

Cartografias de Interculturalidade: considerações Epistemológicas em Políticas Educacionais

*Cartographies of Interculturality:
Epistemological Considerations in Educational Policies*

*Cartografías de la Interculturalidad:
Consideraciones Epistemológicas en Políticas Educativas*

Alexandre Herbetta¹
Universidade Federal de Goiás

Aurora Badillo Ochoa²
Universidad Nacional Autónoma de México

Gregório Huhte Krahô³
Universidade Federal de Goiás

José Cohxyj Krikati⁴
Universidade Federal de Goiás

Resumo: Nosso texto apresenta uma breve comparação entre políticas interculturais brasileiras e mexicanas. Ele é um dos resultados do projeto “Cartografias de Interculturalidade: Dores, Obstáculos, Alegrias, Avanços e Transformações Epistemológicas através das Políticas Educacionais”, realizado através de uma pesquisa pós-doutoral na região mesoamericana mexicana. Trata-se de uma exploração dos resultados da pesquisa, na qual se sistematiza uma topografia sobre a variação entre políticas interculturais. Buscamos ressaltar alguns elementos das políticas interculturais em ambos os países, tentando colaborar no fomento e no refinamento de tais políticas, que são fundamentais para a universidade, a democracia e os territórios. Chamamos a atenção para a dimensão epistemológica presente (ou não) nas políticas interculturais, refletindo no sentido de Spivak (2010), se são possíveis instituições governamentais interculturais.

Palavras-chave: Epistemologias; Interculturalidade; Políticas públicas; Educação.

Abstract: This text offers a comparative analysis of Brazilian and Mexican intercultural policies, representing one of the outcomes of the project *Cartographies of Interculturality: Sorrows, Obstacles, Joys, Advances, and Epistemological Transformations through Educational Policies*. The project was conducted as part of postdoctoral research in the Mesoamerican region of Mexico. This initial exploration aims to systematize a topography of variation in

¹ Doutor. Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena, Universidade Federal de Goiás (NTFSI-UFG), Goiânia, Goiás, (GO) Brasil. E-mail: aherbetta@ufg.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8579440598142385>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1627-2177>.

² Mestre. Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Ciudad de México, Estado de México, (CDMX), México. E-mail: abadilloch21@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-5248-0080>.

³ Mestre de Cultura Krahô. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Goiás (PPGAS-UFG), Goiânia, Goiás, Brasil. E-mail: krahogregoriohuhte@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-4191-4431>.

⁴ Mestre de Cultura Krikati. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Goiás (PPGAS-UFG), Goiânia, Goiás, Brasil. E-mail: josecohxyjkrikatikrikati@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-5677-2313>.

intercultural policies, identifying key elements in both national contexts. The study seeks to contribute to the promotion and refinement of these policies, which are crucial for universities, democracy, and territorial development. Special attention is given to the epistemological dimensions embedded—or absent—in intercultural policies, engaging with Spivak's (2010) reflections on the viability of intercultural governmental institutions.

Keywords: Epistemologies; Interculturality; Public Policy; Education.

Resumen: Nuestro texto presenta una breve comparación entre las políticas interculturales brasileñas y mexicanas. Es uno de los resultados del proyecto “Cartografías de la Interculturalidad: Dolores, Obstáculos, Alegrías, Avances y Transformaciones Epistemológicas a través de las Políticas Educativas”, realizado a través de una investigación postdoctoral en la región mesoamericana mexicana. Se trata de una de las primeras exploraciones de los resultados de la investigación, en la cual se sistematiza una topografía sobre la variación entre políticas interculturales. Buscamos resaltar algunos elementos de las políticas interculturales en ambos os países, intentando colaborar en el fomento y refinamiento de tales políticas, que son fundamentales para la universidad, la democracia y los territorios. Llamamos la atención sobre la dimensión epistemológica presente (o no) en las políticas interculturales, reflexionando en el sentido de Spivak (2010), si es posible la existencia de instituciones gubernamentales interculturales.

Palabras clave: Epistemologías; Interculturalidad; Políticas públicas; Educación.

Recebido em: 31 de agosto de 2024

Aceito em: 13 de novembro de 2024

Introdução

“Pihhy é a música. É cultura, língua, é a história. É a pintura corporal. Pihhy é o sol e a lua, é a terra e a chuva. Pihhy é a saúde e a educação. É nossa organização. É respeito e o nosso direito. É a natureza e a água. É o conhecimento do lugar. Pihhy é comunicação. É milenar. Pihhy é a semente de origem indígena”. Gregório Huhte Krahô

Este texto coletivo multivocal é um dos resultados do projeto “Cartografias de Interculturalidade: Dores, Obstáculos, Alegrias, Avanços e Transformações Epistemológicas através das Políticas Educacionais”, realizado junto a uma pesquisa pós-doutoral na região mesoamericana mexicana, entre 2021 e 2022. Trata-se de uma exploração dos resultados da pesquisa, realizada em diálogo com outros agentes importantes neste contexto. Busco sistematizar uma topografia sobre a possível variação das políticas interculturais brasileiras e mexicanas.

Elaborei a proposta e a desenvolvi sobretudo em relação à minha experiência no Brasil, especialmente atuando no Curso de Educação Intercultural (CEI), do Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena (NTFSI), da Universidade Federal de Goiás (UFG), levando em conta algumas categorias centrais presentes nesses processos, como

autonomia, transformação, epistemologia e racismo epistêmico. Ademais, tomo como base minha experiência no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS), na mesma instituição, que passa há cerca de dez anos por profunda transformação realizada por meio de políticas de inclusão.

O texto é resultado, também, de uma visita realizada por uma pesquisadora mexicana ao NTFSI/UFG, entre julho e agosto de 2023. Tal visita se relaciona ao projeto acima mencionado e tinha por objetivo conhecer parte das políticas interculturais brasileiras, desde a perspectiva de uma pesquisa doutoral realizada na Universidad Nacional Autónoma Nacional (UNAM), no México. No México há uma variação interessante de políticas interculturais, desde as que partem das comunidades indígenas, como as universidades comunais, projetos de autonomia, como o dos/das zapatistas, as universidades interculturais, coordenadas desde a Secretaria de Educação (SEP) e, também, há um plano educativo governamental, que toma como base o campo da interculturalidade crítica.

Por fim, o texto é, ainda, fruto da trajetória acadêmica de dois intelectuais indígenas, Mehi-Krahô e Krikati, egressos do referido curso de educação intercultural brasileiro, base da política intercultural brasileira, e, no momento, desde o início de 2024, ambos no mestrado em Antropologia Social (PPGAS/UFG) na mesma instituição.

Sou músico indígena. Isso significa mais do que ser músico em outros lugares ou, ao menos, algo bem diferente. Minha história com a música de meu povo começa quando era criança e ainda estava no ensino fundamental. Na verdade nasci com essa vocação e com a capacidade de ser um cantor (Cohxyj, 2023, p.5).

No mestrado, ambos buscam por meio de uma pesquisa etnográfica, com perspectiva epistemológica e política, problematizar categorias de entendimento de mundo como *Increr*, mal-entendido entre não indígenas, como música, e a ideia de conhecimento, vinculado à noção de *Pihhy*. Em suas etnografias *Huhte* e *Cohxyj* estranham o modo como a universidade se organiza, de modo a promover a formação de pessoas e a produção de um tipo de conhecimento vinculada a uma matriz eurocêntrica de conhecimento.

É como afirma o sociólogo porto-riquenho, R. Grosfóguel (2016), em relação a literatura lida no âmbito acadêmico ser vinculada apenas a alguns autores ocidentalizados. É como afirma, igualmente, a socióloga australiana Raewyn Connell (2012, p.10), quando problematiza a produção de conhecimento baseada no hemisfério norte.

A metrópole, o centro imperial, tem sido o lugar preeminente para a teoria. Metodologia, formação conceitual, processamento de dados e debate intelectual aconteceram principalmente nas universidades, nos museus, nos jardins botânicos e nos institutos de pesquisa dessa região do mundo. Assim, uma divisão imperial do trabalho estrutura o processo social que fundamenta

os textos que usualmente nomeamos como “teoria”. As formas de trabalho que constituem e direcionam o processo de produção de conhecimento estão concentradas principalmente nas instituições de elite do Norte global.

Neste contexto, a inserção de intelectuais indígenas na instituição e, ainda mais especificamente, na área da antropologia social, promove transformações, como afirma Gersem Luciano Baniwa (2023).

Venho de um tronco familiar de grandes lideranças políticas e culturais, pertencemos ao grupo *Hacotcatejê*, povo da Chapada que em 1983 fundou a Aldeia Cachoeira, umas das mais antigas e maiores Aldeias Krahô, conhecida por sua intensa dinâmica cultural, que inclui muitos cantores e cantoras (*increr e honcrepqj*), mensageiros (*hoporcate*), pajés (*wajacá*), raizeiros (*pin tur*), historiadores (*ju janhecate*), dentre outras tantas especialidades. Eu cheguei numa altura que o meu povo vivia somente na cultura e nas tradições. Naquele tempo a gente não sabia o que era Saúde, não sabia o que era Educação, não sabia o que era Política, naquele tempo a vida era livre só no ambiente, só naquela organização indígena *Mehĩ* mesmo, e era aquilo ali; eu cheguei no tempo dos mestres famosos e muito sábios, os anciãos e anciãs tinham aquela competência mesmo de explicar detalhadamente cada evento, cada processo; então aquela época foi muito forte pra mim, e por isso eu me aprofundi mesmo junto aos especialistas que sempre dominaram a comunidade (Huhte, 2023, p.5).

Nosso texto, que é coletivo, parte de trajetórias bem distintas, como se vê, porém, entrelaçadas em políticas e instituições interculturais, ressaltando a voz de cada um/a de nós. Como se pode perceber, buscamos por meio de um jogo de espelhos, um processo em realidade tenso, multivocal e transformador, de comunicação intercultural, problematizar políticas educativas interculturais em ambos os países. Neste processo, um pesquisador não indígena brasileiro conhece o campo da interculturalidade no México, refletindo sobre seu país, uma pesquisadora não indígena mexicana conhece este campo no Brasil, problematizando o que se passa em seu país e dois intelectuais indígenas brasileiros, vinculados à área da antropologia indígena, pensam sobre a possibilidade de uma universidade intercultural no Brasil.

Desta forma, por meio de um fluxo de conversas, presenciais e virtuais, estabelecidas ao longo do último ano, planejamos, desenhamos e desenvolvemos o texto a seguir, que tem o propósito de colocar em diálogo reflexões, afetos e percepções sobre experiências interculturais em distintos territórios e por meio de diferentes trajetórias. Para o arqueólogo argentino Alejandro Haber (2011, p. 24), sobre metodologias de pesquisa:

refiro-me à conversa como um fluxo de agenciamentos intersubjetivos que cria subjetividades em relação; estas que não são cortadas pela troca linguística nem pela humanidade dos que interagem, mas pelo contrário, não se está em conversação na qualidade acabada de falante, mas sim como sendo ou, melhor, se participa do processo no “estar sendo”.

Temos, então, o intuito de, por meio de uma reflexão profunda e intercultural, com base em atuações e experiências educativas concretas, tentar colaborar no fomento e refinamento de políticas interculturais, que são fundamentais para a universidade, a democracia e os territórios. Para ser mais específico, dentre outras possibilidades, por meio de uma breve análise de algumas políticas interculturais, chamamos a atenção para a dimensão epistemológica presente (ou não) nelas. É como pergunta Cohxyj, em relação à sua escola: É possível uma escola mais musical e espiritual? Como desmontar uma matriz curricular disciplinar?

É também como pergunta G. Spivak (2010), se as instituições do Estado, geridas e controladas por pessoas formadas em uma matriz de saberes ocidentalizada, teriam condições de escutar, ou entender profundamente outras epistemologias, valorando-as politicamente como se faz com uma matriz epistêmica ocidental.

Para Huhte, por exemplo, como aparece na epígrafe, pihhy é muito mais do que semente, a tradução direta do termo em mehi jarkwa, língua falada pelo povo Mehi-Krahô. Pihhy, efetivamente, de maneira polissêmica e às vezes contraditória, é semente, mas também, conhecimento, desde a perspectiva mehi.

2. Contexto

Brasil e México, a despeito de suas diferenças sociais, políticas e econômicas, passaram por violentos processos de colonização, nos quais países europeus invadiram territórios já ocupados por centenas de populações indígenas, promovendo amplo processo de dominação e exploração, ambos os países sendo, ainda, estruturados com base na colonialidade. Segundo Mignolo (2001), a dinâmica da colonialidade indica a presença de mecanismos de dominação, por meio dos quais, apesar da independência política oficial, as elites locais vinculadas a uma matriz eurocentrada de poder, seguem exercendo seu poder, controlando os recursos naturais e buscando inferiorizar outras populações. Em ambos os países, por exemplo, as populações originárias foram expropriadas de seus territórios e tiveram seus sistemas de conhecimento ancestrais duramente atacados (Herbetta, 2024).

A história de ambos os países é de enfrentamento permanente entre aqueles que pretendem direcionar o país ao projeto da civilização ocidental, baseado em processos desenvolvimentistas capitalistas neoliberais, e aqueles que resistem vinculados a modos de vida indígena, pautados em outros princípios, estéticas, práticas e valores. Para R. Connell (2011, p. 12),

qualquer forma de teoria social que não discute o encontro colonial define-se automaticamente como um assunto de menor importância. Isso inclui a maior parte do que é atualmente conhecido como “teoria” na sociologia.

Em ambos os países nota-se igualmente a falta sistemática de uma política indigenista autônoma, efetiva e justa, o que continua gerando situações de extrema violência territorial e simbólica entre indígenas e não indígenas, em territórios demarcados e/ou em situação urbana. As políticas públicas nacionais buscam, muitas vezes, o que se chama integracionismo (ou a “catelhanização”, como é chamado no México), que constitui, em outras palavras, o aniquilamento da diferença epistêmica e ontológica, reproduzindo padrões de violência epistêmica que geram epistemicídios (Herbetta, 2024).

Las resultantes políticas exterminadoras, segregadoras, asimiladoras, integradoras o homogeneizadoras, que en su conjunto son agrupadas bajo el polisémico concepto de indigenismo, tempranamente han encontrado en el campo educativo uno de sus principales ámbitos de intervención político-cultural y una de sus más efectivas herramientas de gobernanza (Dietz; Selene Mateos, 2019, p. 165).

Em ambos os países, desde o início da colonização, o sistema educacional foi um dos principais instrumentos para a homogeneização linguística e cultural. Neles, desde a década de 1970 há um esforço com origem nos movimentos sociais para que a escola, assim como a universidade, enquanto instituições educativas, possam atuar em favor das demandas indígenas. Possam ser formadoras intelectuais, e também responsáveis pela construção de identidades cidadãs (Venegas; Moreno, 2020).

Este campo de atuação e conhecimento vem sendo vinculado à interculturalidade crítica. Nesse contexto, a educação intercultural passou a ser um eixo fundamental das lutas indígenas e, posteriormente, afrodescendentes, contra o colonialismo, deslocando sentidos multiculturais presentes até aquele momento.

Esta ambigüedad intrínseca reaparece a inicios del siglo XXI cuando en diferentes países latinoamericanos se comienzan a articular lo que comenzamos a denominar la educación superior intercultural, un subsistema de fuertes reminiscencias indigenistas que surge en el interfase entre el Estado-nación, las organizaciones indígenas, las instituciones académicas y los actores gubernamentales tanto como nogubernamentales que en cada contexto caracterizan al respectivo sistema educativo nacional (Dietz; Selene Mateos, 2019, p. 166).

Para o antropólogo Gunther Dietz (2019), no México, o campo da interculturalidade deve ser problematizado, e não romantizado, como o é muitas vezes por meio da ideia de uma

pretensa troca de saberes. Simultaneamente, o debate atual sobre os modelos, enfoques, conceitos, limites e soluções, presentes nas políticas interculturais, refletem a persistência e a importância do tema nas respectivas sociedades (Herbetta, 2024).

2.1. México

Atualmente há uma tentativa de apropriação, pelo governo federal, de elementos do campo da interculturalidade crítica. No Programa Setorial de Educação (2020-2024) mexicano, por exemplo, destaca-se o objetivo prioritário número um, que propõe oferecer uma educação equitativa, inclusiva, intercultural e integral, implementando medidas de igualdade que permitam combater as desigualdades socioeconômicas, regionais e de gênero no acesso, na transição e na permanência nas diferentes trajetórias formativas dos estudantes.

A relação entre o Estado mexicano e os povos indígenas, entretanto, foi caracterizada historicamente pela incorporação do indígena à sociedade nacional, com o indigenismo como seu projeto político. Assim, em 1948, foi fundado o Instituto Nacional Indigenista (INI) no México, e ações de aculturação planejada foram implementadas com implicações nas dimensões étnica, cultural, política e econômica: a consolidação da mestiçagem, a integração nacional e o desenvolvimento conforme o modelo capitalista.

Em 2018, em substituição, foi criado o Instituto Nacional dos Povos Indígenas (INPI), com a mesma função. Os povos indígenas e afromexicanos são reconhecidos, então, como sujeitos de direito, e o INPI se torna a autoridade do Poder Executivo Federal para garantir o exercício e a implementação de seus direitos.

A emergência do Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN), em 1º de janeiro de 1994, questiona o indigenismo do século XX, colocando diante da sociedade mexicana as dívidas que o Estado mexicano e a própria sociedade civil possuem em relação às questões indígenas, dentre elas a possibilidade de uma educação vinculada ao campo da interculturalidade. Note-se que o debate sobre o conceito em tela, polissêmico em si, é central para o desenvolvimento de políticas e experiências interculturais no país.

Em contrassenso, no mesmo período, foi aprovada a reforma ao Artigo 27 da constituição, que eliminava a propriedade coletiva da terra e a liberava para o mercado com o Tratado de Livre Comércio da América do Norte (TLCAN), afetando os agricultores mexicanos.

O surgimento do EZLN significou a possibilidade de instalar na agenda pública a discussão sobre os direitos indígenas e as políticas de gestão da diversidade, fazendo uma reivindicação explícita pelo reconhecimento da autonomia e autodeterminação dos povos.

Nesse contexto, em 16 de fevereiro de 1996, foram assinados os Acordos de San Andrés, resultado da negociação entre o EZLN e o governo mexicano, buscando a construção de um novo marco jurídico nacional e estadual. O governo mexicano nunca os cumpriu.

No contexto, algumas mudanças legislativas podem ser destacadas nas últimas décadas. Entre as principais modificações na legislação está o Artigo 2º da constituição, que reconhece o caráter pluricultural da nação, baseado na presença dos povos indígenas. Em 2001, este artigo foi modificado para detalhar as características da composição pluricultural da nação, reconhecer a existência das populações indígenas e sublinhar seu direito à livre autodeterminação. Em 2019, reconhecem-se as comunidades afromexicanas como parte da composição pluricultural da nação, atribuindo-lhes os direitos que este artigo aponta, para garantir sua livre determinação, autonomia, desenvolvimento e inclusão social.

Na Lei Geral de Educação Superior (2021), a educação intercultural e bilíngue é um dos cinco eixos estratégicos. Um dos critérios que orientará a educação superior será

a interculturalidade no desenvolvimento das funções das instituições de educação superior e o respeito à pluralidade linguística da Nação, aos direitos linguísticos e culturais dos povos e comunidades indígenas e afromexicanas (SEP, 2021).

O novo plano de educação de 2022 propõe, ainda, redefinir o papel da educação, formando cidadãos com base nos princípios de igualdade, solidariedade, interculturalidade, justiça ecológica e social. As estratégias educativas nacionais que serão desenvolvidas são as seguintes: o ensino de línguas e culturas indígenas e afromexicanas, a educação inclusiva, a educação multisseriada, o atendimento de crianças, adolescentes e jovens em situações de migração, interna e externa, fortalecer as escolas como parte do tecido comunitário em contextos urbanos, estabelecer perspectiva de gênero para manter as escolas livres de violência e assédio e desenvolver estratégia nacional de leitura.

2.2. Brasil

Desde o fim da década de 1970, por meio da luta de movimentos indígenas regionais, e, posteriormente, na mobilização nacional, por meio da União das Nações Indígenas (UNI), com o apoio de aliados em universidades, organizações e, até mesmo, em parte da Igreja Católica, por meio do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), a educação institucional veio sendo apropriada no sentido de as instituições, como a escola e a universidade, atuarem para fortalecer identidades, línguas e epistemologias. Trata-se de um processo ainda incompleto, conflituoso e cheio de obstáculos.

No Brasil, a educação indígena foi usada, primeiramente via missionários, desde o início do processo de colonização, no século XVI, para a incorporação do indígena à sociedade nacional, com o intuito de eliminação da diferença étnica. Desde a atuação dos missionários até as ações presentes nos programas do Estado laico brasileiro, no século XX, por meio do Serviço de Proteção ao Índio (SPI, 1910), e, posteriormente, a Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI, 1967), instituições oficiais responsáveis pelas políticas indigenistas, a escola se tornou o local de aprendizado especialmente das “coisas” da sociedade não-indígena, a partir de uma matriz epistêmica eurocentrada. As universidades eram até os anos 2000 espaços completamente excludentes.

As escolas indígenas eram pensadas como parte do processo de integração à sociedade envolvente e partiam de uma constante inferiorização da cultura indígena. Tal inferiorização é, inclusive, de modo cruel, apropriada pelos próprios indígenas que passaram muitas vezes a desvalorizar a matriz cultural ancestral em detrimento de hábitos e percepções não indígenas – o que é sentido e praticado por parte da juventude a partir da noção de vergonha (Herbetta, 2016). Trata-se de um processo de colonialidade do saber, como postula Lander (2005).

O processo de redemocratização brasileiro na década de 1980 possibilitou mudança importante, culminando com a consolidação da Constituição Federal de 1988 (Constituição, 1988), que trouxe importantes conquistas para a população indígena no Brasil, e para outras populações de modo geral. Ela é conhecida como Constituição Cidadã e representa o fim de 21 anos de ditadura civil-militar no país.

Novos direitos foram reconhecidos, entre eles o de uma educação escolar baseada nas especificidades de cada povo, no bi ou multilinguismo, e na autodeterminação da comunidade. Determina-se, ainda, – a partir da constituição – que “o Estado protegerá as manifestações das culturas indígenas” (art.215) sendo “assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (art. 210), além de “direitos originários” em relação à terra e a prática de seus costumes particulares (art. 231) (Herbetta, 2016).

Desde então há a instauração de uma série de códigos legais que buscam respeitar o caráter pluriétnico da sociedade brasileira, via o campo educacional, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (DCNEEI), em 1994, a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB), em 1996, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), 1998, dentre outras, com destaque para pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Pode-se observar que ao lado das reivindicações por terra e saúde, passa a se entender a educação como instituição fundamental à autonomia dos povos indígenas (Lopes da Silva, 2001). Para o intelectual indígena, Eloy Amado Terena (Terena, 2020, p. 3), atual secretário executivo do Ministério dos Povos Indígenas (MPI):

De fato, a demanda por instrumentalizar a luta indígena foi uma decisão política dos líderes que canalizaram esforços individuais e coletivos para enviar seus jovens a ocupar os bancos das universidades. E é claro que isso também ocorreu devido à crescente demanda por um processo de escolarização nas comunidades indígenas.

Note-se que os direitos mencionados constituem um avanço enorme em relação à antiga política indigenista, a qual tem como um de seus marcos a Lei 6001/1973, conhecida como Estatuto do Índio, que afirmava a política da integração por meio de, entre outros mecanismos, a tutela, que considerava o indígena incapaz de exercer a sua cidadania. Em seu artigo 1º, por exemplo, o estatuto propõe uma integração “progressiva e harmoniosa à comunhão nacional” (Herbetta, 2016).

Neste processo de transformação e conquista de direitos, as escolas e universidades passam a ser entendidas como chaves para a manutenção da diferença étnica por meio de políticas educacionais relacionadas à língua materna e aos modos próprios de aprendizagem, os quais apontam para uma determinada noção de cultura, aliadas ao direito de participação em um mundo globalizado (Capacla, 1995).

É importante mencionar que o campo da interculturalidade está frequentemente vinculado às demandas e situações vividas pelas populações originárias no Brasil. Ainda é incipiente nas políticas públicas a noção de que a interculturalidade é para todos. Note-se que as políticas de inclusão têm relação, também, com as ações afirmativas reivindicadas inicialmente pelas populações negras e, posteriormente, pelas populações indígenas, o que se consolidou através da Lei nº 12.711/2012, popularmente conhecida como a "Lei de Cotas".

A luta pela educação passa a abrir então a possibilidade de que cada população reforce seu caráter particular – o que é parte de um processo político e epistêmico de descolonização e participem enquanto agentes de espaços de poder no estado e na sociedade civil. Atualmente, a demanda por educação diferenciada se fortalece institucionalmente, o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva tendo criado o primeiro Ministério dos Povos Indígenas (MPI), cuja ministra é Sonia Guajajara, e recriado a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI), tendo a professora Rosilene Tuxá, como Diretora de Políticas de Educação Escolar Indígena, importante órgão do Ministério da Educação para políticas inclusivas e interculturais.

Depois de mais uma década de estudos e debates, o Estado brasileiro se prepara para ter a primeira universidade indígena. Depois de séculos de expropriação observamos intelectuais, docentes, artistas e ativistas indígenas ocupando espaços de poder na sociedade nacional.

3. Algumas situações concretas

Como se pode notar, em ambos os países o campo da interculturalidade passa a ser paulatinamente central em políticas e propostas para a transformação social, por conta da luta de movimentos sociais, especialmente indígenas e afrodescendentes, desde a década de 1970. Em ambos os países pode-se notar avanços interessantes, mas também limites e obstáculos. Neles, há uma série de experiências com políticas interculturais que apenas reproduzem as mesmas relações de poder históricas que buscam anular a agência indígena, o que é denominado por Walsh (2013) como interculturalidade funcional.

Há, igualmente, outras experiências referenciais e inovadoras em contextos mexicanos e brasileiros: as universidades interculturais, as universidades comunitárias, os projetos de autonomia de diversos coletivos e movimentos sociais, a experiência zapatista e uma série de outros projetos vinculados à temática no México. No Brasil vale ressaltar os Cursos de Educação Intercultural Indígena e as políticas de ação afirmativa, mais conhecidas como “lei de Cotas”.

O projeto “Milpas Educativas: Laboratórios Socionaturais para o Bem Viver”, do qual fui avaliador externo, e a professora Aurora Badillo estudou em seu doutorado, por exemplo, tem base em uma proposta colaborativa, dirigida a construir um modelo pedagógico intercultural plurilíngue, com docentes indígenas de diversas regiões do país: Chiapas, Puebla, Oaxaca e Michoacán. Foi coordenado pela profa. María Bertely e pelo prof. Stefano Sartorello e está baseado no Método Indutivo Intercultural (MII), elaborado por Jorge Gasché (2008).

Seu projeto é pautado na construção coletiva do horizonte político, filosófico, axiológico e pedagógico para o Bem Viver. Segundo o texto do projeto, a noção de “bem viver”

é um conceito polissêmico que sintetiza uma filosofia de vida comum a diferentes povos indígenas caracterizado pela integração sociedade-natureza. Cada povo indígena, de acordo com sua cosmovisão, tem uma concepção própria de Bem-Viver que engloba as dimensões sociais interconectadas: espiritual, axiológica, produtiva, alimentar, educacional, etc (Bertely; Sartorello, 2006, p.2).

As Universidades Interculturais, conhecidas por serem experiências educativas em regiões de ampla presença indígena, buscam oferecer cursos de graduação e pós-graduação, para populações indígenas e não indígenas, em áreas como: Língua e Cultura; Turismo Intercultural; Comunicação Intercultural, Desenvolvimento Sustentável, Saúde Intercultural, Arte e Desenho, Enfermaria Intercultural, Direito Intercultural.

Constituyen una novedad institucional dentro del sistema educativo nacional que comparte características con otras iniciativas latinoamericanas de educación superior para los pueblos originarios del continente, pero que también refleja características específicas de las políticas educativas mexicanas (Dietz; Selene Mateos, 2019, p. 167).

Em relação a elas, há críticas baseadas na ideia que justamente são espaços criados e geridos desde o Estado, atuando para mitigar mobilizações de autonomia expressas desde as proposições do EZLN. A partir do novo milênio, houve uma mudança de regime político com a ascensão à presidência de Vicente Fox Quesada, do Partido Ação Nacional (PAN), partido político diferente do Partido Revolucionário Institucional (PRI), que havia se mantido no poder por mais de setenta anos.

Essa mudança gerou grandes expectativas que não foram atendidas, principalmente pelas seguintes razões: a interculturalidade se mostrou um discurso útil para o governo, pois permitiu responder à demanda por autonomia com políticas públicas interculturais controladas pelo Estado. Os não indígenas continuaram a decidir pelos indígenas e todas as outras diversidades afro e migrantes foram excluídas das políticas interculturais.

As Universidades Interculturais, por um lado, constituiriam, portanto, políticas que buscam controlar mobilizações políticas e não gerariam transformações estruturais. Para Gunther Dietz e Laura Selene Mateos (2019, p. 169):

En contraste con instituciones educativas convencionales, las universidades interculturales surgen con un doble encargo: por un lado, tienen como encomienda ampliar la cobertura de la educación superior pública hacia las regiones rurales y campesinas; a la vez y por otro lado, se justifican por ofrecer carreras no convencionales y no-urbanocéntricas, sino que tengan una “*pertinencia cultural y lingüística*” en las regionales a las que atienden.

Simultaneamente, porém, e por outro lado, pode-se perceber que as universidades interculturais constituem espaços importantes na formação de pessoas e produção de conhecimento, com base em noções de indianidade, transformando relações sociais e políticas. Para Valle Pineda (2024, pp. 30-307), em seu estudo sobre egressos na Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM), mais especificamente junto à população Mazahua, por exemplo:

1. A UIEM não responde aos postulados e demandas do Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN), como argumentado por Celote Preciado (2013) e algumas instituições governamentais, mas é a materialização de um projeto indigenista local, de caráter institucional, que teve seu auge nos anos setenta do século passado. Portanto, em termos pragmáticos, as formas de revitalização e reivindicação da língua jñatrjo e dos conhecimentos mazahuas,

bem como as formas de representação indígena promovidas pela UIEM, derivam desse movimento local. 2. A experiência na UIEM cria uma temporalidade e espacialidade distintas na vida dos interlocutores, que se reflete a nível social no noroeste do Estado do México. 3. O mazahua, com estudos universitários, evidencia a heterogeneidade da identidade nativa na contemporaneidade. Para captar essa diversidade interna dentro dos mazahuas, foi utilizada a categoria "mazahuidades", que se refere às variações de subjetividades a partir das quais as pessoas constroem seus projetos individuais e coletivos de caráter artístico, político e acadêmico. Nesse sentido, a identidade mazahua é concebida como uma característica que se constrói por meio de pronunciamentos públicos e das atividades realizadas pelos interlocutores desta pesquisa, que têm como base criativa a cultura e os conhecimentos mazahuas. No entanto, essas atividades, projetos e criações nem sempre se enquadram na categoria de práticas e conhecimentos tradicionais mazahuas, pois seus procedimentos, ferramentas, insumos de criação e resultados finais não são convencionais dentro da história do grupo mencionado. 4. Os elementos culturais e materiais externos, como as tecnologias utilizadas pelos interlocutores desta tese para produzir suas criações, também os modificam. 5. As configurações subjetivas, os reconhecimentos públicos da mazahuidade e a promoção institucional — desde a UIEM, CEDIPIEM, CGEIB e a administração municipal 2019-2022 — da cultura mazahua são fatores que estão contribuindo para a formação de um espaço social mazahua no noroeste do Estado do México e além.

Por conta das atividades de meu projeto de pós-doutoramento em território mexicano, ministrei atividades acadêmicas em universidades comunitárias e autônomas, como a Unidade Acadêmica Tēkaam, da Universidade Intercultural do Povo (UIP), localizada na comunidade de San Juan Guichicovi, em território do povo Ayuuk/Mixe, e também na Universidad Comunitaria Mixe (UNICEM), em Tlahuitoltepec, ligada à rede de Universidades Autônomas de Oaxaca/México (UACO), junto a outros grupos, pertencentes à mesma população indígena. Nestas instituições tratei de processos de investigação ação participativa com base em minha experiência brasileira, especialmente vinculada a atividades acadêmicas com os povos Krahô e Apinájé.

Todas estas instituciones interculturales de educación superior son independientes de la SEP y de la CGEIB tanto como de los respectivos gobiernos estatales. Obtienen recursos de organizaciones no gubernamentales, de cooperativas regionales, del apoyo en especie que recibe su personal docente de la comunidad anfitriona y puntualmente en ocasiones de agencias de cooperación internacional, pero sobre todo, se mantienen por mecanismos de *“tequio académico”*, como se denomina en el ISIA el intercambio de experiencias con docentes provenientes de otras universidades que temporal y periódicamente prestan servicios en la universidad intercultural (Dietz; Selene Mateos, 2019, p. 168).

Em ambos os espaços, o conceito de “comunalidad”, estudado e registrado pelo intelectual indígena Floriberto Díaz, é acessado para a constituição das dinâmicas pedagógicas e de gestão, sendo base dos processos de ensino e aprendizagem. A ideia e a prática do tequio pedagógico, por exemplo, no sentido de trabalho comunitário educativo, é importante para

entender tais experiências, assim como o papel das assembleias comunitárias, locais de decisão das demandas coletivas, dentre eles, os projetos educativos.

Para Gregório Huhte e José Cohxyj, no Brasil, a noção de comunidade é, igualmente, central para as políticas interculturais brasileiras, sendo uma lacuna em muitas das experiências nacionais. Para ambos, a musicalidade de seus povos, por exemplo, entendidas por meio da noção de *Increr*, ao ser acessada e efetivada, em cerimônias e práticas cotidianas, garante o bem-estar comunitário, por meio de atividades coletivas.

No Brasil, destacam-se ao menos dois caminhos interessantes para políticas de inclusão: a “política de cotas”, debatida e experimentada desde o início dos anos 2000, “oficializada” em 2012, pelo Superior Tribunal de Justiça (STF), a qual pouco ainda se refere ao campo da interculturalidade crítica e os Cursos de Educação Intercultural Indígena (CEII), com início em período similar, subsidiados pelo Programa de Apoio às Licenciaturas Interculturais (PROLIND), de âmbito federal, política que destina recursos a estas experiências desde 2005, via SECADI/MEC⁵.

Trata-se de políticas que buscam incluir populações historicamente excluídas nas universidades, problematizando o caráter eurocêntrico e excludente da mesma. A política de cotas muda o perfil discente das universidades federais, anteriormente baseado em população autodeclarada branca, posicionada em extratos médios e superiores de renda. Se o perfil discente muda radialmente, percebe-se a partir de então a complexidade de garantir a permanência na academia e se fala pouco da necessidade de transformações epistemológicas institucionais.

Os Cursos de Educação Intercultural Indígena (CEII) se apoiam no campo da interculturalidade crítica, executados normalmente em instituições de ensino superior (IES) federais e estaduais, com experiência no campo indigenista e em áreas do conhecimento como antropologia e linguística. É uma política de inclusão voltada às populações indígenas, reconhecida como inovadora e exitosa, sendo centro de produção de conhecimento no campo da interculturalidade crítica, produzindo pesquisa, em língua indígena ou bilíngue (também em português), estimulando e valorizando a autoria indígena, se colocando contra o racismo epistêmico (Herbetta, 2017).

⁵O Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas, mais conhecido pela sigla PROLIND, é política central para a constituição e manutenção dos cursos de educação intercultural no país, hoje, contando com cerca de 24 experiências distintas, espalhadas em todas as regiões do país. Desde 2005, observamos atentamente a constituição dos referidos espaços, assim como as transformações positivas que geram em escolas e outras instituições. Trata-se de política exitosa, de fundamental importância para o entendimento da interculturalidade no Brasil. Atualmente há uma discussão sobre o fortalecimento do PROLIND, com o incremento, por exemplo, de recursos, assim como a instauração de outras políticas interculturais.

O Curso de Educação Intercultural (CEI), do Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena (NTFSI), onde atuo, por exemplo, existe há dezessete anos, tendo formado mais de 400 docentes indígenas, pertencentes a dezenas de povos originários, e promovido transformações estruturais nas escolas indígenas e na instituição universitária, dentre os egressos Huhte e Cohxyj.

Os eixos de sustentação do curso de Licenciatura Indígena aqui proposto são a Diversidade e a Sustentabilidade, definidos com base na realidade das sociedades indígenas, no reconhecimento da diferença étnica, na situação em que cada comunidade vive e no seu relacionamento com outros povos. Levaram-se em conta tanto os contextos culturais, linguísticos, políticos e econômicos quanto os relacionamentos cotidianos dessas sociedades com a não-indígena; não se esqueceu de dar atenção também aos projetos político-pedagógicos das escolas indígenas, às políticas linguísticas adotadas nas aldeias e aos programas alternativos de desenvolvimento econômico em andamento nas comunidades e, ainda aos projetos de futuro desses povos (Projeto Político Pedagógico CEI/NTFSI, 2006, p. 21).

O ingresso dos estudantes indígenas se dá por vestibular específico, realizado uma vez ao ano. O curso tem duração de 5 anos, nos quais os estudantes indígenas passam por uma matriz curricular básica, de 2 anos e, depois, escolhem cursar uma dentre três matrizes específicas: Ciências da Cultura, da Linguagem e da Natureza. Na matriz específica os cursistas devem desenvolver duas atividades acadêmicas finais, o Estágio Pedagógico Supervisionado, relacionado à prática pedagógica na escola indígena, e o Projeto Extraescolar, vinculado a uma pesquisa-ação desenvolvida em comunidade (Projeto Político Pedagógico CEI/NTFSI, 2006).

Trabalhamos com escolas oficiais, ou seja, ligadas ao sistema oficial do estado brasileiro, mais especificamente às Secretarias de Educação de cada estado (SEDUCs) de Goiás, Maranhão, Tocantins, Minas Gerais e Mato Grosso, e ao Ministério da Educação (MEC) de maneira geral. Buscamos a formação de professores e lideranças que promovam junto a suas comunidades, de maneira horizontal e simétrica, “desde abajo” como escutei várias vezes no México, e da professora Aurora Badillo, processos de transformação das escolas indígenas. Propomos, igualmente, transformações estruturais na universidade. Uma de nossas questões centrais é se há possibilidade de uma universidade intercultural no país.

Ademais, os/as estudantes egressos/as assumem posições de destaque em cargos de secretarias estaduais e municipais de ensino, em conselhos de educação municipais e estaduais, em suas comunidades, como diretores/as e coordenadores/as pedagógicos/as de suas escolas, além de acessarem programas de pós-graduação espalhados pelo país, alguns já atingindo o grau de doutorado em alguma área afim de conhecimento, como a antropologia, a linguística e os direitos humanos. Dois egressos desse Curso, inclusive, tornaram-se docentes efetivos na

UFG, representando conquista histórica para a UFG, especificamente, para as universidades brasileiras de maneira geral, e para o movimento indígena brasileiro.

O CEI é vinculado a uma série de outros projetos educativos e interculturais, como a Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE), o projeto Alfabecantar: Cantando o Cerrado Vivo, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Um deles é a Revista Pihhy (<https://www.gov.br/cultura/pt-br/assuntos/revista-eletronica-conexao-cultura-e-pensamento>). Este projeto é vinculado ao “Programa Conexão Cultura e Pensamento”, da Secretaria de Formação, Livro e Leitura/SEFLI do Ministério da Cultura (MinC) e foi idealizado pela educadora, artista e liderança Naine Terena, na ocasião de sua atuação no referido ministério.

A revista é coordenada por mim e pelo professor Tenywaawi Tapirapé, primeiro docente efetivo da Universidade Federal de Goiás (UFG), e tem a curadoria de intelectuais, lideranças e artistas indígenas, como Gregório Huhte, Julio Kamer, Mirna Kambeba Anaquiri e José Alecrim. Ela busca fomentar a pesquisa, a produção e a circulação de materiais de autoria indígena, baseados em conhecimentos plurais e ancestrais, assim como se faz em um pur, em uma roça tradicional mehi, onde sementes garantem o bem viver, como afirma Gregório Huhte. Desta maneira, a criação, o desenvolvimento e a divulgação da Revista Pihhy gera um processo de interaprendizagem entre intelectuais indígenas e não indígenas, problematizando noções fundamentais para a produção de conhecimento e a consolidação da democracia.

Considerações

As políticas interculturais que promovem os campos da educação escolar indígena e da educação intercultural no Brasil e no México desenvolvem-se atualmente rumo a uma tentativa de consolidação, por meio de uma visão crítica e decolonial. Aparcem em experiências comunitárias, e também em planos governamentais. Ao mesmo tempo, geram a problematização quanto ao caráter colonialista das instituições e projetos educativos, propondo práticas contracoloniais e a reformulação de políticas públicas no campo da educação em geral. Corre-se sempre o risco de que tais experiências apenas reproduzam estruturas coloniais de poder com uma terminologia cuidada e atualizada. Por outro lado, sem novas categorias de entendimento de mundo, não há transformação.

Existe efetivamente uma série de obstáculos para se promover transformações estruturais nas instituições, como calendários, tempos, práticas pedagógicas, modos de gestão, dentre tantos outros. Ressaltamos aqui especialmente o modo como se categoriza e organiza a experiência, concretamente. Pensamos sobre quais são e o que significam as noções de pessoa,

saúde, conhecimento e sociedade, por exemplo, que são base dos processos educativos institucionais. Tais noções não possuem, por exemplo, os mesmos sentidos nas epistemologias Mehi-Krahô, Krikati e em uma matriz ocidentalizada.

A ausência da dimensão artística nos processos de ensino, que se observa muitas vezes, é, por exemplo, significativa e aponta os limites em projetos que se descrevem, ao menos no plano discursivo, como mais próximos às epistemologias originárias. Como falar de sustentabilidade e autogestão sem narrar e sentir as oferendas, sem cantar o ambiente, sem dançar com o universo? Como se vincular e colocar em prática a interculturalidade a partir de dinâmicas disciplinares que fragmentam os saberes?

Essas situações têm relação com o que afirma Dietz e Selene Mateos (2011) acerca de processos de dominação em sociedades latinoamericanas. Para eles, o reconhecimento do caráter colonial das sociedades latino-americanas nos leva a intuir o caráter igualmente colonial de seus sistemas de conhecimento. Essas continuidades e seu impacto em nossas percepções e autoimagens levantam a necessidade de uma “reconstituição epistemológica” (Dietz; Selene Mateos, 2011, p. 59).

Neste contexto, o projeto “Alfabecantar, cantando o Cerrado vivo”, criado a partir da reflexão do intelectual Julio Kamer Apinajé, junto ao Núcleo Takinahaky (NTFSI) e ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS) da UFG, observando os problemas sociais e ecológicos decorrentes do esquecimento, por parte dos jovens indígenas, da complexa musicalidade de seu povo, que trata da natureza viva, no bioma Cerrado, que possui agência, saberes e espírito, tem como base a reflexão sobre “me increr”, termo na língua originária para a sonoridade em referência, que muito mais do que a palavra música no sentido ocidental indica, é base para a sustentação do mundo Timbira (www.alfabecantar.com.br).

Desta forma, nossa questão central é sobre a possibilidade (ou não) da inserção de outras epistemologias nos processos institucionais. É preciso que as instituições governamentais como as universidades, as SEDUCs/Brasil, a SEP/México e o MEC/Brasil, dentre outras, reconheçam experiências comunitárias que trabalham com pedagogias próprias e desde outras bases epistêmicas, lhes dando reconhecimento e validade oficial, e aprendendo desde/com elas. Isso implica o reconhecimento do pluralismo epistemológico nos modelos educacionais, que também são diversos e gera transformação. É como afirma R. Connell (2012, p.3) sobre a necessária refundação da teoria:

Outra estratégia é a busca por sistemas indígenas de conhecimento, entendidos como contextos para produção de um conhecimento que esteve originalmente fora do sistema eurocentrado e que talvez ainda possa estabelecer uma base para autonomia.

Para a socióloga de origem Aymara, S. Cusicanqui (2018, p. 73), devemos

construir nuestra própria ciencia –em un dialogo entre nosotros mismo– dialogar com las ciencias de los países vecinos, afirmar nuestros lazos com las corrientes teóricas de Asia y África, y enfrentar los proyectos hegemónicos del norte com la renovada fuerza de nuestras convicciones ancestrales.

Neste contexto, o primeiro desafio consiste em definir claramente o que se entende conceitual e operacionalmente por interculturalidade, o que implica se distanciar das versões do multiculturalismo neoliberal, que realizam ações cosméticas, e adotar uma compreensão da interculturalidade como um conflito que reconhece a necessidade de transformar as relações de dominação predominantes na situação de colonialismo interno que ainda persiste.

Superar, assim, o falso dilema que coloca a interculturalidade para todos em oposição à interculturalidade direcionada aos povos indígenas e afrodescendentes. É um falso dilema porque não se trata de escolher entre uma via ou outra, mas de trabalhar em ambas, já que é necessário fortalecer de forma intracultural os povos historicamente submetidos, e também criar políticas interculturais para toda a sociedade, possibilitando o reconhecimento dessa situação de dominação e a construção de uma nova forma de convivência, uma nova sociedade.

É preciso, portanto, abandonar o indigenismo estatal que tem considerado os governos como “salvadores” das populações indígenas, superando a visão que equipara os povos indígenas e afrodescendentes à pobreza e, conseqüentemente, a interculturalidade ao assistencialismo, abandonar a visão paternalista e desenvolvimentista, que tem motivado muitas vezes as políticas até agora chamadas de interculturais. Pede-se, inclusive, a distinção entre a abordagem inclusiva da abordagem intercultural, pois a primeira enfatiza a criação de condições para incorporar à sociedade grupos diferentes, enquanto a segunda defende a criação de novos acordos sociais que permitam a coexistência de grupos culturais distintos no marco da igualdade e do respeito às diferenças.

É fundamental, portanto, gerar processos de descentralização que permitam que as políticas sejam construídas a partir de experiências e projetos locais, desde os territórios, por meio da agência e do protagonismo indígena, sem a necessidade de uma gestão centralizadora desde fora das comunidades. Isto deve obrigatoriamente ser acompanhado de processos de redistribuição de recursos (dos três níveis de governo) que permitam que a alocação de orçamentos e atribuições seja suficiente para garantir que a execução das políticas seja possível.

As políticas públicas interculturais não são receitas a serem replicadas de forma homogênea em todo o país, nem são medidas propensas a serem importadas de outros contextos; pelo contrário, são políticas contextuais e em constante movimento, o que implica

a participação das populações beneficiárias em seu desenho e implementação. É como se existisse uma pluralidade de diversidades possíveis. Note-se, ainda, que os centros urbanos são espaços diversos, por isso devem ser construídas políticas públicas interculturais para serem desenvolvidas nas zonas urbanas e não apenas nas zonas rurais.

Nesse contexto, é essencial o reconhecimento e o fomento de um pluralismo epistemológico que coloque no mesmo patamar e dê o mesmo valor aos diversos conhecimentos, estilos de vida, compreensões de mundo, estéticas, saberes e práticas. Ainda é como pergunta Spivak (2010), se as populações subalternizadas podem falar (e serem escutadas).

A nivel latinoamericano, las propuestas educativas interculturales y de formación docente con pertinencia sociocultural que se implementan en Perú (Trapnell, 2011), Bolivia (Caurey, 2013), Brasil (Herbetta, 2017; Pimentel *et al.*, 2019) y Chile (Quilaqueo y Quintriqueo, 2017; Quintriqueo y Arias-Ortega, 2019) dan cuenta de la importancia de adoptar un pluralismo epistemológico que reconozca y valore el conocimiento indígena; que propicie procesos educativos situados que vinculen el aprendizaje con las formas de vida, cosmovisiones y culturas de los pueblos originarios; y que impacte en el fortalecimiento de la matriz sociocultural indígena (Sartorello, 2024, p.2).

Atualmente podemos observar avanços desde esta perspectiva epistemológica em algumas políticas interculturais, observamos, igualmente, limites e tensões. Levamos em conta aqui, como argumento fundamental, a emergência de novas bases epistêmicas (Pimentel; Herbetta, 2018) e a especial valorização dos conhecimentos locais, no sentido de R. Connell (2012, p.4):

O pensamento social que emerge dessa experiência histórica é o que chamei de “Southern theory” (Connell, 2007). Seja como for chamada e analisada, essa experiência histórica – que, vale lembrar, envolve a maioria das pessoas no mundo – é crucial para a teoria social.

Na mesma direção, para Sartorello (2024, p. 2),

promover aprendizajes significativos en la niñez indígena es necesaria una transformación epistémica de la institución escolar y de las formas tradicionales de escolarización, lo que implica contextualizar la enseñanza por medio de la incorporación del conocimiento indígena, propio, local, en las prácticas educativas escolares.

Neste cenário, há uma série de categorias, noções e conceitos que emergem no bojo deste conflituoso processo intercultural, os quais podem ser centrais para a refundação das ações, transformação de práticas e o refinamento das políticas interculturais. Tal processo se dá, sobretudo, por meio da presença indígena em âmbitos institucionais e de tomada de decisão,

como se viu. Em contextos mexicanos surgem em diversas oportunidades, por exemplo, as categorias “acima/abaixo” para explicar elementos fundamentais de cada processo.

A expressão “desde acima” é geralmente utilizada para denominar processos cuja origem e vínculo ocorrem particularmente desde os governos e espaços do Estado. Nesses casos, existe uma crítica inicial devido às suas limitações e formatações impostas pelas instituições nacionais. Por outro lado, os processos “desde abaixo” originam-se na comunidade e incluem a perspectiva comunitária em seu contexto; esses são valorizados pela íntima relação com as demandas da comunidade, ao mesmo tempo apresentam dificuldades para sua continuidade, já que não contam com suportes necessários para tal.

As noções “acima” e “abaixo”, mais do que indicarem uma simples dicotomia, que distorce a complexa realidade social, apontam para uma possível tipologia na interculturalidade; permitindo identificar, analisar e refletir em profundidade sobre o conjunto de experiências heterogêneas e misturadas que se desenvolvem na trama de múltiplas experiências interculturais.

A categoria autonomia é igualmente muito utilizada em contexto mexicano. Para a antropóloga e educadora Maria Bertely (2008) trata-se de um conceito multi semântico podendo indicar desde a agência das pessoas de determinada comunidade, em relação ao contexto capitalista neoliberal até a mobilização por autonomia territorial e política, como se dá com o Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN).

Estos proyectos educativos fomentan la revaloración de aprendizajes socioculturales y territoriales propios y reconocen el valor ontológico y epistémico de cosmovisiones y conocimientos indígenas y locales tradicionalmente desvalorizados por las escuelas oficiales; a su vez, propician la participación activa en los procesos educativos de actores comunitarios en cuanto portadores de dichos conocimientos y formas de vida. También dan cuenta de la emergencia de pedagogías críticas que rebasan el enfoque dominante que asocia educación con escolarización y que propician la transformación de las prácticas educativas escolares y la creación de metodologías educativas pensadas desde lenguajes, pedagogías y epistemologías étnicamente situadas (Gasché, 2008a; Bertely, 2009; González-Apodaca, 2004; Baronnet, 2017; Jiménez-Naranjo y Kreisel, 2018; Hamel *et al.*, 2018) (Sartorello, 2024, p. 3).

Em contextos brasileiros, como se dá no Núcleo Takinahakỹ (NTFSI), emergem categorias como esticar, atualizar, ajuntar, alfabetantar, para refundar processos de produção de conhecimento, gestão institucional, reflexão teórica e formação de pessoas (Herbetta, 2024). De modo resumido, tais noções buscam inserir na prática institucional outras dinâmicas possíveis de produção do conhecimento, problematizando dicotomias ocidentais, como natureza e cultura, corpo e razão, teoria e prática, oralidade e escrita.

É, ainda, como pergunta José Cohxyj Krikati: seria possível uma escola espiritualizada, vinculada a epistemologias indígenas? É como reflete Gregório Huhte, qual o espaço da oralidade na universidade?

Para o professor e intelectual Bruno Ferreira Kaingang (2023, p.6):

Acredito ser necessário buscar conceitos próprios para sustentar a educação escolar indígena (Kaingang) que possam redirecionar a escola nas terras Kaingang. Evidenciar o lugar de construção de conhecimentos indígenas que consideram a tradição cultural, os costumes, os valores, os saberes, a visão de mundo própria.

A universidade, assim como outros espaços institucionais, não são a aldeia, a escola não é a comunidade, e vice-versa. Há saberes e fazeres que não podem e não devem estar em instituições educativas. Há segredos a serem preservados e as dinâmicas dos distintos lugares podem ser opostas. O que se propõe refletir aqui é sobre articulação possível e necessária entre estes domínios.

Nesse cenário, o intelectual indígena, Daniel Munduruku (s/d, p.3), sustenta que há um problema estrutural no desenvolvimento de algumas das políticas mencionadas. Ele nos convida a pensar sobre pedagogias inclusivas:

A resposta não é simples, mas ousar dizer que as pedagogias inclusivas não passam de arremedos na solução de um “problema” indígena, pois elas salientam ainda mais a falta de uma real compreensão do que seja um povo indígena e suas verdadeiras necessidades. Mais: elas escancaram a falta de um pensamento governamental a respeito do tratamento que estes grupos étnicos devem ter. Ou seja, revelam que o governo não tem competência para definir o que ele pensa a respeito dos indígenas. Ou será que alguém de governo já se posicionou de forma inequívoca sobre as intenções políticas com relação aos indígenas? Como saber quais as reais intenções políticas oficiais sobre os nativos? Ora, o que vem acontecendo são justificativas pedagógicas do tipo inclusivistas (a diversidade na universidade), ou paliativas (programas estaduais de magistérios indígenas) ou ainda neoliberais (formação de técnicos para suprir o mercado). E qual o propósito disso? Seriam muito diferentes dos projetos de “inclusão” que faziam os militares em sua política de incorporação à sociedade brasileira?

Seguindo essa linha de pensamento a respeito das possibilidades reais de transformação social, Cusicanqui (2018, p. 15) sustenta que “para realmente mudar as coisas, temos que mudar a episteme, a matriz da cultura”, buscando desmontar o espírito universalista monocultural e monoepistêmico que sustenta a estrutura de poder vigente (Pimentel; Herbetta, 2018).

Neste jogo de espelhos aqui expresso, que tem a ver com conhecer, refletir e sentir avanços e limites, em perceber as variações que se fazem presentes nas políticas interculturais de transformação, nos parece substancial que os processos busquem efetivamente

transformações epistemológicas, que são efetivamente mudanças políticas. Afinal, se as categorias que organizam o mundo e a experiência não são as mesmas, impor apenas uma versão delas nada mais é do que reproduzir o racismo epistêmico.

A solução não é simples, mas está em curso a criação de estratégias possíveis, presentes nas experiências brevemente mencionadas e em outras tantas, que podem colaborar com a criação e execução de políticas interculturais mais eficazes, gerando novas práticas de formação de pessoas e fortalecimento de coletivos, mitigando o sofrimento psíquico, presente em experiências de violência epistêmica, fortalecendo a democracia, potencializando as ciências e construindo um mundo mais justo e digno, onde muitos mundos possam estar presentes.

Referências

AMADO TERENA, L. E. Para além da Universidade: experiências e intelectualidades indígenas no Brasil. Les marges créatrices: intellectuel.le.s afrodescendant.e.s et indigènes aux Amériques, XIX-XXe siècle. *Open Edition Journals*. Disponível em: <https://journals.openedition.org/ideas/9442>. 2020. Acesso em: agosto de 2020.

BERTELY, M.; GASCHÉ, J.; PODESTA, R. Educando en la diversidad cultural: investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües. Ecuador: *Ediciones Abya-Yala*, 2008.

BERTELY, M.; SARTORELLO, S. *Projeto Milpas Educativas*, 2006.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Lei de Cota. *Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012*. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 29 ago. 2012.

CAPACLA, M. V. O debate sobre a educação indígena no Brasil (1975-1995) – resenhas de teses e livros. *Cadernos de educação indígena*. Vol. I. Brasília; São Paulo: MEC; MARI-USP, 1995, p. 22-23.

COHXYJ K. J. *Wyty: música e conhecimento Krikati*. / José Cohxyj Krikati 2024. – Dados eletrônicos (1 arquivo: PDF). – Goiânia: Cegraf UFG, 2024

CONNELL, R. A iminente revolução na teoria social. Conferência realizada no 35º Encontro Anual da Anped, *Anais do evento*. Caxambu, Minas Gerais, em 26 de outubro de 2011. RBCS Vol. 27 nº 80, outubro/2012.

CUSIQUANQUI, S. *Un mundo ch'ixi es posible*. Ensayos desde un presente en crisis. Buenos Aires: tinta limón, 2018.

DIETZ, G.; SELENE MATEOS, L. Las universidades interculturales en México: logros y retos de un nuevo subsistema de educación superior. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas* Época III. Vol. XXV. Número 49, Colima, julio-diciembre 2019, pp. 163-190.

DIETZ, G.; SELENE MATEOS, L. *Interculturalidad y educación intercultural en México: un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: Secretaria de Educación Pública, 2011.

FERREIRA KAINGANG, B; FERREIRA, B. *Caminhos da ancestralidade: a sustentação das existências epistemológicas Kaingang* [Ebook]. / Bruno Ferreira. – Dados eletrônicos (1 arquivo: PDF). - Goiânia: Cegraf UFG, 2024.

GASCHÉ, J. La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas hasta dónde abarca la interculturalidad. In: Bertely, M.; Gasché, J.; Podestá, R. *Educando en la diversidad cultural: investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Ecuador: Abya-yala, 2008.

GROSGOUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI.. *Sociedade e Estado*, 31 (1) Jan-Abr, 2016. p. 25-49.

HABER, A. Nometodología Payanesa: Notas de Metodología Indisciplinada. *Revista de Antropología* N° 23, 1er Semestre, 2011.

HERBETTA, A. Matrizes culturais: alguns apontamentos sobre culturas escolares indígenas. *Revista Antropológicas*, ano 21, 28(2). p. 175 – 205, 2017.

HERBETTA A. Outras palavras para outros mundos possíveis: considerações epistemológicas em políticas interculturais. *Ichan Tecolotl*, Año 35, Número 386, ago. p. 1-29 2024.

HERBETTA, A. Editorial Revista Pihhy. s/d. Acesso em: 11 de setembro de 2024.

HUHTE, G. *Projeto de mestrado para o Programa de Pós-graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Goiás*, 2023.

LANDER, E. *Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, clacso, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005.

LOPES DA SILVA, A.; LEAL FERREIRA, M. K. (org.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001, p.31.

LUCIANO BANIWA; G. J. dos S. Intelectuais indígenas abraçam a antropologia: ela ainda será a mesma? Um debate necessário. *Anuário Antropológico*. v. 48 • no 1 • janeiro-abril • 2023.1

MIGNOLO, W. *Capitalismo y geopolítica del conocimiento*. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo. Ediciones del Signo, 2001.

MEC (Ministério da Educação). Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil. *Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*.

MEJOREDU (2023). *Fascículo 4. Los ejes articuladores: pensar desde nuestra diversidad*. México: comisión nacional para la mejora continua de la educación. Disponível em: https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/fasciculo4_aprendamos-comunidad.pdf. Acesso em: agosto de 2024.

MUNDURUKU, D. A escrita e a autoria fortalecendo a identidade a-escrita-e-a-autoria. Disponível em: <http://pib.socioambiental.org/pt/c/iniciativas-indigenas/autoriaindigena/fortalecendo-a-identidade>. Acesso em: 30 dez. 2022.

PIMENTEL DA SILVA, M. S.; HERBETTA, A. Atualizando, juntando e esticando a universidade: considerações sobre a possibilidade de uma pluriversidade. *Pracs – revista eletrônica de humanidades do Curso de Ciências Sociais da Unifap*. Macapá, 2018.

SARTORELLO, S. Aproximaciones al conocimiento indígena desde las milpas educativas Saberes, haceres, decires, sentires y valores. *Perfiles Educativos.*, IISUE-UNAM, vol. XLVI, núm. 185, 2024.

SEP (2021). *Plan de estudios de la educación básica 2022*. Disponível em: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/792397/plan_de_estudio_para_la_educacion_preescolar_primaria_secundaria_2022.pdf. Acesso em: agosto de 2024.

SPIVAK, G. C. *Pode o subalterno falar?* Minas Gerais: Editora da UFMG, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG). *Projeto Político Pedagógico do Curso de Educação Intercultural Indígena*. Núcleo Takinahaky, 2006. (autoria coletiva).

VALLE PINEDA, E. *Creadores, profesionistas e intelectuales mazahuas: experiencias, proyectos y creaciones de egresadas y egresados de la Universidad Intercultural del Estado de México, y sus consecuencia*. Tese apresentada ao Colegio de Michoacan. Antropologia Social, 2024.

VENEGAS M. J.; MORENO M. L. M., (2020). Breve panorama histórico de la educación intercultural en américa latina. *En Didac* 76 (2020): 77-85. Disponível em: <https://didac.iberomex.mx/index.php/didac/article/view/30>. Acesso em: agosto de 2024.

WALSH, C. *Pedagogias decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Serie Pensamiento Decolonial, 2013.