

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E INTERCULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO UNIVERSITÁRIA PARA OS POVOS INDÍGENAS: O CASO EQUADOR-BRASIL

*LANGUAGE POLICIES AND INTERCULTURALITY IN UNIVERSITY EDUCATION FOR INDIGENOUS PEOPLES:
THE ECUADOR-BRAZIL CASE*

Yamil Doumet Chilán¹

Rogério Vicente Ferreira²

RESUMO

Este trabalho analisou os fundamentos teóricos e as políticas que dirigem o acesso à educação superior multicultural e linguística dos povos indígenas do Equador e Brasil; procurou-se conhecer a efetividade dos sistemas educativos, e como as instituições estão aplicando os processos de inclusão. A pesquisa tem uma abordagem qualitativa, com fase caracterizada pela pesquisa bibliográfica-documental. Apresenta-se um marco teórico sobre o contexto na educação multicultural; após uma análise comparativa se buscou conhecer as características da gestão e das bases políticas da educação superior. Os dados foram coletados por meio de instrumentos e técnicas, como: registro bibliográfico-documental e matrizes de análises de critérios; a informação foi obtida de fontes como artigos acadêmicos, documentos oficiais, páginas (webs) institucionais, dentre outras fontes. Observou-se que no Brasil a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB se tornou referência curricular nacional para a educação escolar bilíngue e intercultural; e igualmente no Equador existe a Lei Orgânica da Educação Intercultural (LOEI), onde se criam espaços para o diálogo entre o ensino e saberes tradicionais. Ambos os países têm como estratégia de inclusão programas e políticas para a concessão de bolsas de estudo e/ou reserva de cotas para indígenas ou afrodescendentes.

PALAVRAS-CHAVE: Política multicultural e linguística. Educação superior. Inclusão.

ABSTRACT

This study analysed the theoretical foundations and policies governing access to multicultural and linguistic higher education for indigenous peoples in Ecuador and Brazil; it sought to find out how effective the educational systems are and how the institutions are applying inclusion processes. The research has a qualitative approach, with a phase characterised by bibliographical-documentary research. A theoretical framework is presented on the context of multicultural education; after a comparative analysis, an attempt was made to find out the characteristics of the management and political bases of higher education. The data was collected using instruments and techniques such as bibliographic-documentary records and criteria analysis matrices; the information was obtained from sources such as academic papers, official documents, institutional websites and other sources. It was noted that in Brazil, the Law of Guidelines and Bases of National Education-LDB has become a national curricular reference for bilingual and intercultural school education; and also in Ecuador, there is the Organic Law of Intercultural Education- LOEI, which creates spaces for dialogue between teaching and traditional knowledge. Both countries have inclusion programmes and policies for scholarships and/or quotas for indigenous or Afro-descendants.

KEYWORDS: Multicultural and linguistic policy. Higher education. Inclusion.

¹ Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), yamilturismologo@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4295-5270>.

² Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), rogerio.ferreira@ufmt.br, <https://orcid.org/0000-0002-4308-6735>.

1. Introdução

É importante considerar a identidade cultural como um valor e um direito no contexto político global, evidenciando a importância da diversidade no marco dos direitos de todos aqueles que vivem em um estado. Para Orealc/Unesco (2017) é necessário sistematizar e consolidar as diferentes formas de representar e trabalhar a diversidade cultural a partir de teorias materializadas em políticas como multiculturalismo e interculturalidade. Pelo que foi analisado, as discussões sobre acessibilidade e inclusão a partir das políticas no campo educacional nos países latino-americanos implicam interesses que não são apenas conceituais.

Outro aspecto que deve ser considerado são os estereótipos socioculturais existentes nos países da América do Sul. Segundo a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe — Cepal — (2017), estes classificam e desqualificam determinados grupos sociais; por outro lado, a Cepal (2014) sustenta que cresce a demanda pela inclusão social e educativa em todo o território e as reivindicações históricas por uma educação a partir das visões de mundo e epistemologias nas quais estão inseridos os direitos dos povos indígenas e afrodescendentes. A interculturalidade deve ser abordada a partir da perspectiva dos diferentes atores sociais, como lideranças e organizações indígenas e afrodescendentes, professores e pais/mães de famílias; a fim de monitorar e compreender as desigualdades que afetam as políticas de diversidade e os direitos legítimos dos povos que historicamente foram subjugados.

Com relação ao apresentado anteriormente, é importante considerar que se deve tomar como base o critério de Hall (2011), quando este expressa que a cultura tem ocupado um lugar central em nosso tempo, e, por meio dela, o governo dos sujeitos vislumbra com mais nitidez as posições que podemos assumir na política cultural que produz as identidades. Aqui se apresenta a importância de promover a diversidade social e de fortalecer as manifestações como elo central para a conservação das culturas e fortalecer a inclusão e aceitação de expressões das diferentes identidades dos grupos na nossa sociedade contemporânea.

Os sistemas de representações socioculturais têm se configurado como múltiplos num ritmo acelerado nos diferentes territórios na América Latina, em parte, devido a processos tais como a globalização e ao rápido crescimento das tecnologias de comunicação e redes sociais. Isso tem ocasionado que as sociedades modernas passem por mudanças profundas em suas estruturas. Para Ribeiro *et al.* (2019), o modo de vida das sociedades e dos grupos culturais envolve não apenas a linguagem, a maneira de se vestir ou o tipo de entretenimento, mas as formas diferenciadas em que a própria natureza da relação social é concebida. Trata-se, nesse caso, de um processo mundial, facilitado pela globalização digital, o qual também é resultado de um modo de existência produzido historicamente pelas experiências vividas no interior dos grupos ao longo do tempo.

De acordo com o que foi colocado, surgem também problemas e conflitos que causam discriminação e visões diferenciadas dos diferentes grupos sociais, seja em nível local, seja em nível mundial. Goffman (1963) observa que a identidade social ajuda na disseminação da identidade estigmatizada; é importante destacar que a compreensão da identidade está atrelada à compreensão

da diferença. As sociedades estabelecem modelos e categorias que classificam os sujeitos de acordo com seus atributos e qualidades avaliados como “normais” e/ou “adequados”, criando estigmas como rótulos que dependem fundamentalmente das relações sociais. Esses estigmas são alguns dos principais problemas que afetam o relacionamento inclusivo na educação superior, especialmente das comunidades e povos indígenas. O mesmo critério é observado por Zolin e Nogueira (2019), que nos convidam para uma análise mais cuidadosa do contexto histórico dos povos indígenas brasileiros, marcados pela insistência em estigmas e marcas identitárias que continuam a difundir certas demarcações e, conseqüentemente, segregações, observadas na maioria das instituições de educação nos diferentes níveis. Seja no Brasil seja no Equador, evidencia-se que os grupos étnicos e minorias sociais são afetados e discriminados, especialmente nos espaços educacionais. Observa-se a existência de uma vinculação limitada nas políticas e instituições públicas, no que respeita aos processos de inclusão socioeducativa que interajam de forma direta com os diferentes grupos minoritários.

Igualmente, Castells (2018) expõe que as identidades não são fundamentalmente propriedades privadas dos indivíduos, mas construções sociais, suprimidas e promovidas de acordo com os interesses políticos da ordem social dominante. As políticas de educação na América Latina, desde décadas passadas e até o momento, são oficializadas e direcionadas a excluir os grupos minoritários (povos indígenas e afrodescendentes). Isso tem interditado o acesso a todas as possibilidades de ocupação dos espaços sociais por gerações, limitando o acesso à participação pública. Atualmente, essas políticas e os diferentes movimentos sociais estão tratando de denunciar esta discriminação. Porém, é interessante destacar que, se analisarmos o contexto atual, veremos que ainda existem problemas sociais, estigmas e limitada inclusão nos diferentes sistemas educativos. Para que a educação em todos os níveis seja equitativa e justa, deve haver uma mudança política e deve ser sensibilizado todo o sistema. A respeito disso, Silva e Moita Lopes (2004) expressam que, em discursos de identidades, devem-se incluir espaços de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão, seja na escola e na família; considerando as mudanças atuais e os estigmas estabelecidos por séculos. Definir como são constituídas as identidades, especificamente na educação, atualmente é uma tarefa difícil, dada a existência de diversas concepções do que é identidade, apresentando-se de maneira complexa e contraditória.

Por outro lado, o surgimento do conceito de inclusão e interculturalidade na América Latina ocorre no campo educacional e nas mídias sociais. Para Corbetta (2018), ao primeiro movimento de educação escolar indígena juntaram-se os agrupamentos afro-latino-americanos, geralmente ignorados na literatura sobre interculturalidade. A respeito disso, pode-se sublinhar que o multiculturalismo é uma condição para o enriquecimento mútuo, surgindo assim modelos e ideologias educacionais como a Educação Intercultural e Bilingue (IBE), considerando e respeitando as origens linguísticas e a visão de mundo dos povos originários.

Oreal-Unesco (2017) afirmam que é necessário aprofundar os fundamentos da modalidade educacional e da interculturalidade como abordagem das políticas públicas; estes constituem uma posição teórico-política sobre a questão da interculturalidade. Por outro lado, as ações podem se

limitar a planos, projetos ou políticas propostas ou desenvolvidas por governos centrais e dirigidas a povos associados a identidades indígenas e/ou afrodescendentes e, principalmente, à cobertura geográfica de áreas rurais. Pode-se dizer que, na percepção de Corbetta (2018), a IBE é a educação que os povos indígenas ou afrodescendentes exigem para si, apresentando a interculturalidade como abordagem, a qual é uma educação para todos voltada para a desativação de relações e posições assimétricas em nossa sociedade. A proposta de solução seria a inter-culturalização do sistema, com o objetivo de gerar uma educação que alcance também os grupos hegemônicos e etnicamente não marcados.

Conforme Paronyan e Cuenca (2018), outro problema nos sistemas educacionais interculturais é a perda das línguas nativas, trazendo consigo a minimização de suas próprias características culturais e peculiares. Observam-se ao mesmo tempo consequências como a perda do patrimônio cultural e histórico. Com o passar do tempo, esses aspectos são reconhecidos na maioria dos países latino-americanos, principalmente no Peru, na Bolívia e no Equador, os quais estão vinculados a manifestações de racismo, discriminação contra a cultura indígena e falta de identidade linguística por parte da população mais jovem.

Haboud *et al.* (2016) afirmam que, atualmente, falar sobre minorias linguísticas e de perda de línguas nativas na América Latina, principalmente em países como Peru e Equador, tem sido uma realidade. Apesar de uma série de conquistas alcançadas nas áreas legislativa, política e de educação inclusiva, ainda persistem graves problemas na execução das políticas e falta de recursos e infraestrutura, especialmente no meio rural. Passo a passo foram surgindo forças e movimentos sociais que assumiram a bandeira da luta por essa causa, no âmbito da qual se pode fazer referência à Confederação das Nacionalidades Indígenas do Equador (Conaie).

No âmbito brasileiro, as conquistas educacionais dos povos indígenas foram significativas nas últimas décadas, sobretudo no que diz respeito aos documentos oficiais. Com efeito, Lopes (2012) expressa que as mudanças constitucionais do país, a partir de 1988, balizaram o início de um novo relacionamento entre o Estado e os povos indígenas. Destaca-se também que a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1996 demarcou uma nova fase da educação para os povos indígenas do Brasil. Vale a pena sublinhar que a Constituição Brasileira de 1988 assegura às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e seus processos de aprendizagem, o reconhecimento da sua organização social, dos seus costumes, das suas línguas, das suas crenças, das suas tradições e dos direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam.

Sublinha-se que a importância deste trabalho se vincula às análises da problemática da educação multicultural e linguística e ao estudo dos processos de inclusão dos povos indígenas no ensino superior, considerando, ao mesmo tempo, o currículo de ensino, o processo de aprendizagem tradicional, a produção de materiais didáticos e as facilidades do acesso ao sistema educacional indígena. Para isso, é necessária a compreensão da relação que cada grupo étnico mantém com as instituições de educação e com as políticas linguísticas, bem como com a sua cosmovisão. Estudar as políticas linguísticas multiculturais e o acesso à educação superior para os povos indígenas do

Políticas linguísticas e interculturalidade na educação universitária para os povos indígenas: o caso Equador-Brasil

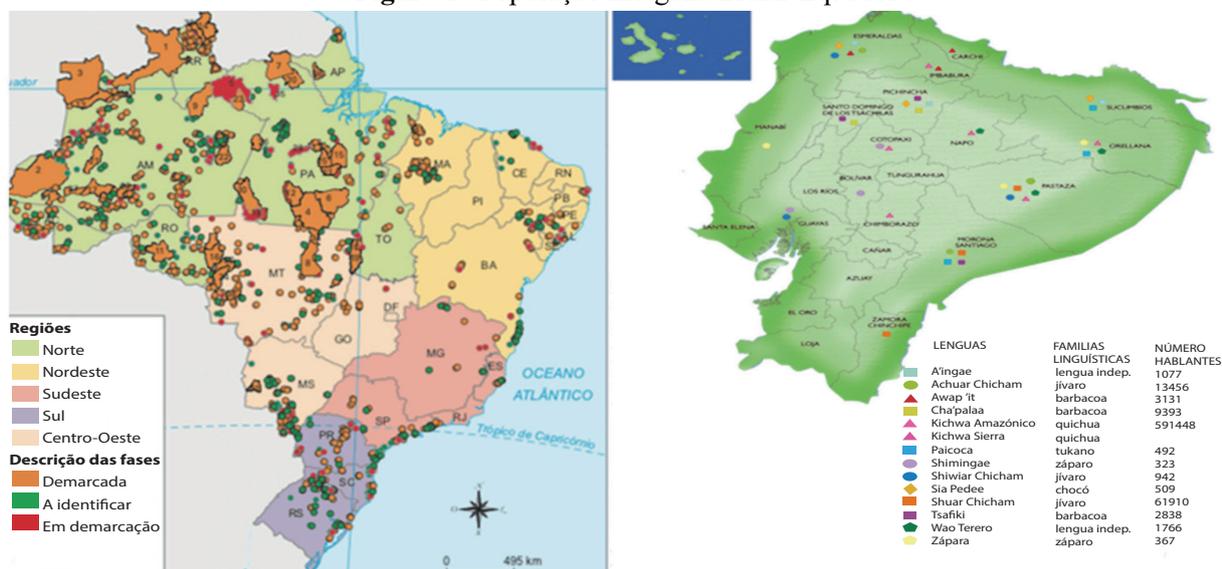
Brasil e do Equador, ao mesmo tempo, nos leva a aprofundar os conhecimentos acerca da inclusão e do fortalecimento dos processos de ensino-aprendizagem; considerando as diferentes identidades socioculturais e analisando as possibilidades e os desafios encontrados na efetivação do ensino inclusivo no contexto da educação superior dos dois países.

Para Sánchez (2017), além disso, é necessário o reconhecimento e promoção da diversidade cultural para o desenvolvimento de formas de organização social caracterizadas por relações interculturais de diversidade mais equitativas e valorizadoras do que aquelas geralmente prevalentes nas sociedades contemporâneas. Nesse sentido, objetiva-se compreender a relação com os conhecimentos científicos escolares que formam um conjunto de relações que um indivíduo (ou grupo de indivíduos) mantém, de acordo com sua identidade, seus conceitos, suas ideias e as atividades ligadas à educação tradicional.

2. Metodologia

A pesquisa procura analisar os fundamentos teóricos e políticos que dirigem o acesso à educação superior multicultural e linguística dos povos indígenas do Equador e Brasil; procurou-se conhecer a efetividade dos sistemas educativos, e como as instituições estão aplicando os processos de inclusão. Segundo Antileo (2022), estes são países com altos índices de diversidade cultural e numerosos povos indígenas, o Equador com uma população de 1.000.000 de habitantes indígenas e o Brasil com 1.652.876, como se apresenta a seguir, na figura 1, que traz a concentração de indígenas nestes dois países objeto de estudo.

Figura 1: População indígena Brasil-Ecuador



Fonte: Elaboração dos autores, com base em Antileo (2022) e INEC 2010.

O procedimento metodológico conta com uma abordagem qualitativa, que aplica técnicas de análises teóricas em nível exploratório-descritivo. Este artigo está caracterizado pela perspectiva histórica/narrativa e pela pesquisa bibliográfica-documental. Como antecedentes metodológicos, buscaram-se trabalhos especializados, com ênfase no tema em estudo, por meio de referências bibliográficas, com base em critérios de Lopes, Costa e Mol (2014). Trata-se de pesquisas realizadas sobre a relação que determinados povos indígenas brasileiros mantêm com a escola e com os conhecimentos científicos escolares, bem como sobre as possibilidades e os desafios encontrados na construção de conhecimento científico na modalidade Educação Escolar Indígena. Como fundamento teórico, ressaltam-se os trabalhos de Ribeiro, Brício e Fernández (2019), nos quais se realizam estudos sobre as identidades e os espaços de constituição de identidades, como o educativo, o acadêmico-científico, os programas governamentais e os artefatos culturais. Além do apresentado, tomam-se como base as pesquisas de Lúcia Silva e Moita Lopes (2004) em discursos de identidades como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família. Também se considera o enfoque da Comissão Econômica para América Latina e o Caribe - Cepal - (2018), que apresenta estratégias para desenvolver de forma sustentável a educação intercultural bilingue nos processos educativos da América Latina. A seguir, apresenta-se a descrição das diferentes fases da pesquisa.

3. Fundamentação teórico-científica e análise das políticas linguísticas: educação multicultural inclusiva no âmbito da educação superior no Brasil-Ecuador

Nesta fase se realiza uma análise bibliográfica em nível exploratório-descritivo para estruturar uma base conceitual sobre educação multicultural no âmbito da educação superior no Brasil e no Ecuador. Para isso, foi necessário coletar informações por meio de consulta nas bases de dados especializadas, repositórios bibliográficos e centros de documentação oficial, além da exploração específica de fontes primárias e secundárias. Da mesma forma, será realizada uma análise e síntese de informações relevantes. De acordo com Martins (2020), para analisar os fundamentos dos temas referentes a programas de educação intercultural que aludem a uma tendência reformadora na prática educativa, deve-se apresentar uma revisão de periódicos e artigos científicos especializados contemporâneos, para dar mais valor e credibilidade à pesquisa, de modo que tem sido este o critério seguido nesta fase. A informação foi organizada através de matrizes de análises de critérios, mostrando os conceitos que fundamentam o referencial teórico formado por temas como identidades socioculturais, educação inclusiva, educação multicultural e bilingue na América do Sul. Já na segunda fase de estudo, realizou-se um levantamento de informações bibliográficas em documentos oficiais, como as Constituições do Ecuador e Brasil, as leis de educação de ambos os países e publicações sobre políticas linguísticas de ministérios e secretarias de educação e diversas regulamentações setoriais e nacionais. Com este trabalho procura-se conhecer as características da gestão e bases políticas vinculadas a processos de acessibilidade e inclusão dos povos indígenas.

4. Resultados

4.1. O multiculturalismo e a inclusão no âmbito da educação superior no Brasil- Equador

O desenvolvimento de uma educação indígena inclusiva e diferenciada no sistema de ensino a nível superior no contexto do Equador e do Brasil, de certo modo, constitui um projeto amadurecido quanto a seus princípios e fundamentos; porém, vale registrar que pouco se sabe sobre a relação entre as escolas indígenas e as comunidades em que estão inseridas. Os resultados dessas investigações chamam a atenção para a necessidade de que a implantação dessa modalidade de ensino seja precedida de estudos antropológicos e educacionais (Giraldin, 2007 e 2008). Nesse contexto, estudos como os de Tassinari (2008) refletem sobre o tratamento dado aos conhecimentos indígenas nessas escolas e defendem o reconhecimento das pedagogias nativas. Considera-se que a grande dificuldade em elaborar políticas públicas que respeitem os processos próprios de aprendizagem decorre da recusa em reconhecer a legitimidade de conhecimentos, que não são transmitidos. Para Lopes (2012), a compreensão do conjunto de relações que determinado aluno indígena, ou grupo de alunos indígenas, mantém com os conhecimentos científicos escolares perpassa, inicialmente, pelo entendimento da relação que ele (e seu povo) mantém com a escola e com os conhecimentos escolares.

No caso da educação superior, Sánchez (2017) afirma que é um dos campos em que esse tipo de inconsistência pode ser observado. Esses tipos de políticas e programas, que chamamos de inclusão, costumam se concentrar na concessão de bolsas de estudo e/ou na reserva de cotas para indígenas ou afrodescendentes, como as implementadas por algumas universidades, ministérios e outras agências governamentais, especialmente no Brasil, e em outros poucos países latino-americanos. Iniciativas deste tipo são escassas, dada magnitude do problema, também são insuficientes para o acesso; em alguns países, há posições conflitantes sobre a conveniência de aplicar categorias étnicas e/ou raciais na alocação de bolsas ou cotas e mesmo na produção de estatísticas demográficas.

Outra falha encontrada é a falta de dados atuais sobre as estatísticas e o registro das informações e estudos publicados a esse respeito. No caso do ensino superior, embora tenha havido avanços, estes são menores do que nos restantes níveis de formação. Para Haboud *et al.* (2016), desde o final da década de oitenta, universidades públicas e privadas de alguns países, como Equador, Peru, Bolívia e Brasil, estabeleceram políticas de cotas especiais e programas de bolsas para melhorar as possibilidades de acesso e conclusão do ensino superior para indígenas e afrodescendentes. Observa-se que, para tentar melhorar as condições de acesso dos indígenas e afrodescendentes ao ensino superior, é imprescindível ter dados quantitativos. Também se pode registrar que há evidências da insuficiência de dados e informações, além da falta de conscientização, por parte dos atores e gestores. Há ainda disparidade de opinião e debates existentes quanto ao uso de identificadores étnicos e raciais como categorias censitárias e estatísticas em geral.

É evidente que os diferentes países da América Latina estão longe de oferecer condições e oportunidades equitativas para todos os seus habitantes, como consequência de um modelo não inclusivo; a população jovem, em sua maioria, é carente ou limitada para satisfazer suas necessidades

mais básicas, em virtude de suas características econômicas, sociais, culturais, étnicas, de gênero e idade. Nesse contexto, para diminuir essas problemáticas se devem apresentar políticas estratégicas de educação de qualidade e igualdade de oportunidades, visando uma maior participação dos jovens, de setores mais desfavorecidos, das minorias e dos diferentes grupos étnicos. Para Pedroza e Villalobos (2014), as mudanças ao nível do Estado e da sociedade, que a globalização sob o modelo do sistema econômico neoliberal impôs, modificaram o conceito e a perspectiva da educação, o que tem consequências sobre a forma como o estado intervém em matéria de educação e sobre a forma como a sociedade se interrelaciona. Pode-se evidenciar que o círculo vicioso ligando acesso limitado à educação, pobreza, discriminação e desigualdades ainda não foi superado. Todas essas inequidades persistem e até fortalecem os problemas de exclusão educacional e de marginalização econômica nos países latino-americanos. Por esta razão, a busca pela igualdade de oportunidades no ensino superior torna-se um objetivo importante das políticas educacionais na América Latina no século XXI.

No que diz respeito de forma direta à educação para os povos indígenas no território brasileiro, ao longo de séculos, foram impostos aos diversos grupos étnicos diferentes processos educativos, tratando de estigmatizar e desvalorizar suas raízes culturais. Segundo Bassani (2015), impôs-se uma grande quantidade de meios de instrução totalmente estranhos em forma e conteúdo, e as práticas tradicionais de socialização entre os nativos e os não índios apenas *foram direcionadas* para o domínio através da evangelização, do letramento e da aculturação. É prioritário que existam políticas linguísticas educacionais inclusivas e práticas que considerem de forma integral a cosmovisão, a diversidade e as identidades de cada um dos grupos étnicos. Para Hoffmann *et al.* (2021), apesar da relevância social, as questões linguísticas ainda não são vistas com atenção pela sociedade brasileira, o que evidencia que a maioria das instituições públicas está inserida em um contexto de hegemonia sociolinguística. Isso permite observar um processo de apagamento das línguas indígenas minoritárias, as quais não são tema de debate e reflexões por parte da maioria da população. Apesar disso, existem movimentos sociais, lideranças indígenas, professores, pesquisadores, políticos e organizações que promovem espaços de reflexão sobre a relevância das línguas indígenas no contexto brasileiro.

Deve-se ressaltar que as comunidades, grupos sociais minoritários e etnias seguem passando por sérios problemas de exclusão social, especialmente quanto ao acesso a políticas públicas de saúde, educação e moradia. Nesse contexto, De Lacerda (2010) expressa que as manifestações a esse respeito se transformaram em centro do exercício do poder social, de tal forma que as políticas sociais adquiriram crescente papel nas lutas entre sociedade e Estado. No mesmo enfoque, Abu-el-haj (2019) declara que as políticas multiculturais compreendem os âmbitos relacionados à concordância dos grupos culturalmente minoritários, decorrendo disso as grandes controvérsias que pairam em torno da legitimidade de suas demandas. Em consequência, para Walsh (2009) os enfoques multiculturais têm que ser analisados pelo ângulo das tensões sociais formadas pelas minorias étnico-raciais nos contextos urbanos e rurais das sociedades sul-americanas. Igualmente, a autora expressa que o multiculturalismo no movimento dos direitos humanos surgiu com maior intensidade na América Latina nas décadas

de 1960 e 1970, ressaltando o papel das demandas de reconhecimento das identidades culturais e de oportunidades para as diversas minorias: imigrantes, populações indígenas, mulheres.

No que respeita à exclusão e discriminação no Brasil, segundo Bagno (2000) as políticas linguísticas percebidas no país se centram no mito de que a sociedade brasileira só fala português, existindo um esquecimento da situação plurilíngue em algumas regiões deste território multicultural, principalmente no que se refere à existência de línguas autóctones e alóctones que ainda são faladas por algumas comunidades. O fato de o português se constituir no Brasil em uma língua majoritária vem gerando consequências devastadoras, como o genocídio linguístico observado atualmente em algumas regiões. Definitivamente, segundo este mesmo direcionamento, Sousa e Soares (2014) sustentam que as leis são intrinsicamente não inclusivas, e as políticas linguísticas no Brasil são sobretudo um instrumento de exclusão social, principalmente para aqueles que não dominam o Português estabelecido.

Pode-se entender que os processos de extermínio cultural e de imposição de uma cultura hegemônica euro-centralizada na América Latina, e, especialmente, no Brasil, com a *estada* da coroa portuguesa, foi contínua. Para fundamentar o antes exposto, Walsh (2009) expõe que os processos de formação dos Estados-Nação na América-Latina pós-independência não consideraram os aspectos multiétnicos e plurilingüísticos das populações nativas. A primazia dos costumes, sistemas de estados, conjunto de leis, indumentária e até mesmo da língua dos colonizadores sobre as particularidades multiculturais latino-americanas foi standardizada e imposta de forma violenta e bem estruturada. Pode-se considerar que as relações na esfera política e econômica não conduziram a uma verdadeira decolonialidade do poder. Ressalta-se que outra razão para que os processos de supremacia tenham se fortalecido foi o desconhecimento desenvolvido ao longo da história de definições e conceitos preestabelecidos. Nesse sentido, se apresentará, a seguir, uma síntese de aspectos epistemológicos que é necessário destacar na matriz de critérios.

Tabela 1: Análises de critérios-chave

FONTE	CRITÉRIO
Cabrera (2001); López; Giménez (2001), Fleuri (1999), Walsh (2009), Quijano (2014), Di Caudo, Llanos e Ospina (2016).	<p>Interculturalidade: a interculturalidade não resulta na superioridade de uma cultura em detrimento de outra, mas nas relações multiculturais que se estabelecem, conservando aspectos culturais necessários para seguir a trajetória de cada cultura no decorrer da história e ressignificando aqueles que qualificam a vida da população do contexto local e da comunidade inserida. É reconhecer a multiplicidade de vozes e identidades presentes no espaço educativo, tendo como foco principal a inclusão da pluralidade cultural como eixo transversal nos atuais currículos escolares.</p> <p>É um processo mediante o qual a convivência multicultural torna-se visível, reafirmando a perspectiva de dimensão, intercâmbio e comunicação compreensiva entre diferentes culturas que se reconhecem como diversas entre si, desembocando em um enriquecimento mútuo. A interculturalidade indica uma situação em que pessoas de culturas diferentes interagem, a ênfase na relação intencional entre sujeitos multiculturais e multiétnicos; isto constitui o traço característico da relação intercultural.</p>

<p>Salazar (2009), Mato (2008), Canen e Oliveira (2002), Pansini e Nenevé (2008), Vila (2021).</p>	<p>Educação Multicultural: é um instrumento indispensável para o desenvolvimento contínuo das pessoas e das sociedades, enfocando alcançar a paz, a liberdade, a justiça social e o diálogo intercultural. Tem como objetivo o fortalecimento do respeito aos direitos humanos, a tolerância e a compreensão entre os países, grupos étnicos e religiosos. Propõe uma ruptura aos modelos pré-estabelecidos e práticas ocultas que no interior do currículo escolar produzem um efeito de colonização em que os estudantes de diversas culturas, classes sociais e matizes étnicas ocupam o lugar dos marginalizados. Espera-se que, por meio de uma prática educativa multicultural, os estudantes possam analisar as relações de poder envolvidas na produção de mecanismos discriminatórios ou silenciadores de sua cultura. Este é um termo polissêmico que engloba da valorização da pluralidade cultural, até visões mais críticas como os questionamentos a racismos, sexismos e preconceitos de forma geral, buscando perspectivas transformadoras nos espaços culturais, sociais e organizacionais.</p>
<p>Hornberger, (2003), Gomes (1984), Da Silva; Borges (2011).</p>	<p>Educação bilingue e intercultural A educação intercultural bilingue torna-se o veículo para o desenvolvimento da escrita nas línguas indígenas, grupos minoritários e outras nacionalidades; além disso, fortalece a adequada interação acadêmica entre seus falantes e entre as instituições; esta contribui com a revitalização e o incremento da visibilização de suas línguas. Este tipo de educação forma parte dos direitos humanos linguísticos nos níveis individuais e coletivos; implica a nível individual que toda pessoa pode ter uma identificação positiva aceita e respeitada por ela e pelos outros. Inclui também ter a garantia de ser representado nos assuntos políticos do estado, e a concessão de autonomia para gerenciar assuntos internos ao grupo. Ocupa lugar de destaque entre o direito de preservar e usar uma língua para fins administrativos, legais e outros, o direito de usar e cultivar a sua linguagem nas escolas e o direito de exigir dos órgãos públicos que imprimam textos em línguas minoritárias. O ensino e a aprendizagem nas e das línguas nos espaços escolares constituem uma possibilidade de reflexão e de intervenção em suas dinâmicas, quebrando preconceitos e promovendo novos sentidos e equilíbrios entre as distintas comunidades linguísticas.</p>

Fonte: Elaboração dos autores

Tanto a multiculturalidade quanto a interculturalidade referem-se aos processos históricos em que várias culturas entram em contato entre si e interagem. Di Caudo *et al.* (2016) expressam que se observam certas diferenças no modo de conceber a relação entre as diferentes culturas, particularmente na prática educativa; esta refere-se à intencionalidade que motiva a relação entre grupos culturais diferentes. A perspectiva multicultural reconhece as diferenças étnicas, culturais e religiosas entre grupos que coabitam no mesmo contexto, mas a interculturalidade é fortalecida com os processos de políticas e interação transversal, onde o educador que assume uma perspectiva multicultural considera a diversidade cultural como um fato, do qual se toma consciência, procurando adaptar-lhe uma proposta educativa.

Segundo o analisado no Equador e Brasil, o estado deveria fornecer meios para uma educação escolar bilíngue, intercultural, inclusiva e transversal; valorizando a língua materna, recuperando suas memórias históricas, suas diversidades socioculturais e reafirmando assim as identidades indígenas através de currículos e materiais didáticos específicos. No que diz respeito à educação superior intercultural, há que se considerar as peculiaridades e características identitárias, tomando como fundamento o respeito aos direitos das comunidades indígenas, desmistificando estereótipo e estigmas que limitam a inter-relação e o desenvolvimento dos diferentes grupos minoritários; para

isto, é prioritário destacar a importância de um currículo diferenciado, específico e multilingüístico, que seja construído com a participação dos universitários indígenas, das famílias, das comunidades, dos especialistas e dos gestores educativos.

Pode-se evidenciar que ainda existem problemas para a execução de políticas públicas nas diferentes comunidades indígenas. Segundo Quijano (2014), em comunidades indígenas e afrodescendentes de países como Brasil e Equador poucas são as políticas que tratam de gerar processos socioeducativos e interculturais eficientes, que, a partir do reconhecimento da sabedoria ancestral contribuam com conteúdo transversal e multilíngue, direcionado a integrar a cosmovisão e a opinião dos grupos, as etnias, as diversidades de gênero e culturais. É necessário que a educação intercultural bilíngue seja o veículo para o desenvolvimento linguístico com base na diversidade das línguas indígenas, grupos minoritários e outras nacionalidades; fortalecendo a adequada interação de ensino-aprendizagem entre seus integrantes e as instituições. Esta contribui, assim, com a revitalização e incremento de suas línguas; torna-se um vínculo para o desenvolvimento da alfabetização em línguas ancestrais e para a melhor aprendizagem de crianças e adultos de língua vernácula.

4.2. Políticas especializadas na educação multicultural e linguística para a inclusão social dos povos indígenas na educação superior no Brasil - Equador

Nesta parte do trabalho se analisam os processos de gestão e as políticas educacionais e linguísticas para os povos indígenas no que respeita à educação superior no Brasil e no Equador. Se estudamos os territórios brasileiros e equatorianos pode-se entender que são países pluriculturais e multilingüísticos; o Brasil possui uma grande diversidade linguística, no entanto, historicamente, não é amplamente reconhecida e legitimada pelas instituições de poder e pelas políticas públicas. Para entender de forma clara como a educação superior inclusiva para os povos indígenas se vem desenvolvendo, é interessante conhecer os processos sócio-históricos e políticos. Segundo De Paula (2015), o Brasil abriga em seu território um número considerável de línguas indígenas, que vivenciam diferentes situações sociolinguísticas. É evidente que existem povos que mantêm suas línguas originárias; também há um crescente número de povos bilíngues em que a língua indígena vai sendo deslocada pela presença da língua portuguesa. Igualmente, aumenta o número de comunidades indígenas que só falam o Português, e, portanto, monolíngues em língua portuguesa. Na mesma direção, Seki (1999) expressa que, no Brasil, as línguas indígenas encontram-se sob várias pressões, sofrendo o impacto da crescente língua majoritária (Português). Também é evidente o contato com a população que tem como língua principal o Português brasileiro. Tudo isto dá origem a **sérios** problemas para a conservação das línguas nativas e para a conservação de suas tradições ancestrais. Levando em conta o mesmo contexto, Rodrigues (2005) expõe que no Brasil 75% das línguas indígenas desapareceram desde o ano de 1500. Sobre isso, vale a pena sublinhar que, apesar da perda linguística desde a chegada dos europeus no Brasil, ainda há grande diversidade linguística em relação a vários aspectos gramaticais.

De acordo com o levantamento realizado por este trabalho, no Brasil observam-se a nível nacional ações de planejamento, unificação e imposição da língua portuguesa; segundo Oliveira (2013), esse processo começou na época da colonização, quando José de Anchieta publicou em 1595 *A Arte da Gramática da Língua mais usada na Costa do Brasil* que, posteriormente, ficou conhecida como língua geral e era usada pelos colonizadores e a população colonizada. Logo, surge o primeiro planejamento linguístico, em 1758, quando o primeiro-ministro de Portugal proíbe o uso da língua geral e instaura o português como língua nacional e oficial. Anos depois, evidenciam-se políticas hegemônicas impostas que atentam contra a diversidade linguística; para De Paula (2015), surge a Campanha da Nacionalização do Ensino (1937-1945), que foi uma política aplicada à diversidade linguística do Brasil, tendo como principal objetivo evitar que cidadãos brasileiros pudessem viver suas vidas em outras línguas que não fossem o português, ou mesmo, evitar que fossem apenas bilíngues.

Analisando o mesmo pensamento produtor de exclusão, Sousa e Soares (2014) expressam que uma política linguística percebida em nossa sociedade é a de que o brasileiro fala português, principalmente no que se refere à invisibilização da existência de línguas autóctones e vernáculas que ainda são faladas por algumas comunidades. Fica claro que o português, ao se constituir no Brasil em uma língua majoritária implementada desde o período da colonização, vem trazendo problemas como o desaparecimento da multiculturalidade linguística.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 é um exemplo de um novo paradigma que se assenta no multilinguismo e na manutenção e fortalecimento das línguas minoritárias. Para Oliveira (2013), é evidente que as leis educativas que surgiram em anos anteriores, como as de 1824, por exemplo, ignoravam as comunidades indígenas e respectivamente suas línguas. Por outro lado, Molina (2018) explica que, no Brasil, anos depois se podem observar avanços em políticas linguísticas como a lei Nº 9394 de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB) em seus artigos 78 e 79 que tratam da educação escolar bilíngue e intercultural para os povos indígenas, bem como o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, publicado em 1998, que tem como objetivo auxiliar na discussão sobre a política educacional indígena. A partir de então tem se evidenciado a evolução de uma série de critérios que buscam fortalecer as políticas que integrem de maneira inclusiva e integral os povos indígenas em todos os níveis do processo de ensino-aprendizagem, considerando sua cosmovisão e diversidade linguística.

A inclusão indígena continua a colocar-se; em sua emergência, países plurinacionais e interculturais como o Equador iniciam a construção de um discurso inclusivo. Estes esforços se acompanharam de novas políticas públicas, para integrar os estudantes indígenas nas instituições de nível superior. Para Di Caudo *et al.* (2016), tudo isto se fortalece desde a década de 1980 com o desenvolvimento dos movimentos sociais e indígenas, assim, a diferença cultural entrou em um novo campo em que as políticas de educação devem reconhecer os povos indígenas como parte dos estados nacionais. Igualmente, Di Caudo (2014) informa que outro evento importante para a

Políticas linguísticas e interculturalidade na educação universitária para os povos indígenas: o caso Equador-Brasil

educação inclusiva para os grupos étnicos surge na década de 1990, com a Declaração dos Direitos dos Povos Indígenas da ONU em 2007. E logo, em 2008, tem lugar outra data importante: foi realizada, em Cartagena (Colômbia), a Conferência Regional sobre Educação Superior, na qual se recomenda e se aceita, de maneira unânime e integral, iniciar os processos da interculturalidade na Educação Superior; entendida como a inclusão de saberes e modos de produção de conhecimento, de formas de aprender, de línguas, de culturas e da cosmovisão dos povos indígenas e afrodescendentes. Ao mesmo tempo incentivado por todos os movimentos políticos de inclusão educativa, a nível mundial e regional, o Equador, a partir da Constituição de 2008, começou com maior fundamento a reestruturação das políticas linguísticas e de interculturalidade na educação superior para os povos indígenas e afrodescendentes. Para destacar aspectos relevantes, nesse sentido, apresenta-se, a seguir, uma síntese das políticas linguísticas/interculturais e de inclusão na educação superior para os povos indígenas e afrodescendentes no Equador e no Brasil.

Tabela 2: Políticas linguísticas e interculturalidade - Brasil/Equador

FONTE	POLÍTICAS - LEIS	PAÍS
David <i>et al.</i> , (2013).	Criação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), em 1910, que criou uma rede de escolas para ensinar-lhes as primeiras letras e algum ofício. Sob a gestão da Fundação Nacional do Índio (Funai), a partir de 1967, essa rede transformou-se em rede de escolas bilíngues, com alguns professores indígenas ministrando aulas da língua e tradições indígenas.	Brasil
Baniwa (2013), David <i>et al.</i> , (2013).	A Constituição Federal de 1988 deu as garantias para que todo cidadão brasileiro tenha direito, mas com o diferencial do respeito ao seu modo de ser, viver e organizar-se socialmente. Em 1991, surgiu o Decreto Presidencial nº 26/91, que atribuiu ao Ministério da Educação a competência para integrar a educação escolar indígena aos sistemas de ensino regular.	Brasil
De Lacerda (2010), Sousa; Soares (2014), Seki (1999).	Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), garantiu aos indígenas o direito a uma educação escolar específica, diferenciada e bilíngue, que respeite seus modos de elaborar e transmitir conhecimentos, com objetivos, currículos e calendários escolares definidos por cada sociedade indígena. Em 1998, foi criado o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Em 1999, surge a Resolução nº 03/99 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE) determinando que os professores das escolas indígenas fossem, prioritariamente, indígenas membros de suas próprias comunidades e também autorizou o funcionamento de magistérios indígenas e cursos intervalares nos períodos de férias das escolas indígenas. No início da década de 2000, concluintes do magistério indígena formaram a primeira demanda para o nível superior. Em julho de 2001, foi implantada a primeira licenciatura indígena do país pela Universidade do Estado do Mato Grosso (Unemat).	Brasil

David <i>et al.</i> , (2013), Sousa e Soares (2014).	Em 2005, surge o primeiro edital do Prolind, numa ação conjunta com Sesu-Secad, com a participação de oito universidades ofertando licenciaturas interculturais indígenas com habilitações em áreas como Línguas, Literatura e Arte, Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Sociais e Humanidades. Em 26 de abril de 2012, o Supremo Tribunal Federal decidiu que o sistema de cotas para estudo em nível superior é constitucional, decisão que cria jurisprudência e até agora se mantém presente.	Brasil
Di Caudo <i>et al.</i> , (2016), Mato (2006).	Na década de 1950, o Instituto Linguístico de Verão ILV (Organização Evangelizadora) iniciou um programa de educação voltado para todos os grupos indígenas do país. A Universidade Católica de Quito e as organizações comunitárias indígenas, em 1978 e em 1984, integram três organismos: o Ministério da Educação, a Secretaria Nacional de Alfabetização e o Centro de Pesquisa em Educação Indígena (Ciei). Em 1986, foi formada a Confederação de Nacionalidades Indígenas do Equador (Conaie), que reúne os povos indígenas da região interandina e da Amazônia, consolidando-se não apenas no campo educacional, mas como proposta política. Em 1988, foi criada a Direção Nacional de Educação Intercultural e Bilíngue (Dineib), que fazia parte da estrutura do governo, e foi produzido o Modelo do Sistema de Educação Intercultural Bilíngue (Moseib) e surgiram experiências de educação comunitária.	Equador
Vélez (2008), Krainer <i>et al.</i> , (2017)	A Convenção 169 (OIT, 1989), ratificada por 15 países da região, favoreceu o avanço dos direitos dos povos indígenas e afrodescendentes. No nível sub-regional, os Estados membros da Comunidade Andina (CAN), Bolívia, Colômbia, Equador, Peru e Venezuela, assinaram, em 2002, a Carta Andina para a Promoção e Proteção dos Direitos Humanos, instrumento relevante que salvaguarda os direitos dos povos indígenas e populações afrodescendentes. Este indica que “serão adotadas medidas efetivas para que os sistemas educacionais, em todos os níveis e modalidades permitam o acesso inclusivo para os povos indígenas”. A Constituição da República do Equador de 2008 (art. 343) estabelece que o Sistema Nacional de Educação integrará uma abordagem intercultural de acordo com a diversidade cultural, linguística e geográfica do país; (no art. 57.14) menciona-se que o Estado proporcionará o desenvolvimento, fortalecimento e empoderamento do sistema de educação intercultural bilíngue, com critérios de qualidade, desde a estimulação precoce até o nível superior. A Lei Orgânica da Educação Superior (Loes), em 2010, e a Lei Orgânica da Educação Intercultural (Loei), em 2011, reiteram a importância da criação de espaços propícios ao diálogo intercultural entre toda a sociedade equatoriana.	Equador

Fonte: Elaboração dos autores

Na informação sintetizada na tabela 2, evidenciaram-se diferenças de desenvolvimento de políticas educativas e linguísticas entre os dois países, uma vez que o Brasil iniciou suas atividades para fortalecer e integrar a educação intercultural, vinculando os povos indígenas, com anterioridade em comparação ao Equador. Chama atenção que o Equador, sendo um país com alto número de comunidades e representação indígena, tenha começado um pouco tarde no que diz respeito a políticas educativas interculturais e multilinguísticas. Outro aspecto é que as ações e políticas, já

institucionalizadas, iniciam-se no Brasil desde 1910 e se intensificam com a Constituição de 1988. Em ambos os casos, a abordagem da educação intercultural encontra lugar nos diferentes níveis de ensino, sendo o superior onde a sua expansão ocorreu mais tarde.

Analisando os antecedentes no contexto brasileiro, observa-se que a presença dos povos indígenas nas universidades e instituições de ensino superior tem se tornado uma realidade a nível nacional. Como se apontou anteriormente, as políticas públicas inclusivas implementadas nas últimas décadas procuram garantir o acesso e a permanência de representantes dessas comunidades, porém, ainda existem dificuldades. Segundo Paladino (2012), evidencia-se que entre os principais problemas enfrentados pelos povos indígenas estão a saída das comunidades, a permanência nas cidades, as despesas com aluguel e com alimentação, o afastamento da família, a língua, e o conteúdo de ensino, em que prevalece o português. No que tange ao ensino superior para os povos indígenas no Brasil, vale a pena citar também o Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind). Do Nascimento (2017) declara que sua criação foi em 2005, com o objetivo de apoiar a oferta de cursos de formação para educadores indígenas que integrem ensino, pesquisa e extensão. Outro aspecto importante deste programa é promover o estudo e a valorização das línguas maternas, das tradições culturais e a gestão sustentável dos territórios indígenas.

Em 2012, com a motivação do surgimento de novas políticas inclusivas a nível internacional e nacional e com o apoio de movimentos sociais e partidos políticos, surgem atuações como as ações afirmativas para indígenas nas universidades brasileiras. Segundo Baniwa (2013) e Paladino (2012), com a Lei Nº 12.711, de 2012, especificamente no artigo 3, estabelece-se que, em cada instituição federal de educação superior, as vagas serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas, numa quantia no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição.

No Equador, seguindo os antecedentes históricos, nas décadas de 80 e 90 surgiram decretos e políticas educativas, dentre elas o artigo 27 da constituição de 1983, o qual expressa que os sistemas educacionais em áreas predominantemente indígenas devem usar o Kichwa ou a respectiva língua da comunidade como principal língua de ensino e o espanhol como língua de relação intercultural. Ressalta-se que, após 1988, surge a Direção Nacional de Educação Intercultural Bilíngue (Dineib), a qual seria responsável por organizar e administrar escolas em áreas onde mais da metade da população era indígena. Na sequência, com a Constituição equatoriana de 2008 são evidentes os avanços que formam parte dos resultados das lutas dos diferentes grupos indígenas e da sociedade civil. Vale a pena sublinhar o artigo 57, parágrafo 14, onde se expressa que se deve desenvolver, fortalecer e aprimorar o sistema de educação intercultural bilíngue, com critérios de qualidade, desde a estimulação precoce até o nível superior, de acordo com a diversidade cultural, em consonância com suas metodologias de ensino e aprendizagem específicas.

Observa-se, também no Equador, a criação da Lei Orgânica da Educação Superior (LOES) no ano de 2010. Esta expõe sérias mudanças e avanços desde o ponto de vista legal, no entanto, evidenciam-se limitações no que corresponde à aplicabilidade e efetividade da educação intercultural no ensino superior equatoriano. Sobre o analisado anteriormente, Altamirano (2021) indica que as universidades no Equador parecem liquidar suas dívidas com a interculturalidade somente com a existência das políticas internas e processos burocráticos que não se concretizam. É evidente que ainda não se garantem os espaços de aprendizagens que permitam aos estudantes desenvolver e reforçar atitudes interculturais. Em suma, é necessário promover uma educação mais justa e inclusiva fundamentada na diversidade cultural do país. Pode-se concluir que, no Equador, ainda existe uma sociedade que reforça a exclusão e a discriminação contra os grupos minoritários, apesar de o país ter um modelo constitucional de direitos e justiça, com políticas como a LOES e LOEI.

Conclusões

O trabalho toma como foco da análise entender que, se queremos desenvolver uma educação inclusiva intercultural e multilíngue para os povos indígenas e para a população em geral, é importante entender a identidade como um valor e um direito no contexto político global, sendo fundamentada no marco dos direitos de todos aqueles que vivem em um estado e espaço geográfico. Para isso, é preciso consolidar as diferentes formas de representar e trabalhar a diversidade sociocultural a partir de teorias materializadas em políticas, como a interculturalidade, em todos os níveis dos espaços socioeducativos. Outro aspecto que limita a harmonia e a inclusão são os estereótipos socioculturais existentes, especialmente em países da América do Sul, responsáveis por criar estigmas identitários em determinados grupos sociais. Destaca-se que, ao mesmo tempo, surgem forças centrífugas que exigem inclusão social e educativa. Sublinha-se que as reivindicações históricas por uma educação a partir das visões de mundo e epistemologias nas quais estão inseridos os direitos dos povos indígenas, dos afrodescendentes e dos grupos minoritários estão cada dia mais presentes.

Para que seja posta em prática, a interculturalidade deve ser abordada a partir da perspectiva dos diferentes atores sociais, professores, pais e mães de famílias, e grupos minoritários a fim de monitorar e compreender as desigualdades que afetam as políticas de diversidade e os direitos legítimos dos grupos que historicamente foram subjugados. As políticas de educação na América Latina, desde décadas passadas até o momento, são oficializadas e direcionadas para excluir os povos indígenas e afrodescendentes. Isso tem interdito completamente o seu acesso aos espaços sociais por gerações. Atualmente, algumas políticas de estado e os diferentes movimentos sociais estão tratando de reivindicar a extinção desta discriminação, mas existe ainda uma inclusão limitada.

No Brasil, observam-se avanços importantes como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB, a qual se destaca como o fundamento para a educação escolar bilíngue e intercultural para os povos indígenas. Com isso, torna-se referência curricular nacional para as escolas indígenas; mas é importante mostrar que, ainda, a política linguística percebida em nossa sociedade é de uma

sociedade monolíngue, não levando em conta a existência de línguas autóctones e vernáculas que ainda são faladas por algumas comunidades. Fica claro que o português, ao se constituir no Brasil como uma língua majoritária e hegemônica, tendo sido implementada desde o período colonial, faz com que ainda se evidenciem problemas como o desaparecimento da multiculturalidade linguística.

Como conclusão geral da situação da educação intercultural brasileira, historicamente podem-se observar avanços na educação superior para os povos indígenas, seja em políticas e em ações afirmativas, seja com o aumento de estudantes indígenas nas instituições de ensino superior. É importante lembrar o critério de Paladino (2012): ele expõe que, no Brasil, a partir de 2011, mais de 70 universidades mantêm programas de acesso diferenciado para povos indígenas, seja por reserva de vagas, ou pelo acréscimo de pontos no vestibular, e também pelo sistema de vagas suplementares para a inclusão de estudantes indígenas nos cursos regulares. Porém, observa-se, ainda, que o número de estudantes indígenas universitários é limitado. Dentre as razões para isso podem-se citar: o acesso desigual aos sistemas convencionais de ensino superior, a pobreza, a distância entre instituições de ensino superior e os locais de residência, e a má qualidade ensino básico. Além disso, estas instituições raramente incorporam os elementos culturais dos povos indígenas e modificações visando bilinguismo ou interculturalidade.

No Equador, ainda é possível observar sérias limitações e ineficiências no desenvolvimento da educação intercultural na maioria das instituições de educação superior, mesmo com a Constituição de 2008, que estabelece que o Sistema Nacional de Educação integrará uma abordagem intercultural de acordo com a diversidade cultural, linguística e geográfica do país, bem como o respeito aos direitos das comunidades, povos e nacionalidades. Na Constituição equatoriana também se menciona que o Estado proporciona o desenvolvimento, fortalecimento e empoderamento do sistema de educação intercultural bilíngue, com critérios de qualidade, desde a infância até o nível superior. Porém, observam-se problemas de racismo, exclusão dos grupos étnicos, injustiças e subvalorização do conhecimento das línguas ancestrais e a falta de identidade linguística por parte da população mais jovem.

O ponto crítico está na maioria das universidades e institutos convencionais equatorianos. Nestas instituições não há interesse e conhecimento para aplicar de forma eficiente e inclusiva as cotas e todos os programas interculturais estabelecidos pelas leis de educação superior. Na maioria dos casos, todos os estudantes indígenas são integrados de forma igual, sem que sejam aplicados os programas de inclusão impostos pelas políticas nacionais. Nesse processo evidenciam-se: o racismo, a indiferença e falsas exigências. Podem-se ressaltar, de forma geral, limitações no que corresponde à aplicabilidade da educação intercultural, tornada clara pelo limitado número de especialistas em educação intercultural e de professores universitários indígenas.

Ambos os países, Brasil e Equador, possuem como estratégia de implementação de programas e políticas, ações que costumam se concentrar na concessão de bolsas de estudo e/ou na reserva de cotas para indígenas ou afrodescendentes em algumas universidades, ministérios e outras agências

governamentais. Iniciativas desse tipo são escassas frente à magnitude do problema, e também são insuficientes para efetivar o acesso das comunidades historicamente excluídas ao ensino superior. Observa-se que em países como Equador há posições conflitantes sobre a conveniência de aplicar categorias étnicas e/ou raciais na aplicação de bolsas ou cotas e, mesmo, na produção de estatísticas demográficas. Diante disso, é evidente que ainda há muito o que se fazer no que tange às políticas linguísticas, tanto no Brasil quanto no Equador.

Referências

- ABU-EL-HAJ, Mônica Farias. *Multiculturalismo e educação multicultural: O debate sobre as políticas de identidade na sociedade americana*. Educ. Form., v. 4, n. 10, pp. 195-213, 2019.
- ALTAMIRANO, Andrés Sebastián Cevallos. *El derecho a la educación universitaria para indígenas: una entelequia en el Ecuador*. Research gate, pp.1-10, 2021.
- ANDRADE, Jemina de Araújo Moraes; SANCHES, Miquelly Pastana Tito; SIMÕES, Helena Cristina Guimarães Queiroz. *Educação em direitos humanos e multiculturalismo: políticas de gênero na educação superior*. Dialogia, n. 31, pp. 133-43, 2019.
- BANIWA, Gersem. *Lei das Cotas e os povos indígenas: mais um desafio para a diversidade*. Cadernos de Pensamento Crítico Latino-Americano, v. 34, pp. 18-21, 2013.
- BASSANI, Indaiá de Santana. *Fundamentos linguísticos: bilinguismo e multilinguismo*. São Paulo: Universidade Federal de São Paulo, 2015.
- BAGNO, M. *Português no Brasil: herança colonial e diglossia*. Revista da FAEEBA, v. 10, pp. 37-47, 2001.
- CABRERA, A. *Educación intercultural, atención educativa a la diversidad cultural en el marco LOGSE*. In: LLORENTE, T. et al. (org.) *Investigación Educativa: diversidad y escuela*. Madri: Grupo Editorial Universitario, 2001, pp. 169-89.
- CANEN, A.; OLIVEIRA, A. M. A. de. (2002). *Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso*. *Revista Brasileira de Educação*, n. 21, Set/dez, pp. 61-74.
- CASTELLS, Manuel. *O poder da identidade: a era da informação*. 9. ed. rev. São Paulo/ Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.
- CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe), *Brechas, ejes y desafíos en el vínculo entre lo social y lo productivo (LC/CDS.2/3)*. Santiago: Cepal, 2017.
- CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe). *Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos*. (LC/CDS.2/3). Santiago: Cepal, 2018.
- CEPAL. *Los pueblos indígenas en América Latina*. Avances en el último decenio y retos pendientes para la garantía de sus derechos (LC/L.3902). Santiago: CEPAL, 2014.
- CORBETTA, S. *Las Relaciones entre el Estado argentino y los pueblos indígenas en materia educativa (1980-2006)*, *Athenea Digital*, v. 18, n. 2, Barcelona. En Prensa, 2018.

Políticas linguísticas e interculturalidade na educação universitária para os povos indígenas: o caso Equador-Brasil

DA SILVA, M. DO S. P.; BORGES, M. V. Políticas linguísticas e pedagógicas em práticas de educação bilíngue intercultural. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, v. 8, n. 1, 31 dez. 2011.

DAVID, Moisés; MELO, Maria Lúcia; MALHEIRO, João Manoel da Silva. Desafios do currículo multicultural na educação superior para indígenas. *Educação e pesquisa*, v. 39, pp. 111-125, 2013.

DE LACERDA PEIXOTO, Maria do Carmo. *Inclusão social na educação superior*. Série-Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, 2010.

DI CAUDO, María Verónica. Jóvenes indígenas y afroecuatorianos en el Nivel Superior. Prácticas, políticas y discursos. Actas de las Jornadas sobre Etnografía y Procesos Educativos, pp. 13-15, 2014.

DI CAUDO, María Verónica; LLANOS ERAZO, Daniel; OSPINA-ALVARADO, María Camila. *Interculturalidad y educación desde el sur: contextos, experiencias y voces*. Quito-Ecuador: Editorial Universitaria Abya-Yala, 2016.

DE PAULA, Aldir Santos. Educação escolar indígena e política linguística. *Revista do Gelne*, v. 17, n. 1/2, pp. 113-129, 2015.

DO NASCIMENTO, Rita Gomes. Educação superior de professores indígenas no Brasil: avanços e desafios do Programa de Licenciaturas Interculturais Indígenas. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, v. 20, n. 20, pp. 49-76, 2017.

GIRALDIN, O. Acesso ao ensino superior: autonomias indígenas? In: I REA / X ABANNE, 2007, Aracaju-SE. *Anais....* Aracaju-SE, 2007. CD-ROM.

GOMES DE MATOS, Francisco. *A plea for a language rights declaration*. Marburg Germany: FIPLV World Newsletter, 1984.

GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1963.

HABOUD, M. *et al.* Linguistic human rights and language revitalization in Latin America and the Caribbean. En Coronel-MOLINA, S.; McCARTY, T. (ed.), *The Handbook of Indigenous Language Revitalization in the Americas*, pp. 146-162, 2016.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HOFFMANN, W. P.; LOSS, R. A.; GUEDES, S. F. Políticas linguísticas indígenas no Brasil: uma breve revisão. *Revista Iniciação & Formação Docente*, Uberaba, MG, v. 8, n. 2, 2021

HORNBERGER, Nancy H. La Educación Bilingüe Intercultural, la Escrituralidad, y los, Derechos Humanos Lingüísticos. *Polifonia*, v. 6, n. 6, p. 71, 2003.

KRAINER, Anita *et al.* Educación superior intercultural y diálogo de saberes: el caso de la Amawtay Wasi en Ecuador. *Revista de la educación superior*, v. 46, n. 184, pp. 55-76, 2017.

LOPES, E. T. *Conhecimentos Bakairi cotidianos e conhecimentos químicos escolares: perspectivas e desafio*. São Cristóvão – SE, 2012. Tese (Núcleo de pós-graduação em Educação) Universidade Federal de Sergipe.

LOPES, E. T.; COSTA, E. V.; MOL, G. S. Educação em Ciências e ensino de Química: perspectivas para a pesca com o timbó na voz de alunos de uma escola indígena brasileira. *Revista Fórum Identidades*. Ano VIII, v. 16, n. 16, jul./dez., 2014.

LÓPEZ, Luis Enrique ; GIMÉNEZ, Carlos. *Educación intercultural, Cuadernos pedagógicos No. 5*. Guatemala: Ministerio de Educación, 2001.

MATO, Daniel. *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior*. Experiencias en América Latina. Caracas: IESALC-UNESCO, 2008.

MARTINS, Ernesto Candeias. Educação e diversidade cultural na realidade multidimensional: controvérsia da inter e multiculturalidade. *Revista Intersaberes-UNINTER*, v. 15, n. 35, pp. 1-13, 2020.

MIGNOLO, Walter. *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Ecuador: Ediciones del signo, 2010.

OLIVEIRA, Gilvan Müller. Política linguística e internacionalização: a Língua Portuguesa no mundo globalizado do século XXI. *Trabalhos em Linguística Aplicada [online]*, v. 52, n.2, pp. 409-433, 2013.

OREALC/UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), *Inequidad en los logros de aprendizaje entre estudiantes indígenas en América Latina: ¿Qué nos dice TERCE?* Santiago de Chile: ONU, 2017.

PALADINO, Mariana. Algumas notas para a discussão sobre a situação de acesso e permanência dos povos indígenas na educação superior. *Práxis Educativa*, v. 7, n. 3, pp. 175-195, 2012.

PANSINI, Flávia; NENEVÉ, Miguel. Educação multicultural e formação docente. *Currículo sem fronteiras*, v. 8, n. 1, pp. 31-48, 2008.

PARONYAN, H.; CUENCA, M. Educación intercultural bilingüe en Ecuador: retos principales para su perfeccionamiento y sostenibilidad. *Revista Transformación*, ISSN: 2077-2955, 2018.

PEDROZA FLORES, René; VILLALOBOS MONROY, Guadalupe. *Políticas compensatorias para la equidad en la educación superior en Ecuador y Perú*. Buenos Aires: Centro Argentino de Estudios Internacionales, 2014.

QUIJANO, Aníbal. *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder: antología esencial*. Clacso, 2014.

RIBEIRO Joyce O. S.; DE BRÍCIO Vilma N.; María Vitória Carrera FERNÁNDEZ (org.). *Identidades: sujeitos e espaços outros [recurso eletrônico]* / - Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019.

RODRIGUES, Aryon D. Sobre as línguas indígenas e sua pesquisa no Brasil. *Ciência & Cultura, Revista da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência*, n. 2, pp. 35-38. 2005.

SALAZAR, M. *Multiculturalidad e interculturalidad en el ámbito educativo: experiencia de países latinoamericanos*, Enfoque teórico; Instituto Interamericano de Derechos Humanos. San José: C. R. IIDH, 2009.

SÁNCHEZ, C. *Políticas Lingüísticas del Ecuador en relación con el idioma Kichwa*. Universidad Nacional de

Políticas linguísticas e interculturalidade na educação universitária para os povos indígenas: o caso Equador-Brasil

Rosario Facultad de Humanidades y Artes. Escuela de Postgrado, 2017.

SEKI, Lucy. A lingüística indígena no Brasil. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, v. 15, pp. 257-290, 1999.

SILVA, Lucia; MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). Discursos de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003. *Revista da Anpoll*, v. 1, n. 17, 2004.

SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de; SOARES, Maria Elias. Um estudo sobre as políticas linguísticas no Brasil. *Revista de Letras* – v. 1, n. 33, pp. 102-112, 2014. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/revletras/article/view/1496>.

TASSINARI, A. M. I.; GOBBI, I. Políticas públicas e educação para e sobre indígenas. *In: Reunião Brasileira de Antropologia*, 26, 2008, Porto Seguro, Bahia. Anais... Porto Seguro, Bahia, 2008. CD-ROM.

VÉLEZ, Catalina. Trayectoria de la educación intercultural en Ecuador. *Revista educación y pedagogía*, n. 52, pp. 103-112, 2008.

VILA, Anil. Multiculturalismo: a educação no século XXI. *RECIPEB: Revista Científico-Pedagógica do Bié*, v. 1, n. 2, pp. 5-18, 2021.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. *In: Congresso da Association pour la Recherche Inter-Culturelle*, 12., 2009, Florianópolis: UFSC, 2009, pp. 1-23.

ZOLIN-VESZ, Fernando; NOGUEIRA, Viviane Braz. Índio raiz versus índio nutella: estigmas e marcas identitárias sobre estudantes indígenas de uma universidade pública no Brasil. *In: RIBEIRO, Joyce O.S.; BRÍCIO, Vilma N. de; FERNÁNDEZ, María Vitória Carrera (org.) Identidades: sujeitos e espaços outros*. Porto Alegre: Editora Fi, 2019, pp. 135-142.