante compreender algumas diferenças entre a pluriculturalidade e a multiculturalidade. Inicialmente, explicamos que a multiculturalidade se refere a uma multiplicidade de grupos culturais que coexistem em determinada região; todavia, não se estabelecem relações entre essas diferentes culturas na prática social e política, porque esses grupos permanecem separados, divididos e opostos. Por outro lado, a pluriculturalidade indica uma convivência de culturas no mesmo espaço territorial sem uma profunda interpelação equitativa. Na América Latina, por exemplo, representa a particularidade dos povos indígenas e dos povos negros que conviveram por séculos com brancos mestiços, sendo o processo de miscigenação uma realidade, dentro de resistências culturais e revitalização das diferenças (WALSH, 2005).

Para a realização da educação intercultural, é necessário que esteja presente a formação de educadores nos âmbitos metodológico, didático, pedagógico e curricular de materiais. E, também, é preciso o estabelecimento de sistemas de monitoramento e avaliação, de modo que possa atingir um pleno desenvolvimento de componentes interculturais, constituindo-se como parte de uma revolução educativa de índole social, política, cognitiva e procedimental, orientada para um novo compromisso de consciência e solidariedade social e cultural. Essa “[...] perspectiva é necessariamente baseada na premissa de que todas as culturas têm o direito de desenvolver e contribuir com suas particularidades e diferenças, para a construção do país” (WALSH, 2009, p. 201).

A efetividade da educação intercultural depende da descolonização dos sistemas de conhecimento e de organização totalizadora de suas sociedades. Essa condição remete-nos a outro conceito fundamental: a Intraculturalidade “[...] é concebida como a reavaliação do conhecimento local, especialmente da sabedoria dos povos indígenas, que mantiveram um estilo de vida mais humano e sustentável” (DELGADO; ESCÓBAR, 2006, p. 145). Consideramos que esse é o primeiro passo indispensável para fortalecer a identidade cultural e para recriar conhecimento no interior e exterior da universidade. Por essa razão, “[...] o processo de intraculturalidade deve ser enfrentado em todas [as] áreas da vida diária (natural, social e espiritual) de nossas sociedades, contando como eixos deste processo para os mesmos atores locais” (DELGADO; ESCÓBAR, 2006, p. 27). As bases epistemológicas e as finalidades da Educação Superior precisam conciliar-se com o ponto de vista local, para inovar os princípios do sistema conceitual, os quais nós importamos, sem passar por nossas próprias interpretações (WAINSTOK, 2007).

Um entrave para o reconhecimento da intraculturalidade, ou seja, dos conhecimentos ancestrais, situa-se nos estados-nação, os quais legitimaram uma nação racializada que chega a ser incorporada no regime de cidadania na ordem pós-colonial. Esse processo de distinção de cidadania é oferecido e elaborado pelas “[...] várias elites nacionalistas que se beneficiariam por serem reconhecidas como líderes dos novos estados-nações e integradas em uma ordem global de colonialismo contínuo - ou seja neocolonialismo” (FERNANDES, 2017, p. 7). Dessa forma, evidenciamos a colonização do conhecimento pelo “[...] estado-nação moderno e sua própria racialização construída da suposta superioridade dos brancos e da exclusão das populações racialmente classificadas como inferiores” (WALSH, 2010, p. 101).

Uma perspectiva de superar a colonização do conhecimento é a transdisciplinaridade, haja vista que se trata de “[...] mais que uma disciplina nova ou uma superdisciplina, é em realidade uma forma distinta de ver o mundo: é mais sistêmica e mais holística” (MAX-NEEF, 2005, p. 17). Para Nicolescu (1999), a transdisciplinaridade tem por objetivo a compreensão do mundo presente para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento. Assim sendo, a transdisciplinaridade é um conceito que assume a prevalência de constituir um sistema total que transponha o plano das relações e das interações entre as diversas disciplinas, oportunizando a abertura para outras formas de conhecimentos e de outras culturas.

Outro aspecto primordial é denominado de diálogo Intercultural e Inter científico, ou seja, o reconhecimento de cada cultura e cada conhecimento como parte de um todo, assim como se utiliza o enfoque metodológico da investigação participativa e a abordagem analítica da reflexividade como uma dimensão de interação entre o sujeito e o objeto da pesquisa, de forma que se analisa o modo de pensar e sentir do objeto (RIST; DELGADO, 2012).

Uma Educação Superior, pertinente para uma sociedade em mudança, busca outras formas de conhecimento a partir da “[...] investigação transdisciplinar que é interdisciplinar e participativa, pois se realiza dentro de contextos específicos, desde o momento de se estabelecer

os problemas, como em buscar soluções e colocá-las em prática” (HURNI; WIESMANN, 2012, p. 7). Algumas propostas de cursos e de matrizes curriculares interdisciplinares estão sendo desenvolvidas, trazem avanços no entendimento do significado de propostas curriculares integradas e conduzem a levar em conta dimensões globais da sociedade e do mundo contemporâneo em que vivemos (ROSA, 2014).

Associadamente, situa-se a Etnomatemática, que se fundamenta na proposta de currículo baseado em literacia, materacia e tecnoracia. Essa nova concepção de currículo é uma resposta educacional à responsabilidade de proporcionar aos jovens os instrumentos necessários para sua sobrevivência e transcendência nos anos futuros (D’AMBRÓSIO, 2005). Um exemplo de experiência metodológica participativa para o desenvolvimento sustentável e endógeno é o realizado por organizações camponesas e indígenas de base, profissionais de Organizações não Governamentais (ONGs), fundações, universidades públicas e pessoas comprometidas com esse enfoque nos continentes Africano, Asiático, Europeu e Latino Americano. “A perda da diversidade bio-cultural constitui uma grande ameaça à estabilidade e resistência do mundo e tem enormes consequências no plano econômico, intelectual, emotivo, moral e espiritual” (TAPIA; DELGADO, 2006, p. 24).

A Metodologia de Investigação Participativa Revalorizadora (IPR) apresenta como fundamento filosófico, teórico e de práxis, o enfoque Histórico Cultural Lógico (HCL). Essa metodologia visa a integralidade de aspectos sociais, materiais e espirituais, que são parte da vida cotidiana das comunidades camponesas (ESCÓBAR; LISPERGUER, 2006). As pontes epistemológicas entre as ciências da sabedoria ancestral e a ciência ocidental eurocêntrica, a partir do paradigma qualitativo, seguem algumas características. Segundo Haverkort et al. (2013):

As características ontológicas do paradigma qualitativo estabelecem que o processo de investigação e da construção da ciência e do conhecimento devem levar em conta a natureza do que se tenta conhecer e do seu contexto histórico e social, o qual se encontra determinado por uma visão de mundo. De maneira que se determina uma escala de valores, de sentido, o porquê e a orientação da investigação. As características epistemológicas do paradigma qualitativo estabelecem que a origem e a transmissão do conhecimento são produtos da atividade humana, pautada no conhecimento social que se constrói coletivamente. (HAVERKORT et al., 2013, p. 198).

Um paradigma qualitativo também valoriza a relação entre o ensino e a pesquisa que busca a descolonização do conhecimento, pois se estrutura nas lacunas entre a ideologia política (as ideias que moldam qualquer prática), o espaço (os espaços que dão vida a esses projetos) e a comunidade (as pessoas que realizam esse trabalho), representando cada dimensão da descolonização, uma expressão de autodeterminação coletiva elaborada pelos próprios participantes (MENESES, 2016).

Existe um distanciamento entre a teoria e a prática que abrange desde as diferenças entre contextos, nos quais as teorias são elaboradas, até diferenças de bases epistemológicas e ontológicas. De acordo com Santos (2010, p. 18), “[...] os movimentos do continente latino americano, muito além dos contextos, constroem suas lutas baseados nos conhecimentos ancestrais, populares e espirituais”, sendo sempre distanciados do cientificismo próprio da teoria crítica eurocêntrica.

Um desafio metodológico para dar voz aos portadores de outros saberes, para validá-los e gerar diálogos interculturais é a tradução intercultural. O exercício de tradução visa identificar e reforçar o que é comum na diversidade, tanto em relação aos saberes como às ações, e consiste no trabalho de interpretação entre duas ou mais culturas (SANTOS, 2004). Podemos considerar que a atual realidade da Educação Superior é um convite para que, em nossas incompletudes,

elaboremos pontes que nos interliguem, por meio de vínculos cognitivos e culturais. “A tradução é um trabalho dialógico e político. Tem igualmente uma dimensão emocional, porque pressupõe uma atitude inconformista, por parte do sujeito” (SANTOS, 2004, p. 86).

Ampliar epistemologicamente os limites do conhecimento científico, a partir da própria prática local, é propiciar uma aprendizagem com o conhecimento e a prática do outro. Conforme Meneses (2016, p. 41): “As narrativas plurais em diálogo, relatam-nos contatos e continuidades e são construídas através de debates e análises de várias perspectivas e situações, alargando o reconhecimento da diversidade epistêmica do mundo”. A ideia da diversidade epistemológica está por se construir, tanto no sentido de escutar como de sentir, ao perceber as palavras e os sentimentos, e em outras perspectivas. Corresponde-se ao termo técnico de *emic* que se refere a entender outra cultura desde sua perspectiva (LENKERSDORF, 2008, p. 122).

De igual modo, “[...] as formas alternativas de conhecimento são fontes alternativas de produção” (SANTOS, 2012, p. 93). Respeitar a diversidade cultural permite a sobrevivência das diferentes visões de mundo, pois a ecologia de saberes concebe o conhecimento como uma intervenção na realidade. A cultura popular é uma teoria imediata, um conhecimento acumulado e sistematizado que interpreta e explica a realidade (VALLA, 1996). Poderemos compreender-nos a partir de novas concepções epistemológicas, como a autoeducação e autotransformação que se realizam no diálogo em que nos propomos a escutarmo-nos profundamente. “Diálogo, escuta profunda, são elementos nucleares para perceber outras racionalidades e outros paradigmas epistemológicos” (SANTOS, 2016, p. 211). Quando encontramos pontos comuns entre as culturas, temos zonas de contato para diálogos, com vistas na compreensão de conhecimentos mútuos.

Considerações finais

Novas bases epistemológicas e metodológicas na Educação Superior introduzem oportunidades de inclusão social e étnico-racial, as quais podem contribuir na redução de desigualdades e discriminações, com vistas à equidade de oportunidades nas diversas esferas de relações em sociedade. Essas bases epistemológicas e metodológicas interculturais compõem “[...] um dos conceitos de tecnologia social atualmente em voga que compreende produtos, técnicas ou metodologias replicáveis, desenvolvidas na interação com a comunidade e que representem efetivas soluções de transformação social” (RODRIGUES; BARBIERI, 2008, p. 1070).

Essa abertura epistemológica orienta-nos à compreensão de que nossa autoconsciência é expressada em nossos próprios produtos culturais, por meio do diálogo entre culturas que se conhecem e se aprendem, umas com as outras, para que propicie o autoconhecimento que se expressa como conceito, porque a “[...] transmissão de conhecimentos não é mera transmissão de ideias, outrossim, produção de subjetividade” (BAUTISTA, 2010, p. 28). Consiste na subjetividade humana a essência da sua solidariedade, pois é o princípio da formação intercultural.

Analisamos que a interculturalidade crítica se baseia no reconhecimento da diversidade cultural, na equidade de viabilidades econômicas, pois conduzem à participação ativa e à cidadania justa. São necessárias novas bases epistemológicas que sustentem a interculturalidade crítica, que se orienta pela valorização de diálogos entre os diversificados saberes. Essa perspectiva crítica analisa as condições do diálogo e reflete sobre as razões que o impossibilitam, mediante as relações de poder advindas de aspectos sociais, econômicos e políticos. Também reconhece a necessidade da superação de uma monocultura dominante, haja vista que os diálogos

interculturais propiciam desde o enfreteamento entre diferentes pontos de vista até a reestruturação de novas perspectivas complexas de culturas e identidades. Propõe-se, assim, um projeto de interculturalidade crítica que tenha uma natureza tanto decolonizadora quanto pedagógica (WALSH, 2012).

Walsh (2012) ressalta que é necessário compreender sobre a interculturalidade funcional, que se orienta nos discursos oficiais e políticos dos Estados-nação e das Organizações internacionais, por meio dos quais não se conscientiza sobre a racionalidade capitalista e neoliberal que subalterniza grupos sociais. Esses discursos funcionam para minimizar divergências entre grupos e movimentos sociais, pois sustentam as relações de poder dominantes e se ausentam de questionar e buscar novas relações e diálogos culturais, a partir das diferenças e dos desequilíbrios de direitos socioculturais entre etnia, raça, classe, gênero, entre outras intersecções existentes nas relações humanas

“Por sua parte, o Estado busca prolongar o *status quo* mediante a maquiagem e a máscara, com as quais encobre e recobre suas arcaicas formas de domínio. O ajuste estrutural que conduz à intensificação da exploração do trabalho” (CUSICANQUI, 2010, p. 21). Uma Educação Superior que prioriza a formação destinada aos objetivos do mercado de trabalho impulsiona a prolongação do sistema colonial, pelo qual se sustentam as diversas formas de exploração capitalista. Precisamos, assim, identificá-las e diferenciá-las, “[...] com o objetivo de erradicar todas as formas de discriminação racial e exílio em nossa própria terra” (CUSICANQUI, 2010, p. 239).

Consideramos que as condições necessárias para a existência da interculturalidade, na perspectiva intercultural crítica de Catherine Walsh, seja o inter-relacionamento das condições políticas e sociais da colonização do conhecimento com as relações de poder, acompanhadas com as inovadoras formas de praticar a interculturalidade, idealizadas por Boaventura Sousa Santos, como a ecologia de saberes, o cosmopolitismo subalterno, a tradução intercultural, a escuta profunda, a sociologia das ausências e das emergências e as metodologias participantes, entre as demais bases epistemológicas e metodológicas apresentadas neste artigo.

Referências

BAUTISTA, R. S. **Hacia una constitución del sentido significativo del “vivir bien”**. La Paz: Rincón Ediciones, 2010.

BETANCOURT, A. P. et al. **Del monologo a la polifonía**. México: UNAM, 2014.

BRASIL. **Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG 2011-2020)**. Brasília: CAPES, 2010. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/plano-nacional-de-pos-graduacao>>. Acesso em: 8 set. 2017.

BRASIL. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, n. 120-A, edição extra, p. 1-7.

BRASIL. **A democratização e expansão da educação superior no país 2003-2014**. Brasília: MEC/SISU, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192>. Acesso em: 25 out. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo da Educação Superior 2015**. Brasília: INEP/MEC, 2016a. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2015/Apresentacao_Censo_Superior_2015.pdf>. Acesso em: 25 out. 2017.

BRASIL. MEC defende reformas para reduzir evasão em faculdades. **Portal Brasil**, Brasília, 6 out. 2016b. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2016/10/mec-defende-reformas-para-reduzir-evasao-em-faculdades>>. Acesso em: 5 set. 2017.

BRASIL. Cidadania e justiça: Brasil abriga 8.863 refugiados de 79 nacionalidades. **Portal Brasil**, Brasília, 10 maio 2016c. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2016/05/brasil-abriga-8-863-refugiados-de-79-nacionalidades>>. Acesso em: 5 set. 2017.

CARDOSO, R. C. L.; SAMPAIO, H. Estudantes universitários e o trabalho. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, n. 26, p. 30-50, 1994.

CROSO, C. **La lucha por los sentidos del derecho a la educación**. 2017. Disponível em: <https://elpais.com/elpais/2017/08/29/contrapuntos/1504017730_002317.html>. Acesso em: 14 set. 2017.

CUSICANQUI, S. R. **Oprimidos, pero no vencidos**. 4. ed. La Paz: La Mirada Salvaje, 2010.

D'AMBRÓSIO, U. Sociedade, cultura, matemática e seu ensino. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 99-120, jan./abr. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1517-97022005000100008>

DELGADO, F.; ESCÓBAR, C. Marco filosófico del diálogo intra, intercultural e intercientífico. In: DELGADO, F.; ESCÓBAR, C. (Eds.). **Diálogo intercultural e intercientífico para el fortalecimiento de las ciencias de los pueblos indígenas originarios**. Cochabamba: Agruco; Plural Editores, 2006. p. 15-30. [Serie Cosmovisión y Ciencias].

DIAS SOBRINHO, J. Editorial. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, Sorocaba, v. 22, n. 2, p. 299-300, maio/ago. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1414-40772017000200001>

DUARTE, N. Relações entre ontologia e epistemologia e a reflexão filosófica sobre o trabalho educativo. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 16, n. 29, p. 99-116, jan./jun. 1998.

ESCÓBAR, C.; LISPERGÜER, G. Innovaciones metodológicas para el diálogo intercultural e intercientífico: La perspectiva transdisciplinar y el enfoque inter-metodológico. **Rev. Agricultura**, Cochabamba, n. 38, año 58, p. 11-16, 2006.

FABRIZ, D. C.; FERREIRA, C. F. Teoria geral dos elementos constitutivos do Estado. **Revista da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais**, Belo Horizonte, n. 39, p. 107-141. jan./jun. 2001.

FERNANDES, J. K. **Enigmas da cidadania**. Lisboa: Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL), 2017.

HAVERKORT, B. et al. **Hacia el diálogo intercientífico**: Construyendo desde la pluralidad de visiones de mundo, valores y métodos en diferentes comunidades de conocimiento. La Paz: Agruco; Plural editores, 2013.

HURNI, H.; WIESMANN, U. **Investigación transdisciplinaria en el contexto del desarrollo**: ¿fórmula vacía o necesidad? Berna: CDE, Instituto Geográfico de la Universidad de Berna – Suíza, 2012.

LENKERSDORF, C. **Aprender a escuchar**. México: Plaza el Valdez S A, 2008.

MAX-NEEF, M. A. **Los cimientos de la transdisciplinariedad**. Valdivia: Universidad Austral de Chile, 2005.

MENESES, M. P. As ciências sociais no contexto do Ensino Superior em Moçambique: dilemas e possibilidades de descolonização. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 34, n. 2, p. 338-364, maio/ago. 2016. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795x.2016v34n2p338>

NEVES, C. E. B. Estrutura e o funcionamento do Ensino Superior no Brasil. In: SOARES, M. S. A. (Org.). **A Educação Superior no Brasil**. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2002. p. 43-69.

NICOLESCU, B. **O Manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 1999.

NUNES, E. B. L. L. P.; PEREIRA, I. C. A.; PINHO, M. J. A responsabilidade social universitária e a avaliação institucional: reflexões iniciais. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, Sorocaba, v. 22, n. 1, p. 165-177, jan./abr. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1414-40772017000100009>

OECD. Organisation for Economic Co-operation and Development. **Education at a Glance 2017**: OECD Indicators. Paris: OECD Publishing, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1787/6cad591a-en>

OLIVEIRA, C. de. **Crianças imigrantes enfrentam barreira da língua e despreparo da rede de ensino**. Rede Brasil, 24 fev. 2016. Disponível em: <<http://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2016/02/alem-da-barreira-da-lingua-criancas-imigrantes-enfrentam-o-despreparo-da-rede-de-ensino-7023.html>>. Acesso em: 5 out. 2017.

RIST, S.; DELGADO F. **La transdisciplinariedad y la investigacion participativa en una perspectiva de dialogo intercultural e intercientifico**. La Paz: Agruco/UMSS; CDE/UB; NCCR, 2012.

RODRIGUES, I.; BARBIERI, J. C. A emergência da tecnologia social: revisitando o movimento da tecnologia apropriada como estratégia de desenvolvimento sustentável. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 6, p. 1069-1094, nov./dez. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0034-76122008000600003>

ROSA, D. S. Os bacharelados interdisciplinares e os seus desafios. **Interciente**, Santo André, v. 1, p. 33- 49, ago. 2014.

SANTOS, B. S. O futuro do Fórum Social Mundial: o trabalho da tradução. Buenos Aires: **CLACSO**, 2004. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/osal/20110308113027/8sousasantos15.pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2018.

SANTOS, B. S. **Conocer desde el Sur Para una cultura política emancipatoria**. Lima: Programa de Estudios sobre Democracia y Transformación Global, 2006.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estudos - CEBRAP**, São Paulo, n. 79, p. 3-47, nov. 2007a. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0101-33002007000300004>

SANTOS, B. S. **La Universidad en el Siglo XXI**: Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad. 4. ed. La Paz: CIDES-UMSA; ASDI y Plural editores, 2007b. p. 21-96. Disponível em: <http://www.cides.edu.bo/webcides/images/pdf/universidad_siglo_xxi-sousa.pdf>. Acesso em: 7 maio 2018.

SANTOS, B. S. **Descolonizar el saber, reinventar el poder**. Montevideo: Ediciones Trilce, 2010.

SANTOS, B. S. **De las dualidades a las ecologías**. La Paz: Red Boliviana de Mujeres Transformando la Economía REMTE, 2012.

SANTOS, B. S. La universidad popular de los movimientos sociales. In: SANTOS, B. S. **La universidad en el siglo XXI**. Ciudad de México: Siglo XXI Editores, 2016. p. 101-116.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologías del Sur (perspectivas)**. Madrid: AKAL, 2014.

TAPIA, N.; DELGADO, F. **Aprendiendo el desarrollo endógeno**: construyendo la diversidad bio-cultural. Cochabamba: COMPAS-Latinoamérica, 2006. p. 19-41.

TELLO, C.; MAINARDES, J. Revistando o enfoque das epistemologias da política educacional. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 153-178, jan./jun. 2015. DOI: <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.10i1.0007>

UNESCO. **Fórum Mundial de Educação**. 2017. Disponível em: <<http://www.forummundialeducacao.org>>. Acesso em: 9 out. 2017.

VALLA, V. V. A crise de interpretação é nossa: procurando compreender a fala das classes subalternas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 177-190, jul./dez. 1996.

WAINSZTOK, C. En busca de una pedagogía latinoamericana. In: JORNADAS DE SOCIOLOGÍA. 7., 2007, Buenos Aires. **Anais eletrônicos...** Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 2007. Disponível em: <<http://cdsa.academica.org/000-106/458.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2017.

WALSH, C. **La interculturalidad en la educación**. Lima: Ministerio de Educación/Unicef, 2005.

WALSH, C. **Interculturalidad, Estado, sociedad luchas (de)coloniales de nuestra época**. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2009.

WALSH, C. “Raza”, mestizaje y poder: horizontes coloniales pasados y presentes. **Crítica y Emancipación. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales**, Buenos Aires, v. 2, n. 3, p. 95-124, abr. 2010.

WALSH, C. Interculturalidad crítica/pedagogía de-colonial. **Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas**, Seropédica, v. 3, n. 6, p. 25-42, jul./dez. 2012.

Recebido em 24/01/2018

Versão corrigida recebida em 28/04/2018

Aceito em 01/05/2018

Publicado online em 10/05/2018