

doi: 10.5102/rdi.v15i1.5171

Educação superior intercultural, reconhecimento e redistribuição: o duro caminho dos povos indígenas no Equador*

Intercultural higher education, recognition and redistribution: the hard path of indigenous peoples in Ecuador

Vanessa Wendhausen Cavallazzi**

Patrícia Perrone Campos Mello***

Raony Soares****

RESUMO

O objetivo deste artigo é investigar, a partir da experiência da Universidade Intercultural AMAWTAY WASI, do Equador, se o ensino superior intercultural se justifica com base no princípio da igualdade, como instrumento voltado a garantir aos povos indígenas uma educação fundada em premissas ligadas aos seus valores culturais, étnicos e morais, ou se, ao contrário, sublinha a desigualdade, favorecendo a segregação dessas populações e dificultando a sua inserção e ascensão sociais. Para tanto, incursionou-se pelo princípio da igualdade e pelo direito à diferença, com o propósito de contrastá-los com os conceitos de multiculturalismo e, assim, compreender em que medida a educação tradicional pode ou não produzir a assimilação social. Na sequência, buscou-se explorar a ideia de educação superior intercultural com o objetivo de identificar a existência de um suposto direito à diferença, seus limites e as possibilidades de que disporia de garantir princípios vetores da Constituição do Equador, como o da multiculturalidade. Por fim, avaliou-se a capacidade da educação intercultural de favorecer a inserção social das populações indígenas, investigando que espécie de inclusão no tecido social pode ser facilitada: uma inserção totalizante ou uma outra capaz de produzir reconhecimento e redistribuição.

Palavras-chave: Educação intercultural, multiculturalismo, reconhecimento, redistribuição.

ABSTRACT

The aim of this article is to investigate, from the experience of the AMAWTAY WASI Intercultural University of Ecuador, if intercultural higher education can be justified with basis on the principle of equality, as an instrument aimed at promoting indigenous peoples an education linked to their cultural, ethnic and moral values or, on the contrary, if it underlines inequality, favoring the segregation of these populations in schools and hindering their social insertion and ascension. With this purpose, it examines

* Recebido em: 16/03/2018

Aprovado em: 01/04/2018

Esse trabalho é produto da pesquisa desenvolvida no âmbito do grupo Cortes Constitucionais e Democracia (linha: constitucionalismo latino-americano), coordenado pelas professoras Patrícia Perrone Campos Mello e Alessia Barroso L. Campos Chevitarese.

** Mestranda do Programa de Mestrado e Doutorado da UniCEUB. Promotora de Justiça do Ministério Público do Estado de Santa Catarina e Membro Auxiliar do Conselho Nacional do Ministério Público. Email: vcavallazzi@mpsc.mp.br

*** Mestre e Doutora pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. Professora da graduação e da pós-graduação stricto sensu do Centro Universitário de Brasília – UniCEUB. Assessora de Ministro do Supremo Tribunal Federal e Procuradora do Estado do Rio de Janeiro. Email: pcampsmelo@uol.com.br

**** Graduando da UniCEUB. Email: raony.soares21@gmail.com

the principle of equality, the right to difference and the concepts of multiculturalism, in order to understand to what extent traditional education may or may not produce social assimilation. The aim was to explore the idea of intercultural education in order to identify the existence of a right to difference, its limits and possibilities of guaranteeing principles of the Constitution of Ecuador such as multiculturalism. Finally, the capacity of intercultural education to favor the social insertion of indigenous populations was evaluated to find what kind of inclusion is facilitated: a totalizing insertion or another one capable of establishing recognition and redistribution.

Keywords: Intercultural education, multiculturalism, recognition, redistribution.

1. INTRODUÇÃO

Em 09 de dezembro de 2009, a Corte Constitucional do Equador proferiu uma decisão reconhecendo o direito da Universidade Intercultural das Nacionalidades e Povos Indígenas AMAWTAY WASI de promover a abertura de programas acadêmicos mais próximos às longínquas comunidades tradicionais e indígenas, com o fito de facilitar o seu acesso à educação superior¹. A decisão da mais alta instância judiciária daquele país abraçou a ideia de que os programas acadêmicos ou os centros de saber interculturais devem chegar até as comunidades onde se encontram assentadas originária, histórica e ancestralmente as nacionalidades e povos indígenas, superando a visão então vigente segundo a qual o acesso à educação pressupõe o deslocamento do estudante até um centro de estudos, mesmo que ele se situe longe do seu local de origem e mesmo que essa distância inclua a sua desconexão com os valores de sua comuna e com sua identidade cultural.

De acordo com a decisão em questão, na realidade dos povos indígenas, o conhecimento está na natureza, no seu entorno e nos seus costumes, de tal forma que são os centros de estudo que devem se deslocar para

que possam nutrir-se dos saberes e conhecimentos desses povos. Conforme a Corte Constitucional, exigir que as universidades interculturais tenham uma única sede distante das populações que pretendem atender significa não somente desconhecer a cultura indígena como violar os princípios da igualdade e da interculturalidade, negando-lhes acesso à educação superior. Mais do que isso, segundo a decisão, conferir a uma universidade intercultural o mesmo tratamento conferido às instituições de educação superior convencionais descortina a desnaturação do objetivo inicial de sua própria criação, qual seja: o direito de acesso a uma educação intercultural, que partisse dos conhecimentos e saberes dos povos ancestrais, valorizando a cultura e a cosmovisão dessas sociedades, sem nenhuma relação de subalternidade com o saber científico ocidental.

A decisão representou, certamente, uma fratura na longa tradição de assimilação social promovida pela cultura eurocentrada dos colonizadores do continente em relação aos povos e nacionalidades indígenas, em que a educação ocupou posição estratégica de poder². De acordo com Vera Maria Ferrão Candau, o mecanismo de eliminação do outro, adotado até o final do século XIX, foi substituído pelo da assimilação, base para a construção da homogeneidade requerida pelos Estados nacionais modernos³.

A partir daí, a estratégia de assimilação pela educação passou por muitos processos de sofisticação, como a implementação de escolas bilíngues orientadas para facilitar a alfabetização dos índios e sua incorporação à cultura dominante⁴; a utilização de materiais didáti-

2 DÁVALOS, Pablo. Apuntes sobre la colonialidad y decolonialidad del saber: a propósito de las reformas universitarias en el Ecuador. *Revista Rebelión*. Disponível em: <<http://www.rebelion.org/noticia.php?id=167244&titular=apuntes-sobre-la-colonialidad-de-colonialidad-del-saber-a-propósito-de-las-reformas-universitarias>>. Acesso em 15. dez. 2017.

ORTIZ, Genner de Jesús Llanes. Mirada crítica sobre participación, conocimiento y diálogo en las universidades indígenas e interculturales. *Revista Aquí Estamos: Los Programas de Educación Superior Indígena en Ecuador y México*, ano 6, n. 10, jan./jul. 2009.

3 CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educación intercultural en América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios Pedagógicos*, Valdivia, v. 36, n. 2, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052010000200019&script=sci_arttext>, p. 335. Acesso em: 12. dez. 2017.

4 Importante notar que o processo de alfabetização das populações indígenas guarda muitas sensibilidades, que envolvem o risco de desintegração de sua identidade comunitária original. Essas sensibilidades são agudizadas quando a iniciação nas letras obedece a uma lógica distinta da lógica existencial indígena, em que os elementos centrais de sua cultura são abandonados ou convertidos em meras

1 Corte Constitucional do Equador, Pleno, Suplemento de Registro Oficial n. 97, 29.12.2009, Caso n. 0027-09-AN, Sentença n. 0008-09-SAN-CC, Rel. Juíza Constitucional Nina Pacari Veja. V. MELLO, Patrícia Perrone Campos Mello; CHEVITARESE, Alessia L. Barroso Campos; CAVALLAZZI, Vanessa Wendhausen et al. Casoteca da América Latina. *Revista Publicum*. Observatório de Direito Público, v. 2, n. 5, 2017, p. 286-338.

cos que contemplassem, cosmeticamente, a cultura indígena, como forma de favorecer uma maior absorção desses indivíduos à sociedade; a folclorização dos seus costumes apontada para escamotear a subalternização de seus saberes tradicionais frente ao saber científico europeu; a estruturação de uma educação superior monolítica, baseada em um conhecimento pretensamente universal, epistemologicamente inacessível e sem sentido existencial para os povos indígenas.

É justamente imersa nesse caldo de realidade que a decisão da Corte Constitucional do Equador floresce e se esvai. Apesar de haver sido proferida em 2009, sob os signos da necessidade de observância dos princípios da igualdade, da continuidade histórica, da interculturalidade na administração da educação superior e na perspectiva da concretização da promessa constitucional de um Estado plurinacional, a decisão não se sustentou por muito tempo. Em 31 de outubro de 2013, por meio da Resolução nº 001-068-CEAACES-2013, o Conselho de Avaliação, Credenciamento e Garantia da Qualidade da Educação Superior do Equador – CEAACES suspendeu, definitivamente, o registro da Universidade AMAWTAY WASI, impedindo que a instituição funcionasse como entidade regular de ensino superior. A partir da aplicação de um instrumento de avaliação institucional, fundado em uma visão de qualidade da educação de viés mercadológico, seriado, científico, desconectado com o processo educacional desenvolvido por unidades interculturais, o CEAACES descredenciou a AMAWTAY WASI por não haver atendido aos padrões mínimos estabelecidos para o funcionamento de uma universidade.

O histórico do caso gerou, contudo, certa estranheza. Em primeiro lugar, os critérios para a avaliação de que se cuida foram definidos por meio da Resolução nº 001-059-CEAACES-2013, aprovada em 09.09.2013; as visitas dos avaliadores à instituição ocorreram entre os dias 02 e 06.10.2013, e a suspensão do registro da Universidade ter ocorrido em 31.10.2013. Não bastasse isso, de acordo com o que o Conselho especificou na publicação *Camino a la excelencia*, em relação aos 50 indicadores selecionados como instrumentos de aferição da AMAWTAY WASI, apenas 11 deles eram inteiramente concebidos com o específico fim de avaliar uma universidade intercultural⁵. Os demais estavam vin-

culados a um desenho de avaliação incompatível com a configuração, os objetivos e os processos pedagógicos desenvolvidos em uma universidade intercultural. Basta ver os eixos definidos pelo CEAACES para tanto.

O primeiro deles cuidava dos “resultados de aprendizagem”, os quais foram mensurados, dentre outros, por meio da análise da *comunicação escrita* e da *leitura crítica* dos estudantes⁶. Ocorre que boa parte da transmissão do conhecimento indígena respeita a critérios de oralidade, de repetição, de subordinação às máximas da natureza, premissas que não podem ser avaliadas pela aplicação de instrumentos que tomem em conta a comunicação escrita ou a criticidade em relação ao conhecimento obtido. Não bastasse isso, no segundo eixo da avaliação aplicada à AMAWTAY WASI, foi aferido o “entorno da aprendizagem”, o que incluiu pontos como *academia*, *institucional*, *suporte pedagógico* e *âmbito de aprendizagem*⁷. Partindo do pressuposto de que a universidade intercultural enfocada não trabalha sob a perspectiva acadêmica e científica ocidental, mas sim dos saberes tradicionais indígenas, custa crer que um dos critérios elencados tenha sido, justamente, o acadêmico. A situação assim desvelada põe em relevo a inadequação da avaliação a que foi submetida a Universidade Intercultural AMAWTAY WASI para o fim de mensurar a qualidade dos serviços educacionais que presta.

Os fatos assim postos, então, impõem a pergunta: mas, afinal, o que vem a ser educação superior intercultural e a quem ela se destina? E mais: a educação intercultural atende mesmo ao princípio da igualdade? Na medida em que contempla com educação superior os povos indígenas a partir de premissas ligadas aos seus valores culturais, étnicos e morais ou sublinha a desigualdade, ela favorece a segregação dessas populações em centros de educação de qualidade duvidosa e a consequente dificuldade de sua inserção e ascensão sociais? Essa parece ter sido a perspectiva que predominou no caso AMAWTAY WASI.

camino a la excelencia. 2014, p. 50. Disponível em: <https://issuu.com/farola-comunicaciones/docs/rendicion_de_cuentas_correcciones>. Acesso em: 12. mar. 2018.

6 EQUADOR. CEAACES. *Rendición de Cuentas – ano 2013: camino a la excelencia*. 2014, p. 52. Disponível em: <https://issuu.com/farola-comunicaciones/docs/rendicion_de_cuentas_correcciones>. Acesso em: 12. mar. 2018.

7 EQUADOR. CEAACES. *Rendición de Cuentas – ano 2013: camino a la excelencia*. 2014, p. 52. Disponível em: <https://issuu.com/farola-comunicaciones/docs/rendicion_de_cuentas_correcciones>. Acesso em: 12. mar. 2018.

ilustrações cosméticas, laterais e, algumas vezes, estereotipadas.

5 EQUADOR. CEAACES. *Rendición de Cuentas – ano 2013:*

As respostas a essas questões impelem a realização de incursões pelo princípio da igualdade e pelo direito à diferença com o propósito de contrastá-los com os conceitos de multiculturalismo e interculturalidade, e, assim, compreender em que medida a educação tradicional pode ou não produzir a assimilação social e a homogeneização das diversidades culturais e étnicas tão características das sociedades latino-americanas. A partir dessas articulações conceituais, procuraremos explorar o que vem a ser educação intercultural, objetivando identificar a existência de um suposto direito à diferença na educação superior. Procuraremos apontar, também, os limites inerentes a ele e, assim, as possibilidades de que disporia de garantir o princípio da multiculturalidade.

Por fim, avaliaremos a capacidade da educação intercultural de favorecer a inserção social das populações indígenas, investigando que espécie de inclusão no tecido social deve ser buscada: uma inserção totalizante, assimiladora, que descontextualize os povos indígenas, descolando-os de suas raízes culturais, ou uma outra capaz de gerar reconhecimento e redistribuição.

2. A EDUCAÇÃO COLONIZADORA DOS POVOS INDÍGENAS

Apesar das sutis diferenças observadas nas distintas realidades dos países latino-americanos, é possível afirmar que a compreensão sobre a educação escolar indígena no continente se desenvolveu em quatro etapas fundamentais⁸. A primeira delas, foi inaugurada no período colonial e se estendeu até as primeiras décadas do século XX. Fundou-se na ideia de eliminação do outro e buscou aniquilar as populações indígenas, por meio da violência explícita, com a imposição da cultura eurocêntrica. A segunda etapa baseou-se na lógica da assimilação das populações indígenas e traçou uma linha harmônica com a homogeneidade requerida pelos estados nacionais modernos, o que perdurou até a década de 70. A terceira, por sua vez, valeu-se do ideal de integração indígena, empregando elementos da cultura desses povos para alcançar a sua inserção na sociedade

8 CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educación intercultural em América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios Pedagógicos*, Valdivia, vol 36, n. 2, 2010, p. 335. Disponível em: <http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052010000200019&script=sci_arttext>.

de mercado moderna. A última das etapas teve início na década de 80 e estaria baseada na interculturalidade e na convivência respeitosa e deferente entre os diversos saberes culturais.

Esse traço histórico permite divisar com clareza o papel de poder desempenhado pela educação na formação sociocultural da América Latina. Ao contrário da crença cogente de que a educação promove a libertação, no caso das populações e povos indígenas do continente latino-americano, essa crença não se traduziu em realidade. De fato, para que se possa compreender o papel e as possibilidades de sucesso de uma educação de base intercultural, é preciso entender sobre quais antecedentes ela se assenta.

2.1. A violência epistemológica e o caráter homogeneizador da educação colonizadora

O processo de colonização da América foi marcado por diversas espécies de violência contra os povos e populações indígenas. As estratégias de negação da existência indígena, que partiram da pura e simples eliminação do outro por meio da matança generalizada e da subjugação física, foram, ao longo dos anos, se sofisticando e ganhando contornos tão sutis quanto potentes⁹. Trata-se de processos específicos de organização e hierarquização das diferenças, que Aníbal Quijano denomina de “colonialidade do poder”¹⁰. A colonialidade se traduz na consolidação de uma imagem estereotipada do indígena como uma figura atrasada, ilógica, inocente, facilmente manipulável e corruptível, que insiste em viver em um mundo idealizado de harmonia com o seu entorno¹¹. Essas representações se destinam a, em última instância, negar a capacidade política e epistêmica dos indígenas para construir seus próprios projetos de vida no mundo contemporâneo, subalternizando sua existência para mantê-los como vassalos da ordem colonial dominante.

9 WALSH, Catherine. Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. *Revista Nómadas*, Bogotá, n. 26, 2007, p. 105.

10 QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo. *La Colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Buenos Aires: Ediciones FACES/UCV, 2000, p. 201-246.

11 ORTIZ, Genner de Jesús Llanes. Mirada crítica sobre participación, conocimiento y diálogo en las universidades indígenas e interculturales. *Revista Aquí Estamos: Los Programas de Educación Superior Indígena en Ecuador y México*, ano 6, n. 10, jan./jul. 2009, p. 11.

Nessa perspectiva, a educação e as formas de reprodução do saber de maneira geral se constituíram em instrumentos-chave da colonialidade do poder. Estruturada de forma simbiótica com o poder, a educação na América Latina foi vetorizada para a reprodução deliberada e homogênea dos costumes, valores e saberes ocidentais, em detrimento dos costumes, valores e saberes dos povos tradicionais.

A partir das primeiras décadas do século XX, ultrapassada a fase de violência etnocêntrica havida durante o período de colonização, a estratégia de eliminação foi substituída pela da assimilação¹², em que a homogeneidade do conhecimento se alinhava com a consolidação dos Estados nacionais, fortemente marcados pelo traço da unidade territorial e de identidades¹³. Surgiram, então, as escolas bilíngues dirigidas aos povos indígenas, cujo escopo principal não era outro senão viabilizar a alfabetização e, a partir daí, a assimilação de populações inteiras. Nesse contexto, o bilinguismo não era nada mais do que um veículo para a aculturação indígena; para a transmissão pasteurizada de saberes modernos; para a cristalização dos valores coloniais, que perpetuavam o esquema de poder vigente¹⁴.

Durante a década de 70, o processo de hierarquização das diferenças passou a encontrar arrimo em outra

estratégia. Essa nova etapa da educação escolar indígena, nascida a partir de experiências protagonizadas por líderes comunitários com ajuda de universidades e de setores progressistas da igreja católica, incorporou a produção de materiais didáticos alternativos e programas de educação bilíngue, que não mais estavam restritos às escolas indígenas, mas compunham o programa da educação geral. A chave para a perpetuação do esquema social já não era mais a assimilação, mas sim a integração¹⁵. Dessa feita, embora a nova didática escolar permitisse a utilização de elementos da cultura indígena, o foco era a integração dessas populações ao tecido social, sem qualquer consideração ou respeito à sua *ratio* existencial ou à lógica funcional de suas sociedades¹⁶. A celebração folclorizante da diversidade ou a nacionalização de ritos, danças e costumes indígenas por meio da educação não funcionava como promotora de uma relação de equivalência deferente entre os saberes tradicionais e os saberes científicos¹⁷. Ao contrário, funcionava como o reconhecimento de um saber diferente, porém, menor, insuscetível de comprovação, cujos elementos culturais somente poderiam ser incorporados ao processo educativo de forma lateral.

Tem-se, assim, que a política de educação indígena, desde o período da colonização até os dias atuais, fez parte da estratégia de manutenção das relações de subordinação colonial, cujos traços essenciais são a desqualificação da episteme indígena e a homogeneização da transmissão do saber, de caráter marcadamente eurocêntrico. Essa ideia, proveniente do processo histórico que se iniciou com a expansão militar e comercial de alguns povos da Europa, redundou na expansão, também, de sua cultura e de suas visões de mundo. A expansão europeia deu lugar ao estabelecimento de relações hierárquicas entre civilizações diferentes, com re-

12 Toma-se como “assimilação” o processo pelo qual um grupo étnico é incorporado a outro, perdendo suas peculiaridades culturais e sua identificação étnica anterior.

13 APARÍCIO, Adriana Biller. Novos direitos indígenas e a desconstrução do conceito hegemônico de identidade nacional. *Anais do XV Congresso Nacional do CONPEDI – Direito, Sociobiodiversidade e Soberania na Amazônia*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2006, p. 1. Nas palavras da autora: “A constituição do ideário de nação, enquanto um conjunto de sentimentos comungados por um determinado povo, ligado a um território, sob a soberania do Estado, é um conceito recente, de origem no final do século XIX, disseminando-se no século XX. Apesar disso, tornou-se um conceito naturalizado. Ao tratar das estratégias complexas de formação de identidade cultural e dos locais discursivos da nação, Homi Bhabha esclarece que a identificação se perfaz, ao mesmo tempo, em nome do povo e em nome da nação e faz daquele o sujeito e objeto de uma narrativa de cunho social e literário. Para esse autor, o conceito de nação é feito a partir de uma narrativa que forja o esquecimento de um passado, visando uma totalidade. A nação traz um ideal de identidade cultural, isto é, um conjunto de símbolos, condutas, expectativas, partilhados por aqueles que vivem em seu território, que não é algo natural, mas conflitivo, que envolve interesses contraditórios, disputas e dominações”.

14 CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educación intercultural en América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios Pedagógicos*, Valdivia, vol 36, n. 2, 2010, p. 335. Disponível em: <http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052010000200019&script=sci_arttext>.

15 A expressão “integração” é empregada com o sentido de caracterizar o processo pelo qual um grupo étnico justapõe outro ao seu corpo social, preservando algumas peculiaridades da cultura original da etnia justaposta, mas mantendo-a em condição de subalternidade social, cultural, econômica e política.

16 CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educación intercultural en América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios Pedagógicos*, Valdivia, vol 36, n. 2, 2010, p. 335. Disponível em: <http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052010000200019&script=sci_arttext>.

17 DÁVALOS, Pablo. Apuntes sobre la colonialidad y decolonialidad del saber: a propósito de las reformas universitarias en el Ecuador. *Revista Rebelión*. Disponível em: <http://www.rebellion.org/noticia.php?pid=167244&títular=apuntes-sobre-la-colonialidad-y-decolonialidad-del-saber-a-prop%F3sito-de-las-reformas-universitarias>

flexos no esquema social, cuja reprodução contou com as políticas públicas de educação implementadas pelos vencedores. Essas políticas, fundadas na desqualificação dos modos de produção de conhecimento e de acumulação de resultados empregados pelos povos indígenas, apontam para a sedimentação de relações de subordinação não somente entre os dois tipos de saber envolvidos — um supostamente universal e outro definido como local — mas, sobretudo, entre os descendentes dos colonizadores e os remanescentes povos indígenas¹⁸.

Tais considerações remetem à obra de Michel Foucault, no que respeita à investigação das práticas cotidianas naturalizadas como uma das vias de análise de como o poder se expressa¹⁹. Essas práticas seriam o produto de relações de poder e, ao mesmo tempo, constituiriam os elementos que retroalimentam essas mesmas relações de poder. Nesse sentido, as práticas normalizadas pelo cotidiano sofreriam um processo de translação, passando de elementos meramente operacionais a instrumentos e expressão do poder²⁰. Como esclarece Foucault, a expressão do poder, em termos das práticas cotidianas e do funcionamento dos dispositivos organizadores das relações, seria produtora de sentidos de saber²¹.

Dessa forma, o poder se expressaria não somente nas práticas normalizadas, mas também na produção de verdades sobre a realidade, com a nota qualificativa de que essa verdade pertenceria a um esquema de relações de forças, que operam uma economia dos discursos de verdade²². Nesse sentido, a narrativa de um grupo social não representa somente o desenvolvimento e os fatos referentes a esse grupo, tampouco se refere a outros grupos presentes nas cenas históricas relatadas, sob o ponto de vista do narrador. Na visão de Foucault, a história “informa também as relações de força e poder que permitem a construção de determinada narrativa

sobre os fatos, retratada a partir de um ponto de vista específico”. A voz empoderada, capaz de sustentar essa narrativa e de construir o discurso de verdade histórica, é, na maioria das vezes, a “de quem subjuga e controla o governo das coisas e das pessoas”²³.

Nessa perspectiva, a construção do discurso vencedor ocidental foi orientada para a idealização do saber científico como o único válido, capaz de contemplar, de maneira horizontal, todos os nichos sociais, com o propósito de lhes atribuir uma identidade pretensamente universal. Ocorre que, na matriz do discurso da universalidade do saber científico, está a narrativa de um grupo social dominante ou de uma civilização dominante, em que se acopla a desqualificação de quaisquer outros saberes como estratégia de reprodução do esquema socioeconômico.

2.2. A sacralização do saber científico como violação ao princípio da igualdade

No caso do saber científico e sua relação com os demais saberes na América Latina, a cristalização do discurso de verdade dominante conduziu à sacralização da ciência como único repositório de conhecimento social e economicamente válido. Por meio da universidade, a institucionalidade da ciência funcionou como motor não somente da desvalorização de todas as espécies de conhecimento que não fossem produzidos a partir de sua própria definição de objetividade científica e neutralidade investigativa, mas também como elemento de desqualificação dos detentores dessas outras espécies de conhecimento.

Nesse sentido, cumpre lembrar o papel histórico da universidade. Nascida na Europa medieval, apontada como importante paradigma civilizatório ocidental, a universidade surgiu como uma espécie de guardião e propagadora do conhecimento e das verdades científicas produzidas pela razão humana²⁴. De lá para cá, continuou a exercer papel destacado na propagação dos conhecimentos e valores ocidentais, fixando-se como formadora de profissionais eficientes, eficazes e qualificados para atuarem em uma sociedade de mer-

18 MATO, Daniel. Interculturalidad, producción de conocimientos y prácticas socioeducativas. *Revista Nómadas*, Bogotá, n. 27, Universidad Central-IESCO, pp. 62- 73, out/2007, p. 122-123.

19 FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2010, p. 13.

20 PORTO, José Renato Sant’Anna. Uma análise do poder para as políticas públicas: Foucault e a contribuição da Antropology of Public Policy. *Estudos Sociedade e Agricultura*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 2, p. 363.

21 FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2010, p. 22.

22 PORTO, José Renato Sant’Anna. Uma análise do poder para as políticas públicas: Foucault e a contribuição da Antropology of Public Policy. *Estudos Sociedade e Agricultura*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 2, p. 364-365.

23 PORTO, José Renato Sant’Anna. Uma análise do poder para as políticas públicas: Foucault e a contribuição da Antropology of Public Policy. *Estudos Sociedade e Agricultura*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 2, p. 367.

24 SANTOS, Boaventura de Souza. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 2006, p. 187-190.

cado globalizada²⁵. Essa universidade, organizada pela fragmentação, dividida em faculdades, especializada em departamentos, fracionada em disciplinas, pretendeu, desde o primeiro momento, ser a depositária e a mensageira do “todo”, do “inteiro”, do “universal”²⁶. Essa pretensão de completude excludente veio etiquetada com o selo de qualidade das graduações e títulos acadêmicos, qualidade esta medida por uma régua de padrões que se amoldam às exigências dessa mesma sociedade ocidental mercantilista, fragmentada, competitiva²⁷.

Ocorre que a espécie de conhecimento produzido nas universidades e sua forma de organização está longe de ser universal. Muito ao revés, ela não apenas não contempla todas as espécies de conhecimentos válidos, como também não é capaz de transmiti-los de forma universal a todos os nichos sociais. Dois núcleos de ideias são emblemáticos nesse sentido. O primeiro refere-se à pretensão de objetividade do conhecimento científico e à neutralidade dos pesquisadores, derivada da utilização do ideário das ciências naturais nas chamadas ciências sociais e humanas²⁸. Tais premissas da

pesquisa acadêmica, que constituiriam uma das garantias da cientificidade do trabalho, na verdade, escondem a existência de subjetividades latentes que, não fossem elas, ficariam claras. Ocorre que a escolha de um tema de investigação, a formulação de hipóteses, o estabelecimento de uma perspectiva de análise, tudo isso não é, de modo algum, objetivo. As escolhas dependem do lugar de onde o pesquisador investiga, para que investiga, por que investiga e o que pensa em fazer do produto da investigação²⁹.

As respostas a essas perguntas já se encontram instaladas no pesquisador antes mesmo que ele tenha a chance de formulá-las, porque dependem do *background* de quem as pergunta³⁰. Para além disso, as perguntas de investigação e os modos de produção de conhecimento dependem, em última análise, de opções epistemológicas que, por sua vez, estão associadas às visões de mundo e às posições éticas e culturais do pesquisador. E são justamente essas posições éticas, culturais e políticas que fundamentam as perspectivas teóricas e práticas da investigação. Daí porque se afirma a inexistência de um conhecimento universal, marcado pelo traço distintivo da assepsia técnica e, portanto, da superioridade em relação aos demais, uma vez que todos guardam as singularidades subjetivas em meio às quais foram produzidos.

O segundo núcleo de ideias vetorizado para a desmistificação do caráter universal da universidade convencional e, bem assim, do conhecimento produzido no seu interior está justamente na forma como ela se organiza. Não há nada de universal na fragmentação dos saberes e na sua transmissão seriada. Essas características são muito mais um paradigma da civilização ocidental, norteado pelas formas de organização de uma sociedade hierarquizada, baseada em um modo de produção que não prescinde do fracionamento e da seriação, do que um padrão universal e obrigatório de constituição da educação superior³¹. Aliás, a fragmentação do conhe-

25 SARANGO, Luis Fernando. *Pluriversidad, interculturalidad y acceso a la universidad*. Disponível em: <http://media.espora.org/mgoblin_media/media_entries/1911/ec94dac4-05ff-43fe-a989-e450ac06ef35.pdf#page=104>. Acesso em 13. dez. 2017, p. 2.

26 SARANGO, Luis Fernando. *Pluriversidad, interculturalidad y acceso a la universidad*. Disponível em: <http://media.espora.org/mgoblin_media/media_entries/1911/ec94dac4-05ff-43fe-a989-e450ac06ef35.pdf#page=104>. Acesso em 13. dez. 2017, p. 3.

27 PORTO, José Renato Sant’Anna. Uma analítica do poder para as políticas públicas: Foucault e a contribuição da Antropology of Public Policy. *Estudos Sociedade e Agricultura*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 2, p. 6. O autor observa: “a igualdade de tratamento e respeito exige o deslocamento não apenas do peso do sucesso, do êxito e dos diplomas nas trajetórias escolares, mas da posição relativa das hierarquias de valor que legitimam certos conhecimentos, disciplinas e formas de saber, secundarizando outras. O mercado e a divisão social do trabalho legitimam o mérito como medida de valor, mas pode-se dizer que também submetem a escola e os indivíduos à lógica dos dinamismos econômicos”.

28 MATO, Daniel. Interculturalidad y educación superior: diversidad de contextos, actores, visiones y propuestas. *Revista Nómadas*, Bogotá, n. 27, Universidad Central-IESCO, pp. 62- 73, out/2007, p. 67. DÁVALOS, Pablo. Apuntes sobre la colonialidad y decolonialidad del saber: a propósito de las reformas universitarias en el Ecuador. *Revista Rebelión*. Disponível em: <<http://www.rebelion.org/noticia.php?id=167244&titular=apuntes-sobre-la-colonialidad-y-decolonialidad-del-saber-a-prop%C3%93sito-de-las-reformas-universitarias>>. Acesso em 15. dez. 2017, p. 2: “Com efeito, a neutralidade valorativa pretende sancionar como um fato fechado e sem discussão uma das aforias mais fortes do conhecimento científico moderno: a ruptura ontológica entre o sujeito que estuda e o objeto estudado. Quanto mais alienado está o sujeito que estuda em relação ao objeto de seu estudo, supostamente mais objetivo é esse conhecimento e, em consequência, maior validade científica ele terá.

Embora isso pareça plausível num laboratório que estude a natureza em suas diferentes formas, a separação radical entre sujeito e objeto é de inviável aplicação no estudo da realidade humana e social” (tradução livre).

29 MATO, Daniel. Interculturalidad y educación superior: diversidad de contextos, actores, visiones y propuestas. *Revista Nómadas*, Bogotá, n. 27, Universidad Central-IESCO, pp. 62- 73, out/2007, p. 68.

30 MATO, Daniel. Interculturalidad y educación superior: diversidad de contextos, actores, visiones y propuestas. *Revista Nómadas*, Bogotá, n. 27, Universidad Central-IESCO, pp. 62- 73, out/2007, p. 68.

31 DÁVALOS, Pablo. Apuntes sobre la colonialidad y decoloni-

cimento não se coaduna com a cosmovisão dos povos indígenas, calcada na noção de que somente há sentido na existência humana se ela estiver integrada e em comunhão com o seu entorno. Na perspectiva ocidental, se empregam as ideias de exploração dos recursos naturais, progresso e desenvolvimento; na dimensão indígena, está edificada a noção de respeito à “Mãe Terra” como fonte de vida e de bem-estar. Isso porque na concepção dos povos indígenas, o conhecimento está na natureza, como um bloco uno de saber existencial, o que faz indispensável que a sua transmissão se organize de maneira completamente distinta do que ocorre na educação ocidental.

E as diferenças vão além das questões estruturais das duas culturas. Elas impregnam a forma de organização do pensamento, se estendendo até o modo pelo qual são propagados os saberes. Enquanto o pensamento indígena se organiza pela repetição, pela atenção solícita ao interlocutor, pela imitação e, não raro, pela oralidade ancestral; a educação ocidental não somente privilegia a criatividade como menospreza a imitação, mostrando-se intolerante à repetição e sem disposição suficiente para o “ouvir”³². Como frisa Frederico A. Barbosa Silva, a gramática das culturas indígenas envolve a vivência de experiências em planos de significados e crenças que deslizam entre formas metafísicas, explicações causais,

alidad del saber: a propósito de las reformas universitarias en el Ecuador. *Revista Rebelión*. Disponível em: <<http://www.rebelion.org/noticia.php?id=167244&titular=apuntes-sobre-la-colonialidad-y-decolonialidad-del-saber:-a-prop%F3sito-de-las-reformas-universitarias>>. Acesso em 15. dez. 2017, p. 5. O autor narra que: “Uma experiência importante no desafio das estruturas de poder e saber foi o caso da Universidade Amawtay Wasi (A Casa do Saber) da Confederação das Nacionalidades Indígenas do Equador, CONAIE. Quando o movimento pensou a sua universidade, concebeu-a no interior de suas mobilizações de resistência ao poder, como uma forma de desafio a esse poder. Na proposta original da universidade indígena, não havia campus universitário porque o movimento indígena considerava que a produção do saber era um ato social e comunitário, razão pela qual o campus da universidade indígena deveria ser a própria comunidade indígena. Outro desafio foi a compartimentação do saber em unidades estanques. O movimento indígena não compartimentou a estrutura do saber de acordo com o *canon* estabelecido, mas sim de acordo com a sua própria vivência cultural. Um terceiro desafio foi a titulação. O movimento indígena via os títulos acadêmicos mais como uma forma de dominação política do que como reconhecimento acadêmico [...]. O título que a Universidade Indígena concedia era o de ‘amawta’, ou seja, sábio no sentido que os indígenas andinos dão à palavra. O ‘amawta’ é aquele que sabe em função de critérios éticos, humanos, sociais, democráticos, comunitários, solidários e temporais” (tradução livre).

32 RAMOS, Alcida Rita. Mentas indígenas e ecúmeno antropológico. *Série Antropologia*, n. 439, Brasília: DAN/UnB, 2013, p. 7.

métodos de avaliação e estilos culturais radicalmente diferentes dos ocidentais³³. Essa dissociação entre ambos os tipos de fundamentos epistemológicos determina diferenças entre: (i) as categorias de reflexão e análise; (ii) os sistemas de significantes; (iii) as espécies de conhecimentos a serem produzidos; (iv) os propósitos, os destinatários e as formas de produção desses conhecimentos³⁴. A compreensão dessas diferenças substanciais é essencial para dessacralizar o saber científico ocidental, trazendo-o para a planície onde se situam diversos outros saberes de igual validade. A compreensão dessas diferenças constitui, ainda, um marco para a compreensão dos propósitos a que serviu essa mistificação e, essencialmente, as violações de direitos dos povos indígenas que logrou produzir (e continua produzindo).

Pierre Bourdieu, abordando o método científico e a hierarquia social dos objetos, destacou que a definição da hierarquia dos objetos legítimos, legitimáveis ou indignos é um dos instrumentos por meio dos quais se impõe uma censura específica do grupo dominante³⁵. A definição dominante das “coisas boas de se dizer” e dos “temas dignos de interesse” é um mecanismo ideológico que faz com que outras coisas igualmente boas não sejam ditas e outros temas igualmente relevantes não interessem³⁶. Aprofundando essa discussão e enveredando pela análise das estratégias de reprodução das estruturas patrimoniais, Bourdieu aponta o que chama de *habitus*, para ele, “instrumento de um grupo, tendente a reproduzir nos sucessores o que foi adquirido pelos predecessores”³⁷.

A educação ofertada aos povos indígenas na América Latina tem funcionado como o *habitus* a que se referiu Bourdieu, compondo uma estratégia de dominação

33 SILVA, Frederico A. Barbosa. *A Educação Nacional na Escala da Interculturalidade e da Educação Especial*. Relatório de Pesquisa, 2016, mimeografado, p. 4.

34 MATO, Daniel. No hay saber “universal”, la colaboración intercultural es imprescindible. *Revista Alteridades*, Cidade do México, vol. 18, n. 35, jan/jun 2008, p. 101-116. Disponível em: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0188-70172008000100008&script=sci_arttext&tlng=en>. Acesso em 15. dez. 2017, p. 109.

35 BOURDIEU, Pierre. Método científico e hierarquia social dos objetos. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (Orgs.). *Escritos de Educação*. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015, p. 37.

36 BOURDIEU, Pierre. Método científico e hierarquia social dos objetos. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (Orgs.). *Escritos de Educação*. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015, p. 37.

37 BOURDIEU, Pierre. Método científico e hierarquia social dos objetos. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (Orgs.). *Escritos de Educação*. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015, p. 123.

de um grupo social em relação ao outro e reproduzindo as escalas sociais até aqui existentes³⁸. A hierarquização do saber científico em detrimento de todos os demais, a eleição da epistemologia ocidental como a única socialmente válida e a institucionalização da transmissão dos conhecimentos assim produzidos por meio de uma educação de feição monolítica, organizada sob premissas igualmente ocidentais, apontam para a reprodução dos esquemas sociais estabelecidos pela colonialidade do poder e viola o direito à igualdade dos povos indígenas.

De acordo com Carlos Bernal Pulido, o princípio da igualdade representa um dos pilares de toda a sociedade bem organizada e de todo Estado constitucional. Ele impõe ao Estado o dever de tratar os indivíduos de tal modo que os ônus e as vantagens sejam distribuídos equitativamente, o que exige o cumprimento de quatro mandatos: (i) tratar de forma idêntica os destinatários que se encontram em posições idênticas; (ii) tratar de forma inteiramente diferente os destinatários que não tenham nenhum elemento em comum; (iii) tratar, de forma paritária, os destinatários cujas situações apresentem similitudes e diferenças, quando as similitudes forem mais relevantes que as diferenças; (iv) tratar, de forma diferenciada, os destinatários cujas situações apresentem similitudes e diferenças, quando as diferenças forem mais relevantes que as semelhanças³⁹.

No caso da educação superior dos povos e nacionalidades indígenas, então, cumpre ao Estado imprimir trato diferenciado daquele dispensado à educação superior convencional, de modo a contemplar os diferentes valores, usos, costumes, sistemas jurídicos, modos de produção de conhecimento e epistemologias, garantindo, assim, acesso a uma educação que faça sentido para esses povos e que logre produzir profissionais conecta-

dos com as necessidades de suas comunas.

3. O DIREITO À DIFERENÇA DOS POVOS INDÍGENAS COMO FUNDAMENTO DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

A Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT, aprovada em 1989 e ratificada pela imensa maioria dos países latino-americanos, inclusive o Equador, estabeleceu o dever de os Estados signatários assegurarem aos membros de povos e nacionalidades indígenas o gozo em condições de igualdade dos direitos e oportunidades que a legislação nacional outorga aos demais membros da população, traçando como linha balizadora desse dever o respeito à sua identidade social e cultural, aos seus costumes, às suas tradições e às suas instituições. O diploma internacional destaca, ainda, que os programas e serviços de educação destinados aos povos indígenas deverão ser desenvolvidos e aplicados em cooperação com eles, a fim de responder às suas necessidades particulares, devendo contemplar a sua história, seus conhecimentos e técnicas, seus sistemas de valores e todas as suas demais aspirações sociais, econômicas e culturais. Estabelece, ainda, a obrigação dos governos de reconhecer o direito desses povos de criarem suas próprias instituições e meios de educação, desde que tais instituições satisfaçam às normas mínimas estabelecidas pela autoridade em consulta com os próprios povos⁴⁰.

40 OIT. *Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT sobre Povos Indígenas e Tribais*. Disponível em: <http://www.ilo.org/brasil/convencoes/WCMS_236247/lang-pt/index.htm>. Acesso em: 15. dez. 2017. A norma prevê: “Artigo 2º: 1. Os governos deverão assumir a responsabilidade de desenvolver, com a participação dos povos interessados, uma ação coordenada e sistemática com vistas a proteger os direitos desses povos e a garantir o respeito pela sua integridade. 2. Essa ação deverá incluir medidas: a) que assegurem aos membros desses povos o gozo, em condições de igualdade, dos direitos e oportunidades que a legislação nacional outorga aos demais membros da população; b) que promovam a plena efetividade dos direitos sociais econômicos e culturais desses povos, respeitando a sua identidade social e cultural, os seus costumes e tradições e as suas instituições; c) que ajudem os membros dos povos interessados a eliminar as diferenças sócio-econômicas que possam existir entre membros indígenas e os demais membros da comunidade nacional, de maneira compatível com suas aspirações e formas de vida. Artigo 3º. 1. Os povos indígenas e tribais deverão gozar plenamente dos direitos humanos e liberdades fundamentais, sem obstáculos nem discriminação [...]. 2. Não deverá ser empregada nenhuma forma de força ou de coerção que viole os direitos humanos e as liberdades fundamentais dos povos interessados, in-

38 WALSH, Catherine. Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. *Revista Nómadas*, Bogotá, n. 26, 2007, p. 106. A autora faz referência à colonialidade da natureza, apontando-a como uma divisão binária cartesiana entre natureza e sociedade, uma divisão que descarta por completo a relação milenar entre seres humanos, plantas, animais e os mundos espirituais. Em suas palavras: “A colonialidade da natureza procura eliminar essa racionalidade, que é a base da vida, da cosmologia e do pensamento de muitas comunidades indígenas [...]”. O controle que exerce a colonialidade da natureza mitifica estas relações, de forma a convertê-las em lenda, em folclore, posicionando-as como não racionais, como uma invenção de seres atrasados” (tradução livre).

39 PULIDO, Carlos Bernal. *El Derecho de los Derechos*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia, 2005, p. 257.

O que a Convenção nº 169 da OIT aponta, em verdade, é que a garantia do princípio da igualdade para os membros das nacionalidades indígenas passa, necessariamente, pelos conceitos de multiculturalismo, de interculturalidade e pelo reconhecimento do seu direito à diferença como corolário do princípio da dignidade humana. Mas, então, que igualdade é essa que privilegia a diferença e o que ela tem a ver com educação?

3.1. Educação superior intercultural e igualdade: o direito a ser diferente

De acordo com Boaventura de Souza Santos: “temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza”⁴¹. Boaventura destaca, por isso, “a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades”⁴². Na mesma linha, Flávia Piovesan concebe a igualdade sob três dimensões. A primeira delas, a igualdade formal, estaria reduzida à fórmula “todos são iguais perante a lei”, máxima que, a seu tempo, foi crucial para a abolição de privilégios. A segunda, correspondente à faceta material do princípio, indicaria o ideal de justiça social e distributiva, orientando-se pelo critério sócio-econômico. Por fim, a terceira dimensão equivaleria ao ideal de justiça

clusive os direitos contidos na presente Convenção”; “Artigo 27. 1. Os programas e serviços de educação destinados aos povos interessados deverão ser desenvolvidos e aplicados em cooperação com eles a fim de responder às suas necessidades particulares, e deverão abranger a sua história, seus conhecimentos e técnicas, seus sistemas de valores e todas suas demais aspirações sociais, econômicas e culturais. 2. A autoridade competente deverá assegurar a formação de membros destes povos e a sua participação na formulação e execução de programas de educação, com vistas a transferir progressivamente para esses povos a responsabilidade de realização desses programas, quando for adequado. 3. Além disso, os governos deverão reconhecer o direito desses povos de criarem suas próprias instituições e meios de educação, desde que tais instituições satisfaçam as normas mínimas estabelecidas pela autoridade competente em consulta com esses povos. Deverão ser facilitados para eles recursos apropriados para essa finalidade”.

41 SANTOS, Boaventura de Souza; NUNES, João Arriscado. Introdução: Como ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SANTOS, Boaventura de Souza (org.). *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 56.

42 SANTOS, Boaventura de Souza; NUNES, João Arriscado. Introdução: Como ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SANTOS, Boaventura de Souza (org.). *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 56.

enquanto reconhecimento de identidades, norteadas pelos critérios de gênero, orientação sexual, idade, raça, etnia, dentre outros⁴³.

A igualdade enquanto reconhecimento de identidades, então, imporá a consequente afirmação do direito de ser diferente; de não ser tratado de forma genérica e abstrata; de ser visto com as peculiaridades e as particularidades que as diferenças identitárias estratificam, de receber tratamento diferenciado e reverente aos seus traços identitários distintivos. O reconhecimento, no caso, constituiria uma das vias necessárias para restaurar as desigualdades derivadas de relações históricas de subjugação, menosprezo, subalternidade e, assim, em última análise, garantir a dignidade humana⁴⁴.

Como destaca Daniel Sarmiento: “O olhar do outro nos constitui. O que somos, o que fazemos, a forma como nossos sentimentos, nosso bem-estar ou sofrimento, a nossa autonomia ou subordinação, tudo isso depende profundamente da maneira como somos enxergados”⁴⁵. Quando a sociedade nos inferioriza, introjetamos uma imagem negativa e passamos a fazer escolhas e traçar as ações daí derivadas a partir dessa concepção menor de nós mesmos. Sarmiento vai além e sublinha que a falta de reconhecimento não somente oprime e causa sofrimento, como instaura hierarquias,

43 PIOVESAN, Flávia. Igualdade, diferença e direitos humanos: perspectivas global e regional. In: SARMENTO, Daniel; IKAWA, Daniela; PIOVESAN, Flávia (orgs.). *Igualdade, diferença e direitos humanos*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2008, p. 49.

44 SARMENTO, Daniel. *Dignidade da pessoa humana: conteúdo, trajetórias e metodologia*. Belo Horizonte: Fórum, 2016, p. 280-281. Sobre o ponto, o autor registra: “É necessário reajustar para bases mais equitativas as relações entre os povos indígenas e ‘os Brancos’, e não há como fazê-lo ignorando o passado de tamanha injustiça intergrupar. Esse reequilíbrio das relações intergrupais não envolve apenas redistribuição, mas também reconhecimento, pois as injustiças históricas deixaram profundas cicatrizes no universo simbólico-cultural. [...] Todas essas razões convergem para a necessidade de uma proteção ativa dessas culturas não hegemônicas. Uma proteção que se volte não para a sua preservação forçada, o que seria, além de inviável, francamente ilegítimo. Afinal, as culturas são dinâmicas, evoluem e se adaptam, e os seus integrantes têm o direito de contestar as suas práticas, e até de renegá-las, deixando-se absorver pela sociedade envolvente, se assim preferirem. Mas é preciso que sejam asseguradas as condições para que a cultura possa existir e se reproduzir. [...] Uma postura de simples omissão estatal diante das diferenças culturais, como que confiando na mão invisível de um suposto mercado, não é suficiente. Os grupos não hegemônicos são injustamente prejudicados nesse “mercado” pelas práticas cotidianas de pessoas, empresas e instituições, que tendem a refletir o *ethos* dominante”.

45 SARMENTO, Daniel. *Dignidade da pessoa humana: conteúdo, trajetórias e metodologia*. Belo Horizonte: Fórum, 2016, p. 241.

frustrando projetos de autonomia e de emancipação⁴⁶. Nesse prumo, a ausência de reconhecimento, veiculada por uma espécie de injustiça de cunho simbólico, enseja: (i) a sujeição de um grupo identitário a padrões de interpretação e de comunicação de outra cultura; (ii) a invisibilidade social ou (iii) o estereótipo cultural⁴⁷. Essas circunstâncias não apenas violam o princípio da igualdade como atingem a dignidade da pessoa humana⁴⁸.

Adotando um conceito comunitarista de dignidade, Maria Celina Bodin de Moraes sedimentou sua visão do princípio da dignidade humana na ideia de um sujeito moral, que reconhece a existência de outros sujeitos iguais, merecedores de igual respeito à sua integridade psicofísica e que integra um grupo social do qual não pode ser marginalizado⁴⁹. Daí porque, a par dos conteúdos tradicionais do princípio da dignidade humana, consubstanciados no *valor intrínseco da pessoa* e na garantia de um *mínimo existencial*, capaz de estabelecer condições materiais mínimas para uma vida digna⁵⁰, há que se incluir outras duas dimensões. A primeira delas equivale à *igualdade*, que implica a rejeição das hierarquias sociais e culturais. E a segunda se refere ao *reconhecimento*, ou seja, ao respeito à identidade tanto individual quanto coletiva das pessoas, vistas não como seres atomizados, mas também como parte de um corpo social que lhes completa e lhes fornece sentido existencial⁵¹.

Nessa perspectiva, a educação superior de feição intercultural surge tanto como expressão da dignidade humana como da igualdade, esta nas suas dimensões material e de reconhecimento de identidades. Isso porque o processo educativo intercultural se encontra baseado em complexas relações, negociações e intercâmbios culturais, na perspectiva da busca pelo desenvolvimento

da interação entre pessoas, conhecimentos e práticas culturalmente diferentes; uma interação que enxerga as assimetrias sociais, econômicas e políticas derivadas da colonialidade do poder, assimetrias estas que limitam a possibilidade de que o outro seja reconhecido em sua identidade e capacidade de atuar. A educação intercultural procura romper com tais assimetrias⁵², abrindo espaço para que as identidades indígenas possam desenvolver-se de maneira mais dinâmica e com menos problemas de autoestima⁵³.

Trata-se, em última análise, de focar a atenção nas dinâmicas culturais e sociais locais, articulando educação e escola como vetores de liberdade e não de violência simbólica, apostando que a ampliação da igualdade de oportunidades no acesso ao ensino superior para as populações indígenas signifique a educação adequada para as diferenças individuais e coletivas. Não se cogita, na hipótese, da guetização de saberes, mas do reconhecimento da validade dos saberes locais, da valorização das diferenças, da construção de processos educativos que façam sentido para os povos indígenas, mirando na ampliação do acesso à educação superior, no desenvolvimento da cultura indígena, no fortalecimento da autoestima desses povos e na melhoria de sua formação⁵⁴.

46 WALSH, Catherine. Propuesta para el tratamiento de la interculturalidad en la educación. *UNEBI*, Lima, 2000, p. 9-10.

47 BARROSO, Luís Roberto. Cotas raciais são legítimas com parâmetros razoáveis. Parecer. 25 abr. 2012 *Consultor Jurídico*. Disponível em: <<http://www.conjur.com.br/2012-abr-25/politica-cotas-raciais-legitima-parametros-razoaveis>>. Acesso em: 31. jan. 2018: “a desigualdade de fato produz uma sub-representação de determinados segmentos nas posições de maior prestígio e visibilidade sociais, o que pode acabar perpetuando ou retroalimentando um estigma de inferioridade”.

48 TAYLOR, Charles. A política de reconhecimento. *Multiculturalismo: examinando a política do reconhecimento*. Trad. Marta Machado. Lisboa: Instituto Piaget, 1998.

49 MORAES, Maria Celina Bodin de. O princípio da dignidade da pessoa humana. In: MORAES, Maria Celina Bodin de (org.). *Na medida da pessoa humana: estudos de direito civil-constitucional*. Rio de Janeiro: Renovar, 2010, p. 85.

50 BARROSO, Luís Roberto. *A dignidade da pessoa humana no direito constitucional contemporâneo: a construção de um conceito jurídico à luz da jurisprudência mundial*. Belo Horizonte: Fórum, 2013, p. 112.

51 SARMENTO, Daniel. *Dignidade da pessoa humana: conteúdo, trajetórias e metodologia*. Belo Horizonte: Fórum, 2016, p. 92.

52 WALSH, Catherine. Propuesta para el tratamiento de la interculturalidad en la educación. *UNEBI*, Lima, 2000, p. 9-10.

53 BARROSO, Luís Roberto. Cotas raciais são legítimas com parâmetros razoáveis. Parecer. 25 abr. 2012 *Consultor Jurídico*. Disponível em: <<http://www.conjur.com.br/2012-abr-25/politica-cotas-raciais-legitima-parametros-razoaveis>>. Acesso em: 31. jan. 2018: “a desigualdade de fato produz uma sub-representação de determinados segmentos nas posições de maior prestígio e visibilidade sociais, o que pode acabar perpetuando ou retroalimentando um estigma de inferioridade”.

54 SILVA, Frederico A. Barbosa. *A Educação Nacional na Escala da Interculturalidade e da Educação Especial*. Relatório de Pesquisa, 2016, mimeografado, p. 5. Na mesma linha, v. STF, Pleno, DJe, 20.20.2014, ADPF 186, Rel. Min. Ricardo Lewandowski: “[...] justiça social, hoje, mais do que simplesmente redistribuir riquezas criadas pelo esforço coletivo, significa distinguir, reconhecer e incorporar à sociedade mais ampla valores culturais diversificados, muitas vezes considerados inferiores àqueles reputados dominantes. [...] As ações afirmativas, portanto, encerram também um relevante papel simbólico. Uma criança negra que vê um negro ocupar um lugar de evidência na sociedade projeta-se naquela liderança e alarga o âmbito de possibilidades de seus planos de vida. Há, assim, importante componente psicológico multiplicador da inclusão social nessas políticas. A histórica discriminação dos negros e pardos, em contrapartida, revela igualmente um componente multiplicador, mas às avessas, pois a sua convivência multissecular com a exclusão social gera a perpetuação de uma consciência de inferioridade e de conformidade com a falta de perspectiva, lançando milhares deles, sobretudo as gerações mais jovens, no trajeto sem volta da marginalidade social”.

46 SARMENTO, Daniel. *Dignidade da pessoa humana: conteúdo, trajetórias e metodologia*. Belo Horizonte: Fórum, 2016, p. 241.

47 FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista. In: SOUZA, Jessé (org.). *Democracia hoje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea*. Brasília: UNB, 2001, p. 249-250.

48 TAYLOR, Charles. A política de reconhecimento. *Multiculturalismo: examinando a política do reconhecimento*. Trad. Marta Machado. Lisboa: Instituto Piaget, 1998.

49 MORAES, Maria Celina Bodin de. O princípio da dignidade da pessoa humana. In: MORAES, Maria Celina Bodin de (org.). *Na medida da pessoa humana: estudos de direito civil-constitucional*. Rio de Janeiro: Renovar, 2010, p. 85.

50 BARROSO, Luís Roberto. *A dignidade da pessoa humana no direito constitucional contemporâneo: a construção de um conceito jurídico à luz da jurisprudência mundial*. Belo Horizonte: Fórum, 2013, p. 112.

51 SARMENTO, Daniel. *Dignidade da pessoa humana: conteúdo, trajetórias e metodologia*. Belo Horizonte: Fórum, 2016, p. 92.

Antes de se adentrar, todavia, em como a educação intercultural pode se articular com a igualdade em suas duas dimensões, é preciso compreender melhor quais as possibilidades existentes de se romper com os padrões educativos coloniais na perspectiva da construção de um ambiente verdadeiramente multicultural.

3.2. Educação superior intercultural e multiculturalismo: em busca de uma hermenêutica diatópica

Os dilemas educacionais do nosso tempo não prescindem de um exame acurado das relações entre política, poder e educação⁵⁵. Seguindo essa trilha, Torres enfoca o multiculturalismo como movimento social e como educação multicultural. Multiculturalismo designa “a coexistência de formas culturais ou de grupos caracterizados por culturas diferentes no seio de sociedades modernas”⁵⁶. Como movimento social, o multiculturalismo se constituiria numa orientação filosófica, teórica e política, que não se restringe à reforma escolar, mas aborda, de forma ampla, o tema das relações de raça, sexo e classe na sociedade. Já como educação, o multiculturalismo estaria direcionado para a garantia de igualdade nas escolas⁵⁷.

Vera Maria Candau distingue duas abordagens de multiculturalismo: uma descritiva e outra propositiva. Segundo ela, a primeira se ocupa de compreender as diversas configurações multiculturais, relacionando-as com o contexto histórico, político e sociocultural onde se apresentam. A segunda, de caráter propositivo, de outro lado, entende “o multiculturalismo não simplesmente como um dado da realidade, mas como uma maneira de atuar, de intervir, de transformar a dinâmica social”. Conforme Candau, trata-se “de um modo de

trabalhar as relações culturais numa determinada sociedade, de conceber políticas públicas na perspectiva da radicalização da democracia”⁵⁸.

Seja qual for o conceito de multiculturalismo abraçado, o fato é que ele pressupõe o reconhecimento das diferenças pela afirmação da igual dignidade de todas as pessoas, seus grupos e culturas. Como frisa Jefferson Carús Guedes: “A esta altura não é mais desejada a igualdade ou simplesmente que todos venham a ter os mesmos direitos que os homogeneíze numa massa única,” o que se deseja é a preservação de identidades e diferenças como reflexo da igual dignidade de todos.⁵⁹

Ocorre que a coexistência de formas culturais distintas no seio das sociedades, com diferentes *topoi*⁶⁰, constitui fonte de tensões constantes que, normalmente, degeneram para o estabelecimento de relações de hegemonia, ao invés de interações de mútua deferência. E isso ocorre porque compreender uma determinada cultura, a partir do olhar, das premissas e dos *topoi* de outra, constitui uma tarefa muito difícil. Em alguma medida, todas as culturas guardam em si a pretensão da sua própria completude e suficiência, imprimindo, nas relações com outras culturas, o seu padrão conceitual ou os seus *topoi* como lastros argumentativos sobre os quais vão sendo edificadas as máximas da convivência social, inclusive, o conteúdo dos direitos humanos, em especial da dignidade humana.

Todavia, entre o universalismo absoluto da concepção de dignidade humana e o total relativismo do princípio, existe um espaço significativo para a construção de relações dialógicas entre as diversas formas culturais. É nesse sentido que Boaventura de Souza Santos assinala que, paralelamente aos processos de globalização,

55 TORRES, Carlos Alberto. *Democracia, educação e multiculturalismo: dilemas da cidadania em um mundo globalizado*. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 250. Sobre as relações de poder na América Latina e suas interfaces com educação, v. FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1988, p. 33-34; e FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

56 SANTOS, Boaventura de Souza. NUNES, João Arriscado. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SANTOS, Boaventura de Souza (org.). *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 26. O próprio autor reconhece, contudo, a existência de diferentes noções de multiculturalismo, nem todas de sentido emancipatório.

57 TORRES, Carlos Alberto. *Democracia, Educação e Multiculturalismo: dilemas da cidadania em um mundo globalizado*. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 196-197.

58 CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio. CANDAU, Vera Maria. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 20-21.

59 GUEDES, Jefferson Carús. *Igualdade e Desigualdade: introdução conceitual, normativa e histórica dos princípios*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2014, p. 212.

60 *Topoi* são os lugares comuns retóricos mais abrangentes de determinada cultura que funcionam como premissas de argumentação. V. SANTOS, Boaventura de Souza. Para uma concepção intercultural de direitos humanos. In: SARMENTO, Daniel; IKAWA, Daniela; PIOVESAN, Flávia (org.). *Igualdade, diferença e direitos humanos*. Rio de Janeiro: Lumen, 2008, p. 19. O autor esclarece que: “Os *topoi* são os lugares comuns retóricos mais abrangentes de determinada cultura. Funcionam como premissas de argumentação que, por não se discutirem, dada a sua evidência, tornam possível a produção e troca de argumentos”.

têm-se desenvolvido propostas de concepções não ocidentais de direitos humanos, que “organizam diálogos interculturais sobre os direitos humanos e outros princípios de dignidade humana”⁶¹. O desenvolvimento desses diálogos, segundo Santos, deveria partir de algumas premissas, entre as quais se destacam: (i) a de que todas as culturas são incompletas e problemáticas nas suas concepções de dignidade humana e (ii) a de que nenhuma cultura é monolítica, comportando várias versões diferentes de dignidade humana⁶².

Introjetadas essas premissas, deve ser inaugurado, então, um profundo exercício de alteridade, que inclui a busca dentre as diversas correntes interpretativas existentes no bojo das culturas, em cotejo à que mais favoreça a emancipação das sociedades envolvidas e que, portanto, disponha da maior legitimidade social. A busca, também, deve incluir a localização de equivalentes homeomórficos, ou seja, ideias que cumprem papel similar nas formas culturais em análise, mas que recebem designativos diferentes⁶³. Trata-se, portanto, do emprego do que Boaventura chamou de hermenêutica diatópica, um procedimento hermenêutico que requer um processo de criação participativo, interativo, intersubjetivo e reticular, desenvolvido com base em múltiplas perspectivas culturais. Um procedimento que privilegia a emancipação, em detrimento da regulação, e exige a relativização de inúmeras ininteligibilidades mútuas como forma de se evitar a paralisia ou a hierarquização e imprimir avanços na luta contra a injustiça social⁶⁴.

A educação superior intercultural, então, pode ser vista como um projeto de estabelecimento de diálogos interculturais. Partindo das reflexões até aqui desenvolvidas, ela se coloca como um projeto de formação

teórico-prática e profissional de jovens e adultos em instituições onde as identidades originárias indígenas, os conhecimentos ancestrais, a cosmovisão desses povos gozam de absoluto protagonismo e se refletem na forma como são organizados os conteúdos programáticos, nas espécies de processos pedagógicos desenvolvidos, nas formas de avaliação do aprendizado e, finalmente, no tipo de profissionais formados. Cuida-se de pensar a educação superior a partir de diferentes formas de ser, ver e estar no mundo para a formação de profissionais em áreas como: arquitetura ancestral, direito indígena, medicina tradicional, pedagogia comunitária, administração indígena, educação intercultural, propiciando não somente o desenvolvimento da cultura indígena, mas a criação de novos protagonismos sociais e um ambiente de maior diversidade cultural⁶⁵.

Mas a experiência da Universidade AMAWTAY WASI, no Equador, demonstra o quão acidentado pode ser esse caminho. A consolidação da educação superior intercultural não prescinde do estabelecimento de um diálogo intercultural franco, no qual sejam reconhecidas as incompletudes mútuas e relevadas as ininteligibilidades culturais existentes na perspectiva da superação das injustiças sociais.

Assim, não é possível edificar uma universidade intercultural sobre os fundamentos da educação ocidental. Não é possível exigir dessas instituições a fragmentação historicamente encontrada no ensino superior ocidental, porquanto essa seriação não se coaduna com a gramática cultural indígena. Não é viável promover a sua avaliação por critérios que incluam uma perspectiva acadêmica, característica de uma espécie de saber ocidental que não tem paralelo no conhecimento indígena. Não é razoável aferir resultados de aprendizagem com base em indicadores de comunicação escrita e de leitura crítica, se a sedimentação do conhecimento indígena se dá por meio de mecanismos orais e pela subordinação às leis máximas da Mãe Natureza. Não é possível esperar que a formação dos profissionais desenvolvida no seio de universidades interculturais esteja baseada nas mesmas premissas do academicismo universitário ocidental.

61 SANTOS, Boaventura de Souza. Para uma concepção intercultural de direitos humanos. In: SARMENTO, Daniel; IKAWA, Daniela; PIOVESAN, Flávia (org.). *Igualdade, diferença e direitos humanos*. Rio de Janeiro: Lumen, 2008, p. 16.

62 SANTOS, Boaventura de Souza. Para uma concepção intercultural de direitos humanos. In: SARMENTO, Daniel; IKAWA, Daniela; PIOVESAN, Flávia (org.). *Igualdade, diferença e direitos humanos*. Rio de Janeiro: Lumen, 2008, p. 18.

63 Como esclarece Daniel Sarmento, certas culturas não têm o conceito de direitos humanos, mas detêm, na denominação atribuída por Raimundo Paikkar, um “equivalente homeomórfico”, que desempenha papel semelhante. SARMENTO, Daniel. *Dignidade da pessoa humana: conteúdo, trajetórias e metodologia*. Belo Horizonte: Fórum, 2016, p. 292.

64 SANTOS, Boaventura de Souza. Para uma concepção intercultural de direitos humanos. In: SARMENTO, Daniel; IKAWA, Daniela; PIOVESAN, Flávia (org.). *Igualdade, diferença e direitos humanos*. Rio de Janeiro: Lumen, 2008, p. 27.

65 ORTIZ, Genner de Jesús Llanes. Mirada crítica sobre participación, conocimiento y diálogo en las universidades indígenas e interculturales. *Revista Aquí Estamos: Los Programas de Educación Superior Indígena en Ecuador y México*, ano 6, n. 10, jan./jul. 2009, p. 9-13.

4. OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR INTERCULTURAL NA PERSPECTIVA DA INSERÇÃO SOCIAL DOS POVOS INDÍGENAS.

A primeira consideração a ser traçada, então, é no sentido de destacar qual seria o conceito de inserção social a que nos referimos. E, para encontrá-lo, é preciso chegar, o mais próximo possível, ao que venha a ser exclusão social em seus múltiplos sentidos.

4.1. Educação superior intercultural e a lógica da inserção social

Pessoa excluída é aquela que viu os laços que a ligavam a outros se romperem e que foi, assim, invisibilizada. Ela não é mais suficientemente ligada a nenhuma cadeia na qual o complexo de relações constitui o tecido social. Trata-se de uma situação que leva à percepção da perda de um vínculo de pertencimento e a uma espécie de angústia coletiva⁶⁶. A exclusão é, em verdade, “um processo acumulativo e pluridimensional que afasta e inferioriza, com rupturas sucessivas, pessoas, grupos, comunidades e territórios do centro do poder, dos recursos e dos valores dominantes”⁶⁷.

Se assim for, a inserção social, então, conduziria ao processo inverso, reconectando laços de pertencimento das pessoas com o grupo social, a partir da definição de relações simétricas e de respeito às diversidades étnicas, raciais, sociais, geográficas e de gênero, de tal modo a propiciar a sua aproximação do poder, dos recursos e dos valores dominantes. Não se trata de integração, que pressupõe a justaposição social como forma de criação de uma massa homogênea de pessoas dotadas de certas habilidades que as tornem aptas a serem aproveitadas pela sociedade de mercado globalizada⁶⁸. Uma sociedade que é marcada pelo traço informacional instantâneo e hierarquizado, e que é fundada em concepções de

sucesso pessoal e profissional, que incluem dinheiro e ascensão na pirâmide de classes sociais.

Cogita-se, neste trabalho, de uma espécie de inserção social capaz de preservar diferenças, estabelecendo uma relação deferente com as diversas formas de organização social que podem compor uma sociedade. Uma inserção social que abraça, também, a diferença e abra espaço para o desenvolvimento da economia local e de uma intelectualidade distinta, mas tão relevante quanto a ocidental, capaz de gerar o desenvolvimento da cultura indígena dentro da sua própria lógica identitária.

A educação superior de feição intercultural parece mirar justamente nessa espécie de inserção social. Abandonando a ideia de interculturalidade formal, ou seja, aquela de cunho meramente inspiracional ou valorativa, incapaz de transpor os muros da normatividade para a vida real; ou de interculturalidade subordinada, aquela que se limita a definir políticas paliativas de reconhecimento e que, portanto, continua a reproduzir as mazelas da colonialidade do poder, a educação superior intercultural, que equivale a experiências como as da Universidade AMAWTAY WASI, assume uma interculturalidade crítica⁶⁹. Muito mais do que se dedicar à educação indígena, pretende consolidar a ideia de que, a partir da cosmovisão indígena de comunhão com a “Mãe Terra” e de “*bien vivir*”, pode ser construído um espaço para toda a sociedade. Dentro dessa perspectiva, o ambiente universitário, os cursos oferecidos, a organização dos conteúdos, a didática empregada, os processos de avaliação, enfim, tudo é desenhado a partir desse ideário que, embora se remeta à cultura dos índios, não se destina unicamente a eles.

Na AMAWTAY WASI, por exemplo, o processo de aprendizagem estava assentado num tripé que envolvia estudos de campo, módulos informativos e “conversatórios”. Os módulos informativos, por sua vez, contemplavam três ciclos de conhecimento: (i) *Runa Yachay*: o ciclo do conhecimento ancestral; (ii) *Shuktak Yachay*: o ciclo do conhecimento ocidental; (iii) *Yachay Pura*: o ciclo do conhecimento intercultural⁷⁰. Os cursos ofereci-

66 TEIXEIRA, Cristina. Educação e inclusão social? Os limites do debate sobre o papel da escola na sociedade contemporânea. In: *Anais do XII Congresso Brasileiro de Sociologia*, Belo Horizonte, Brasil, p. 6-7.

67 TEIXEIRA, Cristina. Educação e inclusão social? Os limites do debate sobre o papel da escola na sociedade contemporânea. In: *Anais do XII Congresso Brasileiro de Sociologia*, Belo Horizonte, Brasil, p. 7.

68 A homogeneização, no caso da integração, se dá com a preservando algumas peculiaridades, mas com aceção de subalternidade da cultura dominada, no que respeita à cultura dominante, como já esclarecido acima.

69 SARANGO, Luis Fernando. *Pluriversidad, interculturalidad y acceso a la universidad*. Disponível em: <http://media.espora.org/mgoblin_media/media_entries/1911/ec94dac4-05ff-43fe-a989e-450ac06ef35.pdf#page=104>. Acesso em 13. dez. 2017, p. 8.

70 SARANGO, Luis Fernando. La experiencia de la universidad intercultural de las nacionalidades y pueblos indígenas “Amawtay Wasi”. In: MATO, Daniel (org.). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior: experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto

dos estavam diretamente imbricados com os problemas mais emergentes dos povos e nacionalidades indígenas e da sociedade em geral, todos ligados à melhoria da qualidade de vida e à garantia dos direitos fundamentais. Assim, respeitando a lógica de inserção social já delineada, a AMAWTAY WASI ofertava cursos de arquitetura ancestral, agroecologia, pedagogia intercultural, turismo comunitário e comunicação intercultural⁷¹. O objetivo era a formação de pessoas que pudessem trabalhar na perspectiva intercultural, nas estruturas de governo provinciais ou nacionais, em organizações não governamentais, em empreendimentos comunitários sustentáveis, enfim, em processos de base, voltados à organização e ao desenvolvimento dos povos e nacionalidades indígenas.

Mas, em que medida, a educação superior intercultural pode produzir mudanças sociais?

4.2. Educação superior intercultural: reconhecimento e redistribuição

Há que se ter cuidado ao se imaginar que a educação tem capacidade de sozinha induzir mudanças na estrutura de um “status quo” que tem raízes profundas em desigualdades de todas as ordens. Na dicção de Pierre Bourdieu, a educação tem sido, inclusive, um dos veículos condutores da reprodução do esquema de desigualdades sociais, tal qual mencionamos acima⁷². Mas, não se pode

perder de vista, que a educação superior intercultural, nos moldes como articulados pela AMAWTAY WASI, tem potencial para seguir por outra trilha que não a descrita por Bourdieu, na medida em que rompe com o *habitus* e passa a trabalhar a partir de uma gramática distinta da tradicionalmente empregada no sistema de ensino. Nela ficam fragilizados os mecanismos de violência simbólica, já que toda a sua estrutura se volta justamente para a deferência ao multiculturalismo e à formação de profissionais com visão intercultural, dotados de instrumental para atuar nas áreas de interesse das comunas indígenas, nas mais diversas esferas, mas a partir da ótica identitária desses povos. Trata-se de uma mudança de paradigma que exige a retomada da ideia de reconhecimento e as suas interações com os vetores de redistribuição.

De acordo com Nancy Fraser, existem injustiças de viés marcadamente econômico, que há muito foram problematizadas por ideólogos de esquerda e para as quais o melhor remédio seria o estabelecimento de políticas de redistribuição de renda. Ainda conforme Fraser, ao lado das injustiças econômicas, há as injustiças de feição cultural ou simbólica, que se acham assentadas sobre padrões sociais, de representação, interpretação e comunicação, que levam à dominação, à invisibilidade social e ao desrespeito. Para estas, o melhor remédio seriam as políticas de reconhecimento⁷³.

Segundo Fraser, há grupos que sofrem injustiças unidimensionais, havendo outros, todavia, que se ressentem de injustiças bivalentes, que se imbricam e se reforçam mutuamente. Os povos e nacionalidades indígenas entram nessa última categoria, pois as consequências da colonialidade do poder se distribuem tanto pela ausência de valorização identitária quanto pela subordinação socioeconômica. Nancy Fraser adverte que um dos grandes problemas do combate às injustiças bivalentes estaria no fato de que os remédios para cada uma delas operariam em lógicas opostas: enquanto

Internacional para la Educación Superior em América Latina y el Caribe, UNESCO, 2008, p. 270.

71 SARANGO, Luís Fernando. La experiencia de la universidad intercultural de las nacionalidades y pueblos indígenas “Amawtay Wasi”. In: MATO, Daniel (org.). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior: experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, UNESCO, 2008, p. 265.

72 Bourdieu e Passeron esclarecem que: “Na sociedade moderna, a escola é uma instituição fundamental na reprodução social: O sistema de ensino é um dos mecanismos pelos quais as estruturas sociais são perpetuadas. Existem outros: o sistema sucessório, o sistema econômico, a lógica da velha fórmula marxista segundo a qual o ‘capital vai ao capital’. Mas, nas sociedades modernas, o sistema de ensino tem um peso maior, contribuindo com parte importante daquilo que se perpetua entre as gerações. Uma parte importante da transmissão do poder e dos privilégios se faz por intermédio do sistema escolar, que serve ainda para substituir outros mecanismos de transmissão, em particular os que se operam no interior da família [...], contribui, então, para ratificar, sancionar, transformar em mérito escolar heranças culturais que passam pela família” (BOURDIEU, Pierre. PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1982, p. 14-15). Em sentido semelhante, Cristina Teixeira observa: “A seleção efetuada no sistema de ensino é realizada a partir da cultura da classe

dominante. Conseqüentemente, os melhores resultados e a promoção para níveis mais elevados de ensino, inclusive nas escolas mais conceituadas, são privilégios daqueles que já possuem o *habitus* da classe dominante, que permite melhores condições de domínio da cultura escolar. São os ‘herdeiros’ do capital cultural valorado na cultura escolar. Os critérios de seleção escolar que classificam são critérios sociais” (TEIXEIRA, Cristina. Educação e inclusão social? Os limites do debate sobre o papel da escola na sociedade contemporânea. In: *Anais do XII Congresso Brasileiro de Sociologia*, Belo Horizonte, 2005, p. 12).

73 FRASER, Nancy. From redistribution to recognition?: dilemmas of justice in a “postsocialist” age. In: FRASER, Nancy. *Justice interruptus: critical reflections on the postsocialist condition*. New York: Routledge, 1997, p. 14.

as políticas de reconhecimento buscariam valorizar as diferenças, as políticas de redistribuição primariam pela redução das distinções⁷⁴.

Fraser afirma, todavia, que o dilema posto não é insolúvel, chamando a atenção para duas subespécies de antídotos presentes tanto nas políticas de redistribuição quanto de reconhecimento. Ela afirma que tanto uma quanto outra podem ter caráter *afirmativo*, buscando corrigir resultados não equitativos, e *transformativo*, colimando subverter a própria estrutura do problema. A filósofa pontua que de todas as combinações possíveis de políticas de redistribuição e reconhecimento a mais promissora seria a que associa políticas de redistribuição e políticas de transformação⁷⁵.

Tomando-se o projeto de educação superior intercultural estratificado na Universidade AMAWTAY WASI, o que se tem é uma política pública de dupla dimensão. Se, de um lado, busca romper com a cultura de desvalor da identidade indígena, pela estratificação de um sistema de ensino assentado sobre os pilares da cosmovisão desses povos, o que aponta para o viés do reconhecimento; de outro, opera na lógica da qualificação profissional e no desenvolvimento de oportunidades econômicas, que se viabilizam segundo as premissas do “*bien vivir*” da cultura indígena, mas que não deixam de focar elementos de redistribuição.

Portanto, quando se toma uma universidade que respeita a razão existencial dos indígenas, que se organiza conforme uma ordem correlacionada com as leis da Mãe Natureza e que tem como ponto de chegada a formação de profissionais que têm identidade com os problemas de sua comunidade ancestral, tem-se a adoção de uma política pública de reconhecimento fortemente transformativa. Na outra face da mesma moeda, quando se toma uma política pública que logra qualificar pessoas sem despi-las de sua identidade, dando-lhes ferramentas que lhes possibilitem acessar postos de poder, empreender localmente, desenvolver aspectos sociais e econômicos de suas comunas, tem-se a adoção de uma política pública de redistribuição de caráter tam-

bém transformativo. Ter-se-ia, então, o melhor de todos os mundos, não fossem os percalços e os desafios que “a vida como ela é” apresenta.

A definição teórica dessas premissas não afasta a necessidade de estruturação de universidades interculturais, sim; que se organizem segundo normas que façam sentido para as culturas indígenas, sim; que se prestem a formar pessoas com uma *ratio* profissional distinta da daquela requerida pelo mercado globalizado, sim; mas que primem pela qualidade do ensino, para que possam cumprir de modo adequado a sua função. É claro que a utilização de padrões ocidentais de avaliação do ensino superior, nos moldes do que ocorreu com a AMAWTAY WASI, não constitui um bom referencial.

De qualquer modo, mostra-se imperiosa a construção de requisitos avaliativos adequados, de tal forma que existam mecanismos eficientes de controle da qualidade do ensino havido no seio das universidades interculturais. Em outras palavras é necessária a definição de indicadores de qualidade, pertinência e relevância que possam se amoldar às especificidades do contexto que pretendem mensurar, que não se descurem da tarefa de garantir a qualidade dos profissionais que estas instituições formam. Esse olhar sobre a avaliação de qualidade desemboca na própria garantia de que os profissionais formados nesses centros tenham instrumental suficiente para ocupar os espaços sociais que lhes são destinados, sublinhando os vetores de redistribuição.

Enfim, se, por um lado, a história recente da América Latina descortina a existência de novos caminhos a serem trilhados na busca pela superação das injustiças econômicas e culturais perpetradas contra os povos indígenas, por outro, o exemplo do descredenciamento da Universidade Intercultural AMAWTAY WASI, no Equador, demonstra que o percurso é duro e os desafios existentes exigem esforços ainda maiores no sentido da abertura de diálogos interculturais que permitam o reconhecimento identitário dessas populações e a ocupação de espaços políticos, sociais e econômicos que também redundem em redistribuição.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O quadro retratado, portanto, desvela a cristalização do discurso vencedor ocidental, orientado para a idealização do saber científico como o único válido,

74 FRASER, Nancy. From redistribution to recognition?: dilemmas of justice in a “postsocialist” age. In: FRASER, Nancy. *Justice interruptus: critical reflections on the postsocialist condition*. New York: Routledge, 1997, p. 16.

75 FRASER, Nancy. From redistribution to recognition?: dilemmas of justice in a “postsocialist” age. In: FRASER, Nancy. *Justice interruptus: critical reflections on the postsocialist condition*. New York: Routledge, 1997, p. 23-33.

capaz de contemplar, de maneira horizontal, todos os nichos sociais. Na matriz desse discurso da universalidade do saber ocidental, está, em verdade, a narrativa de um grupo social dominante ou de uma civilização dominante, onde se acopla a desqualificação de quaisquer outros saberes. A educação ofertada aos povos indígenas na América Latina tem composto a estratégia de dominação de um grupo social em relação ao outro, reproduzindo as escalas sociais até aqui existentes e viola o direito à igualdade dos povos indígenas. Daí a necessidade de imprimir à educação superior dos povos indígenas trato diferenciado daquele dispensado à educação superior convencional, de modo a contemplar os diferentes valores, usos, costumes, sistemas jurídicos, modos de produção de conhecimento e epistemologias, garantindo-lhes, assim, acesso a uma educação que faça sentido e que logre produzir profissionais conectados com as necessidades de suas comunas.

Por essa razão, a educação superior de feição intercultural surge tanto como expressão da dignidade humana como da igualdade, essa última nas suas dimensões material e de reconhecimento de identidades. Isso porque o processo educativo intercultural se encontra baseado em relações e intercâmbios culturais complexos, na perspectiva da busca pelo desenvolvimento da interação entre pessoas, conhecimentos e práticas culturalmente diferentes. Busca-se, por meio dela, uma interação que enxergue as assimetrias sociais, econômicas e políticas derivadas da colonialidade do poder, que limitem as possibilidades de reconhecimento do outro, procurando romper com elas, de forma a abrir espaço para que as identidades indígenas possam desenvolver-se. Trata-se, em última análise, de focar a atenção nas dinâmicas culturais e sociais locais, articulando educação e escola como vetores de liberdade e não de violência simbólica, apostando que a ampliação da igualdade de oportunidades no acesso ao ensino superior para as populações indígenas significa a educação adequada para as diferenças individuais e coletivas.

Ocorre que esse não é um caminho fácil. Aliás, essas não são ideias de fácil aceitação. Elas rompem com o *habitus* das sociedades latino-americanas e, por isso, encontram obstáculos. Basta ver a experiência da Universidade AMAWTAY WASI, no Equador, cujo registro de funcionamento como instituição formal de ensino superior foi definitivamente cassado por não haver ela se adequado aos padrões avaliativos de cunho ocidental. O episódio revela que a consolidação da educação

superior intercultural não prescinde do estabelecimento de um diálogo franco, no qual sejam reconhecidas as incompletudes mútuas e relevadas as ininteligibilidades culturais existentes na perspectiva da superação das injustiças sociais.

Há que se empregar a hermenêutica diatópica para encontrar, nos espaços de convergência entre os extremos culturais, alternativas que viabilizem a superação desses entraves, porque, certamente, os ganhos, em termos de reconhecimento e redistribuição, apresentados pela existência de universidades interculturais, são muito maiores do que quaisquer dificuldades com os *topoi* existentes.

REFERÊNCIAS

APARÍCIO, Adriana Biller. Novos direitos indígenas e a desconstrução do conceito hegemônico de identidade nacional. *Anais do XV Congresso Nacional do CONPEDI – Direito, Sociobiodiversidade e Soberania na Amazônia*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2006.

BARROSO, Luís Roberto. *A dignidade da pessoa humana no direito constitucional contemporâneo: a construção de um conceito jurídico à luz da jurisprudência mundial*. Belo Horizonte: Fórum, 2013.

_____. *Cotas raciais são legítimas com parâmetros razoáveis*. Parecer. 25 abr. 2012. Consultor Jurídico. Disponível em: <<http://www.conjur.com.br/2012-abr-25/politica-cotas-raciais-legitima-parametros-razoaveis>>. Acesso em: 31. jan. 2018.

BOURDIEU, Pierre. Método científico e hierarquia social dos objetos. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (Orgs.). *Escritos de Educação*. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1982.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educación intercultural en América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios Pedagógicos*, Valdivia, v. 36, n. 2, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052010000200019&script=sci_arttext>, p. 335. Acesso em: 12. dez. 2017.

_____. Multiculturalismo e educação: desafios para

- a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio. CANDAU, Vera Maria. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2010.
- DÁVALOS, Pablo. Apuntes sobre la colonialidad y decolonialidad del saber: a propósito de las reformas universitarias en el Ecuador. *Revista Rebelión*. Disponível em: <<http://www.rebelion.org/noticia.php?id=167244&titular=apuntes-sobre-la-colonialidad-y-decolonialidad-del-saber:-a-prop%C3%93sito-de-las-reformas-universitarias>>. Acesso em 15. dez. 2017.
- EQUADOR. CEAACES. *Rendición de Cuentas – ano 2013: camino a la excelencia*. 2014, p. 50. Disponível em: <https://issuu.com/farola-comunicaciones/docs/rendicion_de_cuentas_correcciones>. Acesso em: 12. mar. 2018.
- FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2010.
- FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista. In: SOUZA, Jessé (org.). *Democracia hoje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea*. Brasília: UNB, 2001.
- _____. From redistribution to recognition?: dilemmas of justice in a “postsocialist” age. In: FRASER, Nancy. *Justice interruptus: critical reflections on the postsocialist condition*. New York: Routledge, 1997.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- _____. *Educação e mudança*. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1988.
- GUEDES, Jefferson Carús. *Igualdade e desigualdade: introdução conceitual, normativa e histórica dos princípios*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2014.
- MATO, Daniel. Interculturalidad y educación superior: diversidad de contextos, actores, visiones y propuestas. *Revista Nómadas*, Bogotá, n. 27, Universidad Central-IESCO, p. 62- 73, out/2007.
- _____. No hay saber “universal”, la colaboración intercultural es imprescindible. *Revista Alteridades*, Cidade do México, vol. 18, n. 35, jan/jun 2008. Disponível em: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0188-70172008000100008&script=sci_arttext&tlng=en>.
- _____. Universidades indígenas en América Latina. Experiências, logros, problemas, conflictos y desafíos. *Revista ISEES*, n. 14, jul/dez. 2014.
- MELLO, Patricia Perrone Campos Mello; CHEVITA-RESE, Alessia L. Barroso Campos; CAVALLAZZI, Vanessa Wendhausen et al. Casoteca da América Latina. *Revista Publicum*. Observatório de Direito Público, v. 2, n. 5, 2017, p. 286-338.
- MORAES, Maria Celina Bodin de. O princípio da dignidade da pessoa humana. In: MORAES, Maria Celina Bodin de (org.). *Na medida da pessoa humana: estudos de direito vil-constitucional*. Rio de Janeiro: Renovar, 2010.
- OIT. *Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT sobre Povos Indígenas e Tribais*. Disponível em: <http://www.ilo.org/brasil/convencoes/WCMS_236247/lang-pt/index.htm>. Acesso em: 15. dez. 2017.
- ORTIZ, Genner de Jesús Llanes. Mirada crítica sobre participación, conocimiento y diálogo en las universidades indígenas e interculturales. *Revista Aquí Estamos: Los Programas de Educación Superior Indígena en Ecuador y México*, ano 6, n. 10, jan./jul. 2009.
- PIOVESAN, Flávia. *Direitos humanos e o direito constitucional internacional*. 8. ed. São Paulo: Saraiva, 2007.
- _____. Igualdade, diferença e direitos humanos: perspectivas global e regional. In: SARMENTO, Daniel; IKAWA, Daniela; PIOVESAN, Flávia (orgs.). *Igualdade, diferença e direitos humanos*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2008.
- PORTO, José Renato Sant’Anna. Uma analítica do poder para as políticas públicas: Foucault e a contribuição da Antropology of Public Policy. *Estudos Sociedade e Agricultura*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 2, novembro de 2014.
- PULIDO, Carlos Bernal. *El Derecho de los derechos*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia, 2005.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo. *La Colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Buenos Aires: Ediciones FACES/UCV, 2000.
- RAMOS, Alcida Rita. Mentos indígenas e ecúmeno antropológico. *Série Antropologia*, n. 439, Brasília: DAN/UnB, 2013.
- RAWLS, John. *Teoria de la justicia*. Trad. Maria Dolores Gonzalez. Ciudad de Mexico: Fondo de Cultura Económica, 1996.
- RIBEIRO, Darcy. *As Américas e a civilização: processo de*

- formação e causas do desenvolvimento desigual dos povos americanos. São Paulo: Cia das Letras, 2007.
- ROSA, Gilnei. *Pluriversidad Amantay Wasi*: caminhos para a universidade na América Latina. 136 f. Dissertação apresentada no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2016.
- SANTOS, Boaventura de Souza. Para uma concepção intercultural de direitos humanos. In: SARMENTO, Daniel; IKAWA, Daniela; PIOVESAN, Flávia (org.). *Igualdade, diferença e direitos humanos*. Rio de Janeiro: Lumen, 2008.
- _____. *Pela mão de Alice*: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 2006.
- SANTOS, Boaventura de Souza, NUNES, João Arriscado. Introdução: como ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SANTOS, Boaventura de Souza. *Reconhecer para libertar*: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- SARANGO, Luís Fernando. La experiencia de la universidad intercultural de las nacionalidades y pueblos indígenas "Amawtay Wasi". In: MATO, Daniel (org.). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior: experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, UNESCO, 2008.
- _____. Pluriversidad, interculturalidad y acceso a la universidad. Disponível em: <http://media.espora.org/mgoblin_media/media_entries/1911/ec94dac4-05ff-43fe-a989-e450ac06ef35.pdf#page=104>.
- SARMENTO, Daniel. *Dignidade da pessoa humana*: conteúdo, trajetórias e metodologia. Belo Horizonte: Fórum, 2016.
- SARMENTO, Daniel; IKAWA, Daniela; PIOVESAN, Flávia (orgs.). *Igualdade, diferença e direitos humanos*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2008.
- SILVA, Frederico A. Barbosa. *A educação nacional na escala da interculturalidade e da educação especial*. Relatório de Pesquisa, 2016. Mimeografado.
- SOUZA, Jessé (org.). *Democracia hoje*: novos desafios para a teoria democrática contemporânea. Brasília: UNB, 2001.
- TAYLOR, Charles. A política de reconhecimento. *Multiculturalismo*: examinando a política do reconhecimento. Trad. Marta Machado. Lisboa: Instituto Piaget, 1998.
- TEIXEIRA, Cristina. Educação e inclusão social? Os limites do debate sobre o papel da escola na sociedade contemporânea. In: *Anais do XII Congresso Brasileiro de Sociologia*, Belo Horizonte, 2005.
- TORRES, Carlos Alberto. *Democracia, educação e multiculturalismo*: dilemas da cidadania em um mundo globalizado. Petrópolis: Vozes, 2001.
- WALSH, Catherine. Propuesta para el tratamiento de la interculturalidad en la educación. *UNEBI*, Lima, 2000.
- _____. Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. *Revista Nómadas*, Bogotá, n. 26, 2007.