

## A INTERCULTURALIDADE NO ENSINO SUPERIOR: UMA REFLEXÃO SOBRE AS POTENCIALIDADES E OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS

Laura Marcela Cubides Sánchez<sup>1</sup>

Fabiana Soares Fernandes Leal<sup>2</sup>

### RESUMO

Desde a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, ampliou-se e aprofundou a gestão das instituições governamentais responsáveis pelo acompanhamento dos povos indígenas, nos programas de fortalecimento, visibilidade e integração de seus valores socioculturais ao projeto nacional. Portanto, reuniões com autoridades tradicionais, funcionários públicos e pessoas externas interessadas em contribuir aos processos comunitários, começaram a ocorrer com mais frequência e intensidade. Como resultado dessas lutas e parcerias, no início deste milênio, surge a iniciativa de criar o programa de graduação "Licenciatura Intercultural" nas universidades públicas federais e estaduais, dirigido exclusivamente às populações indígenas, para a formação de professores que pretendem atender as demandas territoriais de suas respectivas comunidades em escolas de ensino básico. A partir de uma revisão de documentos oficiais e pesquisas sobre o tema, este artigo expõe uma aproximação da interculturalidade, não como uma categoria acadêmica pré-estabelecida e adotada pelos discursos governamentais, mas como uma realidade que emerge das circunstâncias e relacionamentos entre pessoas que representam diferentes culturas em função da criação de novos conhecimentos. O objetivo consiste em fazer uma análise crítica, com base em discussões de caráter cultural e político, da proposta intercultural para a formação de professores indígenas, contemplando os potenciais e os desafios que ela apresenta, desde sua criação até o presente. Os resultados nos levam a afirmar que tais cursos do ensino superior atendem alguns dos valores que aparecem no discurso oficial, mas não conseguem uma verdadeira dinâmica intercultural, o que nos permite desconstruir a legitimidade do conceito e questionar sua aplicabilidade.

**Palavras-chave:** Interculturalidade, Ensino Superior, Formação de Professores Indígenas, Licenciaturas Interculturais.

### INTRODUÇÃO

Nas últimas três décadas, grande parte dos povos originários que habitam as diferentes regiões do Brasil avançaram na construção e fortalecimento de sua própria educação de acordo com seus fins, necessidades e interesses enquanto comunidades. Isso se reflete na criação de múltiplas propostas para a formação das novas gerações em espaços onde o conhecimento que

---

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós-graduação de Ensino de Ciências e Humanidades do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). E-mail: [lauracubides20@gmail.com](mailto:lauracubides20@gmail.com)

<sup>2</sup> Professora do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente – Universidade Federal do Amazonas (UFAM). E-mail: [fabianafernandes2801@gmail.com](mailto:fabianafernandes2801@gmail.com)

os avós e os sabedores tradicionais têm é o pilar de sua própria educação. Esses esforços se materializaram no presente em espaços educativos de todos os níveis, principalmente nas escolas, localizados tanto em áreas rurais quanto urbanas, a fim de vitalizar sua cultura e abrir caminhos na sociedade ocidental para aumentar sua contribuição e participação em diferentes áreas da vida social.

Uma das necessidades mais urgentes dos povos indígenas do país consiste em que os órgãos públicos responsáveis, apoiem, com maior rigor, suas propostas educacionais e integrem seus saberes tradicionais as diferentes instâncias da educação convencional. O fato de que toda a população tenha acesso não só aos conhecimentos que têm sido subestimados pela educação "moderna", baseada na ideia de progresso e desenvolvimento socioeconômico, senão também a outras lógicas de pensamento e aproximação a realidades particulares, compreende um dos principais desejos dos povos política e epistemologicamente oprimidos. Incluir sua educação própria a tal ponto, significaria dar à sociedade majoritária a possibilidade de sentir-se parte de um contexto histórico que também lhe pertence, mas que lhe foi negado. Isso seria um mecanismo muito potente para fortalecer e exaltar os processos locais destas populações marginalizadas, no entanto, ainda há um longo caminho a percorrer antes disso.

Apresentada essa primeira parte do cenário, é importante esclarecer que cada um dos tópicos que serão mencionados, em relação ao andamento e as conjunturas do ensino superior intercultural, têm como objetivo proporcionar elementos para refletir sobre a aplicabilidade e efetividade do conceito de interculturalidade tão explorado e usado nos planejamentos de novas alternativas de convivência e formação de massas, a fim de identificar os alcances e os desafios dessa abordagem na formação de professores indígenas. Desta forma, é relevante questionar os fatores que influenciaram na construção oficial desse conceito, ou seja, no uso e significado que lhe é dado pela comunidade acadêmica e pela gestão governamental.

As situações que serão enunciadas foram extraídas de investigações anteriores sobre as diversas problemáticas que se expressam neste campo, e alguns documentos oficiais. Essa compilação torna possível compreender a interculturalidade como aquela rede de interações em que são apresentados acordos, disputas e obstáculos comunicativos entre atores que exercem diferentes forças de poder dentro de um determinado contexto social, neste caso dentro do entorno universitário. Ao longo do texto, serão expostos os desafios mais estruturais da educação superior intercultural identificados nesta complexa rede de relações permanentes de domínio e resistência. É assim que as conclusões alcançadas contribuirão para o exercício de sua desconceitualização e deslegitimação.

Ao falar sobre interculturalidade na educação, é feita referência a um enfoque inclusivo específico que visa reconhecer diferentes trajetórias, costumes, perspectivas, noções e conhecimento, mas acima de tudo, várias lógicas de pensamento coletivo e integrá-las em esquemas educativos convencionais. Até o momento, tem-se mais experiência na implementação de programas de inclusão sob a modalidade da etnoeducação, que em princípio, propõe-se fortalecer a educação dos povos indígenas em seus próprios territórios, além de integrá-la ao projeto de educação dirigido para a população majoritária.

Através dos marcos legais e das políticas públicas, começou-se a visibilizar a importância da etnoeducação como recurso de reivindicação política dos grupos étnicos do país, o que lhe deu um *status* de iniciativa capaz de construir um projeto educacional baseado na autonomia e na urgência por recuperar e fortalecer conhecimentos provenientes de diversas e tradicionais formas de vida comunitárias. No entanto, não foi uma aposta com pretensões para gerar práticas interculturais, mas foi o antecedente e o marco no qual esse projeto seria instaurado, posteriormente. Dentro do curso dessa história, tem surgido propostas para propiciar espaços interculturais que permitam equacionar o valor e a pertença de ambos processos de conhecimento: o ocidental e o tradicional. Embora tenha havido avanços teóricos e práticos significativos, ainda não foi alcançado um verdadeiro diálogo cultural entre os atores que deles participam.

## **METODOLOGIA**

Devido ao aumento de leis e documentos jurídicos que foram promulgados para o reconhecimento e legitimação dos direitos dos povos indígenas, especialmente aqueles que definiram as diretrizes para sua autonomia educativa, muitos acadêmicos e pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento dedicaram-se a produzir bibliografia sobre o andamento das estratégias propostas para cumprir cada um dos acordos. Esse material nos permite compor um panorama que fornece ferramentas fundamentais para a compreensão dos obstáculos, avanços e potenciais do ensino superior intercultural na atualidade.

Por essa razão, este artigo toma como referência algumas obras recentes, que expõem os elementos-chave para analisar a lógica a partir da qual a proposta de interculturalidade foi construída e o modo como foi inserida nos discursos políticos dos governos, institucionalizando assim, uma iniciativa que em princípio emergiu das lutas comunitárias. A revisão detalhada destas fontes foi feita a fim de gerar uma discussão sobre o potencial social do enfoque destes cursos de Licenciatura Intercultural, tanto para os povos indígenas quanto para as instituições de ensino superior.

Desta maneira, foram coletadas seções de alguns trabalhos, artigos e ensaios acadêmicos de autores como Markus (2017), Paladino (2010) e Cunha (2013), quem apresentam preocupações, reflexões e conclusões sobre a questão da interculturalidade e da formação de professores indígenas. A maioria deles possui uma extensa produção de documentos que tem contribuído para o conhecimento sobre os avanços e os retrocessos desses programas. Portanto, apesar de que a discussão está dirigida a problematização da noção de interculturalidade nas políticas educacionais, esta reflexão situa-se propriamente no desenvolvimento e na trajetória dos cursos de Licenciatura Intercultural Indígena. Desta forma, são detectadas características, condições e origens dos desafios atuais do ensino superior intercultural no Brasil.

## **DESENVOLVIMENTO**

A partir da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, os direitos das populações indígenas em relação ao uso e difusão de suas línguas nativas e de seus próprios processos de aprendizagem foram juridicamente reconhecidos. Embora desde anos atrás já estava-se trabalhando nisso, dentro deste reconhecimento legislativo, foi estabelecido um compromisso para desenvolver programas integrados de ensino e pesquisa a fim de fortalecer a educação bilíngue e intercultural. O planejamento de novos espaços que promoverem processos educativos interculturais começou a demandar equipes de trabalho que tivessem uma formação acadêmica próxima a esses interesses e às discussões que giram em torno desses conceitos e construtos teóricos. As mesmas transformações que estavam ocorrendo dentro da educação própria dos povos ancestrais, foram mostrando a necessidade de ter pessoas da mesma comunidade treinadas intelectualmente para enfrentar as novas demandas das entidades públicas que acompanham a execução dos programas.

Nessa busca por fortalecer uma proposta que transcende as cenas e os níveis em que iniciativas desse tipo já haviam sido lançadas, aparecem os programas de Licenciatura Intercultural Indígena, principalmente em algumas universidades federais do Brasil e logo em algumas estaduais. Para que estes fossem inclusivos, não apenas em sua abordagem teórico, senão também em sua estrutura metodológica, foi acordado que as pessoas das comunidades participariam ativamente de sua realização. Por meio deles, decidiu-se dar continuidade à formação de professores indígenas que apenas conseguiam obter um diploma no nível de ensino médio, para que pudessem profissionalizar-se e vincular-se à academia, e assim adquirir a capacidade de estabelecer um diálogo paralelo entre os dois mundos: os indígenas (cada um tendo uma cosmovisão diferente) e o ocidental (BRASIL, 2015).

Até o ano 2005 foi implementada uma ação governamental para promover a abertura de cursos superiores destinados para comunidades indígenas, a fim de garantir a criação e o desenvolvimento dessa proposta, conhecida como Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas - PROLIND (PALADINO, 2010). Este passo materializou o desejo das autoridades tradicionais, comunidades acadêmicas e organizações sociais de alcançar um alto impacto na transformação da profissão docente em vários territórios indígenas do país, já que o fato de poderem entrar nas universidades significava que, ao retornar a seu lugar de origem, as populações poderiam ter um grupo de professores mais instruído. No entanto, durante a sua execução surgiram algumas inconsistências, produto da lógica a partir da qual, são desenhados e aplicados os currículos e os conteúdos propostos. Adicionalmente, a formulação deste projeto é relativamente recente razão pela qual continua em permanente reorientação.

Tomando como referência o discurso oficial, a consolidação dos programas de Licenciatura Intercultural Indígena tem como objetivo a inclusão e o aproveitamento de aspectos característicos da diversidade cultural que envolve aos povos indígenas, nas dinâmicas de ensino e aprendizagem. A partir deles propõe-se fornecer uma formação de professores com base nos valores, conhecimentos e práticas tradicionais de cada uma das comunidades que representam, entendendo as diferenças existentes entre eles e integrando sua história de origem, suas trajetórias de vida, sua visão de mundo, seus usos e costumes, etc. (BRASIL, 2016). Além disso, espera-se que, da mesma forma, eles tenham acesso aos conhecimentos e as tecnologias da sociedade ocidental que sejam pertinentes para seu desempenho e que contribuam para sua interação e participação cidadã.

Todo o construto metodológico que compõem os programas, se materializa nas atividades curriculares que devem estar contextualizadas nas experiências dos discentes e de seus povos, levando em conta suas demandas internas e as dificuldades que enfrentam em sua tentativa de inserir-se na sociedade dominante. Até esse ponto a proposta parece ser coerente com a definição oficial de interculturalidade, que como já tem sido mencionado, se sustenta na ideia de um diálogo simétrico, neste caso, entre indígenas e não indígenas, do qual deve emergir outro modo de perceber e produzir a realidade, que, em outras palavras, seria uma nova base epistêmica (SILVA; HERBETTA, 2017). Porém, vamos ver como esse caminho é alterado por motivos que tem mais a ver com a desigualdade de forças de poder que exercem os atores que neles participam.

Graças ao trabalho conjunto de diferentes frentes da sociedade, unidas pela causa da valorização do legado indígena no Brasil, consolidou-se um movimento focado na justiça cultural e epistemológica, que conseguiu articular diversas reflexões sobre as contribuições e desafios da implementação de cursos e disciplinas de educação intercultural nos espaços acadêmicos. Uma das incógnitas mais recorrentes nos debates recentes sobre ofertas educacionais para populações indígenas tem a ver com o nível de correlação que se busca entre os conhecimentos ancestrais e os científicos. Até agora, o modo como os saberes indígenas são inseridos em espaços de formação convencional não supera completamente os cânions hegemônicos da academia tradicional, e, por conseguinte, não responde ao ideal de estabelecer uma relação horizontal onde ambas partes tenham uma voz igualmente relevante.

Não se pode negar que grandes passos têm sido dados para integrar outras lógicas teórico-metodológicas em todas as instâncias de execução desses programas, no entanto, é necessário que as universidades, ao invés de participar de tais debates, se abram a novas cosmologias e ontologias do conhecimento, o que requer profundas reestruturações de caráter institucional e epistêmico (MARKUS, 2017). Este seria um dos principais passos para alcançar uma relevância política, pedagógica e social da incorporação do conhecimento indígena nas carreiras universitárias e suas propostas curriculares. Porém, existe outra variável que também dificulta essa transição: o desinteresse das novas gerações por seu legado cultural, convertendo-se em um dos problemas mais conjunturais que todas as populações indígenas enfrentam hoje e que interferem radicalmente nas políticas de inclusão.

Internamente, as comunidades tradicionais têm detectado uma inclinação ou preferência dos indígenas mais jovens pelo conhecimento e os modos de vida ocidentais, devido ao fato de que muitos deles foram educados em instituições educacionais convencionais, desde seus primeiros anos de vida. Isso tornou difícil inculcar neles o interesse pela sua própria identidade, embora em suas casas e encontros comunitários os sabedores e autoridades trabalhassem para isso. Por outro lado, há também aqueles que não tiveram uma aproximação à educação ocidental e, ao fazê-lo em sua etapa de adulto, se torna difícil a adaptação a um sistema baseado na competência e na quantificação do conhecimento. Além disso, o fato de ingressar em uma universidade, seja pública ou privada, implica-lhes aceitar e cumprir os requisitos burocráticos que elas exigem, desde o processo de admissão, até a conclusão de seus estudos.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

O exposto acima é muito útil para pensar os programas de Licenciatura Intercultural Indígena, no marco de um projeto de nação, porque permite identificar a maneira como as

(83) 3322.3222

[contato@conedu.com.br](mailto:contato@conedu.com.br)

[www.conedu.com.br](http://www.conedu.com.br)

instituições públicas, os planos de ação de cada governo, inclusive, as organizações internacionais que velam pelo cumprimento das normas, estão entendendo a inclusão e a contribuição que essas populações podem oferecer à construção da sociedade. Não podemos estudar este caso apenas do âmbito das instituições educacionais, pois o que acontece nelas e a forma como se dispõem para o desenvolvimento de uma proposta, refletem o apoio os interesses e as prioridades de um aparato governamental. A capacidade de ampliar esse campo de observação fornece mais variáveis para o estudo, o que possibilita perceber alguns dos desafios mais estruturais.

Algumas pessoas nas comunidades acreditam que, para que haja uma verdadeira comunhão entre as culturas, cada uma de suas identidades coletivas deve ser sólida e vital ante qualquer mudança, o que, em princípio, exige o interesse de suas novas gerações por participar e continuar representando-os em cenários onde ainda estão arraigados alguns preconceitos e estereótipos que reforçam as relações coloniais entre esses povos e o Estado. É por isso que eles sempre têm lutado para estabelecer uma política com linhas de ação voltadas a trabalhar primeiro na formação dos mais jovens desde seus saberes ancestrais para incentivar neles o gosto e a apropriação da história de seus povos e sua cultura.

De acordo com isso, um dos desafios mais difíceis de assistir, devido à sua complexidade, tem a ver com a intenção de integrar no mesmo plano de estudo os universos culturais de cada um dos grupos étnicos aos quais os alunos pertencem, porque muitos deles reconhecem que, para que esse exercício intercultural seja feito a partir de um empoderamento real, eles devem superar o enfraquecimento cultural que estão enfrentando. Então, esse problema leva-nos perguntar: Como conseguir um diálogo horizontal entre os processos de conhecimento de um mundo e outro, se carecem dos mecanismos para fortalecer seus próprios elementos de identidade?

Outro desafio que se soma a essa discussão e que pode ajudar pensar sobre os aspectos que devem ser radicalmente transformados para obter uma resposta para essa pergunta, é a incapacidade das instituições educativas convencionais de compreender as mutações dos povos étnicos e as demandas de suas populações. De acordo com Cortes, é evidente que "a escola carece da flexibilidade necessária para conseguir uma integração real das diferentes formas de perceber e viver o mundo que envolve a diversidade cultural" (2015, p. 92). O sistema educacional, em todos os seus níveis, é caracterizado por uma certa rigidez curricular e metodológica, que não está em função das minorias culturais, embora tenha feito grandes esforços para transformar sua trajetória histórica e quebrar alguns de seus vínculos com aquelas obrigações de cunho burocrático que lhes impede de se abrir a novos horizontes.

Desta foram, as instituições de ensino superior bem como as escolas, apresentam inconsistências entre a atenção diferenciada e a homogeneização educativa, pois não conseguem interiorizar o universal e o local em sua lógica processual sem cair na exclusão. Em outras palavras, as universidades que oferecem esses programas, conseguem projetar um currículo que contemple outras áreas do conhecimento, outras temáticas e outras possibilidades de ordenar as informações, mas não permitem que o saber local característico dos povos indígenas adquira uma voz forte dentro do universo ocidental. Assim se pode dizer que, os temas e cosmovisões indígenas não estão posicionados de forma democrática e ampla no sistema educativo, razão pela qual “ainda há um imenso trabalho de construção histórica e disposição para a justiça social, cultural e epistemológica a ser feito” (MARKUS, 2017, p. 319).

Apesar de que, no processo de criação desses espaços de formação para os docentes indígenas, as ações devam ser apoiadas e aprovadas por suas respectivas comunidades, ainda se reproduz uma lógica operativa em que o governo é quem propõe e discute, e as populações se limitam a cumprir um papel passivo em que só corresponde-lhes aceitar projetos que já estão quase elaborados. O papel que lhes é outorgado acaba sendo não mais que uma maneira de legitimar sua participação (MARKUS, 2017). Portanto, esta é outra falência que argumenta a ideia de que a interculturalidade não implica unicamente a imersão de temas indígenas nos currículos e nos planos de aula, mas também deve deixar de perpetuar a educação universal nas diferentes áreas de seu desenvolvimento.

Mesmo nessas condições, graças à trajetória com que esses programas já contam, a participação das comunidades e a presença de alunos indígenas em instituições convencionais de ensino superior, têm contribuído desde diferentes ângulos ao enriquecimento da dinâmica de ensino e aprendizagem e tem favorecido o desenvolvimento de pedagogias que estão disponíveis para a produção de novos conhecimentos, o que demonstra um grande potencial da proposta intercultural. Segundo Markus (2017), algumas das contribuições mais relevantes que trouxe a abertura das universidades à presença indígena, foram: (a) a ênfase na construção do conhecimento coletivo; (b) o reconhecimento da oralidade como possibilidade epistemológica, a inclusão da natureza no processo de formação; e (c) no reconhecimento das racionalidades indígenas como um pensamento ligado aos aspectos emocionais.

Esse conjunto de elementos provenientes do experimento de inserção de novos conteúdos e estudantes indígenas na academia tradicional de Licenciaturas Interculturais Indígenas, fornece uma série de pilares primordiais para entender a lógica ancestral a partir da qual a educação possa ser pensada como uma rede de experiências que vêm tanto de cada história pessoal, como da coletiva. Por esta razão, é que essa iniciativa se propõe a treinar os

docentes num contínuo ir e vir entre a educação familiar e comunitária e sua carreira acadêmica (CUNHA, 2013). Essa correlação é a base do seu ciclo profissional. No entanto, apesar da clareza que existe neste cenário,

O governo brasileiro ainda não tem promovido ações para a criação de cursos e carreiras específicas destinadas à população indígena em diferentes áreas de formação pedagógica, nem tem insistido na transformação curricular das carreiras tradicionais para que se adaptassem à diversidade dos alunos (PALADINO, 2010, p. 76).

Além disso, em termos gerais, pode-se dizer que há pouco conhecimento das transformações que trouxe consigo a presença e permanência indígena no espaço universitário e as demandas que elas estão propiciando na atualidade. Vale esclarecer que, cada um dos programas de Licenciatura Intercultural Indígena, embora tenham diretrizes comuns, tem-se desenvolvido de diferentes formas, de acordo com sua área de atuação, sua demanda comunitária e a própria dinâmica da universidade. Devido a isso, cada um deles estabeleceu mecanismos diferentes para analisar seu próprio processo e compilar os resultados, os progressos e as metas a serem cumpridas.

Por outro lado, surge um desafio não só para universidades, senão para toda a sociedade não indígena, que consiste em entender urgentemente que os movimentos indígenas não só lutam para que os âmbitos estruturantes de sua identidade cultural permaneçam intactos com o passar do tempo, mas também que, os conhecimentos adquiridos pelo legado cultural, além de estar na memória dos avós, tenha aplicabilidade, vigência e valor nas experiências da sociedade ocidentalizada. Como já foi mencionado, para que isso aconteça eles precisam afiançar internamente sua identidade e pensar sobre isso, de acordo com suas condições atuais de vida.

Para adquirir essa capacidade de resiliência, os povos indígenas do Brasil têm recorrido aos mecanismos do setor educativo a fim de prolongar seus saberes ancestrais e colocá-los ao serviço das novas gerações, muitas vezes ultrapassando as fronteiras culturais. Até agora, essa tentativa de se abrir caminho e posicionar-se no contexto universitário levou-os a adotar o sistema, em vez de integrar-se a ele, mesmo em programas de caráter intercultural, como é o caso das Licenciaturas Interculturais Indígenas. Embora, se tenha trabalhado para que sua trajetória e conhecimento coletivo contribuam para a transformação da educação nacional, em todos os níveis, isso continua sendo ofuscado pelo mesmo funcionamento das instituições governamentais encarregadas de sua execução.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sem dúvida, o tipo de vínculo que cada grupo étnico estabelece com a sociedade majoritária serviu para definir sua existência, pois graças a essa relação, alguns mais do que outros, têm encontrado uma forma de ressurgir culturalmente de acordo com suas condições de vida atuais e de transmitir suas histórias, saberes, práticas e ofícios a seus filhos para que eles continuem reivindicando essas memórias. No entanto, não se pode negar que, nessa mesma relação, a cultura dominante tem enfraquecido a união e a solvência das minorias, já que suas intenções e benefícios tem quebrado laços comunitários e familiares, devido à falta de interesse e comunicação geracional. Portanto, para fortalecer a própria identidade, é necessário um verdadeiro exercício intercultural, isso é, uma relação paralela e não irregular de poderes, pois é nessa interação que ressurge e se reinventa a própria cultura.

Embora o ensino superior, através desse tipo de cursos, vise proporcionar uma atenção diferenciada, novamente recai na homogeneização epistemológica e inclusão cultural, porque na ânsia de atender e satisfazer às demandas particulares acaba incluindo-os na universalização do conhecimento ambíguo e muitas vezes abstrato, relegando a sua reivindicação sociocultural.

Por isso, infelizmente, a interculturalidade como enfoque educativo, quase sempre, em vez de mediar interesses, termina concedendo maior peso à cultura dominante sobre as outras, o que impede que essas diversas fontes de conhecimento contribuam mais aos processos educativos mediante os quais se quer nutrir a bagagem cultural da humanidade. Por parte das universidades e do governo do Brasil ainda falta assumir os cursos superiores para professores indígenas como políticas públicas e não como um programa temporário e instável (BENDAZOLLI, 2013). Até que isso aconteça, a atenção à diversidade cultural e étnica, seguirá sendo assistencialista e não terá nenhum compromisso com seus direitos legítimos.

Assim, vimos que a interculturalidade pode manifestar-se de duas maneiras: uma baseada no contato recíproco e horizontal onde o reconhecimento do outro e de sua própria experiência origina uma nova possibilidade de entender o mundo; e a outra, que apesar de ter um discurso sólido que ajuda direcioná-la, favorece a relação de dominação na qual existe o perigo de esgotar os valores e os potenciais de outras experiências de vida coletiva. Curiosamente, o primeiro é aquele que responde às expectativas do discurso oficial que aparece em todas as alocações que buscam propagar essa abordagem, mas é o segundo que finalmente é posto em prática e tem efeitos reais na maneira como nos inter-relacionamos culturalmente. Isso se deve ao fato de existirem vários mecanismos de natureza institucional, que forjam uma

noção de interculturalidade como algo a ser alcançado e não como algo que existe, porque emerge da conexão e da comunicação que se estabelece com os outros.

Uma vez claro o anterior, programas como as Licenciaturas Interculturais Indígenas, são uma aposta por gerar espaços de inclusão que, mesmo que não cumpram o verdadeiro propósito e intenção da educação intercultural, ajudam a legitimar um discurso perfeitamente desenhado por pesquisadores da área e adotado por entidades governamentais de acordo a sua conveniência. É evidente que desconstruir este conceito e levar a prática uma série de estratégias pedagógicas mais flexíveis, que questionem a ordem preestabelecida, representa um conjunto de esforços para ambas as partes. Porém, para o Estado, criar programas deste tipo tornou-se uma medida confortável para justificar o cumprimento da lei, utilizando o “enfoque da interculturalidade” como tecnologia do governo da alteridade, produto de uma tendência de *gubernamentalización de la cultura*<sup>3</sup> (ROJAS, 2011). Isso outorga uma forma específica de abordar os problemas daqueles que são considerados como minorias e que, de certa forma, continuam sendo excluídos pela nação.

Para finalizar, é importante dizer que este documento é apenas um primeiro esboço dos diferentes fatores que devem ser contemplados para ter um panorama de reflexão mais amplo, motivo pelo qual não se pretende que as conclusões que emergiram da análise sobre o caso observado sejam generalizadas. No entanto, esperasse que esta aproximação ao tema ajude a contemplar outros elementos que compõem a realidade em que se circunscreve e acercar-se da possibilidade de entendê-lo a partir de uma perspectiva crítica de seu contexto institucional. Os resultados obtidos podem ser pistas para compreender aspectos mais aprofundados da interculturalidade, partindo do fato de que a escola e a universidade, como nichos de formação das sociedades, são espaços adequados para reconhecer-nos através de nossas diferenças.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENDAZOLLI, Sirlene. Políticas de acesso ao ensino superior: o programa Diversidade na Universidade. **Cadernos de educação escolar indígena - PROESI. UNEMAT**, Mato Grosso, Brasil, ano 2008, v. 6, n. 1, p. 11-34. Disponível em:

---

<sup>3</sup> Essa categoria é cunhada pelo antropólogo colombiano Axel Rojas, em seu artigo “Gobernar (se) en nombre de la cultura. Interculturalidad y educación para grupos étnicos en Colombia”, no qual chama “*gubernamentalización de la cultura*”, ao que conhecemos como multiculturalismo: Um projeto de governo de indivíduos e populações sustentado em razões culturais. Um de seus elementos constitutivos, emerge do problema das *relações entre culturas* o interculturalidade, comumente ligada a certos projetos como uma razão política. A noção de “*gubernamentalidad*” nos permite ver como funcionam as estratégias, táticas e autoridades que tem como propósito o bem-estar de indivíduos e populações, ou a eliminação de conflitos que as afetam, o que conseqüentemente os leva a alterar sua própria conduta.

<http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/03/1042.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2019.

BRASIL, Ministério de Educação. Conselho Superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. **RESOLUÇÃO Nº. 94 - CONSUP/IFAM, de 23 de dezembro de 2015**, Manaus, Amazonas, 23 dez. 2015.

BRASIL, Ministério de Educação. **Cursos de licenciatura elevam autoestima e fortalecem cultura das populações indígenas**. 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/33892>. Acesso em: 10 jul. 2019

CORTES OCHOA, Néstor. **Interculturalidad, diferencia y etnoeducación: la educación como lugar antropológico**. Medellín, Colombia: Ediciones UNLAULA, 2015. 258 p. ISBN 9789588869162.

CUNHA, Maria Isabel da. **O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação**. Educ. Pesqui [online], São Paulo, v. 39, n. 3, p. 609-626, set. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/2013nahead/aop1096.pdf>. Acesso em: 15 maio 2019

MARKUS, Cledes. EXPERIÊNCIAS EM EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E INTERCULTURAL: CASOS CONCRETOS. In: LANDA, Mariano Báez; HERBETTA, Alexandre Ferraz (org.). **EDUCAÇÃO INDÍGENA E INTERCULTURALIDADE: Um debate epistemológico e político**. Goiânia, Brasil: Imprensa Universitária, 2017. cap. EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: REFLEXÃO SOBRE UMA EXPERIÊNCIA NO BRASIL, p. 316 - 348. ISBN 978-85-93380-28-0. Disponível em: [https://www.cegraf.ufg.br/up/688/o/ebook\\_educacao\\_indigena.pdf](https://www.cegraf.ufg.br/up/688/o/ebook_educacao_indigena.pdf). Acesso em: 5 de jul. 2019

PALADINO, Mariana. Educación superior indígena en Brasil. Políticas gubernamentales y demandas indígenas: diálogos y tensiones. **Desacatos**, Rio de Janeiro, Brasil, n. 33, p. 67-84, maio-agosto 2010. Disponível em: <http://www.scielo.org.mx/pdf/desacatos/n33/n33a5.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2019

ROJAS, Axel. Gobernar(se) en nombre de la cultura: Interculturalidad y educación para grupos étnicos en Colombia. **Revista Colombiana de Antropología**, Cauca, Colombia, v. 47, julio-diciembre 2011. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/rcan/v47n2/v47n2a08.pdf>. Acesso em: 11 maio 2019.

SILVA, Maria; HERBETTA, Alexandre. ANTECEDENTES HISTÓRICOS NA AMÉRICA LATINA E PERSPECTIVAS EPISTEMOLÓGICAS DA INTERCULTURALIDADE. In: LANDA, Mariano Báez; HERBETTA, Alexandre Ferraz (org.). **EDUCAÇÃO INDÍGENA E INTERCULTURALIDADE: Um debate epistemológico e político**. Goiânia, Brasil: Imprensa Universitária, 2017. cap. EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E INTEREPISTÊMICA: DESAFIOS POLÍTICOS PARA (E A PARTIR) DA ESCOLA INDÍGENA, p. 116 - 146. ISBN 978-85-93380-28-0. Disponível em: [https://www.cegraf.ufg.br/up/688/o/ebook\\_educacao\\_indigena.pdf](https://www.cegraf.ufg.br/up/688/o/ebook_educacao_indigena.pdf). Acesso em: 5 de jul. 2019