

A educação universitária para os povos indígenas: análises da situação atual

Yamil Doumet Chilán y Rogério Vicente Ferreira
Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT)
Brasil

Introdução

Para analisar de forma eficaz os processos atuais da educação universitária para os povos indígenas, este trabalho toma como fundamento a diversidade cultural e étnica que possuem o Brasil e o Equador. De acordo com o mencionado, a Oficina Regional de Educação para América Latina o Caribe das Nações Unidas OREALC/UNESCO (2017) sublinha que, é necessário sistematizar e consolidar as diferentes formas de representar e trabalhar a diversidade cultural a partir de teorias materializadas em políticas como multiculturalismo, interculturalidade. Pelo que foi analisado, as discussões a partir das políticas no campo educacional e sua acessibilidade e inclusão nos países latino-americanos implicam interesses que não são apenas conceituais.

Se queremos entender de forma clara como a educação superior inclusiva para os povos indígenas se vem desenvolvendo, é interessante conhecer seus processos sócio-históricos e políticos. Segundo De Paula (2015) o Brasil e a maioria dos países de América do Sul abrigam 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 comunidades bilíngues em que a língua indígena vai se deslocando pela presença das línguas como o português e o espanhol.

Também é importante considerar a identidade cultural como um direito no contexto político regional e global, com isto evidencia-se a importância da diversidade no marco dos direitos de todos aqueles que vivem em um estado, especialmente em países como os estados os quais possuem uma diversidade cultural muito alta. 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.

Relacionando com o 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 das 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 à 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. Se trata, 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 surge também problemas e conflitos que causam discriminação e visões diferenciadas dos diferentes grupos sociais seja a nível local o mundial. Goffman (2017) 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 uns 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 de 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 ou no Equador; se evidencia 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 a os 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), isto tem interditado o acesso a todas as possibilidades nos espaços sociais por gerações, limitando o acesso na participação pública. Atualmente estas políticas e os diferentes movimentos sociais estão tratando de reivindicar esta discriminação, mas existem ainda uma limitada inclusão. Para que a educação em todos os níveis seja equitativa e justa deve haver uma mudança política e sensibilizar todo o sistema, segundo isto Silva e Moita Lopes (2004) expressam que em discursos de identidades se deve incluir espaço 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, se apresentando de maneira complexa e contraditória.

Para Corbetta (2018) ao primeiro movimento de educação escolar indígena juntaram-se as agrupações afro-latino-americanos, geralmente ignorados na literatura sobre interculturalidade. 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 nativos. Por outro lado, o surgimento do conceito de inclusão e interculturalidade na América Latina ocorre no campo educacional e nas mídias sociais.

OREAL-UNESCO (2017) afirmam que é necessário aprofundar os fundamentos da modalidade educacional e da interculturalidade como abordagem das políticas públicas; essas constituem uma posição teórico-política sobre a questão da interculturalidade. Por outro lado, pode limitar-se a planos, projetos ou políticas propostas ou desenvolvidas por governos centrais e dirigidos 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), o IBE é a educação que os povos indígenas ou afrodescendentes exigem para si a interculturalidade como abordagem, que é uma educação para todos voltada para a desativação de relações e posições assimétricas em nossa sociedade. O resultado é a interculturalização de todo o 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, peculiares a um povo que também implicam no patrimônio histórico. Com o passar do tempo, esses aspectos são considerados na maioria dos países latino-americanos, principalmente no Peru, Bolívia, Equador, estes 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., (2015) afirmam que, atualmente, falar sobre minorias linguísticas e de perda de línguas nativas na América Latina como um todo, mas, principalmente, em países como Peru e Equador, tem sido uma realidade e que 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 e a aprovação, em 1996, da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) demarcaram uma nova fase da educação dos povos indígenas. A Constituição Brasileira de 1988 assegura às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e de seus processos de aprendizagem, o reconhecimento da organização social, dos costumes, das línguas, das crenças, das tradições e dos direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam.

É importante ressaltar que este trabalho fundamenta-se nas análises das problemáticas da educação multicultural e linguística na inclusão dos povos indígenas no ensino superior no que diz respeito ao currículo, ao processo ensino e aprendizagem, à produção de materiais didáticos, facilidades do acesso no sistema educacional indígena. É necessária a compreensão da relação que cada grupo étnico mantém com as instituições de educação, as políticas a cosmovisão e a cultura local. Estudar as políticas linguísticas multiculturais e o acesso na educação superior para os grupos étnicos: Brasil-Ecuador; ao mesmo tempo, nos leva a aprofundar os conhecimentos acerca da inclusão e o fortalecimento dos processos de ensino aprendizagem considerando suas diferentes identidades socioculturais; analisando as possibilidades e 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. Dessa compreensão, 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, conceitos, ideias e atividades ligados com a educação tradicional.

Metodologia

A pesquisa analisou a situação atual e as políticas que fundamentam o acesso à educação superior intercultural e multilinguística para os povos indígenas do Equador e Brasil; se procurou conhecer a efetividade dos sistemas educativos, e como as instituições estão aplicando os processos de inclusão.

Objeto de estudo: Brasil-Ecuador

Neste trabalho se consideram dois países objeto de estudo como são Brasil e Ecuador, pela sua diversidade geográfica, territorial e grande número de povos indígenas com variedades manifestações culturais e linguística, possuem características importantes para ser estudadas, entre elas estão, sérios problemas de discriminação e acesso à educação especialmente para os grupos indígenas e afrodescendentes, se apresentam a continuação característica socio-geográficas de estes dois países.

Brasil, se localiza no continente americano, especificamente na região leste da América do Sul, sua capital é Brasília. O país é banhado pelo oceano Atlântico na região leste, seus limites geográficos são: ao norte Colômbia, Guiana, Guiana Francesa, Suriname e Venezuela, com o Peru ao noroeste, ao sudoeste com países como Argentina, Uruguai, Paraguai, Bolívia; o país é cortado pela Linha do Equador, e a sul, pelo Trópico de Capricórnio. Sua extensão territorial é de 8.510.345,538 km² (IBGE, 2021). É influenciado pelos climas tropical, equatorial, subtropical. O Brasil possui uma enorme diversidade cultural, étnica, religiosa e também uma grande biodiversidade. O português é a língua oficial, o que nos remete a sua colonização. O Brasil figura entre os países de maior diversidade linguística. Estima-se que, atualmente, são faladas mais de 200 línguas, pertencentes às 305 etnias declaradas, segundo o (IBGE, 2021) a população indígena é de 1.652.876 em todo o país. Se evidencia também

que além da língua portuguesa e de sua ampla diversidade; são faladas línguas indígenas, de comunidades de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras.

Equador está localizado no noroeste da América do Sul; segundo o Instituto Geográfico Militar (2020) tem uma extensa territorial de 257.217,07 km² e marítimo de 1.358.440 km² (inclui espaços marítimos, seus limites são, Norte com a Colômbia, a oeste com o Oceano Pacífico e a leste e sul com o Peru. As ilhas Galápagos localizadas a 1000 km do continente no Oceano Pacífico fazem parte constitutiva do país e conferem-lhe uma identidade muito particular. A língua oficial é o espanhol, para o Instituto Geográfico Militar (2020) existem 14 línguas indígenas de 8 famílias linguísticas diferentes: Barbacoa, Chocó, Jívaro, Quechua, Tukano, Záparo e duas famílias independentes Cofan (A'i) e Wao Terero. A população atual chega a 17 milhões de habitantes; Quito é sua capital que foi declarada Patrimônio Cultural da Humanidade em 1978 pela UNESCO, considerando sua riqueza arquitetônica e cultural. De acordo com Antileo (2022) o Equador possui uma população de 1.000.000 habitantes indígenas. Se apresenta na figura 1 a localização e a população destes dois países.

Figura 1. População indígena Brasil-Ecuador



Fonte: elaboração própria com base a Antileo (2022).

O procedimento metodológico tem uma abordagem qualitativa, que aplica técnicas de análises teórico em nível exploratório-descritivo. Caracterizada pela perspectiva da pesquisa bibliográfica-documental. É importante ressaltar que, como antecedente metodológico se buscaram trabalhos especializados com ênfases al tema de estudo por meio de referências bibliográficas com base em critérios de Lopes, Costa e Mol (2014), com pesquisas realizadas sobre a relação que determinados povos indígenas brasileiros mantêm com a escola e os conhecimentos científicos escolares, assim como, as possibilidades e desafios encontrados na construção de conhecimento científico na modalidade Educação Escolar Indígena. Como fundamento teórico se ressaltam os trabalhos de Ribeiro, de Brício e Fernández (2019) onde se realizam estudos sobre as identidades e os espaços de constituição de identidades, como educativo, o acadêmico-científico, programas governamentais, e os artefatos culturais. Além do apresentado; se toma como base o estudo de Antileo (2022) as Instituições de ensino superior interculturais e indígenas na América Latina; este relatório é um trabalho exploratório e descritivo sobre as características e o trabalho das instituições de ensino superior ou Organizações Interculturais e Indígenas (IESII), o qual se fundamenta com base em informações oficiais das próprias instituições e na revisão de bibliografia especializada na América Latina. Outro aporte importante é de Mato (2015) onde realiza uma análise histórica e dos processos evolutivos da educação superior e povos indígenas na América Latina, além de conhecer os contextos e experiências de instituições e organizações nacionais e internacionais. 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 de América Latina. A seguir se presenta a descrição das diferentes fases da pesquisa.

Análise das políticas para a educação multicultural inclusiva no âmbito da educação superior no Brasil- Equador

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 Equador, para isso foi necessário coletar informações por meio de consulta nas bases de dados especializadas, repositórios bibliográficos e centros de documentação oficial.

Da mesma forma, será realizada uma análise e síntese de informações relevantes para o seguinte estudo. 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, se deve apresentar uma revisão bibliográfica realizada em periódicos e artigos científicos especializados contemporâneos para dar mais valor e credibilidade à pesquisa, de modo que tem sido o critério seguido nesta fase. A informação foi organizada a través 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 e documentos oficiais como as Constituições do Equador e Brasil, leis de educação de ambos os países, políticas de linguística, ministérios e secretarias de educação e diversas regulamentações setoriais e nacionais. Se procurou conhecer as características da gestão e bases políticas vinculadas a processos de acessibilidade e inclusão dos povos indígenas.

Resultados

Antecedentes do interculturalismo no âmbito da educação superior: Brasil- Equador

Como antecedente do contexto do interculturalismo e os direitos pela educação indígena, Bello e Rangel (2002) sublinham que na América Latina e no Caribe, a discriminação e racismo são parte constitutiva dos problemas da região, que trouxe consequências de pobreza, exclusão e desigualdade na vida de milhões de pessoas, principalmente entre indígenas e afrodescendentes, em todo este âmbito é evidente que aparentemente a origem étnico-racial tem influência importante na posição que as pessoas ocupam dentro a estrutura social, sendo a discriminação e a exclusão os mecanismos pelos quais um grupo dominante mantém e justifica a subordinação social e econômica de outros, reproduzindo e perpetuando a desigualdade.

Seguindo a mesma linha de pensamento Sieder (2011) destaca que os avanços atuais se devem em grande parte as lutas e as ações dos diferentes grupos sociais para reivindicar seus direitos, nesta medida se procura promover e apoiar a interculturalidade e os direitos

dos povos indígenas e afrodescendentes, entre elas se podem mencionar as Nações Unidas (ONU), a Organização dos Estados Americanos (OEA) e agências de cooperação internacional. Igualmente Sánchez (1992), Oliva (2009) e Davis (2008) sublinham que esses avanços foram possíveis graças ao estabelecimento de um marco regulatório internacional que permitiu dar um tratamento mais global a situações como o racismo, discriminação e multiculturalismo em fóruns internacionais e em numerosos Estados. Para Stavenhagen (2004) a maior influência tem sido os instrumentos gerados dentro das Nações Unidas, desde a Carta de 1948 até a aprovação pelo Assembleia Geral dos Pactos Internacionais de Direitos Humanos. Apresenta-se a continuação (tabela 1) um resumo de alguns acordos e eventos que fundamentaram e serviram como antecedentes da Declaração Internacional dos Direitos dos Povos Indígenas.

Tabela 1. Eventos e acordos para os povos indígenas

Evento/acordos	Datas
Pacto Internacional de Direitos Humanos Civil e Político	1976
Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais	1976
Convenção sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra a Mulher	1968- 1993
Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho	1989
Ano Internacional das Populações Indígenas do Mundo (ONU)	1993

Fonte: elaboração própria com base a Faundes (2019)

O desenvolvimento de uma educação indígena inclusiva e diferenciada no sistema de ensino a nível superior no contexto de Equador e Brasil, de certo modo, constitui um projeto, amadurecido quanto a seus princípios e fundamentos, porém registram 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.

Segundo Martinez (2015) mesmo sabendo que as normas internacionais são instrumentos criados pelos Estados e para os Estados, é preciso reconhecer que há uma progressiva preocupação pela situação e pela proteção dos povos indígenas no sistema das Nações Unidas. É um fato que, apesar da resistência de alguns governos, nos últimos anos, os povos indígenas passaram a ser reconhecidos pela comunidade internacional como sujeitos do Direito Internacional. Esta crescente preocupação, evidentemente, foi marcada pelas pressões feitas pelos povos e organizações indígenas, sendo assim a Declaração inclui aspectos relevantes sobre os direitos culturais e étnicos coletivos; também se destacam o direito à terra e aos recursos naturais, a sua diversidade linguística, a manutenção das estruturas econômicas e os modos de vida tradicionais; o direito consuetudinário; e o direito coletivo à autonomia.

Ao longo de este trabalho se divisou uma serie de avances na política internacional e no apoio das organizações e instituições da cooperação internacional para os direitos dos povos indígenas; considerando sua identidade cultural, diversidade linguística e autonomia socio-territorial; além disso existem desafios e metas para alcançar no que respeita a implementação e execução a nível nacional e regional dos direitos apresentados na declaração internacional, apresenta-se um resumo e seleção dos direitos que estão relacionados de forma direta com a educação, diversidade linguística e interculturalidade. (Ver tabela 2).

Tabela 2. Declaração internacional dos direitos indígenas: educação, diversidade linguística e interculturalidade

Declaração	Artigo
------------	--------

Os indígenas têm direito, a título coletivo ou individual, ao pleno desfrute de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais reconhecidos pela Carta das Nações Unidas, a Declaração Universal dos Direitos Humanos	Artigo 1
Os povos e pessoas indígenas são livres e iguais a todos os demais povos e indivíduos e têm o direito de não serem submetidos a nenhuma forma de discriminação no exercício de seus direitos, que esteja fundada, em particular, em sua origem ou identidade indígena.	Artigo 2
Os povos e pessoas indígenas têm direito a não sofrer assimilação forçada ou a destruição de sua cultura.	Artigo 8
Os povos indígenas têm o direito de praticar e revitalizar suas tradições e costumes culturais. Isso inclui o direito de manter, proteger e desenvolver as manifestações passadas, presentes e futuras de suas culturas, tais como sítios arqueológicos e históricos, utensílios, desenhos, cerimônias, tecnologias, artes visuais e interpretativas e literaturas.	Artigo 11
Os povos indígenas têm o direito de revitalizar, utilizar, desenvolver e transmitir às gerações futuras suas histórias, idiomas, tradições orais, filosofias, sistemas de escrita e literaturas, e de atribuir nomes às suas comunidades, lugares e pessoas e de mantê-los.	Artigo 13
Os povos indígenas têm o direito de estabelecer e controlar seus sistemas e instituições educativos, que ofereçam educação em seus próprios idiomas, em consonância com seus métodos culturais de ensino e de aprendizagem. Os indígenas, em particular as crianças, têm direito a todos os níveis e formas de educação do Estado, sem discriminação.	Artigo 14
Os povos indígenas têm direito a que a dignidade e a diversidade de suas culturas, tradições, histórias e aspirações sejam devidamente refletidas na educação pública e nos meios de informação públicos.	Artigo 15
Os povos indígenas têm o direito de estabelecer seus próprios meios de informação, em seus próprios idiomas, e de ter acesso a todos os demais meios de informação nãoindígenas, sem qualquer discriminação.	Artigo 16
Os povos indígenas têm o direito de manter, controlar, proteger e desenvolver seu patrimônio cultural, seus conhecimentos tradicionais, suas	Artigo 31

expressões culturais tradicionais e as manifestações de suas ciências, tecnologias e culturas, compreendidos os recursos humanos e genéticos, as sementes, os medicamentos, o conhecimento das propriedades da fauna e da flora, as tradições orais, as literaturas, os desenhos, os esportes e jogos tradicionais e as artes visuais e interpretativas	
---	--

Fonte: elaboração própria com base a Organização das Nações Unidas (2007).

Pode-se entender que os esforços para elaborar um instrumento específico que tratasse da proteção dos povos indígenas em todo o mundo remontam a várias décadas, em consequência a adoção da Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas tem um impacto positivo na proteção destes grupos minoritários que durante séculos foram vítimas das nações hegemônicas; neste contexto, os Estados devem tomar todas as medidas necessárias para implementar os direitos de acordo com os direitos humanos internacionais sem discriminação. Outro ponto interessante que destaca é a crescente preocupação é a mudança de ênfase dos direitos universais individuais para os coletivos, com estes antecedentes se configura um novo espaço internacional no qual os povos indígenas poderão continuar a luta tanto para melhorar quanto para mudar a situação de discriminação e opressão a que têm estado submetidos nos últimos séculos no seio dos diferentes Estados Nacionais.

No caso da educação superior, Sánchez (2017) afirma que é um dos campos em que esse tipo de inconsistência pode ser observado, onde as políticas e programas 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 poucos países latino-americanos. Iniciativas deste tipo são escassas pela 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. (2015) desde o final da década de oitenta, alguns países como Equador, Peru, Bolívia, Brasil e universidades públicas e privadas 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 de dados e informações insuficientes, além da falta de conscientização por parte dos atores e gestores, há disparidades de opiniões 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 o sistema econômico neoliberal impôs, modificou o conceito e a perspectiva da educação, o que tem consequências sobre a forma como o estado intervém em matéria de educação e na forma como a sociedade se interrelaciona. Se pode evidenciar que a esfera entre educação, pobreza, discriminação e desigualdades ainda não é superada. Todas estas inequidades persistem e até fortalecem os problemas de exclusão educacional e de marginalização econômica nos países latino-americanos. Por esta razão, o 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 respeita de forma direta na educação para os povos indígenas no território brasileiro; ao longo de séculos, foram impostos a estes diversos grupos étnicos diferentes processos educativos tratando de estigmatizar e desvalorizar suas raízes culturais, segundo Bassani (2016) se impuseram uma grande quantidade de meios de instrução totalmente estranhos em forma e conteúdo, e às práticas tradicionais de socialização entre os nativos e os não índios apenas foi direcionada para o domínio através da evangelização, letramento e aculturação. É prioritário que existam políticas linguísticas educacionais inclusivas e práticas que considerem de forma integral a cosmovisão, a diversidade e 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, evidencia-se que a maioria das instituições públicas estão inseridas em um contexto de hegemonia sociolinguística, isso permite observar a supressão das línguas indígenas minoritárias, as quais não são vistas como tema de debate e reflexões. 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.

Se deve ressaltar que as comunidades, grupos sociais minoritários e etnias, seguem passando por sérios problemas de exclusão social, especialmente ao acesso das políticas públicas de saúde e educação e moradia. Nesse contexto De Lacerda (2010) expressa que essas manifestações 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 tem 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 as origens do 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 demais minorias: imigrantes, populações indígenas, mulheres.

No que respeita a exclusão e discriminação no Brasil, segundo Bagno (2000) as políticas linguísticas percebidas no país se centram em que a sociedade brasileira fala português, onde existe 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; no fato de que o português ao se constituir no Brasil em uma língua majoritária gera consequências devastadoras como o genocídio linguístico em algumas regiões observado atualmente. Definitivamente, segundo este mesmo direcionamento Sousa e Soares (2014) sustentam que as leis não inclusivas estão intrínsecas nas expressões culturais como as línguas, onde as políticas linguísticas no Brasil não são apenas um instrumento de inclusão, mas também de exclusão social, principalmente para aqueles que não dominam o Português estabelecido.

Se pode entender que os processos extermínio cultural e imposição de uma cultura hegemônica euro-centralizada na América Latina e especialmente no Brasil com a estadia da coroa Portuguesa foi continua concordando com Walsh (2009) os processos de formação dos Estados-Nação na América-Latina pós-independência, os aspectos multiétnicos e plurilinguísticos das populações nativas foram desconsiderados. A primazia dos costumes, sistemas de estados, conjunto de leis, indumentária e até mesmo da língua dos colonizadores sobre as particularidades multiculturais latino-americanas foram estandardizadas e impostas de forma violenta e bem estruturada; se pode considerar que as relações na esfera política e econômica não conduziu a uma verdadeira decolonialidade do poder; se ressalta que outra razão para que os processos de supremacia se fortaleceram foi o desconhecimento de definições e conceitos preestabelecidos e desenvolvido ao longo da história; em este sentido se apresenta a continuação na tabela 3 uma sínteses de aspectos epistemológicos que são necessários ressaltar na seguinte matriz de critérios.

Tabela 3. Análises de critérios chaves

Fonte	Critério
Cabrera (2001), López e Giménez (2001), Fleuri (1999), Walsh (2009), Qui- jano (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>
Salazar (2009), Mato (2008), Ca- nen e Oliveira (2002), Pansini e Nenevé (2008); Vila (2021)	<p>Educação Multicultural: é um instrumento indispensável para o desenvolvimento contínuo das pessoas e as sociedades, enfocada alcançar a paz, liberdade, justiça social e diálogo intercultural. Tem como objetivo o fortalecimento do respeito aos direitos humanos, tolerância e 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</p>

	<p>discriminatórios ou silenciadores de sua cultura. Este é um termo polissêmico que engloba a 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. P; Borges, M. (2011)</p>	<p>Educação bilingue e intercultural</p> <p>A educação intercultural bilíngue torna-se o veículo para o desenvolvimento da escrita nas línguas indígenas, grupos minoritários y outras nacionalidades; além de isso fortalece a adequada interação acadêmica dos seus falantes e as instituições; esta contribui com a revitalização e incremento 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 una identificação positiva asseptada y respeitada por eles e pôr os outros. Inclui também, ter a garantia de ser representado nos assuntos políticos do estado, e a concessão de autonomia para gerenciar assuntos internos do 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 órgãos públicos de imprimir 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 própria

Tanto a multiculturalidade e a interculturalidade referem-se aos processos históricos em que várias culturas entram em contato entre si e interagem. Para Di Caudo *et al.* (2016) 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 multilinguístico, que seja construído com a participação dos universitários indígenas., famílias, comunidades, especialistas e gestores educativos.

O concordado anteriormente é precisamente um dos maiores desafios, a transversalidade, passar do encontro entre a inclusão dos distintos grupos sociais minoritários para a transformação e uso de práticas políticas socioeducativas hegemônicas, colonizadoras e discriminadoras, é evidente que o setor educativo se torna um dos mais importantes territórios de este paradoxo, segundo Quijano (2014) especialmente em comunidades indígenas e afrodescendentes de países como Brasil e Ecuador poucas são as políticas que tratam de gerar processos socioeducativos e interculturais eficientes, que desde o reconhecimento da sabedoria ancestral contribuía com conteúdo transversal e multilíngue, direcionado a integrar a cosmovisão e a opinião dos grupos, etnias, 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 y outras nacionalidades; fortalecendo a adequada interação de ensino aprendizagem dos seus integrantes e as instituições; esta contribui 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.

Políticas para a educação intercultural e multilinguística para os povos indígenas: Brasil-Ecuador

Nesta parte do trabalho analisam-se os processos de gestão e as políticas educacionais e linguísticas para os povos indígenas no que respeita a educação superior de Brasil e Ecuador, se estudamos os territórios brasileiros e equatorianos se pode entender que são países pluriculturais e multilinguísticos; o Brasil possui uma grande diversidade linguística, no entanto, historicamente, não é amplamente reconhecida e legitimada pelas instituições de poder e as 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.

Cabe à tona ressaltar que para Blanco (2010) os processos de globalização têm gerado que as decisões tomadas pelos Estados nacionais, tenham impacto em todo o sistema internacional, de modo que as políticas adotadas em relação às línguas e à educação indígena bem como a reação a políticas sociais por parte dos novos movimentos e organizações indígenas; é evidente que se apresenta acompanhada de debates políticos e científicos, provocando mudanças nas concepções e decisões dos órgãos do sistema internacional. Para Oliva (2009) a questão dos direitos dos povos indígenas, em particular os direitos linguísticos, entrou na esfera internacional com maior intensidade no final da década de 1980.

Considerando os acontecimentos atuais, para Sieder (2011) os povos indígenas da América Latina estão ainda entre os setores cujos direitos têm sido mais sistematicamente negados e violados. Ao longo de esta pesquisa se a podido observar que ao mesmo tempo, nos últimos vinte anos, por meio de inovações legais sem precedentes no cenário internacional os grupos étnicos tornam-se sujeitos coletivos de direitos. Para Daher (2017) em termos legais já não são reconhecidos apenas como cidadãos individuais, mas como coletivos específicos com direitos diferenciados em relação ao resto da cidadania. Com todos estes antecedentes legais, os povos indígenas tem todos os direitos reconhecidos de continuar vivendo de uma maneira diferente do sistema hegemónico dominante; ao mesmo tempo, eles se

desenvolvem nas esferas de governo autônomo e jurisdição própria, esses direitos de autonomia são baseados no princípio da autodeterminação, o princípio da soberania que fundamenta a sistema internacional.

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 se deslocando pela presença da língua portuguesa; igualmente acrescenta-se o número de comunidades indígenas que só falam o Português, e, portanto, monolíngues em língua portuguesa. Igualmente 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, todo isto fundamenta sérios problemas na conservação das línguas nativas. Já a nível acadêmico-científico as pesquisas sobre linguística e línguas indígenas, não se relacionam o são independentes das outras disciplinas e linhas de estudo; ressaltando o fundamentado por Seki (1999) onde tal fato reflete uma situação geral de marginalidade da área de Linguística Indígena na Linguística Brasileira.

No que respeita ao Brasil, observam-se que a nível nacional ações de planejamento, unificação e imposição da língua portuguesa; segundo Oliveira (2013) 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 se evidenciam políticas hegemónicas 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 seja o português, ou mesmo tempo evitar que fossem apenas bilíngues.

Analisando o mesmo pensamento 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 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 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 N° 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 aqui se evidenciado uma serie de critérios evolucionados que buscam fortalecer as políticas que integrem de maneira inclusiva e integral os povos indígenas em todos os níveis do processo ensino aprendizagem, considerando sua cosmovisão e diversidade linguística.

A inclusão indígena continua posicionar-se; a emergência dos países plurinacionais e interculturais como o Equador iniciam a construção de um discurso inclusivo, estes se acompanharam de novas políticas públicas, para integrar os estudantes indígenas nas instituições de nível superior. Para Di Caudo *et al.* (2016) todo isto se fortalece desde a década de 1980 com o desenvolvimento dos movimentos sociais e indígenas, 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 educação inclusiva para os grupos étnicos, surge na década de 1990, com a Declaração do Direitos dos Povos Indígenas da ONU em 2007. Logo em 2008 acontece outra data importante; foi realizada em Cartagena Colômbia a Conferência Regional sobre

Educação Superior, onde 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, formas de aprender, línguas, culturas e cosmovisão dos povos indígenas e afrodescendentes, ao mesmo tempo incentivado por todos os movimentos políticos de inclusão educativa a nível mundial e regional, Equador, a partir da Constituição do 2008 começou com maior fundamento a reestruturação das políticas linguísticas e de interculturalidade na educação superior para os povos indígenas e afrodescendentes. Seja no equador, seja no Brasil se estabelecem sistemas nacionais de educação os quais integram uma abordagem intercultural de acordo com a diversidade de povos ancestrais, riqueza linguística e territórios geográficos. Porém, ainda se observam problemas de exclusão dos grupos étnicos, injustiças e subvalorização do conhecimento e línguas ancestrais. Para entender melhor e de forma abrangente como funciona o marco legal que fundamenta a educação indígena no Equador e Brasil, se apresenta a continuação uma síntese dos períodos e políticas linguísticas/interculturais e de inclusão na educação superior para os povos indígenas e afrodescendentes. Ver tabela 4.

Tabela 4. Políticas linguísticas e interculturalidade Brasil/Equador

Fonte	Políticas- Leis	país
David et al., (2013)	Criação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), em 1910, que surgiu 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 índios ministrando aulas da língua e tradições indígenas.	Brasil
Baniwa (2013); David et al., (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.	Brasil

	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.	
De Lacerda (2010), Sousae Soares (2014). Seki (1999).	<p>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.</p> <p>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) que determinando que os professores das escolas indígenas fossem, prioritariamente, indígenas membros de suas próprias comunidades, também autorizou o funcionamento de magistérios indígenas e cursos intercalares 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).</p>	Brasil
De Lacerda (2010), Sousa e Soares (2014).	Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Ações afirmativas para indígenas nas universidades brasileiras, tornaram-se obrigatórias em todas as universidades federais, corresponde a reserva de vagas para pretos, pardos e indígenas, este é reconhecido como recorte PPI. No desenho da lei federal, a extensão da reserva de vagas é igual à proporção desses três grupos populacionais agregados em relação à população total de cada estado, e tal reserva incide somente sobre 50% das vagas e o restante permanece destinado à concorrência geral	Brasil

<p>David et al., (2013); Sousae Soares (2014).</p>	<p>Em 2005 surge o primeiro edital do PROLIND, numa ação conjunta com SESU-SECAD, participando oito universidades ofertando licenciaturas interculturais indígenas com habilitações em áreas como Línguas, Literatura e Arte, Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Sociais e Humanidades.</p>	<p>Brasil</p>
<p>Perino (2022)Di Caudo et al., (2016); Mato (2006).</p>	<p>Federação Equatoriana de Índios (FEI) foi criada em 1944 promovida pelo Partido Comunista, do qual Dolores Cacuango era membro e dirigente. Um dos objetivos era conseguir escolas (Escolas Indígenas Cayambe) para as comunidades onde seriam ensinados Kichwa e espanhol. Os primeiros foram referência para o Equador e a América Latina. A iniciativa cresceu e se tornou o sistema nacional de Educação Bilíngue. Dolores Cacuango fundou a primeira escola bilíngue em 1946 com o apoio de Luisa Gómez de la Torre. Outra ativista indígena de organização e educação indígena foi Tránsito Amaguaña, ela também participou das ações da FEI pelos direitos indígenas, da criação das primeiras escolas bilíngues e da luta pela reforma agrária. Na década de 1940, desenvolveu-se esta experiência de educação indígena que com o apoio de algumas mulheres de Quito e lideranças indígenas da região, organizou um grupo de escolas bilíngues. O objetivo era que professores indígenas das mesmas comunidades trabalhavam nessas escolas e usar a língua materna, revalorizar a cultura e defender a terra.</p>	<p>Equador</p>
<p>Perino (2022) Di Caudo et al., (2016); Mato (2006).</p>	<p>Na década de 70 surgiram novos atos do Governo que, em pouco tempo tornaram-se as políticas sociais marginais do Estado;a criação deste sistema começou com a alfabetização em suas próprias línguas, isto foi a base do (BEI), uma das primeiras tentativas foram vários projetos (Escolas Indígenas de Simiatug,Sistema Radiofónico Bicultural Shuar Achuar (SERBISH),Missão Andina OTI) todos eles apoiados por</p>	

	<p>diferentes organizações internacionais e movimentos sociais nacionais. Também as Escolas de Rádio Populares do Equador (ERPE) surgiram em 1964 por iniciativa de Monsenhor Leônidas Proaño, Bispo de Riobamba o qual inspirou o nascimento e o desenvolvimento da “teologia da libertação” através da conservação da cultura indígena, a atividade pastoral a serviço das populações empobrecidas, e a práxis libertadora; ele seguiu a metodologia da Pedagogia Popular de Paulo Freire a qual estava voltada à alfabetização da população indígena adulta. Destaca-se que a língua ancestral foi utilizada para conscientização, enquanto o espanhol foi utilizado para alfabetização.</p>	Equador
<p>Di Caudo et al., (2016); Mato (2006).</p>	<p>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 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.</p>	Equador
	<p>A Convenção 169 (OIT, 1989) favoreceu o avanço dos direitos dos povos indígenas e afrodescendentes. Ratificada por 15 países da região. No nível sub-regional, os Estados</p>	

Vélez (2008); Krai-neretal., (2017).	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 afrodescendentes populações. Este indica que “serão adotadas medidas efetivas para que os sistemas educacionais, em todos os níveis e modalidades. 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 entre saberes e saberes tradicionais.	Equador
--------------------------------------	--	---------

Fonte: elaboração própria

Na informação sintetizada na tabela 4 se evidenciaram diferenças de desenvolvimento de políticas educativas e linguísticas entre os dois países, o Brasil iniciou suas atividades de fortalecer e integrar a educação intercultural vinculando os povos indígenas com anterioridade em comparação ao Equador, chama atenção que sendo este um país com alto número de comunidades e representação indígena começou um pouco tarde no que respeita a políticas educativas interculturais e multilinguísticas, outro aspecto é que as ações e políticas já institucionalizadas se iniciam no Brasil desde 1910 e logo com a constituição de 1988. Em ambos os casos abordagem da educação intercultural encontra lugar nos diferentes níveis de ensino, sendo o superior onde a sua expansão ocorreu mais tarde, principalmente devido ao facto de os primeiros esforços terem sido feitos na formação nos primeiros níveis de ensino.

Da mesma forma, tem sido a formação de professores onde as primeiras experiências têm sido dadas, devido à necessidade de ter um corpo docente qualificado para formar crianças sob a abordagem intercultural Bellini (2009).

Conclusões

O trabalho toma como centro de análise entender que se queremos desenvolver uma educação inclusiva intercultural e multilíngue para os povos indígenas e população geral, e 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 se precisa 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; estes criam estigmas identitários em determinados grupos sociais; se destaca que ao mesmo tempo surgem forças centrífugas que exigem inclusão social e educativa; destacando que e as reivindicações históricas por uma educação a partir das visões de mundo e epistemologias nas quais estão inseridos os direitos dos povos indígenas, afrodescendentes e grupos minoritários estão cada dia mais presentes.

Para que seja 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 e hasta o momento são oficializadas e direcionadas a excluir os povos indígenas e afrodescendentes, isto tem interditado o acesso a todas as possibilidades nos espaços sociais por gerações; atualmente algumas políticas de estado e os diferentes movimentos sociais estão tratando de reivindicar esta discriminação, mas existem ainda uma limitada inclusão.

No Brasil observam-se avanços importantes como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB , sendo ela a base para educação escolar bilíngue e intercultural

para os povos indígenas; com isso, se torna referência curricular nacional para as escolas indígena; mas é importante mostrar que ainda a política linguística percebida em nossa sociedade é de uma sociedade monolíngue, não levando em conta à 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 evidencie problemas como o desaparecimento da multiculturalidade linguística. Não levando em conta que o Brasil possui historicamente uma grande diversidade linguística e que não é amplamente reconhecida e legitimada pelas instituições de poder. É importante mencionar que em 2012 no Brasil, com o apoio de movimentos sociais e partidos políticos, surgem atuações como as ações afirmativas para indígenas nas universidades brasileiras, segundo Baniwa (2013) com a Lei N° 12.711, de 2012, se estabelece 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 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; é importante lembrar que se declara também que o Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República, serão responsáveis pelo acompanhamento e avaliação vinculando sempre estas ações com a Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

No Equador 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, também se menciona que o Estado proporcionará o desenvolvimento, fortalecimento e empoderamento do sistema de educação intercultural bilíngue, com critérios de qualidade, desde a pequena infância até o nível superior. Observam-se problemas de racismo, exclusão dos grupos étnicos, injustiças e subvalorização do conhecimento e línguas ancestrais, falta de identidade linguística por parte da população mais jovem.

Ambos países, Brasil e Equador, possuem como estratégia de implementação de programas e políticas, 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 pela 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. Diante disso, observa-se que ainda há muito o que se fazer no que tange as políticas linguísticas tanto no Brasil quanto no Equador.

© Yamil Doumet Chilán y Rogério Vicente Ferreira

Bibliografía

- Abu-el-haj, Mônica Farias. “Multiculturalismo e educação multicultural: O debate sobre as políticas de identidade na sociedade americana”. *Educ. Form* Vol. 4, 2019, pp. 195-213.
- Andrade, Jemina de Araújo Moraes; Sanches, Miquelly Pastana Tito; Simões, Helena Cristina. “Educação em direitos humanos e multiculturalismo: políticas de gênero na educação superior”. *Dialogia* Vol. 31, 2019, pp. 133- 143.
- Baniwa, Gersem. “Lei das Cotas e os povos indígenas: mais um desafio para a diversidade”. *Cadernos de Pensamento Crítico Latino-Americano* Vol. 34, 2013, pp. 18- 21.
- Bassani, Indaiá de Santana. *Fundamentos linguísticos: bilinguismo e multilinguismo*. UNIFESP, 2016.
- Bagno, M. “Português no Brasil: herança colonial e diglossia”. *Revista da FAEEBA* Vol. 10, 2001, pp. 37- 47.
- Blanco, Rossana. “Legislación en materia de derechos lingüísticos y educación indígena en México”. *Tinkuy: Boletín de investigación y debate* Vol.12, 2010, pp. 73- 92.
- Bello, Álvaro e Rangel, Marta. “La equidad y la exclusión de los pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina y el Caribe”. *Revista de la CEPAL* Vol. 76, 2002, pp. 39- 54.
- Bellini, Luciano. (2009). *Palabras de liberación, Discursos y Homilias de Monseñor Leónidas Proaño: 1985-1987*. Quito, Ecuador: Abya-Yala.
- Cabrera, A. *Educación intercultural, atención educativa a la diversidad cultural en el marco LOGSE*. Grupo Editorial Universitario, 2016.
- Canen, A. e Oliveira, A. “Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso”. *Revista Brasileira de Educação* Vol. 21, 2002, pp. 61- 74.
- Castells, Manuel. *O poder da identidade: a era da informação*. Paz e Terra, 2018.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPAL. *Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos*. LC/CDS, 2018.
- . *Brechas, ejes y desafíos en el vínculo entre lo social y lo productivo*. LC/CDS, 2017.
- . *Los pueblos indígenas en América Latina. Avances en el último decenio y retos pendientes para la garantía de sus derechos*. LC/CDS, 2014.
- Corbetta, S. *Las Relaciones entre el Estado argentino y los pueblos indígenas en materia educativa*. Athea Digital, 2018.
- Da Silva, M; Borges, M. V. “Políticas lingüísticas e pedagógicas em práticas de educação bilíngue intercultural”. *Revista Brasileira de Pós-Graduação* Vol. 8, 2011, pp. 1- 31.

- David, Moisés; Melo, Maria Lúcia; Malheiro, João Manoel da Silva. “Desafios do currículo multicultural na educação superior para indígenas”. *Educação e pesquisa* Vol. 39, 2013, pp. 111- 125.
- Davis, Shelton H. *Diversidade cultural e direitos dos povos indígenas*. Mana, 2008.
- Daher, José Zalaquett. “la Declaración de naciones Unidas sobre Derechos de los pueblos indígenas”. *Anuario de Derechos Humanos* Vol. 4, 2017, pp.139- 148.
- De Lacerda Peixoto, Maria do Carmo. *Inclusão social na educação superior*. UCDB, 2010.
- De Paula, Aldir Santos. “Educação escolar indígena e política linguística”. *Revista do Gelne* Vol. 17, 2015, pp. 113- 129.
- Di Caudo; LLanos; Erazo e Ospina. *Interculturalidad y educación desde el sur: contextos, experiencias y voces*. Editorial Universitária Abya-Yala, 2016.
- 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*, Vol. 1, 2014, pp. 1- 18.
- De Paula, Aldir Santos. Educação escolar indígena e política linguística. *Revista do Gelne*, v. 17, n. 1/2, p. 113-129, 2015.
- Faundes, Juan Jorge. “Derecho fundamental a la identidad cultural de los pueblos indígenas: un nuevo paradigma en la defensa penal indígena en Chile frente al Estado de Derecho hegemónico”. *Revista Izquierdas* Vol. 45, 2019, pp. 51- 78.
- Giraldin, O. *Acesso ao ensino superior: autonomias indígenas*. I REA/X ABANNE, 2007.
- Gomes De Matos, Francisco. *A plea for a language rights declaration*. FIPLV World Newsletter, 1984.
- Goffman, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. LTC ed, 2017.
- Haboud, M., Howard, R., Cru, J., e Freeland, J. *Linguistic human rights and language revitalization in Latin America and the Caribbean*. Pucedspace, 2015.
- Hall, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. DP&A, 2011.
- Hoffmann, W. P.; Loss, R. A. Guedes, S. F. “Políticas linguísticas indígenas no Brasil: uma breve revisão”. *Revista Iniciação & Formação Docente* Vol. 8, 2021, pp 441- 456.
- Hornberger, Nancy H. “La Educación Bilingüe Intercultural, la Escrituralidad, y los, Derechos Humanos Lingüísticos”. *Polifonia* Vol. 6, 2003, pp. 71.

- Krainer, Anita; Aguirre, Daniela; Guerra, Martha e Meiser, Anna. “Educación superior intercultural y diálogo de saberes: el caso de la AmawtayWasi en Ecuador”. *Revista de la educación superior* Vol. 46, 2017, pp. 55- 76.
- Lopes, E. T. *Conhecimento Bakairi cotidianos e conhecimentos químicos escolares: perspectivas e desafio*. UFS, 2012.
- Lopes, E. T.; Costa, E. V. e 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* Vol.16, 2014, pp. 132- 154.
- López, Luis Enrique e Carlos Giménez, *Educación intercultural, Cuadernos pedagógicos*. Ministerio de Educación Guatemala, 2001.
- Mato, Daniel. *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. IESALC-UNESCO, 2008.
- Martins, Ernesto Candeias. “Educação e diversidade cultural na realidade multidimensional: controvérsia da inter e multiculturalidade”. *Revista Inter-saberes-Uninter* Vol. 15, 2020, pp. 1- 13.
- Martínez, Manuel Ignacio. “Reconocimiento sin implementación: Un balance sobre los derechos de los pueblos indígenas en América Latina”. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales* Vol. 60, 2015, pp. 251- 277.
- Mignolo, Walter. *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Ediciones del Signo, 2010.
- Nogueira, Viviane Braz. “De original a Nutella: a construção de marcas identitárias e estigmatização sobre universitários indígenas”. *Revista Intercâmbio* Vol. 47, 2021, pp. 171- 186.
- Oliva. *El derecho al desarrollo de los pueblos indígenas: la evolución conceptual y su inclusión en la declaración de Naciones Unidas*. Catarata, 2009.
- Oliveira, Gilvan Müller. “Política linguística e internacionalização: a Língua Portuguesa no mundo globalizado do século XXI”. *Trabalhos em Linguística Aplicada* Vol. 52, 2013, pp. 409- 433.
- Organização Das Nações Unidas ONU. “Declaração Internacional sobre os Direitos dos povos indígenas”. <http://www.un.org/esa/socdev/unpfi/es/drip.html>. 2007.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura OREALC/UNESCO. *Inequidad en los logros de aprendizaje entre estudiantes indígenas en América Latina*. ONU, 2017

- Pansini, Flávia; Nenevé, Miguel. “Educação multicultural e formação docente”. *Currículo sem-fronteiras* Vol. 8, 2008, pp. 31- 48.
- Paronyan, H. y Cuenca, M. “Educación intercultural bilingüe en Ecuador: retos principales para su perfeccionamiento y sostenibilidad”. *Revista Transformación* Vol.14, 2018, pp. 310- 326.
- Pedroza, René y Villalobos, Guadalupe. *Políticas compensatorias para la equidad en la educación superior en Ecuador y Perú*. Centro Argentino de Estudios, 2014.
- Perino, E. 2022. *La educación intercultural bilingüe en Ecuador: historia, discursos y prácticas cotidianas*. Pittsburgh, Estados Unidos / Quito, Ecuador: LatinAmericaResearchCommons / FLACSO Ecuador
- 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. e Maria Vitória Carrera Fernández. *Identidades: sujeitos e espaços outros*. Editora Fi, 2019.
- Salazar, M. *Multiculturalidad e interculturalidad en el ámbito educativo: experiencia de países latinoamericanos: Enfoque teórico*. Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 2009
- Sánchez, C. *Políticas Lingüísticas del Ecuador en relación con el idioma Kichwa*. Universidad Nacional de Rosario Facultad de Humanidades y Artes, (2017)
- Sánchez, Consuelo. “Las demandas indígenas en América Latina y el derecho internacional”. *Boletín de Antropología Americana* Vol. 26,1992, pp. 121- 142.
- Seki, Lucy. “A linguística indígena no Brasil”. *DELTA* Vol.15, 1999, pp. 257- 290.
- Silva, Lucia; MoitaLopes, Luiz Paulo da. “Discursos de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família”. *Revista da Anpoll* Vol. 1, 2004, pp. 357- 360.
- Sieder, Rachel. *Pueblos indígenas y derecho en América Latina*. Siglo XXI Editores, 2011.
- Sousa, Socorro Cláudia Tavares de; Soares, Maria Elias. “Um estudo sobre as políticas linguísticas no Brasil”. *Rev. de Letras* Vol.1, 2014, pp. 102- 112.
- Stavenhagen, Rodolfo. *Derecho internacional y derechos indígenas*. Instituto de Estudios Indígenas, 2004.
- Tassinari, Antonella M. Imperatriz e Isabel GOBBI. "Políticas públicas e educação para e sobre indígenas." *Reunião Brasileira de Antropologia*. 2008.

Vélez, Catalina. "Trayectoria de la educación intercultural en Ecuador". *Revista Educación y Pedagogía* Vol. 52, 2008, pp. 103- 112.

Vila, Anil. "Multiculturalismo: a educação no século XXI". *RECIPEB: Revista Científico-Pedagógica do Bié* Vol.1, 2021, pp. 5- 18.

Walsh, Catherine. "Interculturalidad y (de) colonialidad: Perspectivas críticas y políticas." *Visão Global* Vol.15, 2012, pp. 61- 74.