

INTERCULTURALIDADE E UNIVERSIDADE: CAMINHOS PARA O FORTALECIMENTO DA DECOLONIZAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE

INTERCULTURALITY AND UNIVERSITY: PATHS TO THE STRENGTHENING OF DECOLONIZATION IN TEACHER TRAINING

INTERCULTURALIDAD Y UNIVERSIDAD: CAMINOS PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA DECOLONIZACIÓN EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Luísa Mattos¹ <https://orcid.org/0009-0002-6457-9026>

Roberta Melo de Andrade Abreu² <https://orcid.org/0000-0001-8167-1567>

¹ Universidade Federal da Bahia – Salvador, Bahia, Brasil; luisamattosnc@gmail.com

² Universidade Federal da Bahia – Salvador, Bahia, Brasil; robertamabreu@gmail.com

RESUMO: A interculturalidade é um princípio político que luta por amplas mudanças estruturais, fundado por diferentes povos indígenas equatorianos, em oposição à ordem social construída a partir da colonização e da formação do capitalismo global. Buscou-se mapear a presença da perspectiva intercultural em cursos de licenciatura, a partir de relatos de experiências de estudantes. A pesquisa qualitativa foi a metodologia utilizada para alcançar este objetivo, usando entrevistas semiestruturadas, com eixos temáticos, como dispositivo de coleta de dados. A análise dos dados foi realizada segundo a Análise de Discurso, sendo estabelecidas três categorias: menção do termo “interculturalidade”; feridas aos princípios interculturais; e formação docente como meio de acesso aos eixos temáticos. Concluiu-se que não há uma associação, por parte dos entrevistados, entre a interculturalidade e os eixos temáticos apresentados. Notou-se, porém, que os princípios da perspectiva intercultural são ativamente contrariados, sendo relatadas, por todos os respondentes, maneiras como isso ocorre. O panorama, porém, não é completamente negativo, pois foi mencionada, por alguns entrevistados, a importância da formação docente como espaço de contato com os eixos temáticos apresentados. Finaliza-se, reconhecendo a conexão entre todas as categorias, enquanto consequências da colonialidade, e reflete-se sobre meios de alinhar a Universidade à interculturalidade.

Palavras-chave: perspectiva intercultural; licenciaturas; Universidade Federal da Bahia.

ABSTRACT: Interculturality is a political principle that fights for broad structural changes, founded by different ecuadorian indigenous populations, opposed to the social order built upon the colonization and formation of global capitalism. The study was intended to map the presence of intercultural perspective in teaching courses, based upon reports of the students' experiences. Qualitative research was the methodology utilized to reach this goal, utilizing semi-structured interviews, with thematic axis, as the data collecting device. The data analysis was executed according to Content Analysis, being established three categories: mention of the term “interculturality”; wounds to intercultural principles; and teacher training as a means of access to the thematic axes. It was concluded that there's no association, by the interviewees, between interculturality and the thematic axis presented. It was noted, however, that the principles of intercultural perspective are actively opposed to, being reported by all interviewed the ways in

which this happens. The panorama, however, isn't completely negative, for it was mentioned, by some interviewees, the importance of teacher training as a space of contact with the thematic axis presented. It concludes, recognizing the connection between all categories, as consequences of coloniality, and a reflection is made about the means to align the University to interculturality.

Keywords: intercultural perspective; teaching courses; Universidade Federal da Bahia.

RESUMEN: La interculturalidad es un principio político que lucha por amplas mudanzas estructurales, fundada por diversos pueblos indígenas ecuatorianos, opuesta el orden social, construido sobre la colonización y la formación del capitalismo global. El estudio tuvo como finalidad mapear la presencia de la perspectiva intercultural en cursos de formación docente, a partir de los relatos de las experiencias estudiantiles. La investigación cualitativa fue la metodología utilizada para alcanzar este objetivo, empleando entrevistas semiestructuradas con ejes temáticos, como instrumento de recolección de datos. El análisis de la información se realizó mediante Análisis de Contenido, estableciendo-se tres categorías: mención del término “interculturalidad”; vulneraciones a los principios interculturales; y la formación docente como vía de acceso a los ejes temáticos. Se concluyó que no existe una asociación, por parte de los entrevistados, entre interculturalidad y los ejes temáticos presentados. Se observó, sin embargo, una oposición activa a los principios de la perspectiva intercultural, siendo reportadas por todos los entrevistados las formas en que esto ocurre. El panorama, no obstante, no resulta completamente negativo, pues algunos entrevistados señalaron la importancia de la formación docente como un espacio de contacto con los ejes temáticos abordados. Finalmente, se reconoce la conexión entre todas las categorías como consecuencia de la colonialidad, y se reflexiona acerca de los medios para alinear a la Universidad con la interculturalidad.

Palabras clave: perspectiva intercultural; formación docente; Universidade Federal da Bahia.

Introdução

De acordo com a Confederação de Nacionalidades Indígenas do Equador (CONAIE), a interculturalidade é um “princípio político-ideológico”(CONAIE, 2012, p. 13, tradução nossa) estruturado pela união de diferentes povos indígenas equatorianos, que apenas se efetiva por meio da ação pragmática e coletiva (CONAIE, 2012). Sua proposta de negação e reconstrução das estruturas que organizam as sociedades vítimas da colonização, como os conceitos de democracia, nação e ciência (Walsh, 2009), combate diretamente aquilo que foi estabelecido pela hegemonia capitalista ocidental como inexorável, assim como demanda o fim dos sistemas de perpetuação de violência, reificados nos cinco séculos de dominação colonial.

Um dos meios de instauração e manutenção das lógicas colonialistas, que permeiam a organização dos países vítimas desta invasão, é a instituição escolar (Fleuri, 2003), englobando desde a educação infantil até o processo de formação em instituições de ensino superior. É necessário, porém, reconhecer as diferentes possibilidades da escola: a já mencionada cumplicidade com a dinâmica colono-capitalista, mas também a potência de mudança social

pragmática, em direção a uma existência coletiva mais equânime e que combata as ideologias coloniais (Ames, 2002).

O ensino é forjado a partir das experiências individuais e coletivas, da formação inicial e continuada, e tem profundas implicações com o modelo social vigente. Sua estruturação é realizada pelos mais diversos âmbitos, sendo influenciada pela diversidade das diferentes camadas que o compõem, pensando desde o recorte estudantil presente em cada contexto, até a conjuntura política que orienta os diferentes gestores governamentais responsáveis por este.

Dentro desta grande multiplicidade de fatores, estão presentes os docentes. Estes, como qualquer pessoa que passou pelo processo de escolarização, são fruto das interações entre os diversos elementos, como os acima mencionados, que constituem a escola enquanto espaço formativo, e suas próprias experiências enquanto indivíduos. É, porém, por estarem dentro do contexto da escola enquanto trabalhadores, que os professores assumem uma posição potente, que reflete sua relação pessoal e coletiva com a experiência escolar básica e superior.

As escolhas curriculares, os modos de transposição didática, os processos avaliativos e o tipo de relação estabelecida com os estudantes compõem um repertório determinante para a construção de uma educação que combata ou defenda um modelo social colono-capitalista. Estas decisões também são influenciadas por suas experiências enquanto estudante e pessoa fora do ensino superior, porém, a proposta da Universidade é explorá-las enquanto objeto de estudo e possibilidades permeadas por um aspecto inerentemente político.

Desta maneira, esta pesquisa, construída com base na abordagem qualitativa, teve como objetivo mapear a presença (e ausência) da interculturalidade em cursos de licenciatura de uma Universidade pública brasileira, Universidade Federal da Bahia (UFBA), a partir do ponto de vista dos estudantes de graduação, assim como compreender de que maneira estes interlocutores se relacionam com este princípio, dentro de seu curso. A partir dos dados construídos, buscou-se realizar uma análise para entender os modos como a interculturalidade se manifesta e, portanto, quais caminhos podem ser seguidos para fortalecer sua presença no contexto da formação de professores.

Metodologia

Para a realização desta pesquisa, a abordagem qualitativa, que se concentra na “[...] análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais” (Martins, 2004, p. 292), apresentou-se como meio mais coerente, devido ao reconhecimento desta como uma maneira efetiva de acessar as informações e resultados que esta investigação tem como

objetivo. A maneira através da qual esta abordagem se organiza oportunizou acessar questões da ordem da subjetividade, mas ainda assim coletivas, daqueles que se disponibilizaram a colaborar com a pesquisa, como interlocutores.

O principal critério de seleção de estudantes de licenciatura estabelecido foi a realização e finalização de disciplinas que, de acordo com o fluxograma oficial de seu curso, correspondessem àquelas alocadas no 6º semestre da sua graduação. Esta decisão partiu não apenas da necessidade de realizar a construção de dados com pessoas que já haviam cursado maior parte das matérias em sua grade curricular, mas, também, devido à existência de graduações no formato “Área Básica de Ensino” (ABI) e à possibilidade da perpetuação da prática de uma organização curricular similar ao esquema 3+1. Ambos os formatos se organizam de maneira que os componentes curriculares da área específica sejam alocados no começo do curso e as matérias de educação no fim, construindo uma divisão no processo de formação, pensando a licenciatura como uma soma da formação parcial do bacharel com um “toque” de didática (Moreira, 2012; Ministério da Educação, 2025).

Para a construção dos dados, foi selecionada a entrevista semiestruturada, que consiste na elaboração de um roteiro de provocações, mas que podem ser complementadas com questionamentos adicionais durante sua realização, para aprofundamento e esclarecimento de informações (Manzini, 2003). Sua escolha se deu devido à intenção de permitir um espaço de fala mais livre para o entrevistado, mas também garantindo uma troca onde o entrevistador pudesse aproximar o interlocutor do tema que se buscou pesquisar. Todos os respondentes atestaram seu consentimento através de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, elaborado e aprovado pelo Comitê de Ética da Faculdade de Educação da UFBA.

Foi construído, então, um roteiro que apresentou estas provocações no formato de três eixos temáticos, estes apresentados sucessivamente para os entrevistados após declararem finalizada sua fala sobre o anterior. Estes foram:

- história, modernidade e colonização;
- raça e racismo;
- movimentos sociais e movimentos políticos.

A solicitação realizada foi que os estudantes relacionassem cada eixo apresentado com sua licenciatura, de acordo com sua percepção e experiência dentro do curso.

Cada um destes eixos foi elaborado após estudo sobre o conceito, a história, e os princípios norteadores da Interculturalidade. Estes representam a práxis que esta perspectiva estabelece em sua trajetória, e a ausência de debate e reflexão crítica sobre estes indica um distanciamento da proposta intercultural. Escolheu-se apresentá-los, e não usar o termo “interculturalidade” em

si, para que fosse possível observar a presença deste conceito e prática a partir de uma visão espontânea, sem a demanda de que este fosse mencionado. Compreendemos, também, que, devido à sua construção etimológica, apresentá-lo no roteiro poderia levar os entrevistados a utilizá-lo de maneira divergente ao significado buscado por esta pesquisa.

No total, foram entrevistados treze (13) estudantes, num período de um (1) mês, selecionados com base em sua disponibilidade. Devido ao desajuste semestral, por conta da recém-encerrada greve docente, técnica e discente, realizada na Universidade, houve uma grande dificuldade para encontrar estudantes que pudessem participar da pesquisa, que realizou seu período de entrevistas em conflito com o último mês do semestre 2024.1. Por este motivo, não foi possível realizar a construção de dados com estudantes de todas as licenciaturas.

As entrevistas duraram entre vinte (20) e sessenta (60) minutos, deixando, a critério do sujeito, seu tempo de fala. Foi realizada, então, uma transcrição parcial destas, selecionando, das falas coletadas, os trechos que colaboraram para a realização do objetivo da pesquisa. Para organizar e compreender os dados, foi utilizada a Análise de Discurso, de Bardin (2016), metodologia de processamento de informações voltada para o estudo da expressão comunicativa. Esta se divide nas seguintes etapas: pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados e interpretação. Após a realização destas, e de cada uma de suas subetapas, atingiu-se os resultados apresentados neste relatório.

Quadro teórico conceitual

Interculturalidade e a educação intercultural bilíngue

A interculturalidade, enquanto “princípio político-ideológico”(CONAIE, 2012, p. 13, tradução nossa), reflete demandas realizadas por organizações indígenas equatorianas desde a década de 70 (CONAIE, 2012), e se apresenta, em seu primórdio, diretamente relacionada à Educação Intercultural Bilíngue (EIB), proposta educacional que, enquanto proposição política, dava destaque à necessidade de uma educação “libertadora, crítica, reflexiva e plurinacionalista” (CONAIE, 1994, p. 45, tradução nossa).

O uso do termo “intercultural” foi realizado publicamente pela primeira vez no projeto político de 1994, da CONAIE, organização indígena equatoriana formada na década de 80 (CONAIE, 2012). Enquanto entidade, a CONAIE nasce do primeiro Congresso do Conselho Nacional de Coordenação de Nacionalidades Indígenas do Equador, com o intuito de consolidar a unificação dos povos indígenas costeiros, andinos e amazônicos do Equador (CONAIE, 2012). Esta, por meio de sua existência, “[...] foi protagonista de múltiplos processos de

mobilização e reivindicação dos direitos dos povos indígenas e da sociedade equatoriana em geral” (CONAIE, 2023, parágrafo 3, tradução nossa).

É a partir dos projetos políticos da CONAIE, que surge a proposta da EIB, que tem como pressuposto que

A educação para os Povos e Nacionalidades Indígenas, e para todos os setores sociais: é um instrumento de subjugação, dominação, aculturação, desideologização e exploração, utilizado por setores dominantes, tanto na colônia como na atualidade; com o objetivo de perpetuar a dependência, o subdesenvolvimento e seu sistema econômico, político-ideológico e cultural (CONAIE, 1994, p. 43, tradução nossa).

É a partir deste ponto de partida que se desenvolvem, no âmbito da educação, os aspectos 1. “intercultural” – que garante uma interação nivelada e não permeada pela violência colonial entre diferentes culturas – e 2. “bilíngue”, reconhecendo o processo de controle epistêmico e linguístico usado contra pessoas indígenas, privando-as de aprender e usar seus idiomas originários, e, portanto, a necessidade de centralizá-los no ensino (Yonfá, 2024). A proposta da EIB abarca, ainda mais amplamente, uma reforma educacional que repense a organização da educação para todas as pessoas, incentivando a reestruturação dos sistemas de ensino, considerados sequelas da colonização (Walsh, 2009).

É, porém, em seu projeto político de 1997, que a CONAIE define e explicita “[...] a relevância conceitual, política e ideológica da interculturalidade” (Walsh, 2007, p. 12), enquanto princípio em si, que consiste no equilíbrio da dicotomia da diversidade x unidade, pensando a interação entre a pluralidade existente nos diferentes povos equatorianos, mas também os sentidos de unidade e coletividade demandados pela perspectiva intercultural (Walsh, 2007). Este processo dialógico reflete uma das principais pautas da interculturalidade, que envolve a capacidade de, por meio do reconhecimento da violência colonial, construir e atender reivindicações de diferentes grupos afetados pelo capitalismo e colonialismo (CONAIE, 2012).

Esta movimentação chamou a atenção de diversos autores no panorama mundial, que construíram (e constroem até hoje) trabalhos refletindo sobre a integração da interculturalidade em diferentes áreas da prática social. No Equador, berço da Interculturalidade, Catherine Walsh, professora da Universidade Andina Simon Bolívar, foi uma das precursoras nos estudos e escritas sobre o movimento, com trabalhos que se debruçaram sobre o tema, publicados nos anos 2000. No Brasil, um de seus maiores expoentes é a autora Vera Maria Candau (2008), que se debruça sobre a interculturalidade a partir da perspectiva da educação e direitos humanos.

No contexto europeu, e focados na educação, Luíza Cortesão e Stephen A. Stoer (1996) buscaram conectar os princípios da Interculturalidade com a educação escolar, reconhecendo

as nuances circunstanciais de realizar este debate a partir do ponto de vista da “colônia”. Este movimento dialoga com a demanda intercultural de mudanças generalizadas, que não se restrinjam a incluir acriticamente no contexto escolar ocidentalizado as pessoas que foram historicamente subjugados por este (Walsh, 2009).

Estes estudos permitem afirmar, portanto, que a interculturalidade se organiza enquanto “princípio político-ideológico”(CONAIE, 2012, p. 13, tradução nossa), que se opõe ao processo de manutenção colono-capitalista, portanto, à colonialidade do poder (Quijano, 2009), como apontado por Walsh (2007), ou reconhecido no projeto político de 2012 da CONAIE (2012). Nessa perspectiva, Quijano (2009) pensa a relação entre o desenvolvimento e a expansão do capitalismo, o processo (e, portanto, suas sequelas) da colonização, e a estruturação de um sistema racial de discriminação, enquanto três eventos que se retroalimentaram, precisando assim ser pensados enquanto facetas do mesmo fractal.

É pensando a ação colonial e capitalista de fagocitose epistêmica e social, que a interculturalidade se localiza constantemente enquanto uma negação da adição predatória, que engole aqueles preteridos pela dinâmica colonial, sob retórica de inclusão, mas mantendo seu status como “outro”, aquele aquém do si. Reivindica-se, portanto, uma reestruturação sociopolítica que quebre a lógica hierárquica estabelecida pela formação colonial das sociedades do Sul-Global.

Apesar de sua proposta inerentemente revolucionária, a ideia de interculturalidade sofreu e sofre um processo de assimilação pelo Estado, entidade reconhecida por esta perspectiva enquanto um braço direto do colonialismo (Walsh, 2007). Este processo é evidenciado pelas diversas políticas educacionais que surgem na América Latina sob o nome de “Educação Intercultural Bilíngue” (Saavedra; Quilaqueo, 2021; Walsh, 2009). No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) prevê o que chama de “Educação escolar intercultural e bilíngue” apenas para pessoas indígenas e pessoas surdas, o que evidencia a transformação do “intercultural” em “[...] o relacionamento que os alunos indígenas devem ter com a sociedade dominante e não vice e versa” (Walsh, 2009, p. 82, tradução nossa).

Diante destes movimentos, faz-se claro o lugar do Estado enquanto manifestação da colonialidade e agente de sua manutenção, pois a interculturalidade, ou pelo menos o que o discurso estatal chamava de interculturalidade, foi usada como ferramenta de controle e restrição, e foi utilizada para reprimir a luta dos povos subalternizados pela violência colonial (Yonfá, 2024; Walsh, 2009).

É diante deste processo de apropriação de uma pauta tão potente que Walsh (2009) propõe a diferenciação entre a ideia de interculturalidade, que foi diluída e despida de sua

orientação revolucionária pela colonialidade, e o que chama de interculturalidade crítica, que se apega às lutas que a originaram, buscando afirmar o lugar de combatividade que esta perspectiva reivindicou desde sua origem.

A interculturalidade crítica é descrita por Walsh (2009) como algo que ainda não existe, o que dá destaque não a sua ausência, mas a sua natureza enquanto algo em constante construção e mudança, lidando e interagindo com as diferentes circunstâncias e conjunturas que surgiram e vão surgir no âmbito global. Este constante devir é o que fortalece a interculturalidade crítica, na mesma medida que garante uma continuidade com o que foi idealizado e é reivindicado pelo movimento que a originou.

Interculturalidade, educação e licenciatura

Conforme explicitado anteriormente, a interculturalidade, em seu nascedouro, está imbricada a uma proposta de educação – que é, ao mesmo tempo, uma proposta política –, numa perspectiva libertadora, crítica, reflexiva e plurinacionalista. Além disso, essa proposta parte da elaboração de que as relações estabelecidas entre os sujeitos que ensinam, aprendem e se relacionam no mundo e com o mundo, configuram-se a partir das diferenças e não, necessariamente, da unidade. Tais diferenças, enquanto constituidoras de identidades, culturas e tradições, impõem uma série de descortinamentos, inclusive o reconhecimento da violência colonial que, ao longo da história, atingiu e atinge, via práticas capitalistas, diferentes grupos.

A educação, na perspectiva intercultural, demanda uma profunda mudança de paradigmas científicos e metodológicos, estabelecendo um pensamento complexo e interdisciplinar, que acaba por inaugurar uma outra epistemologia, que estrutura um trabalho visando superar o medo e a indiferença ante o outro. Nesse sentido, entendemos que a relação entre educação e interculturalidade põe um importante acento no respeito às diferenças e ao reconhecimento da igualdade de direitos (Fleuri, 2003).

Desse modo, a educação intercultural expressa-se criticamente como anticapitalista e antirracista, e tem um papel fundamental no reconhecimento e acolhimento das diversas identidades existentes. Trata-se de compreender o outro em suas diferenças, a partir de um processo democrático e dialógico. Nessa medida, seria coerente que o currículo e que as práticas pedagógicas, implementadas nos cursos de licenciatura, tivessem como fio condutor uma perspectiva que visa ao distanciamento de lógicas rígidas, hierarquizantes, disciplinares e normalizadoras da diversidade, uma vez que esta última é estruturante dos sujeitos, e conseqüentemente dos processos culturais.

Vale ressaltar que nos referimos a um currículo e a práticas pedagógicas para além de uma reprodução infinita de leis, de textos. Ainda são parcas as licenciaturas que proporcionam

e vivenciam experiências para além da burocratização, ensejando um olhar sensível e, verdadeiramente, interessado no outro, que fora propositadamente colocado fora do que se estabelece violentamente como padrão.

Mas nenhuma palavra sobre as representações como olhares ao redor do outro. Nenhuma palavra sobre a necessidade de uma metamorfose nas nossas identidades. Nenhuma palavra sobre a vibração com o outro. As mudanças têm sido, então, quase sempre, a burocratização do outro, sua inclusão curricular e, assim, a sua banalização, seu único dia no calendário, seu folclore, seu detalhado exotismo (Skliar, 2003, p. 40).

Como professores, que formam professores e estudantes de licenciatura, vivem e cultivam, mesmo que inconscientemente, o “esquecimento” do outro? Existe espaço mais plural e, ao mesmo tempo, tão padronizado como a sala de aula? O autor nos dá pistas que estão para além do esquecimento, seja ele consciente e/ou inconsciente. Trata-se, mesmo, de uma aversão ao outro originada e estruturada a partir de uma retórica salvacionista, embutida no “mito da modernidade” (Dussel, 1993) que, por meio da opressão, invisibilização, violência e morte, instaurou os processos de colonização.

No âmbito dos processos formativos das licenciaturas, observamos e colaboramos, de modo aflito, para a ampliação do número de discentes. Reclamamos por mudanças e atualizações dos programas de ensino, repensamos nossas práticas, atualizamos nossas pesquisas, “[...] re-uniformizamos o outro sob a sombra de novas terminologias. Novas terminologias sem sujeitos” (Skliar, 2003, p. 40). Desse modo, e em parte, somos fruto de uma formação vazia de humanidade, na medida em que obliteramos as identidades, as subjetividades do outro nos processos de formação.

Assim, a relação entre educação e interculturalidade apoia-se num diálogo permanente com a história crítica-política, e parte, simultaneamente, das lutas e práticas de orientação decolonial. Uma relação que se atira num embate contra o mito racista que inaugura a modernidade e se concentra na transgressão e negação do poder da colonialidade (Walsh, 2009). Além disso, constitui-se como uma das principais bases da formação dos sujeitos subalternizados para a luta contra a lógica opressora da colonialidade, estabelecendo, como uma de suas metas, a construção de uma sociedade mais humana e livre.

Resultados e análise

Como mencionado na metodologia, devido às circunstâncias conjunturais que se chocaram com a realização desta pesquisa, não foi possível entrar em contato com estudantes de todas as licenciaturas. A amostra, porém, conseguiu abarcar estudantes das cinco (5) áreas

INTERCULTURALIDADE E UNIVERSIDADE: CAMINHOS PARA O FORTALECIMENTO DA
DECOLONIZAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE

Luísa Mattos • Roberta Melo de Andrade Abreu

de conhecimento nas quais estão alocadas as graduações da Universidade, como é possível constatar no Quadro 1.

Quadro 1 – Distribuição de entrevistados por área de conhecimento e curso

Área de conhecimento	Curso	Nº de entrevistados
Área 1 - Ciências Físicas, Matemática e Tecnologia	Geografia	1
	Computação	1
	Física	2
Área 2 - Ciências Biológicas e Saúde	Biologia	1
Área 3 - Filosofia e Ciências Humanas	Ciências Sociais	1
	História	1
Área 4 - Letras	Letras	2
Área 5 - Artes	Dança	2
	Desenho e Plástica	2

Fonte: UFBA, 2026.

Também se faz importante ressaltar a ausência de entrevistados da Licenciatura Intercultural Indígena, que se estrutura enquanto uma graduação embasada nos princípios da interculturalidade (Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas – UFBA, 2024). Com idealização iniciada no ano de 2023, e criação no ano de 2024, a existência desta licenciatura é um indicador extremamente importante, e foi orientada por reivindicações de diferentes organizações indígenas na Bahia (Universidade Federal [...], 2024)

Esta falta, sem sombra de dúvidas, afeta os resultados, porém, a recente instituição deste curso na Universidade indica uma mudança em processo, mas que, como se percebe pelos resultados a seguir, não abarca a Universidade mais amplamente. Também deve ser levado em consideração o fato que das vinte uma (21) licenciaturas da UFBA, nove (9) foram abarcadas nesta pesquisa, o que solidifica os dados construídos e analisados a seguir.

Para a preservação do anonimato destes estudantes, a maneira selecionada para identificar suas falas foi o uso das primeiras letras de seu curso, acompanhadas por um número para diferenciação. Desta maneira, os entrevistados da licenciatura em Dança foram identificados como D01 e D02, os de Letras como L01 e L02, e assim por diante. Este sistema também tem como intuito possibilitar uma contextualização das falas trazidas, localizando cada uma delas em seu devido curso.

INTERCULTURALIDADE E UNIVERSIDADE: CAMINHOS PARA O FORTALECIMENTO DA
DECOLONIZAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE

Luísa Mattos • Roberta Melo de Andrade Abreu

Baseado na técnica da Análise do Discurso, de Bardin (2016), foram pensadas, a partir dos dados elaborados nesta pesquisa, em conjunto com os pressupostos desta investigação, três (3) categorias: “menção do termo ‘interculturalidade’”; “feridas aos princípios interculturais”; e “formação de professores enquanto meio de acesso aos eixos temáticos”, indicadas no Quadro 2.

Quadro 2 – Categorias e subcategorias representativas da presença (e ausência) da interculturalidade em licenciaturas da UFBA

Categorias	Subcategorias
Menção do termo “interculturalidade”	Menção equivalente ao conceito
	Menção alternativa ao conceito
Feridas aos princípios interculturais	Desmobilização
	Eurocentrismo institucionalizado
	Manifestações de racismo
Formação docente como meio de acesso aos eixos temáticos (História, modernidade e colonização; Raça e racismo; Movimentos políticos e movimentos sociais)	-

Fonte: Elaboração própria.

Cada uma destas categorias gerou, após análise, subcategorias, presentes no Quadro 2, que orientaram a caminhada para os resultados encontrados nesta pesquisa. Estes, em si, indicaram um panorama perigoso, e que reflete não apenas o processo histórico que gerou as Universidades no Sul-Global (Grosfoguel, 2016), mas também a conjuntura na qual UFBA se encontra. Houve, porém, resultados potentes, que apontam para meios e ações que podem introduzir e fortalecer a práxis intercultural em diferentes espaços da Universidade.

Menção do termo “interculturalidade”

O objetivo desta investigação conta, em sua primeira camada, com a familiaridade dos sujeitos entrevistados com a interculturalidade, enquanto o princípio destrinchado no Quadro teórico conceitual. Portanto, uma das primeiras ações, no processo de análise dos dados elaborados, foi a depuração das falas transcritas, em busca da menção de termos como “interculturalidade” ou “intercultural”. A partir desta seleção, os trechos que cabiam no critério estabelecido foram estudados e analisados no contexto do relato, para garantir que, em sua fala,

o sentido dado aos termos utilizados pelos entrevistados correspondesse ao buscado pela pesquisa.

Foi a partir deste processo que se estabeleceu a primeira categoria de análise, nomeada “menção do termo ‘interculturalidade’”. É importante lembrar que, como explicitado na metodologia, o termo “interculturalidade” não foi utilizado no processo de apresentação da pesquisa aos respondentes, nem durante a entrevista, tornando o uso desta palavra (e derivadas) um evento orgânico, diante dos eixos temáticos apresentados. No total, o termo “interculturalidade” foi mencionado por três (3) entrevistados, em falas que ramificaram a análise categórica em duas (2) subcategorias: “menção equivalente ao conceito” e “menção alternativa ao conceito”.

Menção alternativa ao conceito

O uso do termo “interculturalidade”, por dois (2) dos entrevistados, foi associado a eventos de contato com culturas não hegemônicas, e utilizado para descrever um processo no qual, durante sua graduação, tiveram a oportunidade de sair do que foi relatado por estes enquanto uma construção hierárquica da realidade presente em seu curso, e acessar diferentes perspectivas que lhes permitiram repensar suas próprias noções.

Apesar de sua aproximação com o conceito que buscamos, quando questionados sobre o uso do termo, ambos os entrevistados apontaram para uma ideia que se relacionava com um desvio do eurocentrismo, o que é parte da perspectiva intercultural, mas ainda sem uma descrição aprofundada, que associasse os usos da palavra interculturalidade com o conceito trabalhado nesta investigação:

Não tenho nenhum autor. Eu falo apenas da questão da prática. E você refletir sobre outras culturas além das europeias [...] e perceber sua importância (DP02, em resposta à pergunta sobre conexão de termo “interculturalidade” com autores ou movimentos políticos).

Menção equivalente ao conceito

Dentre os treze (13) entrevistados, apenas um (1) trouxe – juntamente à sua menção à perspectiva intercultural – uma informação que localizou conceitualmente sua fala:

[...] você tem pessoas na América Latina que produzem ciência, inclusive a questão da interculturalidade surge na América do Sul, se eu não estou enganado, com a autora na América do Sul [...] (L01).

A partir destes dados, afirma-se que não houve, majoritariamente, uma correlação orgânica entre os eixos temáticos apresentados e a perspectiva intercultural. Isto pode ser resultado de diversos fatores, como ausência de debate sobre o tema durante a graduação, assim como uma exploração rasa do tema, que não permitisse a associação deste com o que foi os eixos temáticos apresentados pelas autoras.

Ainda assim, para ambos os respondentes que usaram o termo com um sentido alternativo, a interculturalidade estava associada a um processo de contato com realidades distintas das suas, pensando especificamente em contextos subalternizados. Esta noção pode ser um reflexo da propagação do uso do termo “interculturalidade” por governos latino-americanos, mencionada por Walsh (2009), que explicita a retirada do aspecto revolucionário da perspectiva intercultural, tornando-a um jargão para inclusão acrítica.

Feridas aos princípios interculturais

A partir da primeira categoria encontrada na pesquisa, questionou-se: Para onde olhar agora? A interculturalidade não está presente, mas a ideia de sua ausência pressupõe uma Universidade que caminha no “meio”, assumindo um lugar de neutralidade que, como debateremos à frente, é claramente impossível. As respostas dos entrevistados, porém, apontavam para um caminho muito mais complexo. Não apenas a perspectiva intercultural se encontrava ausente, mas, segundo estes estudantes, praticavam-se, na UFBA, constantes ataques ao que a interculturalidade, enquanto princípio, propõe.

Foi a partir desta reflexão que se formou a segunda categoria: “feridas aos princípios interculturais”. A necessidade de sua criação e análise foi apenas reforçada pelo fato de que *todos* os treze (13) entrevistados, em resposta aos eixos temáticos apresentados, trouxeram em seus relatos processos de negação da interculturalidade, direta ou indireta, individual ou institucional, que presenciaram ou sofreram em sua graduação.

Desta categoria, surgiram três (3) subcategorias: “desmobilização”; “eurocentrismo institucionalizado”; e “manifestações de racismo”. Estas se fazem resultado da análise das falas dos treze (13) entrevistados, e representam as principais maneiras apontadas pelas quais a possibilidade intercultural é podada e minada no terreno da Universidade.

Desmobilização, ou “aí ela falou ‘você acredita que revolta funciona?’”

As falas dos cinco (5) entrevistados que mencionaram desmobilização, enquanto algo presente na sua graduação, apontaram três (3) âmbitos da Universidade, enquanto incentivadores e perpetuadores da desmobilização: docente, institucional e estudantil.

O âmbito docente, abordado por quatro (4) entrevistados:

E agora os professores, quanto a movimentos sociais, eu não acho que eles são contra, são tanto faz também (C01).

O âmbito institucional, abordado por dois (2) entrevistados:

Tem gente aqui mesmo que vem virado do dia - tipo, trabalha de noite a noite toda [...] sai do trabalho seis da manhã para aula de manhã - então, nessa rotina doída, não encontra tempo, sabe? Eu mesma, eu fazia parte de movimento, de um partido estudantil, o movimento estudantil. E eu saí porque [estava] sem

tempo. Eu parei para pensar assim: o pouco de tempo que eu tenho, eu quero descansar (G01).

E o âmbito estudantil, abordado por dois (2) entrevistados:

E esse é um problema grave, porque as pessoas não tem senso de unidade política [...] quem você vê que [...] fez o caminho traçado normal pra física, estudou, foi pra exatas, é uma pessoa de exatas, um milhão de aspas, mas você vê que é uma galera meio apática politicamente, é um pessoal que não tem muito senso de unidade, sabe? (F01).

A partir destas falas, os docentes acabam sendo posicionados enquanto os principais veículos de desmobilização. Deve se pensar, porém, que o professor, assim como o estudante, não existe em um vácuo, e é afetado pela lógica institucional que o emprega. Da mesma maneira que o estudante de licenciatura existe em um contexto educacional fruto da colonização, o professor também foi e é afetado pela lógica de dominação que a escolarização no contexto capitalista proporcionou. A implicação disto é que, enquanto representante de uma institucionalidade estabelecida e perpetuada por um movimento classista e racista (Grosfoguel, 2016), os docentes são percebidos pelos estudantes entrevistados como um dos eixos centrais nos processos de castração política.

Não se pode, porém, a partir desta afirmação, concluir que a desmobilização seja de total responsabilidade da Universidade, reconhecendo sua autonomia como essencial na possibilidade do pensamento politizado no Brasil (Trevisol; Garmus, 2024). O sucesso da retórica neoliberal no mundo colabora diretamente para um processo de indiferença (Oliveira, 2022) e, portanto, desmobilização, não sendo uma surpresa ver este fenômeno se manifestar na Universidade. Da mesma maneira, a construção de lógicas que subsumem os movimentos de organização política crítica é resultado de um processo histórico associado ao domínio da colonialidade, que trabalha para castrar e engolir aqueles que fazem oposição à sua violência (Quijano, 2009).

Eurocentrismo institucionalizado

Considerando o processo de hierarquização ideológica e epistêmica daquilo que é europeu, sete (7) entrevistados relataram a percepção de um eurocentrismo que vinha de dentro da Universidade, seja mencionando esta como um todo, seja localizando-o em seus cursos e institutos.

Foram poucas as menções à instituição universitária enquanto entidade responsável pela propagação do que foi escolhido chamar de eurocentrismo institucionalizado, sendo apenas trazida como tal por dois (2) entrevistados, que apontaram, porém, para o processo histórico que compôs a Universidade:

INTERCULTURALIDADE E UNIVERSIDADE: CAMINHOS PARA O FORTALECIMENTO DA DECOLONIZAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE

Luísa Mattos • Roberta Melo de Andrade Abreu

Não sei se eu vejo uma questão para além de discussões que muitas vezes são os alunos que trazem dentro de sala. Eu não acho que há um rompimento real com essas dinâmicas [...] com trazer novas questões que permeiem outras culturas, outras relações, outros saberes. Assim, de fato, eu ainda vejo a universidade muito engessada naquilo que sempre foi, de alguma forma (CS01).

Por outro lado, as licenciaturas que cursam, enquanto entidades específicas, foram aludidas por seis (6) entrevistados, e responsabilizadas mais vezes pelo tratamento das epistemes europeias, enquanto inerentemente superiores:

E em relação à questão de referência bibliográfica, sobretudo ligada às matérias do início, majoritariamente vem da Europa, vem realmente de estudos realizados por toda aquela questão do homem branco, cis, tal tal tal (L02).

Então, por exemplo, logo no início da escola de dança, até alguns anos atrás, existia uma seleção para entrar. Então, as pessoas tinham que fazer a seleção, mas a seleção se resumia em você saber balé, a grosso modo. Então, você precisava ter técnicas do balé clássico para ser capaz, entre aspas, de estar naquele lugar (D01).

[...] os professores são maravilhosos, mas por conta da ementa da disciplina, de não estar atualizado, de não ter uma discussão quanto ao desenvolvimento da disciplina, a ver outras realidades além da Europa, eu acho que peca nisso aí [...] (DP02).

O que é chamado de eurocentrismo institucionalizado, conecta-se diretamente com o que Bedón (2008) chama de “Descolonização do pensamento”, ao perguntar “[...] esta perspectiva educacional contempla também o conhecimento do outro, ao qual também pertencemos?” (Bedón, 2008, p. 16, tradução nossa). É possível perceber, com base nos dados, um desconforto por parte dos estudantes, o bastante para fazerem estes relatos, trazendo estas situações enquanto algo problemático. Nota-se, também, a percepção de si enquanto “outro”, engatilhado pela impossibilidade do reconhecimento no que lhes foi apresentado enquanto o saber que teoricamente os representaria.

O conhecimento enquanto estratégia de dominação é reconhecido pela perspectiva intercultural (CONAIE, 1994; Walsh, 2009), e, nesta lógica, é central o posicionamento daquilo que é oriundo do colonizador, nominalmente, Europa ocidental, enquanto algo inerentemente superior. Ao pôr em questão o estatuto da ciência enquanto fonte de conhecimento primária e suprema (Walsh, 2007), a Interculturalidade dialoga com o desconforto presente nos estudantes, que se reconhecem enquanto existências que interagem com o monolito ocidental mas que são, em toda oportunidade, lembrados de sua “outridão”.

Estes dados não podem ser utilizados para afirmar a existência de um movimento eurocentrista que domine a Universidade em questão. Sua repetição, porém, aponta a

necessidade de um movimento de crítica e autocrítica na Universidade, enquanto uma instituição de propagação e produção de conhecimento existente no Sul-Global, reconhecendo a herança estrutural sobre a qual foi construída (Grosfoguel, 2016). Deve-se, também, propulsionar a potência existente nas vozes dissidentes que, por meio de um processo histórico de luta (Santos; Vaz; Minhoto, 2025), estão adentrando e mudando o panorama universitário.

Manifestações de racismo

Dos treze (13) estudantes convidados a participar da pesquisa, oito (8) relataram, durante sua fala, diferentes manifestações de racismo, este pensado de acordo com o conceito de González (2020, p. 55), sendo uma “[...] uma construção ideológica cujas práticas se concretizam nos diferentes processos de discriminação racial”. Estes, quando classificados, dividiram-se em eventos abertos ocorridos diante dos entrevistados, e de maneira perversa e sorrateira, mas ainda assim digna de reconhecimento pelos sujeitos da pesquisa, movimentos de omissão diante das problemáticas raciais.

Eu nunca vou esquecer que, no meu primeiro semestre da faculdade, uma professora gritou comigo, dizendo que eu não sabia escrever, que eu precisava aprender redação. E ela falou isso publicamente na turma. Então, isso foi um caso que eu levei para a terapia, sabe? E de pensar: Eu estudei em escola pública, muita parte da minha vida, ensino fundamental dois, ensino médio, toda escola pública (H01).

O sujeito do trecho destacado acima é uma pessoa negra.

Relatos como este foram trazidos por três (3) entrevistados e, durante a pesquisa, indicaram um padrão preocupante, que, em conjunto com o fenômeno que será explorado a seguir, apontam para um espaço universitário que, apesar das medidas de combate ao racismo (Silva; Almeida; Santos, 2025), permite e normaliza o mesmo, enquanto lógica subcutânea, livre de consequências.

Cinco entrevistados trouxeram como dado a omissão da instituição universitária diante do racismo existente na sociedade brasileira, e pontuaram uma tentativa de neutralidade perante este:

O curso não tem um viés [...] racista, ele finge que não existe nada, o que é um grande problema [...] eles fingem que não existe uma diferença entre si [...] (F01).

Eu não sei, não tem como existir neutralidade, né? Não existe nada neutro. Mas os professores aqui, eles conseguem ter essa capacidade. Assim, não se comenta muito, não se fala muito sobre (B01).

E mesmo assim, esses artistas negros que trabalhavam de maneira espetacular [...] ficaram omissos na história, e não vejo que os professores trazem. E aí, acho que a parte do racismo, traria a palavra omissão apenas (DP02).

O processo de omissão é reconhecido pelos sujeitos da pesquisa enquanto uma manifestação do racismo, e essa percepção é reiterada por Bento (2022), ao apontar que uma das práticas realizadas pela branquitude, para garantir manutenção do racismo no Brasil, é a construção de um silêncio pactuado, que beneficia e protege aqueles que são agentes deste. Eventos como este refletem o que é apontado por Quijano (2009), como um processo de discriminação racial que compõe a colonialidade, e garante a perpetuação de sua influência. A violência descrita acima não é apenas um sintoma, como é um pilar central da manutenção da lógica de dominação que foi instaurada pelo colonialismo e pelo capitalismo. A tentativa de estar neutro, diante de um processo de violência, é, categoricamente, ser cúmplice desta, e a realização desta ação em uma Universidade reflete uma sintomática que deve ser combatida de maneira ainda mais efetiva.

Formação de professores como acesso aos debates relacionados aos eixos temáticos

Apesar da situação precária que os resultados desta pesquisa indicam, também foram construídos dados que propõem possibilidades de mudança, caminhos que podem ser percorridos, em uma tentativa de construir uma Universidade melhor. Estes se apresentaram por meio do padrão de relatos, realizados por cinco (5) entrevistados, que apontavam as disciplinas, atividades e programas relacionados à formação docente, enquanto um espaço onde foi possível ter contato com, e foram incentivadas reflexões sobre, os eixos temáticos (história, modernidade e colonização; raça e racismo; movimentos políticos e movimentos sociais), apresentados durante a entrevista.

Eu tive essa discussão sobre essa temática recentemente no estágio supervisionado, né? Nas aulas de estágio supervisionado, que não ocorrem aqui, ocorrem na FACED [Faculdade de Educação]. [...] A gente discute essas questões de, por exemplo, o histórico da biologia mesmo, como ela infelizmente corroborou para muitas questões de racismo científico mesmo. Então, sim. Mas não aqui [no Instituto de Biologia]. Falando isso, até hoje eu não tive esse contato (B01 em resposta à pergunta sobre o impacto do colonialismo na biologia).

Não, os professores não falam muito sobre isso. [...] Tive dois professores, uma foi minha orientadora do PIBID [Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência] e outro foi professor, tanto de física quanto de “Metodologia de Ensino de Física”, que é a matéria de educação, ou seja, é exclusiva pra licenciatura. [...] eles fizeram questão de me dar recomendações de autores negros (F02).

E, às vezes, quando eu via algumas pessoas comentando, né, “mas como assim”, que a educação é politizada, da questão da racial, da questão da identidade, do epistemicídio [...] eu ficava assim, meio perdida, ainda. E foi aqui na FACED [Faculdade de Educação] que a gente teve esse contato maior, mas lá na época [em referência ao período na Escola de Belas Artes], eu não percebi (DP02).

A partir das falas explicitadas, é possível fazer referência a uma discussão recorrente sobre a estrutura curricular dos cursos de licenciatura. Da sua implementação no século XIX aos dias de hoje, vivenciamos uma flutuação que, em alguns momentos, enfatiza os conhecimentos específicos no currículo e, em outros momentos, enfatiza os conhecimentos pedagógicos. No caso da interculturalidade, observamos a necessidade de torná-la um fundamento teórico-prático, que constitua as bases dos conteúdos cultural-cognitivos, bem como as bases dos conteúdos pedagógico-didáticos.

Na Universidade, no entanto, ainda há a cultura de distinção de classe, cujo papel é garantir às atividades de pesquisa científica uma elitização e superioridade, em face às atividades de ensino. É recorrente a visão dicotômica entre ensino e pesquisa, de modo que conteúdos como a interculturalidade e os conteúdos didático-pedagógicos, que dizem respeito a uma formação mais integral, por si só sejam entendidos como frívolos, e por essa razão devem ser trabalhados nas faculdades de educação, que possuem uma grande margem para veleidades pedagógicas.

Em última análise, o que se revela é a reprodução de uma perspectiva curricular hierarquizada, engessada e colonizada, que reflete a precariedade das políticas formativas, “[...] cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país” (Saviani, 2009, p. 148).

Considerações finais

A Universidade no Brasil é uma criatura singular, construída numa conjuntura sui generis, e atravessada, durante sua existência, pelas mais diversas especificidades, criando assim um microcosmos em constante mutação, e que, devido à sua natureza, tem consequências diretas na organização da sociedade brasileira. Esta deve ser pensada enquanto uma instituição de ensino, pesquisa e extensão, estruturada sobre uma lógica colonial e eurocêntrica de conhecimento, mas ainda assim influenciada pela sua localização no Sul-Global, e pelo movimento crescente de ocupação de seu espaço por pessoas a quem, historicamente, foi negado seu acesso.

INTERCULTURALIDADE E UNIVERSIDADE: CAMINHOS PARA O FORTALECIMENTO DA DECOLONIZAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE

Luísa Mattos • Roberta Melo de Andrade Abreu

Dentro deste universo que é a Universidade, encontra-se a licenciatura, uma área de formação da mais profunda delicadeza, reflexo da posição complexa que a educação escolar tem no panorama brasileiro. A importância da escolarização, no funcionamento de um país, é reconhecida por aqueles no poder, seja qual ponto do espectro político estes se encontrem, e isto é refletido pela avidez que diferentes conjunturas governamentais tiveram (e têm) em estruturá-la de acordo com seus interesses.

A formação de professores é, portanto, um dos pilares centrais na maneira como a educação se organizará, e reconhecer isto dentro de um contexto de engajamento político, que tem como objetivo uma sociedade, quiçá um mundo, mais equânime, implica em pensá-la enquanto um ponto estratégico, e que deve ser estruturado com princípios e práticas que possam efetivar as mudanças necessárias para atingir este objetivo.

Entra, nesta dança caótica, a interculturalidade. É de suma importância reconhecer que, de maneira alguma, a perspectiva intercultural é uma ferramenta ou um instrumento de mudança, no sentido utilitarista da palavra. Esta é uma proposta revolucionária, construída por um movimento social historicamente combativo, e tratá-la enquanto algo que pode ser usado e compartimentalizado para servir a interesses ideológicos que não aqueles sobre os quais ela foi construída é reproduzir a lógica colonial e capitalista de apropriação e diluição daquilo que é contra-hegemônico.

Diante disto, estabelece-se o desafio: como rastrear, nas licenciaturas, uma prática tão subversiva? A partir desta proposta, e por meio da investigação, chegamos ao primeiro ponto: a interculturalidade, em seu sentido completo e disruptivo, que mais tarde é associado à construção da interculturalidade crítica, não é reconhecida por aqueles entrevistados enquanto um conceito trabalhado em suas licenciaturas.

Pode-se argumentar que, se fosse o caso, a prática de seus princípios, dissociada do termo e sua história, configurar-se-ia como suficiente, mas cabe questionar o quanto essa separação em si não feriria os próprios ideais interculturais, e perpetuaria o apagamento que o movimento indígena sofreu e sofre dentro do contexto político. Por isso, mesmo buscando aquilo que remete à sua prática, separadamente, foi escolhido não reconhecer enquanto interculturalidade o que não a abarcasse por completo.

Estabelecido o primeiro dado, manifestam-se nas entrevistas informações que não podem ser ignoradas: todos os respondentes relatam, de alguma forma, maneiras pelas quais a possibilidade de interculturalidade é ferida, contradita, impedida. Sua ausência deixa um vácuo que é preenchido com desmobilização, apagamento epistêmico e violência racista, e

INTERCULTURALIDADE E UNIVERSIDADE: CAMINHOS PARA O FORTALECIMENTO DA DECOLONIZAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE

Luísa Mattos • Roberta Melo de Andrade Abreu

aprofundar-se neste prospecto ilumina um caminho para a possibilidade, para a construção de uma prática intercultural nas licenciaturas.

Todos os resultados podem ser enquadrados enquanto resultados da colonialidade, e sua manifestação, nesta pesquisa, é indicadora das sequelas da colonização existentes no mundo, e que são ainda mais presentes em países vítimas de tal evento. A alocação dos dados em categorias se dá pela necessidade de um sistema de compreensão, porém, pragmaticamente falando, todos eles dialogam entre si, em muitos momentos se confundindo e mesclando.

O que é a desmobilização, senão um boicote à luta por mudanças? Mudanças estas que acolhem todos os âmbitos, todos aqueles que foram e são subalternizados pela colonialidade? O incentivo da apatia, da omissão diante da violência, da desigualdade, de um mundo que se estruturou hierarquicamente e se recusa a mudar. O racismo, manifestação desta hierarquia, pactuado e perpetuado, atingindo estudantes por todos os lados.

Tudo isso pode ser identificado em cada uma das categorias. E, na mesma medida que é assustador, é um norte, pois se torna evidente qual é o alvo que se faz necessário confrontar. O termo “revolucionário” foi usado neste artigo, e isto não foi um eufemismo. A interculturalidade é uma proposta revolucionária, e chamá-la como tal é reforçar que sua proposta vai muito além da educação. Ela pretende mudar as bases sobre as quais pisamos como um todo. A interculturalidade sabe quem é o alvo, e o está confrontando desde o seu nascimento.

Trazer a interculturalidade, com nome e sobrenome, para a educação se faz, portanto, essencial. Trabalhá-la em sala de aula, reestruturar a lógica universitária eurocêntrica, construir os meios para fortalecer e participar das lutas e movimentos que combatem diariamente a colonialidade, acolher aqueles que foram historicamente subjugados e se tornar um espaço de suporte, um espaço combativo, são metas necessárias para um alinhamento com a interculturalidade, para garantir que a interculturalidade crítica seja construída.

Referências

AMES, Patricia. Educación e interculturalid: repensando mitos, identidades y proyectos. *In*: FULLER, Norma. **Interculturalidad y política**: desafíos y posibilidades. Lima: Red para el desarrollo de las Ciências Sociales en el Peru, 2002. p. 343-371.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Coimbra: Edições 70, 2016.

BEDÓN, Nancy. Como educar bajo términos de interculturalidad. Quito, **Revista Yachaykuna**, n. 9, p. 11-25, 2008. Disponível em: <http://www.icci.nativeweb.org/yachaikuna/>. Acesso em: 14 jul. 2025.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.



INTERCULTURALIDADE E UNIVERSIDADE: CAMINHOS PARA O FORTALECIMENTO DA
DECOLONIZAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE

Luísa Mattos • Roberta Melo de Andrade Abreu

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 ago. 2025.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwMvGSVPkGnWc67BjtC/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 20 ago. 2025.

CONAIE. **Proyecto político de la CONAIE**. Quito: CONAIE, 1994. Disponível em: <https://conaie.org/proyecto-politico/>. Acesso em: 25 jun. 2025.

CONAIE. **Proyecto político para la construcción del estado plurinacional**: propuesta desde la visión de la CONAIE. Quito: CONAIE, 2012. Disponível em: <https://conaie.org/2015/07/21/proyecto-politico-conaie-2012/>. Acesso em: 25 jun. 2025.

CONAIE. **37 años de vida organizativa de la CONAIE**. Quito: CONAIE, 2023. Disponível em: <https://conaie.org/2023/11/28/37-anos-de-vida-organizativa-de-la-conaie/>. Acesso em: 14 jul. 2024.

CORTESÃO, Luíza; STOER, Stephen A. A interculturalidade e a educação escolar: dispositivos pedagógicos e a construção da ponte entre culturas. **Revista Inovação**, v. 9, p. 35-51, 1996. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/56270?mode=full>. Acesso em: 16 mar. 2026.

DUSSEL, Enrique. **1492: O encobrimento do outro (A origem do “mito da Modernidade”)**. Petrópolis: Vozes, 1993.

FACULDADE de Filosofia e Ciências Humanas da UFBA. **Regimento interno do curso de Licenciatura Intercultural Indígena**. Salvador: FFCH, 2024. Disponível em: https://intercultural.ufba.br/sites/intercultural.ufba.br/files/regimento_de_curso_linter_ufba_0_0_2024.pdf. Acesso em: 30 abr. 2026.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 16-35, maio/ago. 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200003>. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n23/n23a03.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2025.

GONZÁLEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Sociedade e Estado**, Brasília, DF, v. 31, n. 1, p. 25-49, jan./abr. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100003>. Disponível em:



INTERCULTURALIDADE E UNIVERSIDADE: CAMINHOS PARA O FORTALECIMENTO DA
DECOLONIZAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE

Luísa Mattos • Roberta Melo de Andrade Abreu

<https://www.scielo.br/j/se/a/xpNFtGdzw4F3dpF6yZVVGgt/?lang=pt#ModalTutors>. Acesso em: 3 nov. 2024.

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a elaboração de roteiro para a entrevista semi-estruturada. *In*: MARQUEZINE, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amélia; OMOTE, Sadao (org.). **Colóquios sobre pesquisa em educação especial**. Londrina: Eduel, 2003. p. 11-25.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, maio/ago. 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000200007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/4jbGxKMDjKq79VqwQ6t6Ppp/?lang=pt>. Acesso em: 25 jun. 2025.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Qual a diferença entre bacharelado, licenciatura, curso tecnológico e área básica de ingresso? **GOV.BR**, Brasília, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/acao-a-informacao/perguntas-frequentes/sisu/vagas-ofertadas/qual-a-diferenca-entre-bacharelado>. Acesso em: 16 mar. 2026.

MOREIRA, Plínio Cavalcanti. 3+1 e suas (in)variantes: reflexões sobre as possibilidades de uma nova estrutura curricular na licenciatura em matemática. **Bolema**, Rio Claro, v. 26, n. 44, p. 1137-1150, dez. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-636X2012000400003>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/bolema/v26n44/03.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2025.

OLIVEIRA, Cleyton da Silva. Neoliberalismo, sofrimento e indiferença. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 365-373, maio/ago. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-0259.2022.e82611>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/8KY5H7rgCP9nPzZjbWRsB8q/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 jun. 2025.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009. p. 73-117.

SAAVEDRA, Esteban; QUILAQUEO, Daniel. Desafío epistemológico de los conocimientos educativos indígena y escolar para una educación intercultural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, p. 1-17, e231832, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147231832>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/7XKDDdZYf9YP4gSNNMjNCvy/?format=pdf&lang=es>. Acesso em: 21 ago. 2025.

SANTOS, Danilo Braun; VAZ, Daniela Verzola; MINHOTO, Maria Angélica Pedra. Análise da política de cotas nas instituições federais de ensino superior. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 30, p. 1-28, e025008, 2025. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-57652025v30id287878>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/dgBsqs5fgJcZBcGqsqc3kMTM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 ago. 2025.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>. Disponível



INTERCULTURALIDADE E UNIVERSIDADE: CAMINHOS PARA O FORTALECIMENTO DA
DECOLONIZAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE

Luísa Mattos • Roberta Melo de Andrade Abreu

em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>.
Acesso em: 21 ago. 2025.

SILVA, Caio Vinicius dos Santos; ALMEIDA, Gabriel Swahili Sales de; SANTOS, Jéssica Caroline Gouveia. O percurso da política de cotas na UFBA: implantação, acesso e desempenho acadêmico. **Educação em Análise**, Londrina, v. 10, p. 1–21, 2025. DOI: <https://doi.org/10.5433/1984-7939.2025.v10.52662>. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/52662>. Acesso em: 30 abr. 2026.

SKLIAR, Carlos. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros". **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 5, p. 37-49, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1244/4251>. Acesso em: 21 ago. 2025.

TREVISOL, Joviles Vitório; GARMUS, Ricardo. A nova direita e os ataques à autonomia das universidades no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 45, p. e277388, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.277388>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/6pFzRLmsDzkyJ4PX7yNb4s/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 ago. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. **Catálogo de cursos**. Salvador: UFBA, 2026. Disponível em: <https://prograd.ufba.br/catalogo-de-cursos>. Acesso em: 30 abr. 2026.

UNIVERSIDADE Federal da Bahia lança curso de Licenciatura Intercultural Indígena. **Licenciatura Intercultural Indígena UFBA**, Salvador, 2024. Disponível em: <https://intercultural.ufba.br/universidade-federal-da-bahia-lanca-curso-de-licenciatura-intercultural-indigena>. Acesso em: 30 abr. 2026.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: *in-surgir, re-existir e re-viver*. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-42.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder: Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (org.). **El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 47-62.

YONFÁ, Eloísa Carbonell. Violencia epistémica, cultural y lingüística hacia los pueblos del Abya Yala. **Revista Científica Amawtakuna**, Quito, v. 2, n. 1, p. 67-98, 2024. Disponível em: <https://editorial.uaw.edu.ec/violencia-epistemica-cultural/>. Acesso em: 21 ago. 2024.

SOBRE AS AUTORAS

Luísa Mattos. Licenciada em Ciências Sociais na Universidade Federal da Bahia. <https://lattes.cnpq.br/4440615541524964>



INTERCULTURALIDADE E UNIVERSIDADE: CAMINHOS PARA O FORTALECIMENTO DA
DECOLONIZAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE

Luísa Mattos • Roberta Melo de Andrade Abreu

Roberta Melo de Andrade Abreu. Possui Graduação em Pedagogia, Especialização em Metodologia o Ensino Superior. Cursou DEA (Diplomas de Estudos Aprofundados na Universidade de Paris X), na França trabalhando sobre formação e saberes docentes. Possui Mestrado em Educação na Universidade Metodista de São Paulo. Doutorou-se em Educação e Contemporaneidade na Universidade do Estado da Bahia. <https://lattes.cnpq.br/7935975084261127>

Como citar

MATTOS, Luísa; ABREU, Roberta Melo de Andrade. A influência dos processos educacionais na (re)construção da identidade docente. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, Itapetinga, v. 6, n. 13, p. 1-24, jan./dez., 2025.

