

INTERCULTURALIDADE(S)

Entre ideias, retóricas e práticas
em cinco países da América Latina

ANTONIO CARLOS DE SOUZA LIMA

LUIS FELIPE DOS SANTOS CARVALHO

GUSTAVO LINS RIBEIRO

[ORG.]

LACED



LABORATÓRIO DE PESQUISAS
EM ETNICIDADE, CULTURA
E DESENVOLVIMENTO

contra
CAPA



ABA
e-books

O presente trabalho foi publicado com recursos da doação n. 1110-1278-0 da Fundação Ford, para realização do projeto A educação superior de indígenas no Brasil. Avaliação, Debate, Qualificação, financiado pela Fundação Ford. Resultou, ainda, de investimentos realizados com recursos: 1) da Faperj, por meio de Bolsa Cientistas do Nosso Estado, para o período de 2014-2017 (processo n. E-26/201.172/2014); 2) do CNPq, através de bolsa de produtividade em pesquisa (nível IB), no período 2016-2020 (processo n. 302706/2015-1). Todos os projetos foram desenvolvidos no âmbito do Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento (Laced)/Departamento de Antropologia/Museu Nacional-Universidade Federal do Rio de Janeiro, sob a coordenação de Antonio Carlos de Souza Lima.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Reitor: Roberto Leher

Vice-Reitora:

Denise Fernandes Lopes Nascimento

Pró-Reitora de Pós-Graduação e Pesquisa:

Leila Rodrigues da Silva

Museu Nacional

Diretor: Alexander Kellner

Vice-Diretora: Cristiana Serejo

Departamento de Antropologia

Chefe: Edmundo Marcelo Mendes Pereira

Fundação Universitária José Bonifácio

Presidente: Sylvania da Silveira Mello Vargas

Secretário Geral: Luis Afonso Henriques Mariz

Diretora Científica: Helena Ibiapina de Lima

**Laboratório de Pesquisas em Etnicidade,
Cultura e Desenvolvimento (LACED)**

Coordenação: Antonio Carlos de Souza Lima e
João Pacheco de Oliveira

Departamento de Antropologia

Museu Nacional Universidade

Federal do Rio de Janeiro

Quinta da Boa Vista, s/nº - São Cristóvão

Rio de Janeiro - RJ - Cep. 20540-365

Website: <http://www.laced.etc.br>

Email: laced@mn.ufrj.br

Diretoria da ABA – Gestão 2017/2018

Presidente: Lia Zanotta Machado (UnB)

Vice-Presidente: Antonio Carlos Motta de Lima (UFPE)

Secretário Geral: Cristhian Teófilo da Silva (CEPPAC/UnB)

Secretária Adjunta: Eliane Cantarino O'Dwyer (UFF)

Tesoureiro: Carlos Alexandre Barboza Plínio dos Santos
(DAN/UnB)

Tesoureira Adjunta: Rozeli Maria Porto (UFRN)

Diretora: Claudia Turra Magni (UFPEL)

Diretor: Fabio Mura (UFPB)

Diretor: Lorenzo Macagno (UFPR)

Diretora: Regina Facchini (Unicamp)

Comissão de Projeto Editorial da ABA

Gestão 2017/2018

Coordenador: Antônio Carlos Motta de Lima (UFPE)

Vice Coordenadora: Jane Felipe Beltrão (UFPA)

Cornelia Eckert (UFRGS)

Laura Moutinho (USP)

Conselho Editorial:

Alicia Norma González de Castells (UFSC)

Andrea L. M. Zhouri (UFMG)

Antônio Augusto Arantes Neto (UNICAMP)

Antônio Hilário Aguilera Urquiza (UFMS)

Camilo Albuquerque de Braz (UFG)

Carlos Alberto Caroso Soares (UFBA)

Carlos Guilherme Octaviano do Valle (UFRN)

Carmen Lúcia Silva Lima (UFPI)

Carmen Silvia Rial (UFSC)

Cláudia Turra Magni (UFPEL)

Laura Graziela F. de F. Gomes (UFF)

Lea Carvalho Rodrigues (UFCE)

Levi Marques Pereira (UFGD)

Manuela Souza Siqueira Cordeiro (UFRR)

Maria Eunice de Souza Maciel (UFGS)

Maria Filomena Gregori (UNICAMP)

Mônica Lourdes Franch Gutiérrez (UFPB)

Patrícia Maria Melo Sampaio (UFAM)

Patrícia Silva Osorio (UFMT)

Renata de Castro Menezes (UFRJ)

Soraya Fleischer (UnB)

Wilson Trajano Filho (UnB)

INTERCULTURALIDADE(S)

Entre ideias, retóricas e práticas
em cinco países da América Latina

ANTONIO CARLOS DE SOUZA LIMA

LUIS FELIPE DOS SANTOS CARVALHO

GUSTAVO LINS RIBEIRO

[ORG.]

LACED



LABORATÓRIO DE PESQUISAS
EM ETNICIDADE, CULTURA
E DESENVOLVIMENTO

contra
CAPA



 e-ABA
e-books

Capa e preparação

Contra Capa

Revisão

João Sette Câmara

Revisão da apresentação e do artigo de Jane Felipe Beltrão

Malu Resende

Normalização de referências em espanhol

Roberta Ceva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Angélica Ilacqua CRB-8/7057

Interculturalidade(s) : entre ideias, retóricas e práticas em cinco países da América Latina / organização de Antonio Carlos de Souza Lima, Luis Felipe dos Santos Carvalho, Gustavo Lins Ribeiro. – Rio de Janeiro : Associação Brasileira de Antropologia; Contra Capa, 2018.

284 p. : il.

Bibliografia

ISBN 978-85-87942-58-6

1. Índios da América do Sul - Educação (Superior) 2. Antropologia 3. Educação 4. Multiculturalismo I. Lima, Antonio Carlos de Souza II. Carvalho, Luis Felipe dos Santos III. Ribeiro, Gustavo Lins

18-1459

CDD 980.4131

Índices para catálogo sistemático:

1. Índios da América do Sul - Educação (Superior)

Associação Brasileira de Antropologia
UNB — Campus Universitário Darcy Ribeiro — Asa Norte
Prédio do ICS — Instituto de Ciências Sociais
Térreo — Sala AT-41/29
Brasília — DF Cep: 70910-900

Contra Capa Livraria
<atendimento@contracapa.com.br>
www.contracapa.com.br

SUMÁRIO

INTERCULTURALIDADE(S) DAS RETÓRICAS ÀS PRÁTICAS. UMA APRESENTAÇÃO	7
Antonio Carlos de Souza Lima Luis Felipe dos Santos Carvalho	
DIVERSIDADE CULTURAL COMO DISCURSO GLOBAL	43
Gustavo Lins Ribeiro	
NOTAS SOBRE A <i>DESOBEDIÊNCIA EPISTÊMICA</i> . REFLEXÕES SOBRE SUA EFICÁCIA	85
Luis Felipe dos Santos Carvalho	
O PROGRAMA UNIVERSIDADES INTERCULTURAIS NO MÉXICO: PRINCIPAIS PROBLEMAS E PERSPECTIVAS DE UMA EXPERIÊNCIA PRÁTICA	97
Fernando I. Salmerón Castro	
SABERES, FAZERES E PODERES – A DIMENSÃO POLÍTICA DA INTERCULTURALIDADE: UM EXEMPLO DO ENSINO SUPERIOR MEXICANO	121
Gunther Dietz	

UNIVERSIDADES INTERCULTURAIS NO MÉXICO COMENTÁRIOS A PARTIR DE UM OLHAR ANTROPOLÓGICO.....	163
Mariano Báez Landa	
A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA PESQUISA INDÍGENA: DESAFIOS DA COLÔMBIA	181
Joanne Rappaport	
A RELAÇÃO ENTRE SABERES “MODERNOS” E “INDÍGENAS” EM INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NO EQUADOR.....	201
Carmen Martínez Novo	
ELEMENTOS PARA A CARACTERIZAÇÃO DO SABER INDÍGENA	227
Marcelo Fernandez Osco	
A LEI NO 11.645/2008 E A INCLUSÃO DA TEMÁTICA INDÍGENA NA ESCOLA: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A PERSPECTIVA INTERCULTURAL NA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA	239
Kelly Russo e Mariana Paladino	
POVOS INDÍGENAS: HISTÓRIAS E HISTÓRIAS SOBRE POLÍTICAS AFIRMATIVAS	269
Jane Felipe Beltrão	
SOBRE OS AUTORES.....	279

INTERCULTURALIDADE(S): DAS RETÓRICAS ÀS PRÁTICAS. UMA APRESENTAÇÃO

Antonio Carlos de Souza Lima
Luís Felipe dos Santos Carvalho

Interculturalidade(s). Entre ideias, retóricas e práticas em cinco países da América Latina reúne textos elaborados em distintos momentos, e que abordam de maneiras diversas as temáticas da diversidade cultural como valor e da chamada *interculturalidade* no cenário educacional, sobretudo no campo do Ensino Superior, notadamente a partir da situação dos povos indígenas no México, na Colômbia, no Equador, na Bolívia e no Brasil.

São inúmeros os trabalhos em torno da ideia de interculturalidade nos diversos níveis da educação escolar, sobretudo no caso dos povos indígenas nas Américas. Estes têm sido produzidos por pesquisadores e profissionais dos inúmeros campos que refluem no tratamento dos problemas educacionais: pedagogos, sociólogos, (socio)linguistas e antropólogos. Temos um conjunto amplo de artigos, volumes de revistas e coletâneas em torno do tema disponível no Brasil¹.

A presente coletânea colige textos predominantemente de antropólogos, produzidos a partir da pesquisa etnográfica e/ou da intervenção social. Deles, cinco (Fernández Osco, Martínez Novo, Rappaport, Dietz e Salmerón Castro) foram apresentados durante a conferência Londres-Brasília intitulada *Politics of Knowledge*, realização conjunta do Goldsmiths College, University of London e do Instituto de Ciências Sociais, da Universidade de Brasília, sob a organização de Gustavo Lins Ribeiro (UnB) e Sanjay Seth (UL)². Os outros cinco textos

-
- 1 Como exemplos dessa ampla dispersão, ver Hernaiz, 2007; Moreira & Candau, 2008; Báez Landa & Herbetta, 2017, dentre muitos outros.
 - 2 Na referida conferência, Antonio Carlos de Souza Lima apresentou a comunicação que geraria o texto publicado na coletânea sobre projetos desenvolvidos em países da América Latina para ações afirmativas para os povos indígenas no Ensino Superior, financiados com recursos da Fundação Ford, através do seu fundo programático Pathways to Higher Education Initiative (Inicitativa

(Báez Landa, Ribeiro, Carvalho, Russo & Paladino, e Beltrão), ensinados por diferentes situações, foram convidados a integrar esta seleção por trazerem contribuições fundamentais para o entendimento das formas como se passa a conceber em países latino-americanos a diversidade cultural como um valor a ser reconhecido pelos sistemas educacionais, sobretudo considerando uma pretensa virada radical na abordagem educacional dos povos indígenas nestes países. Com isto, no plano retórico, inverte-se a função que os sistemas educacionais tiveram na construção de Estados Nacionais pós-coloniais na América Latina, voltada para homogeneizar e reduzir a um único universo linguístico e significativo compartilhado, a partir das línguas de suas metrópoles coloniais, uma forma privilegiada de manutenção do poder das elites crioulas nas configurações dos colonialismos internos que estruturam esses países nos pós-independências.

Nossa intenção não foi a de propor um movimento sistemático de comparação entre os diferentes contextos abarcados pelos diversos capítulos do livro em torno de uma grade bastante fechada de tópicos, o que só um projeto muito mais dirigido e de ponderável fôlego poderia produzir. Quisemos, ao coligi-los e pô-los lado a lado, sinalizar para as múltiplas peças de um mosaico complexo que nos mostra como, para além de retóricas eloquentes e animadoras, e em aparência convergentes, as práticas muitas vezes vão em direções muito distintas, e por vezes desalentadoras. As distâncias não estão apenas entre contextos nacionais distintos, mas também dentro destes, entre formulações e práticas, no teor diferencial e impreciso das retóricas, no que a própria ideia de *interculturalidade* aporta de imprecisão, ainda que hoje constante de normas, planos e políticas governamentais.

A valorização da “diversidade cultural”, no caso da América Latina, se inscreveu nas Constituições surgidas pós-ditaduras civis-militares dos anos 1960/1980³. Seria possível trilhar e mapear, a partir destas Constituições, que reconheceram o caráter pluriétnico e multicultural de muitos países latino-americanos, os caminhos pelos quais *intercul-*

Caminhos para a Educação Superior). Ver Souza Lima, 2012. Para a experiência no Brasil, ver Souza Lima, 2018; e Souza Lima & Barroso, 2018.

3 Ver Assies, Van Der Haar & Hoekema, 2000; Hale, 2005; Ramos, 2012; Van Cott, 2000, dentre outros.

turalidade passou a encarnar, quase de modo mágico, uma multiplicidade de soluções para a educação dos povos indígenas em contextos nacionais distintos. Assim, borram-se as fronteiras entre experiências históricas divergentes, sob o signo de uma espécie de voluntarismo prescritivo ingênuo. Por isso mesmo, suspender as certezas e enfatizar os contextos de seu uso pode ser uma boa via de acesso para entender essas variações e nos fazer defrontar as histórias das diferentes maneiras como os povos indígenas foram tratados por governos nacionais ao longo do século XX, das quais a generalização da *interculturalidade* como projeto de futuro (educacional) é capítulo muito recente. E para podermos conhecer, mais que prescrever o que seja a *interculturalidade*, não faremos nesta breve apresentação qualquer esforço de definição de seus significados. Seguimos na direção sinalizada por Luis Fernando Cují LLugna (2011: 78-79 especialmente), amplamente recuperado por sua orientadora, Carmen Martínez Novo, em seu texto nesta coletânea, de que a interculturalidade pode ser mais bem compreendida se tomada como um significante vazio (Laclau, 1996: 36 e ss), de significativa importância na luta por hegemonia.

Numa certa chave usual de leitura, próxima do colecionismo dos “traços culturais” que teriam sido “legados” às sociedades crioulas nas Américas pelos povos indígenas, típica de um certo folclorismo de inícios do século XX, podemos encontrar nos Estados pós-coloniais das Américas, desde o XIX e ao longo do XX, ideologias em que certa imagem dos indígenas e de seus modos de vida foi valorizada. Assim, muitas formulações do “caráter nacional” de países das Américas louvaram, em maior ou menor medida, a contribuição das “raças” às construções nacionais, em especial sob os ideários românticos da constituição das nacionalidades. Do mesmo modo, encontramos por toda parte a ação colonial, sobretudo de missionários, na “educação” dos Povos Indígenas e dos crioulos, surgidos ou não da mestiçagem. Um exemplo remoto dessa invenção utilitária é o nheengatu, ou língua geral amazônica, uma língua de contato criada pelos missionários jesuítas a partir do tupinambá, nos séculos XVI e XVII, que com uma vida e desenvolvimento próprios é modernamente falada por Povos Indígenas no Brasil de hoje⁴.

4 Para o nheengatu, ver Moore, Facundes & Pires, 1993; Freire, 2004, dentre muitos outros.

Se nos voltarmos, mais especificamente, para as primeiras experiências de educação dos povos indígenas, a partir dos nacionalismos que as presidiram, veremos ao mesmo tempo variação e heterogeneidade ao longo do tempo e do espaço, bem como a recorrência de alguns eixos. Dentre estes, vale mencionar a ideia de educação como uma pedagogia da civilização, em que o aprendizado da língua “nacional” tem função fundamental; e a da conversão dos indígenas a trabalhadores (essencialmente) rurais dotados das técnicas de agricultura para os homens, e de produção para o âmbito doméstico (de roupas – no Brasil, o corte e costura –, de trabalho para casas de regionais ou mesmo de agentes governamentais), para as mulheres.

Alguns autores (Collet, 2006: 16-117) sinalizam o contexto estadunidense como aquele em que, nas Américas, teria surgido a ideia de que a educação dos povos indígenas deveria contemplar não apenas o aprendizado de elementos da “cultura” do colonizador, mas também uma “valorização” das culturas indígenas, o que teria significado uma inflexão no modelo assimilacionista até então vigente. O marco de tais ideias seria os anos 1930, com o chamado *Relatório Meriam*⁵. Neste projeto, crítico da política de internatos indígenas que, no entanto, persistiram até os anos 1980, a ideia de educação bilíngue era essencial.

No entanto, cabe atentar que a “valorização da cultura” e a “educação bilíngue” não necessariamente são sinônimos ou recorrem, já que o uso da construção do bilinguismo foi essencial na educação missionária, da qual o chamado Summer Institute of Linguistics é o expoente principal, mencionado também por Collet⁶. A relação

5 O *Relatório Meriam*, intitulado *O problema da administração indígena*, foi encomendado pelo Departamento do Interior dos EUA ao Think Tank, Institute for Government Research (também chamado Brookings Institution – ver em <https://www.brookings.edu/>, acesso em 1/06/2018) – em 1926, e apresentado em 1928, trazendo um retrato crítico do que era o resultado da política indigenista estadunidense até aquele período. Para o relatório, ver <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED087573.pdf>. Acesso em 01/06/2018.

6 Segundo sua própria página o “SIL [Summer Institute of Linguistics ou SIL] é uma organização sem fins lucrativos de base cristã dedicada a servir a comunidades linguísticas mundo afora na sua construção de capacidades para desenvolvimento linguístico sustentável. O SIL o faz principalmente através de

entre a antropologia desenvolvida nos Estados Unidos e as antropologias latino-americanas é amplamente tematizada na pesquisa sobre a história da antropologia. A relação entre as aplicações dos conhecimentos antropológicos em ações governamentais junto aos povos indígenas e os efeitos de mútua fertilização entre propostas de diferentes contextos nacionais é, no entanto, ainda pouco conhecida e estudada⁷. Cremos que um aprofundamento das pesquisas mostrará que essa vertente reflexiva, em que a(s) antropologia(s) esteve(es-tiveram) sempre presente(s) no(s) campo(s) político(s), muitas vezes falando com outra(s) antropologia(s) nacional(is) e seu(s) contexto(s) político(s), assim como participando intensamente na definição de políticas de governo.

No caso da ideia de educação intercultural – e no desenvolvimento de sua gênese a partir da educação bilíngue – devemos agregar ainda o papel na Linguística, ao menos no cenário das Américas. Assim, num texto de 1975 (Mosonyi & Gonzalez Nãñez, 1975: 307-308), encontramos a seguinte definição – e proposta de princípio para ações indigenistas:

pesquisa, tradução, treinamento e desenvolvimento de materiais. O SIL trabalha junto a comunidades etnolinguísticas e seus parceiros na medida em que percebem como o desenvolvimento da linguagem toca nas áreas desafiadoras de sua vida diária – social, cultural, política, econômica e espiritual.” (<https://www.sil.org/about>. Acesso em 06/2018. Tradução nossa). Apesar do texto, relativamente elusivo, trata-se de uma organização missionária dedicada à catequese evangélica, que atuou intensamente no México, no Peru e no Brasil. Esteve fortemente aliada aos indigenismos estatais e conta o com o estatuto de consultora da United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Unesco). Ver, Collet, 2006; Barros, 2004.

- 7 Blanchette (2009) apontou para a relação entre intelectuais estadunidenses e mexicanos, assim como Souza Lima (2002) mostrou como a noção de indigenismo migra do contexto mexicano para o brasileiro, superpondo-se à tradição sertanista (Souza Lima, 2014) oriunda da colonização portuguesa, nesse processo transformando-se significativamente. Báez Landa (2000) nos dá uma visão complexa dos múltiplos entrelaçamentos entre antropologia aplicada e ação governamental no México. Para uma visão mais ampla do contexto das “políticas indigenistas” estadunidenses por volta de meados do século xx e sua relação com a Antropologia, ver Blanchette (2013).

La interculturación consiste básicamente en el mantenimiento del marco de referencia de la cultura original pero vivificado y puesto al día por la inserción selectiva de configuraciones socio-culturales procedentes de sociedades mayoritarias generalmente nacionales. En cierto modo la interculturación busca el máximo rendimiento de las partes en contacto cultural, evitando en lo posible la deculturación y la pérdida de valores etnoculturales. No hace falta insistir en que un programa típico de interculturación ha de centrarse en torno al idioma nativo como compendio simbólico de la cultura como totalidad. En consecuencia una sociedad interculturada suele ser una sociedad bilingüe o multilingüe en la cual tanto la lengua local como la nacional o mayoritaria tienen sus funciones específicas sin que por ello se presenten situaciones de conflicto o competencia⁸.

Por outro lado, apontam Collet (2006), Paladino e Almeida (2012: 15-21), a noção de *interculturalidade* na educação ganhou fóruns a cada dia de maior importância no próprio contexto europeu, quando direcionada sob o influxo da valorização da diversidade cultural no terreno das próprias ex-metrópoles coloniais, fosse para lidar com minorias nacionais (como os ciganos) ou com imigrantes, diante do que as instituições europeias buscariam providências. Um marco na institucionalização dessas preocupações foi, em 1983, a Conferência Permanente de Ministros da Educação Europeus, do Conselho da Europa, reunida em Dublin, que recomendou o desenvolvimento de programas formativos pautados pela ideia de *interculturalidade* para professores, o que seria o equivalente de nossa educação básica. Já em 1969 a mesma Conferência postularia a importância da educação

8 Na sequência do mesmo texto, os autores dizem que “No es éste el momento de caracterizar más ampliamente el proceso de interculturación, sino de referir más bien una experiencia piloto que estamos realizando en la zona del Río Negro venezolano y la cual ha logrado suficientes resultados positivos como para justificar un informe preliminar de esta índole.” (Mosonyi & Gonzalez Ñañez, 1975: 308). Ou seja, essa vaga ideia da *interculturalização* fica sem maiores desenvolvimentos.

pré-escolar para crianças imigrantes, de modo a reforçar sua capacidade de expressão em suas línguas maternas e no idioma do país receptor; em 1971, outra resolução postulava a educação de imigrantes como prioridade; em 1974, aconteceu em Strasbourg uma conferência *ad hoc* sobre a educação e imigrantes em Estrasburgo, reunindo 18 representantes dos países signatários da Convenção sobre Cultura firmada pelo Conselho da Europa e, significativamente, representantes de outras organizações internacionais, como a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OECD) e a Unesco. Nos anos de 1975, 1977 e 1979 cada sessão da Conferência Permanente de Ministros Europeus produziu material sobre a educação e imigrantes. Em 1975, de fato a Conferência lançou uma primeira Resolução mais substancialmente dirigida à educação de migrantes (Leclercq, 2003: 13-19, em especial).

A história do reconhecimento da importância da diversidade cultural nos contextos educacionais remonta ao menos a quatro décadas nas agências de governos da Europa e dos seus países constituintes. Esta história mereceria, sem dúvida, ser mais bem conhecida em especial no Brasil, tanto mais que a imigração não é, hoje, algo que se possa relegar ao passado brasileiro, e que nos colocará em breve diante da necessidade de enfrentar o fenômeno dos deslocamentos de população entre fronteiras internacionais na contemporaneidade.

Uma pesquisa aprofundada poderia mostrar como, sob variados influxos, propostas de educação intercultural, pautadas no respeito e no acolhimento positivo da diversidade cultural, cunhadas nos contextos europeus, e amplamente (re)elaboradas, sobretudo pela ação da Unesco, migraram para a América Latina e se entrecruzaram, superpuseram e hibridizaram com as propostas e as práticas relativas à educação indígena bilíngue. Isto se deu sobre um solo histórico muito específico: os anos 1970/1980 foram anos de surgimento e expansão do ativismo indígena nas Américas, de autocrítica de missionários e antropólogos, de intensa crítica aos Estados Nacionais; no plano internacional, de luta pelos direitos humanos e dos povos contra os efeitos nefastos do desenvolvimentismo e da ação de agências como o Banco Mundial. Para os países da América Latina as reuniões de Barbados I (1971) e II (1977) foram especialmente significativas, inclusive pela articulação entre igrejas, antropólogos e, na segunda, de lideranças indígenas. Em 1981, realizou-se a “Reunión de Expertos sobre Etnodesarrollo y Etnocídio en América Latina”, ou reunião de

San José da Costa Rica, promovida pela Facultad Lationamericana de Ciencias Sociales (Flacso/Costa Rica) e pela Unesco⁹.

A Unesco foi essencial para a disseminação da *diversidade cultural* como um valor, assim como da ideia de uma *educação intercultural*, seja no cenário europeu, seja mundo afora. Assim, em 1982, após um longo processo interno de discussão, a Unesco organizou, na Cidade do México, a Conferência Mundial sobre Políticas Culturais, também chamada de Mondiacult (Dias, 2018). Com isso, esta organização deu passos importantes que contribuiriam para um reposicionamento e uma crescente politização do conceito de cultura no cenário global (Wright, 1998). A Mondiacult foi um momento de especial significação na construção da defesa da diversidade cultural como um valor a ser perseguido na discussão (até ali incipiente) entre cultura e desenvolvimento, como parte dos direitos humanos, e princípio estruturante de políticas globais e nacionais¹⁰. A discussão se sedimentaria

9 “1. O Simpósio sobre “Fricção Interétnica na América Latina” [Barbados I – ACSL & LFSC], realizado em Bridgetown (Barbados), em janeiro de 1971, organizado pelo Instituto Etnológico da Universidade de Berna e auspiciado pelo Programa para Combater o Racismo e a Comissão de Assuntos Internacionais do Conselho Mundial das Igrejas. Na reunião, um grupo de onze antropólogos, após um amplo debate sobre a situação dos povos indígenas na América Latina, em particular os situados nas “terras baixas” da América do Sul, elaborou um documento conhecido como a Declaração de Barbados; 2. O Simpósio “Movimentos de Liberação Indígena na América Latina”, realizado também em Barbados [Barbados II – ACSL & LFSC], em julho de 1977, na Universidade das Índias Ocidentais. A reunião foi organizada por Georg Grunberg e o Centro de Documentación de América Latina de México (CADAL), e contou com o apoio da Comissão de Assuntos Internacionais do Conselho Mundial das Igrejas. O documento final, conhecido como Declaração de Barbados II, foi firmado por antropólogos e representantes de organizações indígenas do Equador, Argentina, Panamá, Venezuela, entre outros.” (Verdum, 2018: 124-125). Para outras reuniões no âmbito da América Latina, assim como para a reunião de San José da Costa Rica, ver Cardoso de Oliveira, 1983: 13-20; Verdum, 2018: 126 e ss. Sobre a discussão acerca dos direitos indígenas no cenário internacional, ver Brito, 2004: 14-58; Barroso-Hoffmann, 2009: 168-219. Para alguns aspectos das diretrizes operacionais surgidas no Banco Mundial para “mitigar” e que criam condicionalidades ao uso de recursos do Banco em prol dos Povos Indígenas, ver Pacheco de Oliveira, 2000: 125-141.

10 A literatura sobre a Unesco e da própria Unesco é extensa. Em suas diversas

na Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, de 2001, e na Convenção sobre a Proteção e a Promoção da Diversidade das Expressões Culturais, de 2005, que especifica a Declaração, detalha-a e complementa-a.

Em paralelo, e pela via da educação, a Unesco construiu um conjunto de proposições, conhecimentos e capacidades para estimular e orientar a educação intercultural. As reuniões de especialistas para a construção de diretrizes à educação intercultural foram várias, e seguindo-as sistematicamente seria possível mapear o conjunto de autores que consolidam o tema na organização, suas procedências e propriedades. Assim, na publicação do encontro de especialistas sobre educação intercultural de 2006 (Unesco, 2006a) encontraremos dentre os participantes Sylvia Irene Schmelkes del Valle e Luis Enrique Lopez. Dentre as muitas posições ocupadas por Schmelkes na área educacional, para nossos fins aqui neste texto, merece destaque sua extensa atuação em consultorias para a Unesco e sua ação como Coordenadora Geral de Educação Intercultural e Bilíngue da Secretaria de Educação Pública, durante a qual se estabeleceu o Programa de Universidades Interculturais, sobre o qual nos fala Francisco Salmerón Castro (nesta coletânea)¹¹. A Universidad Intercultural del Estado de

facetas, desde a década de 1950, sua atuação na pauta da cooperação intelectual e na defesa do direito à educação e à cultura como parte dos direitos humanos é tributária de uma longa história que se reporta aos anos 1920, e se intensifica sobremaneira após a o fim da Segunda Guerra Mundial, e se amplia para o combate ao racismo nas sociedades metropolitanas e pós-coloniais com esforços de pesquisa, posicionamento e postulação de diretrizes – dos quais *Raça e História*, de Claude Lévi-Strauss (1975 [1952]), é um testemunho – que se estenderão com a defesa explícita da diversidade cultural em especial nos anos 1990 e na primeira década do século XXI, definindo como meta a educação intercultural no enfrentamento das desigualdades educacionais nos próprios países europeus. Para alguns aspectos desses diversos processos, ver Maio, 1999; Castro, 2009; Dias, 2018; Unesco, 2009.

- 11 “Sylvia Schmelkes nasceu na Cidade do México, filha de mãe argentina e pai tcheco. Estudou Sociologia e obteve o título de mestre em Pesquisa Educacional pela Universidade Iberoamericana da Cidade do México. É membro do sistema Pesquisadores Nacionais, nível III do México. Ela é pesquisadora de educação desde 1970. Os seus primeiros 24 anos de trabalho foram passados no Centro de Estudos Educacionais (EEC). Ela ocupou vários cargos institucionais:

México foi a primeira criada em 2003 (Schmelkes, 2008: 329-331). O México tem claro papel como centro irradiador de experiências e retóricas, o que torna a necessidade de conhecer o teor de suas experiências concretas ainda de maior importância.

Com a trajetória de Luis Enrique Lopez podemos perceber outros elos de grande importância para o entendimento do deslizamento entre educação bilíngue e interculturalidade na América do Sul, e a composição desta última como resposta¹². Referimo-nos à importância da (socio)

-
- Diretora Acadêmica do Centro de Estudos Educacionais (EEC) entre 1984 e 1994.
 - Professora-Investigadora Principal do Departamento de Pesquisa – Atividades Educativas do Centro de Pesquisa e Estudos Avançados (CINVESTAV) do Instituto Politécnico Nacional, de 1994 a 2001.
 - Assessora da Secretaria de Educação Pública, de 1996 a 2000.
 - Presidiu o Conselho Diretor da Pesquisa e Inovação Educativas (CIIE) da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), de março de 2002 a maio de 2004.
 - Coordenadora Geral de Educação Intercultural e Bilíngue da Secretaria de Educação Pública, de 2001 a 2007.
 - Diretora do Instituto de Pesquisa para o Desenvolvimento da Educação (INIDE) da Universidad Iberoamericana Ciudad de México – México, até abril de 2013.
 - Presidente do Conselho de Administração do Instituto Nacional de Avaliação da Educação (INEE), a partir de 2 de maio de 2013 até 30 de abril de 2017.
 - Atualmente atua como membro do Conselho de Administração do Instituto Nacional de Avaliação da Educação (INEE).
 - Fez pesquisas nas áreas de qualidade da educação, educação básica, educação de adultos, educação intercultural e formação em valores. Ela publicou mais de 150 obras entre livros, artigos e ensaios. Recebeu o prêmio nacional María Lavalle Urbina 1998 e o prêmio Tlamatini, por sua trajetória em educação, em 2003. Recebeu a medalha Joan Amos Comenius, concedida pelo Ministério da Educação, Juventude e Esportes da República Tcheca e pela Unesco, em novembro 2008. Recebeu o prêmio Eureka World Science Prize 2012-2013, concedido pelo Conselho Mundial de Acadêmicos Universitários, no âmbito da 3ª Bienal Mundial em Educação, Estimulação e Motricidade Infantil.” (<http://www.inee.edu.mx/images/stories/2014/semblanzas/2017/finales/Semblanzass-2017-1.pdf>. Acesso em 01/06/2018. Tradução ACSL & LFSC).

12 “Educador e sociolinguista peruano especializado em educação bilíngue intercultural (EIB). Ele completou seus estudos de pós-graduação em linguística aplicada e sociolinguística na Universidade de Lancaster, Inglaterra. Atualmente assessora o Programa de Educação e Vida e Trabalho (EDUVIDA) da Cooperação

linguística na formulação de versões da ideia de diversidade cultural; à repercussão das experiências andinas, em particular bolivianas, para o cenário mais amplo da América Latina, assim como à intensa e fundamental presença da cooperação técnica para o desenvolvimento alemão na região dos Andes, com o financiamento da Agência Alemã de Cooperação Técnica (GTZ – Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit), hoje Agência Alemã para a Cooperação Internacional (GIZ – Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit) de inúmeras alternativas, em particular do chamado *Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos* (PROEIB Andes). As ideias e as ações postas em prática pelo PROEIB Andes, além de fundamentais na formação de ideologias e de professores indígenas, sobretudo tendo

Alemã na Guatemala. Ele também é presidente para o período 2018-2021, da Fundação PROEIB Andes, com sede em Cochabamba, na Bolívia. Fundou e dirigiu o Mestrado em Linguística Andina na Universidade Nacional do Altiplano de Puno, Peru, entre 1985 e 1988, que forma falantes de Aymara e Quechua. Em 1990, ele apoiou a Universidade de Cuenca, Equador, na preparação da graduação em Linguística Andina e Educação Bilingüe Intercultural. Foi conselheiro do governo da Bolívia para realizar a sua reforma da educação entre 1992 e 1995. Liderou o Programa de Formação em Educação Intercultural Bilingüe para os Países Andinos (PROEIB Andes), entre 1996 e 2007 pela Universidade de San Simon, em Cochabamba, Bolívia, casa de estudos superiores da qual é professor honorário e Doutor Honoris Causa e onde anualmente ministra um seminário para graduados nos Mestrados de Sociolinguística e de Educação Intercultural Bilingüe. Desde 2015, é também Doutor Honoris Causa pela Universidade Nacional del Altiplano, e recebeu em 1996 a Ordem de Educação do Governo da Bolívia, em 2014 o Magisterial Palmas no Grau de Amauta, pelo governo peruano, em 2017 a Ordem do Quetzal pelo governo guatemalteco. Luis Enrique López lecionou e/ou deu aulas em universidades no Peru, Alemanha, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Equador, Espanha, Finlândia, Guatemala, México, Nicarágua, Noruega e Estados Unidos, e se especializou em design, desenvolvimento e avaliação de programas educativos em contextos de multilinguismo e multiculturalismo. Entre 1998 e 2001, foi membro do Comitê Científico para o Estudo Global do Estado das Línguas do Mundo (Unesco) e, entre 2006 e 2009, integrou o grupo de especialistas internacionais convidados para preparar o Relatório Mundial sobre a Diversidade Cultural (Unesco). Fez parte do Comitê Consultivo Científico do Atlas Sociolinguístico dos Povos Indígenas na América Latina, autor e coautor de vários capítulos do mesmo. (texto informado em <http://proeibandes.academia.edu/LuisEnriqueL%C3%B3pez>. Acesso em 1/06/2018).

em vista os desdobramentos das articulações que conduziram à Constituição de 2009 com a conceituação do Estado Plurinacional da Bolívia, se tornou referência fundamental, inclusive no caso do Brasil, a despeito dos contextos nacionais e indígenas serem completamente distintos em muitos aspectos¹³.

13 Iniciado em 1996, “O Programa de Treinamento em Educação Intercultural Bilingue para os Países Andinos (PROEIB Andes) é um programa destinado a apoiar a consolidação e o desenvolvimento da educação bilingue intercultural (EIB) na América Latina, através da formação de recursos humanos que este tipo de educação exige. Este programa começa como uma iniciativa conjunta entre instituições e organizações na Bolívia, Colômbia, Chile, Equador, Peru e Argentina e é realizado pelo Departamento de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências Humanas da Universidad Mayor de San Simón em Cochabamba, Bolívia.

Posteriormente, esta iniciativa formalmente se juntou aos ministérios da educação dos seis países envolvidos, cerca de vinte universidades e várias organizações indígenas na região sul-americana, para que o desenvolvimento de atividades tenha uma rede de organizações indígenas, ONGs, ministérios da educação e 19 universidades comprometidas com o desenvolvimento do BEI. Conformando assim uma rede que promove a cooperação horizontal e a troca de experiências no interesse de um IBE de maior qualidade.

Em cada um dos países participantes, foi identificada uma universidade específica que assumiu o status de um ponto focal. Os pontos focais que lideraram os grupos de organizações participantes em cada país foram os seguintes:

- Na Colômbia, a Universidad del Cauca em Popayán.
- No Equador, a Universidad Politécnica Salesiana, através de seu Programa Académico de Cotopaxi, em Latacunga
- No Peru, a Universidad Nacional Mayor de San Marcos, através de seu Instituto de Investigaciones en Lingüística Aplicada, em Lima
- No Chile, a Universidad de la Frontera, através de seu Instituto de Estudios Indígenas, em Temuco
- Na Argentina, o Ministerio de Educación através de seu Proyecto de “Escuelas Aborígenes”
- Na Bolívia, a Universidad Mayor de San Simón (UMSS), através de sua Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Até outubro de 2007, o PROEIB Andes recebeu assessoria técnica e apoio financeiro da Cooperação Técnica Alemã – GIZ, sob um acordo assinado entre a Alemanha e a República da Bolívia. Desde então, o PROEIB Andes é uma Unidade Acadêmica do Departamento de Pós-graduação da Faculdade de Ciências Humanas e de Educação da Universidad Mayor de San Simón. Originalmente restrita aos países andinos, a participação no programa de mestrado

Se, com certeza, as redes de relações, os efeitos de mútuo aprendizado e intercâmbio são muito mais complexos, julgamos que a Unesco indiscutivelmente teve e tem um papel fundamental e agregador, também na América Latina, no tocante à ideia de educação intercultural como uma decorrência lógica do reconhecimento da diversidade cultural como valor¹⁴. Assim, veremos que o “Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe (IESALC), agência da Unesco sediada em Caracas, subsidiou trabalhos sobre o tema da educação superior para indígenas desde o início dos anos 2000”¹⁵.

A partir de 2007, o IESALC desenvolveu em três etapas o *Projeto Diversidade Cultural e Interculturalidade na Educação Superior*, que aglutinou informações sobre experiências na educação superior ao longo da América Latina em diversas publicações sob a direção do economista e sociólogo argentino Daniel Mato (Mato, 2008, 2009a, 2009b, 2012)¹⁶. Em sua terceira etapa, o projeto desenvolveu inúmeras

do Educação Intercultural Bilingue foi estendida desde 2006 a profissionais indígenas no México.” (ver em <http://programa.proieibandes.org/>. Acesso em 1/06/2018. Tradução ACSL & LFSC). O PROEIB Andes hoje está articulado a uma fundação (http://fundacion.proieibandes.org/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=2&Itemid=101. Acesso em 1/06/2108).

14 Ver, dentre outros, Unesco 2009; Unesco, 2006a, 2006b.

15 Ver, por exemplo, Souza, 2003.

16 Daniel Mato é “Doutor em Ciências Sociais (Universidade Central da Venezuela, 1990), Bacharel em Economia (Universidade de Buenos Aires, 1974). Desde 2010 é investigador principal do Conselho Nacional de Investigações Científicas e Tecnológicas (CONICET) na Universidade Nacional Tres de Febrero (UNTREF). Desde 2007 é Coordenador do Projeto Diversidade Cultural e Interculturalidade na Educação Superior, do Instituto Internacional da UNESCO para a Educação Superior na América Latina e Caribe (UNESCO-IESALC)(http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2964:diversidad-cultural-toda-la-info&catid=3&Itemid=405&lang=es) [que se encerrou em 2012 – ACSL & LFSC]. Entre 1978 e 2010 foi professor-pesquisador da Universidade Central da Venezuela, onde em 1990 fez parte da equipe de criação do Centro de Pesquisas Pós-Doutorais, que instituiu o *Programa Cultura, Comunicação e Mudança Social* (www.globalcult.org.ve) que dirigiu até 2010. Além disso, foi professor visitante em universidades da Argentina (UBA, UNC, UNSAM) e de outros países latino-americanos (FLACSO-Quito, U. Andina Simon Bolívar Quito, U. Javeriana de Bogotá, U. Veracruzana Intercultural, U. del Zulia), Espanha (Universidade de Barcelona) e nos EUA (Columbia U.,

ras atividades, como cursos de formação, encontros e oficinas, assim como teve como culminância, em 2012, a oficina “*Políticas de Educação Superior e Povos Indígenas e Afrodescendentes na América Latina*”, reunião de trabalho que contou com 31 especialistas de 12 países latino-americanos (Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Equador, Guatemala, México, Nicarágua, Panamá, Peru e Venezuela)”, a partir da qual se lançou “Iniciativa latino-americana para a diversidade cultural e a interculturalidade com equidade no ensino superior”.

As trajetórias dos três autores destacados, todos com extensa produção e ação sobre a temática, podem ser boas vias de acesso para investigações futuras sobre redes de agências e agentes, governamentais e não governamentais, locais e globais, que disseminaram a temática da interculturalidade na educação superior, partindo da ideia da diversidade cultural como um valor a ser globalmente respeitado. Nossa intenção neste texto, ao sinalizar esses elos e sugerir a importância de perseguir as redes em que se posicionam e que articulam, é apenas a de mostrar a ampla dispersão eventualmente convergente, de ações e atores, ideias e práticas, no cenário global, sobretudo no período das primeiras duas décadas do século XXI, ainda que nosso foco aqui sejam as experiências em alguns países latino-americanos, tomadas por pesquisas e intervenções desde a antropologia.

O texto de Gustavo Lins Ribeiro aborda, assim, como a “diversidade cultural” foi se tornando um discurso global capaz de catalisar e produzir consensos num leque amplo do espectro social, somando

Dartmouth College, New York U., U. of California-San Diego, U. of Maryland, U. de Miami) e Pesquisador Visitante no México (UNAM) e nos Estados Unidos (U da Califórnia-Berkeley, U. do Texas-Austin e Smithsonian Institution). Foi Coordenador do Grupo de Trabalho “Cultura e Poder” do Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (CLACSO) e da Seção “Cultura, Política e Poder” da Associação de Estudos Latino-Americanos (LASA). É autor de numerosos artigos e livros no campo da diversidade cultural, interculturalidade e ensino superior, bem como em cultura, comunicação e transformações sociais. Desde 1986, desenvolveu diversas experiências de colaboração com organizações indígenas e afrodescendentes e intelectuais de vários países da América Latina.” Sobre o projeto, ver http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2964:diversidad-cultural-toda-la-info&catid=3&Itemid=405&lang=es. Daniel Mato, <http://untref.edu.ar/wp-content/uploads/2013/11/DM.pdf>

elites globais com até mesmo ativistas antiglobalização. A diversidade cultural tornou-se uma panaceia, ou seja, tanto serve para a reprodução quanto para a contestação do poder global e hegemônico. Ribeiro nos mostra como os problemas surgem quando alguns “particularismos”, ou alguns “discursos globais”, próprios do pensamento hegemônico ocidental, pretendem-se – e de fato se tornam – universais. Para efeito analítico, divide os particularismos em três categorias: locais, translocais e cosmopolitas. De seu ponto de vista, numa mesma formação cultural, os três tipos podem coexistir num mesmo momento do tempo. No primeiro caso, estão as práticas e os discursos compartilhados por indivíduos de uma mesma localidade, definindo – por vezes, com conflitos – não apenas os limites do grupo, mas também os membros internos e os *outsiders*. O segundo tipo de particularismo é aquele que se caracteriza pela diversidade e pela hibridização, surgindo de inúmeras trocas e empréstimos entre indivíduos e culturas localizadas em diferentes espaços. Esta categoria é importante na formação identitária de grupos mestiços e diaspóricos. Porém, o ambiente híbrido pode acarretar um aumento dos fundamentalismos, uma vez que alguns grupos, temendo a perda de sua essência ou de sua pureza, buscam estratégias de resgate e manutenção de suas tradições. Por fim, na terceira categoria, o cosmopolitismo passa a lidar com a tensão entre particularismo e universalismo, hibridismo e fundamentalismo, de forma mais compreensiva e inclusiva, visto que assume uma perspectiva mais positiva da diferença entendendo que deve existir uma entidade política e cultural que conceba a humanidade em nível global e a necessidade inevitável de negociar-se com “outros”.

O particularismo cosmopolita aproxima-se do que Ribeiro denominou *cosmopolíticas*, que divide em dois polos: o hegemônico e o crítico. No primeiro caso, as elites globais mantêm o controle político e econômico do capitalismo transnacional vigente e, no segundo caso, os intelectuais, os movimentos sociais e as organizações não governamentais difundem visões heterogêneas que buscam refletir a diversidade cultural e contribuir para o fortalecimento dos atores locais.

Para Ribeiro, as cosmopolíticas e os universais disputam o campo dos “Discursos Fraternos Globais”, onde a igreja, os diplomatas, as agências globais e de cooperação internacional, fundações, ONGs, variados atores políticos e intelectuais travam suas batalhas. E os impactos nem sempre são positivos, apesar de os discursos versarem sobre religião, liberdade e democracia. Ribeiro cita a “Declaração Universal

sobre a Diversidade Cultural” da Unesco, já mencionada anteriormente, marcada pelo hibridismo e pelas lutas entre as elites nacionais e globais. O autor sustenta que os processos de hibridização, apesar de serem formados por relações de poder, fundamentam-se em visões de mundo ocidentais. Afinal, reconhece-se a importância da diversidade cultural, ao mesmo tempo em que se afirma a unidade da humanidade e a necessidade das trocas interculturais.

Ribeiro nos mostra como o mesmo procedimento aparece em três campos de discursos e práticas globais: o dos Direitos Humanos, o do desenvolvimento e o do Patrimônio Mundial. No primeiro caso, baseia-se na existência de valores e de direitos universais, não levando em conta as culturas locais e particulares. Com isso, desenrola-se um *discurso regulatório global*, a fim de controlar, dentre outras coisas, a violência em todos os lugares de onde ela possa emergir. Já o desenvolvimento é um *discurso econômico global* que visa ao aumento da produção de mercado em cada parte do mundo. Por fim, temos os *discursos de reconhecimento global*, que sedimentam espaços culturais e naturais que são definidores de identidades regionais, nacionais e internacionais. Os debates acerca dos Patrimônios Mundiais também discorrem sobre a importância de se levar em consideração e de se respeitarem os contextos culturais específicos de cada patrimônio e não balizar a discussão em critérios fixos ou em valores eurocêntricos.

Gustavo Lins Ribeiro nos deixa o convite para historicizar, culturalizar e sociologizar todo discurso global, uma vez que cada particular, ao se universalizar, percorre uma trajetória específica e marcada por relações – tensas – de poder. Ao invés da produção de discursos universais e essencialistas, os agentes globais deveriam apoiar a produção de cosmopolíticas ou discursos globais que se insiram em seus contextos culturais e políticos.

Partindo do pensamento descolonial e da ideia de desobediência epistêmica de Walter Dignolo, como base da construção de um pensamento fronteiro desde uma posição subalterna, Luis Felipe dos Santos Carvalho nos coloca diante das condições de possibilidade da enunciação de discursos e da operacionalização de práticas interculturais e contra-hegemônicas, de acordo com as demandas dos acadêmicos e movimentos indígenas de simultaneamente verem os “saberes indígenas” colocados nas universidades, e obterem os “conhecimentos ocidentais” para o desenvolvimento de seus projetos de futuro. Apondo para a necessária disposição subalterna como condição de se

contrapor à doxa dos Estados Nacionais latino-americanos constituídos sob os signos da modernidade/colonialidade, Carvalho destaca a importância da produção cultural nessa superação, para isso estabelecendo uma homologia entre a produção de autores do campo artístico latino-americano vis-à-vis aos cânones europeus, e a ação de jovens artistas indígenas diante da hegemonia cultural crioula. Destaca o uso criativo e altamente instigante da mídia alternativa, em especial da internet na criação de circuitos propriamente indígenas de produção e consumo cultural. Poderíamos nos perguntar, juntamente com Ribeiro, se a teoria descolonial não poderia suscitar uma cosmopolítica contra-hegemônica a partir da América Latina.

Os três textos que se seguem apresentam-nos à interculturalidade na Educação Superior no caso do México que, como mencionamos brevemente antes neste texto, foi um dos países latino-americanos pioneiros no desenvolvimento de uma política pública para o estabelecimento de universidades interculturais para povos indígenas.

Fernando Salmerón Castro, que foi durante o período de setembro de 2007 a agosto de 2016 coordenador geral de Educação Intercultural e Bilíngue na Secretaria de Educação Pública do México, reflete sobre o Programa de Universidades Interculturais do México, possibilitado pela emenda constitucional de 2001 que atribuiu ao Estado a tarefa de garantir aos povos nativos o acesso a uma educação cultural e linguisticamente adequada às suas demandas. O capítulo nos apresenta à proposta do programa já em atuação, enfatizando que, até 2011, quando o texto foi escrito e apresentado, as universidades interculturais contribuíram para ampliar e diversificar o ensino superior, para promover o desenvolvimento econômico, social e cultural das comunidades nativas no âmbito local e realizar pesquisas e projetos de recuperação e valorização dos saberes e tradições nativos.

O interculturalismo como expressão intencional de projetos sociais em prol de maior equanimidade e respeito na vivência da realidade multicultural é entendido pelo autor através de três dimensões: 1. epistemológica, que sustenta que existe uma multiplicidade de tipos de saber e que nenhum deles é superior ao outro; 2. ética, que intervém contra as formas totalizadoras da vida social; e 3. linguística, que entende que a língua é o fundamento de construção identitária de um povo. A partir destas três dimensões, nos mostra que as universidades interculturais introduzem na vida acadêmica desafios quanto à diversidade tanto cultural quanto em novas pesquisas e nos projetos

universitários, além de trazer um outro modelo de organização acadêmica.

Salmerón Castro aponta três ordens principais de questões enfrentadas pelas universidades interculturais. A primeira é de cunho epistemológico e indica as dificuldades de produção de conhecimento num contexto intercultural que proponha a complementaridade e a proporcionalidade entre os saberes, conceitos, ideias, experiências e visões de mundo. O segundo é de ordem pedagógica, e se refere aos empecilhos de se construir o conhecimento a partir de lógicas epistemológicas diferentes e plurais. Isto impõe a necessidade de criação de novas pedagogias que valorizem outras formas de leitura, de transmissão oral, e de uso da escrita enquanto formas de empoderamento e de troca de conhecimentos de forma horizontal e dialógica. E, por fim, destaca as questões de ordem política, da importância de desenvolver um ensino superior que efetivamente empodere social, cultural e economicamente as populações nativas, que realize as suas necessidades e demandas e que preserve suas identidades.

Os dados que Salmerón Castro nos apresenta mostram o crescimento efetivo do número de titulados nas universidades interculturais. Ainda assim, conclui seu texto fazendo a ressalva sobre a atuação das redes políticas e dos grupos de pressão locais sobre a realidade das universidades interculturais já que, independente do controle formal pelo sistema de ensino superior mexicano, o fato de que as nomeações dos diretores das instituições depende em larga medida dos governadores dos estados mexicanos pode levar a influenciar desde a localização das instituições até as possibilidades de resolução de numerosas questões, inclusive financeiras. De certo modo, a escala local parece surgir como essencial também em outros contextos nacionais.

Gunter Dietz investiga antropológica e pedagogicamente a experiência da Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) e a interação e a diferenciação intercultural entre os saberes acadêmicos e os comunitários¹⁷. A UVI procurou reconhecer a diversidade cultural, a interculturalidade e o fomento de programas educacionais que fossem propositivos e pertinentes aos interesses das comunidades de cada região onde a universidade se instalou.

17 O “Programa Intercultural” da Universidad Veracruzana.

O texto resulta do projeto de pesquisa etnográfica intitulado *InterSaberes*, iniciado em 2007, e apresenta resultados até 2011, reunindo e interpretando informações produzidas por uma equipe multidisciplinar dedicada a sistematizar comparativamente informações sobre a diversidade de saberes tanto em situações de ensino quanto fora delas, marcando-se por um viés dialógico e participativo. Na perspectiva de *InterSaberes*, o foco buscado no texto é aquele que incide sobre os processos de transferência mútua de conhecimentos, as formas como os saberes acadêmicos se vinculam e hibridizam aos saberes organizacionais e comunitários, para tanto focando no que considera três dimensões em estreita interação: a “intercultural” (entre cosmovisões), a “interlinguística” (entre sistemas linguísticos indígenas entre si e com a língua do colonizador) e a “interatores” (entre acadêmicos, indígenas das comunidades e múltiplos atores de organizações variadas).

Dietz localiza, adequadamente, na Europa Ocidental, na Austrália e na América do Norte, notadamente nos Estados Unidos, a origem de um discurso multicultural que embasa as propostas de educação superior intercultural, seja em relação aos imigrantes no caso europeu, ou no de grupos indígenas no caso da América Latina. Marca que enquanto nos Estados Unidos e na Grã-Bretanha a ideia de interculturalidade se associa a uma certa política de identidades em que a noção de empoderamento de minorias é central, no caso continental europeu há o enfrentamento de uma crescente heterogeneidade da população no ensino superior, o que leva a promover o desenvolvimento transversal de competências interculturais, “... tanto para minorias marginalizadas quanto para grupos de maiorias marginalizantes”.

Dietz destaca que desde o seu projeto da UVI, em 2005, marcou-se pelos estudos interculturais europeus, nos quais antropologias contemporâneas sobre etnicidade e educação tiveram grande importância, sua equipe original tendo enfatizado a promoção ampla da interculturalidade, e menos a defesa dos direitos de minorias étnicas. Assim, num cenário mexicano caracterizado pelo impacto do movimento zapatista e a simultânea redefinição das relações entre Estado e Povos Indígenas sob o signo do neoliberalismo, os atores indígenas, universitários e de ONGS passaram a intercambiar competências e experiências na própria construção da UVI. O projeto piloto da UVI proporcionou uma troca contínua entre os saberes formais e informais e, por isso, produziu sujeitos híbridos e novos que transitaram entre diferentes formas de saber e de agir, assim como entre distintos espaços institucionais. Nessa prática,

os estudantes, ao invés de reduzirem o conhecimento etnocultural e etnocientífico à “monologicidade” e à “monoepistemologia” própria do pensamento ocidental, criaram novas estratégias culturais e identitárias.

Para Dietz, as práticas dialógicas entre os saberes são determinadas pelos *saberes-saberes*, os *saberes-faceres* e os *saberes-poderes*. No primeiro caso, tem-se o saber acadêmico que é caracterizado pela descontextualização. No segundo caso, “os saberes-fazer” já são vivenciados por muitos alunos da UVI em suas práticas comunitárias, porém, ainda não fazem parte do programa acadêmico. E, por fim, os “saberes-poderes” que possibilitam aos estudantes da UVI exercerem um papel político e de liderança local. Essa escala – a local, a que os estudantes passam a ter acesso muitas vezes em função de sua inserção na UVI – precisa ser destacada, para além das discussões epistemológicas e cognitivas, em sua dimensão sociológica e política.

Apesar dos avanços e da prática inovadora do “Programa Intercultural” da Universidad de Veracruz, Dietz nos mostra como ainda são muitos os problemas burocráticos, financeiros e acadêmicos que afetam o dia a dia da instituição, mas aposta em como se continuará a construir um processo gradual de “descolonização acadêmica e cognitiva”. Com isso, forma-se uma nova *intelligentsia* nativa capaz de aglutinar diversos saberes, pôr em prática processos de hibridização e criar novas redes de relação e comunicação.

Sobre o contexto mexicano ainda, Mariano Báez Landa, que foi diretor da Universidade Veracruzana Intercultural entre 2011 e 2013, retraza criticamente, desde o início do século xx, um pouco da história da educação e sobre o lugar nela ocupado pelos indígenas. Para o leitor brasileiro, muitas vezes habituado a transpor projetos de um Estado Nacional a outro – como, por exemplo, o de uma educação superior intercultural, neste caso – sem dar a atenção devida à diferença entre a história desses projetos nos contextos nacionais de onde são retirados, o texto de Báez Landa mostra a profundidade e a densidade de discussões implícitas no que hoje se chama de interculturalidade na educação indígena.

Báez Landa nos mostra a singular posição da antropologia na estruturação do indigenismo no México, que toma a educação como elemento fundamental na transformação dos indígenas¹⁸. Desde os problemas

18 Para um maior aprofundamento, ver também Báez Landa, 2000.

de definição do que seja ser índio, e conseqüentemente da extensão da população indígena, até as formas de intervenção pelas quais se pretendeu, em diferentes momentos do século XX, atingir a modernidade, a homogeneização cultural, a superação do atraso, a antropologia (como saber) e os antropólogos (como atores) estiveram presentes. A se destacar, apesar das ênfases e diferenças em distintos momentos históricos, a importância da língua na definição do ser indígena, bem como a da castelhanização, nas diferentes propostas de “solução” para o problema indígena e, por extensão (na medida mesmo da fluidez das fronteiras étnicas) das questões rurais. De formas como as *missões culturais*, para inserir os indígenas no universo linguístico e no mundo do trabalho do Estado crioulo por meio da presença de formadores itinerantes, até *estações experimentais*, as múltiplas composições entre educação e comunicação inter e intraculturais com vistas à integração nacional foram postas em prática na vida rural mexicana, tendo como denominador comum uma postura colonialista autoritária, ainda que valorizando o “elemento indígena” na composição da nacionalidade. Apenas a partir da década de 1960 a educação indígena teria passado por experiências de modelos bilíngue e/ou bicultural no ciclo e, como Báez Landa aponta, mantendo um mesmo modelo nacional, ainda que transmitido por professores que falavam línguas locais, em geral com variações dialetais distintas daquela da localidade, o que acabava por torná-los pouco compreensíveis.

Segundo Báez Landa, hoje cerca de um milhão de jovens de baixa renda demandam acesso à educação superior, sendo que em torno de apenas 20% o conseguem, sendo a população indígena do país equivalente a 10% da população total mexicana e sendo que 75% das crianças e jovens de 15 a 19 anos não frequentam a escola. Os números são dramáticos para a população em geral, sendo a cobertura nacional aos indígenas de 1/5 em relação aos números totais, e a presença de indígenas em universidades 60 vezes menor do que a de jovens das mesmas faixas etárias da população total. Dos que frequentam, apenas 2% estão em instituições ditas interculturais. O investimento médio por aluno em instituições interculturais é de aproximadamente 1/3 do investimento nas universidades regulares. E com esses dados, Báez Landa recoloca a discussão sobre a interculturalidade na educação superior num plano menos retórico e mais concreto de um sistema profundamente desigual e assimétrico, que tais ideias parecem desconhecer na proposta de um suposto possível diálogo entre saberes horizontal e simétrico – e despolitizado entre “culturas”.

Propondo ver a interculturalidade como “... um espaço interfásico que se relaciona com várias culturas, e é atravessado por múltiplas determinações da vida social que não se restringe aos chamados povos originários. A interculturalidade realmente existente compõe-se de aproximações empreendidas de várias óticas culturalmente diferentes para estabelecer pontes entre populações e indivíduos de culturas distintas”, Báez Landa nos deixa uma importante pista: num mundo cada vez mais assimétrico e interconectado, as ações interculturais de maior impacto não estão na área da educação e sim na da comunicação, mais especificamente no uso de mídias na luta política e na conformação dos cenários contemporâneos onde a educação superior, se continua uma meta a ser atingida, deixa seguidamente de ter um papel determinante como espaço social de embate sobre questões prementes¹⁹.

O capítulo de Joanne Rappaport nos apresenta a aspectos do fértil contexto indígena colombiano. Rappaport inicia seu texto convidando os antropólogos que trabalham com populações indígenas a deixarem de lado a perspectiva convencional da pesquisa etnográfica e recuarem, colocando-se como “atores coadjuvantes” da pesquisa de campo. Essa estratégia segue o conceito da autora de “coteorização” na qual coexistem os modelos de pensamentos indígenas e as teorizações ocidentais. Desse modo, pode-se colocar em questão as definições monolíticas entre o “indígena” e o “ocidental” ou entre o “acadêmico” e o “não acadêmico”.

A autora destaca o trabalho de *pesquisadores-ativistas indígenas* que transformam a pesquisa em ativismo. Os membros de grupos subalternos, por sua própria condição no cenário mundial, são etnógrafos que refletem permanentemente sobre a posição que ocupam no contexto contemporâneo. Esta é a sua própria condição de sobrevivência e, através dela, constroem uma forma de “dupla consciência”, cuja percepção de sua condição marginal e periférica dentro da cultura globalizada torna-se uma ferramenta para interpretar a sociedade atual.

Rappaport foca especialmente a ação do programa de educação intercultural bilíngue do Conselho Regional Indígena do Cauca (CRIC), organização indígena fundada em 1971 na região do Sudoeste

19 Para o contexto brasileiro, ver Oliveira, 2015.

colombiano, o qual remonta ao início dos anos 1990. A estratégia de pesquisa da CRIC tem contado com ativistas e pesquisadores indígenas e não indígenas. No dia 23 de novembro de 2003, foi fundada a universidade nativa, a Universidade Intercultural Indígena Autônoma (UAIIN), cujo objetivo é formar líderes e pesquisadores para serem absorvidos nos projetos indígenas. A maioria de estudantes da UAIIN é de origem indígena e eles são oriundos de diferentes grupos étnicos. Um outro ambiente de militância e de construção teórica nativa é a Casa del Pensamiento, setor da Associação dos Conselhos Indígenas da Cauca Norte (suborganização regional da CRIC), responsável pela pesquisa. Joanne Rappaport destaca quão pouco se reflete sobre os desafios colocados pela institucionalização de contextos organizacionais próprios para a pesquisa indígena pois, como bem aponta (e isto é também decisivo na comparação entre os contextos nacionais), naturalizamos muitas vezes as condições sociais em que produzimos conhecimentos. Do mesmo modo, mostra-nos como nesses novos espaços indígenas, discussões (muito infletidas pela necessidade de se repensar o que os jovens indígenas com formação universitária adquirem na sua formação) sobre o caráter aplicado ou não (se separáveis ou não as duas dimensões inclusive) estão colocadas e dão tons muito distintos a estes espaços.

A base epistemológica da pesquisa indígena é a *cosmovisión* que busca a revitalização cultural através da inserção das cosmologias nativas, especialmente, de aspectos do xamanismo. Em sua perspectiva, para acessar esse conhecimento, os pesquisadores têm que usar, além dos cinco sentidos convencionais, um sexto que só pode ser alcançado nos sonhos e na experiência xamânica. Daí surgem várias dificuldades, uma vez que as técnicas de conhecimento xamânicos só são acessíveis àqueles que têm um dom. Então, o que fazer para torná-las utilizáveis por outros pensadores nativos que não sejam xamãs?

Em outras palavras, como utilizar as formas de intuição nativas nos processos de pesquisa? Os modelos acadêmicos de investigação ainda determinam as regras e acabam por aprisionar outras conceitualizações alternativas. Mesmo a escrita, que sem dúvida é uma ferramenta importante na construção do conhecimento, é questionada pelos pesquisadores da UAIIN e da Casa del Pensamiento, que se interrogam se é a melhor maneira de compartilharem os resultados de suas investigações com os movimentos de base, uma vez que os integrantes em geral não leem. Para Rappaport, para escapar dessa

estrutura rígida imposta pela epistemologia ocidental, a *cosmovisión* pode contribuir para fugir do discurso hegemônico, ajudando os pesquisadores-ativistas a criarem suas próprias técnicas narrativas e retóricas, na encruzilhada entre as apropriações dos “saberes ocidentais” e das formas indígenas de pensar e sentir, de modo a que possam ser aproveitadas e bem recebidas pelos movimentos de base.

O capítulo seguinte, assinado por Carmen Martínez Novo, parte de uma rica experiência etnográfica, de orientação e de compartilhamento com alunos indígenas e não indígenas, desde a Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso), em Quito, no Equador, para refletir sobre a relação entre os “saberes indígenas” e “modernos” no sistema de educação dita intercultural e, a partir dessa reflexão, pensar sobre a posição diferencial dos saberes indígenas fora das universidades, isto é, na vida comunitária e familiar; por fim, examina-os também dentro da academia. As motivações para a reflexão, como Martínez Novo bem aponta, estão dadas na própria valorização que movimentos indígenas fazem do lugar dos “conhecimentos tradicionais” nos diversos níveis da educação, bem como na cooperação com intelectuais não indígenas.

Para isto, a autora recupera a literatura recente sobre movimentos indígenas nos contextos pós-constitucionais da América Latina para mostrar como as ideias da manutenção da diferença cultural e das formas diferenciadas de construção de conhecimentos estão disseminadas. No entanto, Martínez Novo aponta também como as etnografias das práticas efetivas da educação intercultural em muitos países da América Latina acabam privilegiando a alfabetização em castelhano e conteúdos não indígenas que os pais dos alunos consideram mais importantes e significativos. E essa constatação leva a um dos objetivos do artigo: a percepção das razões das diferenças entre retóricas e práticas no caso da educação intercultural equatoriana.

Através da história da constituição da educação intercultural bilíngue no Equador, Carmen Martínez mostra como a educação era entendida como um meio para o empoderamento, para a quebra de assimetrias e a inclusão social, em especial pela possibilidade de mover ações contra o Estado (o que implica o domínio do castelhano escrito), principalmente, mas não só, a escola sendo pensada como instrumento essencial no acesso ao mundo “moderno”. No entanto, na luta pelo acesso à educação os aliados possíveis eram ativistas religiosos, agentes do “mundo do desenvolvimento” e intelectuais que

valorizam os povos indígenas e suas tradições, e visavam fortalecer seus saberes e línguas como via de acesso para o que pensavam ser a preservação da diversidade. A partir de dados empíricos de pesquisa, a autora nos mostra como em algumas instituições interculturais equatorianas ideias supostamente afastadas e distintas, como as de interculturalidade e de mestiçagem (um velho tropo do discurso dos nacionalismos crioulos) colapsam umas sobre as outras, e compõem, mesmo entre intelectuais, uma cena ambígua.

A partir desse cenário complexo etnograficamente delineado, Carmen Martínez Novo retoma algumas de suas questões iniciais sobre as condições de possibilidade da manutenção da diversidade indígena no cenário contemporâneo, da viabilidade de se falar em “saberes Indígenas” no mundo globalizado contemporâneo, e indaga se faz sentido pensá-los na universidade e como, para apontar a percepção mais abrangente entre indígenas da complementariedade entre os “saberes modernos” e “indígenas”, ainda que os últimos não sejam percebidos como tendo a escola como o seu lugar precípuo. Destaca a maior inclusividade das formas de pensamento indígena, seu caráter radicalmente contemporâneo, em nada parecido com certas visões típicas de um certo folclorismo em que por vezes a chave do “intercultural” recai. Para Carmen Martínez Novo não há dúvidas sobre a importância para a universidade da presença desses conteúdos, ainda que por razões que têm mais a ver com a luta de acadêmicos contra o racismo e pela inclusão social de estudantes e profissionais indígenas, e não por prescrições legais de suposto fundo epistemológico que, todavia, não se pretende implementar.

O capítulo de Marcelo Fernández Osco, referido ao contexto boliviano, nos apresenta, a partir da perspectiva metodológica e teórica desenvolvida pelo chamado *Taller de Historia Oral Andina* (THOA), interpretações sobre como os saberes indígenas, sobretudo o Aymara, são mantidos, especialmente na sua própria língua²⁰. Para isso, o autor reflete sobre a produção de dois dos principais pensadores indígenas do século XVII: o *Mundo Pontifical*, de Waman Puma de Ayala, e o trabalho de Juan de Santa Cruz Pachacuti Yamqui. Ao fazê-lo, trabalha especificamente a partir de imagens, numa forma própria ao

20 Ver Stephenson, 2002. Ver o capítulo de Fernandez Osco, neste livro.

grupo do THOA, que considera a dimensão iconográfica como a forma mais adequada de transmissão de conhecimentos, valores e perspectivas das cosmologias andinas que o texto escrito²¹. Aqui, não se trata de uma proposição, mas de um procedimento alicerçado na prática profícua de um grupo de pesquisadores indígenas e não indígenas posicionados desde a universidade, numa experiência que teve repercussões significativas na produção de uma das vertentes intelectuais que confluíram na discussão de um Estado Plurinacional na Bolívia e nas transformações em curso desde a nova Constituição de 2009.

Em linha similar ao que destacam Carmen Martínez Novo e Joanne Rappaport, Fernández Osco mostra-nos que no pensamento andino o mundo é visto como regido pelo princípio da complementariedade, ou seja, todas as coisas do mundo são concebidas em pares. Para demonstrá-lo, recorre à análise de duas imagens de *O Mundo Pontifical*, em cujos mais de quatrocentos desenhos Waman Puma de Ayala buscou reorganizar o universo colonial que transformou tanto o mundo indígena quanto o do colonizador. Nesta análise, apoia-se em textos da extensa produção antropológica sobre as cosmologias e os modos de vida andinos.

Seguindo o princípio da complementariedade, na visão de Fernández Osco, a “escola do pensamento andino” integra os saberes e expressa a pluridiversidade do conhecimento. Fernández Osco destaca, a partir da imagem de Pachacuti Yamqui, como este demonstra que, seguindo o princípio da complementariedade, a vida é produzida enquanto um “entrelaçamento” de identidades variadas, que constrói uma comunidade de seres. Esse solo comum da “escola andina de pensamento”, que Fernández Osco evoca, reaparece em diferentes momentos da história, e está mesmo presente na recorrência de certos temas nas rebeliões históricas de Tupak Katari e Tupak Amaru II. Do mesmo modo, os atuais especialistas rituais na região seriam capazes de, na própria realização de oferendas, operacionalizar uma outra forma de diagramação visual dos mesmos princípios.

O pensamento andino, portanto, é marcado pela dualidade complementar e pela busca do equilíbrio no cosmos. Para Fernández Osco, seus conhecimentos são interculturais e “duo-versos” ou

21 Ver Rivera Cusiqanqi, 2015.

“pluri-versos”, visto que organizaram seu pensamento observando, sentindo e interagindo com o mundo que os rodeava, inclusive com o que os colonizadores impuseram. Assim, depreendemos mais uma vez a capacidade de inclusão dos saberes indígenas, em que as práticas espelham a própria e necessária percepção inter, ou melhor dizendo, pluri-cultural, sem descolamentos entre retóricas prescritivas e grandiloquentes transformadas nas práticas muitas vezes limitadas e reducionistas.

Na busca de averiguar a efetividade do princípio da interculturalidade como via de mão dupla, Kelly Russo e Mariana Paladino apresentam no capítulo os resultados parciais de uma pesquisa com professores da rede pública estadual e municipal do Rio de Janeiro acerca da implementação da Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que “... estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena’”, mais especificamente de como a temática indígena vem sendo apresentada para e pelos professores nas escolas²².

Para isso, recorreram à observação etnográfica nas escolas, ainda que os resultados desta parte da pesquisa não tenham sido apresentados; à aplicação de um questionário a 75 professores das duas redes que se dispuseram a respondê-los; à análise de conteúdos relacionadas à temática indígena nos cursos de História e de Pedagogia das cinco principais universidades públicas situadas no estado do Rio de Janeiro; e na leitura crítica da legislação relativa ao reconhecimento da diversidade cultural na educação, em particular as guias referentes ao tema no Plano Nacional do Livro Didático, de modo a perceber as orientações oficiais no combate aos estereótipos e preconceitos. Tomam ainda como ponto de partida a ideia de interculturalidade, abordando brevemente sua história e migração para o contexto brasileiro, tendo em vista sua presença supostamente estruturante para a educação escolar indígena.

Russo e Paladino mostram que os problemas começam no próprio texto da lei, que singulariza como história e cultura o que são

22 Ver em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em 1/06/2008.

diversas histórias e culturas, traindo de certo modo uma visão presidida desde um determinado ponto no tempo e que é essencialmente alheio às realidades indígenas, bem como não se considera a situação dos povos indígenas habitando as cidades, em número ponderável e a cada dia crescente. Em outros elementos normativos analisados pelas autoras os problemas persistem, apesar do interesse em promover a percepção da sociodiversidade brasileira. Afinal, a meta da interculturalidade, apregoada em todos os instrumentos relativos à educação indígena, está presente apenas de forma vaga no corpo normativo que configura as principais disciplinas vigentes no ensino fundamental, em especial dos textos que parametrizam os livros didáticos. A exceção está nos conteúdos de história e geografia. Mas nos conteúdos de português (tomada como “língua materna”) não há, por exemplo, nenhuma menção à existência de mais de 200 línguas e variantes dialetais indígenas, nem tampouco aos idiomas das populações imigrantes ou à língua de libras.

Esses e outros indicativos levantados pelas autoras apontam numa direção de grande importância colocada por Russo e Paladino: a de que a ideia de interculturalidade é pensada como uma via de mão única, onde quem deve se mover em todas as direções são os indígenas. O objetivo da lei, mais uma vez, parece não ter bases operacionais reais. Isto fica ainda mais claro quando se passa à operacionalização dessas diretrizes pelos professores, que na sua maioria só falam de questões indígenas em torno do Dia do Índio (19 de abril), e destacam a extrema dificuldade de trabalhar com o tema ao longo do ano pela própria inexistência de material formativo, bem como as lacunas em sua formação inicial, dentre muitos outros pontos levantados pela pesquisa.

A análise de Russo e Paladino dos cursos de graduação de história e pedagogia confirma a percepção dos professores, demonstrando como os cursos de formação inicial de professores são deficientes na (in)formação sobre os povos indígenas – e toda a sociodiversidade existente no Brasil – e mesmo sobre a história africana e outros aspectos supostos na lei. Apesar do interesse dos professores, tudo contribui para que tenham, e passem aos alunos, a imagem de um índio genérico, sem histórias e sem culturas diferenciadas, de certa forma o exato inverso do que o previsto na legislação e nas normativas. E é diante desse quadro que Russo e Paladino finalizam sua contribuição enfatizando a importância de processos formativos paralelos e de

formação continuada através da coordenação de cursos de extensão e aperfeiçoamento, como elas próprias já desenvolveram²³.

Jane Felipe Beltrão nos chama a atenção em seu capítulo para o caráter estratégico da postulação de uma ética acadêmica pautada na interculturalidade, tanto mais considerando-se estar falando de uma universidade na Amazônia, a Universidade Federal do Pará. O papel das universidades na construção das bases de uma cidadania intercultural é maximizado no contexto amazônico, onde a presença de numerosas instituições públicas e, em especial governamentais, é refeita. Para nos mostrar os desafios enfrentados, cuja ação junto com os indígenas, ribeirinhos e quilombolas tem sido essencial no trabalho de abertura de ações afirmativas na universidade, a autora recorre a um expediente textual que instiga a pensar sobre as formas consagradas de transmissão de conhecimentos: transforma o início da luta por ações afirmativas numa lenda, narrando-a com os nomes invertidos dos seus participantes.

23 Referimo-nos ao curso *Culturas e Histórias dos Povos Indígenas*, em modalidade semipresencial, coordenado por Mariana Paladino (Faculdade de Educação-UFF) e Kelly Russo (Faculdade de Educação da Baixada Fluminense - UERJ), com o suporte institucional do Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento (Laced), do Departamento de Antropologia/Museu Nacional-Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ (com o suporte institucional de Antonio Carlos de Souza Lima e Adriana Facina Gurgel do Amaral) e oferecido através da Rede Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica (RENAFOR-MEC) em convênio UFRJ/Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro. O curso foi desenvolvido durante os meses de novembro de 2014 a maio de 2015, somando um total de 180 horas. Ver também, Collet; Paladino & Russo, 2014. Iniciativas importantíssimas como esta, desenvolvidas por todo território nacional, foram na sua maioria paralisadas após o impeachment da Presidente Dilma Rousseff e a aprovação da Proposta emenda constitucional 241/55 (a depender se da Câmara ou do Senado) transformada na Emenda Constitucional nº 95 e publicada no Diário Oficial da União em 16 de dezembro de 2016, que congela as despesas do Governo Federal, com cifras corrigidas pela inflação, por até 20 anos, uma medida que efetivamente impede qualquer investimento, contribuindo para erodir ou destruir logo de saída, numerosas ações públicas, com impactos dramáticos nas áreas da educação da saúde, da ação social, tanto mais destrutivos no caso das parcas e muitas vezes mal desenhadas ações públicas para os Povos Indígenas.

Com isso, Beltrão não apenas nos conta do universo de preconceitos que assomou quando as lideranças indígenas e os acadêmicos seus aliados propuseram ações afirmativas em prol da presença indígena na UFPA, mas também nos mostra como os meios retóricos e narrativos academicamente não convencionais e inspirados (claro que com adaptações) nas formas discursivas e estratégias de negociação indígenas podem ser eficazes e fundamentais na construção de outra história da Amazônia, para cuja construção e divulgação tem contribuído com diferentes trabalhos²⁴. Mais importante: ela o utiliza num contexto de enunciação tenso, para uma plateia de acadêmicos, numa sessão comemorativa. O expediente narrativo que Beltrão aciona é também uma forma de negociação quanto ao tom da denúncia das iniquidades e de avanço de proposições, e em si mesma de construção de alianças. Segue, destarte, os modos como, em certos contextos, alguns povos indígenas transacionam e constroem espaços de interlocução com os não índios, de modo estrategicamente amenizado.

Beltrão propõe, assim, que se criem estratégias para *indianizar* (mas nas formas específicas de cada povo, *teneteharizar*, *waiwaizar* etc.) a universidade. Com isso, mostra a necessária mudança que as formas canônicas de se praticar a universidade precisam sofrer. Sugere que se traga ao cotidiano da vida universitária a potência dos diversos coletivos sociais que assomam a uma universidade que vem se descentrando da ética e da hexis das elites econômicas e políticas brasileiras que a tiveram como um dos seus principais instrumentos (barato para o que pagam de impostos e para a franquia de acesso que durante muito tempo tiveram) de reprodução social por longo tempo. Para os que estão/estiveram envolvidos na luta pelas ações afirmativas, há o ódio social destilado contra a abertura (muito pequena ainda) da universidade aos segmentos não hegemônicos da sociedade brasileira.

Beltrão resenha a literatura – que chamaremos de *programática* – mais consequente sobre a construção da interculturalidade, enfatizando seu chamado à necessidade de convivência simétrica e horizontal entre saberes diferenciados e mundos sociais, povos e seus conhecimentos, distintos. A proposta de descolonização, de ruptura com o binômio modernidade/colonialidade, aparece, no entanto, para além

24 Ver Carvalho, 2017; Silva, J., 2017; Silva, M.F., 2017.

da sua dimensão cognitiva. Como bem aponta a autora, trata-se de praticar uma outra postura deontológica, de estabelecer uma outra geopolítica dos saberes, de entender as formas de ser e de viver diferentes das elites e dar lugar a elas em estruturas organizacionais e maleáveis. Mais que enunciá-la, é preciso vivê-la, descentrando as formas cristalizadas (por vezes fossilizadas) e rotineiras de produção de conhecimentos e conhecedores, abrindo-nos a um aprendizado permanente para além das fronteiras com que lidamos ordinariamente.

Para isso, esperamos que os textos aqui coligidos sejam uma contribuição. Pesquisas que venham a cruzar os inúmeros desenvolvimentos dos campos das políticas indigenistas com os modelos de educação propostos para diferentes contextos, pondo em relação as histórias da educação de diferentes contextos nacionais, em especial as propostas para a educação de povos indígenas e de outras minorias, seriam iluminadoras de efeitos variados de importações efetivas, (re) leituras de práticas totalmente diversas sob categorias analíticas para elas alienígenas, e inevitáveis distorções. Ousamos dizer que a categoria interculturalidade pode ser usada estrategicamente para esses fins, pois se situa numa encruzilhada importante na contemporaneidade. Não intentamos fazê-lo de modo sistemático aqui, mas marcar pontos principais que os textos nesta coletânea trazem para o entendimento do entramado de problemas que configuram os múltiplos planos de relação entre povos indígenas e Estados Nacionais na contemporaneidade. De um adjetivo pouco claro, a palavra corrente em políticas governamentais (como nos mostram Salmerón Castro, Báez Landa, Martínez Novo e Russo & Paladino), os textos nos apontam os múltiplos significados do que se entende por intercultural/interculturalidade (em especial na educação superior), que deslizam e escorregam, muitas vezes mostrando mais concepções que situam os indígenas como os pacientes das ações de aprendizado da interculturalidade, e menos como seus inspiradores, mentores e inventores (como Carvalho, Rappaport, Fernández Osco atestam que na realidade eles também o são), propondo modos diferenciados de organizar socialmente o fazer universitário (da maneira como, dentre outros pontos, Dietz e Beltrão sinalizam). Talvez, assim, possamos dar novos conteúdos à diversidade cultural, para além de multiculturalismos alienígenas, compondo cosmopolíticas desde os cenários da América Latina.

REFERÊNCIAS

- ASSIES, Willem; VAN DER HAAR, Gemma; HOEKEMA, André, eds. *The challenge of Diversity: indigenous peoples and reform of the State in Latin America*. Amsterdam: THELA THESIS, 2000.
- BÁEZ LANDA, Mariano. “A antropologia aplicada e os ‘Outros’ no México. Experiência disciplinar e prática social”. Tese de doutorado. Campinas, Universidade Federal de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 2000.
- BÁEZ LANDA, Mariano; Herbetta Alexandre Ferraz (org.). *Educação indígena e interculturalidade: um debate epistemológico e político*. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2017.
- BARROS, Maria Cândida Drumond Mendes. “A missão Summer Institute of Linguistics e o indigenismo latino-americano: história de uma aliança (décadas de 1930 a 1970)”, *Revista de Antropologia*, 4(1), p. 45-85, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-77012004000100002. Acesso em 01/06/2018.
- BARROSO HOFFMANN, Maria. *Fronteiras étnicas, fronteiras de Estado e imaginação da nação*. Um estudo sobre a cooperação internacional norueguesa junto aos povos indígenas. Rio de Janeiro: E-papers, 2009.
- BLANCHETTE, Thaddeus Gregory. “Políticas indigenistas e cidadania no México e EUA: John Collier, Moisés Saénz e os Índios das Américas”. In: SILVA, Cristhian Teófilo da; SOUZA LIMA, Antonio Carlos de; BAINES, Stephen Grant (orgs.). *Problemáticas sociais para sociedades plurais: Políticas indigenistas, sociais e de desenvolvimento em perspectiva comparada*. São Paulo - Distrito Federal: Annablume – FAP-DF, 2009, p. 45-89.
- _____. *Cidadãos e selvagens: antropologia e administração indígena nos Estados Unidos, 1870-1890*. Rio de Janeiro: E-papers, 2013. Disponível em: http://www.e-papers.com.br/produtos.asp?codigo_produto=2451&promo=0. Acesso em 01/06/2018.
- BRITO, Antonio José Guimarães. “Povos indígenas e relações internacionais. A tolerância como princípio nas relações interétnicas”. Dissertação de mestrado. Florianópolis, Programa de Pós-Graduação em Direito/UFSC, 2004.
- CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. “Os povos indígenas e seus direitos”, *Anuário Antropológico 1981*, p. 13-20, 1983.
- CARVALHO, Miguel. *Cacique Miguel: o senhor das histórias Tembé | Tene-tehara*. Organização Jane Felipe Beltrão, Rhuan Carlos dos Santos Lopes, Edimar Antonio Fernandes. Rio de Janeiro: Mórula, 2017. Disponível em: http://www.aba.abant.org.br/files/20171211_5a2ed76c72004.pdf. Acesso em 01/06/2018.

- CASTRO, João Paulo Macedo e. *A invenção da juventude violenta*. Análise da elaboração de uma política pública. Rio de Janeiro: E-papers, 2009.
- COLLET, Celia Gouvêa. “Interculturalidade e educação escolar indígena: um breve histórico”. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006, p. 115-129.
- COLLET, Célia; PALADINO, Mariana; RUSSO, Kelly. *Quebrando preconceitos: subsídios para o ensino das culturas e histórias dos povos indígenas*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria/ Laced, 2014, 110p. (Série Traçados, v. 3). Disponível em: http://laced.etc.br/site/arquivos/Quebrando_preconceitos.pdf. Acesso em 01/06/2018.
- CONSELHO DA EUROPA (COE). *Livro Branco sobre o Diálogo Intercultural*. “Viver Juntos em Igual Dignidade”. Lançado pelos Ministros dos Negócios Estrangeiros do Conselho da Europa por ocasião da sua 118.ª reunião ministerial (Estrasburgo, 7 de maio de 2008). Versão em português. Estrasburgo, 2009 [2008]. Disponível em: https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_PortugueseVersion2.pdf. Acesso em 01/06/2018.
- CUJI LLUGNA, Luis Fernando. “Educación Superior e Interculturalidad”. Tesis para obtener el título de maestría en ciencias sociales con mención en antropología. Quito, Flacso, 2011. Disponível em: http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/3014/2/TFL_ACSO-2011LFCL.pdf. Acesso em 01/06/2018.
- DIAS, Caio Gonçalves. “Ordem do dia: uma análise do trabalho da Unesco em torno das políticas culturais (1979-1982)”. São Paulo, 2018. (Manuscrito, no prelo).
- FREIRE, José Ribamar Bessa. *Rio Babel*. A história das línguas na Amazônia. São Caetano do Sul: Yendis, 2004.
- HALE, Charles R. “Neoliberal Multiculturalism: the remaking of cultural rights and racial dominance in Central America”. *POLAR: political and legal Anthropology Review*, v. 28, n. 1, p. 10-28.
- HERNAIZ, Ignacio (org.). *Educação na Diversidade: experiências e desafios na educação intercultural bilíngue*. 2ª ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco, 2007.
- LACLAU, Ernesto. *Emancipation*. London: Verso, 1996.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. *Raça e História*. 2ª ed. Lisboa: Martins Fontes, 1975 [1952].

- MAIO, Marcos Chor. “O Projeto Unesco e a agenda das ciências sociais no Brasil dos anos 40 e 50”, *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 14 (41), p. 141-158.
- MATO, Daniel (org.). *Diversidad Cultural e Interculturalidad em Educación Superior*. Caracas: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) e IESALC – Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior em América Latina y el Caribe, 2008, p. 167-176. Disponível em: http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2964:diversidad-cultural-toda-la-info&catid=3&Itemid=405&lang=es. Acesso em 01/06/2018.
- _____. *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina*. Procesos de construcción. Logros, Innovaciones y Desafíos. Caracas: IESALC-UNESCO, 2009a.
- Disponível em: http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2964:diversidad-cultural-toda-la-info&catid=3&Itemid=405&lang=es. Acesso em 01/06/2018.
- _____. *Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir*. Experiencias en América Latina. Caracas: UNESCO-IESALC, 2009b. Disponível em: http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2964:diversidad-cultural-toda-la-info&catid=3&Itemid=405&lang=es. Acesso em 01/06/2018.
- _____. *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina*. Normas, Políticas y Prácticas. Caracas: IESALC-UNESCO, 2012. Disponível em: http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2964:diversidad-cultural-toda-la-info&catid=3&Itemid=405&lang=es. Acesso em 01/06/2018.
- MOREIRA, Antonio Flávio; Candau, Vera Maria (orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- MOSONYI, E.; González, O. Ensayo de educación intercultural en la zona arahuaca del río Negro (Territorio Federal Amazonas), Venezuela. In: MATOS, R. de; RAVINES, R. (comps.). *Lingüística e indigenismo moderno en América*. Lima: IEP, 1975, p. 307-320.
- MOORE, Denny; FACUNDES, Sidney; PIRES, Nádia. *Nheengatu (Língua Geral Amazônica), its History, and the Effects of Language Contact*. Survey Of California and Other Indian Languages. Berkeley: University of California, 1994. p. 93-118. Disponível em: <http://linguistics.berkeley.edu/~survey/documents/survey-reports/survey-report-8.07-moore-et-al.pdf>. Acesso em 01/06/2018.
- OLIVEIRA, Bruno Pacheco de. *Quebra a cabaça e espalha a semente: desafios para um protagonismo indígena*. Rio de Janeiro: E-Papers, 2015. Disponível em: http://laced.etc.br/site/arquivos/quebra_cabaca.pdf. Acesso em 01/06/2018.

- PACHECO DE OLIVEIRA, João. “Cidadania e globalização: povos indígenas e agências multilaterais”, *Horizontes Antropológicos*, 6(14), p. 125-141, nov. 2000.
- PALADINO, Mariana; ALMEIDA, Nina Paiva. *Entre a diversidade e a desigualdade: uma análise das políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; LACED/Museu Nacional/UFRJ, 2012, 152p. (Série Traçados, v. 2). Disponível em: http://laced.etc.br/site/arquivos/Laced_Entre%20a%20diversidade%20e%20a%20desigualdade.pdf. Acesso em 01/06/2018.
- RAMOS, Alcida Rita. “Introdução” (org.). *Constituições nacionais e povos indígenas*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. Disponível em: http://portal.abant.org.br/livros/Constituicoes_Nacionais_e_Povos_Indigenas.pdf. Acesso em 01/06/2018.
- RIVERA CUSICANQUI, Silvia. *Sociología de la imagen: ensayos*. Miradas ch’ixi desde la historia andina. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Tinta Limón, 2015. Disponível em: https://sentipensaresfem.files.wordpress.com/2016/09/rivera_cusicanqui_sociologia_de_la_imagen2015.pdf. Acesso em 01/06/2018.
- SILVA, Judite Vital da. *Judite: a menina da zona rural, guerreira Tenetehara*. Organização Jane Felipe Beltrão. Rio de Janeiro: Mórula, 2017. Disponível em: http://www.aba.abant.org.br/files/20171211_5a2ed73bbe51.pdf. Acesso em 01/06/2018.
- SILVA, Maria Francisca da. *Maria Francisca, Tembé: Tenetehara líder do Jeju*. Organização Jane Felipe Beltrão et al. Rio de Janeiro: Mórula, 2017. Disponível em: http://www.aba.abant.org.br/files/20171211_5a2ed707df1fc.pdf. Acesso em 01/06/2018.
- SOUZA LIMA, Antonio Carlos de. “Indigenismo no Brasil: migração e reapropriações de um saber administrativo”. In: L’ÉSTOILE, Benoît de; NEIBURG, Federico; SIGAUD, Lygia (orgs.). *Antropologia, Impérios e Estados Nacionais*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará/FAPERJ, 2002, p. 159-186.
- _____. El Proyecto Sendas de Conocimientos: una experiencia universitária de construcción de políticas gubernamentales de educación superior para pueblos indígenas. In: SOUZA LIMA, Antonio Carlos; PALADINO, Mariana (orgs.). *Caminos hacia la educación superior*. Los Programas Pathways de la Fundación Ford para Pueblos indígenas em México, Peru Brasil e Chile. Rio de Janeiro: E-papers; Laced-Trilhas de conhecimentos, 2012a, p. 117-160. (Série Abrindo Trilhas, 1). Disponível em: <http://laced.etc.br/site/pdfs/CaminosHaciaLaEducacionSuperior.pdf>. Acesso em 01/06/2018.
- _____. “Algumas perspectivas sobre (vários) exercícios tutelares: apresentação ao volume. In: ____ (orgs.). *Tutela: formação de Estado e tradições de gestão no Brasil*. Rio de Janeiro: E-papers, 2014, v. 1, p. 13-34. Disponível em: http://www.e-papers.com.br/produtos.asp?codigo_produto=2515&promo=0. Acesso em 01/06/2018.

- STEPHENSON, Marcia. "Forging an Indigenous Counterpublic Sphere: The Taller de Historia Oral Andina in Bolivia", *Latin American Research Review*, v. 37, n. 2, p. 99-118, 2002.
- UNESCO. Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura. *2º Relatório Mundial da UNESCO: Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural*. Paris: Unesco, 2009. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001847/184755por.pdf>. Acesso em 01/06/2018.
- _____. Seção de Educação para Paz e os Direitos Humanos. Divisão para promoção da Qualidade da Educação. Setor Educacional. *Expert Meeting on Intercultural Education*. UNESCO HQ, Paris, 20-22 March 2006. Paris: Unesco, 2006a. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001475/147539e.pdf>. Acesso em 01/06/2018.
- _____. *Unesco Guidelines on Intercultural Education*. Paris: Unesco, 2006b. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878e.pdf>. Acesso em 01/06/2018.
- VAN COTT, Donna Lee. *The friendly liquidation of the past: the politics of diversity in Latin America*. Pittsburg: The University of Pittsburg Press, 2000.
- VERDUM, Ricardo. *Desenvolvimento, utopias e indigenismo latino-americano: um estudo sobre indigenismo e cooperação internacional*. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia, 2018.
- WRIGHT, Susan. "The politization of culture". *Anthropology Today*, v. 14, n. 1, p. 7-15, February 1998.

DIVERSIDADE CULTURAL COMO DISCURSO GLOBAL

Gustavo Lins Ribeiro

A humanidade parece sempre deparar-se com uma disjunção extrema, como se tivesse que decidir entre forças conflituosas ou compatíveis, homogeneidade ou heterogeneidade, competição ou cooperação, guerra ou paz. Em uma era de globalização exacerbada, estes cenários são frequentemente concebidos a partir de discursos que retratam choques de civilizações ou que, ao contrário, celebram a diversidade cultural como o fundamento do diálogo intercultural. A governança global é, nos dias de hoje, um campo político complexo. No entanto, muitos de seus agentes e agências são, em maior ou menor escala, influenciados por tais discursos. Existem, pois, agências e agentes globais em cujas visões prevalece uma compreensão da globalização como um processo homogeneizante conflituo, e outros que a enxergam como uma oportunidade para gerar cooperação entre entidades heterogêneas. Meu objetivo principal neste artigo é discutir “diversidade cultural” como discurso global de elites engajadas na cooperação internacional e na governança global. Com efeito, a atual capacidade que “diversidade cultural” tem de construir um amplo consenso aparece claramente quando agentes sociais que acreditam em diferentes discursos globais, e que têm diferentes posições políticas, como os executivos do Banco Mundial e ativistas do movimento antiglobalização, compartilham a percepção de que a diversidade cultural é um patrimônio comum da humanidade a ser cultivado e preservado. A fim de atingir meus objetivos, discutirei, em primeiro lugar, as relações entre diversidade e globalização. Explorarei, então, a tensão universal/particular para oferecer a noção de cosmopolítica como um tipo distinto de discurso global. Antes de considerar os limites das pretensões à universalidade dos principais discursos globais contemporâneos (tais como direitos humanos, desenvolvimento, patrimônio mundial), discutirei “diversidade cultural” nos moldes do que chamo de discursos globais fraternos.

O atual reconhecimento da importância da diversidade como um valor central é resultado da progressiva tomada de consciência em relação à globalização, e da crescente atenção dada à natureza interconectada das questões culturais, políticas, econômicas e sociais em um mundo encolhido. O desenvolvimento desta atenção está intimamente relacionado ao aumento da complexidade dos fluxos de pessoas, bens, capital e informação. Com segmentações étnicas, repertórios de informação e diferenças culturais mais complexos, produzidos pela compressão do tempo-espço (Harvey, 1989), a diversidade cultural tem se tornado um tópico altamente politizado tanto internamente aos Estados-nação quanto em um nível global. A política da diferença evoluiu rapidamente, transformando demandas étnicas e culturais por reconhecimento em importantes campos de lutas políticas contemporâneas. Consequentemente, muitos discursos, ideologias e utopias referem-se à questão da diversidade cultural. A culturalização dos conflitos políticos, especialmente aqueles envolvendo demandas por cidadania baseadas em identidades étnicas, reforçou as ideologias de pluralismo e multiculturalismo (ver Kymlicka, 1996; Sartori, 2003, por exemplo).

É verdade que a globalização torna mais intensa a exposição à diferença e mais complexa a diferenciação social. No entanto, discursos sobre diversidade e sobre universalismo e particularismo estão relacionados a tensões existentes nas partes constitutivas de qualquer sistema social, especialmente aqueles sistemas inseridos em dinâmicas de crescimento e expansão. Tensões entre forças centralizadoras e descentralizadoras são inerentes à expansão capitalista, por exemplo. A triunfante expansão global contemporânea do capitalismo tem maximizado tais tensões. A luta por diversidade cultural faz parte, cada vez mais, da luta contra as tendências centralizadoras do capital global em setores econômicos, tais como as telecomunicações e as indústrias culturais. A defesa da diversidade cultural pode, contudo, também refletir a visão das corporações transnacionais acerca da natureza *glocal* da atual economia política. Os processos de centralização estão relacionados ao poder de acumulação e homogeneização, à produção estereotipada, assim como à criação de taxonomias para controle das diferenças. Os processos de descentralização estão relacionados ao poder de disseminação e heterogeneização, à produção

diferenciada, e à criação de taxonomias que visam beneficiar-se da diversidade. Porém, a descentralização pode se dar de maneiras que igualmente reforcem o poder de acumulação e que implicam sistemas de controle e organizacionais mais sofisticados e flexíveis, posto que se localizam em campos atravessados por forças paradoxais. Estes cenários são marcados por uma “descentralização com centralização”, um oxímoro utilizado por Saskia Sassen (1991) para explicar algumas dinâmicas da globalização contemporânea. Em processos de descentralização com centralização, a administração da diversidade adquire maior importância estratégica, enquanto a uniformização é relegada a segundo plano. Diferença torna-se uma vantagem e um problema; como tal, precisa ser conhecida e domesticada.

As agências e redes de governança global necessitam lidar com a diferença. O poder centralizador delas baseia-se, em parte, em suas capacidades para conciliar tanto as diversas demandas independentes, originadas do sistema global por elas administrado, quanto as respostas diferenciadas dadas pelo sistema global diante de regulações centralizadoras. Tornar os interesses locais, regionais, nacionais e transnacionais compatíveis requer sensibilidade com relação à informação que corre de modo centralizado e descentralizado. Há, portanto, a necessidade de levar-se em conta uma pluralidade de contextos de produção de significado que são interconectados por meio de iniciativas institucionais ou pelo estabelecimento de redes. Agências e agentes transnacionais são mais propensos a organizar a diversidade do que a reproduzir a uniformidade (Hannerz, 1996). Ao mesmo tempo, “o par unidade/diversidade é inerente ao imaginário e à prática da administração simbólica do mercado mundial” (Matterlart, 2005:61). Em suma, instituições e redes de governança global estão sujeitas às dinâmicas de descentralização/centralização, e precisam enfrentar os problemas trazidos pela diversidade à sua (re)produção.

Diversidade cultural tornou-se um pau-para-toda-obra, um “termo ubíquo” que abarca posições políticas contraditórias defendidas por Estados-nação, agências de governança global e corporações de comunicação (2005). De fato, o discurso sobre a diversidade é um universo de disputas. Existem diferentes tipos de “diversidade”, situados em dois grandes campos definidos pela presença preeminente de interesses políticos ou gerenciais. A diversidade pode, portanto, tornar-se uma grande prioridade para formuladores de

políticas públicas interessados na resolução de conflitos ou em iniciativas de desenvolvimento (ver World Bank, 2001:42; Marc, 2005), assim como para ativistas políticos interessados nas lutas por sobrevivência de povos nativos ou no fortalecimento da sociedade civil global (ver Gavena, 2001:280; Fórum Social Mundial, 2002:1, por exemplo). A diversidade é um tema obrigatório especialmente para as agências de governança global, uma vez que diferenças culturais são sempre, potencialmente ou de fato, parte de suas atividades diárias (ver Ribeiro, 2003b). É igualmente tema obrigatório para todos aqueles politicamente sensíveis ao papel da diferença na construção de grandes unidades políticas. Resumindo, diversidade pode ser uma ferramenta para a reprodução ou para a contestação da hegemonia. Não há nada na “diversidade” que necessariamente a coloque como um desafio aos detentores do poder. Bem ao contrário, a diversidade pode ser relacionada a uma longa discussão sobre pluralismo, debate central no liberalismo (Sartori, 2003). Neste sentido, não surpreende que as questões levantadas pela “diversidade” sejam um tema principal do debate democrático, especialmente nas últimas décadas em que o respeito pela diferença tornou-se um grande foco da agenda da sociedade civil (Taylor, 1993; Kymlicka, 2001).

A entrada de múltiplas e diferenciadas vozes nos debates políticos e acadêmicos globais, juntamente com o constante crescimento da sensibilidade em relação à diferença transformaram a “diversidade cultural” em um objeto de desejo que exige novos e criativos modos de interpretação. Walter Dignolo (2000) cunhou a expressão “diversalidade” para designar a diversidade como um projeto universal contrapondo-se ao universal abstrato oferecido por perspectivas hegemônicas. Diversalidade é compreendida como um abandono das clássicas noções de universalidade, enxergando na diversidade o princípio central da criatividade. A diversalidade deve ser “a incansável prática do cosmopolitismo crítico e dialógico, antes de ser uma impressão de uma sociedade futura e ideal, projetada de um único ponto de vista (aquele do abstrato universal) que nos reconduzirá (outra vez!) ao paradigma grego e a legados europeus” (p. 744). Considerar a diversidade como um novo universal não é, no entanto, suficiente. O problema persiste onde ele sempre esteve: na relação entre particulares e universais.

Em um mundo repleto de diversidade, universalismos tradicionais não são discursos incontroversos. A crítica dirige-se especialmente às formulações ocidentais e eurocêntricas que, dadas as suas posições hegemônicas, têm sufocado outras perspectivas. Enrique Dussel (1993), por exemplo, argumenta que a centralidade da Europa no sistema mundial possibilitou ao moderno etnocentrismo europeu pretender ser universal. O eurocentrismo da modernidade confundiu, portanto, a universalidade abstrata com a globalidade concreta hegemonzada pela Europa na condição de “centro” (1993). Um projeto como o de Dipesh Chakrabarty (2000) de “provincializar a Europa” também tem implicações para a intenção de descentralizar universalismos e criticar a modernidade europeia como padrão de medida. Seu projeto questiona o papel proeminente desempenhado pela historicidade na construção de interpretações ocidentais, e abre o caminho para uma renovação do pensamento europeu, a partir das margens. A explosão das totalidades e a valorização de fragmentos e da multiplicidade de tempos e espaços indicam novas tensões entre universalismos e particularismos.

Universais e particulares constituem um tópico altamente debatido por filósofos. Os antropólogos, no entanto, têm igualmente mantido, há tempos, uma preocupação referente a estas questões, visto que se interessam pela compreensão da cultura como um atributo geral da humanidade, e de culturas, enquanto múltiplas existências de tal atributo. Filósofos, assim como antropólogos, têm contraposto universalismo a particularismo e a relativismo. A discussão em torno do relativismo cultural tem sido, de uma forma ou de outra, central para a antropologia desde sua origem, e vem sendo revisitada há décadas (ver, por exemplo, Herskovits, 1958; Geertz, 1984; Abu-Lughod, 2002). Ao mesmo tempo, antropólogos têm chamado a atenção para as trocas e interconexões existentes entre populações humanas, para a natureza “espúria” e “híbrida” das culturas (ver, por exemplo, Sapir, 1924; Wolf, 2001; Canclini, 1990; Werbner, 1997).

Os multifacetados, por vezes paradoxais, sentidos de “diversidade cultural” são herdeiros das discussões sobre a noção de cultura. Eles têm há tempos estado presentes nos debates antropológicos acerca da cultura, no singular, e de culturas, no plural. A noção antropológica de “cultura” significa atributos universais compartilhados por todos os

seres humanos. O termo “culturas” refere-se às variações concretas de tais atributos em incontáveis contextos históricos e geográficos. Cultura, no singular, também pode ser usada na descrição de uma forma única da experiência humana, como na expressão “cultura yanomami”. Assim, o mesmo substantivo pode expressar um universal e os seus particulares, aspectos comuns a todos os seres humanos, assim como experiências vivenciadas por apenas uma parte da humanidade. Sob o guarda-chuva de um único atributo humano (cultura), as diferentes culturas precisam ser compreendidas em sua pluralidade e em sua capacidade de comunicar-se entre si. Cultura existe apenas por meio de culturas. Cultura(s) pode(m), portanto, ser associada(s) a entidades universais, particulares ou mistas. As propriedades deste conceito criam aporias, tais como a valorização simultânea da diversidade e da unidade. Não deveria, pois, ser uma surpresa que Raymond Williams, em sua conhecida obra intitulada *Keywords* (1983), sustentou ser cultura uma das duas ou três palavras mais complicadas existentes.

A consideração de “diversidade cultural” traz imediatamente para o primeiro plano questões de universalismo e particularismo. A própria expressão “diversidade cultural” poderia levar à crença de que nos encontramos no campo do relativismo cultural. A transformação da diversidade cultural em um discurso global, no entanto, indica que a universalização da diversidade é uma possibilidade real. Preciso deixar claro que não estou muito interessado em discussões abstratas acerca dos universais, como as expressas em afirmações como “a linguagem é um atributo da humanidade”. Minha preocupação gira em torno de discussões acerca de como alguns particularismos, noções ocidentais de “direitos humanos”, “desenvolvimento” e “valores universais excepcionais”, por exemplo, tornam-se, ou pretendem tornar-se “universais”. Resumindo, estou interessado em discursos globais que se pretendem universais e que precisam ser enquadrados em histórias específicas de poder, uma vez que eles refletem capacidades desiguais de definir o que é comum ou desejável a cada ser humano. A transformação de particulares em universais é um problema de ordem sociológica e histórica, mais do que de ordem lógica. O monopólio do que é universal é um meio de (re)produção de elites globais. Os agentes locais não conseguem fazer com que suas concepções de universais sejam ouvidas, muito menos impostas, a menos que se articulem com poderosas redes globais; neste caso, eles deixariam de ser, estritamente falando, atores locais.

Para uma melhor compreensão do universo mais amplo em que situo meu raciocínio, irei subdividir o particularismo em três categorias: particularismos locais, particularismos translocais e, por fim, particularismos cosmopolitas que frequentemente coexistem em uma mesma formação cultural. Variam de acordo com (a) as diferentes maneiras que o papel da diferença e da igualdade é representado por atores sociais na construção de suas identidades; e (b) os papéis que diferença e igualdade desempenham na construção de grandes unidades políticas. Na realidade, dadas as complexas relações que diferentes coletividades de pessoas mantêm ao longo do tempo, ao contrário da crença comum, os particularismos são o produto de histórias de interconexões e trocas. Neste sentido, todo particularismo é híbrido. Vale ressaltar que não há culturas genuínas *per se*, visto que estão sempre inscritas em processos e contextos mais amplos. Concordo com Eric Wolf (2001:313), para quem

[...] nem as sociedades, nem as culturas devem ser vistas como dadas, integradas por alguma essência interna, um fundamento organizacional, ou um plano mestre. Antes, grupos culturais e grupos de grupos estão em contínua construção, desconstrução e reconstrução, sob o impacto de processos múltiplos que operam em amplos campos de conexões sócio-culturais.

Apesar dessa abordagem da cultura, mais complexa e não essencialista, os atores sociais são frequentemente levados a acreditar na existência de formas culturais genuínas, pertencentes a um único grupo ou mesmo exclusivamente criadas por um povo único. Essa forma de representação social é o que oferece condições para o desenvolvimento de particularismos locais.

Particularismos locais são o conjunto de práticas e discursos mantidos por certas pessoas em uma dada localidade, de tal maneira que eles parecem ser social e espacialmente delimitados. Em virtude de seu forte apego à originalidade e à autenticidade, os particularismos locais parecem ser idiossincráticos. Tal tipo de particularismo é relevante especialmente quando se associa à crença de que se refere a expressões e a modos de vida únicos a um certo povo. Assim, ele

é imediatamente relacionado a diferenças e diversidades culturais. Oferece um forte sentido de coesão, de unidade e de identidade, sendo uma poderosa fonte para a construção de coletividades. Os particularismos locais são úteis para contrastar-nos, o povo “x”, com eles, o povo “y”. Como grandes forças de formação identitária, eles são fundamentais para definir as redes de aliança e de cooperação entre as pessoas, entendidas como membros internos de uma coletividade, assim como para definir as linhas que demarcam quem são os *outsiders*. As ideologias multiculturais de convivência, principalmente aquelas que enfatizam limites e fronteiras, desempenham um papel importante nesse universo. Ainda que os particularismos locais sejam meios simbólicos à disposição das populações locais, também podem disseminar-se para outras pessoas. Isso é especialmente verdade em uma era de globalização caracterizada pela existência de diversos fluxos desterritorializados de bens, informações e pessoas. Porém, nem todos os particularismos fluem com a mesma intensidade e visibilidade.

Os particularismos locais encontram-se dentre alguns dos mais sólidos pilares do etnocentrismo, o ambivalente sistema ideacional que é simultaneamente responsável tanto por representações positivas sobre os grupos dos quais os próprios atores sociais fazem parte quanto por representações negativas dos que deles não fazem parte. O etnocentrismo politicamente ativo pode levar tanto a essencialismos quanto a fundamentalismos. A emergência dessas ideologias, baseadas na exacerbação de diferenças culturais, deve ser compreendida nos contextos sóciopolíticos em que há a presença de enormes diferenças de poder entre distintos segmentos étnicos. A globalização tem produzido contradições entre segmentos étnicos e os Estados-nação, ao mesmo tempo em que incrementou a habilidade desses segmentos para a realização de alianças internacionais. Porém, uma vez que a maioria dos conflitos étnicos se dá no interior dos Estados-nação (ver Williams, 1989, para a relação entre o racismo e a construção da nação), essas grandes unidades políticas são o contexto em que ideologias de convivência são (re)construídas, no mais das vezes como o resultado de confrontos entre diversos segmentos étnicos e governos centrais. Nas últimas quatro décadas, noções de pluralismo étnico e multiculturalismo têm ocupado cada vez mais a cena pública, trazendo novas dinâmicas e pressões à vida política (Taylor, 1993; Kymlicka, 1996, 2001; Glazer, 1998). O papel estratégico que os países anglo-saxões exercem na produção de matrizes discursivas

contemporâneas é o motor por trás da disseminação mundial de perspectivas multiculturais. Esta proeminência tem sido associada ao “imperialismo cultural” norte-americano (Bourdieu e Wacquant, 2002), isto é, com um particularismo local que é universalizado mediante efeitos de poder.

A americanização da “cultura mundial” é um tema ambivalente, intimamente relacionado às discussões sobre imperialismo que, amiúde, refletem a posição ideológica do autor. Concordo com Dezalay (2004:12) que a “americanização” é um termo reducionista, pois atrapalha a percepção da “longa história de estratégias internacionais” produzidas pelos Estados-nação que lutam, em arenas globais, visando à imposição de diferentes modos de conhecimento de Estado. Penso, no entanto, ser possível concordar que: a) por um lado, não há dúvida de que atores locais indigenizam fluxos globais de informação e de cultura, e que algumas vezes resistem a eles; e b) por outro lado, é notável a proeminência de artefatos e matrizes discursivas norte-americanos nestes fluxos. Hunter e Yates (2002) ilustram bem o que acabo de dizer. Em seu trabalho sobre o “mundo dos globalizadores americanos”, eles prestam atenção às “forças de indigenização e hibridação”, reconhecendo, no entanto, que, “ao fim do dia”, estamos “ainda nos defrontando com a realidade presente do poderoso, se não dominante, papel americano no processo de globalização” (p. 325). Baseados em entrevistas com administradores e executivos dos mais altos cargos em grandes organizações e corporações transnacionais, eles mostram como essas elites globais monoglotas, falantes apenas do inglês, exportam seus programas ideológicos e morais. Essas elites vivem em uma bolha sócio-cultural de crenças e práticas, caracterizada por uma enorme exposição à compressão do tempo-espço e aos homogeneizados espaços fragmentados globais, uma fé cega na inevitabilidade da globalização e no mercado, uma avaliação positiva de seu próprio trabalho (nunca visto como destrutivo das culturas locais), e pela noção de que “eles todos estão respondendo de diversas maneiras a necessidades universais, enraizadas na concepção do indivíduo como um ator social que é racional, competitivo e consumista” (p. 355). Sua autoridade moral é “fundamentada na linguagem dos direitos e necessidades universais do indivíduo” (p. 338). Necessidades universais definem-se em sintonia com o programa dos globalizadores. Nesse contexto, o multiculturalismo desempenha claramente um papel instrumental e funcional. É útil como uma estratégia para corporações

multinacionais, por “temperar tanto a imagem quanto a realidade de seu trabalho como um imperialismo *soft*. Harmonizar o apelo moral com direitos e necessidades universais representa, portanto, uma tendência a indigenizar suas marcas, identidades organizacionais e seus clientes” (p. 341). Diversidade cultural e local devem ser respeitadas como uma necessidade de sobrevivência em um mundo globalizado. A indigenização, isto é, a apropriação local, é vista como uma estratégia *glocal* de *marketing*. Esse quadro mental está longe de transformar tais globalizadores em uma elite cosmopolita. Hunter e Yates concluem que:

Preeminente neste processo é a crença de que uma forte ideia humanitária subjaz ao seu trabalho e ao trabalho das organizações que eles representam. Seja comercial, de entretenimento, religiosa ou educacional, a missão organizacional de seu trabalho é encontrar-se com uma necessidade humana que seja fundamental e universal, mesmo se for o caso de eles estarem criando tal necessidade. Então, de maneiras sobre as quais eles nem sempre refletem, querem acreditar que estão, juntamente com o seu trabalho, contribuindo para o bem moral. Desse modo, a vanguarda da globalização mantém um sentido de inocência moral a respeito do mundo que ajudam a criar. O cinismo está simplesmente ausente; ao contrário, a candura – sobre quem são eles e o que estão fazendo surgir – é a sensibilidade avassaladora. (P. 355)

Esse tipo de ingenuidade pode ser sustentado apenas por aqueles que exercem poder hegemônico. “Americanização” é um tema relevante nos processos globais, e um exemplo de como um particularismo local pode pretender-se universal. A universalização dos particularismos locais é o melhor cenário para se ver como a definição sobre o que é universal está sujeita a conflitos de interpretações, baseados em diferentes poderes e posições de sujeito. Vale repetir: há uma luta para manter o monopólio sobre o que é universal, posto que tal monopólio constitui-se como um dos meios fundamentais para a reprodução simbólica das elites globais. Uma vez que se define o que é universal, quanto mais um grupo ou uma pessoa se enquadram na definição, mais globais eles se tornam. Em virtude do fato de que universais, no

mais das vezes, são tomados como atributos da humanidade, quanto mais próximos um grupo ou pessoa estão dos universais, mais humanos eles são. Idiossincrasias são adequadas à criação de estereótipos e à discriminação.

Embora poucos sejam os que disputariam o papel dominante dos Estados Unidos na globalização, a discussão sobre se a globalização é uma forma de imperialismo controlada pelos Estados Unidos e por corporações transnacionais encontra-se longe de acabar. As posições em conflito representam mais um indicativo de que a disseminação de particularismos locais ocorre em um universo em que abundam outros discursos sobre a melhor maneira de administrar os conflitos de diversidade cultural. Alguns desses discursos estão mais preocupados com formas de interação e de diálogo do que com a diversidade como uma coleção de unidades distintas que, entretanto, são forçadas a viverem juntas, visto que suas vidas se desenrolam internamente a uma mesma estrutura política, a do mundo globalizado. Esses outros discursos relacionam-se ao que chamo de particularismos translocais.

Os *particularismos translocais* claramente admitem ser um produto de inúmeras trocas e empréstimos. Eles referem-se abertamente a pessoas e culturas localizadas em múltiplas situações geográficas. A diversidade não se define apenas pela existência de outros exóticos, cuja presença estabelece claras fronteiras nós/eles. A diversidade cultural é vivenciada como uma realidade que não é estranha à comunidade; ao contrário, a diversidade e a hibridização são vistas como marco identitário fundamental. Os particularismos translocais constituem parte importante das ideologias de identidade de mestiços e diaspóricos e, nesse plano, exercem um papel homólogo ao dos particularismos locais na formação identitária (ver, por exemplo, Sahlins, 1997). Nesse sentido, particularismos translocais podem também tornar-se essencialismos e fundamentalismos. Contudo, os atores sociais que sustentam particularismos translocais são mais conscientes dos empréstimos e contribuições provenientes de outras formações culturais. Assim, eles não se mostram tão dispostos a produzir ideologias de convivência, como algumas formas de multiculturalismo, baseadas em diferenças e limites rígidos. A ideologia central aqui é a da interculturalidade, um discurso que enfatiza a mutualidade mais do que a exclusividade. Néstor García Canclini (2004:15) traça a seguinte distinção entre multiculturalismo e interculturalidade:

Concepções multiculturais admitem a *diversidade* de culturas, salientam as suas diferenças e propõem políticas relativistas de respeito que, frequentemente, reforçam a segregação. A interculturalidade, por outro lado, aponta para o confronto e o entrelaçamento, para o que ocorre quando grupos estabelecem relações e trocas. Ambos os termos supõem dois modos de produção do social: a *multiculturalidade* supõe a aceitação do que é heterogêneo; a *interculturalidade* implica que os diferentes são o que são em relações de negociação, conflitos e empréstimos recíprocos.

Os particularismos translocais tendem a proliferar-se como um resultado do aumento na complexidade dos fluxos de mercadorias, pessoas e informação, promovido pela intensa compressão do tempo-espaço no mundo globalizado contemporâneo. Tais fluxos disjuntivos geram identidades multifacetadas e uma abundância de híbridos e ambiguidades. A consideração exacerbada do hibridismo pode gerar pretensões de elevá-lo a um novo universal, mas não leva, necessariamente, a um respeito generalizado pela diferença como fonte da criatividade e da engenhosidade humanas. Ao contrário, o hibridismo pode desencadear um medo pela perda de pureza e de essência e, em consequência, um aumento de perspectivas fundamentalistas, uma reação violenta, um retorno à noção de que os particularismos locais constituem-se como fonte exclusiva para a formação de identidade e como trampolins para a construção de universais.

Os *particularismos cosmopolitas* são capazes de lidar com as tensões entre particularismos e universalismos, entre hibridismo e fundamentalismo, de uma maneira mais produtiva. Diferentemente das formas de particularismos anteriormente mencionadas, o particularismo cosmopolita é formado por discursos que tratam intrinsecamente de assuntos globais, e que pretendem ser levados em consideração, se não incorporados, por outros povos. Eles alimentam-se do cosmopolitismo como uma ideologia de tolerância, compreensão, inclusão e convivência. Cosmopolitismo é uma noção ocidental que sintetiza a necessidade que agentes sociais têm de conceber uma entidade política e cultural maior do que sua terra natal, que englobaria todos os seres humanos em escala planetária. O cosmopolitismo pressupõe uma atitude positiva diante da diferença, um desejo de construir amplas

alianças e comunidades globais pacíficas e igualitárias, formadas por cidadãos que deveriam estar aptos a comunicarem-se por meio de fronteiras sociais e culturais, gerando uma solidariedade universalista. A sua força inclusiva faz-se mais evidente em momentos de crise de outros modos de representar e de atribuir pertencimento a unidades sóciopolíticas e culturais já existentes. Muito do mal-estar e mal-entendido que o cosmopolitismo possa provocar estão relacionados com sua ambiguidade, isto é sua maneira singular de unir diferença e igualdade, um paradoxo aparente de desejar reconciliar valores universais com a diversidade de posições cultural e historicamente construídas. A formação do termo grego, *cosmopolis*, já indica tal tensão insolúvel: *cosmos*, uma ordem natural universal, relaciona-se com *polis*, a variável ordem da sociedade. Em consequência, das democráticas cidades-estado da Grécia às cidades globais, a noção de cosmopolita tem sido perseguida por questões como *de quem é este mundo do “cidadão do mundo”*.

Desde seu início, o cosmopolitismo tem sido uma categoria marcada por uma necessidade de negociar com “outros”, e tem refletido tensões entre realidades locais e supralocais, perspectivas etnocêntricas e relativistas, e entre particularismo e universalismo. Os particularismos cosmopolitas mostram-se como os mais facilmente universalizáveis, isso por já constituírem-se a partir de concepções globais de solidariedade, inclusão e respeito diante da diversidade cultural. Atualmente, o cosmopolitismo é uma ideologia de convivência das mais poderosas entre os globalizadores, independente de suas diferenças políticas com relação às características e objetivos da globalização. Seja no movimento antiglobalização, ou no Banco Mundial, ser um cidadão do mundo é uma necessidade. Dificilmente poderia ser de outra maneira, pois elites políticas globais, altamente expostas à compressão do tempo-espaço e à diversidade étnica, desenvolvem de fato uma identidade mais complexa, visto que os poderes (re)estruturadores de diferentes níveis de integração (local, regional, nacional, internacional e transnacional) funcionam de modo diferente para aqueles que estão sujeitos a forças globais e transnacionais (Ribeiro, 2000). A diversidade cultural é, assim, uma ideologia central que os cosmopolitas tentam universalizar.

Particularismos cosmopolitas coincidem em grande medida com o que eu chamei, em outro contexto (Ribeiro, 2003b), de cosmopolítica.¹ Esta noção permite explorar os particularismos cosmopolitas como uma forma de discurso político global, e ir além da tensão particular/universal que, de uma forma ou de outra, é uma grade que encerra essa discussão. De fato, cosmopolíticas são discursos globais conscientes de sua natureza política. Cosmopolíticas consistem em matrizes discursivas intrinsecamente relacionadas a interpretações e ações políticas de alcance global. É por este motivo que agências de governança global são centros de produção de cosmopolíticas.

Há dois campos de interpretação e promoção da cosmopolítica. O primeiro é hegemônico por capitalistas transnacionais e suas elites associadas que louvam um mundo neoliberal sem fronteiras, leia-se, o livre acesso aos mercados e aos recursos sociais e naturais de todo o mundo. Eles também postulam o fortalecimento de agências de governança global, tais como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização Mundial do Comércio (OMC). A diversidade cultural e o respeito à diferença são vistos como um meio para a obtenção de concordância e governança, ou como uma estratégia de mercado. A cosmopolítica hegemônica promove a (re) produção do *establishment* global. O segundo campo é representado por agências e intelectuais, no sentido gramsciano (Gramsci, 1978), interessados em outros tipos de globalização e na disseminação de cosmopolíticas críticas. Tais intelectuais são tipicamente encontrados no ambiente universitário (especialmente em áreas como antropologia, ciência política, economia, estudos culturais, filosofia, geografia, literatura, relações internacionais e sociologia), em organizações não governamentais (ONGs) e em movimentos sociais. Eles defendem e promovem a difusão de visões de heterogeneidade, de heteroglossia, de diversidade cultural e de fortalecimento dos atores locais. Eles postulam a necessidade de uma sociedade civil global que regule o poder

1 Sobre cosmopolítica, ver o livro editado por Cheah e Robbins (1998), especialmente os capítulos de Robbins (1998a; 1998b), Cheah (1998a; 1998b), Wilson (1998) e Clifford (1998).

das elites hegemônicas transnacionais e desterritorializadas. As articulações internas a esta segunda tendência são a base de cosmopolíticas contra-hegemônicas dos ativistas transnacionais.

Ambos os campos, de diferentes maneiras, alimentam-se de discursos globais, tais como desenvolvimento (com as suas promessas de bem-estar ilimitado e transcendência tecnológica), republicanismo, liberalismo, socialismo, ambientalismo e defesa dos direitos humanos. Também são fortalecidos pelos novos quadros mentais das atividades políticas e culturais engendradas pelas tecnologias de comunicação do final do século xx. As tecnologias de comunicação tornaram-se um foco de explorações sobre cultura global, assim como sobre a emergência de novas e flexíveis identidades, interações eletrônicas e espaços públicos, hibridismo cultural e comunidades políticas cosmopolitas. A internet acarretou a existência de uma comunidade transnacional imaginada-virtual, sincronizada pelo ciberespaço, interagindo em tempo real e envolvida em trocas globais, sejam elas econômicas, culturais ou políticas (Ribeiro, 1998). A internet, porém, não substitui a copresença real que permanece fundamental para a existência de rituais que estimulam a construção de complexas cadeias de solidariedade entre os atores políticos. Tal necessidade pode ser vista, por exemplo, na importância, nas últimas duas décadas, dos megarrituais globais de integração de elites transnacionais, como as conferências das Nações Unidas e o Fórum Social Mundial.

A noção de cosmopolítica mostra-se útil no debate acerca das possibilidades de articulações supra e transnacionais, na era atual, caracterizada por uma intensa criação de redes de atores globais. Diferente da noção de universal, cosmopolítica não esconde sua natureza política e a necessidade de formar composições políticas mais amplas. Articulação torna-se, portanto, uma palavra-chave uma vez que a eficácia da cosmopolítica em um nível transnacional depende de sua disseminação em redes. A isso soma-se o fato de que a noção de cosmopolítica também implica o reconhecimento de que não há nenhuma cosmopolítica capaz de dar conta da complexidade e diversidade dos conteúdos dos discursos e culturas globais. Realmente, seria uma contradição com a própria ideia de cosmopolítica crer que pode haver um, e apenas um, conteúdo para todos os assuntos *glocalizados*. Por definição, pode haver apenas cosmopolíticas híbridas e plurais. No entanto, elas são o produto de diferentes campos de poder. Aquelas criadas por agentes hegemônicos tendem a ser enquadradas em discursos que dificilmente disfarçam

a sua pretensa superioridade ontológica diante de outros. Ao mesmo tempo em que tais formulações formalmente respeitam a diferença e diversidade, elas aproximam-se da ideia de um destino moral e teleológico que acaba equivalendo à construção de quase-universais.

No mundo globalizado, é crescente a percepção de que a definição dos universalismos encontra-se sujeita a diferentes forças e contradições. Tal percepção desenvolveu-se mais ainda em face dos usos pragmáticos de universalismos, como os direitos humanos, na governança global. Nas arenas políticas globais constituídas por um conjunto de atores e agências representantes de Estados-nação, formas de estabelecer consensos e objetivos comuns devem evitar armadilhas inerentes à tensão universalismo/particularismo. A ideia de um “universal” tende a obliterar diferenças, as variações de poder e as lutas que moldam os processos conducentes à definição de um interesse comum. Além disso, supõe que consensos baseiam-se no mesmo tipo de compreensão e de substrato cultural que informem o que seja a boa vida. Os universais frequentemente são apresentados como entidades transcendentais eternas e naturalizadas que se situam além da cultura, da sociedade e do poder. Eles tendem a se tornar um fetiche, tanto nas mãos dos que acreditam quanto nas dos que neles não acreditam. Os universalismos, portanto, escondem mais do que revelam.

É por isso que defendo a adequação da noção de cosmopolítica para ações políticas globais. Ela inicia-se com a assunção de que a política é praticada sempre em um campo de ação em que há uma grande variedade de posições culturais e políticas. E, aqui, a noção de “campo” é central. Bourdieu (1986) define campo como um conjunto de relações e inter-relações baseado em práticas e valores específicos, operando em contextos dados. Um campo é heterogêneo por definição; formado por diferentes atores, instituições, discursos e forças em tensão. Em um campo, tudo adquire sentido em termos relacionais, por meio de oposições e distinções. As estratégias de cooperação ou conflito entre os atores determinam se uma doutrina particular é hegemônica, a despeito de seus sucessos ou de suas falhas (Perrot et al., 1992:202-4). Como o resultado de campos políticos e argumentativos, as cosmopolíticas colocam-se como matrizes discursivas capazes de

serem mais transparentes, visto que os atores sociais as reconhecem como produtos de articulações políticas que podem mudar ao longo do tempo. Elas admitem críticas e revisões, respeitando dissensões causadas por variações locais ou culturais. Criticar ou opor-se a cosmopolíticas faz parte das regras democráticas no cenário global. Criticar ou opor-se a um universal, ou estar situado fora de seu raio de influência, equivale a emitir um certificado de falta de compreensão, de desrespeito por um valor civilizador fundamental, ou de fé cega em um particular que representa interesses de uma minoria em rota de colisão contra o destino da humanidade e suas melhores qualidades.

DISCURSOS FRATERNOS GLOBAIS

Universais e cosmopolíticas disputam por legitimidade em um campo atravessado pelo que chamo de “discursos fraternos globais”. Trata-se de um campo complexo composto por igrejas, diplomatas, agências de governança global e de cooperação internacional, fundações e ONGs, políticos e acadêmicos. Esses discursos têm sempre um impacto positivo? Não. A história está repleta de exemplos que mostram a violência e a opressão em nome da religião, liberdade e democracia. Um dos problemas são os meios de que se valem poderosas agências para disseminar e implementar os discursos fraternos globais. Em um mundo em que diversas cosmopolíticas competem entre si, diversidade cultural tornou-se altamente valorizada na economia simbólica global dos discursos fraternos.

Para uma definição formal de diversidade cultural como um discurso global, não há documento melhor do que a *Declaração universal da Unesco sobre diversidade cultural*, adotada por sua 31ª Sessão da Conferência Geral, em Paris, em 2 de novembro de 2001. É o exemplo de uma proposição de uma agência que vê a globalização como uma oportunidade de incentivar a cooperação e a promoção da paz. (ver Unesco, 2002). Meu foco na Unesco justifica-se por ter sido ela, nas últimas seis décadas, a agência especializada em assuntos culturais globais.

Um estudo da Unesco (2004b) baseado em documentos oficiais mostra como a trajetória da discussão sobre diversidade cultural tem mudado na instituição com o passar do tempo, refletindo diferentes conjunturas do sistema mundial. Em um primeiro momento, no período de reconstrução após a Segunda Guerra, a divisão Oriente-Occidente

era vista como de forte natureza conflituosa. Estados-nação eram retratados a partir de uma perspectiva unitária, diversidade era um assunto internacional. Em um segundo período, caracterizado pela emergência de nações pós-coloniais, a cultura abarcou a identidade. Também era um tema a resistência cultural à homogeneização das forças políticas e tecnológicas. Foi em um terceiro período que a cultura como poder político adquiriu força maior, uma vez que se tornou claramente ligada ao desenvolvimento, por meio de noções como a de desenvolvimento endógeno. O quarto e último período foi marcado por uma conexão entre cultura e democracia, não apenas no âmbito das relações internacionais, mas igualmente no das relações sub-nacionais. As mudanças nas definições e prioridades da Unesco indicam uma crescente politização do debate sobre a diversidade cultural.

A Declaração Universal de uma estrutura de governança global é necessariamente um híbrido. Os processos políticos envolvidos na elaboração de tal documento são atravessados por lutas de elites estatais baseadas em tipos diferentes de conhecimentos de Estados-nação (Dezalay, 2004). Processos de hibridização não ocorrem em vácuos históricos e sociológicos, são estruturados por relações de poder. Isso é especialmente verdadeiro para os discursos que são o resultado de longas negociações políticas ocorridas no interior de agências multilaterais. Em uma palavra, há uma dominante cultural (para usar uma noção criada por Jameson, 1984) nesses cenários. O que povos do planeta inteiro hibridizam são visões de mundo ocidentais. As consequências políticas de tal realidade são fortes o suficiente para serem percebidas, e não apenas nas negociações diplomáticas, mas igualmente em conflitos nas ruas, assim como em diferentes campos de batalha.

O preâmbulo da *Declaração universal da Unesco sobre diversidade cultural* relaciona-a a uma outra importante cosmopolítica, a *Declaração universal dos direitos humanos*, alinhando, portanto, a declaração da Unesco com um conjunto de discursos globais no sistema das Nações Unidas. Assim, é afirmado nessa declaração que o “respeito pela diversidade cultural, tolerância, diálogo e cooperação, em um clima de confiança e compreensão recíprocos, estão dentre as melhores garantias para a paz e segurança internacionais” (Unesco, 2002:19). Ao aspirar por “uma maior solidariedade baseada no reconhecimento da diversidade cultural, no desenvolvimento da unidade da humanidade, assim como no desenvolvimento das trocas interculturais” (p. 19), o preâmbulo da declaração dá conta da extensão dos usos políticos da

cultura. Reconhece a importância da variação cultural, ao mesmo tempo em que afirma a unidade da humanidade e a necessidade das trocas interculturais. Este mesmo preâmbulo retrata a globalização de uma maneira positiva. Ele expressa a crença de que apesar da intensificação da globalização pelo “rápido desenvolvimento de novas tecnologias de informação e de comunicação” representar um “desafio para a diversidade cultural”, a globalização “cria as condições para a renovação do diálogo entre as culturas e civilizações”. O “desafio para a diversidade cultural” não é definido, mas pode ser presumivelmente relacionado às interpretações que enfatizam a força homogeneizante da globalização, um assunto deveras sério, posto que há evidência – a diminuição da diversidade linguística, por exemplo – de que tais processos estão também ocorrendo.

O documento é um conjunto de 12 artigos, sobre o qual farei um breve comentário. O primeiro artigo refere-se à diversidade cultural como um patrimônio em comum da humanidade. Desta vez, uma analogia estratégica com o conceito de biodiversidade é evocada, relacionando a declaração com outro discurso global fraterno, desenvolvimento sustentável, a nova ideologia/utopia do desenvolvimento dos fins do século xx (Ribeiro, 2002) cunhada durante a Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento e Meio Ambiente (UNCED), em 1992. Trazer a biodiversidade à baila é um movimento estratégico, pois representa um sinal (verde) para outros agentes globais acerca da importância da diversidade cultural para os seres humanos. O valor simbólico do consenso gerado em torno da importância da biodiversidade é transferido para a diversidade cultural.² Tal movimento

2 Uma publicação do Banco Mundial conecta claramente a economia do meio ambiente à economia cultural: “Muitas das técnicas econômico-analíticas necessárias à intervenção na área do patrimônio cultural estão sendo adaptadas da economia ambiental que uma década atrás enfrentou a mesma exigência, ou seja, a de aplicar a análise econômica de investimentos na proteção ambiental. Há um grande consenso em atualizar diversas proposições econômicas: qualidades culturais, como bens ambientais, possuem valor econômico; tais valores e potenciais econômicos podem ser determinados cada vez mais por meio de metodologias aperfeiçoadas [...]; o mais importante, seu valor econômico pode ser apreendido, ou mesmo maximizado, por meio de políticas adequadas e tarifação eficiente” (The World Bank, 2001:43).

também evoca o simbolismo político da Conferência Rio-92 – um extraordinário megarritual global de integração de elites transnacionais (participaram 172 governos – 108 chefes de Estado ou de governo –, assim como representantes de quase 2.400 ONGs). Esse impressionante encontro foi capaz de produzir um dos mais importantes discursos globais contemporâneos. A disseminação e eficácia do “desenvolvimento sustentável” criaram um poderoso guarda-chuva simbólico, útil na articulação de outros discursos “para o benefício das gerações atuais e futuras” (Unesco, 2002:3). Neste sentido, a diversidade cultural foi explicitamente relacionada ao desenvolvimento, no artigo 3º da *Declaração universal...*, como um fator que “alarga a gama de opções disponíveis a todos” e como “uma das raízes do desenvolvimento” (:20). Em sintonia com uma longa tradição antropológica (ver, por exemplo, Lévi-Strauss, 1987), diversidade é vinculada à criatividade e à inovação. Ao mesmo tempo, cláusulas contra a violência étnica e fundamentalismos são claras no artigo 4, que afirma os direitos humanos como garantes da diversidade cultural, e coloca o seguinte: “ninguém deve invocar diversidade cultural afim de infringir os direitos humanos, garantidos pela lei internacional, nem para limitar o seu escopo” (p. 20). No artigo 5, os direitos culturais são definidos como partes dos direitos humanos. “Liberdade de expressão, pluralismo de imprensa, multilinguismo, acesso igualitário a conhecimentos artísticos, científicos e tecnológicos” (p. 20) assim como a “meios de expressão e disseminação” são vistos, no artigo 6, como as “garantias da diversidade cultural” (p. 20-21).

Algumas das palavras e expressões-chave da declaração são: patrimônio comum, singularidade, pluralidade, troca, inovação, criatividade, interação harmônica, inclusão, desenvolvimento, participação, paz, direitos humanos, respeito, liberdade, diálogo, cooperação, solidariedade e parceria. Trata-se de termos positivos, que podem ser agrupados em três campos semânticos associados 1) à necessidade de encontrar o que há de comum, ou seja, a necessidade de considerar uma coletividade maior do que aquela de que se é membro (em um mundo globalizado, isso significa a humanidade); 2) à necessidade de diversidade, ou seja, a necessidade de reconhecer a importância da diferença para a vida humana e para a construção de unidades políticas mais complexas; e 3) à necessidade de cooperação, isto é, a necessidade de articulação e de não se isolar em um mundo integrado. A declaração coloca-se, portanto, claramente no universo de discursos fraternos globais.

O universo semântico e programático em que esta agenda abrangente situa-se ressoa formulações ideológicas e utópicas. Estas são componentes especialmente relevantes dos discursos fraternos globais. Aqui, utopias são compreendidas de acordo com a visão de Paul Ricoeur (1986): utopias são a luta no presente sobre o significado do futuro. Tais formulações nunca são inócuas, posto que as maneiras como os atores sociais interpretam o futuro são de grande consequência para a ação social. Na realidade, as utopias existem em um universo contraditório e conflituoso, em que diferentes atores políticos e sociais pelem para fazer das suas interpretações as mais válidas. O fato de um dado discurso utópico, desenvolvimento, por exemplo, tornar-se quase um consenso universal não significa que ele reine pacificamente, livre de contestações. Ideologias e utopias estão intimamente relacionadas com o exercício do poder. Expressam conflitos de interpretações sobre o passado (ideologia) ou sobre o futuro (utopia), lutando para instituir hegemonias por meio do estabelecimento de certas visões, retrospectivas ou prospectivas, como verdades, como a ordem natural e o destino do mundo. A questão é, portanto, como certa utopia adquire grande visibilidade e legitimidade? A resposta não é simples, requer atenção à eficácia do discurso e às relações entre discurso e poder.

Outro importante tema relacionado é por que, em face das várias contradições entre os aspectos programáticos dos discursos fraternos globais e a crua realidade da vida cotidiana, os agentes e agências que incorporam estes discursos continuam a reproduzi-los? Não acredito que isso possa ser explicado unicamente em termos das lutas utópicas entre diferentes agências globais. Tampouco seria suficiente uma abordagem pragmática, por meio da qual a existência de tais agências é vista em função de sua própria reprodução egoísta, como produtoras de discursos globais. De fato, é comum que as agências de governança global estejam atentas aos limites de seus discursos e possam até criticar seus próprios modos de operar, o que não é necessariamente uma contradição. Pode ser compreendido à luz do estudo sobre burocracia, de Michael Herzfeld (1992). É inerente à racionalidade das burocracias a produção de sua própria crítica, como um meio de disseminação e naturalização da própria estrutura burocrática que elas parecem criticar e, algumas vezes se opor. Realmente, a capacidade de produzir justificativas para as falhas, de reciclar formulações e criar outras novas, faz parte dos “idiomas de autoexoneração” (1992:46) em muitas

instituições. Herzfeld também cunhou outra noção interessante, útil para entender o porquê dos discursos fraternos globais poderem coexistir com a crua realidade de um mundo conflituoso. Partindo do conceito weberiano de teodiceia, conceito relacionado aos vários modos com que sistemas religiosos buscam interpretar a aparente contradição da persistência do mal em um mundo divinamente ordenado, Herzfeld (1992:7) propõe que “a teodiceia secular [...] oferece às pessoas os meios sociais de lidar com desapontamentos. O fato de que outros nem sempre questionem até a mais absurda tentativa de justificar o fracasso [...] [pode ser] a evidência de uma orientação bastante prática que se recusa a sabotar as convenções da autojustificação, pois virtualmente todo mundo [...] pode precisar delas lançar mão ao longo da vida”. Os discursos fraternos globais são, portanto, utopias atravessadas pela teodiceia secular; assim, eles têm um importante papel sociológico na (re)produção de coesões sóciopolíticas e de coerência interna a coletivos de agentes transnacionais. Esses discursos têm se tornado cada vez mais importantes no mundo globalizado.

DIVERSIDADE CULTURAL E OS LIMITES DA PRETENSÃO UNIVERSAL DE DISCURSOS GLOBAIS

Os discursos globais são enunciados frequentemente como se fossem universais admirados e desejados por todos, a despeito das diferenças culturais e de classe. Alguns deles são similares ao que Arjun Appadurai (1990:9-10) chama de ideopanoramas – “elementos da visão de mundo Iluminista, que consistem na concatenação de ideias, termos e imagens, tais como ‘liberdade’, ‘bem-estar’, ‘direitos’, ‘soberania’, ‘representação’ e o termo principal, ‘democracia’”. Tendo em vista a hegemonia exercida pela Europa e pelos Estados Unidos na formação do sistema mundial, a disseminação dos discursos globais porta consigo as marcas do Ocidente. Nesta seção, considerarei brevemente dois dos mais conhecidos e influentes discursos globais, direitos humanos e desenvolvimento, com o objetivo de indicar a sua fragilidade em relação à variabilidade cultural. Este exercício inicial formará uma ponte para explorar na seção seguinte as relações entre diversidade cultural e outro importante discurso global, o do patrimônio mundial. É sempre bom esclarecer que o fato de reconhecer que noções como liberdade, democracia e direitos humanos são matrizes discursivas marcadas

pela hegemonia ocidental não significa que eu não lhes confira valor. Isto significa, entretanto, que estou alerta aos deslizamentos semânticos que as tornam úteis na obtenção de metas distintas de suas próprias premissas. Quantas vezes, em nome da democracia, dos direitos humanos e da liberdade, regimes autoritários foram implantados, ou violentas intervenções imperialistas foram perpetradas? A ambivalência dessas formulações precisa ser considerada se quisermos compreendê-las melhor (ver Ribeiro, 2002; 2004).

DIREITOS HUMANOS

Os direitos humanos constituem um discurso fraterno global fundamental, responsável pelos avanços na regulação dos abusos cometidos por poderosos e violentos agentes e agências sociais. A difusão mundial dos direitos humanos como um discurso tem sido tão efetiva que eles podem ser considerados elementos-chave das construções utópicas e ideológicas do mundo contemporâneo transnacional. Os direitos humanos são baseados em uma concepção universal de direitos aos quais as pessoas têm acesso, não importando suas cidadanias particulares. Uma vez que o uso legítimo da violência sempre se relaciona a valores culturais, religiosos e políticos, a universalidade dos direitos humanos supõe a existência de valores universais, uma perspectiva altamente problemática. Serge Latouche (2002:85), por exemplo, coloca que: “devemos começar a reconhecer a inexistência de valores que transcendam a maioria das culturas pela simples razão de que um valor apenas existe junto a um específico contexto cultural”.

De fato, a universalidade dos direitos humanos nunca foi objeto de um consenso. Até os dias de hoje, a *Declaração universal dos direitos humanos* das Nações Unidas é o mais importante documento internacional a este respeito. Depois de sua aprovação, em 1948, uma longa e difícil negociação deu-se com relação aos compromissos que cada Estado-nação estava disposto a assumir para implementar a declaração:

As dificuldades que surgiram nas negociações coincidiram com aquelas encontradas, em geral, pela ação internacional para a promoção dos direitos humanos. Elas derivam do fato de que assumir certos compromissos jurídicos precisos sobre o assunto requer chegar ao entendimento sobre

fórmulas capazes de expressar ideais comuns a diferentes Estados, levando em conta suas tradições jurídicas, sistemas políticos e féis religiosas. Além disso, seria igualmente necessário considerar os diferentes padrões econômicos e sociais destes Estados e requerer a previsão de um sistema de controle especial capaz de promover, para não dizer garantir, a observância das normas, objetos das negociações. (Mengozi, 2000:356)

Quanto maior a variação cultural, maior é a contestação da universalidade dos direitos humanos. Vejamos, por exemplo, as tensões entre os Estados-nação ocidentais, China e países muçulmanos, surgidas a partir de divergências em torno a definições de direitos humanos. Para os muçulmanos, direitos humanos são de origem divina e, assim, inextricavelmente entremeados com a lei divina. Em 1981, uma declaração universal islâmica dos direitos humanos foi emitida pelo Conselho Islâmico Europeu (Salah, 2003:42), baseado em Londres, que diferia do espírito da declaração das Nações Unidas, esta altamente inspirada na visão Iluminista do mundo. Nos preceitos do preâmbulo, por exemplo, diz-se que “Alá (Deus) ofereceu à humanidade, por meio de Suas revelações no Sagrado Alcorão e na Suna de Seu Santo Profeta Maomé, uma duradoura perspectiva legal e moral na qual se estabelece e regula as instituições e relações humanas”; e que “os direitos humanos decretados pela Lei Divina visam a conferir dignidade e honra à humanidade, e estão desenhados para eliminar a opressão e a injustiça” (Islamic Council, 1981:1).

Direitos humanos estão, portanto, no mais das vezes, presos em cabos de guerra típicos da tensão universal/particular. Eles podem ser tomados como “ferramentas indispensáveis nas lutas políticas democráticas e como um momento significativamente importante do processo civilizatório” ou como “expressões etnocêntricas das pretensões hegemônicas de específicas formações culturais, apoiadas por instituições, Estados e alguns aparatos de poder” (Soares, 2001:23). A relação entre direitos humanos e diversidade cultural é propensa a gerar contradições. Consideremos, por exemplo, que os direitos humanos são igualmente úteis à proteção das minorias étnicas. De fato, apesar de suas origens ocidentais, os direitos humanos têm se tornado uma categoria instrumental nas lutas de indígenas na América Latina. A apropriação dos direitos humanos como um discurso fraterno global

desperta valores absolutos como o repúdio radical ao genocídio, ao etnocídio, à xenofobia, ao racismo e ao desaparecimento de opositores ao Estado.

Dessa forma, o discurso global sobre os direitos humanos é tanto um particularismo translocal (o resultado de diversas negociações internacionais) quanto um particularismo cosmopolita. Pode também desempenhar o papel de um particularismo local quando agentes e agências hegemônicas e projetos imperialistas tentam essencializá-lo e universalizá-lo, na contramão da diversidade cultural. Esse discurso constitui um particularismo cosmopolita quando agentes e agências, hegemônicos ou não, encontram-se abertos às variações dos direitos humanos, de acordo com contextos sóciopolíticos e culturais.

DESENVOLVIMENTO

Desenvolvimento é uma moderna ideologia e utopia do Ocidente. Desde a II Guerra Mundial, ele tem sido um dos discursos mais abarcantes, no senso comum e na literatura especializada. Sua importância para a organização das relações sóciopolíticas e econômicas levou antropólogos a considerarem-no “uma das ideias básicas na cultura moderna da Europa Ocidental” (Dahl e Hjort, 1984:166), e “algo como uma religião secular”, não questionada, visto que “opor-se a ele é uma heresia, quase sempre severamente punida” (Maybury-Lewis, 1990:1). A abrangência e as múltiplas facetas do desenvolvimento são o que permite suas diversas apropriações e leituras, ainda que frequentemente divergentes. A plasticidade do desenvolvimento é central para assegurar sua contínua viabilidade; ele está “sempre no processo de transformar-se a si próprio, de satisfazer promessas” (DSA, s.d.:4-5). As variações nas apropriações da ideia de desenvolvimento, tanto quanto as tentativas de reformá-la, expressam-se nos inúmeros adjetivos que fazem parte de sua história: industrial, capitalista, socialista, para dentro, para fora, comunitário, desigual, dependente, sustentável e humano. Tais variações e tensões refletem as experiências históricas acumuladas por diferentes grupos de poder em suas lutas por hegemonia no campo do desenvolvimento, e momentos diversos de integração no sistema capitalista mundial.

Desenvolvimento opera como um sistema de classificação, estabelecendo taxonomias de povos, sociedades e regiões. Edward Said

(1994) e Arturo Escobar (1995) mostraram a relação entre criar uma geografia, uma ordem mundial e poder. Herzfeld (1992:110) diz que “criar e manter um sistema de classificações sempre [...] caracterizou o exercício do poder nas sociedades humanas”. Classificações frequentemente produzem estereótipos úteis para subjugar povos por meio de simplificações que justificam indiferença com relação à heterogeneidade. Os estereótipos dificilmente conseguem esconder suas funções de poder no idioma do desenvolvimento e da cooperação, cujos léxicos são repletos de dualismos, referindo-se, estática ou dinamicamente, a Estados em transição ou a relações de subordinação (desenvolvido/não desenvolvido; países em desenvolvimento; mercados emergentes; ver Perrot *et al.*, 1992:189). Os estereótipos podem igualmente se tornar palavras-chaves – como auxílio, ajuda, doadores/recipientes, doadores/beneficiados – que indicam claramente, de modo não muito sutil, a diferença de poder entre dois conjuntos de atores, legitimando a transformação de um dos conjuntos em objetos de iniciativas desenvolvimentistas.

A pretensão do desenvolvimento à inevitabilidade não passa de outra faceta de sua pretensão universalista. O fato de o desenvolvimento fazer parte de um sistema mais amplo de crenças, marcado por matrizes culturais ocidentais, coloca grandes limitações às suas pretensões universalistas e é outra razão porquê, em vários contextos não ocidentais, povos locais são relutantes a se abrir ao desenvolvimento. É difícil discordar de que não há um método universal para atingir-se uma “boa vida” (Rist, 1997:241). A pré-história do desenvolvimento reflete matrizes discursivas do Ocidente, tais como a da crença no progresso (que é frequentemente remontada à Grécia antiga: ver Delvaile, 1969; Dodds, 1973) e outras relacionadas a importantes viradas históricas, como o Iluminismo – um momento crucial para o desdobramento dos pactos econômicos e sóciopolíticos da modernidade, e as ideologias e utopias a ela associadas (industrialismo, secularismo, racionalização e individualismo, por exemplo). Leonard Binder (1986:10-12) reconhece, em algumas teorias do desenvolvimento, uma matriz até mais estreita: a imagem dos Estados Unidos, “como alguns liberais gostariam que fôssemos”. Mais recentemente, no final da década de 1980 e início da década de 1990, desenvolvimento sustentável reverberou noções de relações corretas entre a humanidade e a natureza, típicas das classes médias protestantes e urbanas de países como Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos (Ribeiro, 1992).

Mencionarei brevemente algumas questões antropológicas que tornam problemática a pretensão do desenvolvimento ao universalismo. O primeiro se refere à existência de noções de tempo radicalmente diferentes (Lévi-Strauss, 1987). Desenvolvimento assenta-se em uma concepção que entende o tempo como uma sequência linear de estágios, que avançam infinitamente em direção a melhores momentos. Uma implicação dessa construção ocidental é que crescimento, transformação e acumulação tornam-se princípios-guia de grandes unidades políticas. No entanto, em várias sociedades não ocidentais, o tempo é compreendido como ciclos de eternos recomeços, o que favorece o florescimento e a consolidação da contemplação, adaptação e homeostase, como pilares de suas cosmologias. Na mesma linha, não podemos subestimar o papel do controle do tempo – particularmente do relógio, a mãe da complexidade mecânica – no desenvolvimento econômico nos séculos passados (Landes, 1983). Sincronicidade e previsibilidade são as bases das relações de trabalho, capitalistas e industriais. Outro grande divisor é a transformação da natureza em mercadoria, um processo histórico relacionado ao desdobramento do capitalismo e da modernidade (Jameson, 1984). Muitos dos impasses entre desenvolvimentistas e povos nativos têm se baseado nessa diferença cosmológica. O que para alguns é um mero recurso, para outros pode significar sítios e elementos sagrados.

O desenvolvimento é, portanto, um particularismo local, cuja universalização acompanha a expansão de sistemas de poder políticos e econômicos. Com a virada cultural da década de 1990, o desenvolvimento culturalizou-se, e o reconhecimento da diversidade cultural converteu-se em um importante tema para planejadores (ver, por exemplo, Marc, 2005). Desenvolvimento, contudo, assenta-se sobre uma noção instrumental de cultura. Em suas mãos, a cultura transforma-se em uma “tecnologia gerencial de intervenção na realidade” (Barbosa, 2001:135). Essa noção funcional concebe a cultura como um conjunto de comportamentos e significados, inter-relacionados, ajustados e coerentes, que podem ser identificados e valorizados em termos de seus impactos, positivos ou negativos, na conquista de objetivos. Tal noção de cultura se acomoda bem junto ao campo do desenvolvimento, por ajustar-se perfeitamente à terminologia e à racionalidade dos planejadores. Porém, representa mal pelo menos dois importantes pontos sobre a cultura: (a) contradição e incoerência fazem parte da experiência humana; e (b) a cultura é intrincada e marcada por relações

de poder historicamente definidas (a mudança cultural, portanto, sempre se refere a mudanças de poder). Resumindo, a versão empobrecida e simplista de “diversidade cultural” é a que prevalece na área do desenvolvimento.

A consideração dos “direitos humanos” e do “desenvolvimento” indicou como importantes discursos globais encontram-se sujeitos a conflitos de interpretações relacionados às características dos campos sóciopolíticos em que se localizam. Os direitos humanos são um *discurso regulatório global* destinado a controlar a violência onde quer que seja, a despeito da jurisdição. Baseiam-se em supostas concepções universais de justiça e de direitos. Como tal, vinculam-se a um campo político em que prevalecem os debates judiciais e jurídicos e políticas públicas para a justiça. O desenvolvimento é um *discurso econômico global* dirigido à expansão da produção de mercado em qualquer lugar do planeta. Baseia-se em supostas concepções universais de crescimento e bem-estar coletivos, apoiando-se em um campo político dominado pelo planejamento, debates e políticas públicas econômicas. “Direitos humanos” e “desenvolvimento” estão sujeitos a sofrer resistência quanto a suas pretensões universalistas. Em seus campos políticos, favorecem-se concepções reducionistas de diversidade cultural.

PATRIMÔNIO MUNDIAL E VALOR UNIVERSAL EXCEPCIONAL

Patrimônio mundial é outro discurso global de grande difusão contemporânea, que compartilha diversas características com os direitos humanos e o desenvolvimento. Mas sua particularidade é tratar de questões de reconhecimento. Este é o motivo pelo qual o chamarei de *discurso de reconhecimento global*, destinado a definir uma família de extraordinários marcadores de identidade que são significativos em circuitos nacionais e internacionais. Se os direitos humanos e o desenvolvimento supõem, reforçam e criam geografias de poder político e econômico, o patrimônio cultural supõe, reforça e cria uma geografia cultural de prestígio. A Convenção da Unesco, de 1972, sobre a proteção do patrimônio cultural e natural mundial, é o tratado

internacional que afirma a necessidade de identificar, proteger e preservar patrimônios culturais e naturais ao redor do mundo. A definição de patrimônio mundial tem como foco o que é entendido por “valor universal excepcional” (VUE), e apoia-se em um campo político permeado de debates e políticas públicas culturais. As “Diretrizes operacionais para implementação da convenção sobre o patrimônio mundial” assim definem “valor universal excepcional”: “Valor universal excepcional refere-se à uma significação natural e/ou cultural tão excepcional que transcende fronteiras nacionais e guarda uma importância comum para gerações de hoje e futuras, de toda a humanidade” (Unesco, 2005:14).

“Valor universal excepcional” define o que (na realidade, quem) é universal, o que/quem merece fazer parte do patrimônio mundial, ou seja, o que/quem transcende o confinamento ao local (em termos espaciais e temporais) e é capaz de ser admirado por outros em uma economia simbólica global, central não apenas à acumulação de prestígio político, mas também às dinâmicas de forças economicamente importantes, como o turismo. Juntar-se ao mapa do patrimônio mundial é o reconhecimento de estar entre os melhores exemplos de realizações da humanidade ou entre maravilhas naturais. Os dez critérios para a análise de valores universais excepcionais são os mesmos da seleção para inclusão na lista dos locais do patrimônio mundial. Eles dão testemunho da expectativa gerada por tais regulamentos. Para constar nesta lista, o lugar deve, por exemplo, “representar uma obra-prima do gênio criativo humano”, “demonstrar um importante intercâmbio de valores humanos”, “guardar um testemunho único, ou, pelo menos, excepcional, de uma tradição cultural ou de uma civilização”, ser “um exemplo excepcional de um tipo de construção, um conjunto arquitetônico ou tecnológico, ou paisagem, que ilustre (um) significativo(s) estágio(s) na história humana”, “conter fenômenos naturais superlativos ou áreas de rara beleza natural e importância estética”, “conter os mais importantes e significativos *habitats* naturais para conservação *in-situ* da diversidade biológica” (p. 19-20).

O VUE não é inócuo. Ele claramente mostra como alguns discursos – ou seus fragmentos – têm uma força ilocucionária, e exercem impacto sobre o mundo. Eles criam reconhecimento em um tempo em que abundam demandas por reconhecimento. Neste sentido, discussões sobre VUE não podem ser reduzidas a uma luta para controlar uma definição de universalidade, abstrata e sem impacto. Ao contrário, o

VUE tornou-se uma questão devido à sua força ilocucionária. O VUE é um artefato taxonômico e, como já dito anteriormente, artefatos taxonômicos frequentemente produzem efeitos de poder que estruturam as relações entre diferentes atores coletivos. Além do mais, o VUE é um componente central de um discurso global, ao qual os Estados-nação devem se adequar se quiserem ter acesso a um reconhecimento cultural em nível global. Como parte de uma cosmopolítica engendrada por uma agência de governança global, o sentido de VUE é sujeito a debate e mudanças.

Agências de governança global refletem conjunturas do sistema mundial e suas diferentes ideologias e utopias. O conceito “valor universal global” oferece um exemplo altamente interessante de como uma formulação pode evoluir ao longo do tempo. O que inicialmente pôde ter sido um conceito autoexplicativo, a expressão de um acordo circunstancial, tornou-se objeto de debates múltiplos, densos e sofisticados. VUE torna-se um dispositivo que cria novos espaços para lutas de poder, envolvendo elites de diferentes tipos, localizadas em Estados-nação e em agências de governança global. VUE (re)cria também novas relações de poder ao seu redor que se destinam a modificar o *status quo* que a expressão passou a representar.

Quero explorar a ideia de que o VUE é um significante flutuante, ou seja, uma expressão que é altamente variável, e pode ser preenchida com diferentes conteúdos, de acordo com diferentes (a) conjunturas históricas; (b) relações com outras expressões ao seu redor; e (c) grupos de interesse que lutam pelo controle de seu significado.³ Os significantes flutuantes podem ser compreendidos de múltiplas maneiras por diversos agentes. São a flexibilidade e a polissemia de um significante flutuante que devem ser levadas em conta em sua eficácia, enquanto, ao mesmo tempo, são responsáveis por transformá-lo em ponto de controvérsia.

No início, o patrimônio cultural refletia uma abordagem do tipo “maravilhas do mundo”, em que monumentos eram o principal objeto de interesse. No entanto, a politização da cultura e da identidade na

3 Claude Lévi-Strauss (1973) explorou a noção de significante flutuante em sua conhecida introdução à obra de Marcel Mauss. Para uma discussão a isso relacionada, sobre “significante vazio”, ver Laclau (1994).

década de 1990 abriu novas possibilidades e perspectivas. O conceito de patrimônio cultural ampliou-se com o objetivo de incluir outros fatores além desses monumentos. A necessidade de ir além de um entendimento eurocêntrico de autenticidade foi o objetivo de uma conferência em Nara, Japão, organizada pelo governo japonês, pela Unesco, pelo Centro Internacional de Estudos da Conservação e Restauração de Bens Culturais (ICCROM) e pelo Conselho Internacional de Monumentos e Sítios (ICOMOS), em 1994. O documento resultante (ver Larsen, 1995:xxiii) admite claramente, em uma veia relativista, a inadequação de um critério fixo:

Todos os juízos sobre valores atribuídos ao patrimônio, assim como a credibilidade das fontes de informação a ele relacionadas, podem diferir de cultura para cultura e até em uma mesma cultura. Não é possível, portanto, basear juízos de valor e autenticidade em critérios fixos. Ao contrário, o devido respeito a todas as culturas requer que o patrimônio cultural seja considerado e julgado nos contextos culturais aos quais ele pertence.

O documento de Nara representou um esforço em restabelecer aquilo que os princípios universais eram, e significou um “crescente desejo de reesclarecer princípios universais operando no campo” (Stovel, 1995:xxxiv). Em consonância com tendências que crescentemente valorizam atores locais que se defrontam com processos globalizantes, outra conferência foi organizada em Amsterdã, em 2003, pela Comissão Nacional Holandesa para Unesco, com a colaboração do Ministério de Educação, Cultura e Ciência holandeses, intitulada “Conectando valores universais e locais: administrando um futuro sustentável para o patrimônio mundial”. O VUE foi abertamente desafiado como parâmetro de inclusão:

[...] o valor universal excepcional, que justifica a inscrição de um bem na lista do Patrimônio Mundial, não coincide necessariamente com os valores atribuídos por grupos locais que tradicionalmente habitam ou fazem uso de um lugar e de suas cercanias. Neste sentido, para uma aplicação otimizada da Convenção Mundial do Patrimônio e do desenvolvimento sustentável, econômico e social das

comunidades, parece imperativo que seus valores e práticas – juntamente com seus sistemas tradicionais de administração – sejam inteiramente compreendidos, respeitados, encorajados e acomodados em estratégias de administração e de desenvolvimento. (Unesco, 2004a:9).

As conclusões e recomendações da conferência enfatizavam abertamente a necessidade de se ver valores locais e universais em um contínuo, e não em uma hierarquia, assim como salientavam que valores locais deviam ser levados em consideração na identificação e administração sustentável do patrimônio mundial (2004a:166-167). É como se uma sensibilidade cosmopolita global à diversidade cultural entrasse definitivamente em cena. Houve apelos para a participação local e para o reconhecimento de “que a inscrição de uma propriedade na Lista do Patrimônio Mundial deveria beneficiar as comunidades locais e internacionais como um todo, e não apenas alguns intermediários”. Além disso, de acordo com o documento, as “vozes das comunidades locais, incluindo os povos nativos” precisavam ser ouvidas “particularmente nos foros internacionais sobre conservação e administração patrimonial”. Sistemas administrativos da diversidade, ao contrário de conceitos rígidos, foram elogiados, e o uso de “sistemas de administração tradicionais” foi particularmente realçado, “onde quer que eles provem ser mais efetivos para conservação e mais vantajosos para o desenvolvimento sustentável, social e econômico das populações locais” (2004a:166-167). Em suma, a agenda pareceu inclinar-se a posições similares àquelas encontradas no campo do desenvolvimento sustentável, no qual populações locais frequentemente são retratadas como o principal objetivo do desenvolvimento, e sua cultura, como uma rica fonte de recursos, em mais uma demonstração das interconexões entre as cosmopolíticas das elites globais.

No atual mundo globalizado, a indigenização da noção de valor universal excepcional tornou-se um assunto que os especialistas enfrentam para tentar resolver as várias aporias decorrentes das mudanças no papel e nos usos da cultura e da identidade na política global. Agora, o patrimônio encontra-se inevitavelmente emaranhado com povos locais, com a cultura e a história locais. A globalização transformou a definição de universal em um problema. Isto é até mais delicado quando “universais” são confundidos com forças e *desiderata* imperialistas, ou quando eles constituem categorias normativas cruciais.

Em um meio global, em que a cultura foi democratizada como um fator de distinção (guardando o sentido duplo da palavra), “universal” precisar ser relativizado. O mesmo é verdade com relação a “excepcional”. A definição de valores universais excepcionais é uma tarefa impossível de ser realizada quando todas as culturas são percebidas como imanentemente iguais em suas conquistas, e nenhuma mantém o cânone desejado ou o modelo transcendente. Estes movimentos tornam cada vez mais complicado, se não impossível, ter-se uma única definição da noção de VUE. Se a solução é a aceitação de diversas definições da noção, pode o adjetivo universal ainda ser usado? Quem pode definir valores universais excepcionais? O VUE, portanto, revela claramente sua condição de significante flutuante. Uma vez que não pode ser definido, sua força ilocucionária torna-se mais importante do que o seu significado. A noção de VUE congrega profissionais nacionais e transnacionais e elites políticas ao redor de discursos sobre quais são os símbolos de identidades coletivas mais legítimos, a serem disseminados em fluxos simbólicos, globais e nacionais.

O VUE é um particularismo translocal (no sentido de que ele sempre refletiu perspectivas das partes interessadas) que está no processo de se tornar um particularismo cosmopolita, ou, melhor ainda, uma cosmopolítica, isto é, um campo político de debates globalizados conscientes de seus próprios limites e possibilidades políticas. Mas, para estar em sintonia com o inteiro valor da diversidade cultural, agências e agentes sociais envolvidos nesse campo semântico ainda precisam reconhecer que demandas por universalidade em um mundo globalizado são rapidamente transformadas em pontos de controvérsia. A ideia de “valor *universal* excepcional” não se sustentaria mais, se por trás dela estivesse uma busca por uma definição “técnica” que agradasse todas as partes interessadas envolvidas. Qualquer nova definição está condenada a se tornar outro campo de controvérsia. Visto que a produção de intermináveis embates a respeito da definição de termos-chave, tendo como objetivo conservar o monopólio de uma definição, é uma característica dos campos gerados por discursos globais e cosmopolíticas, acredito que os VUES devam ser tratados como o que são: um significante flutuante, cuja definição irá depender das diferentes lutas de grupos interessados na administração da economia simbólica global.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

- A tensão universal/particular é similar às relações entre o global e o local. *Glocalização* foi o neologismo criado (Robertson, 1994) para lidar com as tensões entre o local e o global, e para dissolver, mesmo que parcialmente, uma suposta superioridade do global em relação ao local. É possível encontrar uma noção análoga para considerar a tensão universal/particular? A construção de qualquer “universal” precisa ser historicizada, culturalizada e sociologizada, se desejarmos estar aptos a perceber como um certo particular torna-se um universal por meio de trajetórias específicas ao longo de diferentes sistemas de poder.
- Uma vez que os discursos globais e as cosmopolíticas geram conflitos de interpretação, é comum encontrar associados a eles extensos debates acerca da definição de termos-chave. Por exemplo, a própria expressão “direitos humanos” encontra-se sujeita a divergências, assim como “desenvolvimento” (e termos como sustentabilidade), e “valores universais excepcionais”. Tais conflitos indicam o caráter de significante flutuante desses discursos. Eles também indicam o quão importante é conservar o cânone de um sistema taxonômico global, um papel desempenhado, principalmente, pela agências de governança global.
- A despeito da atual disseminação de cosmopolíticas – relacionada a novos particularismos cosmopolitas –, há uma forte disseminação de discursos essencialistas, que demandam por autenticidade, e que se identificam com particularismos locais. As tensões entre tais tipos de particularismos permanecerá um elemento das políticas culturais globais. Conseqüentemente, cosmopolíticas, ou seja, discursos globais que estão cientes da sua inserção em campos políticos e, frequentemente, conflituosos, tenderão a substituir os universais. De (re)produtores de “universais”, as agências de governança global devem conscientemente se transformar em (re)produtores de cosmopolíticas. Se quisermos

aprimorar a eficácia dos discursos fraternos globais e aspirar à diversidade, a metodologia da produção de cosmopolíticas precisa mudar.

- Documentos escritos no espírito do discurso fraterno global tentam gerar outras perspectivas ideológicas e utópicas, mas não podem se furtar da crua realidade dos conflitos. Para que um discurso fraterno global seja efetivo no mundo contemporâneo, é necessário (a) renunciar a qualquer pretensão de ser a única e válida solução universal; (b) anunciar e denunciar seus próprios préconceitos; (c) adentrar em diálogos complexos com diversas cosmopolíticas que são formuladas no mesmo campo semântico global, afim de (d) encontrar as equivalências existentes dentre as várias formulações, torná-las explícitas e mantê-las em relações conscientes, para que nenhuma formulação seja escolhida como representante de toda a humanidade. Em um mundo global, entramos em uma era de declarações pós-universais. Em um mundo global, qualquer declaração universal está condenada à contestação imediata. O único universal possível é o processo de negociação democrático e a manutenção dos equivalentes em tensão.
- Instituições e redes envolvidas nesse universo precisam abraçar ou aprofundar práticas democráticas que permitam à diversidade proliferar e adquirir um verdadeiro peso no processo de tomada de decisões. Não existem soluções fáceis para os conflitos de poder inerentes a qualquer campo político. Em muitos casos, a maioria das mudanças depende da natureza da distribuição do poder em campos específicos formados por agências e redes específicas, o que implica que vários atores e instituições em tais campos tenham de “fazer” política consciente e constantemente, para manterem vivos os seus interesses. A socialização do conhecimento acerca da complexidade das questões envolvidas faz-se importante no sentido de melhorar a qualidade da informação com que atores lidam nessa arena política. As redes precisam, portanto, se constituir de conjuntos de

atores e instituições com a real capacidade de decidir e intervir, especialmente se o resultado de tais processos de tomadas de decisão não agrada à maioria dos poderosos interesses envolvidos em um dado cenário. Para atingir tais objetivos, as esferas públicas precisam ser incentivadas, multiplicadas e tornadas ainda mais inclusivas. A difusão de uma pedagogia democrática deve atravessar todo o campo e suas redes, de administradores do mais alto nível e funcionários do Estado a lideranças de base. Processos inter-relacionados devem estar abertos a participantes de modo a equalizar o poder de atores que operam em todos os níveis de integração (local, regional, nacional, internacional e transnacional). Essas são as principais tarefas para todos os interessados em transparência, em responsabilidade e no fortalecimento da sociedade civil. Eles encontrarão muita resistência por parte de atores poderosos, interessados no *status quo* e entre os que não consideram a democracia um valor. Para seguir em frente em um mundo globalizado, no qual multiculturalismo é cada vez mais uma questão política transnacional, devemos admitir que visões políticas baseadas na universalização de “particularismos locais” estão ultrapassadas e condenadas a falhar. Ao contrário, perspectivas muito mais abertas devem ser formadas, visões que sejam sensíveis a diferentes contextos culturais e políticos, e fundamentalmente, à diversidade.

REFERÊNCIAS

- ABU-LUGHOD, L. Do Muslim Women Really Need Saving? Anthropological reflections on cultural relativism and its others. *American Anthropologist*, v. 104, n. 3, p. 783-790, 2002.
- APPADURAI, A. Disjuncture and Difference in the Global Cultural Economy. *Public Culture*, v. 2, n. 2, p. 1-24, 1990.
- BARBOSA, L. *Igualdade e meritocracia: a ética do desempenho nas sociedades modernas*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001.
- BINDER, L. The Natural History of Development Theory. *Comparative Studies in Society and History*, v. 28, p. 3-33, 1986.
- BOURDIEU, P. *Questions de sociologie*. Paris: Editions du Minuit, 1986.
- _____; WACQUANT, L. Sobre as artimanhas da razão imperialista. *Estudos Afro-Asiáticos*, v. 24, n. 1, p. 15-33, 2002.
- CANCLINI, N. García. *Culturas híbridas*. Estrategias para entrar y salir de la modernidad. México, D.F.: Grijalbo, 1990.
- _____. *Diferentes, desiguales y desconectados: Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa, 2004.
- CHAKRABARTY, D. The Idea of Provincializing Europe. In: _____. *Provincializing Europe: Postcolonial Thought and Historical Difference*. Princeton: Princeton University Press, 2000. p. 3-23.
- CHEAH, P. Introduction Part II: The Cosmopolitical – Today. In: _____; ROBBINS, B. (org.). *Cosmopolitics: Thinking and Feeling beyond the Nation*. Mineápolis: University of Minnesota Press, 1998b. p. 20-41.
- _____. Given Culture: Rethinking Cosmopolitical Freedom in Transnationalism. In: _____; ROBBINS, B. (org.). *Cosmopolitics: Thinking and Feeling beyond the Nation*. Mineápolis: University of Minnesota Press, 1998a. p. 290-328.
- _____; ROBBINS, B. *Cosmopolitics: Thinking and Feeling beyond the Nation*. Mineápolis: University of Minnesota Press, 1998.
- CLIFFORD, J. Mixed Feelings. In: CHEAH, P.; ROBBINS, B. *Cosmopolitics: Thinking and Feeling beyond the Nation*. Mineápolis: University of Minnesota Press, 1998. p. 363-370.
- DAHL, G.; HJORT, A. Development as Message and Meaning. *Ethnos*, n.(49), p. 165-185, 1984.
- DELVAILLE, J. *Essai sur l'histoire de l'idée de progrès jusqu'à la fin du XVIII siècle*. Genebra: Slatkine Reprints, 1969.
- DEZALAY, Y. Les Courtiers de l'international. Héritiers cosmopolites, mercenaires de l'impérialisme et missionnaires de l'universel. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n. 151-152, p. 5-35, 2004.
- DODDS, E. R. *The Ancient Concept of Progress, and Other Essays on Greek Literature and Belief*. Oxford: Oxford University Press, 1973.

- DEPARTMENT OF SOCIAL ANTHROPOLOGY (DSA). *Development as Ideology and Folk Model, a Research Programme of the Department of Social Anthropology at the University of Stockholm*. Estocolmo: Stockholm University, s.d.
- DUSSEL, E. Europa, modernidad y eurocentrismo. In: LANDER, E. (org.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, 1993. p. 41-53.
- ESCOBAR, A. *Encountering Development: The Making and Unmaking of the Third World*. Princeton: Princeton University Press, 1995.
- FÓRUM SOCIAL MUNDIAL. *Carta de princípios do Fórum Social Mundial*. Porto Alegre: Fórum Social Mundial, 2002. Disponível em: http://www.forumsocialmundial.org.br/main.php?id_menu=4&cd_language=1. Acesso em: out. 2014.
- GAVENTA, J. Global Citizen Action: Lessons and Challenges. In: _____; EDWARDS, M. *Global Citizen Action*. Boulder, Co.: Lynne Rienner Publishers, 2001. p. 275-287.
- GEERTZ, C. Distinguished Lecture: Anti-anti-relativism. *American Anthropologist*, v. 86, n. 2, p. 263-278, 1984.
- GLAZER, N. *We Are All Multiculturalists Now*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1998.
- GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- HARVEY, D. *The Condition of Post-Modernity*. Oxford: Basil Blackwell, 1989.
- HANNERZ, U. Cosmopolitans and Locals in World Culture. In: _____. *Transnational Connections. Culture, People and Places*. Londres: Routledge, 1996. p. 102-111.
- HERSKOVITS, M. J. Some Further Comments on Cultural Relativism. *American Anthropologist*, v. 60, n. 2, p. 266-273, 1958.
- HERZFELD, M. *The Social Production of Indifference: Exploring the Symbolic Roots of Western Bureaucracy*. Chicago: The University of Chicago Press, 1992.
- HUNTER, J. D.; YATES, J. In the Vanguard of Globalization. The World of American Globalizers. In: BERGER, S.; HUNTINGTON, S. (org.). *Many Globalizations*. Oxford: Oxford University Press, 2002. p. 323-357.
- JAMESON, F. Postmodernism, or The Cultural Logic of Late Capitalism. *New Left Review*, v. 146, p. 53-92, 1984.
- ISLAMIC COUNCIL. *Universal Islamic Declaration of Human Rights*. Londres: Islamic Council, 1981. Disponível em: <http://www.alhewar.com/ISLAM-DECL.html>. Acesso em: 4 nov. 2006.
- KYMLICKA, W. Las políticas del multiculturalismo. In: _____. *Ciudadanía multicultural*. Barcelona: Paidós, 1996. p. 25-55.
- _____. *Politics in the Vernacular. Nationalism, Multiculturalism, and Citizenship*. Oxford: Oxford University Press, 2001.

- LACLAU, E. Why do Empty Signifiers Matter to Politics? In: WEEKS, J. (org.). *The Lesser Evil and the Greater Good*. The Theory and Politics of Social Diversity. Londres: Rivers Oram Press, 1994. p. 167-178.
- LANDES, D. S. *Revolution in Time: Clocks and the Making of the Modern World*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1983.
- LARSEN, K. E. *Nara Conference on Authenticity, Japan, Agency for Cultural Affairs and UNESCO World Heritage Centre*. Nara: Unesco, 1995.
- LATOUCHE S. D'Autres mondes sont possibles, pas une autre mondialisation. *Revue Du Mauss*, n. 20, p. 77-89, 2002.
- LÉVI-STRAUSS, C. Introduction à l'œuvre de Marcel Mauss. In: MAUSS, M. *Sociologie et Anthropologie*. 5. ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1973. V. 1, p. IX-LII.
- _____. *Race et histoire*. Paris: Gallimard, 1987 [1952].
- MARC, A. Cultural Diversity and Service Delivery. Where do We Stand? In: NEW FRONTIERS OF SOCIAL POLICY, Arusha, Tanzania, 2005. *Anais...* Arusha: Banco Mundial, 2005. Disponível em: <http://siteresources.worldbank.org/INTRANETSOCIALDEVELOPMENT/Resources/Marcpaper.rev.pdf>. Acesso em: 1º nov. 2006.
- MATTELART, A. *Diversité culturelle et mondialisation*. Paris: Éditions la Découverte, 2005.
- MAYBURY-LEWIS, D. Development and Human Rights: The Responsibility of the Anthropologist. In: Seminário Internacional sobre Desenvolvimento e Direitos Humanos da Associação Brasileira de Antropologia (ABA), número do seminário, Cidade, 1990. *Anais...* Cidade: ABA, 1990.
- MENGOZZI, P. Proteção internacional dos direitos humanos. In: BOBBIO, N. et. al. (org.). *Dicionário de política*. 5. ed. Brasília: Editora da Un B, 2000. p. 355-361.
- MIGNOLO, W. D. The Many Faces of Cosmopolis: Border Thinking and Critical Cosmopolitanism. *Public Culture*, v. 12, n. 3, p. 721-748, 2000.
- PERROT, M.-D. et. al. *La Mythologie programmée: l'économie des croyances dans la société moderne*. Paris: Presses Universitaires de France, 1992.
- RIBEIRO, G. L. Environmentalism and Sustainable Development: Ideology and Utopia in the Late Twentieth Century. In: _____. *Environment, Development and Reproduction*. Rio de Janeiro: Instituto de Estudos da Religião, 1992. Research Texts, n. 2.
- _____. Cybercultural Politics. Political Activism at a Distance in a Transnational World. In: ALVAREZ, S. et. al. (org.). *Cultures of Politics/Politics of Cultures*. Revisioning Latin American Social Movements. Boulder, CO: Westview Press, 1998. p. 325-352.
- _____. *Cultura e política no mundo contemporâneo*. Brasília: Editora da UnB, 2000.
- _____. Power, Networks and Ideology in the Field of Development. In: LOPES, C. et. al. (org.) *Capacity for Development: New Solutions to Old Problems*. Londres: Earthscan, 2002. p. 168-184.

- _____. Planeta Banco. Diversidad étnica, cosmopolitismo y transnacionalismo en el Banco Mundial. In: _____. *Postimperialismo*. Cultura y política en el mundo contemporáneo. Barcelona/Buenos Aires: Gedisa, 2003b. p. 125-141.
- _____. Cosmopolíticas. In: _____. *Postimperialismo*. Cultura y política en el mundo contemporáneo. Barcelona/Buenos Aires: Gedisa, 2003a. p. 17-35.
- _____. Cultura, Direitos Humanos e Poder. In: GRIMSON, A. (org.). *La cultura en las crisis latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2004. p. 217-235.
- RICOEUR, P. *Lectures on Ideology and Utopia*. Nova York: Columbia University Press, 1986.
- RIST, G. *The History of Development: From Western Origins to Global Faith*. Londres/Nova York: Zed Books, 1997.
- ROBBINS, B. Introduction Part I: Actually Existing Cosmopolitanism. In: _____. CHEAH, P. (org.). *Cosmopolitics*. Thinking and Feeling beyond the Nation. Mineápolis: University of Minnesota Press, 1998b. p. 1- 19.
- _____. Comparative Cosmopolitanisms. In: _____. CHEAH, P. (org.). *Cosmopolitics*. Thinking and Feeling beyond the Nation. Mineápolis: University of Minnesota Press, 1998b. p. 246-264.
- ROBERTSON, R. Globalisation or Glocalisation? *Journal of International Communication*, v. 1, n. 1, p. 33-52, 1994.
- SAHLINS, M. O “pessimismo sentimental” e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um “objeto” em via de extinção. *Mana*, v. 3, n. 2, p. 103-150, 1997..
- SAID, E. *Culture and Imperialism*. Nova York: Alfred A. Knopf, 2003.
- SALAH, M. La Mondialisation vue de l’Islam. *Archives de philosophie du droit (La mondialisation entre illusion et utopie)*, n. 47, p. 27- 54, 2003.
- SAPIR, E. Culture, Genuine and Spurious. *American Journal of Sociology*, v. 29, n. 4, p. 401-429, 1924.
- SARTORI, G. *Pluralisme, multiculturalisme et étrangers*. Paris: Éditions des Syrtes, 2003.
- SASSEN, S. *The Global City*. Nova York/Londres/Tóquio/Princeton: Princeton University Press, 1991.
- SOARES, L. E. Algumas palavras sobre direitos humanos e antropologia. In: NOVAES, R. (org.). *Direitos humanos*. Temas e Perspectivas. Rio de Janeiro: Mauad, 2001. p. 23-25.
- STOVEL, H. Working Towards the Nara Document. In: LARSEN, Knut Einar (org.). *Nara Conference on Authenticity, Japan, Agency for Cultural Affairs and UNESCO World Heritage Centre*. S.l.: s.n., 1995. p. xxxiii-xxxvi.
- TAYLOR, C. *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1993.
- THE WORLD BANK. *Cultural Heritage and Development. A Framework for Action in the Middle East and North Africa*. Washington, D.C.: The World Bank, 2001.

- UNESCO. *UNESCO and the Issue of Cultural Diversity. Review and Strategy, 1946-2004*. Paris: Division of Cultural Policies and Intercultural Dialogue, 2004. Mimeo.
- _____. *Declaração universal da Unesco sobre diversidade cultural*. Paris: Unesco, 2002. 44p. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160m.pdf>. Acesso em: out. 2014.
- _____. World Heritage Centre. Linking Universal and Local Values: Managing a Sustainable Future for World Heritage. *World Heritage Papers*, n. 13, Paris, Unesco, 2004a.
- _____. World Heritage Centre. *Operational Guidelines for the Implementation of the World Heritage Convention*. Paris: Unesco, 2005.
- WERBNER, P. Introduction: The Dialectics of Cultural Hybridity. In: _____; MODOOD, Tariq. *Debating Cultural Hybridity*. Multicultural Identities and the Politics of Anti-Racism. Pnina Werbner e Tariq Modood. Londres: Zed Books, 1997. p. 1-26.
- WILLIAMS, B. F. A Class Act. Anthropology and the Race to Nation across Ethnic Terrain. *Annual Review of Anthropology*, n. 18, p. 401-444. 1989.
- WILLIAMS, R. *Keywords*. Nova York: Oxford University Press, 1983.
- WILSON, R. A New Cosmopolitanism is in the Air: Some Dialectical Twists and Turns. In: CHEAH, P.; ROBBINS, B. (org.). *Cosmopolitics*. Thinking and Feeling beyond the Nation. Mineápolis: University of Minnesota Press, 1998. p. 351-361.
- WOLF, E. R. Culture. Panacea or problem? In: _____. *Pathways of Power*. Building an Anthropology of the Modern World. Berkeley: University of California Press, 2001. p. 307-319.

NOTAS SOBRE A *DESOBEDIÊNCIA EPISTÊMICA*. REFLEXÕES SOBRE SUA EFICÁCIA

Luis Felipe dos Santos Carvalho

À globalização epistêmica se responde com a desobediência epistêmica e ela leva a outra opção de pensamento e de ação que é a opção descolonial. Opção em relação a que? Por um lado, aos grandes meta-relatos imperiais e, por outro, às formações disciplinares

Walter Mignolo

É possível ou mesmo desejável explicar ou decifrar os saberes indígenas? A quem interessa a interpretação desses saberes? A tradição da modernidade / colonialidade procurou analisar – e traduzir – os mitos, os ritos, os sonhos, os modos de vida, as relações sociais, econômicas e culturais dos povos fora do seu eixo geo-político à luz de suas próprias formas de conhecimento. Foi através do pensamento racional que criaram conceitos e teorias estranhas às culturas indígenas. Fica a questão: como essas formulações teóricas fabricados pela Ocidente dialogam, respeitam – e até mesmo se são úteis – para as diversas culturas indígenas que vivem na América Latina?

A proposta deste artigo é antes uma reflexão teórica sobre os possíveis espaços de produção e troca de conhecimentos interculturais dentro da universidade e da sociedade. Algumas questões surgem: será que existem de fato esses espaços? Como, então, cria-los dentro da sociedade brasileira, onde os estereótipos e os preconceitos em relação aos povos indígenas são tão determinantes? Ou ainda, como construir terrenos férteis para outros modos de saber – as *gnosialogias não-ocidentais*¹ – em nosso país onde a tutela deu o tom das políticas públicas indigenistas?

1 Trabalho com a distinção entre epistemologia e as gnosialogias não ocidentais proposta por Walter Mignolo (2003).

A investigação desdobra-se em três momentos: no primeiro, algumas considerações sobre o conceito de *desobediência epistêmica* (Mignolo, 2008). No segundo, uma reflexão sobre o Estado e a doxa, e a imposição de seu controle e agências de dominação reproduzindo a lógica da modernidade / colonialidade. No terceiro momento, apontarei alguns posicionamentos políticos de artistas que tentam pensar desde um outro lugar – a subalternidade – seguindo uma opção descolonial onde os saberes nativos são potencializados e encontram um espaço para a sua produção e a sua circulação.

Os pensadores da *decolonialidad*, como Mignolo, se contrapõem à epistemologia da modernidade / colonialidade ao proporem um *pensamento fronteiriço* que segue uma lógica menos *uni*-versal e mais *plu*-ri-versal². Desse modo, questiona-se a relação desigual e hierárquica que sobrepõe a matriz europeia aos saberes indígenas. Um outro trabalho que investigasse a recepção dessas teorias da descolonialidade dentre os movimentos indígenas seria importante, embora esse não seja o objetivo deste artigo. De qualquer forma, é necessário questionar se essas propostas teóricas na prática mostram-se efetivas e úteis para os movimentos indígenas.

Busca-se aqui trabalhar com os pontos de vista daqueles grupos marginalizados ou excluídos da lógica da modernidade / colonialidade – os “não incluídos nos fundamentos dos pensamentos ocidentais” (Mignolo, 2008: 305) – que se expressam através de seus idiomas, de seus conceitos e de seu saber periférico, seguindo a *opção descolonial*. Desse modo, questiono os termos universalizantes do pensamento ocidental que excluiu de seus enunciados e de sua doxa os selvagens, os loucos e os hereges.

Para Hayden White (1994) essa exclusão aparece na divisão da humanidade segundo a tradição judaico-cristã. De um lado temos a: a *civilização*, a *sanidade* e a *ortodoxia*. Enquanto, de outro lado, suas antíteses dialéticas: *wildness*³, *loucura* e *heresia*. O final da Idade Média e o início do Renascimento foi marcado pela *autodefinição aparente por negação*, ou seja, o sentido da vida deveria ser estabelecido pela negação de sentido do seu antípoda. Valores como: graça, virtude, pu-

2 Cf. Mignolo, 2008.

3 O “estado selvagem” ou “selvageria”.

reza, ortodoxia, sanidade e eleição prevaleciam sobre seus exemplos negativos: pecado, heresia, insanidade e maldição.

As sociedades sentem-se na obrigação de preencher áreas do conhecimento que ainda não foram definidas pela ciência. Para isso, operam com o seguinte princípio: “Talvez eu não conheça o conteúdo exato da minha própria humanidade, mas certamente não sou assim” (White, 1994: 171). Quem poderia ser associado aos selvagens, aos loucos e aos hereges estaria desprovido de atividade cognitiva. Isto é, não são *sujeitos* do conhecimento, mas apenas *objetos* a serem conhecidos.

Na opção descolonial, em contraposição, a tarefa é a de identificar esses agentes como *sujeitos* do conhecimento. São *sujeitos políticos* que fabricam expressões singulares de sua cultura e, por isso, não é possível encaixar e fixar seus saberes dentro das classificações formais da teoria do conhecimento eurocêntrica. “Descolonial significa pensar a partir de exterioridades e de uma posição epistêmica subalterna *vis à vis* à hegemonia epistêmica que cria, constrói, erige um exterior a fim de assegurar sua interioridade” (p. 304).

A DESOBEDIÊNCIA EPISTÊMICA COMO OPÇÃO DESCOLONIAL

La interpretación de nuestra realidad con esquemas ajenos sólo contribuye a hacernos cada vez más desconocidos, cada vez menos libres, cada vez más solitarios.
(Gabriel García Marquez)

O pensamento descolonial tem como ferramenta de luta a *desobediência epistêmica* que permite que as gnosiologias não-ocidentais pensem a partir de seus próprios enunciados e que essas diferentes perspectivas dialoguem entre si. Escapam, assim, das hierarquizações pré-estabelecidas do pensamento ocidental. Agora, será que a opção descolonial é suficiente para proporcionar essa mudança de rumo e transformação teórica, metodológica e pedagógica? Ela cria condições para o surgimento de um novo espaço de interação das diferentes gnosiologias que permita que elas escapem ao rigor controlador dos saberes e fazeres canônicos da universidade?

O lugar de enunciação do pensamento, no caso da América Latina, coloca em questão relações de força desiguais e é nesse ambiente que emerge o pensamento fronteiriço, entre os saberes nativos – descoloniais – e os saberes da modernidade / colonialidade. A própria condição de existência latino-americana marca o conhecimento produzido nas regiões onde a colonização europeia se impôs. Por isso, Rodolfo Kusch (2003) inverte a lógica do “penso, logo existo” de Descartes ao sugerir que a formulação deveria ser: “existo, logo penso”. É a partir da subalternidade que o pensamento é construído e se insere na lógica da modernidade / colonialidade, entre a inevitável imposição imperial e a desobediência epistêmica. Uma outra *geopolítica* é ativada por Mignolo o que viabiliza alternativas aos traços classificatórios da geografia colonial e as gnosiologias não-ocidentais enunciam outros saberes e outras lógicas espaço-temporais. Na América Latina, diz Eduardo Subirats, proliferam “subúrbios simbólicos e políticos da exemplar modernidade e pós-modernidade do 1º. mundo” (Subirats, 1989: 134).

As fronteiras são ambientes prolíficos para as trocas e os “tráficos legais e ilegais de mercadorias, seres humanos e símbolos” (Subirats, 1989: 134). Por todo o território latino-americano disseminam-se as culturas afro-indígenas e os fetiches das narrativas (pós)modernas europeias vinculadas, atualmente, à cultura globalizada, fragmentada e massificada. O pensamento fronteiriço, em sua opção descolonial, tem como objetivo pensar esse *entre-lugar* (Santiago, 1978) da produção do conhecimento nesses espaços historicamente subalternizados. Ao mesmo tempo, em que se insere num projeto global deve registrar e pensar a manutenção e a transformação das histórias e culturas locais. O trabalho é buscar enunciar outras existências, outros modos de saber, outras geografias e outras histórias. E, com isso, ativar uma existência fronteiriça:

a fronteira do Outro: do europeu, da teologia e da lógica da colonização, dos discursos redencionistas da conversão universal ou do progresso global e sustentável. Fronteira, limite e negação do próprio conceito de modernidade (Subirats, 2001: 135).

A tarefa não é fácil, sobretudo porque vivemos marcados pela “ferida colonial” (Walter Mignolo, 2008), isto é, somos herdeiros de um

pensamento cujas duas faces são a modernidade e a colonialidade. A questão é: como superar ou, ao menos, conviver com, essa ferida colonial? Para Mignolo deve-se buscar “um pensamento desde outro lugar, imaginando uma linguagem outra, arguindo por uma lógica outra” (*apud* Escobar, 2003: 64). O que se plantea para nós é a opção descolonial através da desobediência epistêmica. Porém, é preciso refletir se essa proposta do Mignolo é viável nas práticas interculturais.

A força das gnosiologias não-ocidentais para Alejo Carpentier segue um fluxo lateral, e na sua literatura ele a expressou através do real maravilhoso. “Uma inesperada alteração da realidade (o milagre), de uma revelação privilegiada da realidade, de uma iluminação não habitual [...], de uma ampliação das escalas e categorias da realidade” (Carpentier, 1967: 13).

Com o “pensamento fronteiro” manifestam-se diferentes modos de saber e de se expressar onde são criados outros espaços-tempos híbridos e sem hierarquizações pré-estabelecidas. Hoje, proliferam os ambientes, as atitudes, as performances de construção do conhecimento e de expressões artísticas. A internet oferece opções para os movimentos indígenas e sociais produzirem, divulgarem e trocarem suas experiências artísticas, culturais e políticas.

O ESTADO E A DOXA

As outras gnosiologias falam desde a subalternidade e possuem seus próprios signos para subverter a “ferida colonial” e construir um pensamento fronteiro. No entanto, estão inseridas em práticas políticas que se sustentam nos Estados. É na relação com ele que as alternativas interculturais vão sendo forjadas dentro de uma imposição da doxa e dos valores universais próprios da dinâmica do campo político da modernidade / colonialidade.

O Estado, comparado a outras formas de organização política, mantém uma singularidade. Para Marc Abélès (1996), é necessário estudar a natureza dessa diferença para que possamos entender o que distingue esses sistemas políticos. Existem dois *estados de sociedade*: “um primitivo e baseado nos vínculos de parentesco, e outro com um Estado: a aparição da propriedade e o significado da territorialidade marcam a passagem de um modo de organização para o outro” (Abélès, 1996: 667).

O Estado é o responsável por estabelecer as operações universais e unificadoras. Para Pierre Bourdieu, ele o faz moldando as visões de seus cidadãos, conformando-as às suas perspectivas. A escola exerce um papel fundamental nessa ação ao “impor e inculcar universalmente [...] uma cultura dominante assim constituída em uma cultura *nacional legítima*” (Bourdieu, 1996: 106). A *monopolização do universal* em todos os âmbitos (cultural, político, econômico e social) pelo Estado e por alguns poucos *eleitos* remete todas as outras culturas, modos de existência, de relacionamento e de saber à particularidade e, também em alguns casos, à marginalidade.

Os médicos, os professores, os juízes têm o poder de *nomeação*, pois se utilizam de um capital simbólico acumulado e reconhecido ao longo de uma extensa cadeia de *atos de consagração*. O último elo dessa cadeia, segundo Bourdieu, é o Estado que nomeia “o que está autorizado a ser, o que tem direito a ser, o ser social que ele tem o direito de reivindicar, de professar, de exercer” (Bourdieu, 1996: 114). Nas nossas sociedades, o Estado produz estruturas de organização e regulação da realidade e das práticas sociais. “Ele exerce permanentemente uma ação formadora de disposições corporais e mentais que impõe, de maneira uniforme, ao conjunto dos agentes” (p. 116).

A obediência a esse poder *criador* do Estado não é mecânica e nem uma submissão consciente a uma ordem ou a uma força. Seria, no entender de Bourdieu, uma “disposição do corpo” intimamente enraizada e que não passa, portanto, pela consciência; são, na verdade, *chamados à ordem*. “A evidência das injunções do Estado só se impõe de maneira tão poderosa porque ele impôs as estruturas cognitivas segundo as quais é percebido” (p. 117-8). Esse é o fundamento da *eficácia simbólica* dos ritos do Estado.

Desse modo, ele não precisa necessariamente dar ordens ou infundir-se coercitivamente para que o mundo social aja em consonância com o seu ordenamento. Ele produz *estruturas cognitivas incorporadas* que se adequam à *doxa* – que é uma ortodoxia – ou visão correta e dominante. No entanto, essa visão se consagrou vitoriosa dentre inúmeras outras visões concorrentes a partir de vários confrontos entre elas. Não há para o sociólogo francês uma *atitude natural*, apenas relações politicamente construídas que permitiram que certo ponto de vista em particular, depois de uma série embates, inflija sua dominação a outros pontos de vista também particulares. A *doxa* seria, portanto, um projeto particular que se impõe como projeto universal

e dominante. Em outras palavras, é “o ponto de vista daqueles que dominam dominando o Estado e que constituíram seu ponto de vista em ponto de vista universal ao criarem o Estado” (p. 120).

A opção descolonial, através do pensamento fronteiriço, força o caráter universalista do Estado a aceitar as alternativas e os modos de saber locais. Possibilita a criação constante de outros saberes que se opõem a uma ideia cristalizada do Estado e a um empenho de generalização da doxa. Será que esse pensamento fronteiriço, tal qual proposto por Mignolo, é suficiente para engendrar a produção e, sobretudo, a circulação dos saberes nativos? Será que a presença hegemônica do capital simbólico do Estado não ofusca ou abafa esses outros saberes?

OUTRAS LINGUAGENS LATINO-AMERICANAS - ALTERNATIVAS

*Nem o latino comunica sua verdadeira miséria ao homem
civilizado nem o homem civilizado compreende verdadei-
ramente a miséria do latino.*

Glauber Rocha

Tentarei responder as questões mencionadas acima refletindo sobre a produção cultural e artística desde a *subalternidade*, especificamente, da América Latina. Essa produção tem permanecido, no mundo globalizado fora dos centros de poder. A questão aqui é a mesma colocada por Alfredo Bosi (2002), como aqueles cujos pontos de vista estão submetidos a doxa entram nos circuitos culturais? “O que me move é pensar o excluído como agente virtual da escrita, quer literária, quer não-literária. Como o excluído entra no circuito de uma cultura cuja forma privilegiada é a letra de fôrma?” (Bosi, 2002: 261).

Existem pelo menos duas maneiras de considerar a relação entre a escrita e os excluídos para Bosi. Por excluídos retomo a ideia de White, pois estes seriam aqueles agentes sociais que são identificados como selvagens, loucos e hereges. Eles podem ser vistos como *objetos* da escrita ou enquanto *sujeitos do processo simbólico* (Bosi, 2002: 257). O esforço intelectual desse artigo e desse livro é o de pensar não *sobre* os excluídos – neste caso, *objetos* da investigação – mas, *junto* com os *sujeitos* cujos pontos de vista buscam alternativas à perspectiva universal do Estado e da doxa.

Durante o “Seminário do Terceiro Mundo”, realizado em 1965, em Gênova, na Itália e que reuniu artistas latino-americanos, o cineasta

Glauber Rocha apresentou a “Eztetyka da Fome” diante de uma plateia europeia fascinada pelo exótico. Todavia, colocando-se contrário a essa visão, o cineasta alertava para a existência de uma *cultura da fome*, situação particular da América Latina em relação à Europa. Essa *fome* não poderia ser compreendida, apenas *sentida* e somente a partir dela é que a arte seria possível. A condição de *subalternidade* do artista latino-americano é expressar essa fome. Para o europeu, que olha a América Latina com um sentimento de *nostalgia do primitivismo* perdido, a fome não passaria de um *surrealismo tropical*.

O Cinema Novo, segundo Glauber, trouxe para a tela a *galeria de famintos* – os excluídos dos centros de poder – “personagens sujas, feias, descarnadas, morando em casas sujas, feias, escuras” (Rocha, 1981: 30). Em oposição aos filmes com “tendência ao digestivo”, que trazem “gente rica, em casas bonitas, andando em automóveis de luxo: filmes alegres cômicos, rápidos, sem mensagens, de objetivos puramente industriais” (*Idem*). A condição de expressão dessa “cultura da fome” é a violência – que não é ódio – isto é, a elaboração de discursos da *subalternidade* e da constituição dos excluídos em *agentes virtuais da escrita*, como propõe Alfredo Bosi. Essa é a chave de leitura da desobediência epistêmica proposta por Mignolo, onde os saberes nativos encontram sua possibilidade de existência e um terreno fértil para pensar enunciados e composições que lhe sejam próprias.

O escritor colombiano Gabriel García Márquez, ao receber o Prêmio Nobel em 1982, profere um discurso marcante, “A solidão da América Latina”. Nele, o escritor delinea a exclusão e os problemas do nosso continente em decorrência do domínio da modernidade / colonialidade. Segue, também, o mesmo intuito de Glauber Rocha, ao colocar em questão a visão paternalista e exótica com que Velho Mundo costuma olhar para nós. Como enfatiza, espera que o prêmio seja devido à qualidade de sua poesia ou da poesia de Neruda e de toda a poesia latino-americana e não mais um debruçar caridoso sobre nós.

Os progressos da navegação que reduziram em larga medida as distâncias entre nossas Américas e a Europa, parecem ter aumentado, em contrapartida, nossa distância cultural. Por que a originalidade que eles nos permitem sem reservas na literatura, eles nos negam com toda ordem de suspeitas em nossas tentativas de mudança social? Por que pensar que a justiça social que os avançados europeus

impõem em seus países não pode ser também um objetivo latino-americano com métodos distintos e em condições diferentes? (Márquez, 1982: 2).

O que está em jogo, como comenta Geraldo Sarno, ao analisar o texto de Glauber – mas que também pode ser lido no discurso de García Márquez – é “*refundar, restabelecer* nossa identidade latino-americana frente ao colonizador” (Sarno, 1994: 43). Enfim, eles procuraram meios para “superar o subdesenvolvimento com os meios do subdesenvolvimento” (Rocha, 1981: 119). Em outras palavras, encontrar entre as gnosologias não-ocidentais e sua opção descolonial os meios para que os saberes nativos criem outros mundos, outros pontos-de-vista, outras maneiras de estar e agir no mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS – A OPÇÃO DESCOLONIAL COMO PRÁTICA INTERCULTURAL

Sou de onde penso (Walter D. Mignolo)

Qual seria o espaço de produção e de circulação dos saberes nativos? Será que a desobediência epistêmica através da sua opção descolonial é suficiente para criar ambientes propícios para que as gnosologias não-ocidentais produzam *textos* e subjetividades que questionem a eficácia simbólica da doxa e do Estado? Talvez a resposta a essa questão, que caberia explorar em outro artigo explorar, seja o caso dos rappers indígenas Bro MC's⁴, que cantam em português e em guarani, questionando o Estado e suas políticas indigenistas. O desafio deles na produção de alternativas a doxa esbarra no controle social exercido pelo poder que, segundo Michel Foucault, manifesta-se nas mais variadas instâncias.

4 Bro MC's é uma banda indígena de rap. O grupo é formado por Bruno Veron, Kelvin Peixoto, Clemersom Batista, Charlie Peixoto. Os integrantes são todos Guarani-Kaiowá e pertencem a Aldeia Jaguapirú Bororó, de Dourado, Mato Grosso do Sul. Pode-se conhecer mais sobre a banda e o projeto de seus integrantes no Facebook – “Bro MC's Rap Indígena” (<https://www.facebook.com/BroMcsRap/> - visualizado em 17 de junho de 2018).

Onde há poder ele se exerce. Ninguém é, propriamente falando, seu titular; e, no entanto, ele sempre se exerce em determinada direção, com uns de um lado e outros de outro; não se sabe ao certo quem o detém; mas se sabe quem não o possui (Foucault, 2000: 75).

E quem não possui esse poder fala desde a subalternidade e constrói um saber na fronteira, simultaneamente dentro da doxa e *paradoxal*. Dentre as demandas indígenas das licenciaturas interculturais está a inserção na grade curricular dos seus próprios saberes. Os acadêmicos indígenas querem aprender o conhecimento científico e filosófico do Ocidente para se inserirem no mundo hegemônico, ao mesmo tempo em que acessam as ferramentas conceituais que os brancos usam contra eles. Paralelamente a esse conhecimento, eles reivindicam o ensino dos saberes nativos.

Como ordenar no disciplinado pensamento ocidental os saberes nativos? Alternativas e sobretudo práticas políticas estão sendo experimentadas. Porém, há um perigo iminente que é o *silêncio* imposto aos movimentos indígenas. E para romper com ele é necessário um dispêndio de energia para que as agentes das gnosiologias não-ocidentais ousem falar. A internet contribui para a circulação das ideias e das práticas. Para Edward Said, “o papel do intelectual [e por intelectual incluo as lideranças e os acadêmicos indígenas], de modo geral, é elucidar a disputa, desafiar e derrotar tanto o silêncio imposto quanto o silêncio conformado do poder invisível, em todo lugar e momento em que seja possível” (Said, 2003: 35).

A fala subalterna já é uma desobediência epistêmica, um outro saber que tensiona a estreiteza da lógica da modernidade / colonialidade. Esse artigo visou levantar questões para que possamos avançar nos debates e pensar estratégias e metodologias para contribuir com a produção e o aumento da circulação dos saberes nativos. Para que não permaneçam à margem da hegemônica epistemologia ocidental. Para que contribuição mútua entre os diferentes tipos de saber ocorra de fato, é necessário que os saberes nativos encontrem espaços alternativos e originais onde sua sabedoria possa se manifestar e onde possam se afirmar enquanto agentes virtuais de escrita com seus registros, metodologias e pensamentos diferenciados.

REFERÊNCIAS

- ABÉLÈS, Marc: "State" In: BARNARD, Alan & SPENCER, Jonathan, eds. *Encyclopedia of Social and Cultural Anthropology*. London & New York: Routledge, 1996, p. 527-530.
- BOSI, Alfredo: *Literatura e Resistência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- BOURDIEU, Pierre: *Razões Práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas, SP: Papirus, 1996.
- Bro MC's Rap Indígena: <https://www.facebook.com/pages/Brô-MCS- Rap-Ind%C3%ADgena/215295601893140>.
- CARPENTIER, Alejo: *O Reino deste mundo*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- ESCOBAR, Arturo: "Mundos y conocimientos de outro modo – el programa de investigación de modernidad / colonialidad latinoamericano". In: *Tabula Rasa n. 1* (51-86). Bogotá: enero-diciembre de 2003.
- FOUCAULT, Michel: *Microfísica do Poder*. São Paulo: Graal, 2000.
- KUSCH, Rodolfo: "La negación en el pensamiento popular" en: *Obras completas. Tomo II*. Rosario, Argentina: Ross, 2003.
- MARQUEZ, Gabriel Garcia: "La soledad de America Latina" https://www.nobelprize.org/nobel_prizes/literature/laureates/1982/marquez-lecture-sp.html
- MIGNOLO, Walter: *Histórias Locais / Projetos Globais*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.
- _____: "Desobediência Epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em Política". In: *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: literatura, língua e identidade. No. 34*. p. 287-324, 2008.
- ROCHA, Glauber. *Revoluções do Cinema Novo*. Rio de Janeiro: Alhambra / Embrafilme, 1981
- RIOS ÁVILA, Rúben: 2005
- SAID, Edward: *Cultura e Política*. São Paulo: Boitempo, 2003.
- SANTIAGO, Silviano: "O entre-lugar do discurso latino-americano". *Uma literatura nos trópicos: ensaios sobre dependência cultural*. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.
- SARNO, Geraldo. *Glauber Rocha e o Cinema Latino-Americano*. Rio de Janeiro: CIEC / Rio Filme, 1995.
- SUBIRATS, Eduardo: *A Penúltima Visão do Paraíso: ensaios sobre memória e globalização*. São Paulo: Studio Nobel, 2001.
- WHITE, Hayden: *Trópicos do Discurso: ensaios sobre a Crítica da Cultura*. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1994.

O PROGRAMA UNIVERSIDADES INTERCULTURAIS NO MÉXICO: PRINCIPAIS PROBLEMAS E PERSPECTIVAS DE UMA EXPERIÊNCIA PRÁTICA

Fernando I. Salmerón Castro

INTRODUÇÃO

A diversidade cultural e linguística no México tem uma história longa e vivaz. No entanto, o reconhecimento do pluralismo linguístico e cultural por parte do Estado é relativamente recente. O Decreto publicado em 14 de agosto de 2001 que emenda a Constituição mexicana A emenda constitucional de 2001 estabeleceu, pela primeira vez, a obrigação do Estado de garantir acesso a uma educação cultural e linguisticamente adequada para povos indígenas. As políticas públicas que tencionavam implementar essas mudanças não avançaram rapidamente, mas há programas projetados especificamente para catalisá-las. Um deles é o Programa Universidades Interculturais, desenvolvido, promovido e supervisionado pela Coordenação Geral para a Educação Intercultural e Bilíngue (CGEIB) do Ministério da Educação mexicano (Secretaría de Educación Pública, ou SEP, na sigla em espanhol).

A CGEIB promoveu uma definição de educação intercultural em que a diversidade – que se origina da presença e da atividade de vários povos indígenas, da sociedade majoritariamente não indígena e de grupos que migraram de outras regiões – deve guiar as atividades educacionais no México. A proposta envolve educar em um ambiente de afirmação da cultura de cada pessoa e, subsequentemente, levar ao conhecimento, reconhecimento, avaliação e apreciação de outras lógicas culturais que são igualmente significativas para a construção da nação mexicana. A proposta não é fácil porque implica passar do multiculturalismo como realidade vivida no México ao interculturalismo como aspiração de um tratamento equânime e respeitoso entre membros de diferentes culturas (CGEIB-SEP, 2006).

O interculturalismo, nesse sentido, compreende o desenvolvimento de três dimensões que permitem o diálogo e estabelecem a coexistência justa e respeitosa entre pessoas de origens diversas e com diferentes visões de mundo:

- a. uma dimensão epistemológica, que postula que não há apenas um tipo de saber e que nenhuma de suas formas é superior às outras. Essa dimensão, pelo contrário, afirma que diferentes formas de saber devem ser relacionadas para levar à complementaridade dos conhecimentos, compreensões e significados do mundo;
- b. uma dimensão ética, que denuncia e luta contra todas as tentativas de totalização em cada campo social. Essa dimensão sustenta, como corolário, o conceito de autonomia como a habilidade para decidir segundo princípios, propósitos e valores, bem como o direito de exercer tal escolha segundo crenças básicas que determinam razões válidas, propósitos elegíveis e valores alcançáveis, que podem variar de cultura para cultura; e
- c. finalmente, há uma dimensão linguística que concebe a língua como um elemento central da vida de um povo. Ela mantém que a língua é um veículo primário de nomeação e transmissão cultural, sendo, portanto, o elemento central na construção da identidade de membros de um grupo e no desenvolvimento de sua vida cultural. Ela advoga a necessidade de lidar com a realidade linguística nacional equilibrando-a, efetivamente, com o bilinguismo e o multilinguismo (2006).

Baseado no que foi exposto anteriormente, a pesquisa transcultural sobre interculturalidade deve ser dirigida à compreensão da realidade por meio de diferentes perspectivas culturais, e esta compreensão deve permitir a intervenção em processos de transformação social respeitando diferenças e aproveitando-as para melhor solucionar problemas. Isso pressupõe o reconhecimento das identidades culturais dos pesquisadores como criações sociais particulares, a aceitação da existência de outras lógicas culturais igualmente válidas, um esforço para compreender as diferenças, e uma postura ética e crítica com respeito a elas. Uma pesquisa desse tipo deve ser baseada no reconhecimento e na apreciação dos saberes, contribuições e potencialidades dos povos indígenas.

O propósito principal da CGEIB é a introdução, no sistema educacional, de uma nova abordagem para promover uma convivência justa e respeitosa entre os diferentes grupos sociais e culturais que compõem a sociedade mexicana. Essa política é, sobretudo, direcionada à eliminação da discriminação de povos indígenas, mas a abordagem vai além, para incluir todas as minorias. Nesse sentido, uma série de programas e atividades educacionais tem sido promovida para encorajar essas mudanças. Os objetivos mais relevantes têm sido:

- reduzir desigualdades e diferenças sociais entre populações culturalmente diversas;
- prover educação de qualidade para todos os setores da população;
- desenvolver estratégias para fortalecer o uso e a prática de línguas nacionais, tanto indígenas quanto hispânicas, em todos os níveis educacionais;
- promover o desenvolvimento de espaços plurais para a expressão, criação e pesquisa de todos os membros da nação mexicana, definida como multicultural e multilinguística; e
- promover a perspectiva da ação intercultural em espaços educacionais por intermédio da definição de uma vocação regional para o treinamento de profissionais e o estabelecimento de um compromisso pela sua relevância, orientado pela geração de benefícios para as populações que apoiam os projetos.

Por essas razões, a abordagem em questão instigava a criação e o desenvolvimento de novas instituições públicas e programas em todos os níveis do sistema educacional. Entre eles, o Programa Universidades Interculturais é um dos aspectos da diversificação da provisão de educação em regiões de populações indígenas. O programa responde aos propósitos do planejamento do subsistema de ensino superior no que busca a expandir o acesso à educação em nível regional e no que fortalece uma educação de importância e de relevância para as regiões de populações indígenas. Além de expandir as oportunidades educacionais, o programa reconhece o fato de que o saber indígena tradicional raramente encontra lugar na educação universitária em geral, e de que o importante potencial do diálogo intercultural não está sendo atualizado.

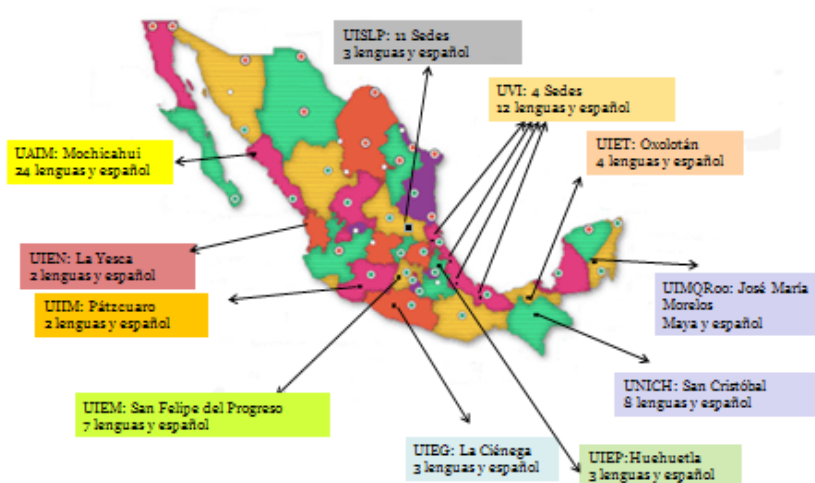
O SISTEMA DE UNIVERSIDADES INTERCULTURAIS

As universidades interculturais, desenvolvidas desde 2003, são instituições de ensino superior estabelecidas em regiões de alta densidade demográfica de populações indígenas. Elas estão abertas a todos os estudantes, e fornecem métodos de treinamento que vão ao encontro das necessidades de jovens dessas áreas que aspiram ao ensino superior.



Intercultural Universities

11 Public Institutions in Indigenous Regions



Há hoje 11 universidades interculturais em funcionamento. Elas estão situadas em áreas de povos indígenas nos estados de México, Chiapas, Tabasco, Veracruz, Puebla, Sinaloa, Michoacán, Quintana Roo, Guerrero, Nayarit e San Luis Potosí (ver mapa em anexo). No ano acadêmico de 2010-2011, as nove universidades contavam 6.897 alunos, dos quais 3.713 eram mulheres (54%), e 3.184, homens (46%). Mais da metade (53%) de todos os alunos matriculados eram jovens que ainda falavam seus idiomas nativos, ou seja, 3.670 alunos (1.926 mulheres e 1.744 homens¹). Mais de 40 línguas indígenas estão

1 N. E. Dados de 2015-2016 apontam um total de 14.007 alunos, dos quais 7.551 eram mulheres (54%) e 6.456 eram homens (46%), confirmando as tendências

presentes nessas universidades. A língua em que se leciona ainda é o espanhol, mas a interação entre os funcionários, professores e alunos pode se dar em qualquer língua. Da mesma forma, o uso de línguas indígenas na comunicação oral e escrita, nas placas indicando prédios e salas de aula, e nas atividades artísticas e sociais também é encorajado. Aulas para aprender, melhorar e desenvolver a habilidade nessas línguas também são oferecidas.

PRINCÍPIOS NORTEADORES

Os princípios norteadores dessas instituições acadêmicas (analisados em detalhe por Casillas e Santini Villar, 2006) podem ser resumidos em quatro áreas:

- a. de forma axiológica, a universidade promove o reconhecimento e a revitalização das sociedades indígenas mexicanas a partir de uma perspectiva multicultural, isto é: do ponto de vista da interação dialógica contínua entre diferentes segmentos das sociedades nacionais e internacionais;
- b. em termos de seus processos substantivos, a universidade intercultural conduz tanto pesquisa quanto ensino (como outras instituições de ensino superior), mas também dá grande ênfase ao envolvimento ativo da comunidade e das sociedades indígenas às quais serve. A universidade relaciona-se coerente e sistematicamente com comunidades indígenas para apresentar, desconstruir e tentar resolver, interativamente, seus problemas;
- c. com respeito à organização administrativa, as universidades interculturais constituem um sistema de colégios independentes com características e princípios similares. Elas estão situadas em diferentes regiões do país nas quais predominam as populações indígenas. Todas elas ensinam disciplinas semelhantes, e seus quadros docentes têm perfis similares, mas

de crescimento e distribuição sinalizadas em 2011. Conferir em <http://eib.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2016/06/Matricula-total-15-16-October-2015.pdf>. Acesso em: 1/6/2018.

- são autônomas em matéria de confecção de currículo, gerência administrativa e regras internas; e
- d. no que toca à pedagogia, a universidade intercultural segue uma orientação construtivista, e promove o envolvimento sistemático das comunidades vizinhas. O projeto intercultural considera que os alunos e as comunidades locais são produtores e repositórios de saberes de diferentes tipos e origens, que essas diferentes formas de construir o conhecimento podem interagir proveitosamente e gozar de oportunidades similares de desenvolvimento. Essa posição implica organizar o trabalho substantivo de uma maneira consistente com um novo modelo pedagógico cujo foco principal é personalizar a experiência educacional, atingindo o êxito acadêmico e aumentando a autoestima do estudante. Ela também implica o reconhecimento da sabedoria local e o envolvimento de “sábios” locais (especialistas comunitários, práticos com experiência em várias áreas, tais como literatura oral, agricultura, arquitetura, ou medicina, por exemplo) nos processos de aprendizado e pesquisa.

Esses princípios norteadores gerais serviram para aperfeiçoar a organização das universidades interculturais, desde a definição de sua missão à concepção de suas práticas educacionais (Rubio Oca, 2006:102-103; Casillas e Santini Villar, 2006):

- sua missão é treinar profissionais e intelectuais comprometidos com o desenvolvimento de suas comunidades, cidades e regiões;
- a oferta de educação é gerada a partir das necessidades e potencialidades de desenvolvimento das comunidades ou regiões em que as instituições estão localizadas;
- os programas são flexíveis, para providenciar as condições ideais para os alunos segundo as suas necessidades;
- o ensino de línguas indígenas é central ao seu modelo educacional, e tem o propósito de promover o seu desenvolvimento, bem como os processos de difusão de cultura indígena em outras localidades. No entanto, por razões técnicas e de treinamento prévio do corpo docente, a língua em que se dá a instrução é o espanhol;

- a geração de conhecimento é centrada nos campos das línguas e culturas indígenas, e no desenvolvimento sustentável regional. Esses campos são a base para a instrução essencial nas áreas de Humanas e Ciências Naturais. Eles também fornecem os elementos básicos para, por um lado, promover a revitalização e a consolidação da língua e da expressão cultural dos povos indígenas e, por outro, para explorar rotas alternativas a fim de estimular o desenvolvimento local com o envolvimento direto das comunidades vizinhas e um compromisso sério com os valores e tradições dos povos indígenas;
- as universidades incorporam tanto alunos indígenas de diferentes grupos linguísticos quanto mestiços. Essas instituições se concebem como interculturais por promoverem a participação plural e o diálogo entre diferentes formas de saber e tradições de origens diversas;
- elas se baseiam na premissa de que uma gama relevante de condições e incentivos para o preparo e o desenvolvimento de alunos permite uma melhor performance acadêmica, aumentando, portanto, as chances de sua incorporação à disciplina do estudo e de sua participação na vida universitária. Por essas razões, a estrutura de admissões e a formação inicial dos alunos enfatizam o envolvimento em atividades acadêmicas básicas, que buscam fortalecer suas habilidades linguísticas, bem como outros instrumentos básicos para a comunicação e o estudo antes da promoção de toda a extensão de suas capacidades e habilidades;
- ademais, o aluno ou aluna é o protagonista de todo o seu processo de formação, mesmo se assistido(a) por esquemas acadêmicos de tutoria individual ou grupal;
- uma parte essencial do funcionamento dessas instituições é a relação estreita entre a universidade e a comunidade ou região em que está arraigada. Essas relações são uma parte essencial de sua operação, da construção do projeto educacional à provisão de serviços relevantes para estimular o desenvolvimento da comunidade; e
- por essas razões, o tipo de pesquisa que promovem visa a resolver problemas levantados pelas comunidades regionais e deve ser desenvolvido com elas, sendo baseado em um diálogo plural contínuo entre diferentes formas de saber e de práticas.

PRINCIPAIS REALIZAÇÕES

Do meu ponto de vista, as universidades interculturais tiveram pelo menos três êxitos significativos no sistema educacional mexicano:

- a. elas contribuíram para expandir e diversificar o ensino superior, aumentando as oportunidades educacionais relevantes e significativas para alunos de origens, línguas e culturas diferentes no país;
- b. elas permitiram ao sistema educacional fornecer serviços de treinamento vocacional, pesquisa, disseminação de cultura e atividades de envolvimento comunitário em áreas nas quais esses serviços públicos inexistiam. Por esses meios, elas oferecem serviços educacionais adequados para estimular o desenvolvimento em comunidades rurais e indígenas no país; e
- c. elas promoveram pesquisas e projetos para a recuperação, consolidação e desenvolvimento das culturas, saberes e tradições indígenas, contribuindo para fortalecer, desta maneira, a conexão e a comunicação entre a universidade e as comunidades indígenas.

FONTES DE DIVERSIFICAÇÃO

As universidades interculturais são uma fonte de diversidade em várias áreas. Aqui, sublinho apenas três:

- a. introduzir diversidade no ambiente acadêmico mediante a criação de oportunidades educacionais;
- b. permitir o estabelecimento de plataformas para a pesquisa e o desenvolvimento de diversas formas de compreensão e de conhecimento; e
- c. o estabelecimento de um novo modelo de organização acadêmica de grande potencial, tanto em termos de treinamento quanto do desenvolvimento do projeto de educação intercultural.

Em termos de oferta educacional, o propósito do subsistema de educação intercultural é expandir as oportunidades educacionais para

fornecer opções relevantes aos alunos que têm diferentes origens, línguas e culturas. Isso demanda a introdução de diversidade no sistema em três áreas centrais: o ambiente regional, o público que frequenta essas instituições, e o tipo de treinamento disciplinar que é oferecido.

A diversidade regional deriva do fato de que as universidades interculturais estão situadas em lugares que permitem uma relação estreita com as culturas e os valores das comunidades por elas beneficiadas. Portanto, o critério primário é que essas novas universidades sejam construídas em áreas próximas às comunidades em que vivem os alunos. Esses são espaços que, em geral, não foram ocupados por outras instituições de ensino superior. Esse princípio é limitado pelo papel do prestígio que essas instituições trazem para a vida da comunidade, o que pode conflitar com outra condição em operação: elas devem receber estudantes de diversas comunidades; o acesso não pode ser restrito a jovens de uma só comunidade ou origem.

A diversidade do corpo estudantil surge do propósito de oferecer serviços educacionais adequados e relevantes para jovens que, devido à sua história escolar, cultural e residencial, tiveram poucas oportunidades de se dedicar ao ensino superior. Dentre eles, a juventude indígena se destaca, apesar de que há outros jovens estruturalmente marginalizados nesse nível do sistema educacional. O critério da relevância é particularmente significativo para gerar diversidade, uma vez que temos que incorporar ao sistema jovens que compõem a primeira geração a cursar o ensino superior, que também têm origens culturais diversas e que frequentemente falam línguas diferentes.

Em termos da formação disciplinar, as universidades interculturais seguem duas linhas principais: por um lado, elas buscam estabelecer o desenvolvimento científico e de novas carreiras baseado em um diálogo entre diferentes tipos de saber de perspectivas culturais diversas; por outro lado, elas tentam promover o treinamento de profissionais comprometidos com o desenvolvimento econômico, social e cultural dos povos nativos e das comunidades em que estas instituições de ensino superior estão localizadas. Isso resultou em formas de organização acadêmica que são muito inovadoras tanto com respeito às carreiras idealizadas para todo o subsistema (e reajustadas para as circunstâncias particulares de cada unidade acadêmica) quanto com respeito ao esquema organizacional de trabalho que envolve o corpo docente e as comunidades na confecção dos currículos.

As universidades interculturais intencionam reavaliar os saberes de povos indígenas e fomentar um diálogo importante com outras formas de saber, incluindo o assim chamado saber científico. Isso também envolverá a promoção e disseminação dos valores das comunidades relacionados às suas perspectivas de desenvolvimento e transformação. Esse empenho é multifacetado: ele é, provavelmente, a fonte mais significativa de diversidade em termos de seu potencial para a descoberta e a inovação, mas é também aquele que apresenta maior complexidade.

A natureza complexa dessa empresa está ligada à necessidade de trazer à tona, academicamente, um diálogo significativo entre três aspectos essenciais da relação com as comunidades vizinhas: língua, cultura e diferentes formas de conhecimento.

Para garantir o sucesso desse modelo, é crucial abrir espaços que promovam a revitalização, o desenvolvimento e a consolidação de línguas e culturas nativas. Somente por meio disso torna-se possível o estabelecimento de um diálogo adequado entre as tarefas da universidade e as comunidades vizinhas. Ademais, devemos considerar essas universidades como espaços privilegiados para o resgate, a promoção e o desenvolvimento das línguas nativas das próprias comunidades.

As universidades interculturais têm obrigação de promover o desenvolvimento econômico, social e cultural das populações indígenas, ao mesmo tempo em que devem preservar sua identidade e seu orgulho cultural. Para cumprir esse dever, elas devem incorporar essas questões à própria estrutura da universidade: construir instalações que encorajem o uso de materiais e sistemas de construção valorizados na região, desenvolver formas harmônicas e visões integradas da paisagem e da arquitetura tradicionais locais, bem como fundir no desenho arquitetônico símbolos e tradições dos povos nativos da região.

O cultivo de diferentes formas de saber envolve promover, buscar, recuperar, consolidar e desenvolver os saberes tradicionais dos povos indígenas. Guardar a tradição, para essas instituições, significa enfatizar uma variedade complexa de diferentes expressões que são as fontes de saber dessas comunidades, que fornecem os critérios e os valores para desenvolver e avaliar esses saberes, e que norteiam as iniciativas

tomadas por indivíduos ou grupo segundo essas linhas. Essas definições são específicas a cada comunidade de saber, mas também são relativamente permeáveis na medida em que se engajam em trocas e comunicações constantes com outras.

Nesse sentido, as universidades interculturais são locais valiosos para se pesquisar e encorajar a recuperação e a reavaliação dessas formas de saber, e para disseminar o seu desenvolvimento futuro. Por essa razão, elas tencionam a geração de novas formas de atividade acadêmica cujo objetivo é o reconhecimento e a aceitação da diferença. Entretanto, elas também provam que o processo, como um todo, é controverso, e que a construção de novas identidades baseadas em confrontações culturais e negociações envolvem discussões, desacordos e até conflitos. A avaliação de diferenças e o estabelecimento de bases para acordos específicos só podem ser alcançados mediante a criação de regras para a coexistência equânime e respeitosa. O processo deve ser baseado na reafirmação dos valores e das identidades dos participantes, calcados sobre a proficiência em sua língua e cultura, como plataforma para uma base igualitária de negociação e acordo.

CONEXÕES ENTRE A UNIVERSIDADE E A COMUNIDADE

As universidades interculturais têm a missão de criar fortes conexões entre o saber da universidade e o saber da comunidade. Para levá-la a efeito, elas buscam promover e estimular um diálogo significativo entre a pesquisa, o ensino e a expansão universitária e as comunidades vizinhas que as apoiam e sustentam. Apoio e sustento nesse cenário têm conotações específicas. As comunidades realmente sustentam as universidades de alguma forma: elas doaram o terreno em que as instalações foram construídas, elas estão diretamente envolvidas em sua criação e operação (por meio de participação direta em conselhos governamentais), e elas consideram essas universidades parte de seus bens. Além disso, essas são as comunidades com as quais as universidades têm que trabalhar para a recuperação, reavaliação e desenvolvimento do saber tradicional. Essas comunidades são também as fornecedoras dos jovens que serão formados nas universidades e que, idealmente, a elas retornarão uma vez terminado o seu treinamento. Essa relação com as comunidades vizinhas implica um

grande desafio para as universidades interculturais que não é compartilhado por outras instituições de ensino superior. As universidades convencionais concebem-se como centros de reprodução de conhecimento (genérico) e de atividades de expansão acadêmica que são vistas como formas de difundir e estender seus êxitos e inovações. Essa via de mão única é questionada pelas universidades interculturais, que consideram as conexões entre a universidade e a comunidade um diálogo em andamento, uma área específica de treinamento profissional, e um instrumento para a interação permanente com as comunidades adjacentes.

As universidades interculturais lançam, dessa maneira, um novo esquema de atividade acadêmica baseado na interação regular entre ensino, aprendizado, pesquisa e criação de parcerias. Operar segundo essas bases requer um novo modelo de organização acadêmica no qual o corpo docente, os funcionários e os administradores estão envolvidos diretamente em atividades de gerência, pesquisa, treinamento e estabelecimento de parcerias. Autoridades, alunos e professores devem se comprometer com o desenvolvimento de conhecimento relevante e útil para as comunidades que os sustentam. Isso envolve um processo duplo de pesquisa e treinamento. Ao mesmo tempo, o *feedback* necessário entre a universidade e a comunidade que esse processo demanda torna-se uma forma bem mais forte de conexão.

OS TRÊS PRINCIPAIS DESAFIOS

A despeito do fato de que as universidades interculturais representam uma promessa significativa para o sistema educacional como um todo, e para as possibilidades de desenvolvimento de novas formas de saber plural e de educação multicultural, elas enfrentam desafios complexos. Aqui, focarei três grupos principais de desafios que se derivam diretamente de: processos de geração de conhecimento em ambientes interculturais (epistemológico); processos de treinamento e transmissão de conhecimento baseado em campos epistemológicos diferentes dentre disciplinas plurais (pedagógico); e o empoderamento de povos indígenas no processo de desenvolvimento de um ensino superior adequado e relevante (político).

O trabalho acadêmico em uma universidade intercultural deve realizar várias funções simultaneamente. A universidade intercultural deve conduzir o mesmo trabalho acadêmico de qualquer instituição de ensino superior e, ao mesmo tempo, restaurar, nobilitar e promover o desenvolvimento do saber dos povos indígenas. Esse saber inclui seus elementos de linguagem, tecnologia e artes práticas, bem como suas visões de mundo e maneiras próprias de apreender a realidade e transmitir conhecimento.

Uma consequência do pluralismo é a reivindicação de que não há apenas um caminho legítimo em direção ao conhecimento científico e a objetivos específicos, mas uma variedade de opções legítimas e diferentes. Em outras palavras, o progresso não pode ser atingido mediante um só ponto de vista ou um só conjunto de valores e objetivos. (Balbuena, 2006: 215)

Segundo aqueles que desenvolveram esses modelos, torna-se necessária uma perspectiva acadêmica que dê conta da unidade na diversidade, da complementaridade, da reciprocidade, da correspondência e da proporcionalidade do saber, das ideias, das práticas, dos pensamentos, da experiência e das visões de mundo. Isso requer um esforço significativo.

A pesquisa intercultural aborda a realidade de diferentes posições em relação à cultura. Ela demanda, por um lado, uma perspectiva intracultural que considere os pontos de vista do observador segundo a sua lógica cultural para a sua reavaliação, para o empoderamento do grupo e para o fortalecimento de sua identidade cultural pelo contraste com o “outro”, o “diferente”. Concomitantemente, é necessário abraçar uma perspectiva intercultural que explore e permita uma visão externa, que torne a diversidade visível, e que ajude a reavaliar a interação entre diferentes posições e práticas culturais. E, finalmente, ela requer uma perspectiva transcultural que funde visões e perspectivas, tanto as suas quanto as de outros, a subalterna e a hegemônica, a fim de gerar críticas e propostas para alterar realidades caracterizadas pela desigualdade e por relações assimétricas de poder que acrescentam complexidade ao “interculturalismo” (Dietz e Mendoza Zuany, 2009:43).

Levar essas reivindicações a sério no ambiente universitário tem implicações consideráveis. Nosso objetivo é gerar conhecimento que emerja do ambiente social, cultural e natural, que incorpore elementos e conteúdos de diferentes origens culturais, que estimule o desenvolvimento de pesquisas nas línguas indígenas dos grupos com que trabalhamos, que promova a língua como instrumento e matéria de pesquisa, que busque estabelecer contato e construir o diálogo entre pesquisadores e “sábios” de diferentes tradições em um ambiente de respeito pela diversidade, e que tente promover o equilíbrio entre diferentes formas de saber. Todos esses diferentes propósitos apresentam problemas metodológicos que não podemos ignorar, especialmente quando implementados em conjunto.

Precisamos considerar três dimensões metodológicas que são particularmente delicadas no tocante à pesquisa intercultural: o domínio das suposições ou pressuposições do pesquisador, as formas lógicas de análise, e os procedimentos de avaliação, demonstração e verificação. Essas dimensões derivam-se dos pressupostos que os pesquisadores trazem às suas próprias definições da realidade, baseados em seu treinamento e *background* histórico e cultural (Vaughan, Sjoberg and Reynolds, 1993:10-52; Salmerón Castro, 1996).

Nós também devemos lidar com formas de análise que podem ser indutivas, dedutivas, por analogia, ou por contraste, entre outras importantes na assim chamada tradição ocidental. Procedimentos de validação, novamente, são diferentes para cada tradição científica, e mesmo dentro de cada tradição metodológica (ver Kirk e Miller, 1986). Quando falamos de procedimentos de validação entre tradições culturais, deparamo-nos com processos ainda mais complexos (Balbuena, 2006; Sillitoe, 2010).

Afirmo que a ciência não é um repositório de saber, mas uma forma de proceder, uma perspectiva para validar o saber: uma série articulada de razões que justifica crenças (como estabelecido por Villoro, 1982). Ela é, portanto, uma perspectiva que depende, como todas as outras, de suas razões serem inteligíveis, confiáveis e válidas para os membros de uma comunidade epistêmica. Isso quer dizer que estamos lidando com um aglomerado de conhecimento que é válido para uma comunidade epistêmica porque seus membros aceitam que o conhecimento produzido é baseado em razões confiáveis e válidas. Nesse sentido, o conhecimento é relacionado à ideia de uma crença ou verdade justificada que permite aos membros daquela comunidade

agir de acordo com ela. Logo, essa é uma questão fundamental que devemos considerar na pesquisa intercultural, uma vez que perspectivas alternativas vão provavelmente divergir acerca de suas crenças.

Conseqüentemente, a promoção da revitalização, da consolidação e do desenvolvimento do saber dos povos indígenas deve considerar seriamente diversos elementos. O saber tradicional deve reconhecer que “tradicional” não significa imutável ou inquestionável, mas baseado em uma tradição, em uma coleção complexa de diferentes expressões que são uma fonte de conhecimento e fornecem critérios e valores para validar, desenvolver e acessar aquele conhecimento, bem como aquelas ações que indivíduos ou grupos levam a efeito de acordo com elas. Essas expressões são, por definição, porosas, isto é, elas entram em contato sistematicamente com outras expressões e se apropriam dos conteúdos relevantes à outras tradições, fazendo com que elas desafiem e redefinam os seus próprios pressupostos e critérios para análise e validação (Velasco, 1997). Por essas razões, devo enfatizar que os pressupostos e os critérios de avaliação e análise são específicos para cada comunidade epistêmica e sua estrutura conceitual (i.e., cada tradição), mas eles também estão estreitamente ligados ao contexto de interação entre os membros de diferentes comunidades (Olivé, 1997). Essa é a razão pela qual o pluralismo considera a possibilidade de interação entre membros de diferentes culturas quando ela é direcionada a objetivos específicos (instrumental), à compreensão mútua (dialógica), ou à possibilidade de chegar a acordos (Olivé, 1999).

O saber tradicional, portanto, não é um resquício do passado, mas um arranjo vivaz de informação, entendimentos e fatos que respondem à lógica cultural em que fazem sentido. Seu “resgate” tem que ser levado a efeito de tal forma que sua sabedoria, por um lado, não perca o sentido e, por outro, torne-se significativa para aqueles que não fazem parte daquela tradição. Não devemos nos esquecer de que um pesquisador não está somente buscando informação por prazer, mas para responder a perguntas e resolver problemas. Esses problemas deveriam, em geral, ser relevantes para outras pessoas; isto é, elas deveriam crer que esses problemas se referem a questões que merecem resolução. Para aqueles que pertencem a comunidades epistêmicas diferentes, a relevância, a solução e a própria definição do problema podem apresentar diferentes perspectivas e serem até mesmo antitéticas. Segundo uma perspectiva intercultural, a definição e a compreensão do problema, tanto quanto a proposição de soluções, deve reconciliar

as diferentes lógicas epistêmicas e fazê-las intervir em planos de igualdade e respeito.

Conseqüentemente, a pesquisa intercultural deve buscar a recuperação e a reavaliação de seu saber, bem como estimular o seu desenvolvimento. Nisso há duas implicações importantes. Por um lado, implica uma exploração profunda de diferentes perspectivas de saber derivados da experiência sensorial ou empírica. Isso significa explorar as perspectivas epistemológicas das pessoas envolvidas com a universidade, da construção dos objetos do conhecimento à sua verificação e sua transmissão, de maneira que a exploração resulte no enriquecimento dessas mesmas formas de definir e lidar com os problemas considerados relevantes. É também importante considerar a possibilidade de desenvolvimento de outras formas de exploração intelectual que a tradição científica ocidental, de características empíricas, raramente considera válida.

Por outro lado, torna-se necessário promover o desenvolvimento do multiculturalismo nas várias facetas do processo de pesquisa. Faço referência aqui a apenas três linhas de raciocínio. A primeira é o reconhecimento e a aceitação de diferenças como parte do exercício, isto é, a abertura de espaços de pluralismo epistemológico. A segunda é o reconhecimento de que esse é um processo controverso. O pluralismo epistemológico nos coloca no meio do confronto e da negociação cultural que inclui a discussão e a avaliação de verdades apreciadas e convicções profundas. Mas ele também confronta, de maneira importante, critérios de validade baseados na nossa definição e compreensão do universo. O terceiro ponto concerne o papel central do pluralismo linguístico nesse processo. Vale lembrar que a língua não é apenas um meio de comunicação. Ela é também um veículo de transmissão, uma ferramenta de construção do saber, um padrão de pensamento e de relações sociais. Como afirma Jon Landaburu, a língua é um procedimento de pertencimento, uma fonte de memória histórica e um repositório de conhecimento sobre o mundo. Portanto, a língua define a identidade de uma pessoa e a sua associação a uma tradição cultural (que é, ao mesmo tempo, linguística e filosófica). O uso e o realce das línguas indígenas deve ser uma responsabilidade partilhada, mas seu uso na pesquisa intercultural é fundamental para o diálogo entre diferentes formas de saber e a demonstração sistemática de respeito pelo saber dos povos indígenas.

As bases do conhecimento científico contemporâneo estão firmemente ancoradas de maneira a gerar e a validar esse conhecimento, que é parte de um conjunto de valores e formas culturais derivados

do tipo de saber a que se chama ocidental. Entretanto, como mostra a experiência das universidades interculturais, torna-se cada vez mais evidente que é possível se encontrar outros sistemas de crença e de pensamento arraigados em outros conjuntos de valores culturais.

Um desafio importante é ter em mente o valor da diversidade e do pluralismo na pesquisa, bem como a relevância do esforço colaborativo na construção de novas perspectivas teóricas, analíticas e práticas. Ao fazê-lo, é crucial “escrever com” em vez de “escrever sobre”, e “fazer pesquisa com” em vez de “fazer pesquisar sobre”. Mas é também igualmente essencial lembrar que essas formas de colaboração não eliminam a necessidade de se conduzir pesquisa de forma ordenada, com regras claras e procedimentos de validação aceitos pela comunidade epistêmica, em que as propostas e as soluções devem ser úteis.

PEDAGÓGICO

Uma nova pedagogia para as universidades interculturais deve elaborar novas aparências, novas leituras, alterações nas relações de ensino–aprendizado, reavaliação da transmissão oral, o desenvolvimento da escrita como uma forma de empoderamento, e o desenvolvimento de esquemas para a transferência horizontal e colaborativa de conhecimento. Certamente, o ensino de línguas indígenas é de grande importância para esse projeto. As universidades interculturais encorajam o desenvolvimento de habilidades comunicativas na língua nativa dos estudantes, fortalecem a proficiência no espanhol, e promovem o comando de uma terceira língua, necessário nesse nível educacional para uma comunicação ampla com o mundo. No entanto, o ensino é ainda conduzido em espanhol. Isso se dá devido ao tratamento discriminatório reservado às línguas indígenas ao longo da história do México e a questões que envolvem o planejamento, a classificação e a normalização das 364 variantes linguísticas que existem no México. Essa dispersão coibiu ações definitivas de normalização, definição do alfabeto e eliciação de regras gramaticais, bem como a publicação de gramáticas e dicionários. As universidades interculturais engajaram-se ativamente no treinamento de profissionais que podem contribuir para alterar esse quadro e, nesse processo, professores e alunos fizeram contribuições significativas para a tradução da Constituição e para ajustes do sistema público de saúde e de programas administrativos municipais.

A interação dentro dos ambientes universitários permitiu o desenvolvimento do estudo e da prática baseados em uma combinação de diversidade e de semelhança de crenças, de valores e de padrões de vida de diferentes culturas. Uma das lições derivadas dessas práticas é que o ensino deve ser firmemente relacionado ao contexto do aluno, um bom exemplo do qual pode ser encontrado nas novas formas de ensino da Matemática e das Ciências Naturais. A transmissão de conhecimento, portanto, deve ser encarada como parte de um processo de coexistência mutuamente lucrativo baseado no tratamento igualitário e respeitoso.

O conhecimento passado de geração a geração compreende conteúdos culturais e definições e descrições do meio ambiente, do espaço e do tempo. Porém, ele também inclui estratégias, estruturas de significação e modelos de relacionamento com o meio ambiente e com outras pessoas. Portanto, o treinamento acadêmico para a pesquisa intercultural enfatiza esquemas construtivistas baseados em Vygotsky; esses modelos sublinham o valor da instrução, da transmissão educacional e de atividades tutoriais no exercício de objetos do aprendizado. Enfatiza-se uma prática que transcende o intercâmbio isolado e individual com objetos do ambiente físico para estimular o desenvolvimento de um interesse em processos coletivos de busca cooperativa, e enfatiza-se a troca de ideias e representações para compreender os significados culturais da comunidade (ver Salmerón Castro, 2000).

Por exemplo, se analisamos a estratégia de treinamento intercultural da Universidade Intercultural do Estado de Tabasco (UIET), algumas dessas questões tornam-se aparentes. A abordagem é baseada na articulação e no *feedback* fornecido pela operação normal de funções essenciais: reflexão contextualizada, compreensão e ação transformadora sob condições adversas do ambiente e geração de conhecimento da e para a comunidade. Outra premissa tem os estudantes como atores centrais do processo de aprendizado, tornando-os responsáveis pelo seu envolvimento pleno e responsável. Baseado nessas premissas, cinco eixos de competências são desenvolvidos:

- a. a recuperação do conhecimento prévio (fortalecimento da compreensão da leitura e de habilidades de escrita; incorporação e uso de novos conceitos; leitura e escrita como ferramentas de aprendizado);

- b. o aprendizado com a comunidade (o reconhecimento de que o aprendizado pode dar-se fora da sala de aula; a avaliação de diferentes tipos de saber; o registro, a sistematização e a problematização de eventos nas comunidades; a exploração do uso de habilidades além do trabalho acadêmico; o controle de atividades de intervenção na comunidade);
- c. o diálogo entre colegas (trabalho em grupo; competência em debate e persuasão; ouvir de forma ativa; aceitar críticas; respeitar as opiniões alheias; práticas de concordância e discordância);
- d. a avaliação da incorporação de novos conceitos a padrões anteriores (avaliação da latitude e da profundidade desses conceitos; explicação do processo utilizado pelo aluno; manutenção de um portfólio e caderno de campo); e
- e. a consideração da avaliação como um processo (recuperação e sistematização dos produtos e dos materiais de aprendizado; esquematização de pesquisas; manutenção de registros; tutoria; mentoria).

Como mencionado anteriormente, a questão central é a linguagem. A pesquisa intercultural deve ser feita na língua da comunidade em que se trabalha. Como afirmou o filósofo Salmerón Castro, “estímulos verbais, e todos os estímulos de natureza simbólica, constituem motivos para a ação que têm sentido dentro das práticas compartilhadas de uma comunidade” (2000: 465). A língua é o veículo fundamental da transmissão cultural e, sem ela, não é possível esclarecer aspectos essenciais do saber tradicional. Somente por meio do conhecimento da língua pode-se compreender as estruturas de significação de uma comunidade epistêmica, incluindo formas de classificação e ordenação do mundo, mecanismos de transmissão de conhecimento e maneiras de se relacionar com o meio ambiente. Dan Sperber (2009) demonstrou, por exemplo, que, para elucidar a noção de verdade em diferentes culturas, é essencial analisá-la a partir de perspectivas linguísticas, sociolinguísticas, etnoepistêmicas e ético-valorativas. Somente pela proficiência em uma língua pode-se descobrir a existência de conceitos semelhantes ou equivalentes para a comunicação de ideias, de sentimentos, de crenças, de ações e de práticas. Outro bom exemplo é o trabalho de Lenkersdorf (2008) com o povo Tojolabal, que o permitiu apresentar a sua perspectiva da vida

inteiramente baseada em conceitos que contrastam profundamente com os de culturas europeias. Baseado em sua descoberta da “audição” como elemento cultural central para os Tojolobal, ele afirma que a audição nos prepara para “perceber uma cultura em toda a sua profundidade, e mesmo enculturar-nos, para compreendê-la, interpretá-la e, de alguma forma, participar dela se, e somente se, estivermos dispostos a ouvir do ponto de vista daqueles a quem ouvimos” (p. 25).

Outro desafio pedagógico importante é a relação entre as tradições orais e escritas. Língua e escrita são dois sistemas diferentes de signos. Mesmo que a função de um seja representar o outro, seu desenvolvimento diferenciado levou à construção de duas lógicas diversas que se tornam particularmente evidentes quando consideramos tradições primordialmente orais. Ao fazê-lo, não devemos esquecer que a escrita pode ossificar o saber e aliená-lo quando essas práticas não são culturalmente apropriadas ou relevantes. Enquanto a escrita é um elemento importante de poder, a oralidade tem um papel bem definido e suas próprias regras, em comunidades ágrafas. Como um colega Inga da Colômbia observou: “Há coisas em uma cultura que não podem ser transcritas em sua totalidade”. A pesquisa intercultural tem aqui uma grande latitude de trabalho, mas também desafios significativos se a conduzirmos com justiça e respeito.

POLÍTICO

As universidades interculturais podem ser vistas como uma iniciativa para a ação afirmativa. A mera existência dessas instituições constitui um posicionamento crítico com relação à questão da educação especial e do ensino superior em áreas rurais e em regiões de populações indígenas. Da perspectiva das culturas nativas, é dever das universidades interculturais estimular o desenvolvimento econômico, cultural e social dos povos indígenas, tanto quanto preservar suas identidades. Isso implica uma enorme promessa e expectativas consideráveis que envolvem diferentes interpretações acerca de como esse processo se dará exatamente. Apesar disso, a existência e a presença das universidades interculturais em regiões de populações indígenas torna-se uma questão de empoderamento relevante para os povos indígenas. No decurso dessa ação, emergem muitos desafios – principalmente de natureza política.

A mera presença dessas universidades é um desafio importante. Instituições de ensino superior representam, de muitas formas, uma intervenção exógena, e a presença de pessoas de outras localidades perturba a vida dessas comunidades. Essa presença envolve estudantes, professores e funcionários que muito provavelmente não foram treinados para trabalhar em instituições interculturais. Ademais, eles simbolizam a presença do Estado e suas políticas com relação às populações indígenas. A despeito de uma atitude benevolente generalizada da parte das comunidades com respeito a essas instituições, tais questões geram críticas consideráveis. Para uns, elas não são indígenas o bastante, para outros, elas não são “sérias” o bastante. Algumas autoridades do governo desprezaram as iniciativas interculturais como “palhaçada”. Isso coincide com críticas acerca da viabilidade, e mesmo da possibilidade, do pluralismo em termos práticos. Muito pode ser explicado pelo racismo estrutural que influencia as definições de progresso e desenvolvimento nas perspectivas “modernas ocidentais”, algo que chamo de diglossia. No extremo oposto, há críticas contundentes quanto ao fato de essas instituições não serem dirigidas, definidas, integradas e administradas exclusivamente por pessoas indígenas. Parte desta crítica desqualifica os programas acadêmicos porque eles não incorporam saberes e definições indígenas o bastante, e, portanto, não fornecem uma “educação indígena”.

Contudo, instituições de ensino são bens valiosos para as comunidades indígenas; quanto maiores suas instalações e seu número de alunos, maior o seu prestígio, mesmo que perturbem o cotidiano das comunidades em que operam. Não é apenas porque suas instalações sejam novas e vastas, mas porque há também um efeito de “transbordamento” perceptível dessas instituições governamentais. Professores e funcionários gastarão pelo menos parte de seus salários na localidade; estudantes também deixarão lá parte de suas bolsas de estudo. Vale notar também que jovens da região poderão residir em sua terra nativa enquanto cursam o ensino superior. Alguns líderes comunitários discutem a possibilidade de manter próxima a sua *intelligentsia*. Esforços de consulta junto aos povos nativos revelaram que as populações indígenas demandavam instituições de ensino superior para que pudessem ser corresponsáveis pelas mudanças em suas comunidades, cultivar seus próprios saberes e gerar novas possibilidades de desenvolvimento arraigadas nas definições e necessidades próprias da comunidade.

Alguns transtornos foram previstos, outros não. As obras de construção das instalações, por exemplo, foram regulamentadas. Três linhas de ação foram estabelecidas: o uso de materiais e de sistemas de construção oriundos das próprias regiões; o desenvolvimento de formas harmônicas ou integradas ao cenário natural; e o uso da arquitetura tradicional local ou a incorporação de símbolos e tradições dos povos nativos da região ao desenho das instalações.

O impacto econômico do crescimento institucional sobre essas comunidades não foi previsto. A inflação tem sido preeminente, especialmente nas comunidades de menor porte, em que acomodações para estudantes e funcionários é insuficiente. Como esse problema deve ser resolvido é ainda um sério desafio.

O empoderamento da comunidade não pode escapar da interação com redes de poder locais. A nomeação dos diretores das instituições depende fortemente dos governadores dos estados, e isso implica a formação de grupos e redes em que a aliança e o apoio político são implícitos. Mesmo o controle formal do sistema de ensino superior não pode impedi-lo completamente. Essa influência pode afetar a localização da universidade e de seus *campi*, o apoio com que contam para resolver problemas ocasionais e as respostas a necessidades essenciais de natureza financeira ou não.

REFERÊNCIAS

BALBUENA, Yoatzin

(2006) “Producción y Validación de Conocimiento en el Ciclo de Vida entre los Ódami. Aproximaciones desde la racionalidad”. *Tesis para optar por el grado de Licenciada en antropología Social*. México, Escuela Nacional de Antropología e Historia.

CASILLAS, María de Lourdes y Laura Santini Villar.

(2006) *Universidad Intercultural, Modelo Educativo*. Secretaría de Educación Pública, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, México, 2006.

DIETZ, Gunter y Guadalupe Mendoza Zuany

(2009) “Los estudios interculturales: ¿Cómo investigar con un enfoque intercultural?”, en *Revista Entreverando*, Universidad Veracruzana Intercultural, enero 2009, p. 42-43.

- KIRK, Jerome y Marc L. Miller
(1986) *Reliability and validity in qualitative research*. Londres, Sage (Qualitative Research Methods Vol. 1).
- LENKERSDORE, Carlos (2008) *Aprender a escuchar. Enseñanzas maya-tojolabales*. México, Plaza y Valdés.
- MATO, Daniel (Coord)
(2008) *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. IESALC-UNESCO, 2008.
- OLIVÉ, León
(1997) “Pluralismo epistemológico: más sobre racionalidad, verdad y consenso”, en Ambrosio Velasco (comp.) *Racionalidad y cambio científico*. México, Paidós-UNAM-III, 1997:43-56.
(1999) Multiculturalismo y pluralismo. México, Pailón-UNAM-Facultad de Filosofía y Letras.
- RUBIO Oca, Julio (Coord.)
(2006) *La política educativa y la educación superior en México, 1995-2006: un balance*. Secretaría de Educación Pública-Fondo de Cultura Económica, México, 2006.
- SALMERÓN, Fernando
(2000) “Las humanidades y la universidad”, en *Obras*, Volumen 3, México, El Colegio Nacional, 2000:459-472.
- SALMERÓN Castro, Ana María
(2000) “Pluralidad razonable y educación moral. Nuevas perspectivas sobre viejas paradojas”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 2, No. 1, 2000. Consultado el 5 de abril de 2010 en <http://redie.uabc.mx/vol2no1/contenido-slme.html>
- SALMERÓN Castro, Fernando I.
(1996) “Lo público y lo privado: apuntes para una discusión metodológica”, *La Palabra y el Hombre* No. 97, enero-marzo de 1996:33-58.
- SCHMELKES, Sylvia
(2003) “Las universidades interculturales en México: ¿una contribución a la equidad en educación superior?”, Conferencia dictada en el Encuentro Internacional Intercambio de Experiencias Educativas, “Vincular los Caminos a la Educación Superior” organizado por la Fundación Ford, la Unidad de Apoyo a las Comunidades Indígenas de la Universidad de Guadalajara y la ANUIES, los días 17 a 19 de noviembre de 2003.
- SILLITOE, Paul
(2010) “Trust in development: some implications of knowledge in indigenous knowledge”, *Journal of the Royal Anthropological Institute* (N.S.) 16 (2010):12-30.
- SPERBER, Dan
(2009) “Considerations on truth” Blog written by Dan Sperber, <http://www>.

cognitionandculture.net/index.php?option= com_content&view=article
&id=461:truth-among-the&catid=29:dan&Itemid=34, accessed July 22,
2009.

VAUGHAN, Ted R., Gideon Sjoberg and Larry T. Reynolds

(1993) *A critique of contemporary American sociology*. Dix Hills-New York,
General Hall.

VELASCO, Ambrosio

(1997) “El concepto de tradición en filosofía de la ciencia y en la herme-
néutica filosófica” en Ambrosio Velasco (comp.) *Racionalidad y cambio
científico*. México, Paidós-UNAM-III, 1997:157-178.

VILLORO, Luis

(1982) *Creer, saber, conocer*. México, Siglo XXI editores.

SABERES, FAZERES E PODERES – A DIMENSÃO POLÍTICA DA INTERCULTURALIDADE: UM EXEMPLO DO ENSINO SUPERIOR MEXICANO¹

Gunther Dietz

Como são os diferentes tipos de diversidade incluídos no assim chamado ensino superior intercultural? Que configurações de transmissão de conhecimento ocorrem entre a academia e a comunidade quando é desenvolvido um currículo supostamente culturalmente pertinente que intenciona transcender a dicotomia entre o empoderamento de uma minoria étnica e a sensibilidade cultural de uma maioria? Por quase uma década, o surgimento do ensino superior intercultural como subsistema universitário tem sido uma característica do sistema educacional mexicano. O ensino superior intercultural pretende prover uma formação acadêmica culturalmente adequada para alunos definidos e diferenciados como étnica, linguística e culturalmente diversos. Na prática, essa nova oportunidade educacional foca os estudantes de áreas de populações nativas que, historicamente, têm sido excluídos da educação formal, e que apenas nas décadas recentes têm tido acesso à educação fundamental, com acesso esporádico ao ensino médio.

O projeto de pesquisa etnográfico “InterSaberes”, cujos resultados preliminares são apresentados aqui, começou em 2007, quando equipes de acadêmicos de diversas disciplinas, entre as quais Pedagogia, Antropologia, Sociologia, Linguística e Filosofia, reuniram-se sob a unidade de pesquisa de Estudos Interculturais da Universidad

1 Este artigo está sob revisão da revista *Latin American and Caribbean Ethnic Studies* (LACES); uma versão preliminar deste texto foi apresentada e discutida no painel “Dialogical Ethnographies in Assymetrical Interactions: Reflexivity, Commitment and Criticism in the Anthropological Accompaniment of New Educational Actors”, no I Congresso Nacional de Antropología Social e Etnología, em setembro de 2010, na Cidade do México; agradeço a Sharon Duncan pela ajuda na tradução e revisão do texto. Agradeço também pelos comentários, críticas e sugestões feitas pelos quatro revisores anônimos da LACES.

Veracruzana (UV) a fim de coletar, comparar e sistematizar a diversidade de saberes e capacidades sendo gerada tanto em contextos tanto de ensino quanto extraensino num programa novo como o da “universidade intercultural”, a “Universidad Veracruzana Intercultural” (UVI).²

Nesses programas piloto de ensino superior intercultural, os saberes, que são ao mesmo tempo formais e informais, são gerados tanto em áreas urbanas quanto rurais, e vêm sendo articulados por atores nativos e participantes mestiços. Embora esse tipo de troca seja estruturada pelo esquema acadêmico que define questões curriculares e metodológicas no UVI, ela é também intimamente relacionada aos atores extracurriculares. Assim, surge um novo tipo de regime de diversidade que é altamente complexo e flexível: por um lado, essas novas instituições ainda estão arraigadas nas políticas tradicionais do *indigenismo*, o que se torna claro pelo seu foco em regiões, línguas e etnias nativas, mas, por outro lado, elas começam a transcender o legado do *indigenismo* ao abordar a diversidade de uma forma muito mais dinâmica e complexa (Thies e Raab, 2009). Isso envolve estratégias para difundir a diversidade como corrente social, para reconhecer diferenças e para contestar desigualdades e assimetrias historicamente enraizadas, como será ilustrado nesta exposição.

Tencionamos analisar como a diversidade de saberes e formas diversas de saber estão sendo construídas, administradas, imbricadas, trocadas e percebidas, tanto academicamente quanto politicamente, num processo de enriquecimento mútuo desde a introdução das universidades interculturais nessas regiões. Para fazê-lo, “InterSaberes” utiliza abordagens participantes e etnográficas para colher informações de atores acadêmicos, professores e estudantes. Também coletamos dados de membros das comunidades, incluindo autoridades civis, religiosas e proprietários agrícolas, bem como de especialistas locais, tal como organizações não governamentais. A decorrente “ecologia de saber” (Santos, 2006) é, portanto, o resultado direto da participação

2 Cf. Dietz (2008); o projeto “InterSaberes” vem sendo financiado pela Universidad Veracruzana (Dirección General de Investigación, Xalapa), pelo “Programa de Mejoramiento del Profesorado” (PROMEP) e pelo fundo “Ciencia Básica del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología” (CONACYT), SEP, Cidade do México.

de alunos, professores, pesquisadores, parceiros comunitários e comunidades envolvidas nesse processo de pesquisa. Dessa forma, farei a transferência mútua, as conexões e as hibridações dos saberes acadêmico, organizacional e comunitário, por meio da análise comparativa de três dimensões estreitamente correlacionadas: a dimensão “intercultural” (o diálogo entre diferentes culturas e visões de mundo), a dimensão “interlinguística” (a inter-relação entre sistemas linguísticos que coexistem há séculos em cada uma das regiões) e a dimensão “interatores” (a crescente comunicação entre atores acadêmicos, comunidades e organizações sociais).

Como ponto de partida, no entanto, e devido ao papel pioneiro da UVI no contexto mexicano, farei um breve esboço dos resultados teóricos e conceituais dessa pesquisa, que vem sendo usada para analisar outros contextos acadêmicos na esfera do ensino superior intercultural. Neste estágio, “InterSaberes” tenciona esclarecer os padrões subjacentes, a gramática (Gingrich, 2004) de redes e instituições emergentes que articulam questões culturais, étnicas, linguísticas, geracionais e de gênero no contexto do ensino superior contemporâneo. Esse engajamento contribuirá para a definição e a concretização da dialogicidade e tradutibilidade dos diversos saberes entrelaçados e imbricados, que estão inter-relacionados por meio desses novos programas.

MULTICULTURALISMO E REGIMES DE DIVERSIDADE NO ENSINO SUPERIOR

A diversidade cultural, linguística e de atores envolvidos na articulação, produção e circulação de saber hegemônico quando confrontado com outras formas, frequentemente subalternas, de saber, constitui um campo de estudo em ascensão. O foco desses estudos emergentes é tão relevante para os estudos interculturais quanto para a sociologia do saber ou para a antropologia cognitiva.³ O ponto de partida para esses estudos é o discurso intercultural, que reflete não somente

3 Cf. para o caso da Europa, Favell (1998); Schiffauer et al. (2004); e Gogolin e Krüger-Potratz (2006); para a América Latina, ver López e Küper (2000); Abram (2004); Bertely, Gasché e Podestá (2008); Dietz, Mendoza-Zuany e Galván (2008); e Rockwell e Gomes (2009).

a adaptação de fato da *multiculturalização* dessas sociedades, pois o multiculturalismo é parte de um processo mais abrangente e profundo de redefinição e reimaginação do estado nacional de origem europeia e suas relações com a sociedade contemporânea (Koopmans et al., 2005; Modood, 2007).

Surgindo originalmente em países que se definem como países de imigrantes, e que em sua maior parte se situam na América do Norte, Europa e Australásia, o discurso multicultural tornou-se a principal base ideológica da educação intercultural, entendida como uma abordagem diferenciada em relação a grupos de minoria imigrante no contexto europeu, ou a grupos nativos de minoria/maioria no contexto latino americano.⁴ Essa semelhança paradoxal entre abordagens opostas demonstra a necessidade do estudo dos diferentes resultados educacionais, interculturais, multiculturais, bilíngues e/ou *indigenistas* utilizando uma lente analítica bem mais ampla do que aquela oferecida pelas abordagens pedagógicas. A rede de relações normativas, conceituais e empíricas, estabelecida entre o multiculturalismo e o ensino superior, requer uma análise contrastável e interdisciplinar (Dietz, 2009a; Pérez Ruiz, 2009).

É a partir dessa perspectiva que a investigação da UVI é conduzida. Tenciono estudar antropológica e pedagogicamente as estruturas e processos que constituem a diferenciação e integração interatores, intercultural e interlinguística dos diversos saberes e habilidades em um contexto de crescente interconexão global (Canclini, 2004) e de igualmente crescente circulação translocal e transnacional de habilidades. Para tratar dessas questões, é importante focar as políticas de identidade que informam os sistemas educacional e universitário, bem como os atores envolvidos nessas sociedades e estados supostamente “pós-nacionais” (Habermas, 1998). No México,⁵ como em outros países, o ensino superior tem sido desafiado por uma emergente

4 Cf. Díaz Polanco (2008); Mato (2008b; 2009); Dietz (2009a); Mateos Cortés (2009) e Mendoza-Zuany (2009) sobre estudos interculturais; ver Stark (1991) e McCarthy (1996) para a sociologia do conhecimento; e cf. Strauss e Quinn (1994); D’Andrade (1995) e Shore (1996) para a antropologia cognitiva.

5 Para o contexto mexicano, ver especificamente Kent, Álvarez Mendiola e Ramírez (2000); Álvarez Mendiola (2004); Flores-Crespo (2005); Casillas Muñoz E Santini Villar (2006); Dietz e Mendoza-Zuany (2008); e Schmelkes (2009).

heterogeneidade que não é só consequência da diversidade do corpo estudantil: está relacionada também aos processos de descentralização que geraram o aumento da competição entre instituições acadêmicas e levaram à reformulação dos programas acadêmicos.

Os debates correntes, que ainda se derivam largamente do cânone anglo-saxão, sublinham a necessidade de tornar os sistemas universitários mais multiculturais pelo uso de cotas e de mecanismos de discriminação positiva (Kymlicka, 1995). Programas como o de apoio a estudantes nativos no ensino superior (Anuies e Fundação Ford, 2005; Flores-Cresco e Pastor, 2006; Didou Aupetit, 2008; Didou Aupetit e Remedi Allione, 2009) objetivam o empoderamento de minorias étnicas autóctones específicas, bem como de grupos alóctones em seus processos de identidade e etnogênese (Giroux, 1994; McLaren, 1997; Reay, David e Ball, 2005). Na Europa continental, por outro lado, pode-se perceber uma urgência para o desenvolvimento do ensino superior intercultural que, em vez de engajar-se com a política da identidade, busca confrontar a inaptidão manifesta de grupos majoritários em lidar com os desafios apresentados por uma população universitária heterogênea, e com a crescente complexidade sociocultural que tem a diversidade como característica de universidades e sociedades futuras. Nesse sentido, ao passo que, nos Estados Unidos e na Grã-Bretanha, a tendência é em direção a um ensino superior que empodera grupos de minorias, na Europa continental o foco é a promoção de competências interculturais transversas, tanto para grupos de minorias marginalizadas quanto para grupos de maiorias marginalizantes (Dietz, 2007; 2009a). Finalmente, na América Latina, pode-se observar a coexistência, por vezes complementar e por vezes antagônica, de uma abordagem de descolonização e empoderamento, e de uma abordagem de “educação intercultural para todos”.⁶

Em cada um desses casos, as raízes tanto do discurso quanto da prática intercultural no multiculturalismo estão intimamente ligadas a movimentos sociais novos e, às vezes, conflituosos. Como já amplamente documentado no caso do movimento indígena mexicano

6 Para detalhes, ver López e Küper (2010); Abram (2004); Díaz Tepepa, Ortíz Báez e Núñez Ramírez (2004); Tubino (2005); Bertely, Gasché e Podestá (2008); Didou Aupetit e Remedi Allione (2009); Dietz (2009c); Pérez Ruiz (2009).

(Oehmichen, 1999; Dietz, 2004), esses novos movimentos sociais, indígenas e não indígenas, colocam demandas sobre o Estado para diversificar e interculturalizar as instituições educacionais. Entretanto, desde o início desse processo de programação institucional, as organizações indígenas e de camponeses, bem como as ONGs que as apoiam, geraram as suas próprias teorizações não acadêmicas (Reyes, Esteva Peralta e Téllez Martínez, 1990; Melgarejo, 2003; Díaz Tepepa, Ortiz Báez e Núñez Ramírez, 2004). Consequentemente, graças a uma análise tríplice – iteradores, interlinguística e intercultural –, “InterSaberes” inter-relaciona explicitamente, pela primeira vez, essas fontes heterogêneas de saber e as trajetórias divergentes de suas organizações, conceitos e atores.

PARADIGMAS CONVERGENTES DE DIVERSIDADE, DIFERENÇA E DESIGUALDADE

Propõe-se, como ponto de partida teórico, uma “antropologia da diversidade”, que é concebido como um modelo antropológico baseado no emparelhamento já clássico de “cultura e identidade” e “estrutura e ator”, para analisar fenômenos contemporâneos na educação intercultural (Dietz, 2007; 2009a). Para esse fim, uma definição contrastante e mutuamente informada de cultura e identidade, bem como de estrutura e ator, é necessária para distinguir-se conceitual e empiricamente entre fenômenos interculturais e intraculturais. Baseado na teoria da estruturação (Giddens, 1984), distingo, em um nível sincrônico, práxis habitual e discurso de identidade (Bourdieu, 1991); isso permite a desconstrução diacrônica do saber intragrupo, articulado entre práxis cultural e discurso de identidade, como um produto culturalmente híbrido, que se origina de um processo contínuo em que saberes endógenos intragrupo são sempre relacionados, diferenciados e hibridizados no contato com saberes exógenos extragrupo (Strauss e Quinn, 1994).

A fim de estudar essas trocas de saberes, “InterSaberes” foca no interculturalismo e sua transferência de discurso (Kaelble e Schriewer, 2003; Mateos Cortés, 2009; 2011) para explorar as estruturas subjacentes do discurso contemporâneo, tal como articulado nos processos de geração, difusão e hibridização do saber. Para atingir esse objetivo, é necessário distinguir três eixos conceituais, diferentes, porém complementares – os conceitos de desigualdade, diferença e diversidade (ver figura 1):

FIGURA 1
DESIGUALDADE, DIFERENÇA E DIVERSIDADE NOS ESTUDOS INTERCULTURAIS



Fonte: (Dietz, 2009a, p.145)

- Historicamente, o paradigma da desigualdade, centrado na análise vertical de estratificação socioeconômica (teorias marxistas de classe e conflito de classes) e gênero (crítica feminista do patriarcado), resultou em respostas educacionais compensatórias e, frequentemente, assimilacionistas, que identificam as causas da desigualdade em relação às deficiências da população dominante; é, portanto, uma abordagem universalmente focada que reflete um *habitus* monoglota e monocultural subjacente (Gogolin, 1994).
- O paradigma da diferença, por oposição, imposto segundo a política de identidade específica de novos movimentos sociais, gerou uma análise horizontal da diferença em termos de capacidades variadas e orientação étnica, cultural, geracional, sexual, e de gênero (Zarlenga Kerchis e Young, 1995). Isso promoveu o empoderamento segregado de cada uma das minorias supracitadas, sob um foco particularista e multicultural.

- Finalmente, o foco na diversidade, que emerge da crítica tanto ao monoculturalismo assimilacionista quanto a um multiculturalismo que essencializa diferenças, origina-se de uma identidade cultural, étnica, de classe e de gênero que articula cada indivíduo e coletividade, e que é caracteristicamente plural, multissituada, contextual e, portanto, necessariamente híbrida. A estratégia analítica correspondente é intercultural, isto é: relacional, transversal e interseccional, enfatizando a interação entre dimensões de identidades heterogêneas.

O CONTEXTO NACIONAL DAS POLÍTICAS PÚBLICAS MULTICULTURAIS

As universidades interculturais são instituições de ensino superior criadas em diversas regiões de populações nativas no México a partir de 2003. Embora atores não governamentais venham participando da iniciativa desde o princípio, a maioria dessas universidades foram patrocinadas pelos governos estaduais em parceria com programas federais promovidos pela Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB; cf. SEP, s.n.t.). Sua política de diversificar os perfis étnico-culturais e os conteúdos curriculares das universidades interculturais não é isolada, mas coincide com uma tendência mais ampla de encorajar instituições de ensino superior a serem mais “eficientes”, adaptadas à sua localização e movidas por resultados. A despeito de certas críticas, líderes nativos acolhem e celebram o surgimento dessas novas oportunidades de ensino superior como parte de uma estratégia para empoderar atores étnicos de origem nativa ou afrodescendentes.

Como parte do objetivo principal da CGEIB de prover educação culturalmente e linguisticamente pertinente para populações nativas, o programa de ensino superior reage a duas falhas ainda existentes na cobertura educacional para os 68 povos nativos do México, que perfazem aproximadamente 10% de toda a população do país: o hiato de cobertura institucional e o hiato intercultural (Dietz, 2011). No que toca a cobertura institucional, as universidades mexicanas refletem a parcialidade convencional de qualquer sistema universitário ocidental de inspiração europeia: faculdades e universidades estão concentradas em regiões urbanas e não rurais, e elas têm como público-alvo estudantes mestiços e não nativos. Apenas algumas poucas universidades rurais, como a Universidad Autónoma de Chapingo, e algumas instituições de treinamento de professores

dirigidas pela Universidad Pedagógica Nacional desenvolveram e mantêm *campi* descentralizados mais próximos a estudantes nativos.

Além dessas exceções e de algumas macrouiversidades que vêm tentando descentralizar as suas atividades de ensino e pesquisa, o ensino superior mexicano permanece altamente centralizado, urbano e focado em noções convencionais e ocidentais de carreiras universitárias e programas de estudo. Como o acesso ao ensino superior é extremamente difícil para estudantes nativos, a sua porcentagem de matrícula é muito baixa (as estimativas variam entre 1% e 2% de todos os alunos mexicanos). Mesmo aqueles estudantes nativos que, devido aos processos de migração rural-urbana, finalmente conseguem entrar num programa de bacharelado, encontram enormes dificuldades acadêmicas, uma vez que passaram, frequentemente, por um precário sistema de ensino fundamental e médio que se limita a oferecer em muitas comunidades nativas os assim chamados *telesecundarias* e *telebachilleratos*, em que um professor apenas é responsável por auxiliar todo o grupo de alunos em programas de ensino à distância transmitido por circuito de televisão.

O hiato da cobertura institucional está estreitamente relacionado a um hiato intercultural que resulta da tradição mexicana da política do *indigenismo*. Como legado dessa longa política governamental de integrar populações nativas à sociedade mexicana, um assim chamado “sistema educacional bilíngue nativo” foi criado no final dos anos 1970. Esse sistema, por um lado, responde à demanda de líderes nativos por uma educação bilíngue e bicultural, e, por outro, reflete novos esforços de hispanização indireta pelo uso de línguas nativas. Após décadas de contenda entre as instituições federais de *indigenismo* e as organizações nativas, esse sistema, chamado hoje de “educação intercultural bilíngue”, provê serviços de creche e ensino primário e pós-primário para comunidades nativas rurais, por meio de escolas paralelas às escolas convencionais, e que complementam o currículo nacional centralizado e unificado com algumas aulas ministradas na língua nativa da região.

O hiato supramencionado surge, entretanto, porque esse sistema paralelo de educação pública não inclui níveis de ensino pré-universitário ou superior. Por isso, há muitos anos, organizações nativas vêm pleiteando uma expansão da abordagem “intercultural e bilíngue” ao ensino superior, posto que até hoje alunos nativos são forçados a abandonar suas carreiras acadêmicas ou migram para alternativas urbanas, monoculturais e monoglotas de ensino fundamental e médio. É devido aos debates políticos que seguiram o surgimento público do Ejército

Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), no sul do México em 1994, e suas alegações concomitantes de uma nova relação pós-indigenismo entre o Estado mexicano e as populações nativas, que a criação de instituições de ensino superior culturalmente e linguisticamente pertinentes entra na agenda política, como parte de demandas mais abrangentes pelo reconhecimento da autonomia nativa nos níveis locais e regionais.

Finalmente, após as eleições presidenciais de 2000, que concluem historicamente a tradição secular de governo monopartidário instalado ao término da Revolução Mexicana de 1910, o novo governo federal conservador, mesmo negando as demandas para reconhecer a autonomia nativa, concede, em 2003, a criação das primeiras, oficialmente cunhadas “universidades interculturais”. Desde então, essas instituições de ensino superior, que têm a sua própria rede universitária, a Red de Universidades Interculturales (Redui),⁷ tem sido criadas pela CGEIB em cooperação com os governos estaduais respectivos na região Mazahua, no México central, na região Choln de Tabasco, na cidade multiétnica de San Cristóbaln em Chiapas, no norte da região de Puebla Nahua e Totonaco, na região Maya de Yucatán, nas montanhas Nahua de Guerreron e na região Puhépecha do Lago Pátzcuaro (Schmelkes, 2009; Dietz, 2011).

VERACRUZ E AS REGIÕES DA UVI

Em 2005, a Universidad Veracruzana (UV) – uma instituição de ensino superior pública e autônoma baseada em Xalapa, a capital do estado de Veracruz, situada no golfo do México (ver figura 2) – decidiu abrir o seu próprio “Programa Intercultural” estreitamente relacionado às políticas públicas de ensino superior da CGEIB. Veracruz é um dos estados de maior diversidade étnica e linguística do México. Em todo o estado, culturas mesoamericanas, tanto de altitude quanto de planície, apresentam uma grande diversidade de estruturas comunitárias, sistemas de crenças, línguas e estratégias econômicas ligadas à agricultura *milpa* e ao plantio de café e açúcar. A emigração dessas comunidades para centros urbanos próximos, para áreas metropolitanas do norte

7 Cf. www.redui.org.mx/.

e do centro do México e para os Estados Unidos, tem aumentado na última década (Garcia Valencia e Romero Redondo, 2010).

O Programa Intercultural criado nessas regiões enfoca, preferencialmente, a provisão de ensino superior na região e para as populações nativas da região. As suas comunidades estão localizadas hoje nas regiões mais marginalizadas e isoladas em termos de infraestrutura do país (UVI, 2005). A fim de atender a essas populações, e em marcado contraste com outras universidades interculturais promovidas pelo governo federal mexicano, a Universidad Veracruzana Intercultural (UVI)⁸ não foi criada como uma nova universidade, mas surgiu dentro de uma universidade pública já estabelecida. Ela originou-se do “Seminario de Educación Multicultural en Veracruz” (SEMUV), dirigido por uma equipe que consistiu principalmente de antropólogos locais coordenados por Sergio Téllez Galván, do Instituto de Pesquisa em Educação da UV. A equipe ofereceu cursos de aprendizado contínuo e de estudos interculturais (Téllez, Sandoval e González, 2006).

FIGURA 2
O ESTADO DE VERACRUZ



Fonte: UVI, 2005, p.12.

8 Cf. <http://www.uv.mx/uvi>

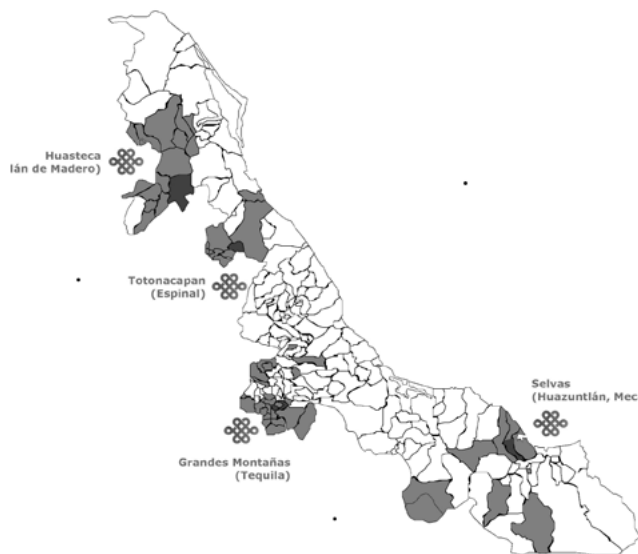
O interesse acadêmico em desenvolver programas educacionais culturalmente pertinentes aliou-se à demanda de organizações e movimentos nativos para criar opções mais amplas e bem adaptadas de ensino superior em regiões e comunidades nativas. Um acordo foi estabelecido em 2004 entre a UV e a CGEIB para se instaurar o Programa Intercultural dentro da universidade. Desde então, os recursos para essa iniciativa têm sido providenciados principalmente pelo orçamento estatal do governo de Veracruz, por meio do financiamento do governo federal para a CGEIB, e pelo orçamento da própria universidade. Em agosto de 2005, esse Programa Intercultural iniciou suas atividades oferecendo duas opções de bacharelado em quatro centros regionais: um em Desenvolvimento Regional Sustentável, e o outro em Gestão Intercultural e Educação. As primeiras duas gerações de alunos da UVI entraram na universidade por um desses dois cursos acadêmicos. No entanto, tanto as demandas das comunidades por uma variedade maior de cursos quanto a impossibilidade de gerar cursos acadêmicos convencionais em regiões nativas levaram a equipe da UVI, composta principalmente de antropólogos, pedagogos, agrônomos e linguistas, a reestruturar os campos de estudo oferecidos. Eles optaram por apenas um curso acadêmico com uma estrutura multimodal e diversas orientações (cf. figura 3 abaixo). Portanto, desde agosto de 2007, os alunos que já haviam iniciado seus cursos foram integrados ao novo bacharelado em Gestão Intercultural para o Desenvolvimento, que oferece uma gama mais ampla de opções educacionais sem reduzir o número inicial de *campi* onde este curso é ministrado.

Mesmo que a Universidade de Veracruz já tivesse um sistema descentralizado de cinco *campi* distribuídos por todo o estado, esses centros acadêmicos estavam concentrados em áreas urbanas, onde eram oferecidos cursos de graduação baseados no modelo universitário ocidental. Desde seu início, o novo programa decidiu estabelecer centros em áreas menos privilegiadas e mais marginalizadas do estado. Como legado colonial ou pós-colonial, nessas regiões vive uma população de maioria nativa (Lomnitz Adler, 1995). Após fazer um diagnóstico regional que aplicou uma combinação de critérios socioeconômicos e etnolinguísticos, levando em conta níveis de marginalização e fatores de desenvolvimento humano e social (UVI, 2005), quatro regiões foram escolhidas. Os novos centros da UVI foram inaugurados nessas comunidades de populações nativas: em Ixhuatlán de Madero, na região de Huasteca; em Espinal, na região de Totonacapan; em Tequila,

na região de Grandes Montañas; e Huazuntlán, na região de Selvas (ver figura 3). Em cada um de seus centros regionais, a UVI contratou um coordenador regional, um mediador de apoio acadêmico, cinco professores de quadro principal e vários professores temporários.

O escritório central em Xalapa administra os programas de estudo e oferece continuamente cursos de treinamento tanto para a equipe da UVI quanto para toda a comunidade universitária (cf. abaixo). Ao contrário de estruturas de decisões acadêmicas convencionais, a UVI busca manter uma relação estreita com os prefeitos locais das comunidades, com autoridades civis, agrárias e/ou religiosas, bem como com representantes de ONGs e associações civis que estão ativas em suas respectivas regiões. Esses atores e instituições consultam a UVI sobre as suas atividades de ensino e projetos de pesquisa conduzidos pelos estudantes e pelo corpo docente em conjunto as comunidades regionais. Entretanto, as decisões acadêmicas ainda estão estritamente centralizadas em Xalapa, o que indica que uma real devolução ainda não ocorreu até agora, principalmente devido à insistência da universidade em manter o controle de processos curriculares e de contratação de pessoal.

FIGURA 3
OS QUATRO CENTROS REGIONAIS DA UVI NO ESTADO DE VERACRUZ



Fonte: Ávila Pardo e Mateos Cortés, 2008, p. 66.

Como mencionado anteriormente, o bacharelado em Gestão Intercultural para o Desenvolvimento é atualmente oferecido em quatro centros regionais. Ele consiste em um programa acadêmico oficial em oito semestres que oferece um currículo inter ou transdisciplinar, multimodal e flexível. Os alunos escolhem “experiências educacionais” em vez de disciplinas em matérias clássicas, que estão agrupadas por área (instrução básica, disciplinares, terminais e eletivas) e por módulo (aulas presenciais convencionais, ensino virtual ou via internet e/ou uma combinação dos dois tipos de ensino). A maioria das aulas no início do curso de bacharelado é presencial e ministrada pelo corpo docente, mas essas aulas tradicionais são gradualmente complementadas por disciplinas mais específicas, que são ou lecionadas por professores “itinerantes” da UVI de outras regiões, ou oferecidas por meio do ensino virtual e via internet. Da mesma forma, sessões pessoais de tutoria com professores locais são acompanhadas por tutores de ensino à distância, que circulam entre as quatro regiões a fim de participar de processos específicos de supervisão de teses.

As experiências educacionais geram uma variedade de itinerários chamados “orientações”. Esses não são currículos disciplinares especializados, mas campos interdisciplinares de saber necessários para se ter um futuro profissional como administrador intercultural, mediador de saberes e tradutor intercultural (ver figura 4). Começando de um programa de estudos comum, cada aluno ou aluna escolhe o seu itinerário, o que os leva ao seu campo particular de saber (ver figura 4), em que essas competências mediadoras ou tradutoras serão aplicadas.

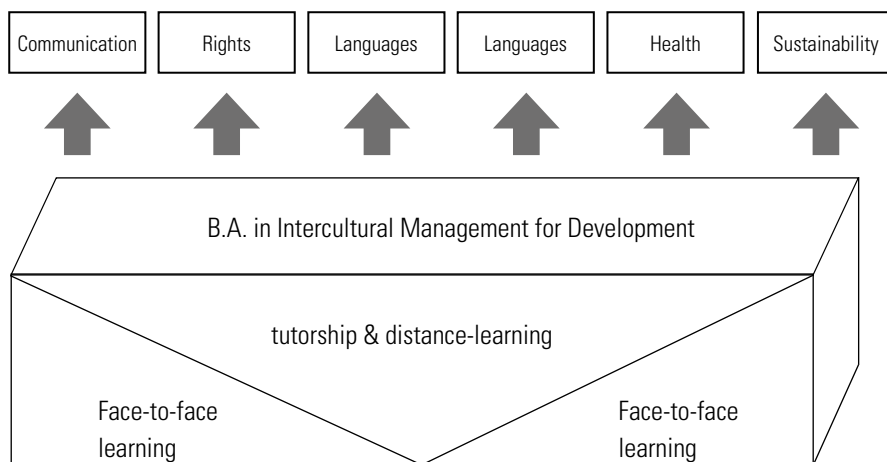
Desde 2007, as seguintes orientações têm sido oferecidas pelos quatro centros regionais da UVI:

- Comunicação: segundo seu programa de estudo, esta orientação “prepara profissionais no campo da promoção cultural, baseado no uso diversificado da mídia e da comunicação, e na visão crítica de seus papéis na construção de identidades dentro do quadro da globalização. [...] O treinamento enfoca metodologias participativas que permitem a apropriação contextualizada de uma herança cultural tangível e intangível” (UVI, 2007, n.p.; tradução livre). Portanto, essa orientação foca as habilidades de comunicação intercultural necessárias para promover e disseminar festividades locais, para estimular

iniciativas turísticas criadas pelas comunidades, e para atrair financiamento externo para atividades culturais nas regiões.

- **Direitos:** esta orientação “busca preparar recursos humanos para melhor atuar na área de justiça e questões legais a fim de promover o acesso efetivo de setores vulneráveis da sociedade ao sistema legal, bem como assegurar direitos humanos como garantia de uma ampla segurança legal” (n.p.; tradução livre). Esta orientação, que lida particularmente com o pluralismo legal e com a coexistência conflitante da lei costumeira local transmitida oralmente e da lei “positiva” nacional, treina mediadores legais e representantes comunitários que trabalham com autoridades estaduais e municipais.
- **Línguas:** essa orientação “promove a reavaliação, administração e mediação acadêmica de processos comunicativos interlinguísticos com um foco intercultural” (n.p.; tradução livre). Os alunos desta orientação adquirem competências básicas na escrita de suas línguas nativas, na produção de material didático nessas línguas e na atuação como tradutores e/ou intérpretes nas interações da esfera comunidade-estado, tal como em tribunais, hospitais, escolas e outras instituições externas.
- **Saúde:** esta orientação “intenciona melhorar a situação da saúde em regiões de populações nativas de Veracruz por meio da formação de profissionais que podem agir como intermediários entre a medicina tradicional e os serviços de saúde estatais nessas comunidades” (n.p.; tradução livre). A abordagem intercultural da saúde que resulta desta orientação enfatiza as capacidades de mediação dos estudantes, que levam a efeito traduções do conhecimento médico ocidental e das técnicas de cura de especialistas comunitários.
- **Sustentabilidade:** finalmente, esta orientação “estabelece espaços para a construção intercultural do saber para a formação de profissionais capazes de contribuir para a melhoria da qualidade de vida nas regiões e para a construção de opções para o desenvolvimento sustentável, graças à geração de saber, habilidades e atitudes que almejam a reavaliação, o desenvolvimento e a promoção do saber ancestral associado com as relações dialógicas entre sociedade e natureza” (n.p.; tradução livre). Nesta orientação, os alunos aprendem como relacionar o conhecimento agrônomo e do meio ambiente ocidental com técnicas produtivas locais nas esferas da agricultura, da pesca, do manejo florestal e do artesanato.

FIGURA 4
 ESTRUTURA DO CURSO DE BACHARELADO EM
 GESTÃO INTERCULTURAL PARA O DESENVOLVIMENTO



Fonte: (UVI, 2007, n.p.)

Independentemente da orientação escolhida por cada aluno, esse bacharelado é marcado pela imersão contínua de alunos e professores nas atividades conduzidas na comunidade que os hospeda. O programa é baseado em um eixo metodológico entrecruzado, de maneira que os cursos e os módulos incluam metodologias comunitárias, diagnósticos regionais, instrumentos etnográficos, e avaliação e gestão participativa do projeto. Do primeiro semestre em diante, os alunos iniciam as suas próprias pesquisas e as atividades de transmissão de saber em suas comunidades nativas.

“INTERSABERES”: PARA UMA ETNOGRAFIA REFLEXIVA DO DIÁLOGO ENTRE SABERES DA UVI

Nosso acompanhamento etnográfico desses novos processos de ensino e formação tem permitido a identificação de espaços e áreas de saber que participam ativamente em um diálogo de saberes (Leff, 2003). Mais especificamente, os seguintes domínios de troca de saberes vêm sendo estudados:

1. No *campus* de Huasteca, e em estreita colaboração com o Departamento de Derechos da UVI, estamos analisando diálogos entre a universidade e atores regionais no campo do pluralismo legal, investigando como alunos e professores conciliam direito costumeiro das comunidades de Puyecaco (Nahua), San Pedro Tziltzacuapan (Tepehua) e El Zapote (Otomí) com o sistema legal oficial (Bello López, 2009). Alunos e estudantes formados têm obtido particular êxito como mediadores em duas direções. Por um lado, eles oferecem vários cursos e seminários sobre questões de direitos humanos a autoridades locais e juízes de paz, juízes eleitos pela comunidade, que, por meio desses cursos, percebem a natureza complementar da legislação externa de direitos humanos e as suas próprias práticas legais. Por outro lado, esses mesmos alunos e estudantes formados têm revitalizado autoridades comunitárias tradicionais como o huehuetlacatl, o aconselhador-curador local Nahua, cuja gama de capacidades para resolver conflitos havia sido limitada por autoridades políticas e médicas externas e não nativas. Recentemente, diversas comunidades recriaram essas funções na tentativa de resgatar a autonomia local de instituições externas.
2. No *campus* de Totonacapan, em colaboração com o Departamento de Salud da UVI, focamos os saberes médicos e de cura como praticados em Totonaco e nas comunidades mestiças de Filomeno Mata, Macedonio Alonso e Morgadal; analisamos como estas são articuladas nas atividades de ensino da UVI saúde intercultural e que papel de mediação têm em face do sistema público de saúde do Estado (Escudero, 2008). O hospital local de Totonacapan tem aberto, com alguma hesitação, sua prática institucional para incluir não só intérpretes da língua totonaco que aconselham pacientes nativos, como também professores, estudantes e ex-alunos formados pela UVI que oferecem cursos sobre medicina tradicional para médicos e enfermeiros. Apesar desse êxito, a equipe do hospital, que recebeu treinamento em medicina ocidental, ainda não reconhece plenamente os especialistas comunitários em saúde como seus pares nas atividades diárias do hospital. Dessa forma, os pesquisadores e estudantes da UVI que participam dessa iniciativa concentram suas atividades de mediação no reconhecimento interno e intracomunitário desses profissionais,

e no reconhecimento externo da importância local desses especialistas tradicionais na provisão de serviços de saúde nas localidades mestiças e de Totonaco.

3. No *campus* de Grandes Montañas, em colaboração com o Departamento de Comunicación da UVI, nossa etnografia concentra-se no diálogo mantido por estudantes, professores e alunos graduados com atores comunitários, tal como a organização de retorno de emigrantes na comunidade de Tehuipango Nahua, em relação a projetos de herança cultural e atividades de empoderamento da comunidade (Canales, 2009). Atividades de promoção cultural conduzidas por ex-alunos graduados da UVI enfatizam as relações frequentemente conflitantes entre instituições escolares, autoridades comunitárias, associações de pais e alunos e redes sociais de emigrantes que retornaram. Ao passo que as remessas de dinheiro são utilizadas principalmente em estratégias domiciliares de diversificação econômica, estratégias supradomiciliares de inversão e capitalização comunitária são quase ausentes (2010). Por isso, a equipe de pesquisa da UVI tem buscado possibilidades de conectar e criar sinergias entre estratégias familiares e comunitárias de promoção econômica e cultural, como a construção de um centro comunitário ou a reforma e adaptação de instalações escolares locais.
4. Finalmente, no *campus* de Selvas, a análise é baseada em nossa colaboração com o Departamento de Sustentabilidade da UVI e, portanto, enfoca a troca de saberes agroecológicos que este departamento promove com organizações de produtores, Conselhos Regionais de Desenvolvimento Sustentável (Consejos Municipales de Desarrollo Rural Sustentable - Comuders) e as unidades de gestão ambiental nas comunidades Nahua de Huazuntlán, Pajapan e Tatahuicapan, bem como na comunidade Popoluca de Soteapan (Sandoval R., 2008). Dentro dessas unidades de gestão ambiental, criadas pelo plano de proteção à biodiversidade, alunos, ex-alunos e pesquisadores da UVI vêm identificando taxonomias *êmicas* de fauna e flora e seus usos locais particulares a fim de traduzi-las para a língua oficial da realização de serviços ambientais. Portanto, produtores locais podem demonstrar sua contribuição para a preservação e a exploração sustentável de espécies de pássaros, répteis, frutas e variedades de milho em risco de extinção.

Esses quatro espaços foram selecionados porque estão em interseção no sentido de que não subsumem o saber etnocultural e etnocientífico na monologicidade da universidade ocidental. Pelo contrário, os processos de identidade local são integrados à preservação, ao desenvolvimento e à revitalização cultural de estratégias, como está manifesto no currículo do bacharelado. Estudamos esses diálogos e trocas entre saberes com uma metodologia híbrida, exploratória e qualitativa, que combina a etnografia institucional desenvolvida para a pesquisa empírica de instituições, especialmente a educacional (Velasco e Rada, 1997; Rockwell, 2009), com uma etnografia reflexiva desenvolvida para o estudo participativo e dialógico de movimentos sociais (Dietz, 2009a; 2009b), bem como com a pesquisa colaborativa e coautoral entre os atores acadêmicos e as comunidades locais (Borda, 1986; Leyva, Burguete e Speed, 2008).

A estratégia dialógica empregada aqui, desenvolvida em conjunto com pesquisadores, alunos e estudantes formados da UVI que trabalham nesses projetos e trocam continuamente saberes acadêmicos e comunitários, concebe a etnografia e a oscilação sistemática entre as visões *êmicas* e *éticas* – interno e centrado no ator *versus* externo e centrado na estrutura – como uma tarefa reflexiva que, funcionando do interior, recupera os discursos dos atores participantes ao mesmo tempo em que, funcionando do exterior, contrasta a práxis habituada intragrupo com as interações intergrupos. Considerando-se o contexto institucional hierárquico e assimétrico, implícito em qualquer programa acadêmico relacionado ao contexto de populações nativas, esses dois horizontes analíticos que inter-relacionam discurso e prática, e perspectivas do ator e interatores, estendem-se em direção a um terceiro eixo analítico: as estruturas institucionais subjacentes que caracterizam a própria universidade, as instituições governamentais participantes e as organizações não governamentais. Dessa forma, surge uma etnografia tridimensional que combina os seguintes eixos de análise:

- a. uma dimensão semântica, focada em atores intra-acadêmicos e não acadêmicos que pertencem a culturas, etnias, gêneros e gerações diferentes, e cujos discursos e saberes são compilados em entrevistas etnográficas, de uma perspectiva *êmica*, intracultural e intradiscursiva, sendo interpretados por uma análise crítica de discurso (Dijk, 1995);

- b. uma dimensão pragmática, focada nos modos de interação (Soenen, Verlot e Suijs, 1999) de diferentes atores acadêmicos, comunitários e organizadores, cujas trocas de saber são estudadas principalmente por meio de observação participante, grupos focais e análise de redes sociais (Trezza, 1998; Mateos Cortés, 2009; 2011) utilizando uma perspectiva ética (*etic*) que é analisada em termos de suas competências interculturais e interlinguísticas (Gogolin e Krüger-Potratz, 2006; Dietz, 2009a); e
- c. uma dimensão sintática, focada em instituições como a UVI, ONGs participantes e atores comunitários, em que saberes e práticas são articulados como parte de seu intercâmbio e gestão comum. Estes são analisados de maneira discursiva, como histórias cruzadas (*histoires croisées*) mutuamente interseccionadas em interseção mútua (Werner e Zimmermann 2003). A partir dessas “janelas epistemológicas” (Werner e Schoepfle 1987a e b) proporcionadas pelo trabalho de campo, i.e., as contradições e divergências que emergem no contraste entre perspectivas êmicas e éticas, essas contradições são explicitadas, trocadas ou debatidas nas assim chamadas “oficinas interculturais” (Dietz, 2009b), que são realizadas para cada uma das quatro áreas de saber mencionadas anteriormente.

O modelo metodológico resultante é resumido graficamente na figura 5. Conectando as diferentes dimensões interculturais, interlinguísticas e interatores nessa metodologia tridimensional, as visões êmicas e éticas dos principais atores educacionais são contrastadas por meio das supramencionadas oficinas interculturais. Dessa forma, podemos buscar os objetivos clássicos de empoderamento para (futuros) profissionais nativos, bem como objetivos relacionados à difusão de competências cruciais necessárias ao seu desempenho profissional e organizacional. Consequentemente, nossos principais participantes e copesquisadores são estudantes e professores-pesquisadores que trabalham na UVI e, mais recentemente, também ex-alunos que trabalham como gestores interculturais externos à UVI. A seguir, descrevemos brevemente as atividades de mediação dos alunos e da equipe da UVI.

Tomadas em conjunto, as cinco gerações de alunos da UVI engajadas no programa de bacharelado nas cinco orientações diferentes, e nos quatro centros de estudos regionais, perfazem aproximadamente 600 estudantes, dos quais mais da metade são mulheres. Desse corpo estudantil, dois terços falam uma língua nativa e apenas um terço fala espanhol. As principais línguas nativas faladas pelos estudantes são o náhuatl, tutunaku (totonaco), núnthah+’yi (popoluca), diidzaj (zapoteco), ñahñü (otomí), teenek (huasteco), hamasipijni (tepehua), e tsa jujmí (chinanteco).⁹ Normalmente, as aulas são ministradas em espanhol, mas alguns tipos de projeto e atividades de ensino também são conduzidos nas principais línguas nativas da região: em náhuatl (nos centros de Huasteca, Grandes Montañas e Selvas), em totonaco (no centro de Totonacapan), em popoluca (no centro de Selvas) e em otomí (no centro de Huasteca).

FIGURA 5
DIMENSÕES DE UMA METODOLOGIA ETNOGRÁFICA COMPARATIVA

Dimensão semântica	Dimensão pragmática	Dimensão sintática
centrada no ator	centrada na interação	centrada na instituição
identidade, etnia	cultura (intracultura/interculturais)	entidades institucionais (territorializadas)
= discurso	= prática	= estrutura social
entrevistas etnográficas	observação participante	oficinas interculturais
= êmico	= ético	= êmico/ético ("janelas epistemológicas")

Fonte: Dietz, 2009b

9 Os nomes das línguas são aqueles autodenominados e autoatribuídos pelas próprias línguas, enquanto os termos entre parênteses são aqueles atribuídos às línguas externamente, segundo as denominações de falantes nativos do espanhol.

As regiões de populações nativas de Veracruz ainda são marcadas por uma chocante ausência de opções educacionais no ensino médio, de maneira que os alunos são frequentemente obrigados a recorrer a modos precários de ensino à distância, como *telesecundarias* e *telebachilleratos*, que oferecem um nível de ensino subsequente ao de escolas primárias, mas que não comportam uma variedade ampla de professores e operam mediante programas de tv via satélite. Por essa razão, o processo padrão de seleção de estudantes por exames de admissão de múltipla escolha não é utilizado pelos centros regionais da UVI. Em vez disso, os alunos precisam passar por uma entrevista de seleção qualitativa e apresentar uma carta de intenções sobre seus motivos para cursar os estudos na UVI, bem como uma carta de recomendação de uma autoridade tradicional, civil ou religiosa de sua comunidade local. Dada a natureza recente desse novo tipo de universidade, as duas primeiras gerações de administradores interculturais para o desenvolvimento da UVI acabaram de se formar, e começam agora a atuar profissionalmente, principalmente como gestores de projetos, mediadores, tradutores, e/ou assistentes técnicos em projetos governamentais e não governamentais. Outros são trabalhadores autônomos em iniciativas e consultorias regionais de desenvolvimento.

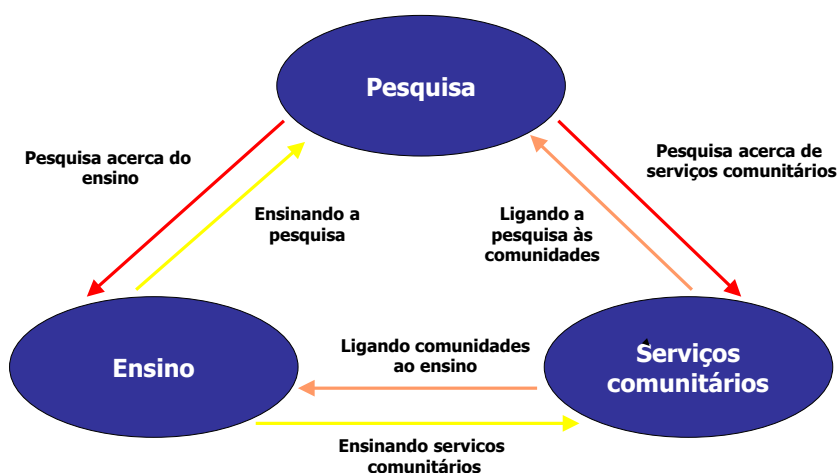
Para possibilitar uma transição suave dos estudos da UVI para o emprego, a maioria dos alunos começou cedo a empreender atividades de mediação e consultoria, e a confeccionar projetos enquanto estudavam. Quase todos os alunos da UVI vêm de regiões de populações nativas e, de outra maneira, não teriam acesso ao ensino superior em centros urbanos. Entretanto, é perceptível um incremento da mobilidade dos alunos entre as regiões pelo fato de que mais alunos de outras regiões, inclusive de centros urbanos, vêm optando por estudar na UVI.

Como mencionado anteriormente, o programa de bacharelado em Gestão Intercultural para o Desenvolvimento é ministrado em um formato misto que combina aulas presenciais convencionais em pequenos grupos com novos tipos de aulas baseadas em oficinas e trabalhos comunitários, que são ministradas sob a supervisão de um professor-tutor e em estreita colaboração com autoridades comunitárias, ONGs e associações civis presentes nas regiões. Por essa razão, a UVI assinou uma série de acordos com atores locais e redes regionais que se tornam suas contrapartes no ensino extracurricular e no processo de aprendizado. Por meio dessas experiências iniciais de trabalho, os

alunos comparam, contrastam e traduzem diferentes formas de saber: formais e informais, acadêmicas e comunitárias, profissionais e estagiárias, geradas tanto em contextos rurais quanto urbanos por atores indígenas e não indígenas.

Essa troca contínua de saberes e metodologias, de tipos de saberes acadêmicos e comunitários gera sujeitos híbridos e novos que são capazes de oscilar não só entre diferentes formas de saber, mas também entre formas diversas de colocá-las em prática dentro e fora de suas comunidades de origem. Nosso projeto mostra que essas capacidades híbridas e emergentes podem não só efetuar a tradução entre saberes, mas também criar novas estratégias culturais e de identidade que vão além do foco esperado no interculturalismo oficial: alunos e estudantes formados não só oscilam entre o saber acadêmico e o comunitário, entre as esferas culturais nativas e não nativas, mas incorporam criativamente inovações culturais que transcendem divisões étnicas e que derivam da diversidade de gêneros e de desenvolvimentos geracionais e subculturais, bem como de orientações sexuais locais não convencionais, o que amplia e pluraliza a diversidade de perfis com que trabalha a universidade intercultural.

FIGURA 6
O CICLO DE PESQUISA, ENSINO E SERVIÇO COMUNITÁRIO DA UVI



Fonte: Dietz e Cortés, 2007.

Essa diversificação também afeta o corpo docente. Os professores e pesquisadores da UVI cobrem uma vasta gama de disciplinas de Ciências Humanas, Ciências Sociais e Engenharia, e incluem vários professores jovens e recém-formados que estão começando suas pós-graduações ou doutorados. Esses professores e tutores não são contratados por sua origem étnica, mas por sua experiência profissional e, sobretudo, por seu conhecimento íntimo e intrínseco da região onde o centro da UVI está localizado. Conseqüentemente, a maioria dos professores e tutores da UVI vêm da região em que trabalham e, portanto, fornecem aos estudantes não só conhecimento acadêmico, mas também saberes locais e regionais. Outros profissionais não acadêmicos e/ou especialistas locais também participam no ensino de certos módulos ou de cursos específicos que são diretamente relacionados às suas práticas profissionais. O corpo docente da UVI consiste de aproximadamente sessenta professores, tanto horistas quanto do quadro principal, e pelos responsáveis em projetar e coordenar as orientações para o bacharelado do escritório central em Xalapa.

Uma mudança fundamental que está em curso dentro da UVI está associada à relação entre ensino, pesquisa e serviços comunitários. Até recentemente, as atividades de implementação de projeto e pesquisa eram conduzidas principalmente por alunos, ao passo que professores concentravam-se no ensino e em projetos de tutoria geridos pelos seus respectivos alunos. Há poucos anos, um processo de “departamentalização” em toda universidade teve início na UV com o objetivo de reduzir o hiato tradicional entre o ensino universitário, organizado em “faculdades”, e a pesquisa, canalizada por “institutos de pesquisa”. Ao criar a nova figura dos “departamentos”, a UVI pretende transformar as “orientações”, oferecidas como parte do Bacharelado em Gestão Intercultural para o Desenvolvimento, nos futuros departamentos de “Comunicação”, “Sustentabilidade”, “Línguas”, “Direito” e “Saúde”. Cada departamento é composto por professores responsáveis pelas suas respectivas orientações em cada um dos centros regionais e no escritório central em Xalapa, formando pequenas unidades que combinam o ensino, a pesquisa e o serviço comunitário. Logo, as atividades de pesquisa comunitária dos professores estão estreitamente ligadas às demandas das comunidades e aos projetos correntes dos estudantes. O resultado é um *loop* de ensino, pesquisa e atividades de serviço comunitário que se complementam e reforçam mutuamente, como ilustrado na figura 6.

O reconhecimento da diversidade cultural, o desenvolvimento de programas educacionais culturalmente pertinentes e a interculturalidade como uma nova forma de travar relações entre diferentes grupos culturais, linguísticos e étnicos – estes são os princípios antropológicos que moldaram esse novo tipo de universidade desde o início. Ademais, a equipe que projetou esse programa, composta principalmente de antropólogos e educadores, tinha o objetivo geral e explícito de

favorecer a coexistência democrática na sociedade de Veracruz, bem como os processos de geração de saber nas localidades das regiões interculturais, por meio do treinamento de profissionais e intelectuais comprometidos com o desenvolvimento econômico e cultural da comunidade e dos territórios regionais e nacionais, cujas atividades contribuem para promover o processo de reavaliação e revitalização de culturas e línguas nativas. Isso será alcançado ao se privilegiar a diversidade cultural, a participação das comunidades sob os princípios da sustentabilidade das regiões de interesse, um sentimento de pertencimento às comunidades que evite a emigração, e a proteção do meio-ambiente. (UVI, 2008, n.p.)

Esses objetivos e seus propósitos subjacentes foram desenvolvidos desde que o programa foi criado, em 2005. Originalmente, a UVI foi promovida principalmente pelo campo antropológico acadêmico, quando professores e pesquisadores oriundos de uma escola predominantemente europeia de “estudos interculturais” (Gundara, 2001; Aguado Odina, 2003) criaram novos espaços para a pesquisa e o ensino na UV (Ávila Pardo e Mateos Cortés, 2008). Fortemente influenciada pelas antropologias contemporâneas da etnicidade e da educação, a equipe que promoveu esse projeto piloto optou por uma estratégia de origem europeia de promoção da interculturalidade em vez de focar o multiculturalismo e os direitos coletivos de minorias étnicas (Téllez, 2000; Dietz, 2009a). Enfatizou-se especialmente o desenvolvimento das novas, assim chamadas, competências interculturais, compreendidas como as futuras competências essenciais dos estudantes para mediar e traduzir diferentes tradições linguísticas e culturais – como

intérpretes no sistema legal mexicano, mediadores entre processos de cura tradicionais e o sistema público de saúde, tradutores atuando entre camponeses que cultivam o milho e engenheiros agrônomos etc. –, equipando-os, portanto, para a interação futura em uma sociedade cada vez mais diversa e complexa.

No entanto, essa equipe de promotores de formação ocidental estabeleceu rapidamente relações estreitas e produtivas com ativistas e intelectuais indígenas, para quem a interculturalidade deve ser entendida como uma estratégia de empoderamento étnico em contextos de diferenças culturais e étnicas, e como uma ferramenta essencial para reagir contra a discriminação racial que persiste, evidentemente, nas regiões de populações nativas do Distrito Federal e de Veracruz. Esse encontro entre acadêmicos urbanos e ativistas indígenas, bem como suas colaborações com ONGs de movimentos sociais e/ou ambientais que atuam intensamente nessas regiões, aprofundou-se e transformou sua troca de saberes e discursos interculturais (Mateos Cortés, 2009; 2011). Enquanto os participantes acadêmicos enfatizaram desde o início a necessidade de inovar as estratégias de ensino e aprendizado por meio de abordagens pedagógicas construtivistas centradas nos alunos e evitando práticas de ensino enciclopédicas, os ativistas indígenas rejeitaram essas “posturas por demais pós-modernas” e seu individualismo metodológico inerente; do ponto de vista desses ativistas, os alunos da UVI deveriam ser treinados como repositórios de culturas étnicas coletivas que requerem o empoderamento do grupo mediante a transferência de saberes da academia para os atores comunitários.

Os protagonistas das ONGs ambientais participantes, por outro lado, enfatizam a necessidade de criar mais relações sustentáveis com o meio ambiente. Eles promovem uma recuperação dos saberes locais rurais e/ou nativos que está tradicionalmente ligada à gestão de recursos naturais e culturais que sustentam ecossistemas nativos enfrentando as desigualdades de estruturas de poder globais. Na sua visão, o ensino em sala de aula deve limitar-se a certos processos centrais de transmissão de saber, que é então complementado pelo aprendizado prático e cotidiano em projetos comunitários conduzidos por essas ONGs.

Sob o impacto do movimento zapatista e a alegada redefinição da relação entre o Estado-nação neoliberal e suas populações nativas (Dietz, 2004; Kaltmeier, 2009), esses três tipos de atores – os acadêmicos envolvidos no programa de ensino, os ativistas indígenas que participam de equipes de consultoria e as ONGs em que os alunos fazem seus projetos

– começam a fertilizar mutuamente seus discursos interculturais e suas respectivas propostas educacionais, como as especificadas nos programas da UVI: professores e alunos compartilham suas experiências em desenvolvimento comunitário por meio de suas participações em ONGs; organizações nativas aprendem com cursos de extensão educacional; e ONGs entram na universidade por meio do ensino “especializado” e atividades de supervisão de alunos. O resultado é uma ênfase em processos de negociação, intermediação e tradução de tipos heterogêneos de saber, assim como em métodos de ensino e aprendizado entre diferentes grupos participantes da UVI – os acadêmicos mencionados, os profissionais, os agentes do desenvolvimento e os “especialistas locais”. Portanto, as três dimensões pelas quais a interculturalidade é concebida emergem deste encontro de perspectivas diversas:

- uma dimensão “intercultural” explícita, centrada em expressões complexas e conexões de práticas culturais e educacionais, como o patrimônio cultural intangível, a socialização e as práticas de aprendizado comunitárias, as culturas organizacionais de autogestão comunitária e as relações intercomunitárias desenvolvidas localmente, que respondem a lógicas culturais diferentes, como a cultura comunitária de raízes mesoamericanas comuns (Bonfil Batalla, 1989), ameaçada pelas ondas de colonização e globalização, mas ainda operantes em regiões de populações nativas; a cultura organizacional dos movimentos sociais que lutam para defender a diversidade cultural e/ou biológica das regiões (Boege, 2009); e a cultura acadêmica ocidental – hoje em transição de um paradigma de ensino superior rígido, monológico, industrial e *fordista* para um paradigma mais flexível, dialógico, pós-industrial e *pós-fordista* (Touraine, 1981), como ilustrado anteriormente no modelo educacional flexível e modular da UVI;
- uma dimensão “interatores”, que valoriza e se beneficia das negociações e transferências mútuas entre formas diversas de saber entre os acadêmicos da UV que participam das diferentes orientações, provendo conhecimento antropológico, educacional, sociológico, linguístico, histórico e agrobiológico, gerado dos cânones epistêmicos ocidentais; os ativistas de organizações indígenas e ONGs presentes nas regiões, que oferecem saberes profissionais, contextuais e estratégicos (Frenk, 2009a; Paré, 2009);

e especialistas locais e “sábios indígenas” que preservam memórias coletivas (Halbwachs, 1950) e saber local e contextual sobre a diversidade cultural e biológica do meio ambiente (Díaz Tepepa, Ortiz Baez e Ramírez, 2004; Schroder, 2006; Iseke-Barnes e Danard, 2007; Melgarejo, 2007; Macfarlane et al., 2008); e

- uma dimensão interlinguística, que, refletindo a grande diversidade etnolinguística das regiões de populações nativas de Veracruz, supera o foco bilíngue convencional do *indigenismo* clássico (Hamel et al., 2004; Hornberger, 2009) e beneficia-se das competências interlinguísticas (Benson, 2009; Skutnabb-Kargas et al., 2009) relacionais, contextuais e não essencializadas que tornam possível a tradução entre horizontes linguísticos e culturais tão diversos, especialmente a “cultura íntima” (Lomnitz Adler, 1995) de atores locais subalternos, marginalizados e/ou historicamente silenciados, e “interculturais” exógenas. Isso possibilita as habilidades interlinguísticas e intergeracionais (Nauck, 2001) que transcendem a língua ou as línguas de domínio específico, gerando um espaço intersticial (Bhabha, 1994) de comunicação entre atores heterogêneos (Cruz, 2009). O foco interlinguístico resultante não intenciona oferecer todo o conjunto de programas educacionais da UVI em várias línguas, mas se pauta no desenvolvimento de habilidades essenciais de comunicação e tradução de estudantes e professores em cada uma das regiões.

Relacionando essas diferentes dimensões da interculturalidade e suas distintas fontes acadêmico-antropológicas, etnoregionais e políticas, a UVI almeja, ao mesmo tempo, empoderar (futuros) profissionais nativos e desenvolver as competências essenciais para o seu desempenho profissional e organizacional.

COMENTÁRIOS FINAIS – UM DIÁLOGO DE SABERES?

Esta análise tríplice contrasta a geração de saber interinstitucional regional em cada um dos *campi* da UVI. “InterSaberes” está, portanto, desenvolvendo não um cânone de saberes em diálogo, mas uma metodologia para acompanhar a diversidade epistêmica e inseri-la em projetos institucionais educacionais, de tal forma que recursos, trajetórias

e fontes cognitivas, linguísticas e culturais diversas gerem “interseccionalidade” (Leiprecht e Lutz, 2005) e espaços acadêmicos e políticos genuinamente diferentes.

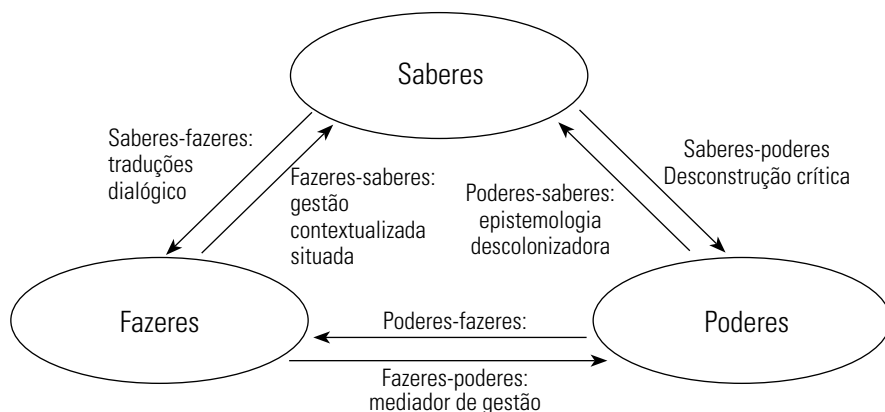
O diálogo de saberes que está sendo gerado nesses espaços ainda tem muitas limitações. Isso é o resultado não tanto da incapacidade ou da indisponibilidade para o diálogo da parte dos atores, mas dos obstáculos estruturais que sustentam esses tipos de programas acadêmicos e educacionais. Frequentemente, na UVI, as práticas dialógicas continuam a ser determinadas pelo que chamamos de *saberes-saberes*. Esses saberes-saberes, ou saber pelo propósito de saber, constituem o saber acadêmico e de sala de aula que é caracterizado pela descontextualização. Por exemplo, atividades linguísticas contrastantes conduzidas por alunos da UVI geralmente produzem taxonomias interessantes de plantas, animais, ou outros conceitos ecológicos relevantes, mas não estão relacionadas a aplicações práticas e particulares. Da mesma maneira, tanto em sua estrutura quanto em seu conteúdo, os diagnósticos comunitários elaborados por vários grupos de estudantes são moldados mais pelos requisitos acadêmicos da tarefa do que pelas prioridades reais das comunidades.

Por outro lado, nas comunidades participantes, é o modelo de *saberes-fazeres* que prevalece; estes saberes-fazeres, que muitos alunos da UVI já incorporaram em seus projetos comunitários, ainda não foram incluídos na estrutura curricular do programa acadêmico. Frequentemente, o saber prático representado pelos curandeiros e parteiras tradicionais permanece excluído da sala de aula, onde o saber acadêmico é lecionado. A natureza contextual e situacional de práticas de cura e orientação legal não pode ser reproduzida pela natureza ainda descontextualizante do ensino em sala de aula. Logo, usualmente, os *saberes-saberes* e os *saberes-fazeres* coexistem dentro do corpo estudantil e do quadro docente, mas não dialogam entre si.

Finalmente, ambos os tipos de saber estão ligados a um terceiro tipo de saber, os *saberes-poderes*. Essa dimensão de saberes-poderes de envolvimento político e liderança local – que professores, alunos e estudantes formados adquirem em suas comunidades como resultado de suas capacidades de mediação e negociação com atores não locais – torna-se cada vez mais importante para a aceitação regional da universidade intercultural. O trabalho comunitário de alunos e ex-alunos só é aceito pelos seus correspondentes locais como uma atividade legítima se ele altera relações de poder nas comunidades e com agências

externas. Nesse sentido, os ex-alunos formados pela UVI, e até mesmo seus professores, são reconhecidos como atores políticos por suas capacidades de criação de redes de comunicação e relacionamento e de reivindicação. Muitos ex-alunos e dois ex-professores já foram eleitos para cargos na administração municipal, o que lhes forçou a encarar as expectativas para o desenvolvimento de práticas políticas alternativas, mais participativas e dialógicas do que aquelas externamente determinadas e dependentes de seus predecessores.

FIGURA 7
O IMBRICAMENTO DE SABERES, FAZERES E PODERES



Uma “etnografia duplamente reflexiva” (Dietz, 2009b), como a delineada anteriormente, revela que esses saberes, fazeres e poderes já estão presentes nas práticas profissionais de professores, estudantes e ex-alunos; entretanto, há também uma necessidade de entrelaçá-los e vinculá-los explicitamente dentro de uma estrutura curricular nominalmente intercultural (ver figura 7). Como um projeto piloto inovador, a UVI encontrou uma gama de problemas burocráticos, financeiros e acadêmicos que a impedem de desenvolver inteiramente e com sucesso estes diversos canais de *saberes*, *fazeres* e *poderes* entre seus estudantes, professores e ex-alunos.

A heterogeneidade dos atores acadêmicos, políticos e organizacionais tem se provado um desafio quando posturas institucionais, que são ao mesmo tempo eficientes e legítimas para todas as partes envolvidas, têm de ser assumidas. Após um longo processo de diagnóstico e negociação política acerca da escolha das regiões e comunidades em que os centros regionais seriam estabelecidos, seus principais representantes políticos continuaram a apoiar fortemente o projeto da UVI. No entanto, a grande diversidade cultural, étnica e linguística nas regiões de populações indígenas de Veracruz ainda apresenta um desafio importante para o desenvolvimento e a diversificação curricular, bem como para a implementação de programas relevantes para a população local.

Mesmo sendo a UVI apoiada pelas sociedades regionais as quais assiste, dentro da universidade pública que deu luz ao projeto, ainda persistem equívocos e resistência. Devido às noções heterodoxas de universidade, programa e currículo empregados pela equipe da UVI, alguns setores mais tradicionais, convencionais e disciplinares da academia buscam confinar essa iniciativa a atividades antiquadas e paternalistas de serviço comunitário, em vez de abrir suas próprias atividades de ensino e pesquisa a estas experiências. Desse ponto de vista, as regiões de populações indígenas devem ser ajudadas por serviços comunitários particulares, mas estes não devem alterar os conteúdos convencionais do ensino superior ou os métodos de ensino. Portanto, a inclusão de uma diversidade de atores e uma variedade de saberes regionais no próprio núcleo dos programas acadêmicos desafia o caráter universalista, monológico e monoepistêmico da universidade ocidental clássica.

O reconhecimento oficial do direito a um ensino superior culturalmente pertinente incita um intenso debate, acerca da necessidade de criar (ou não) novas universidades indígenas e/ou interculturais, e acerca do desafio de gerar novos perfis profissionais para os ex-alunos formados por essas instituições, que focam em atividades profissionais informadas pela mediação, tradução e negociação. Os perfis convencionais e disciplinares de profissionais educados em universidades ocidentais não oferecem oportunidades nas esferas de emprego relacionadas às necessidades dos jovens indígenas, e promovem implicitamente ou explicitamente a sua emigração e assimilação a ambientes e profissões urbanas e não indígenas. Portanto, os novos perfis profissionais que estão sendo criados e testados por meio de projetos

piloto como o da UVI devem enfrentar um desafio duplo que institutos de ensino superior ainda não enfrentaram: o desafio de desenvolver programas acadêmicos flexíveis, interdisciplinares e profissionais de boa qualidade que também sejam relevantes, úteis e sustentáveis regionalmente, tanto para os estudantes quanto para as comunidades em geral. Dessa forma, e graças à implementação *in situ* de experiências de trabalho e projetos de pesquisa estudantis, as primeiras gerações de alunos da UVI tornaram-se gradualmente os promotores, dizem suas próprias práticas e perfis profissionais futuros. Seus papéis emergentes, como intermediários em suas comunidades já é notável. Assim, surge uma nova geração que tem tanto treinamento acadêmico quanto credenciais comunitárias, tanto saberes ocidentais, quanto indígenas – uma geração que começa a assumir um novo papel como mediadores e tradutores interculturais, interlinguísticos e interatores que administram, aplicam e geram conhecimentos de mundos diversos, mundos que são muitas vezes assimétricos e antagônicos, mas que estão cada vez mais intimamente relacionados.

Teoricamente, a experiência da UVI contribui para a análise antropológica de regimes emergentes e inovadores de administração de diversidade no ensino superior. Como foi esboçado por nosso estudo de caso, um processo gradual e irregular de descolonização acadêmica e cognitiva começou. Tanto as Ciências Naturais quanto as Sociais, produtos do binarismo logocêntrico ocidental, bem como a epistemologia universalizada ocidental têm determinado a diversidade biológica e cultural, primeiro como um problema e um obstáculo a ser superado, depois como um recurso a ser explorado e, mais recentemente, como um direito que exige reconhecimento e respeito (Cruz, 2001). As universidades públicas, que na América Latina têm sido tradicionalmente definidas como centros para a construção e a disseminação do saber colonial ocidental, enfrentam agora o desafio de assimilar essa base social, política e legal revisada para o reconhecimento – elas são agora confrontadas pelo desafio da “colonialidade” do saber (Lander, 1993; Quijano, 1993; Walsh, 2003) e, então, obrigadas a estabelecer canais inovadores para a diversificação do saber, relacionando-o às formas de saber locais, etnocientíficas, subalternas e alternativas.

Os exemplos supramencionados de pluralismo médico, de negociação entre a lei costumeira e a lei nacional, de diversificação de conceitos ambientais, e da promoção cultural conjunta de membros

da comunidade local imigrante e não emigrante ilustram como a diversidade de diversidades encontrada e inter-relacionada dentro dessas novas instituições educacionais irá não apenas deflagrar novos estilos culturais e subculturais entre os jovens e habilitar novas e mais complexas “políticas de diferença”, mas também necessariamente aprofundará o processo corrente de diferenciação socioeconômica, intracomunitária e intra-regional, i.e., a desigualdade. Uma nova *intelligentsia* indígena começa a substituir os antigos “agentes de aculturação” que haviam sido treinados pelas instituições do indigenismo intimamente ligadas ao Estado nacional mexicano. Agora, os novos mediadores que deixam essas universidades interculturais poderão convergir saberes diversos, efetuar processos de hibridização e criar redes de comunicação que vão além do Estado mexicano clássico pós-revolucionário, e que construíram formas de saber diversificadas, inter-relacionadas e globalizadas (Mato, 2008a; Mignolo, 2003; Walsh, 2003; Escobar, 2004).

Como demonstrado nesta exposição, conceitos antropológicos centrais, como cultura, identidade, interculturalidade e metodologia etnográfica podem contribuir para implementar processos nessa “ecologia de saberes” emergente (Sousa Santos, 2006) pelo foco na “construção intercultural de saberes” (Canclini, 2004) e na diversificação epistêmica inerente a esses processos. Os resultados conceituais esboçados buscam desenvolver uma análise metadiscursiva dessas redes interculturais, interlinguísticas e interatores que trocam, circulam e hibridizam o saber ao identificar os padrões subjacentes e as estruturas gramaticais dessas instituições emergentes que habilitam, quando desenvolvidas, (a) a coesão e a integração da dimensão semântica – os discursos de identidade e a posse epistemológica dos atores acadêmicos, associações e membros interessados da comunidade; (b) a dimensão pragmática – práticas habituais de interação e de circulação de saber entre esses atores, e; (c) a dimensão sintática – as estruturas institucionais da UVI e o impacto transformador da descentralização, da não departamentalização e da abordagem interdisciplinar (Télliez, Sandoval e Gonzáles, 2006; Frenk, 2009b; Mendoza-Zuany, 2009a; UVI, 2009). Segundo nossa opinião, isso contribuirá para definir e realizar o potencial inerente aos saberes e às formas de saber entremeados, que estão ligados por formas novas, complexas, “hiperdiversas” e assimétricas de diálogo e tradução entre *saberes, fazeres e poderes*.

REFERÊNCIAS

- ABRAM, M. L. *Estado del arte de la educación bilingüe intercultural en América Latina*. Washington: Banco Interamericano de Desarrollo, 2004.
- AGUADO ODINA, T. *Pedagogía intercultural*. Madri: Mc-Graw Hill, 2003.
- ÁLVAREZ MENDIOLA, G. *Modelos académicos de ciencias sociales y legitimación científica en México: un estudio comparativo de tres casos*. México, D.F.: ANUIES, 2004.
- ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR (ANUIES); FUNDACIÓN FORD. *Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en instituciones de educación superior: memoria de experiencias (2001-2005)*. México, D.F.: ANUIES/Fundación Ford, 2005.
- ÁVILA PARDO, A.; MATEOS CORTÉS, L. S. Configuración de actores y discursos híbridos en la creación de la Universidad Veracruzana Intercultural. *TRACE, Travaux et recherches dans les Amériques du Centre*, 53: 64-82, 2008.
- BELLO LÓPEZ, D.. Acercamiento a la costumbre jurídica de la Huasteca Media Veracruzana. In: MATEOS CORTÉS, L. S. *Los estudios interculturales en Veracruz: perspectivas regionales en contextos globales*. Xalapa: Editorial de la Universidad Veracruzana/UV Intercultural, 2009a, p. 191-208.
- BENSON, C. Designing Effective Schooling in Multilingual Contexts: Going Beyond Bilingual Models. In: SKUTNABB-KARGAS, T. et al. (ed.). *Social Justice through Multilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters, 2009. p. 63-83.
- BERTELY, M.; GASCHÉ, J.; PODESTÁ, R. (ed.). *Educando en la diversidad cultural: investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito: Abya-Yala, 2008.
- BHABHA, H. *The Location of Culture*. Londres/Nova York: Routledge, 1994.
- BOEGE, E. *El patrimonio biocultural de los pueblos indígenas de México*. México, D.F.: INAH, 2009.
- BONFIL BATALLA, G.. *México profundo: una civilización negada*. México, D.F.: CIESAS/SEP, 1989.
- BORDA, O. Fals. Conocimiento y poder popular. Bogotá: Siglo XXI, 1986.
- BOURDIEU, P. *El sentido práctico*. Madri: Taurus, 1991.
- CANALES, L. A. Martínez. La Sierra de Zongolica, México, en tiempos de la migración al norte: procesos comunitarios en un escenario intercultural. In: CORTÉS, L. S. Mateos (ed.). *Los estudios interculturales en Veracruz: perspectivas regionales en contextos globales*. Xalapa: Editorial de la Universidad Veracruzana/UV Intercultural, 2009, p. 209-221.
- _____. *Tlen yawi ne wehka: cultura, trabajo y conciencia de los migrantes nahuas de la Sierra de Zongolica, Veracruz*. México, D.F., 2010. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidad Nacional Autónoma de México. México, D.F., 2010.

- CANCLINI, N. García. Sociedades del conocimiento: la construcción intercultural del saber. In: _____. *Diferentes, desiguales y desconectados: mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa, 2004. p. 181-194.
- CASILLAS MUÑOZ, L.; SANTINI VILLAR, L. *Universidad intercultural: modelo educativo*. México, D.F.: SEP-CGEIB, 2006.
- CRUZ, H. Muñoz. De la protección y el reconocimiento a los derechos culturales de comunidades lingüísticas e identidades colectivas minorizadas. In: MENDOZA-ZUANY, R. G. (ed.). *Gestión de la diversidad: diálogos interdisciplinarios*. Xalapa: Editorial de la Universidad Veracruzana/UV Intercultural, 2009, p. 35-59.
- _____. Trayectoria de las políticas de educación indígena en México. In: _____. (ed.). *De prácticas y ficciones comunicativas y cognitivas en educación básica*. México, D.F.: UAM Iztapalapa, 2001. p. 433-494.
- D'ANDRADE, R. *The Development of Cognitive Anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.
- DÍAZ POLANCO, H. *Elogio de la diversidad: globalización, multiculturalismo y etnofagia*. México. D.F.: Siglo XXI, 2008.
- DÍAZ TEPEPA, M. G.; ORTÍZ BÁEZ, P.; NÚÑEZ RAMÍREZ, I. *Interculturalidad, saberes campesinos y educación: un debate con la diversidad cultural*. México, D.F.: El Colegio de Tlaxcala/SEFOA/Heinrich Böll Stiftung, 2004.
- DIDOU AUPETIT, Sylvie (ed.). *Integration éducative des minorities en Amérique Latine*. Paris: Ares, 2008. Cahiers de la Recherche sur l'Éducation et les Savoirs, n. 7.
- _____.; REMEDI ALLIONE, E. *Los olvidados: acción afirmativa de base étnica e instituciones de educación superior en América Latina*. México, D.F.: IPN-CINVESTAV/Juan Pablos Editor, 2009.
- DIETZ, G. (ed.). Intercultural Universities in Mexico. *Intercultural Education*, 20(1), 2009c. Edição especial.
- _____. Cultural Diversity: A Guide to the Debate. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(1): 7-30, 2007.
- _____. From *Indigenismo* to *Zapatismo*: The Struggle for Indigenous Rights in Twentieth Century Mexico. In: POSTERO, N. Grey; ZAMOSC, L. (eds.), *The Struggle for Indian Rights in Latin America*. Brighton: Sussex Academic Press, 2004. p. 32-80.
- _____. La experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural. In: MATO, D. (ed.). *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior: experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, 2008. p. 359-370.
- _____. Mexico, Intercultural Universities. In: BANKS, J. (ed.), *Encyclopedia of Diversity in Education*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2011.
- _____. *Multiculturalism, Interculturality and Diversity in Education: An Anthropological Approach*. Nova York/Münster/Munique/Berlin: Waxmann, 2009a.

- _____. Towards an Ethnographic Methodology in Intercultural Education. In: AVEST, Ina ter et al. (eds.), *Dialogue and Conflict on Religion: Studies of Classroom Interaction in European Countries*. Münster/Nova York: Waxmann, 2009b. p. 276-308.
- _____; CORTÉS, L. S. Mateos. *Laboratorio de Formación Metodológica para la Investigación en la UVI: propuesta de trabajo*. Xalapa: Universidad Veracruzana, 2007.
- _____; MENDOZA-ZUANY, G. (ed.), La educación superior ante los pueblos indígenas. *TRACE, Travaux et Recherches dans les Amériques du Centre*, 53, 2008.
- _____.; _____.; GALVÁN, S. Téllez (ed.), *Multiculturalismo, educación intercultural y derechos indígenas en las Américas*. Quito: Abya-Yala, 2008.
- DIJK, T. A. van. *Texto y contexto: semántica y pragmática del discurso*. Madrid: Cátedra, 1995.
- ESCOBAR, A. Worlds and Knowledges Otherwise: The Latin American Modernity/Coloniality Research Program. *Cuadernos del CEDLA*, 16: 31-67, 2004.
- ESCUADERO, F. Pancardo. Salud y pluralismo médico: estudio etnográfico en el Totonacapan de la Sierra. Xalapa: UVI-Laboratorio de Formación Metodológica para la Investigación. Research Report. Mimeo, 2008.
- FAVELL, A. *Philosophies of Integration: Immigration and the Idea of Citizenship in France and Britain*. Hampshire/Nova York: Macmillan/St. Martin's, 1998.
- FLORES-CRESPO, P. *Educación superior y desarrollo humano: el caso de tres universidades tecnológicas*. México, D.F.: ANUIES, 2005.
- _____.; PASTOR, J. C. Barrón. *El Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas: ¿nivelador académico o impulsor de la interculturalidad?* México, D.F.: ANUIES, 2006.
- FRENK, G. Alatorre. El largo y sinuoso camino hacia la conformación de redes de saberes y haceres en las regiones interculturales de Veracruz. In: CORTÉS, L. S. Mateos. *Los estudios interculturales en Veracruz: perspectivas regionales en contextos globales*. Xalapa: Editorial de la Universidad Veracruzana/UV Intercultural, 2009, p. 223-244.
- _____. *Un modelo educativo para la diversidad: la experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural*. Xalapa: Editorial Universidad Veracruzana, 2009b.
- GARCÍA VALENCIA, E. H.; ROMERO REDONDO, I. A. (coords.). *Los pueblos indígenas de Veracruz: atlas etnográfico*. México, D.F./Xalapa: INAH/Gobierno del Estado de Veracruz, 2010.
- GIDDENS, A. *The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration*. Cambridge: Polity, 1984.
- GINGRICH, A. Conceptualising Identities: Anthropological Alternatives to Essentialising Difference and Moralizing about Othering. In: _____.; BAUMANN, G. (eds.), *Grammars of Identity/Alterity: A Structural Approach*. Londres: Berghahn, 2004. p. 3-17.

- GIROUX, H. A. Living Dangerously: Identity Politics and the New Cultural Racism. In: _____; MCLAREN, P. (ed.), *Between Borders: Pedagogy and the Politics of Cultural Studies*. Nova York/Londres: Routledge, 1994. p. 29-55.
- GOGOLIN, I. *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster/Nova York: Waxmann, 1994.
- _____; KRÜGER-POTRATZ, M. *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*. Opladin: Budrich, 2006.
- GUNDARA, J. *Interculturalism, Education and Inclusion*. Londres: Paul Chapman, 2001.
- HABERMAS, J. *The Inclusion of the Other: Studies in Political Theory*. Cambridge, MA: MIT Press, 1998.
- HALBWACHS, M. *La Mémoire collective*. Paris: Presses Universitaires de France, 1950.
- HAMEL, R. E. et al. ¿Qué hacemos con la castilla? La enseñanza del español como segunda lengua en un currículo intercultural bilingüe de educación indígena. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(20): 93-107, 2004.
- HORNBERGER, N. La educación multilingüe, política y práctica: diez certezas. *Revista Guatemalteca de Educación*, 1(1): 95-138, 2009.
- ISEKE-BARNES, J.; DANARD, D. Reclaiming Indigenous Representations and Knowledges. *Diaspora, Indigenous and Minority Education*, 1(1): 5-19, 2007.
- KAELBLE, H.; SCHRIEWER, J. (ed.). *Vergleich und Transfer: Komparatistik in den Sozial-, Geschichts- und Kulturwissenschaften*. Frankfurt: Campus Verlag, 2003.
- KALTMEIER, O. Neoliberalismo, estado e indígenas: sobre la gubernamentalización de la comunidad indígena en América Latina. In: THIES, S.; RAAB, J. (eds.), *E Pluribus Unum? National and Transnational Identities in the Americas/ identidades nacionales y transnacionales en las Américas*. Tempe, Arizona: Bilingual Press/Editorial Bilingüe, 2009. p. 93-109.
- KENT, R.; ÁLVAREZ MENDIOLA, G.; RAMÍREZ, R. The Mexican Educational System: Societal Trends and Issues for the Twenty-First Century. In: STEYN, H.; WOLHUTER, C. (eds.), *Education Systems of Developing Countries: Challenges of the Twenty-First Century*. Noordbrug: Keurkopie Uitgewers, 2000. p. 195-270.
- KOOPMANS, R. et al. *Contested Citizenship: Immigration and Cultural Diversity in Europe*. Mineápolis: University of Minnesota Press, 2005.
- KYMLICKA, W. *Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights*. Oxford: Clarendon Press, 1995.
- LANDER, E. Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. In: LANDER, E. (ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, 1993. Disponível em: <http://www.clacso.org/wwwclacso/espanol/html/libros/lander/2.pdf>. Acesso em: 3 out. 2010.

- LEFF, E. Racionalidad ambiental y diálogo de saberes: sentidos y senderos de un futuro sustentable. *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, 7: 13-40, 2003.
- LEIPRECHT, R.; LUTZ, H. Intersektionalität im Klassenzimmer: Ethnizität, Klasse, Geschlecht. In: _____; KERBER, Anne (eds.), *Schule in der Einwanderungsgesellschaft*. Schwalbach: Wochenschau-Verlag, 2005. p. 218-234.
- LEYVA, X.; BURGUETE, A.; SPEED, S. (coords.). *Gobernar (en) la diversidad: experiencias indígenas desde América Latina. Hacia la investigación de co-labor*. Guatemala/Quito/México, D.F.: FLACSO/CIESAS, 2008.
- LOMNITZ ADLER, C. *Las salidas del laberinto: cultura e ideología en el espacio nacional mexicano*. México, D.F.: Joaquín Mortiz, 1995.
- LÓPEZ, L. E.; KÜPER, W. *La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas*. S.l.: s.n., 2000. Disponível em: www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/lopes_comp1.pdf. Acesso em: 3 out. 2010.
- MACFARLANE, A. et al. Indigenous Epistemology in a National Curriculum Framework? *Ethnicities*, 8(1): 102-126, 2008.
- MATEOS CORTÉS, L. S. (ed.). *Los estudios interculturales en Veracruz: perspectivas regionales en contextos globales*. Xalapa: Editorial de la Universidad Veracruzana/UV Intercultural, 2009a.
- _____. *La migración transnacional del discurso intercultural: su incorporación, apropiación y resignificación por actores educativos en Veracruz, México*. Quito: Abya Yala, 2011.
- _____. The Transnational Migration of the Discourse of Interculturality: Towards a Comparative Analysis of its Appropriation by Academic and Political Actors in the State of Veracruz – the Universidad Veracruzana Intercultural and the Secretary of Education. *Intercultural Education*, 20(1): 27-37, 2009.
- MATO, D. Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior: problemas, retos, oportunidades y experiencias en América Latina. In: _____. (ed.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior: experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, 2008b. p. 23-79.
- _____. Instituciones interculturales de educación superior en América Latina: panorama regional, procesos de construcción institucional, logros, innovaciones y desafíos. In: _____. (ed.), *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, 2009.
- _____. No hay saber “universal”: la colaboración intercultural es imprescindible. *Alteridades*, 18(35): 101-116, 2008a.
- MCCARTHY, E. D. *Knowledge as Culture: The New Sociology of Knowledge*. Londres: Routledge, 1996.

- MCLAREN, P. *Revolutionary Multiculturalism: Pedagogies of Dissent for the New Millenium*. Boulder, CO: Westview, 1997.
- MELGAREJO, P. *Identidad, memoria y conocimiento: una experiencia intercultural con el pueblo yoreme mayo de Sinaloa*. México, D.F.: Plaza y Valdés/UPN, 2007.
- _____. ONGS y redes electrónicas en educación intercultural: prácticas y ámbitos en tensión. In: BERTELY BUSQUETS, M. (coord.), *Educación, derechos sociales y equidad*. México, D.F.: COMIE, 2003. Tomo 1, p. 139-164.
- MENDOZA-ZUANY, G. (ed.). *Gestión de la diversidad: diálogos interdisciplinarios*. Xalapa: Editorial de la Universidad Veracruzana/UV Intercultural, 2009b.
- _____. Building Hybrid Knowledge at the Intercultural University of Veracruz, Mexico: An Anthropological Study of Indigenous Contexts. *Intercultural Education*, 20(3): 211-218, 2009a.
- MIGNOLO, W. *Historias locales/diseños globales – colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madri: Akal, 2003.
- MODOOD, T. *Multiculturalism: A Civic Idea*. Cambridge: Polity Press, 2007.
- NAUCK, B. Intercultural Contact and Intergenerational Transmission in Immigrant families. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32: 159-173, 2001.
- OEHMICHEN, C. *Reforma del estado, política social e indigenismo en México (1989-1996)*. México, D.F.: UNAM, 1999.
- PARÉ, L. Las redes y coaliciones: un paso hacia la interculturalidad y sustentabilidad. In: MENDOZA-ZUANY, R. G. (ed.), *Las redes y coaliciones: un paso hacia la interculturalidad y sustentabilidad*, 2009, p. 133-153.
- PÉREZ RUIZ, M. L.. ¿De qué hablamos cuando nos referimos a lo intercultural? Reflexiones sobre su origen, contenidos, aportaciones y limitaciones. In: _____; CRUZ, L.; ZÁRATE, M. (ed.). *Estados plurales: los retos de la diversidad y la diferencia*. México, D.F.: UAM-I/Juan Pablos Editor, 2009. p. 251-288.
- QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. (ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, 1993. Disponible em: <http://www.clacso.org/wwwclacso/espanol/html/libros/lander/10.pdf>. Acceso em: 3 out. 2010.
- REAY, D.; DAVID, M. E.; BALL, S. *Degrees of Choice: Social Class, Race, Gender in Higher Education*. Stoke on Trent: Trentham Books, 2005.
- REYES, J.; ESTEVA PERALTA, J.; TÉLLEZ MARTÍNEZ, A.. El ecodesarrollo, la investigación participativa y la educación popular en la región de Pátzcuaro. In: LEFF, E.; CARABIAS, J.; BATIS, A. I. (eds.), *Recursos naturales, técnica y cultura: estudios y experiencias para un desarrollo alternativo*. México, D.F.: UNAM - CIH, 1990. p. 357-373.
- ROCKWELL, E. *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós, 2009.

- _____; GOMES, A. M. Introduction to the Special Issue: Rethinking Indigenous Education from a Latin American Perspective. *Anthropology and Education Quarterly*, 40(2): 97-109, 2009.
- SANDOVAL, R., J. C. *Manejo productivo de fauna silvestre en el sur de Veracruz*. Xalapa: UVI-Laboratorio de Formación Metodológica para la Investigación, 2008. Ms., informe de investigación.
- SCHIFFAUER, W. et al. *Civil Enculturation: Nation-State, Schools and Ethnic Difference in the Netherlands, Britain, Germany and France*. Oxford/Nova York: Berghahn, 2004.
- SCHMELKES, S. Intercultural Universities in Mexico: Progress and Difficulties. *Intercultural Education*, 20(1): 5-17, 2009.
- SCHRODER, B. Native Science, Intercultural Education and Place-Conscious Education: An Ecuadorian Example. *Educational Studies*, 32(3): 307-317, 2006.
- SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP). COORDINACIÓN GENERAL DE EDUCACION INTERCULTURAL Y BILINGÜE (CGEIB) Homepage, s.n.t. Disponible em: <http://eib.sep.gob.mx/cgeib/>. Acesso em: 3 out. 2010.
- SHORE, B. *Culture in Mind: Cognition, Culture, and the Problem of Meaning*. Oxford: Oxford University Press, 1996.
- SKUTNABB-KARGAS, T. et al. (ed.). *Social Justice through Multilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters, 2009.
- SOENEN, R.; VERLOT, M.; SUIJS, S. Approche pragmatique de l'apprentissage interculturel. *Les Politiques Sociales*, 3-4: 62-73, 1999.
- SOUZA SANTOS, B. La sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias: para una ecología de saberes. In: _____. *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires: CLACSO, 2006.
- STARK, W. *The Sociology of Knowledge: Toward a Deeper Understanding of the History of Ideas*. New Brunswick: Transaction Publishers, 1991.
- STRAUSS, C.; QUINN, N. A Cognitive/Cultural Anthropology. In: BOROFKY, R. (ed.). *Accessing Cultural Anthropology*. Nova York: McGraw-Hill, 1994. p. 284-297.
- TÉLLEZ, S. El discurso y la práctica de la educación multicultural: una aproximación al caso mexicano. Tese (Doutorado) – Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid, 2000.
- _____; SANDOVAL, J. C.; GONZÁLEZ, O. Intercultural University of Veracruz: A Holistic Project Promoting Intercultural Education. *Intercultural Education*, 17(5): 499-506, 2006.
- THIES, S.; RAAB, J. E Pluribus Unum? – Interdisciplinary Perspectives on National and Transnational Identities in the Americas. In: _____. (eds.), *E Pluribus Unum? National and Transnational Identities in the Americas/ Identidades nacionales y transnacionales en las Américas*. Tempe, Arizona: Bilingual Press/Editorial Bilingüe, 2009. p. 1-23

- TOURAINE, A. *The Voice and the Eye: An Analysis of Social Movements*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.
- TREZZINI, B. Theoretische Aspekte der sozialwissenschaftlichen Netzwerkanalyse. *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie*, 24: 511-544, 1998.
- TUBINO, F. La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. In: ENCUENTRO CONTINENTAL DE EDUCADORES AGUSTINOS, 2005, Lima. Anais... Lima: Universidad Andina, 2005.
- UNIVERSIDAD VERACRUZANA INTERCULTURAL (UVI). *Libro blanco: documentos de la Universidad Veracruzana Intercultural*. Xalapa: Editorial UVI, 2009.
- _____. *Licenciatura en gestión intercultural para el desarrollo: programa multimodal de formación integral*. Xalapa: Universidad Veracruzana Intercultural, 2007.
- _____. *Programa general*. Xalapa: Universidad Veracruzana Intercultural, 2005.
- _____. *Universidad Veracruzana Intercultural: identidad*. Xalapa: Universidad Veracruzana Intercultural, 2008. Disponível em: <http://www.uv.mx/uvu/universidad/identidad.html>. Acesso em 3 out. 2010.
- VELASCO, H.; RADA, A. Díaz de. *La lógica de la investigación etnográfica: un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Madri: Trotta, 1997.
- WALSH, C. Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial. In: __; LINERA GARCÍA, A.; MIGNOLO, W. *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2003. p. 21-70.
- WERNER, M. ; ZIMMERMANN, B. Penser l'histoire croisée: entre empirie et réflexivité. *Annales*, 58 : 7-36, 2003.
- WERNER, O.; SCHOEPFLE, M. *Systematic Fieldwork*. Newbury Park, CA: Sage, 1987.a.
- V.2: Ethnographic Analysis and Data Management.
- _____; _____. *Systematic Fieldwork. Vol.1: Foundations of Ethnography and Interviewing*. Newbury Park, CA: Sage, 1987b.
- ZAMBRANO LEAL, A. Departamentalización y formación: ¿necesidad, obligación o exigencia? *Revista Colombiana de Educación Superior*, 1(1), 2006. Disponível em: http://virtual.usc.edu.co/rces/index.php?option=com_remository&Itemid=38&func=fileinfo&id=6. Acesso em: 3 out. 2010.
- ZARLENGA KERCHIS, C.; YOUNG, I. M. Social Movements and the Politics of Difference. In: HARRIS, D. A. (ed.), *Multiculturalism from the Margins: Non-Dominant Voices on Difference and Diversity*. Westport, CT/Londres: Bergin & Garvey, 1995. p. 1-27.

UNIVERSIDADES INTERCULTURAIS NO MÉXICO

COMENTÁRIOS A PARTIR DE UM OLHAR ANTROPOLÓGICO

Mariano Báez Landa

EDUCAÇÃO E INDIGENISMO

No México, o trabalho indigenista esteve ligado fortemente aos programas educativos destinados ao meio rural e indígena. Depois da Revolução Mexicana de 1910, o Estado mexicano teve na educação seu principal instrumento para tentar resolver o que há séculos se considerou “o problema do índio”.

Desde a criação do Ministério da Educação no novo regime da revolução mexicana, com José Vasconcelos¹ (1882-1959) no cargo, considerou-se como tarefa central o ensino do idioma castelhano nas áreas indígenas. Foi criado um Departamento de Educação e Cultura para a raça indígena (1921), com 50 professores que receberam a denominação de professores missionários ambulantes (*maestros misioneros*). No ano seguinte, já havia 77 missionários e 100 professores rurais residentes em todo o país. Vasconcelos concebia esse trabalho como uma verdadeira cruzada, na qual se uniam o esforço missionário católico, que engendrou a nacionalidade mexicana, e um proselitismo regenerador, que, sem prejuízo de especializar-se nos aspectos técnicos da cultura moderna, alcançou frutos de espírito tão fecundos quanto os antigos, cuja raiz era o amor ao semelhante (1957)

Seguiu-se uma nova conquista do México com uma segunda evangelização, dessa vez para *civilizar* mais da metade da população, num esforço pedagógico sem precedentes no país. Os professores missionários tinham entre suas tarefas: a elaboração de etnografias e o resgate de vocabulários de línguas nativas; privilegiar o trabalho sobre o estudo; educar os índios, ensinando-lhes o castelhano; e

1 Reitor da Universida Nacional Autónoma de México (UNAM), 1920-21. Primeiro ministro de educação dos governos revolucionários, 1921-1924

promover uma visão épica das grandes culturas pré-hispânicas para estancar o orgulho nativo. Eram os novos franciscanos salvando almas para a causa da castelhanização.

Os professores missionários, numa primeira etapa, eram verdadeiros promotores da educação rural e indígena, ativistas que interviam nas áreas mais distantes e com uma população indígena maior e mais conflituosa. O empreendimento era gigantesco, posto que, com os professores residentes, deveriam aprender o idioma nativo, conhecer as condições econômicas da região e preparar novos professores dentre os indígenas.

Formalmente aprovado em 1923 pelo próprio ministro Vasconcelos, começou a funcionar o Plano das Missões Federais de Educação. A primeira missão iniciou seus trabalhos em Zacualtipan, no estado de Hidalgo, a cargo do professor Rafael Ramírez Castañeda (1885-1959),² antigo colega de estudos de Moisés Sáenz (1888-1941)³ na Escola Normal de Xalapa, no estado de Veracruz. Essa primeira missão cultural podia ser definida como uma espécie de escola ambulante, especialmente desenhada para funcionar por curtos períodos, com o objetivo de preparar e orientar os primeiros professores rurais.

Desde o campo de uma nascente antropologia aplicada no México, o projeto de Manuel Gamio Martínez (1883-1960),⁴ contido em sua obra *La población del valle de Teotihuacan* (1979), era um programa oficial de troca cultural induzida, que utilizava o castelhano na educação básica e a ação assistencial nas áreas da saúde, alimentação e capacitação técnica como principais armas. Ao mesmo tempo, reconhecia que a modernização rural não podia impor-se simplesmente, era necessário a adaptação às condições reais e específicas de cada região e cultura. Sua visão da estrutura social mexicana, depois da revolução, sublinhava uma ampla diversidade geográfico-regional, uma heterogeneidade social fruto de uma distribuição desigual da riqueza e uma enorme diversidade biológica produzida por tipos de alimentação

2 Principal impulsor da escola rural mexicana.

3 Ministro de educação 1928. Primeiro presidente do Instituto Indigenista Interamericano.

4 Antropólogo e arqueólogo mexicano. Diretor da Escuela Internacional de Arqueología y Etnología Americana e do Instituto Indigenista Interamericano.

inapropriados entre os grupos mais pobres. Estas circunstâncias o levaram a concluir que o México era uma espécie de *quebra-cabeças cultural* em que se identificavam ao menos três tipos de cultura material: a *indígena*, que qualificou como anacrônica e deficiente; a da população rural não indígena, que considerava o desenvolvimento intermediário pouco eficiente; e a *moderna e eficiente*, identificada com a população das cidades.

Partindo do fato de que as classificações linguística, étnico-racial e cultural são altamente imprecisas para identificar e quantificar os índios no México, Gamio Martínez concluiu que as línguas indígenas desapareceriam e, com elas, as barreiras da comunicação entre os diversos setores e grupos da sociedade mexicana.

Com respeito aos aspectos raciais, afirmou categoricamente que, no México, não existia, como em outros países, o estigma do racismo. Isso ficava demonstrado pela presença de grandes personagens da política e da ciência que tinham uma origem nativa, como Benito Juárez (1806-1872),⁵ a quem identificou como índio pelos seus traços físicos, mas ocidentalizado pelo seu pensamento.

Identificar e definir o índio visava sua aculturação, sua assimilação a um modo de vida *moderno*. Desse modo, a classificação cultural tinha como objetivo determinar o grau e a forma que adquiria a mestiçagem e comprovar que as comunidades indígenas viviam etapas evolutivas inferiores às das sociedades mestiças e ocidentais. Portanto, o México revolucionário, para ser moderno e eficiente, requeria a convergência e fusão de raças e manifestações culturais, a unificação linguística, e um equilíbrio econômico dos elementos sociais. Gamio Martínez rejeitou a ideia de um *país multicultural*, porque estava convencido de que aceitá-la implicava conspirar contra o conceito de *integração nacional* surgido da Revolução Mexicana.

A dita integração nacional era uma fórmula pragmática no pensamento de Gamio Martínez que abarcava território, composição étnica, civilização e idioma. Por isso, suas tarefas prioritárias eram: a intensificação da mestiçagem; alcançar um padrão cultural de vida; melhorar os níveis de bem-estar social; e ampliar os meios de comunicação. Por

5 Presidente mexicano de origem indígena. Construtor da república liberal no século XIX.

consequente, a educação converte-se no meio nacionalizador e civilizador por excelência, e a castelhanização, por sua vez, como o principal instrumento para *normalizar* o desenvolvimento da vida indígena, o que implicava conservar e estimular o útil e o benéfico, extirpar ou corrigir o prejudicial, substituir o deficiente e introduzir o indispensável (1972). Para obter esse resultado, Gamio Martínez propunha-se reequilibrar o papel desempenhado pelos chamados critérios *convencional e científico* nas comunidades indígenas, a saber, os conhecimentos dos próprios indígenas e da sociedade ocidental respectivamente, concedendo a este último um valor preponderante.

[...] se deve generalizar o caráter científico que é o único que pode evitar determinados fracassos agrícolas, excluindo o convencional cujas ideias são geralmente errôneas. [...] para a previsão de meteoros [...] não se pode dar crédito ao que diz o empirista, mas aos dispositivos e observações das respectivas estações meteorológicas. (Gamio Martínez, 1972)

Esse indigenismo pragmático, que Gamio Martínez vai construindo como produto do seu contato com Dewey, sua experiência de pesquisa e seu trabalho como funcionário público, entra em contradição com sua formação culturalista original, obtida em suas aulas com Boas e expressa previamente em seu livro *Forjando patria: pronacionalismo* (1916). Nesse livro, afirmou que a cultura é um conjunto de manifestações materiais e intelectuais, que caracterizam as comunidades humanas e que não admitem a existência de superioridades culturais nem classificações anacrônicas dos povos em cultos e incultos. A cultura – agregava – é resultado da mente coletiva dos povos, e deduz-se diretamente dos antecedentes históricos, do meio e das circunstâncias que os rodeiam. Cada povo possui a cultura que é inerente a sua natureza ético-social e às condições físicas e biológicas do solo que habita. Estes conceitos identificavam-se plenamente com a tradição boasiana, que concluía que a cultura ocidental não podia entender a população indígena. Somente o etnólogo, imbuído de uma alma indígena virtual, e tendo abandonado todo tipo de preconceito racial, poderia se infiltrar entre os índios e realmente conhecê-los para alcançar sua integração nacional.

Ao finalizar o governo de Lázaro Cárdenas em 1940, Gamio Martínez denunciou fracassos alarmantes na educação e na assistência social no meio indígena mexicano:

[...] os responsáveis pela educação tinham preparo adequado para o ambiente urbano, mas geralmente desconheciam as condições físicas, econômicas, culturais e psíquicas dos povos indígenas, bem como as condições geográficas das regiões que eles habitam (Gamio Martínez, 1972).

Moisés Sáenz Garza substituiu Manuel Gamio Martínez na Secretaria de Educação, e deu uma nova guinada nas ações educativas no meio rural e indígena. Era contra o legado vasconcelista, e como um bom pragmático deweyano, recusava o academicismo de Gamio Martínez. Sua aposta era por um programa de aplicações práticas, e duvidava do modelo de investigação aplicado em Teotihuacan anteriormente, visto que, nessa experiência, a etnologia sujeitou-se fortemente à arqueologia. A ação indigenista precisava desenvolver uma antropologia baseada numa sociologia prática, ou seja, uma antropologia social que estudasse a realidade, catalogasse os acontecimentos, descrevesse, generalizasse e focasse todo o conhecimento na aplicação imediata na solução de problemas concretos. A antropologia social concebida por Sáenz Garza era uma ciência eminentemente perceptiva e crítica da antropologia acadêmica.

Sáenz Garza é conhecido como o verdadeiro artífice das chamadas missões *culturais* que ele projetou como equipes multidisciplinares que trabalharam de forma itinerante dentro de grandes regiões rurais impulsionando tarefas de alfabetização e capacitação para o trabalho. Sáenz Garza, a exemplo de Vasconcelos e Gamio Martínez, considerou, inicialmente, a educação como um grande instrumento emancipador do índio que derrubaria as particularidades culturais que fragmentavam a sociedade nacional. Durante 1926, foi criada oficialmente a *Dirección de Misiones Culturales*, em que os missionários ambulantes originais foram suprimidos e substituídos por instrutores itinerantes em pequenas indústrias e escritórios.

Sáenz Garza projetou a famosa *Estación Experimental de Incorporación del Indio*, título de um efêmero projeto que ele mesmo denominou de pesquisa-ação antropológica, e que realizou entre 1932-1933 em Carapan, povoado purhépecha, localizado na Cañada de los 12 Pueblos, no estado de Michoacán. Os objetivos principais eram instalar um centro de observação, de experimentação e de ação para estudar o processo de assimilação do índio e realizar o teste de métodos de incorporação do índio à sociedade mexicana (Sáenz Garza, 1936).

Do ponto de vista de Sáenz Garza, o traço da assimilação-incorporação mais importante era a mestiçagem, e este se encontrava diretamente relacionado com o desenvolvimento das comunicações. Não obstante, estava convencido de que essa mestiçagem não havia sido um fator de unidade, mas de contraposições e conflitos. As diferenças regionais entre Norte e Sul deviam-se às diversas composições em que a mestiçagem era apresentada. No Sul, por exemplo, o mestiço parecia ser mais índio do que no Norte. A mestiçagem no México, anotava Sáenz Garza (1939), era propriamente uma patologia originada pela conquista e era parte do mexicano típico, com todo o peso cultural, étnico, social e econômico que isto implicava.

Profundamente impactado pelo estado lamentável da educação em Cañada Michoacana, pelo significativo papel exercido pela terra como o elemento e a relação social mais importante da vida do índio, bem como pelos resultados parcos de seu projeto em Carapan, Sáenz Garza chegou a concluir que a dita incorporação do índio era uma ação que tinha, unicamente, a intenção de obrigá-lo a negar-se para ser absorvido pela civilização ocidental.

Integrar um só México, com todos os seus componentes, converteu-se na tarefa central do novo pensamento indianista de Sáenz Garza. Sua tese central considerava necessário fundir o índio e o ocidental em um projeto original de nação. O veículo integrador seria um programa de comunicação intercultural que impulsionaria uma reinterpretação dos diversos traços culturais para reformular o processo de integração nacional. Essa tese levou Sáenz Garza a sustentar que o programa comunicativo inter e intracultural necessitava de uma castelhanização acelerada. Ler e escrever eram ferramentas básicas para comunicar; porém, para realmente integrar o país, era imprescindível que o fizesse em uma língua que fosse a mesma e de cobertura nacional.

Integrar, para Sáenz Garza, era mexicanizar, e, vista dessa maneira, a integração nacional tornava-se a antítese do indigenismo, posto que questionava a premissa de que o problema nacional era a existência do índio ao sustentar que o verdadeiro empecilho era a situação fragmentária e o isolamento em que viviam os distintos grupos de mexicanos. O indigenismo apenas colocava o índio numa reserva teórica e prática da a integração nacional, pois ser índio no México não é somente um fato biológico e racial, mas também uma condição social de inferioridade profundamente marcada. Por isso, no projeto de Sáenz Garza, o índio é considerado um fator normal da nacionalidade, e não sua negação.

Sérias diferenças com a política oficial exilaram Sáenz Garza na América do Sul como embaixador no Peru. Suas numerosas viagens ao interior de regiões indígenas nas Américas Central e do Sul, assim como suas relações com o pensamento de Mariátegui (1928) e Castro-Pozo (1924 e 1936), contribuíram para a sua formação intelectual. Consolidou-se como um indianista em defesa da pluralidade cultural, e opôs-se à incorporação obrigada ou dirigida da população indígena como único caminho para resolver os desafios do desenvolvimento latino-americano.

Em sua maior obra, *México Integro*, que foi publicada originalmente em Lima, em 1939, Sáenz Garza afirmou que a tarefa integradora devia: alcançar uma unificação material, espiritual e política; perfilar uma identidade nacional harmônica; garantir respeito à diversidade cultural e regional; e possibilitar uma homogeneização racial e uma comunidade espiritual com grande qualidade ética. Defendeu também uma reconstrução social e cultural que a educação, por si só, não poderia alcançar; pois entendia que, no México, existia uma oposição essencial entre a escola e a cultura. Enquanto a escola instrui, homogeneiza, estabelece normas e pautas para civilizar, ou seja, uniformizar, materializar e universalizar, a cultura reflete a qualidade essencial de um grupo humano, mostra suas particularidades e diversidades, seus mecanismos de identidade, o molde singular que contém a carne e o sangue de um povo. Além dessa contradição de fundo, acreditava ser possível amalgamar educação e cultura, sempre e quando este processo civilizador partisse de referências próprias, nativas, autênticas e da influência ocidental para integrar uma chamada civilização indolatina.

Durante o regime do General Cárdenas (1895-1970),⁶ o apostolado individual dos *maestros misioneiros* e o perfil da missão cultural, como brigada de agitação e organização sociopolítica são transformadas substancialmente. Em 1938, as antigas missões foram suprimidas por serem consideradas brigadas de choque, e seus integrantes foram realocados no Departamento Autônomo de Assuntos Indígenas, do próprio Ministério da Educação. O ministro da Educação, Narciso

6 Presidente mexicano que impulsionou a reforma agrária, nacionalizou o petróleo, adicionou o termo educação socialista na Constituição e criou o Partido Nacional Revolucionario (PNR), depois chamado Revolucionario Institucional (PRI).

Bassols (1897-1959),⁷ foi o encarregado de organizar a nova educação rural indígena para o México. Seu projeto original incluía as missões culturais junto com a escola para os camponeses e a escola de preparação dos professores rurais como os eixos de um novo programa educativo para o campo. Bassols reconhecia, em seus discursos políticos, que as missões culturais haviam surgido como equipes de trabalho ideológico e renovação do conhecimento e dos métodos dos professores fundando as escolas rurais e, também, promovendo a organização produtiva e política dos camponeses (Bassols, 1979).

Entretanto, na instrumentação do seu novo programa educativo, as novas missões cumpriram exclusivamente as funções de capacitação didática dos professores rurais e de seminários de análise comunitários que auxiliariam num desejável planejamento econômico regional. As missões se colocaram em entidades federativas e não por critérios regionais e/ou etnoregionais, relegando a questão cultural a um *status* de mero folclore. Para além da diversidade étnico-cultural do México, a obra educativa de Bassols era um instrumento de assimilação de elementos humanos dentro das formas de organização e de trabalho da sociedade mestiça nacional e a incorporação a sua estrutura econômica e produtiva. Era, também, um instrumento de extensão da cultura da comunidade com um claro propósito integrador e homogeneizador da diferença.

Bassols pensou a educação rural mexicana como uma educação de comunidades e povos inteiros em oposição ao conceito tradicional de educação dirigida ao indivíduo. Visava uma educação coletiva e, em certo sentido, imposta aos indígenas porque a colonização espanhola, à sua maneira, só se limitara a explorá-los, sem oferecer-lhes educação. E ainda, uma educação dirigida aos adultos, uma vez que buscava mudar seus hábitos, seus costumes e modos de vida, substituindo-os por novos tipos de atividades agrícolas e industriais que lhes permitissem abandonar sua miséria tradicional.

7 Advogado, político e ideólogo mexicano da era pós-revolucionária, ocupou os cargos de Secretário do Interior e da Educação Pública entre 1931 e 1934, um grande defensor do secularismo e da educação socialista, apoiou o trabalho das missões culturais.

O trabalho educativo, em seu conjunto, deveria possibilitar a integração da vida econômica, política e social dos indígenas, fazendo prevalecer os benefícios da ciência e da técnica da era industrial. “[...] quando chegarmos a fornecer às raças indígenas uma compreensão da vida e dos fenômenos naturais baseada na ciência contemporânea, teremos lhes conferido as maiores possibilidades de desenvolvimento” (Bassols, 1979).

Dessa forma, a *gran cruzada educativa* passou a ser, na prática, a orientação técnica das escolas regionais camponesas que fortaleciam a capacidade produtiva dos índios e camponeses para enfrentar o mercado. Do ponto de vista de Bassols, a base econômica determinava primordialmente a vida social do México cardenista.

Rafael Ramirez Castañeda (1884-1959) foi o típico expoente dessa geração de professores que surgiu com a Revolução Mexicana e que constituiu o motor do programa educativo do cardenismo. Formados na tradição positivista, também assimilaram os escritos da educação integral e racional anarquista, da educação técnica francesa e do pragmatismo norte-americano. Ramirez Castañeda era um veracruzano que cursara o magistério junto com Moisés Sáenz Garza na Escola Normal de Xalapa, estado de Veracruz, no início do século XX.

A nova escola rural mexicana nasceu praticamente com a chamada escola moderna, que surgiu em todos os estados do corredor do Golfo do México (Yucatán, Campeche, Tabasco, Veracruz e Tamaulipas). Seu objetivo era uma educação rural pragmática e ativa que alcançasse a incorporação do índio-camponês à cultura mestiça-nacional, tendo, como base principal, a homogeneização linguística ao castelhano. Incorporar era castelhanizar, e o professor rural foi o mais valioso agente incorporador, ao qual Ramirez Castañeda dedicou uma série de recomendações pontuais.

[...] se você lhes der a nossa ciência e o nosso conhecimento, você fala com eles na sua língua, perderemos a fé que temos em você, porque você corre o risco de ser o incorporado. Você vai começar por habituar-se a usar a linguagem das crianças, então você vai tomar sem perceber os costumes do grupo étnico ao qual eles pertencem, e logo também das suas formas inferiores de vida, e finalmente você mesmo se tornará um índio, isto é, mais uma unidade a ser quem incorpora. [...] o seu papel como professor de uma

comunidade distintamente indígena não consiste simplesmente em castelhanizar pessoas, mas transformá-las em pessoas racionais (Ramirez Castañeda, 1976)

Diferentemente de Gamio Martínez e de Sáenz Garza, Ramirez Castañeda considerou que o problema rural no México era uma questão claramente econômica: “O atraso social dos índios deve-se, fundamentalmente, à sua extrema pobreza e, para ajudá-los a avançar, a fim de promover o desenvolvimento de sua própria cultura estagnada, seria necessário melhorar antes de tudo suas condições econômicas.” (Ramirez Castañeda, 1976)

Ramírez Castañeda concordava com Bassols que a base econômica determinava a mudança social. A partir desse ponto de vista, definia os índios pelas condições de pobreza e atraso social e cultural em que se encontravam. Vicente Lombardo Toledano⁸ (1894-1968) e Luis Chávez Orozco⁹ (1901-1966), ambos de orientação marxista, propunham uma relativa autonomia e autogestão indígenas que podiam ganhar concretude no reconhecimento de etnorregiões e governos indígenas. Mas também viam a necessidade de incorporar o índio à sociedade nacional por meio do trabalho e do comércio de sua produção. O Departamento Autônomo de Assuntos Indígenas, pensado por Sáenz Garza anteriormente, foi dirigido por Chávez Orozco e, a partir desse momento, promoveu congressos indígenas e uma política de incentivo à reforma agrária e à educação rural.

O pensamento socialista mexicano da primeira metade do século XX teve em Lombardo Toledano um destacado expoente. Ele propunha a incorporação do índio à economia do país por meio da distribuição agrária e da proletarianização. Para ele, o indigenismo era uma tarefa prática e política. Ao índio caberia abandonar sua etnicidade, por representar uma falsa consciência, abraçar a consciência de classe, e, com isso, focar em nível de igualdade com o proletariado. A nacionalidade, para Lombardo Toledano, era a mestiçagem realizada como

8 Sindicalista, político e filósofo mexicano de pensamento marxista.

9 Professor, sindicalista, funcionario público e historiador mexicano. Promotor da educação socialista, e destacado precursor da historiografia social e econômica moderna do México.

trunfo sobre a opressão do conjunto das nações indígenas. A chamada via mexicana ao socialismo era parte de um conceito de evolução econômica, compartilhado, paradoxalmente, com a razão prática do capitalismo (1976).

Gamio Martínez apoiava a integração socioeconômica e cultural dos grupos indígenas na vida nacional. Sáenz Garza preferia impulsionar a mudança socioeconômica, reforçando a consciência rural e a autodeterminação indígena. Lombardo Toledano e Chávez Orozco defendiam um rápido desenvolvimento econômico que fomentasse a organização e consciência proletária no campo, sem abandonar a necessidade de reconhecer certa autonomia regional para os povos indígenas.

A experiência da educação rural e indígena no México transformou-se, entre 1900 e 1940, de um paradigma positivista, que defendia o caráter emancipador e incorporacionista da educação, ao paradigma socialista que privilegiava o fator econômico como o agente central da mudança social. Deixou de focar o indivíduo para priorizar a comunidade como foco de alfabetização fundando as casas do povo nas próprias escolas regionais camponesas do cardenismo.

O professor rural, com Vasconcelos, foi, antes de tudo, um missionário que fez um apelo para a emancipação do trabalho educacional. Com as casas do povo e as escolas rurais, o professor foi um ator político que agitou, organizou e tratou de conduzir a mudança social. Com Bassols, o professor foi um planejador econômico que participava no contexto de uma região no intuito de transformá-la.

Os objetivos transitaram, então, da mera instrução básica que promovia Vasconcelos, passando pela intenção firme de incorporar o índio na civilização, de Rafael Ramírez Castañeda, e o incentivo às missões culturais de Moisés Sáenz Garza, até a planificação e o desenvolvimento econômico regional de Narciso Bassols e sua educação socialista. Bassols concebia que a instrução pura e a incorporação à vida civilizada não bastavam; era necessário prover o índio-camponês de meios suficientes para que alcançasse seu desenvolvimento econômico.

A educação rural com essas tendências teve seu auge com a reforma do artigo 3º da Constituição, em 1934, durante o início do governo de Lázaro Cárdenas. Dez anos mais tarde, o governo de Manoel Avila Camacho levou a cabo uma contrarreforma, executada pelo então ministro da Educação Jaime Torres Bodet, que praticamente desmantelou o ideário da educação socialista mexicana. O conteúdo do artigo 3º da Constituição foi alterado por Cárdenas, que tentou

combinar os ideais democráticos e patrióticos com aqueles especificamente orientados pela ideologia socialista. A educação mexicana foi definida, no cardenismo, como gratuita, laica, livre de preconceitos religiosos e baseada na concepção racional e livre do mundo e do universo. A contrarreforma de Avila Camacho concentrou seus esforços em eliminar o termo “educação socialista” do texto da Constituição, e defendeu sua intenção de ser guiado por uma justiça social e não por uma doutrina política, ampliando, assim, o caráter gratuito a toda educação fornecida pelo Estado.

Pode-se dizer que, durante a primeira metade do século XX, o México mudou de um esquema de educação rural baseado num positivismo racionalista e pragmático, passando por uma onda socialista com fortes influências da escola racional e anarquista, e declinou para um projeto em consonância com a estrutura capitalista dependente a que se abriu o México depois da Segunda Guerra Mundial, durante o governo do presidente Miguel Alemán Valdés (1946-1952).

Com os conceitos de *região de refúgio*, *região intercultural* e *processo dominical*, Gonzalo Aguirre Beltran (1908-1996) passou a definir o índio não como sobrevivente de uma cultura em declínio, mas como um habitante rural que é explorado como uma casta dentro de um sistema capitalista (1953, 1957, 1965). Antes do governo de Lázaro Cárdenas, informa-nos Aguirre Beltran, a ação indigenista privilegiara a tese incorporacionista, com o objetivo de dotar o México de um só idioma, neste caso, o castelhano. Essa castelhanização forçada pode ser percebida tanto nos professores missionários de Vasconcelos, nas missões culturais de Sáenz Garza, quanto na Escola Rural de Rafael Ramírez Castañeda e na educação socialista de Narciso Bassols. Em todos os casos, a castelhanização foi pensada como um veículo civilizador e como o ato mais nobre de um Estado em favor do desenvolvimento.

Até a década de 1960, a educação rural e indígena manteve a castelhanização como o principal veículo da sua tarefa pedagógica, e, durante os 30 anos seguintes, experimentou os modelos de educação bilíngue e bicultural aplicados exclusivamente ao ciclo básico com poucos resultados satisfatórios. O mesmo modelo nacional foi transmitido, porém nas línguas de cada região indígena, mas por professores que falavam uma variação distinta do dialeto local que dificultava a compreensão e opunham-se ao uso das línguas vernáculas, por considerá-las um sinal de atraso e fator de discriminação.

Depois de mais de um século, os governos e a sociedade mexicana pós-revolucionária não conseguiram realizar um projeto social que abarcasse as diversidades étnica e cultural existentes no México. O sacrifício de mais de um milhão de pessoas entre 1910 e 1917 apenas mostra as consequências de uma guerra que começou um século antes e que, na atualidade, tem tomado rumos diversos, marcados poderosamente por uma espiral de violência que domina o cotidiano.

Hoje em dia, cerca de um milhão de jovens de baixa renda constituem a demanda potencial de educação superior no México. Dentre eles, somente 20% conseguem realizar estudos universitários. A população indígena do país representa 10% da população nacional. Contudo, estima-se que apenas 1% da matrícula de educação superior seja de indígenas.

- 75% das crianças e jovens de 15 a 19 anos não frequentam a escola (educação média e superior).
- A cobertura da educação superior no caso de indígenas é cinco vezes inferior à média nacional.
- Menos de 2% dos jovens indígenas frequentam as universidades interculturais e institutos tecnológicos.
- A participação nas instituições de ensino superior é 60 vezes menor do que a de jovens com rendimentos mais elevados.
- O investimento médio por aluno, nas universidades interculturais, é de 1.200 dólares por ano, enquanto a média nas universidades públicas do Estado é 3.700 dólares demonstrando uma política diferenciada de caráter discriminatório.
- O Estado mexicano destinou 3,3% do PIB para a educação pública em 2014.¹⁰

A universidades interculturais mexicanas são projetos educativos que surgiram impulsionados pela Secretaria de Educação Pública a partir do ano 2000, durante a presidência de Vicente Fox. Aliás, ele foi o primeiro presidente mexicano que quebrou a hegemonia do Partido

10 Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE). Disponível em: <https://www.oecd.org/centrodemexico/estadisticas/>. Acesso em 23/05/2018

Revolucionario Institucional (PRI), a máquina institucional que consolidou o poder do presidente Cárdenas 60 anos atrás. Deve-se notar, aqui, a exceção da Universidade Autónoma Indígena do México (UAIM), em Sinaloa, que foi originalmente criada como um projeto de docência e pesquisa etnológica em 1982. Outras universidades interculturais dependem principalmente de financiamento estadual e federal, bem como das decisões dos governantes sobre elas. Seu objetivo institucional é explorar sistemas educacionais apropriados para os jovens que aspiram cursar o ensino superior, tanto de origem indígena quanto de outros setores sociais, que estejam interessados em promover o desenvolvimento dos povos e comunidades indígenas e em aplicar o conhecimento construído em contextos culturalmente diversos. Algumas pessoas afirmam que foi uma conquista do movimento zapatista de 1994, outras identificam esses avanços como uma estratégia do governo Fox para cooptar as demandas do movimento indígena.

As universidades interculturais encontram-se estabelecidas em 12 estados do país: Sinaloa, Nayarit, Michoacán, San Luis Potosí, México, Hidalgo, Puebla, Veracruz, Guerrero, Chiapas, Tabasco e Quintana Roo. Em sua maioria, estão localizadas em regiões, municípios e zonas marginais com os menores índices de desenvolvimento humano (IDH), onde a desigualdade é uma constante entre esses grupos da população e manifesta-se em graves problemas sociais entre os quais se destacam: o acesso aos serviços de saúde; presença de enfermidades relacionadas com a pobreza; fontes escassas de postos de trabalho; nutrição deficiente; e baixa cobertura de educação. É importante ressaltar que, devido a sua localização, as universidades abarcam, em sua área de influência, municípios em que o tema da segurança nacional é vital, uma vez que o narcotráfico tornou-se um grande problema no México.

CUADRO

PERFIL EM NÚMEROS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR INTERCULTURAL NO MÉXICO

- Ofertas de cursos: 56 licenciaturas, 11 mestrados, 1 doutorado.
- Matrículas: 11.672 estudantes (dados de 2012).
- Investimento estatal: 1.200 dólares anuais por aluno.
- Relevância etnolinguística: 55% falam línguas indígenas.
- Diversidade cultural: atende-se jovens indígenas de 86 variantes linguísticas.

Dissemos anteriormente que, para Sáenz Garza, a integração nacional deveria ser pensada como uma fusão de horizontes culturais que resultassem em um novo projeto nacional e uma civilização renovada. Considerava mais necessário um programa de comunicação intercultural do que um projeto educativo, por causa da contradição essencial que observava entre o formato escolar hegemônico e universalizante e a cultura dos povos originários. No entanto, acreditava na necessidade de uma standardização linguística baseada no castelhano que permitisse a comunicação aberta entre as distintas culturas que integrariam o México novo.

Os programas de educação intercultural, até agora, incorporados no modelo nacional de educação, não são mais do que um ensino equivocado que busca um diálogo de saberes horizontal e simétrico entre as culturas. Desse modo, ignoram a determinação de um sistema social cujas relações são assimétricas e enquadradas por estruturas de poder e dominação. Em muitos casos, fala-se de interculturalidade como um novo paradigma educacional, como uma nova pedagogia que promove a discriminação positiva dos índios, seu autorreconhecimento e afirmação étnico-cultural para se apropriar dos conhecimentos ocidentais e incorporá-los a um universo epistêmico supostamente imutável, conservador e em constante resistência. Essa postura tem uma boa dose de relativismo, em que o próprio conceito de cultura confunde-se com uma identidade étnica imutável.

INTERCULTURALIDADE PARA QUÊ?

O termo interculturalidade se tornou moda nos últimos anos, como um adjetivo que qualifica magicamente qualquer reflexão e ação que diz reconhecer e lidar com a diversidade cultural. Utiliza, para isso, um discurso politicamente correto de defesa intransigente das tradições, costumes e conhecimentos ancestrais dos chamados povos originários (muitas vezes ferindo os direitos de terceiros) como um imperativo ético-político diante das ameaças contra o capitalismo neoliberal.

Assim, coloca-se, inclusive, a interculturalidade como uma nova etapa do desenvolvimento humano, como um projeto cultural alternativo que propõe um plano horizontal de comunicação, troca e

cooperação do conhecimento. Obviamente, essa interculturalidade idílica não corresponde à experiência do mundo real, que é atravessada pelas categorias de etnia, raça, classe, gênero e sexualidade, e na qual se condensam relações sociais baseadas no atrito, no conflito, na negação do outro, no racismo, na desigualdade econômica, na homofobia, no sexismo, na violência e no medo da diferença.

As áreas indígenas estão em uma situação altamente vulnerável. Por um lado, levantam-se as vozes em favor de sua autodeterminação e autonomia, reivindicando a utilização de seus costumes e hábitos como instrumentos e referências para uma justiça culturalmente diferenciada. Por outro lado, torna-se urgente o conhecimento de seus direitos e a plena vigência e aplicação deles em sua vida diária. E, por meio desse conhecimento, constituir como um imperativo ético e social a necessidade da promoção e observância dos direitos humanos, em seu sentido mais amplo, como uma condição básica para o lançamento de políticas e ações que busquem a construção de cenários interculturais.

A interculturalidade, na nossa opinião, é um espaço interfásico que se relaciona com várias culturas, e é atravessado por múltiplas determinações da vida social que não se restringe aos chamados povos originários. A interculturalidade realmente existente compõe-se de aproximações empreendidas de várias óticas culturalmente diferentes para estabelecer pontes entre populações e indivíduos de culturas distintas. Parte de um conceito dinâmico e diacrônico da cultura que se desenvolve em cenários de relações sociais assimétricas e marcadas por estruturas de poder. É, antes de tudo, uma interface comunicativa que aspira à criação de competências suficientes para tornar possível um verdadeiro diálogo entre culturas. O diálogo entre saberes somente pode se estabelecer entre as culturas realmente existentes, que produzam novos componentes e que se apropriem de outros saberes, que se transformem e se adaptem permanentemente para não desaparecerem ou serem assimiladas.

Em um mundo global, assimétrico, desigual, injusto e culturalmente diverso, as ações com um enfoque intercultural de maior impacto não se dão no âmbito da educação, mas no campo da comunicação e da multimídia, que a cada dia está se configurando mais como uma arena de luta social e política. A educação intercultural só é viável se conseguir superar a crise da escola e da universidade no mundo contemporâneo, se assumir sua participação na integração de novos projetos sociais em que se promovam o reconhecimento, o respeito e a convivência dos chamados povos originários e da diversidade humana.

REFERÊNCIAS

- AGUIRRE BELTRÁN, Gonzalo. *El pensar y el hacer antropológico*. Puebla: Universidad Autónoma de Puebla, 1994.
- _____. *Regiones de refugio*. México, D.F.: INI, 1965.
- _____. *El proceso de aculturación y el cambio sociocultural*. México, D.F.: UNAM, 1957.
- _____. *Formas de gobierno indígena*. México, D.F.: UNAM, 1953.
- BÁEZ LANDA, Mariano. *Indigenismo y antropología: experiencia disciplinar y práctica social*. Xalapa: Universidad Veracruzana, 2011.
- BASSOLS, Narciso. *Obras*. México: FCE, 1979.
- CASTRO-POZO, Hildebrando. *Del ayllu al cooperativismo socialista*. Lima: s.n., 1936.
- _____. *Nuestra comunidad indígena*. Lima: s.n., 1924.
- GAMIO MARTÍNEZ, Manuel. *La población del valle de Teotihuacan*. México, D.F.: INI, 1979.
- _____. *Arqueología e indigenismo*. México, D.F.: SEP/Col. Sepsententas, 1972 [1942].
- _____. *Forjando patria: pronacionalismo*. México, D.F.: Porrúa Hermanos, 1916.
- GOUVEA-COLLET, Celia. Os desafios e perspectivas da educação intercultural indígena no Brasil. *DIVERSIDAD(ES) – Revista de Estudios Interculturales*, Xalapa, Universidad Veracruzana Intercultural, p. 105-114, 2012.
- LOMBARDO TOLEDANO, Vicente. *El problema del indio*. México, D.F.: SEP/Col. Sepsententas, 1976.
- MARIÁTEGUI, J. C. *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Lima: Biblioteca Amauta, 1928.
- RAMIREZ CASTAÑEDA, Rafael. *La Escuela Rural Mexicana*. México, D.F.: Col. Sepsententas, 1976.
- SÁENZ GARZA, Moisés. *México íntegro*. Lima: Torres Aguirre Impresores, 1939.
- _____. *Carapan: bosquejo de una experiencia*. Lima: Gil S.A., 1936.
- SIERRA, Santiago. *Las misiones culturales (1923-1973)*. México, D.F.: SEP/Col. Sepsententas, 1973.
- VASCONCELOS, José. *Obras completas*. México, D.F.: Libreros Mexicanos Unidos, 1957.

A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA PESQUISA INDÍGENA: DESAFIOS DA COLÔMBIA

Joanne Rappaport

Em um artigo recente, Alcida Ramos (2008) encoraja os antropólogos que trabalham com povos indígenas a dar um passo atrás em suas pesquisas de campo para adotar a posição de “atores coadjuvantes”. Em vez de continuar a produzir formas convencionais de escrita etnográfica – artigos acadêmicos e monografias que respondem às necessidades e questões de sua disciplina –, “antropólogos desengajados” transformar-se-iam em um recurso para “autoetnógrafos”, entrando em diálogo com pesquisadores indígenas que conduzem as suas próprias investigações operando segundo estruturas conceituais indígenas. Na opinião de Ramos, nós, antropólogos, possibilitaríamos pesquisas feitas por outros em vez de as conduzirmos nós mesmos: não no sentido de ensinarmos os indígenas a realizar o tipo de pesquisa e produção literária que resulta da antropologia acadêmica das universidades, mas de trabalharmos sob os termos estabelecidos por pesquisadores indígenas.

Esse tipo de abordagem, a que chamarei de “antropologia ativista colaborativa”, difere de propostas mais convencionais para aprofundar o diálogo antropológico – como a noção de “cumplicidade” de George Marcus (1997) –, uma vez que o produto final de muitas dessas propostas ainda é a etnografia acadêmica, enquanto o que Ramos propõe distancia-se de convenções acadêmicas.¹ Seu conceito de um diálogo

1 Refiro-me à “etnografia ativista colaborativa” no intuito de caracterizar essa abordagem como um subgrupo de abordagens à etnografia que, como um todo, empregam metodologias colaborativas, mas que muitas vezes produzem etnografias convencionais direcionadas a um público de leitores acadêmicos (Lassiter, 2005). Xochitl Leyva Solano e Shannon Speed (2008) chamam a abordagem ativista colaborativa de “co-labor” para distingui-la das colaborações de orientação mais acadêmica. A noção de “cumplicidade” de Marcus – por

entre autoetnógrafos como pesquisadores e antropólogos como atores coadjuvantes pode, ou não, vir a resultar num produto de publicação e, se o for, pode também não se parecer com os tipos de textos que antropólogos produzem e ensinam. Ademais, na proposta de Ramos, o trabalho do antropólogo acadêmico dá-se nos bastidores, enquanto o pesquisador nativo tem o papel principal.

Essa transformação do ofício etnográfico pressupõe uma mudança da antropologia motivada pela teoria da academia para a coprodução de modelos conceituais que se baseiam tanto nas estruturas filosóficas indígenas quanto na teorização ocidental, o que chamei, em outras publicações, de “coteorização” (Rappaport, 2005). A natureza da coteorização foi explorada mais profundamente pelo Comitê de História do Conselho Nativo da Guambía, na Colômbia, e por Luis Guillermo Vasco e Marta Urdaneta, os antropólogos que serviram como seus “atores coadjuvantes”. Como uma equipe, os historiadores e arqueólogos guambianos, trabalhando com esses colaboradores acadêmicos, desenvolveram modelos teóricos – teorias – formados a partir da cultura material e noções de tempo guambianas para analisar o material coletado (Dagua Hurtado, Aranda e Vasco Uribe 1998; Urdaneta Franco, 1988; Vasco Uribe, 2002). A empresa da coteorização é predicada sobre a suposição de que todos os membros de grupos subalternos são, essencialmente, etnógrafos (Gwaltney, 1993), porque a única maneira de minorias subordinadas sobreviverem em uma sociedade dominante é por meio da interpretação do seu lugar nela: uma forma focada de “dupla consciência” em que a percepção da própria marginalidade dentro da entidade abarcante torna-se uma ferramenta para a interpretação da organização da sociedade (Du Bois, 1989 [1903]). Esse tipo de abordagem não supõe que a pesquisa envolva um estágio inicial de trabalho de campo/coleta de dados e um estágio ulterior de interpretação/escrita, mas que, ao longo do diálogo

meio da qual os etnógrafos esforçam-se para reconhecer os diversos interesses em jogo em seu campo e explorá-los no curso de suas pesquisas – difere das abordagens colaborativas de outros antropólogos, ativistas ou não, na medida em que Marcus parece exercer um controle mais completo sobre o processo de pesquisa do que outros. Na minha opinião, portanto, é difícil compreender o que é colaborativo nessa metodologia.

colaborativo – tanto entre diferentes membros da equipe quanto com as comunidades –, ambos estejam ocorrendo ao mesmo tempo (Vasco Uribe, 2002), permitindo que a pesquisa se transforme em ativismo. Finalmente, a noção de antropólogo como um facilitador está baseada na ideia da eficácia do diálogo intercultural, em que a noção de “intercultural” envolve não somente uma organização colaborativa de pesquisa, mas também a apropriação crítica de conceitos dentro de uma matriz conceitual indígena (López, 1996). Entretanto, essa posição não deveria pressupor relações polares entre “nativo” e “ocidental”, ou mesmo entre “acadêmico” e “não acadêmico”. Em vez disso, ela admite que tais identidades nunca foram monolíticas (Montoya e López, 1988), e que no curso da colaboração e da conversação elas se entremesam e se tornam mais complexas, convertendo-se em ferramentas para a exploração etnográfica (Briones et al., 2007; Field, 2008). Como sublinhou Levya Solano (2008:198; 203) tão persuasivamente, tensões entre gêneros, etnias, *status* e poder produzem espaços de reflexão férteis, desde que reconheçamos a especificidade situacional do nosso saber e aceitemos o fato de que nossos programas compartilhados não precluam a autonomia intelectual de interlocutores diferentes no diálogo.

A pesquisa indígena tem se desenrolado ao longo das últimas décadas na América Latina. Os avanços mais promissores têm vindo, possivelmente, da Oficina de História Oral Andina (THOA, na sigla em espanhol) na Bolívia, uma organização de estudiosos aymara e uru que conduz pesquisas históricas em comunidades rurais a fim de reforçar a organização comunitária local, e do Editorial Cholsamaj, na Guatemala, que leva o trabalho de estudiosos maia a uma vasta audiência tanto de língua espanhola quanto de diversas línguas maia da Guatemala.² Ambos os experimentos incluem trabalhos de estudiosos indígenas que produziram análises rigorosas e provocadoras, geralmente na vanguarda das pesquisas históricas e antropológicas de seus

2 O Editorial Cholsamaj publica trabalhos tanto de estudiosos maia quanto não maia, traduções de livros originalmente escritos em outras línguas e textos clássicos maia. Em <https://www.todostuslibros.com/editorial/cholsamaj> pode-se acessar o catálogo da editora. Acesso em 22/03/2018. Para o THOA, ver o texto de Fernandez Osco nesta coletânea.

países. Esses autores indígenas bolivianos e guatemaltecos têm produzido pesquisa de ponta há vários anos, frequentemente em formatos alternativos como vídeo e rádio, ou privilegiando a publicação em línguas indígenas. Esses estudiosos não estão sozinhos, mas trabalham em coletivos que definem em grupo seus programas e metodologias. Eles começaram a pensar segundo as fundações conceituais e metodologias que tornam a sua pesquisa distinta daquela de acadêmicos não indígenas (Fernández Osco, 2000; 2009). A institucionalização desses grupos de pesquisa forneceu aos intelectuais indígenas tanto plataformas conceituais quanto técnicas para produzir o tipo de trabalho a que Ramos (2008) chama de “autoetnografias” em seu artigo. A maioria dos pesquisadores indígenas da THOA e da Cholsamaj têm formação universitária, sendo que muitos têm pós-doutorado. Definitivamente, há a necessidade de se continuar a treinar mais desses estudiosos, algo que a educadora da etnia maori Linda Tuhiwai Smith (1999) tornou uma prioridade consoante com o seu desenvolvimento de propostas epistemológicas de interpretação autoetnográfica.³

Neste texto, entretanto, gostaria de deixar essa esfera tão produtiva dos intelectuais indígenas, cujas publicações estão no mesmo nível daquelas de acadêmicos não indígenas. Em vez disso, quero examinar um desenvolvimento mais recente que surgiu como resultado das últimas quatro décadas de organização indígena na América Latina. Refiro-me à institucionalização da pesquisa não acadêmica na América Latina: em outras palavras, a pesquisa realizada por equipes com pouco ou nenhum treinamento formal, seguindo as diretrizes estabelecidas por suas organizações. Esses pesquisadores adotam apenas

3 A formação acadêmica permite a esses estudiosos indígenas conduzir pesquisas sofisticadas e rigorosas, e adquirir o tipo de habilidade escrita que caracteriza os melhores trabalhos acadêmicos, de maneira que puderam atingir, simultaneamente, uma audiência acadêmica e um público nativo. Ao mesmo tempo, entretanto, a sua formação universitária os distancia dos movimentos de base: embora venham dessas mesmas comunidades, como pesquisadores eles posicionam-se como observadores externos (Orta, 2004). De certa forma, eles tomaram a posição tradicionalmente ocupada pelos pesquisadores de universidades não indígenas comprometidas com causas políticas, engajados em projetos em colaboração com as comunidades, herdando, portanto, todos os seus benefícios e dificuldades.

parcialmente metodologias acadêmicas e esforçam-se para gerar abordagens indígenas a fim de estudar questões sociais prementes.

O que me interessa em particular neste artigo são os desafios enfrentados pelos pesquisadores-ativistas indígenas. As transformações epistemológicas que ocorrem quando indígenas conduzem as suas próprias pesquisas já receberam alguma atenção, mas ainda não ponderamos suficientemente a construção de estruturas institucionais que é necessária para que esse trabalho se torne um instrumento político para o ativismo indígena, apesar de ambos estarem entremeados. Esquecemos frequentemente de que as nossas próprias iniciativas acadêmicas estão inseridas em estruturas organizacionais – universidades, institutos de pesquisa – que vêm sendo desenvolvidas há séculos, ao passo que os pesquisadores indígenas precisam erigir, sem tempo hábil, tais estruturas dentro dos contextos de suas próprias organizações, elaborando propostas acerca de quem deve ser o pesquisador, como as prioridades de pesquisa devem ser geradas, como equipes de pesquisa serão configuradas, e como devem articular a pesquisa com o trabalho simultâneo da organização. Algumas questões centrais emergem: o que é pesquisa para essas organizações e quem é responsável por conduzi-la? Como pesquisadores-ativistas contrastam a investigação indígena à sua contraparte acadêmica, e até que ponto se apropriam do mundo acadêmico? Quais são as consequências de se considerar a pesquisa como a responsabilidade de muitos e incluí-la como componente integral do trabalho da organização? Em outras palavras, que tipo de construção institucional é necessário para atingir esse objetivo?

Para realizá-lo, examinarei duas organizações colombianas que tencionam institucionalizar a pesquisa social como ferramenta política, enfocando especialmente os maiores desafios que pesquisadores-ativistas declaram enfrentar nesse processo. Minhas impressões são baseadas apenas parcialmente na minha própria pesquisa acerca dessa questão; mesmo tendo colaborado pelos últimos quinze anos com essas organizações (Rappaport, 2005; 2008), assumi mais integralmente, nos últimos cinco anos, a posição de atriz coadjuvante nessas estruturas institucionais emergentes – o que foi facilitado pelas possibilidades de reuniões à distância mediante tecnologias como o Skype, que propiciaram uma colaboração mais contínua. Antes de chegarmos a isso, porém, apresentarei as duas tentativas correntes de institucionalização de pesquisa indígena no sudoeste da Colômbia que discutirei neste trabalho.

Desde o início dos anos 1990, o programa de educação bilíngue e intercultural (PEBI) do Conselho Regional Indígena de Cauca (CRIC), promoveu uma estratégia de pesquisa que reúne ativistas indígenas e colaboradores não indígenas em tempo integral num projeto de construção de instituições interculturais de ensino superior. Quando comecei a trabalhar com o CRIC – uma organização indígena regional fundada em 1971 no Departamento Sudoeste de Cauca, Colômbia (Archila Neira, 2010) –, havia uma camada de pesquisadores indígenas, em sua maioria baseados no programa educacional, e muitos deles engajados em aplicar a linguística descritiva aos desafios pedagógicos enfrentados pelas escolas experimentais que a organização havia estabelecido em comunidades indígenas. Embora estes pesquisadores tivessem alguma educação formal, a sua maioria havia sido formada por programas universitários à distância, sendo, desta forma, estudiosos e autodidatas cujo trabalho era alimentado por outros membros dos coletivos, bem como pela leitura espontânea e diálogos com acadêmicos simpatizantes.⁴ Seu trabalho combinava métodos de pesquisa selecionados da linguística descritiva e da teoria pedagógica radical – como Paulo Freire, os interculturalistas – com abordagens mais intuitivas por meio das quais desenvolveram tipologias conceituais em nasa yume (a língua oficial do território Nasa) como matriz para interpretar as questões que estudavam (Rappaport, 2005), que iam desde relações de gênero na organização à natureza da autoridade política e à história do cosmos (Dizú, 2003; Piñacué Achicué, 2003; Sisco, no prelo; Yule, 1996). Houve grande consenso na organização de que essa pesquisa era de alta qualidade, apesar de não haver critérios disponíveis além dos acadêmicos para avaliá-la (e poucos acadêmicos terem-na levado em consideração).

4 A única exceção a essa regra é um número reduzido de linguistas com mestrado em Etnolinguística na Universidad de los Andes nos anos 1980, embora cresça o número de estudantes indígenas nas principais universidades regionais e nacionais da Colômbia. Um grupo pequeno dentre eles decidiu trabalhar com organizações indígenas após a obtenção do diploma. A maioria dos ativistas seguiram no ensino superior ao mesmo tempo em que trabalhavam para as organizações, o que exigia que encontrassem alternativas de contato à distância que, em sua maior parte, forneciam orientações mínimas em seu estudo.

Essa situação transformou-se radicalmente na década passada, com a fundação da universidade indígena, a Universidade Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN), que está prestes a formar a sua primeira turma. A UAIIN iniciou suas atividades com 400 estudantes de ensino superior nas disciplinas de Pedagogia Comunitária, Direito Costumeiro (*Derecho Propio*), Administração e Gestão, e Desenvolvimento Comunitário, cada qual coordenada por uma comunidade diferente ou uma organização regional, e com aulas ministradas em diferentes localidades rurais.⁵ A vasta maioria dos estudantes é de origem indígena, oriundos de uma variedade de grupos étnicos de Cauca. A sua prática de estudo é uma adaptação do modelo de ensino à distância, em que eles se encontram diversas vezes por ano como um corpo estudantil em oficinas de tempo integral, e se engajam mais continuamente em grupos de estudos locais. Mesmo que os conteúdos dos currículos variem de que acordo com o programa, todos os estudantes são treinados para articular as suas pesquisas com os “planos de vida” (*planes de vida*) de suas comunidades locais e organizações regionais; estes planos de vida transcendem projetos de desenvolvimento comuns pois não se concentram exclusivamente no desenvolvimento econômico, mas também se concentram em educação, cultura, direito e política, e geralmente fazem projetos mais de longo prazo do que planos de desenvolvimento usuais (Gow, 2008). O propósito da UAIIN é produzir líderes indígenas e pesquisadores que possam ser prontamente absorvidos por projetos indígenas. Eles são auxiliados em sua

5 A UAIIN também oferece uma série de programas sem diploma em tópicos relacionados à saúde e à educação. Ver Bolaños, Tattay, e Pancho (2008) para uma consideração dos objetivos da UAIIN e da sua articulação com autoridades e escolas indígenas; ver, também, Tattay e Bolaños (2011). [2001 ou 2011?? Na bibliografia há duas datas citadas para a mesma referência] Em cooperação com a Universidad Intercultural Amawtay Wasi (Quito, Equador) e a Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense – URACCAN (Bilwi, Nicarágua), a UAIIN está também desenvolvendo um Mestrado em Desenvolvimento e Identidade; esse projeto tem o apoio da Unesco. Ver o site da UAIIN para mais informações sobre o programa: <http://www.cric-colombia.org/portal/universidad-autonoma-indigena-intercultural-uaii/> e <https://es-la.facebook.com/UniversidadAutonomaIndigenaIntercultural/>. Acesso em 22/03/2018.

trajetória por facilitadores (orientadores) que são quase todos estudiosos ativistas que compõem a primeira geração de pesquisadores indígenas, bem como por colaboradores não indígenas da organização, embora acadêmicos sejam frequentemente convidados para conduzir oficinas em áreas especializadas como Linguística e História. Os alunos são encorajados a iniciar suas pesquisas no primeiro semestre do programa e, presentemente, necessitam completar uma tese baseada em pesquisa para se graduar.

CASA DEL PENSAMIENTO

A Casa del Pensamiento⁶ consiste no braço de pesquisa da Associação dos Conselhos Indígenas do Norte de Cauca (ACIN), um subgrupo regional do CRIC que representa os *cabildos*, ou conselhos das reservas, da parte norte do Departamento de Cauca. A ACIN, que é talvez uma das zonas mais combativas organizadas pelo CRIC, e também o local de origem de sua organização regional, tendo gerado uma rede complexa de espaços de treinamento e organização para jovens, mulheres e ativistas locais, ao mesmo tempo em que resistia a incursões militares, paramilitares e guerrilheiras em seu território (Ferro, 2007).

A casa desenvolveu, em 2008, a Minga de Resistencia Comunitaria, uma mobilização maciça que atraiu não só inúmeras organizações indígenas regionais e nacionais da Colômbia, como também a Federação Nacional do Trabalho, universitários e organizações agrárias, em torno de uma agenda ampla e inclusiva que unia setores populares contra o militarismo neoliberal do governo do então presidente Álvaro Uribe (Murillo, 2010).⁷ No decurso da Minga, o

6 Seu nome completo é Casa del Pensamiento de Chaxb Wala Kiwe para el Fortalecimiento de Procesos Sociales y Comunitarios.

7 Dentre as diversas demandas da Minga: a oposição aos acordos de livre-comércio, a rejeição à legislação que promove a exploração de recursos naturais sem o consentimento da comunidade, e a desmilitarização do território de populações indígenas. Uma entrevista feita por Castro Sánchez (2008:1) com Feliciano Valencia, membro da liderança do CRIC e um dos líderes da ACIN, ressalta o desejo do movimento de buscar “novos processos políticos e unificá-los em

movimento indígena experimentou a necessidade de produzir a sua própria base de saberes para fortalecer seus projetos organizacionais e contribuir para tomadas de decisão estratégicas pela liderança da organização.⁸ A casa responderia a essa necessidade: nela, pesquisadores nasa reunir-se-iam com colaboradores não indígenas – muitos dos quais antropólogos e pedagogos trabalhando em tempo integral na organização – para conduzir pesquisas, desenvolver programas de treinamento, apoiar os planos de vida que se produziram no norte, prestar assistência especial à Minga e elaborar estratégias jurídicas para promover direitos indígenas (ACIN, s.d.:1-2). Aspectos centrais aos objetivos da casa eram: a incorporação de metodologias radicais de pesquisa (como a pesquisa de ação participativa), a criação de um espaço intercultural para gerar saber, a insistência na promoção da igualdade de gênero, o foco em direitos transformadores (como direitos humanos, econômicos, sociais, culturais e ambientais), e seu objetivo de promover a autonomia segundo um projeto de consolidação territorial e institucional (p. 3-4).

A seguir, considerarei questões centrais debatidas na UAIIN e na Casa del Pensamiento. Dentre elas incluem-se as reflexões do pesquisador nativo a respeito da utilidade da pesquisa, suas ideias acerca do que constitui a pesquisa indígena por natureza e suas preocupações com respeito às formas tomadas pelos produtos finais desse tipo de investigação. Como ficará claro, concentro-me mais em suas perguntas do que em suas respostas, uma vez que as últimas ainda estão em processo de formação.

uma agenda diversa, multiétnica e aberta em que caibamos todos. Algo que o movimento nativo nunca fez antes na Colômbia. A Minga busca unificar esse setor, que tem sido historicamente excluído do país, e dar início à construção de um novo tipo de projeto para a Colômbia”.

- 8 Os programas da ACIN são organizados segundo o que chamam de *tejidos*: equipes colaborativas para resolver questões pontuais que trabalham nas áreas de economia ambiental, justiça e harmonia (direito costumeiro), defesa da vida (direitos humanos, guarda indígena), pessoalidade e cultura (saúde, educação, gênero, juventude), e comunicação. Para mais informações, ver <https://nasaa-cin.org/>. Acesso em 22/03/2018.

Em uma reunião organizada na Casa del Pensamiento pelos representantes de cada um dos programas da ACIN envolvidos em pesquisas, um dos líderes da ACIN indagou se a pesquisa indígena deveria simplesmente registrar histórias ou se deveria, em vez disso, auxiliar as massas em transcender a situação marcada pelo que ele (como outros do movimento) via como uma inédita perda de cultura. Outra participante observou que, frequentemente, a pesquisa é direcionada à descoberta daquilo que já foi perdido, o que a levou a questionar para que fim os integrantes nasa visavam ao saber através de pesquisa. Isto é, ao passo que eles concordavam que a pesquisa deveria ser o útil, eles apontavam o fato de que há inúmeros fins sociais a que ela também pode ser dirigida.

Num encontro subsequente do coletivo da Casa del Pensamiento, essas questões foram mais elaboradas. Um membro da casa, que havia sido originalmente escolhido para estudar mudanças de atitude com relação a líderes políticos, decidiu que seria mais útil para a organização se ele conduzisse pesquisa acerca das diversas maneiras pelas quais as comunidades resistiam aos interesses das mineradoras em seu território, dado que a entrada de companhias multinacionais de mineração no território nasa havia se tornado uma das maiores ameaças à sua autonomia e bem-estar ambiental nos últimos anos. Isso resultou em um debate vivaz: se a pesquisa deveria ser, necessariamente, útil, como fariam para distingui-la entre pesquisa séria e o tipo de “relatório diagnóstico” superficial que comprometia o estágio inicial de tantos projetos de desenvolvimento? O que fazia da pesquisa, “pesquisa” e do diagnóstico, “diagnóstico”? Os participantes concordavam que era preciso desenvolver as ferramentas necessárias para ir além do “diagnóstico” se quisessem conduzir pesquisas sérias, mas não estavam tão certos do que seriam essas ferramentas. Por exemplo, o quanto deveriam se apoiar sobre métodos acadêmicos, e até que ponto deveriam desenvolver suas próprias metodologias? (Voltarei à divisão acadêmico-indígena adiante)

Outra questão relacionada emergiu: seria melhor pensar-se a pesquisa como algo para instigar pessoas à ação em vez de se pensar sua utilidade em termos da aplicabilidade imediata de seus resultados? Algo, por exemplo, como a história que a Guarda Indígena – o corpo de jovens que, desarmados, defendem comunidades indígenas (Forero,

2008) – planeja preparar, tendo como seu objetivo identificar os pontos fortes e fracos da organização, a fim de auxiliar a liderança na tomada de decisões e planejamento futuro. Mas se a pesquisa de fato instigou pessoas à ação, como poderia a Casa certificar-se de que suas próprias investigações não consistiam apenas em reações a condições sociais prementes (*coyunturas*), mas, em vez disso, se apoiavam em planos de longo prazo? Isto é, como se poderia pensar na pesquisa como algo distinto do pensamento estratégico em que a liderança política da organização sempre se envolveu? Essas questões foram articuladas, mas nunca respondidas. O desenvolvimento do projeto da Casa e dos interesses das pesquisas individuais de seus membros seria o espaço em que respostas a essas perguntas seriam finalmente elaboradas.

Como ocorre frequentemente nessas discussões do movimento indígena colombiano, é quando a questão de gênero entra em pauta que começamos a discernir algumas das fraturas políticas que podem vir a forçar esses ativistas a aprofundar sua apreciação do significado da utilidade da pesquisa. Vale lembrar que um dos valores centrais mantidos pela Casa é a sua insistência em atingir a igualdade entre os gêneros. A questão do gênero tornou-se um tema significativo no norte do Cauca, em parte devido à participação de colaboradoras femininas que se identificam como feministas, à influência de organizações doadoras que sempre promoveram a igualdade entre os gêneros no movimento indígena, à profundidade da experiência da organização feminina dentro da ACIN (que remonta a várias décadas), e ao aparecimento no movimento indígena de mulheres ativistas que começaram a contestar publicamente o poder masculino dentro dessas organizações.⁹ Um dos membros da Casa, uma jovem nasa que tem bacharelado em Economia, mas que conta com pouca experiência em conduzir o tipo de pesquisa que precisaria realizar nesse ambiente não acadêmico, assumiu a tarefa de investigar as vidas de ativistas femininas. Com isso, ela espera compreender por que essas mulheres envolvem-se com a política e afastam-se dela, assumindo, às vezes, o papel de líderes regionais, e abandonando a organização subsequentemente para trabalharem como domésticas na cidade vizinha de Cali.

9 Uma delas, Aída Quilcué, foi eleita para o cargo mais alto do CRIC (o de conselheira-mor), o qual ocupou durante o clímax da Minga.

Na discussão acerca da conceitualização do seu projeto, os membros da Casa discordaram porque viram a pesquisa acerca do tema de gênero como uma fonte potencial de crítica à cultura nasa. Seria possível para uma pesquisa séria ser demasiado crítica da liderança corrente da organização, ou relatar resultados negativos acerca de práticas culturais indígenas, justamente no momento em que a cultura nasa encontrava-se sob ataque? Seria uma condenação amplamente documentada do patriarcalismo da liderança da ACIN automaticamente rejeitada pelas bases do movimento? Quem, em última instância, o poderia decidir? Como seria possível repensar tais críticas de maneira que ganhassem mais espaço dentro da organização? Há mudanças geracionais em como os jovens vivenciam a cultura nasa que podem se relevantes a essa discussão?

O que achava mais fascinante ao acompanhar essas conversações, era como os participantes focavam suas atenções na diversidade dentro da ACIN, o reconhecimento do fato de que “nativo” ou “nasa” não são as únicas identidades sendo articuladas por esses pesquisadores: são mulheres e jovens que frequentemente discordam das conotações moralistas dos guardiões da cultura indígena na organização, indivíduos nascidos e criados em espaços sociais radicalmente diferentes, que experimentaram o acesso diferencial à educação, que assumiram papéis distintos na política organizacional; e apenas uma parte deles fala nasa yume.¹⁰ O comprometimento com a diversidade levou esses estudiosos ativistas a questionar qual seria a comunidade adequada para ser a caixa de ressonância de suas pesquisas. Seria a liderança da

10 Um problema similar foi expresso em um seminário de tese apresentado por uma aluna da UAIIN que estuda Sociolinguística em Ambaló, uma comunidade em que a parcela de falantes da língua indígena está diminuindo rapidamente. Ela descobriu, no curso de sua pesquisa, que a língua de Ambaló é uma variante da de Guambía. Entretanto, desde que Ambaló entrou em um conflito violento por território com Guambía, ela considerou que seria impossível compartilhar os resultados da pesquisa com as autoridades da comunidade e, à altura do nosso encontro, estava incerta sobre como resolveria este problema. A Red de Artistas, Comunicadores Comunitarios y Antropólogos de Chiapas, uma organização de pesquisa colaborativa mexicana, decidiu iniciar seus trabalhos com uma série de autobiografias da equipe que permitiriam transcender as distinções simplistas entre indígenas e brancos que obscurecem outras formações de identidade, como gênero, geração, variedade linguística e classe em círculos indígenas (RACCACH 2010:263). [Não deveria estar citado na bibliografia??]

ACIN, que era composta em sua maioria por homens de meia-idade? Seriam as reuniões comunitárias de base convocadas pelas autoridades locais? Seria a *Tullpas*, o coletivo de mulheres nasa que se reúne periodicamente para refletir acerca das questões principais que as desafiam?¹¹ Se a utilidade é predicada sobre o diálogo com a comunidade, então o que constitui comunidade para esses pesquisadores?

Essa ênfase nas posições múltiplas de sujeitos que convergem nas organizações indígenas – para não falar dos colaboradores, cuja relação com o movimento é sempre precária – sugere que o que pode ser o útil na pesquisa indígena é, precisamente, o desafio que ela apresenta à ortodoxia prevalente. E isso não é estranho a organizações como a ACIN. Nós, acadêmicos, tendemos a nos concentrar no papel organizacional da liderança ao estabelecer as plataformas ideológicas e práticas políticas do movimento nativo. No entanto, uma análise mais próxima de qualquer evento importante do CRIC, especialmente de seus congressos, indica que as políticas não emanam exclusivamente de cima nessas organizações, mas são negociadas entre a liderança (ela mesma heterogênea, incluindo tanto líderes eleitos quanto antigos fundadores, bem como autoridades tradicionais de todas as comunidades participantes) e o movimento de base — compreendido hoje como os movimentos de jovens e grupos femininos que estão entre os mais vocais em suas críticas à liderança. Dado esse tipo de estrutura de autoridade, não me surpreende que a utilidade da pesquisa indígena derive, em parte, de sua habilidade de abrir os olhos da organização para novas possibilidades. Mas isso requer a criação de uma nova estrutura para abrigar um novo tipo de acadêmico-ativista, uma estrutura que deve articular efetivamente os múltiplos níveis que compõem o movimento indígena, dos membros das comunidades locais às autoridades regionais.

O QUE É A PESQUISA INDÍGENA?

Se as organizações indígenas engajadas em pesquisa são, elas próprias, interculturais e diversas na gama de identificações reivindicadas por seus membros, então, como podemos definir a pesquisa indígena

11 *Tullpas* também são as três pedras que compõem a lareira tradicional.

em oposição à sua contraparte acadêmica? A resposta ortodoxa, que ouvi com mais frequência da UAIIN, mas que também é veiculada na Casa del Pensamiento, é a de que a pesquisa indígena encontra a sua base epistemológica na cosmovisão, um processo autoconsciente de revitalização cultural que toma seus referenciais principalmente das cosmologias indígenas e, mais especificamente, do xamanismo. A cosmovisão, que surgiu da pesquisa cosmológica feita por intelectuais indígenas, foi institucionalizada em organizações indígenas colombianas, principalmente em programas de educação e saúde, e foi internalizada, em grande medida, pelo movimento de base por meio de práticas específicas, como a promoção de jardins domésticos que são um modelo do cosmos, ou a celebração das primeiras frutas no ritual Sakhelu, celebrado anualmente em diferentes comunidades nasa (ver Rappaport, 2005: 185-226). A equipe da UAIIN inclui dois pesquisadores em tempo integral, ambos do sexo masculino, engajados no estudo da cosmovisão e na sua incorporação ao currículo da universidade e das escolas primárias e secundárias do CRIC.

Mas como essa cosmovisão deve inspirar pesquisadores indígenas? No painel de discussão da UAIIN, o especialista em cosmovisão Joaquín Viluche afirmou que os pesquisadores indígenas têm de usar os seis sentidos, o último deles envolvido no exercício de capacidades que só podem ser exploradas por meio de sonhos e da atenção intensa de xamãs aos sinais sentidos em suas extremidades. Como Joaquín declarou no seminário, fazendo referência a um sonho acerca de apanhar galinhas: “O sexto sentido refere-se ao saber quando questionar, quando investigar e quando usar aquela informação.” Em outras palavras, a sua percepção da pesquisa indígena é a aplicação de técnicas xamânicas ao estudo da realidade social, um objetivo que escapou a muitos ativistas que tencionavam criar as ciências sociais nasa durante as duas últimas décadas. Ela permaneceu mais um ícone do que uma estratégia prática de pesquisa. Entretanto, Joaquín começou a desenvolver exercícios de observação para os estudantes da UAIIN que tentaram engajar esse sexto sentido de uma forma produtiva, estimulando-os a reimaginar o que viam em relação às imagens dos sonhos. Susana Piñacué Achicué, outro membro da equipe da UAIIN que participou do painel de discussão, sugere que a interpretação dos sonhos e sinais deva ser filtrada por uma apreciação da sua própria relação com essas manifestações, o que a ajuda a se equilibrar antes de escrever. Isto é, a sua atenção aos sonhos leva Susana à autorreflexão do seu

papel como pesquisadora, mesmo que ela própria não se engaje na pesquisa da cosmovisão, mas em estudos de gênero.

Possivelmente, uma das dificuldades inerentes ao uso da cosmovisão como base epistemológica para a pesquisa venha das dificuldades que pesquisadores-ativistas têm encontrado em conciliar como a sua tarefa é, ao mesmo tempo, uma rearticulação de epistemologias tradicionais e uma inovação que é altamente dependente de modelos acadêmicos (e das estruturas quase-acadêmicas de organizações não governamentais). Por um lado, as técnicas de pesquisas xamânicas são algo inato, e não podem ser aprendidas por aqueles que não têm o dom: isso inviabiliza a participação da maioria dos novos pesquisadores na organização. Dessa forma, como podem as técnicas xamânicas ser adaptadas de maneira a que possam ser utilizadas por não xamãs? Por outro lado, como podem pesquisadores indígenas conciliar o fato de que a cosmovisão é o produto de um grupo de pesquisadores masculinos especialmente dedicados cujo maior objetivo tem sido desenvolver metanarrativas como a história da criação e de um calendário, e não necessariamente a cosmologia cotidiana dos integrantes dos movimentos de base? À medida que a pesquisa da cosmovisão se institucionaliza nas organizações indígenas do Cauca, a atenção é cada vez mais concentrada sobre como a sua caracterização de “indígena” pode ser estreita demais para acomodar uma nova safra de pesquisadores indígenas. Em particular, em uma variedade de eventos da ACIN, incluindo as reuniões e oficinas da Escuela de Tejedores y Tejedoras da Casa del Pensamiento – um local de treinamento de jovens –, os construtos cosmogônicos foram criticados pelas suas tendências patriarcais: considera-se que idealizam as mulheres e, simultaneamente, caracterizam-nas como impuras, segregando-as da vida cotidiana; várias ativistas debruçaram-se sobre a interpretação do mito de origem nasa, desenvolvido pelos pesquisadores da cosmovisão, avaliando criticamente a noção da complementaridade dos gêneros como seguimento de um modelo essencialmente cristão. Dadas essas circunstâncias, até que ponto a cosmovisão será aceita como o alicerce da pesquisa indígena é uma questão sob reavaliação. Talvez o tipo de inovação necessária deva seguir as linhas da prática pedagógica de Joaquín Viluche: ensinar pessoas a observar e a imaginar de maneiras específicas, em outras palavras, como exercitar formas de intuição nasa no processo de pesquisa – uma cosmovisão que é muito mais pragmática do que as narrativas formalizadas promovidas pela organização.

Se a cosmovisão é promovida como a base mais plausível para a pesquisa indígena, então qual é a diferença entre pesquisadores indígenas e acadêmicos? Essa é uma pergunta complexa, porque a influência exercida pela academia nas organizações indígenas é muito profunda: pesquisadores indígenas e acadêmicos têm forjado, por décadas, uma relação próxima mediante a pesquisa colaborativa. Colaboradores e organizações não governamentais trazem à tona metodologias alternativas, como a pesquisa-ação participativa, que são também influentes em círculos acadêmicos, baralhando distinções entre a pesquisa acadêmica e a popular. Muitos jovens de comunidades indígenas demonstram a preferência pelo estudo em universidades regionais e nacionais (em detrimento de instituições como a UAIIN), em que são expostos aos construtos teóricos ocidentais e metodologias de pesquisa que eles, ao mesmo tempo, valorizam e criticam. Ademais, até certo ponto, a cosmovisão nasa é intimamente informada pela pesquisa acadêmica andina dos anos 1970 e 1980, na qual muitos pesquisadores da cosmovisão foram treinados.

Possivelmente o ponto mais problemático para se explorar essas fronteiras entre a pesquisa indígena e a acadêmica seja a escrita. Embora a equipe da Casa del Pensamiento e os pesquisadores da UAIIN reconheçam a validade da escrita para o ofício do pesquisador nativo, eles, simultaneamente, a questionam. Eles se perguntam se os modelos que aprenderam na universidade, ou por meio da participação em equipes de pesquisa associadas à universidade, lhes permitirá alcançar os objetivos estipulados pela organização. Eles questionam se a escrita é uma ferramenta necessária para compartilhar seus resultados com os movimentos de base, cujos membros normalmente não leem, mesmo sendo, tecnicamente, alfabetizados. Eles ponderam acerca da interface linguística entre as línguas indígenas e o espanhol, que tolhe a tantos a fluidez de pensamento na forma escrita.

Em sua apresentação no painel de discussão da UAIIN, Susana Piñacué Achicué (2003) falou de sua própria batalha com a palavra escrita, que a obriga a conciliar o espanhol e o nasa yume: “Antes, eu não conseguia lidar com esse dilema. Eu tentava escrever em nasa yume enquanto pensava em espanhol. Agora, eu faço o oposto, e acho melhor para mim pensar em nasa yume, pensar usando noções indígenas para escrever da minha própria perspectiva em espanhol”. Ela

compara isso à “dupla consciência” de Du Bois, o que chama de “consciência acerca do mundo em espanhol e consciência acerca do mundo nativo”, e acrescenta que “devemos ver esses dois mundos muito claramente para poder escrever”.¹² Paradoxalmente, entretanto, Susana descobriu que seu trabalho teve um impacto maior no mundo acadêmico do que no das comunidades nasa, porque o hábito de ler não é bem desenvolvido nelas, mesmo se considerando os professores indígenas.

É um grande desafio desenvolver um programa de pesquisa que envolve a escrita – porque, a despeito de todas essas críticas, a maioria dos pesquisadores ativistas pretende escrever – numa sociedade em que poucos se engajam ativamente na leitura. A institucionalização da pesquisa deve incluir a institucionalização da leitura e, em particular, do trabalho de outros pesquisadores indígenas, que os poderiam prover com modelos e metodologias alternativas. Embora eu pense que tanto a UAIIN quanto a Casa del Pensamiento percebam isso, elas têm sido prejudicadas pelo baixo nível de alfabetização e leitura nas comunidades indígenas, apesar dos esforços de programas educacionais interculturais bilíngues, assim como pelo alto nível de ativismo que permite pouco tempo à leitura (e a ausência de textos interessantes em nasa yume para aqueles proficientes em sua ortografia). A necessidade urgente de modelos alternativos é agravada ainda pela dependência de modelos acadêmicos (e de ONGs) para a conceitualização da pesquisa: o formato tradicional de “objetivos gerais,” “objetivos específicos,” “metodologia,” e “justificativa”, que aprisiona a conceitualização de suas investigações em uma estrutura rígida que exclui outras epistemologias e arranjos, e obscurece as prioridades da organização. Talvez seja aqui que a cosmovisão possa ter o papel positivo de romper com o discurso padrão da pesquisa e ajudar pesquisadores-ativistas a aprender a narrar de maneiras que atraiam mais generosamente os movimentos de base, e a desenvolver metodologias que não são receitas, mas mapas para o pensamento inovador.

12 No final dos anos 1990, introduzi o conceito da dupla consciência (Du Bois, 1989) em uma oficina destinada aos alunos da Pedagogia Comunitária, uma precursora da UAIIN (ver Rappaport, 2005:48-53). O tema foi então abordado por um ativista do CRIC num artigo da revista do programa educacional do mesmo conselho (Chocué Guasaquillo, 2000). A referência de Susana à dupla consciência provém desse artigo, que foi direcionado a um público de professores bilíngues.

REFERÊNCIAS

- ARCHILA NEIRA, Mauricio. Una historia del movimiento indígena del Cauca. In: ARCHILA NEIRA, Mauricio; GONZÁLEZ, Nidia Catherine. *Movimiento indígena caucano: historia y política*. Tunja: Editorial Universidad Santo Tomás, 2010. p. 9-119.
- ASOCIACIÓN DE CABILDOS DEL NORTE DEL CAUCA (ACIN). Documento de estructuración de líneas de investigación, s.n.t. Ms.
- BOLAÑOS, Graciela; TATTAY, Libia; PANCHO, Avelina. Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural (UAIIN): Un proceso para fortalecer la educación propia y comunitaria en el marco de la interculturalidad. In: MATO, Daniel (ed.), *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina: procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: Iesalc/Unesco, 2008. p. 155-90.
- BRIONES, Claudia et al. Assessing the Effects of Multicultural Neoliberalism: A Perspective from the South of the South (Patagonia, Argentina). *Latin American and Caribbean Ethnic Studies*, 2(1): 69-91, 2007.
- CASTRO SÁNCHEZ, Sergio de. Buscamos una agenda en donde quepamos todos. *Kaos en la Red*, 14 nov. 2008, p. 1. Disponível em: <http://old.kaosenlared.net/noticia/buscamos-agenda-donde-quepamos-todos>. Acesso em: out. 2014.
- CHOCUÉ GUASQUILLO, Ana Alicia Chocué. Nuestra doble conciencia. *C'ayu'ce*, Popayán, 4: 14-15, 2000.
- DAGUA HURTADO, Abelino; ARANDA, Misael; VASCO URIBE, Luis Guillermo. *Guambianos: hijos del arcoíris y del agua*. Bogotá: Los Cuatro Elementos, 1998.
- DIZÚ, Adonías Perdomo. Actores de autoridad: una mirada desde el pueblo nasa de Pitayó. In: RAPPAPORT, Joanne (ed.). *Retornando la mirada: una investigación colaborativa interétnica sobre el Cauca a la entrada del milenio*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca, 2003.
- DU BOIS, W.E.B. *The Souls of Black Folk*. Nova York: Bantam, 1989 [1903].
- FERNÁNDEZ OSCO, Marcelo. *El ayllu y la reconstitución del pensamiento aymara..* Tese (Doutorado) – Durham, Duke University, 2009.
- _____. *La ley del ayllu: práctica de jach'a justicia y jisk'a justicia (justicia mayor y justicia menor) en comunidades aymaras*. La Paz: PIEB, 2000.
- FERRO, Juan Guillermo. *Caminando la palabra: el proceso emancipatorio del movimiento nasa del Norte del Cauca, Colombia*. Tese (Doutorado) – Universidad Nacional Autónoma de México. México, D.F., 2007.
- FIELD, Les. *Abalone Tales: Collaborative Explorations of Sovereignty and Identity in Native California*. Durham: Duke University Press, 2008.
- FORERO, Eduardo Andrés Sandoval. *La Guardia Indígena nasa y el arte de la resistencia pacífica*. Bogotá: Fundación Hemera, 2008.

- GOW, David D. *Countering Development: Indigenous Modernity and the Moral Imagination*. Durham: Duke University Press, 2008.
- GWALTNEY, John L. *Drylongso: A Self-Portrait of Black America*. Nova York: The New Press, 1993.
- LASSITER, Luke Eric. Collaborative Ethnography and Public Anthropology. *Current Anthropology*, 46(1): 83-97, 2005.
- LEVYA SOLANO, Xochitl. Investigación social y pueblos indígenas: ¿En dónde estamos, de dónde venimos y hacia dónde parece que vamos? In: BASTOS, Santiago (ed.), *Multiculturalismo y futuro en Guatemala*. Guatemala: FLACSO/OXFAM, 2008. p. 175-216.
- _____; SPEED, Shannon. Hacia la investigación descolonizada: nuestra experiencia de co-labor. In: _____.; _____.; BURGUETE, Araceli (ed.), *Gobernar (en) la diversidad: experiencias indígenas desde América Latina. Hacia la investigación de co-labor*. México, D.F.: CIESAS/FLACSO Ecuador/FLACSO Guatemala, 2008. p. 34-59.
- LÓPEZ, Luis Enrique. No más danzas de ratones grises: sobre interculturalidad, democracia y educación. In: ALEGRE, Juan Godenzzi (ed.), *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía*. Cusco: Centro de Estudios Regionales Bartolomé de Las Casas, 1996. Serie Estudios y Debates Regionales Andinos, n. 93, p. 23-80.
- MARCUS, George E. The Uses of Complicity in the Changing Mise-en-Scène of Anthropological Fieldwork. *Representations*, 59: 85-108, 1997.
- MONTOYA, Rodrigo; LÓPEZ, Luis Enrique (ed.). *¿Quiénes somos? El tema de la identidad en el Altiplano*. Lima: Mosca Azul Editores/ Universidad Nacional del Altiplano, 1988.
- MURILLO, Mario A. Colombia's Minga Under Pressure. *NACLA Report on the Americas*, 43(5): 13-18, 2010.
- ORTA, Andrew. *Catechizing Culture: Missionaries, Aymara, and the "New Evangelization"*. Nova York: Columbia University Press, 2004.
- PIÑACUÉ ACHICUÉ, Susana. 2003. "Liderazgo, poder y cultura de la mujer nasa (páez). In: RAPPAPORT, Joanne (ed.). *Retornando la mirada: una investigación colaborativa interétnica sobre el Cauca a la entrada del milenio*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca, 2003.
- RAMOS, Alcida Rita. Disengaging Anthropology. In: POOLE, Deborah (ed.). *A Companion to Latin American Anthropology*. Oxford: Blackwell, 2008. p. 466-84.
- RAPPAPORT, Joanne. Beyond Participant Observation: Collaborative Ethnography as Theoretical Innovation. *Collaborative Anthropologies*, 1: 1-31, 2008.
- _____. *Intercultural Utopias: Public Intellectuals, Cultural Experimentation, and Ethnic Pluralism in Colombia*. Durham: Duke University Press, 2005.

- RED DE ARTISTAS, COMUNICADORES COMUNITARIOS Y ANTROPÓLOG@S DE CHIAPAS (RACCACH). *Sjalelkibeltik/Sts'isjeljakechtiki/Tejiendo nuestras raíces*. San Cristóbal de las Casas: RACCAH, 2010. Disponível em: <http://jkopkutik.org/sjalelkibeltik/>. Acesso em: out. 2014.
- SISCO, Manuel. *Despertar y uso de la palabra tradicional: trabajo realizado en Tierradentro – 1994/1999*. Popayán: CRIC. No prelo.
- SMITH, Linda Tuhiwai. *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples*. Dunedin, Nova Zelândia/ Londres: University of Otago Press/ Zed, 1999.
- TATTAY, Libia; BOLAÑOS, Graciela. *La “educación propia” en territorios indígenas caucanos: escenarios de hegemonía y resistencia*. Tese (Mestrado em Antropologia) – Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Quito, 2011.
- URDANETA FRANCO, Martha Urdaneta. Investigación arqueológica en el resguardo indígena de Guambía. *Boletín del Museo del Oro*, Bogotá, 22: 54-81, 1988.
- VASCO URIBE, Luis Guillermo. *Entre selva y páramo: viviendo y pensando la lucha indígena*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia, 2002.
- YULE, Marcos. *Nasaiiusyaht'nu'hun'i/Por los senderos de la memoria y el sentimiento paez: nasayuwetetwehn'i/tradición oral nasa (paez)*. Toribío: PEBIN/Proyecto Nasa Toribío, 1996.

A RELAÇÃO ENTRE SABERES “MODERNOS” E “INDÍGENAS” EM INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NO EQUADOR¹

Carmen Martínez Novo

Neste texto, examinarei primeiramente a relação entre saberes “modernos” e “indígenas” no sistema intercultural de educação fundamental bilingue. Em seguida, tratarei brevemente da localização descentrada dos saberes indígenas fora de instituições educativas nas esferas privada, familiar e comunitária. Finalmente, refletirei sobre o *status* dos saberes “indígenas” na universidade. Esta discussão é baseada em dados de: 1) um estudo anterior que levei a efeito com o apoio de um grupo de alunos indígenas de pós-graduação da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso) que foram acadêmicos e ativistas do movimento indígena, 2) uma investigação colaborativa com um doutorando indígena sobre tradições orais na província de Chimborazo, 3) um estudo de outro aluno de pós-graduação da mesma faculdade que orientei em sua dissertação de mestrado sobre interculturalidade e instituições de ensino superior, 4) minhas próprias experiências de implementação de “interculturalidade” na abertura de espaço para os saberes de estudantes e profissionais indígenas no ensino superior equatoriano.

O estímulo para valorizar e pensar sobre os saberes indígenas nos vários níveis das instituições educacionais vem do próprio empenho de movimentos sociais indígenas, e da colaboração entre movimentos sociais e intelectuais e acadêmicos. Segundo relatos acadêmicos sobre movimentos indígenas tanto no Equador quanto no resto da América Latina, uma das demandas mais importantes tem sido a preservação

1 Este texto foi primeiramente publicado em inglês como MARTÍNEZ NOVO, Carmen. “The Tension Between Western and Indigenous Knowledges in Intercultural Bilingual Education in Ecuador.” In CORTINA, Regina (ed.) *The Education of Indigenous Citizens in Latin America*. Bristol, United Kingdom: Multilingual Matters, 2014, p.98-123.

da singularidade cultural e a promoção de formas alternativas de conhecimento. Até agora, a principal ferramenta para atingir esse objetivo tem sido a educação intercultural bilíngue. À guisa de exemplo, Postero e Zamosc (2004:15) afirmam, em seu levantamento abrangente da luta de movimentos indígenas na América Latina, que “uma demanda crucial de todos os grupos é o reconhecimento de diversidade cultural e seu corolário, a necessidade de proteção da cultura indígena [...] Para a maioria dos grupos indígenas, a política de implementação da educação intercultural bilíngue é a peça principal de uma nova cidadania”. Em outro levantamento da bibliografia sobre movimentos indígenas na América Latina nos últimos quinze anos, Jackson e Warren (2005) concordam que a recuperação cultural e histórica é o primeiro passo em direção a outros objetivos, como autodeterminação e autonomia. Porque esses movimentos indígenas são compreendidos como “novos movimentos sociais” baseados em identidade cultural, a preservação e o enriquecimento destas identidades e culturas deve ser o ponto central de seus programas.

Entretanto, um exame etnográfico mais cuidadoso dessas comunidades indígenas e suas abordagens da educação revela, como Canessa (2004) e Arnold e Yapita (2006) demonstraram no caso da Bolívia, Garcia (2005), no caso do Peru, Uzendoski (2007), no caso da Amazônia Equatoriana, e meu próprio estudo (Martínez Novo, 2006), no caso do México, que há ambiguidades e tensões na maneira como o projeto cultural do movimento indígena é percebido e implementado na prática. Por exemplo, apesar das afirmações oficiais das lideranças sobre a preservação e o reforço cultural e linguístico, pais indígenas vêm exigindo que seus filhos sejam educados em espanhol, e ensinados a ler e escrever nessa língua. Acadêmicos têm observado também que professores interculturais gastam a maior parte de seu tempo na alfabetização em espanhol e no ensino de operações matemáticas convencionais (2006; Canessa, 2004). Enquanto isso, paradoxalmente, pouca atenção é dada às práticas do sistema educacional intercultural estudado por esses autores, tal como o ensino de disciplinas acadêmicas em língua indígena, a sabedoria dos anciãos e as formas não ocidentais de registro e transmissão de conhecimento. Nesse ínterim, crianças indígenas são ensinadas com conteúdos e técnicas ocidentais de conhecimento, como a escrita (Arnold e Yapita, 2006; Canessa, 2004; Uzendoski, 2007). Portanto, ao mesmo tempo em que os líderes e o discurso oficial da educação intercultural reivindicam

saberes “indígenas”, os pais dos alunos parecem preferir conteúdos ocidentais ou “modernos”, enquanto os professores esforçam-se para prover seus alunos com estes saberes.

Um dos objetivos deste artigo é compreender as razões por trás do contraste entre esses discursos oficiais sobre preservação cultural e as práticas que encontramos nas escolas e universidades interculturais bilíngues equatorianas. Dado o contraste entre discursos e práticas, tem-me sido de especial importância não me conformar com o uso de documentos oficiais e o registro das afirmações de lideranças, organizações não governamentais e professores para uma investigação do sistema educacional. Tenho enfatizado o trabalho de campo em escolas e universidades, e a observação de práticas escolares cotidianas dentro e fora das salas de aula.

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INDÍGENA NO EQUADOR

É importante compreender por que e como se originou a educação indígena para se começar esclarecer tais tensões. A luta pela inclusão socioeconômica e as mobilizações políticas indígenas estiveram ligadas desde o início às tentativas de abertura de oportunidades educacionais à população. Como Arnold e Yapita (2006) mostraram no caso da Bolívia, a luta de comunidades indígenas pelos seus direitos à terra tornaram-nos conscientes da importância da alfabetização para podermos empenhar-nos às batalhas legais necessárias sem a ajuda de intermediários. De forma semelhante, em um estudo acerca das origens da educação intercultural bilíngue nos planaltos equatorianos (Martínez Novo, 2004), camponeses lutando pela implementação de leis para a reforma agrária perceberam a necessidade da abertura de escolas que forneceriam os elementos culturais necessários para dialogar com o Estado equatoriano. Como Poole e Das (2004) observam, os assuntos de Estado em muito dependem da escrita e da documentação, um domínio do qual os povos andinos foram historicamente excluídos (Ramon, 1991; Arnold e Yapita, 2006).

A seguinte anedota ilustra a conexão entre a alfabetização e a luta pela terra. Quando um ativista oriundo da província de Imbabura mostrou-me a casa da fazenda que sua organização havia ocupado nos anos 1970, e que hoje é uma casa comunitária, perguntei-lhe: “Que ações concretas foram executadas para a tomada da fazenda?”

Eu presumia que ele me relatasse como chegaram à fazenda durante a noite, fizeram refém seu capataz, ocuparam as terras e assim por diante. No entanto, ele simplesmente respondeu, “Nós fomos a Quito e demos entrada em uma ação legal”. Mesmo que, originalmente, povos indígenas sem alfabetização tenham empregado advogados chamados “tinterillos” para ajudá-los em suas batalhas legais com o Estado e os proprietários de terra, essa anedota atesta para a importância de ler e escrever em espanhol na luta pelo acesso à terra.

Ao examinar os registros históricos de como a educação bilíngue surgiu em certas áreas do Equador, constatei que outra razão para a educação intercultural bilíngue é a criação de acesso à educação onde este era antes inexistente (Martínez Novo, 2004). Apesar da existência de leis republicanas que incentivavam a educação de índios, a maioria dos povos indígenas foram excluídos mesmo dos mais básicos processos de alfabetização até os anos 1960 e 1970. Em 1833, um decreto presidencial estabeleceu que deveria haver uma escola para índios em cada *parroquia*.² Mais tarde, em 1895, o governo liberal de Eloy Alfaro estabeleceu que “Deve haver escolas especiais para índios, de modo que possam exercer seus direitos e deveres como cidadãos”. Da mesma forma, esta lei declarava, “em cada propriedade rural com mais de vinte índios registrados, seu senhor deve enviar crianças índias às escolas mais próximas até que completem 14 anos. Se não houver escolas na proximidade, o proprietário deve providenciar uma gratuitamente em suas terras” (Yáñez Cossío, s.d., p. 75). Apesar dessas nobres intenções, a lei foi mal implementada. Ademais, como Laura Rival (2000) demonstrou, o Estado equatoriano delegou seus deveres a terceiros, como os proprietários de terra que, à despeito de algumas exceções ilustres, não se interessavam pela alfabetização de seus peões. Como se pode notar pela lei de 1895, a ausência de oportunidades educacionais para os povos indígenas do Equador também resultou na exclusão da cidadania, pois aqueles que não sabem ler ou escrever em espanhol não podiam votar ou ser eleitos até 1979.

A maioria das populações indígenas permaneceu analfabeta até meados do século xx devido à negligência do Estado e à oposição

2 Em municípios rurais, demarcação administrativa local, ainda que carente de reconhecimento legal expresso.

dos proprietários de terra, o que pode ser ilustrado pelo fato de que as experiências educacionais pioneiras para camponeses indígenas surgiram na forma de escolas clandestinas patrocinadas pelo Partido Comunista e seu braço, a Federação Equatoriana de Índios, nos anos 1940. Mesmo assim, até o final dos anos 1960, 70% dos homens e 95% das mulheres indígenas permaneceram analfabetos até as experiências interculturais bilíngues promovidas pela Igreja Progressista nas montanhas de Cotopaxi (Martínez Novo, 2004). Da mesma forma, na Amazônia equatoriana, à exceção de algumas escolas situadas em missões, havia poucas oportunidades de acesso à educação formal ocidental para os povos indígenas até a chegada do sistema intercultural bilíngue organizado na região por missionários católicos ou protestantes. Argumenta-se que a educação ocidental tem empobrecido as culturas indígenas da Amazônia (Rival, 2000). No entanto, como salienta o intelectual shuar José Vicente, os Shuar têm toda a consciência da importância do acesso à educação para o estabelecimento de uma relação mais equipolente com a sociedade dominante (*apud* Jintiach, 1976).

No período seguinte, o empenho contra a discriminação de crianças indígenas no sistema de educação formal constituiu outra razão para a criação da educação intercultural bilíngue. Os poucos ativistas e intelectuais indígenas que passaram pelo sistema de educação hispânica nos anos 1960 e 1970 colecionaram experiências traumáticas (Burgos 1977; Torre, 1996; 2000). Como descrevem inúmeros autores, as hierarquias sociais foram brutalmente inscritas nos corpos e nas mentes de homens e mulheres indígenas. Aqueles que experimentaram o sistema educacional queriam a criação de espaços alternativos livres da discriminação e da violência de brancos e mestiços.

Na segunda metade do século xx, a esquerda, a Igreja Católica progressista, os missionários protestantes, as agências de desenvolvimento e alguns intelectuais (especialmente etnolinguistas) incentivaram experiências regionais de educação de povos indígenas (Yáñez Cossío s.d.). Todas essas experiências regionais foram consolidadas pelo Estado sob a administração da *Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingue* (Dineib) após sua criação em 1988. Ademais, todas as escolas rurais em áreas onde a população indígena é predominante foram incorporadas ao sistema intercultural bilíngue. Isso criou tensões entre os sistemas preexistentes ministrados por instituições religiosas ou de outras vertentes, e o novo sistema

administrado por organizações indígenas. Ainda há falhas e hiatos legais no que concerne quem é responsável pelo quê. Outra tensão que persiste tem a ver com professores hispânicos que foram transferidos para o sistema intercultural. Finalmente, a diversidade das experiências regionais torna o sistema heterogêneo e entremeado por influências diversas.

Outra tensão que documentei em um estudo anterior (Martínez Novo, 2004) dá-se entre as diferentes concepções de religiosos e outros ativistas sobre o que seriam a educação indígena e as demandas da população rural que dela se beneficiaria. Ativistas na área de educação enfatizaram o treinamento em técnicas agrícolas, a pedagogia intercultural e o ensino de línguas e culturas indígenas. Entretanto, conscientes dos limites produtivos da agricultura familiar em extensões diminutas de propriedade com terrenos montanhosos erodidos e inférteis, e as oportunidades restritas de emprego escasso e mal remunerado no campo da educação rural, os camponeses indígenas pediam uma educação que os aproximaria do que concebiam como “urbano” e “moderno”, e que incluiria, idealmente, proficiência em inglês, tecnologia, turismo, contabilidade, mecânica, e outras profissões urbanas.

Em resumo, segundo seus beneficiários, as motivações centrais para a criação da educação intercultural bilíngue seriam o alcance da mobilidade socioeconômica e da inclusão social pela possibilidade de empreender batalhas legais na linguagem do Estado, que é o espanhol escrito, e o acesso à educação, a principal ferramenta das populações carentes para atingir a mobilidade social. Dessa forma, a escola foi compreendida como uma via de acesso a esses saberes “ocidentais” “modernos” que viabilizariam a inclusão socioeconômica das populações rurais indígenas, saberes dos quais estas foram historicamente excluídas. Entretanto, a única forma de alcançar esses objetivos era com a ajuda de ativistas religiosos, agentes do desenvolvimento, ou intelectuais, que valorizavam essas populações e suas tradições, e que tencionavam preservar e reforçar as línguas e os saberes indígenas. Acredito que essa relação entre ativistas e os objetivos mais práticos de populações indígenas desfavorecidas explicam algumas das tensões presentes na implementação do projeto que aqui nos concerne.

Diferentemente das experiências de outros países latino-americanos como o México, o Peru, ou a Bolívia, o Sistema Intercultural

Bílingue do Equador só foi controlado pelo Estado recentemente, e foi delegado às organizações indígenas. Ao passo que o Estado equatoriano reteve seus direitos de financiar e legislar sobre o sistema intercultural, organizações indígenas tinham a responsabilidade de administrá-lo. Estas controlavam a produção de material pedagógico e guias curriculares, e as decisões a respeito do quadro de funcionários e professores. Em 1988, o Ministério da Educação daquele país assinou um acordo com a *Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador* (Conaie) para administrar a educação intercultural bilingue. Posteriormente, *Consejo de Pueblos y Organizaciones Indígenas Evangélicas del Ecuador* (Feine) e a *Confederación Nacional de Campesinos, Indígenas, Negras* (Fenocin), duas organizações indígenas de menor porte, também ganharam acesso a uma parte das posições em quadros funcionais e a espaços de tomada de decisões.

No entanto, em fevereiro de 2009, por meio do decreto executivo nº 1585, o governo de Rafael Correa aboliu a autonomia das organizações indígenas de eleger as autoridades do Dineib ou de decidir sobre políticas educacionais. Esse decreto estabeleceu que o sistema intercultural bilingue seria administrado pelo ministro da Educação, um mestiço, segundo políticas públicas nacionais. Todas as autoridades, incluindo o diretor nacional da Educação Intercultural Bilingue e os diretores das províncias seriam nomeados e removidos livremente pelo ministro. Diversas razões foram dadas para essa mudança, que se opõe à ideia de autonomia contida na declaração do estado plurinacional da Constituição Equatoriana de 2008. Segundo o Ministério da Educação, a educação intercultural bilingue foi delegada às organizações indígenas no contexto neoliberal de refortificação do Estado. Por essa razão, a educação bilingue transformou-se em um bolsão de pilhagem de alguns poucos líderes que utilizavam o sistema para seu lucro privado, que a “politizaram” e que se tornaram a causa de sérios problemas de qualidade no sistema. O ministério também acusou a Conaie de “racismo”, alegando que esta havia monopolizado a educação intercultural para seus próprios fins, havia familiarizado as crianças com as lutas de organizações indígenas, e não havia incluído mestiços. As pretensas “organizações corporadas”, como os movimentos indígenas, têm sido responsabilizadas por todos os problemas do sistema, enquanto o contexto neoliberal de restrições e corte de gastos dentro do qual estas são forçadas a operar não é mencionado.

Esse decreto presidencial não foi renegociado após os protestos recentes que culminaram na morte de um professor shuar em setembro de 2009. Como resultado das negociações entre o governo e a Conaie, foi criado, em dezembro de 2009, o decreto executivo nº 196, que substituiria a legislação anterior. Esse decreto mantém a autoridade do Ministro da Educação sobre o sistema de educação intercultural bilíngue e a eleição de suas autoridades. O governo, entretanto, aceitou a proposta da Conaie de que a eleição dessas autoridades pelo ministro fosse feita mediante um concurso baseado em mérito. A Comissão Nacional da Educação Intercultural Bilíngue, composta por representantes das 14 etnias indígenas existentes no Equador, também foi instituída. No entanto, essa instituição tem apenas um caráter de consultoria, e não é eleita por organizações indígenas. O decreto nº 196 também estipula que aqueles que desafiaram a autoridade vigente ou participaram em greves inconstitucionais não podem ser eleitos para cargos de autoridade no sistema de educação intercultural bilíngue. Está claro que essas estipulações têm como objetivo excluir as lideranças dos movimentos indígenas que desafiaram o governo em protestos e greves.

A supressão de autonomia no controle de instituições estatais de bem-estar social indígena foi acompanhada de uma longa campanha para deslegitimar as lideranças indígenas levada a efeito em discursos presidenciais, na mídia governamental, e na atuação de intelectuais próximos ao governo. Por exemplo, o presidente Correa afirmou que “os povos indígenas não têm a capacidade de compreender as coisas, eles assumem posturas trogloditas para manter o país no passado, o que fazem não é resistência, mas terrorismo e sabotagem” (Hoy, 4 de julho de 2010, p. 3; tradução livre). Um documento confeccionado em conjunto pela ministra da Cultura, Érika Sylva, e pelo subsecretário do Ministério do Exterior, Rafael Quintero, ambos cientistas sociais reputados e professores da Universidad Central de Quito, afirma que, desde 2009, a Conaie, aliada à extrema direita e com o apoio financeiro de instituições norte-americanas que buscam desestabilizar a esquerda latino-americana, vem conspirando contra o presidente Correa e o processo constitucional. Segundo esses autores, o movimento indígena e o sindicato dos professores são parte da esquerda corporada que defende interesses privados, abandonaram a luta pela reforma social e são braços funcionais do neoliberalismo (Quintero Lopez e Sylva Charvet, 2010). No jornal *El Telégrafo*, o colunista Guido Calderón

argumentou que às culturas ancestrais do Equador falta uma contribuição histórica:

elas se caracterizam apenas por um rosário de queixas e ressentimentos [...] Não vejo a sua contribuição histórica ou contemporânea. Suas ações limitam-se a ameaças, perturbações sociais e a demonstração de violência permanente [...] Eles querem que aceitemos à força a barbárie como parte de nossas vidas. Mais ainda, eles esperam que nossas leis fiquem abaixo de suas leis brutais indígenas. Um punhado de líderes dependentes de substâncias não cria culturas, e muito menos culturas ancestrais. (*El Telégrafo*, 13 jun. 2010; tradução livre)

Essas asserções discriminatórias podem ter impactado a economia, mesmo com a intervenção de outros fatores. Em um estudo recente de Ponce e Acosta (2010), economistas afirmam que, a despeito dos altos preços do petróleo, que beneficiaram o Equador, do incremento na arrecadação tributária e das tentativas do governo de aumentar o investimento na área social, a pobreza foi reduzida em apenas 2 pontos desde 2007, quando Correa assumiu a presidência. Enquanto em outros grupos a tendência é semelhante à tendência nacional, que consiste na estagnação da redução da pobreza ou na sua pequena queda, a pobreza extrema registrou um aumento de 10 pontos entre as populações indígenas de 2006 a 2009.

O que vemos no Equador é uma intensificação do racismo contra indígenas nos últimos anos. Se houve ambiguidades quando organizações indígenas controlavam o sistema de educação intercultural bilíngue, as coisas poderiam estar piorando. Mesmo o governo, alegando que “interculturalidade” e saberes indígenas devem ser expandidos a todo sistema educacional, público e privado, pouco se fez para implementá-lo. Nosso estudo foi conduzido antes que se dessem essas mudanças. Seria importante examinar o que se passou com o sistema desde seu controle pelo Poder Executivo. Uma transformação visível tem sido a demissão de líderes históricos da CONAIE em altos cargos de instituições educacionais pelos povos indígenas fiéis ao governo, mas não temos ainda como averiguar o impacto dessas mudanças nas práticas escolares cotidianas.

A educação bilíngue, apesar de todos os problemas que discutiremos a seguir, motivou o orgulho étnico, possibilitou que crianças indígenas estudassem em um ambiente relativamente mais acolhedor, e abriu novas oportunidades de emprego em um mercado de trabalho discriminatório. Num contexto em que tudo o que é associado aos povos indígenas tem sido depreciado e estigmatizado, o controle de seu próprio sistema educacional e o recebimento de prêmios internacionais, como observa Juan Illicachi (2007), aumentou a autoestima indígena.

A despeito dessas realizações, talvez o dado mais chocante seja a percepção, mesmo por líderes do movimento indígena, de que a educação bilíngue consista em uma realidade indesejável. Poucos líderes ou professores enviam os próprios filhos a escolas bilíngues, e a maioria prefere instituições hispânicas de ensino para brancos e mestiços nas províncias (Cevallos, 2007; Illicachi, 2007). Em alguns casos, ter dinheiro suficiente para pagar o ônibus à cidade mais próxima, e para comprar uniformes, livros e artigos de papelaria mais caros, pode representar a diferença entre frequentar uma escola rural intercultural e uma escola hispânica urbana. Pedro de la Cruz, presidente da Fenocin e deputado da Assembleia Nacional por Cotacachi, argumenta:

Eu tenho uma posição muito crítica no que diz respeito à Dineib. A educação bilíngue transformou-se em educação para indígenas pobres. Perguntem aos professores bilíngues quantos deles têm seus filhos matriculados em escolas bilíngues. Se defendermos a educação bilíngue, devemos defendê-la com nossas ações, não somente com nossos discursos. Se eu defendo a educação bilíngue, devo ter meus filhos na educação bilíngue. Se não, estou apenas defendendo o meu emprego. Eu critico a educação bilíngue porque é uma educação de baixa qualidade. Os professores, as autoridades, e até o governo são responsáveis, porque não providenciaram recursos suficientes. O que proponho é que deveria haver educação intercultural para todos. Porque só nós, povos indígenas, hoje, praticamos a “interculturalidade”. A “interculturalidade”, entretanto, é uma relação. Então, a educação intercultural deveria ser para todos. Claro que gostaria que meus filhos aprendessem kichwa.

Eles deveriam aprender a ler e a escrever em kichwa em nível profissional. Mas eles também deveriam aprender a ler e a escrever em espanhol e inglês. Eu sugiro que vão visitar as suas comunidades. As crianças indígenas que têm educação intercultural bilíngue não são bem recebidas em outras localidades, não por racismo, mas por causa de sua baixa qualidade. Quando eles vão frequentar escolas hispânicas, têm que ser rebaixados [academicamente]. O que defendo é uma educação intercultural de qualidade, que atende às necessidades contemporâneas. Que permite às nossas crianças não serem excluídas porque não receberam uma boa educação. (Cruz, 2008, n. p.)

Aqui, Cruz argumenta que saberes “indígenas” como línguas indígenas são importantes e devem ser considerados. No entanto, saberes “modernos” ou “ocidentais” também são centrais à inclusão de crianças indígenas na sociedade e na economia de hoje. Vale notar que saberes “indígenas” e “modernos” não são percebidos como opostos, mas como complementares – como partes necessárias de uma educação completa para crianças indígenas.

Se a liderança do movimento indígena hesita em abraçar a educação bilíngue, não é surpreendente que a gente indígena não queira que suas crianças dela sejam parte. As comunidades indígenas alegam que não querem educação em kichwa porque já conhecem a língua. Em vez disso, querem que suas crianças aprendam línguas estrangeiras, que são vistas como mais úteis em uma economia globalizada, e a operar computadores, que são corretamente considerados preparos necessários para o “mundo moderno”. Muitos comerciantes indígenas de Otavalo viajam à Europa e aos Estados Unidos para vender suas mercadorias, ou interagem com turistas em suas localidades, e ter bom comando de uma língua estrangeira é considerado uma necessidade, não um luxo. Ao contrário de escolas bilíngues rurais desprivilegiadas, as escolas urbanas têm mais recursos e oferecem aulas de inglês, informática, música, educação física e artes. O Ministério da Educação não cobre os salários de professores de inglês e de informática. Entretanto, em escolas hispânicas urbanas, os pais concordam em pagar um pouco mais para que as crianças sejam treinadas em áreas consideradas fundamentais por eles, mas que ainda não integram o currículo oficial. Em muitas de nossas entrevistas, a falta de

treinamento em inglês ou em computadores foi sublinhada por pais indígenas como a razão para considerar a educação hispânica melhor do que a educação intercultural bilíngue. Algumas escolas interculturais contam com professores voluntários que ensinam o inglês e recebem doações de computadores de ONGs. No entanto, o professor voluntário é temporário, e as crianças não conseguem receber treinamento sólido nessas áreas. No mais das vezes, computadores doados podem ser encontrados nos escritórios de diretores ou professores da escola. Em outros casos, eles não podem ser utilizados por que faltam cabos, conexões, ou outras peças.

Não surpreende, portanto, que o número de alunos de escolas bilíngues na província de Imbabura tem diminuído. Ao passo que 11.500 crianças estavam matriculadas em 1989, este número baixou para 10.795 em 2006. De acordo com o administrador indígena Raul Cevallos (2007), “70% de todas as crianças indígenas de áreas rurais na região de Cotacachi vão a escolas hispânicas urbanas”. É importante salientar que essas estatísticas são cuidadosamente ocultadas da apreciação pública.

Por outro lado, o kichwa e outras línguas indígenas não experimentaram o renascimento e o prestígio prometidos pelos ideólogos da educação intercultural bilíngue. Nas regiões de Otavalo e Cotacachi, nas quais uma classe média e empreendedores indígenas governam cidades em conjunto com “autoridades tradicionais” indígenas, poder-se-ia esperar um ressurgimento das línguas nativas. No entanto, como Haboud (2000) e Maldonado (2004) demonstraram, muitos jovens indígenas não falam mais as suas próprias línguas. O fato de que jovens de Otavalo têm conservado a aparência indígena em vestuário e penteados sem, no entanto, praticarem a sua língua, é interessante e merece maior atenção.

A decadência das línguas em áreas dominadas política e economicamente por povos indígenas não ocorre somente pela preferência destes por escolas hispânicas, mas também pelo fato de que a educação no sistema intercultural bilíngue não se dá em línguas indígenas como deveria, segundo o Modelo de Educação Intercultural Bilíngue aprovado pelo Ministério da Educação em 1993. Os resultados de nossa pesquisa etnográfica mostram que, ao contrário dessa estipulação oficial, todo o ensino se dá em espanhol, e a língua indígena é tão somente uma disciplina especial ministrada tipicamente uma ou duas vezes por semana por uma hora.

Em alguns casos, apenas algumas palavras indígenas são ensinadas nas aulas daquela língua, mas estas aulas são em espanhol, o que acontece especialmente na região shuar, no sul da Amazônia. Como é sabido, essa metodologia é menos eficiente do que a imersão na língua que está sendo ensinada e pode confundir as línguas para as crianças. Ademais, observamos que as palavras indígenas são muitas vezes utilizadas para introduzir conceitos ocidentais como o hino nacional, histórias ocidentais, ou divisões ocidentais de tempo como meses do ano e dias da semana. A nossa hipótese é a de que essa estratégia involuntariamente imita as práticas missionárias de utilizar línguas indígenas para os propósitos de catecismo e ensino da Bíblia. Em outras palavras, professores indígenas tendem, como os missionários antes deles, a usar as línguas nativas para introduzir conceitos estrangeiros às culturas dos povos em que ensinam. Cossio (s.d.) afirma que projetos salesianos, entre outros da Igreja Católica, caracterizam-se pelo uso da língua indígena, mas não da cultura. Essa é uma característica que observei também em escolas indígenas bilíngues no norte do México (Martínez Novo, 2006). Segundo Cossio (s.d.), a maioria dos programas bilíngues no Equador seguiram essa perspectiva. Aqueles que têm um entendimento mais profundo de cultura permanecem a minoria.

O componente intercultural é, portanto, ainda menos desenvolvido do que o componente bilíngue da educação intercultural bilíngue. Como Michael Uzendoski (2007) salienta no caso dos napo-kichwa do norte da Amazônia, ao conhecimento dos anciãos não é dada a importância necessária, e ele é raramente utilizado nas salas de aula interculturais bilíngues. Arnold e Yapita (2006) também afirmam que técnicas não ocidentais de registro e transmissão de conhecimento, como gravação em pedras e confecção de tecidos, não são levados em consideração nos sistemas interculturais bilíngues, que se mantêm focados exclusivamente em escrita. Há diferenças, porém, entre sistemas regionais. Vi escolas interculturais em Imbandura convidarem, ocasionalmente, velhos *yachaks* (sábios) para falarem aos alunos, principalmente em períodos de feriado. No entanto, não testemunhei práticas similares em escolas shuar na Amazônia, ou em escolas da região montanhosa central.

Paradoxalmente, o ensino da língua e da cultura é, ao mesmo tempo, a razão primária oficial para a necessidade de um sistema intercultural bilíngue, e algo visto como não importante por professores, pais e alunos. Considere, por exemplo, esta passagem da entrevista de

Rosana Pichama, uma mulher shuar do sul da Amazônia equatoriana que se orgulha de fazer parte de um movimento indígena de sucesso:

E agora eles [os salesianos] querem que retornemos ao passado. Claro que me identifico como shuar. Aonde vou, eu digo: “Sou shuar, sou da Amazônia, sou equatoriana.” E as pessoas me olham com surpresa. No entanto, é também injusto que as escolas ensinem apenas o shuar. Como podem as crianças aprender se não lhes ensinam o bom espanhol? Quando fomos à escola, tínhamos professores bem preparados de Quito e Guayaquil. Pelo menos, graças àqueles professores, aprendemos a falar bem em espanhol. Queremos educação para as nossas crianças. Porque se não temos boa educação, temos a delinquência. Eles [os salesianos] nos ensinaram bem. Nos ensinaram como fazer as coisas, cozinhar, cumprimentar as pessoas, como comer adequadamente, usar a vassoura... Mas, hoje, as escolas não ensinam às crianças boas maneiras. É por isso que digo que há muita corrupção. Há corrupção em nossa própria raça... (Pichama, 2006, n.p.)

Rosana critica a transferência do sistema educacional controlado pelos missionários, direcionado à assimilação cultural, para um sistema controlado por organizações indígenas que enfoca, aparentemente, a sobrevivência linguística e cultural. Os missionários retem cargos de supervisão no sistema, mas, sob a influência do Concílio Vaticano II, eles modificaram a sua abordagem da assimilação à preservação cultural e do controle direto à autonomia das organizações indígenas. O depoimento de Rosana pode ser interpretado como preconceito internalizado, mas eu sugiro que ele ilustra também como as comunidades percebem o papel das escolas: este papel é, claramente, o de empoderar as crianças para lidar com a sociedade nacional dominante. Uma característica adicional aparece nessa citação, o fato de que o retorno à tradição é interpretado como uma ocorrência recente, o impulso para o qual vem de fora e não de uma dinâmica interna do grupo indígena, um aspecto que explorei em outro estudo (Martínez Novo, 2007). O depoimento de um missionário secular salesiano que trabalha na região montanhosa central reforça o argumento citado anteriormente:

Por que enfatizamos a filosofia da educação bilíngue? Porque os próprios povos indígenas não estavam convencidos do valor da educação indígena. Eles sempre a consideraram “de quinta categoria”. Eles não estavam convencidos de que uma educação que pode ser relevante à realidade cultural também pudesse ser uma educação com a possibilidade de atingir qualidade. Então dedicamos tempo a convencê-los de que o índio é uma pessoa de valor, de que os povos indígenas são importantes enquanto povo, que há em suas culturas coisas valiosas. E a isso dedicamos nosso tempo, até que eles puderam consolidar a sua identidade coletiva. (Martinez, 2002, n.p.)

Outra razão para a falta de ênfase na língua e na cultura é a carência de professores treinados nessas áreas. Há falta de pessoal na educação bilíngue porque diferentes governos não criaram novos cargos no sistema intercultural. Além disso, seus professores continuam sendo menos reconhecidos do que seus pares em escolas hispânicas e, segundo alguns professores, recebem menos treinamento pedagógico (Illicachi, 2007; Cevallos 2007). Muitos professores mestiços em áreas rurais foram relocados às escolas bilíngues, sem receber orientação suficiente em línguas e culturas indígenas. Nas instituições educacionais bilíngues de Imbabura, por exemplo, de 511 professores, apenas 20% falam a língua indígena (2007). Muitos professores ressentem-se de ter que trabalhar em escolas rurais bilíngues sob a supervisão de administradores indígenas. Um professor mestiço em Chimborazo declarou claramente que “trabalhar com índios é o que há de pior, é terrível” (Illicachi, 2007, n.p.). Outro professor mestiço em Imbabura denunciou a existência do preconceito inverso, “sofremos discriminação por meio dos exames de educação bilíngue” (2007, n.p.). Embora sejam necessários mais estudos sobre o assunto, a didática de muitos professores mestiços no sistema intercultural bilíngue parece continuar a reproduzir preconceitos profundamente arraigados contra povos indígenas. Alguns desses professores não só se ressentem do fato de que têm que viajar para lecionar em áreas rurais remotas, como também desgostam de seus colegas indígenas e, em especial, de administradores indígenas. No entanto, há também mestiços bem acostumados à interação com povos indígenas que mantêm com eles relações igualitárias. De qualquer modo, esses dados problematizam

a questão de se o sistema bilíngue tem tido sucesso em criar um ambiente livre de preconceito, como Canessa (2004) argumentou no caso da Bolívia. Mesmo professores que são indígenas, e falam kichwa e outras línguas nativas, não necessariamente têm o treinamento para ensinar nessas línguas e culturas.

O LUGAR DESCENTRALIZADO DOS SABERES INDÍGENAS

Se saberes “indígenas”, incluindo suas línguas, estão pouco ou nada presentes nas escolas interculturais bilíngues, onde estão eles? Quais as suas características? Como são eles utilizados pelas comunidades indígenas? Nesta seção do artigo, farei uso da minha experiência em colaboração com Luiz Alberto Tuaza, um doutorando indígena, na tentativa de recuperação de tradições orais na língua kichwa na província equatoriana de Chimborazo.

Em uma comunidade indígena aos pés do vulcão de Chimborazo, morava uma velha senhora chamada Mama Pitu. Mama Pitu foi, até recentemente, uma camponesa que possuía pequenos lotes próximos à sua comunidade, onde cultivava a terra e criava animais domésticos. Entretanto, sua experiência é intimamente ligada à migração, uma vez que seus familiares migraram para a costa do Equador desde os tempos da fazenda, particularmente para Guayaquil, onde trabalharam como vendedores ambulantes. Seus filhos vivem hoje em Quito. É por isso que Mama Pitu, quando ficou velha demais para morar sozinha, migrou para Quito. Contudo, quando a entrevistamos, Mama Pitu ainda residia em sua comunidade. Em sua juventude, Mama Pitu sofreu sob o sistema das fazendas. Ela foi uma índia de fazenda, cuja família possuía um *huasipungo*, ou pequeno lote de terra dado a peões, em troca da força de trabalho de toda a família para o dono da fazenda.

Mama Pitu era muito respeitada pelos jovens e crianças de sua comunidade, que frequentemente iam à sua casa para ouvir suas histórias interessantes. Luis Alberto e eu pudemos registrar, ouvir e estudar suas histórias contadas na língua kichwa. Essas narrativas não falavam de uma comunidade camponesa indígena pura e imaculada em tempos pré-colombianos. Os personagens das histórias de Mama Pitu viviam em fazendas e migraram para o litoral para vender seus artefatos. Os donos de fazendas e suas esposas eram, muitas vezes, personagens bons, enquanto seus capatazes eram maus, puniam fisicamente os camponeses

e mentiam para seus patrões. Relações paternalísticas com os donos de fazendas estavam muito presentes em suas narrativas. Alguns personagens também migravam à procura de riquezas inimagináveis em suas viagens. Em seu caminho rumo ao litoral, eles não raro encontravam Deus na forma de um homem branco e alto a que chamavam de *tayta amito* (mestre pai). Deus, algumas vezes, punia os camponeses por sua ganância quando migravam e deixavam suas terras improdutivas.

Uma característica interessante das histórias de Mama Pitu é o papel conferido a humanos e animais. Quando faziam algo de errado, humanos tornavam-se animais maus, como o condor, disfarçavam-se de homens ricos a fim de enganar camponesas e convencê-las a se casarem com eles. Um homem que não fazia sexo o suficiente com sua esposa tornou-se um touro que fugiu para o lago para cobrir vacas. Uma senhora que era dona de terras, e que se recusava a fazer sexo com o marido, deixou sua casa para fazer sexo com um cavalo, e assim por diante. Essas narrativas eram histórias moralizantes com o intuito de ensinar que é bom fazer sexo o suficiente no casamento para não se tornar algo como um animal. É interessante como as fronteiras entre o humano e o animal eram obscurecidas em suas histórias, e personagens podiam mover-se facilmente de um estado a outro. Todavia, fica claro que Mama Pitu estava ensinando a crianças e jovens o que significa ser um humano: neste caso, por exemplo, ser fiel e satisfazer as necessidades sexuais de seu cônjuge, ou cuidar de suas terras e evitar abandoná-las ao sair em busca das riquezas fantásticas da migração.

No entanto, o lugar dessa velha pedagoga e seu saber comunitário parecia não ser na escola. A escola estava lá para o aprendizado de outras coisas: como lidar com o Estado, como obter um diploma e ascender na hierarquia socioeconômica, como ter acesso à “modernidade”. Aqueles outros conhecimentos, para permanecerem vivos, não podem ficar aprisionados em uma instituição. Contudo, aqueles saberes “alternativos” e “indígenas” não se opunham ao “moderno”. Eles incluíam ensinamentos históricos sobre o sistema de fazendas e outros mais contemporâneos sobre as oportunidades e os perigos da migração, e sobre o destino da agricultura de subsistência em tal contexto. Eles não eram, claramente, formas de “resistência” ou “descolonização” de jovens mentes indígenas, uma vez que incluíam lições sobre os benefícios do paternalismo, a bondade de alguns patrões e a maldade de outros. Eles eram mais como a expressão total e contraditória de uma cultura popular que inclui experiências históricas do

grupo, seu ponto de vista no que toca ser um humano em relações com a natureza que o cerca, bem como suas formas de acomodação e resistência com respeito a diferentes sistemas de opressão. Como pode tal riqueza cultural ser institucionalizada no sistema educacional? Dificilmente, se levarmos em consideração que, para esses grupos indígenas, a função da educação é outra, sendo uma coisa do Estado e da sociedade moderna, assim como uma avenida de acesso a estes.

O QUE ACONTECE COM O “SABER INDÍGENA” NA UNIVERSIDADE INTERCULTURAL OU CONVENCIONAL?

Em sua dissertação de mestrado, intitulada “O ensino superior e a interculturalidade” (*Educación superior e interculturalidad*), Luis Cuji Llugna (2011) depara-se com as mesmas tensões que encontrei no ensino fundamental para a implementação e a promoção de saberes indígenas, incluindo a língua. Ele analisa duas universidades que se definem como “interculturais”, o Programa Académico Cotopaxi, fundado por missionários católicos salesianos para prover ensino superior a camponeses indígenas na serra central equatoriana, e posteriormente expandido para outras províncias, e a Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas (UINPI), criada e patrocinada pela Conaie, a maior organização indígena no Equador.

Cuji Llugna afirma que a “interculturalidade” nessas instituições tornou-se um significante vazio que atores diversos compreendem e utilizam de maneiras diferentes. Segundo Cuji Llugna, porque muitos atores nessas instituições, e alunos em particular, não estão a par das discussões acadêmicas acerca da “interculturalidade”, eles tendem a se valer de antigas concepções de diversidade baseadas em ideias de raça, mestiçagem, catolicismo e assim por diante. Por exemplo, professores e alunos tendem a compreender a interculturalidade como pessoas de diferentes fenótipos vivendo juntos, como uma mistura de raça e cultura que culmina em mestiçagem, ou como amar seus irmãos como a si próprio etc. Porque as discussões acadêmicas sobre interculturalidade não são normalmente passadas aos professores e alunos dessas instituições interculturais, eles tendem a utilizar concepções corriqueiras de diferença oriundos de discursos anteriores difundidos pelo Estado e por outros agentes. O problema aqui, segundo Cuji Llugna, é que isso às vezes significa que os preconceitos e estereótipos

costumeiros continuam sendo reproduzidos mesmo nesses ambientes “interculturais”.

Outra questão importante levantada por Cuji Llugna é a de que, quanto mais uma universidade intercultural institucionaliza-se, menos intercultural ela se torna. Para Cuji Llugna, as experiências mais interessantes em interculturalidade nessas universidades eram as comunidades de aprendizado (*comunidades de aprendizaje*), mantidas pela UINPI. Nas comunidades de aprendizado, todos participavam e compartilhavam seus conhecimentos, tendo diplomas acadêmicos ou não. Entretanto, por causa dessa característica, as comunidades de aprendizado não podiam conferir títulos acadêmicos, mas apenas certificados, diminuindo a sua utilidade para alunos que intencionavam obter um diploma para encontrar trabalho. Quanto mais as universidades interculturais se institucionalizaram em resposta às críticas dos conselhos nacionais de ensino superior para se legalizassem, mais elas se tornaram como outras universidades, salvo por serem mais pobres em recursos e infraestrutura. Os professores tinham que possuir títulos e muitos eram mestiços (mesmo havendo profissionais indígenas com títulos disponíveis. São os professores mestiços considerados “melhores” nessas instituições interculturais?). Ademais, ao se institucionalizarem, os conhecimentos ensinados e o currículo tornaram-se mais convencionais e similares àqueles de outras universidades, porém com professores em situações contratuais precárias e menos infraestrutura.

Um traço importante dessas universidades é o acesso à educação que elas proveem para populações indígenas e rurais. Elas são mais baratas do que universidades convencionais e, principalmente, elas apenas requerem a presença dos alunos durante os fins de semana. Segundo Cuji Llugna, que fez uma pesquisa com os alunos dessas universidades, a maioria deles havia tentado entrar em universidades convencionais, mas, por falta de tempo e de recursos, foram obrigados a recorrer aos programas interculturais. Cuji Llugna afirma, ainda, que os alunos dessas universidades interculturais, indígenas ou não, demandam que elas se pareçam mais com uma universidade convencional que ensina o conhecimento convencional prático e que tem melhor infraestrutura e educação de melhor qualidade. O que agrada aos alunos nessas instituições interculturais é a proteção que têm da discriminação e o fato de que podem trabalhar enquanto concluem os estudos.

Cuji Llugna acrescenta que o conteúdo ensinado como saber “indígena” nessas instituições é frequentemente elitista, por vezes

discriminatório, e nunca suficientemente prático para os alunos. Por exemplo, alguns professores de saberes indígenas na UINPI são mestiços urbanos formados em universidades e disciplinas convencionais. Quando ensinam saberes indígenas, eles normalmente presumem que os alunos têm uma base de saberes convencionais que estes não possuem, fazendo com que os ensinamentos “indígenas” sejam-lhes ininteligíveis. Em outros casos, os alunos não veem qualquer uso prático desses saberes andinos. Por exemplo, eles se perguntam como podem utilizar a matemática andina para medir extensões de terra ou construir uma casa. Como podem eles usar esses conhecimentos em seus cotidianos? Na visão de Cuji Llugna, essa é outra maneira pela qual tais conhecimentos podem ser considerados elitistas. Finalmente, alguns professores mestiços fazem uso dos textos de outros não indígenas (por exemplo, a *Filosofia andina* de Josef Easterman, que Cuji Llugna descobriu ser muito influente no Equador) para ensinar alunos indígenas sobre assuntos andinos. Eles impõem aos alunos o que significa ser indígena. Pessoalmente, os alunos discordam das afirmações dos professores sobre identidade andina, mas as relações de poder na sala de aula forçam-lhes a aceitar definições de “indígena” que os exotizam e situam sua cultura no passado. Como observado no ensino fundamental intercultural, no ensino superior intercultural, o idioma indígena não é usado para ensinar outras matérias, mas torna-se tão somente o conteúdo de uma aula específica de língua que é frequentemente ensinada em espanhol. A língua é um conteúdo e não um meio para a transmissão da educação.

Além disso, Cuji Llugna constatou que professores e alunos mestiços continuam, na maioria das vezes, sendo líderes nessas instituições interculturais, e reproduzem o racismo cotidiano. Entretanto, o autor argumenta que essas instituições não refletiram o suficiente sobre essa questão. Quando o problema do racismo é apontado, elas fazem referência ao assim chamado “racismo inverso” ou à discriminação de mestiços por índios.

Portanto, como no sistema de ensino fundamental intercultural, temos aqui instituições nas quais os alunos demandam conhecimentos “modernos” sem racismo, a preços mais acessíveis e adaptados à disponibilidade de tempo da classe trabalhadora. As autoridades desses sistemas são comprometidas com o provimento de saberes “indígenas”, mas elas o fazem utilizando construções do que é ser indígena por mestiços urbanos, construções não livres de preconceitos que são

impostas aos alunos indígenas, constituindo, segundo Cuji Llugna, uma forma de violência simbólica.

No que toca à situação da instituição para a qual trabalhava quando escrevi este texto, mesmo não sendo uma universidade “intercultural”, ela tem oferecido programas de acesso ao ensino superior para alunos indígenas e, mais recentemente, afro-equatorianos. Trabalhamos também para incluir saberes “indígenas”, como línguas e culturas, no currículo de Antropologia. O processo de interculturalidade começou no lançamento de um programa de Estudos Étnicos financiado por recursos belgas em cooperação com o Fundo Indígena. Subsequentemente, um grupo de estudantes indígenas oriundos de toda a América Latina chegou à Flacso. Inicialmente, alguns professores queixaram-se de que esses alunos indígenas iriam baixar os padrões acadêmicos. Houve também problemas com seus colegas brancos e mestiços. Eles reclamavam que os alunos indígenas conversavam demais nas aulas, baixando o nível da discussão e tornando-as “uma perda de tempo”. Para resolver esse problema, os alunos indígenas foram colocados somente em disciplinas com estudantes de Antropologia, que tendiam a ser mais tolerantes do que estudantes de outras disciplinas. Lentamente, a situação começou a dar sinais de melhora. Tanto os alunos brancos quanto os mestiços, além de alguns professores, começaram a se acostumar com a presença de alunos indígenas em uma instituição de ensino superior e, paulatinamente, os aceitaram. Contudo, após alguns anos, o financiamento cessou, e os esforços para recrutar estudantes indígenas e afrodescendentes passaram a ser esparsos desde então.

Alguns professores da Flacso se esforçaram, paralelamente, para contratar um professor indígena ou afrodescendente. Não houve muita receptividade a essa contratação, a menos que fosse financiada por um projeto específico. O funcionário seria então contratado em regime temporário ou de meio período. Todavia, o projeto que o viabilizaria nunca se materializou. Ocasionalmente, um professor indígena era contratado para lecionar aulas de língua e cultura kichwa no Departamento de Antropologia. Sempre houve grande demanda por essa disciplina por parte dos alunos; porém, a administração da universidade argumentou que kichwa não era uma matéria sofisticada o bastante para ser lecionada em um programa de pós-graduação. A disciplina foi então suspensa por falta de apoio administrativo. Os alunos de pós-graduação, entretanto, ficaram satisfeitos com a matéria, e esta recebeu boas avaliações. Enquanto a disciplina era ministrada, o chefe

de um departamento aconselhou seus alunos a não fazê-la porque a considerava uma perda de tempo. Alguns desses alunos decidiram inscrever-se mesmo assim. Geralmente, em Quito, é muito difícil estudar kichwa além do nível básico necessário para alunos de Antropologia cursando a Universidade Católica. Não há um departamento de línguas indígenas em nenhuma das universidades da cidade, quanto mais um que trate de “saberes indígenas”. Todos os professores que agora ensinam kichwa na Universidade Católica são mestiços, por exemplo.

Em resumo, acredito que ainda estamos num nível muito básico nas universidades equatorianas no que concerne à inclusão de línguas e saberes indígenas. Ainda é difícil recrutar estudantes indígenas, e inconcebível contratar professores de mesma origem. Línguas indígenas ainda não são consideradas matérias legítimas e importantes o bastante para estudo e o ensino de saberes “indígenas”, e tampouco há no horizonte um projeto para isso. Desde os anos 1990 e o início de 2000 o número de alunos indígenas na Flacso tem diminuído, e o mesmo tem provavelmente acontecido em outras instituições. Isso é fruto de uma redução do financiamento internacional que apoiava essas iniciativas e da falta de empenho institucional para diversificar a universidade sem o auxílio de recursos especiais. Os ataques do presidente Correa e de outros integrantes do governo contra o movimento indígena parecem ter legitimado o racismo e transformado intelectuais e líderes indígenas em pessoas que não merecem inclusão.

Paradoxalmente, mesmo havendo uma nova constituição desde 2008 que declara que a nação é plurinacional e multicultural, bem como programas de desenvolvimento que enfatizam o conceito andino “*Alli Kawsay*” do bem viver e dos direitos da natureza, encontrávamo-nos em 2011 em uma conjuntura delicada no Equador com respeito à inclusão de povos indígenas e seus saberes na universidade. O racismo explícito tornou-se legítimo novamente, havia menos estudantes indígenas em universidades convencionais, e isto pouco parecia incomodar tanto administradores quanto alguns colegas. Ademais, tínhamos e temos que lutar a cada passo do caminho pela inclusão de alunos indígenas, apoiando-lhes para que possam se formar. Quando se formam, é quase impossível para eles encontrar trabalho fora do sistema de ensino fundamental intercultural bilíngue. Desse modo, penso que nossos esforços sejam ainda muito primários. Parece que não estamos tão à frente assim, como levam a crer as nossas novas leis, aparentemente progressistas aos olhos de estrangeiros, mas sim, retrocedendo desde os anos 1990.

Finalmente, volto às questões iniciais deste artigo. Devem saberes “modernos” ser suplementados por saberes “indígenas”? É possível falar de saberes “indígenas” na era da globalização? Quais são as características desses “saberes”? São eles um suplemento realístico do conhecimento ocidental “moderno”? Que relação têm com a universidade? Podem eles ser incorporados ao modelo da universidade?

Em resposta à primeira pergunta, segundo a evidência apresentada sobre instituições educacionais interculturais no Equador, mantenho que saberes “modernos” e “indígenas” não são opostos, mas complementares. Em primeiro lugar, alunos indígenas, tanto no ensino fundamental quanto no superior, demandam acesso aos conhecimentos “modernos” e “ocidentais” que lhes foram negados para melhorarem suas condições de vida. Isso não quer dizer que eles rejeitam ou não estão interessados em saberes “indígenas”. Contudo, eles parecem não ver o sistema educacional como lugar desses saberes. O sistema educacional é visto por eles mais como meio de integração à sociedade contemporânea. Saberes “indígenas” continuam a existir na era da globalização, mas eles são, ao mesmo tempo, modernos e globais. Eles incluem ensinamentos sobre migração, sistemas correntes de opressão, e como acomodar-se ou resistir a eles. Como Luis Cují Llugna (2011) afirma, é um equívoco situar saberes “indígenas” no passado. Esses são mais bem compreendidos como formas futurísticas de saber; uma vez que o “indígena” e o “moderno” são complementares, e porque formas indígenas de pensamento são mais inclusivas do que exclusivas, uma forma de saber não precisa forçosamente substituir a outra. Ambas podem coexistir nas condições sociais apropriadas. Podem os saberes “indígenas” ser incorporados à universidade? Certamente deveriam. E nós, acadêmicos, devemos nos esforçar para incluí-los, por serem tão importantes e enriquecedores para todos. No entanto, essa questão está relacionada à nossa luta contra o racismo e pela inclusão de estudantes e profissionais indígenas. Não devemos nos distrair com as alucinações de uma constituição e de leis que parecem servir à diversidade quando não há, absolutamente, a intenção de implementar tais discursos.

REFERÊNCIAS

- Andrés, Lydia. *Imaginarios en formación: Aprendiendo a pensar al otro en un colegio de elite de Quito*. Quito: FLACSO, 2008.
- Arnold, Denise with Juan de Dios Yapita. *The Metamorphosis of Heads: Textual Struggles, Education, and Land in the Andes*. Pittsburg: University of Pittsburg Press, 2006.
- Atamaint, Kar. “¿Educación intercultural bilingüe para los indígenas?” Reporte de investigación, FLACSO-Ecuador, 2007.
- Beck, Scott and Kenneth Mijeski. “The Indigenous Vote in Ecuador’s 2002 Presidential Election.” *Latin American and Caribbean Ethnic Studies* 1.2 (September 2006): 165:184.
- Bourdieu, Pierre and Loic Wacquant. “On the Cunning of Imperialist Reason.” *Theory, Culture and Society* 16.1 (1999): 41-58.
- Bretón Solo de Zaldívar, Victor. *Cooperación al desarrollo y demandas étnicas en los Andes Ecuatorianos*. Quito: FLACSO and the University of Lleida, 2001.
- Burgos, Hugo. *Relaciones interétnicas en Riobamba*. Quito: Corporacion Editora Nacional, 1997 [1970].
- Canessa, Andrew. “Reproducing Racism: Schooling and Race in Highland Bolivia.” *Race, Ethnicity and Education*, 7.2 (2004): 185-204.
- _____. “Who is Indigenous? Self-Identification, Indigeneity, and Claims to Justice in Contemporary Bolivia.” *Urban Anthropology* 36.3 (2007): 14-48.
- Cevallos, Raul. “Informe de investigación.” Unpublished Manuscript. FLACSO-Ecuador, 2007.
- Cuji Llugna, Luis Fernando. *Educación superior e interculturalidad*. M.A. Thesis, FLACSO, Ecuador.
- De la Cadena, Marisol. “Are Mestizos Hybrids? The Conceptual Politics of Andean Identities.” *Journal of Latin American Studies* 37 (2005): 259-284.
- de la Torre, Carlos. *El Racismo en el Ecuador. Experiencias de los Indios de Clase Media*. Quito: CAAP, 1996.
- _____. “Everyday Forms of Racism in Contemporary Ecuador: The Experiences of Middle-Class Indians,” *Ethnic and Racial Studies* 22.1 (1999): 92-112.
- _____. “Racism in Education and the Construction of Citizenship in Ecuador.” *Race and Class*, 42.2 (2000): 33-45.
- _____. “Afro-Ecuadorian Responses to Racism: Between Corporatism and Citizenship,” In *Neither Enemies nor Friends. Blacks, Latinos, Afro-Latinos*. Eds. Anani Dzidzienyo and Suzanne Oboler. New York: Palgrave Press, 2005. 61-75.
- Gabbert, Wolfgang. “Social Categories, Ethnicity and the State in Yucatan, Mexico.” *Journal of Latin American Studies* 33 (2001):459-484.

- García, María Elena. *Making Indigenous Citizens: Identities, Education, and Multicultural Development in Peru*. Stanford: Stanford University Press, 2005.
- _____. "El proceso de identificación: sentido común ciudadano, ventriloquía y transescritura," in *Etnicidades*. Ed. Andrés Guerrero. Quito: FLACSO, 2000. 9-61.
- Haboud, Marlene. "Quichua language vitality: an Ecuadorian perspective." *International Journal of Sociology of Language* 167 (2004): 69-81.
- Hale, Charles. "Does Multiculturalism Menace? Governance, Cultural Rights, and the Politics of Identity in Guatemala." *Journal of Latin American Studies* 34 (2002): 485-524.
- _____. "Rethinking Indigenous Politics in the Era of the 'Indio Permitido.'" *NACLA Report on the Americas* (September-October 2004): 16-21.
- Illicachi, Juan. "Discriminación discursiva y dominación étnica en la educación," Unpublished Manuscript, Quito: FLACSO, 2007.
- Jackson, Jean and Kay Warren. "Indigenous Movements in Latin America, 1992-2004: Controversies, Ironies, New Directions." *Annual Review of Anthropology* 34 (2005): 549-73.
- Jintiaich, José Vicente. *La integración del estudiante shuar en su grupo social*. Quito: Mundo Shuar, 1976.
- Kaltmeier, Olaf. *Jatarishun: Testimonios de la lucha indígena de Saquisilí (1930-2006)*. Quito: Colección Popular 15 de Noviembre, 2008.
- Maldonado, Gina. *Comerciantes y viajeros*. Quito: FLACSO, 2004.
- Martínez, Rodrigo, and Burbano, J. *La educación como identificación cultural y la experiencia de la educación indígena en Cotopaxi*. Quito: Abya Yala, 1994.
- Martínez Novo, Carmen. "Los misioneros salesianos y el movimiento indígena de Cotopaxi, 1970-2004." *Ecuador Debate* 63 (2004): 235-268.
- _____. *Who defines Indigenous?* New Brunswick: Rutgers University Press, 2006.
- _____. "¿Es el multiculturalismo estatal un factor de profundización de la democracia en América Latina?: una reflexión desde la etnografía de los casos de México y Ecuador." in *Ciudadanía y Exclusión: Ecuador y España Frente al Espejo*. Eds. Víctor Bretón, Francisco García, Antoni Jové, María José Villalta. Madrid: Catarata. 182-203.
- _____. "Género y educación intercultural bilingüe shuar: un avance de investigación," in *Estudios Ecuatorianos: un aporte a la discusión. Tomo II*. Eds. William Waters, Michael Hamerly. Quito: FLACSO, 2008a. 111-125.
- _____. "Ecuador: Militants, Priests, Technocrats and Scholars." En Ed. Deborah Poole. *Companion to Latin American Anthropology*. Malden, MA and Oxford: Blackwell, 2008b.
- Ministerio de Educación y Cultura, "Modelo de Educación Intercultural Bilingüe" Quito: Ministerio de Educación, 1993.
- Poole, Deborah and Veena Das. *Anthropology in the Margins of the State*. Santa Fe: School of American Research Press, 2004.

- Postero, Nancy and Leon Zamosc. *The Struggle for Indigenous Rights in Latin America*. Brighton: Sussex Academic Press, 2004.
- Rahier, Jean. "Blackness, the 'Racial' Spatial Order, Migrations, and Miss Ecuador 1995-1996," *American Anthropologist* 100.2 (1998): 421-430.
- _____. "Mami, ¿qué será lo que quiere el negro?: representaciones racistas en la revista Vistazo, 1957-1991." In *Ecuador Racista: Imágenes e Identidades*. Eds. Freddy Rivera and Emma Cervone. Quito: FLACSO, 1999.73-111.
- Ramon, Galo. "Ese secreto poder de la escritura." In D. Cornejo (Ed.). *Indios*. Quito: ILDIS, 1991.
- Rival, Laura. "La escolarización formal y la producción de ciudadanos modernos en la Amazonía Ecuatoriana." In *Etnicidades*. Ed. Andres Guerrero. Quito: FLACSO, 2000.
- Speed, Shannon. "Dangerous Discourses: Human Rights and Multiculturalism in Neoliberal Mexico." *Political and Legal Anthropology* 28.1 (2005): 29-51.
- Uzendoski, Michael. "Writing, Politics and Culture among Amazonian Quichua Speakers of Ecuador" *American Anthropological Association Meetings*, 2005.
- _____. "La textualidad oral napo kichwa y las paradojas de la educación bilingüe intercultural en la Amazonía." Paper presented at FLACSO's 50th Anniversary Conference, 2007.
- Yáñez Cossío, Consuelo. *La educación indígena en Ecuador*. Quito: Abya Yala, N/D.
- Yashar, Deborah. *Contesting Citizenship in Latin America: The Rise of Indigenous Movements and the Post-Liberal Challenge*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
- Zamosc, Leon. "Agrarian protest and the Indian movement in the Ecuadorian Highlands." *Latin American Research Review* 29. 3 (1994): 37-69.
- Zizek, Slavoj. "Multiculturalism or the Cultural Logic of Multinational Capitalism." *New Left Review* 225 (September-October 1997): 28-51.

ELEMENTOS PARA A CARACTERIZAÇÃO DO SABER INDÍGENA

Marcelo Fernandez Osco

De cómo eran filósofos y astrólogos, gramáticos, puetas con su poco sauer, cin letra nenguna, que fue mucho para yndio ser Ponpelio, Julio Zézar. Y acá conocían por las estrellas y cometas lo que auían de suseder. Parecían en las estrellas y tempestades, ayre, bientos y aues que buelan y por el sol y luna y por otros animales sauían de suseder guerra, hambre, sed, pistelencias y mucha muerte [...]¹.

Waman Puma de Ayala, 1612

A epígrafe expressa o propósito desta exposição, que trata da base e da fundação do saber indígena. Os trabalhos de Felipe Waman Puma de Ayala e Juan de Santa Cruz Pachacuti Yamqui surgiram em momentos políticos e sociais cruciais da perspectiva da luta anticolonialista. Não pretendo aqui seguir essa trajetória, mas analisar os elementos ou as bases em que os saberes de povos indígenas são mantidos, especialmente na língua aymara.

Este trabalho é o resultado de várias reflexões de caráter individual e coletivo; as variantes de anticolonialismo têm sido principalmente analisadas no contexto da Oficina de História Oral Andina (THOA).²

1 Ver Figura 1.

2 N. E. Segundo sua página na internet (<https://thoabolivia.wordpress.com/about/> acesso em 22/03/2018, tradução nossa): “A missão do THOA foi e é a investigação através da metodologia da História Oral, chegando na academia e nas comunidades com a mensagem descolonizante. Recuperar e fortalecer a identidade indígena em todas as áreas, para o que uma das formas foi a reconstituição dos Ayllus que deu origem ao que é hoje o CONAMAQ (Conselho de Ayllus e Kollasuyo Marks).

A historiografia tradicional, devido à falta de instrumentos de pesquisa apropriados, não trouxe à luz a existência de redes de chefes-procuradores que, durante a década de 1920, empreenderam uma luta legal tendo à frente Santos

É muito frequente, tanto para a academia quanto para as representações dos povos indígenas, referir-se à dualidade *chacha-warmi* (macho-fêmea) como a principal fundação da família e da organização sociopolítica. Por esse princípio, a organização territorial do *ayllu* ou *marka* é esclarecida e ordenada segundo as dualidades de *aranzaya*, a parcela do acima, e *urinzaya*, a parcela do abaixo.³ É muito comum dizer-se que todas as coisas neste mundo formam pares, como o sol e a lua, astros distinguidos como macho ou fêmea, por exemplo. Portanto, a ordem de todas as coisas no mundo andino – inclusive a arte têxtil, poncho ou *awayu*, e as técnicas de moradia – é composta por esse princípio. Compreende-se como fato que todas as coisas no mundo são constituídas pelo princípio da complementaridade, pois não há nada sem par no mundo.

Antes de aproximar-me do tópico, gostaria de expor brevemente as referências e representações dos principais pensadores indígenas do século XVII. Em seguida, pretendo oferecer algumas hipóteses sobre a escola de pensamento aymara para chegar, finalmente, a algumas conclusões provisórias.

Marca Tula, Chefe Cacique do Ayllu de Qallapa e Representante Geral das Comunidades da República. Com esta história baseada na tradição oral e entrevistas na comunidade, o trabalho do THOA começou. A mística e a identificação com essa história, que era a história dos índios, era a característica desse grupo, ao qual alguns alunos não indígenas que se comprometiam com essa causa estavam ligados.

Inúmeros trabalhos e publicações foram feitos. O processo de reconstituição dos Ayllus, as radionovelas que tiveram grande repercussão nas comunidades, debates profundos em nível nacional e internacional e as trintaitantas publicações como Datas históricas, Educação Indígena, Metodologia da História Oral, Os Ayllus do Norte de Potosí se destacam e outros, que foram muito bem recebidos. Para mais informações e uma análise sobre esse movimento intelectual, ver Stephenson (2002).

- 3 N. E. Ayllu é a palavra nas línguas Quechua e Aymara que designa a uma forma de comunidade familiar extensa típica da região andina, sendo sua expressão territorial a *marka* a porção de terra cultivada coletivamente.

Felipe Waman Puma de Ayala esboçou o *Pontifical mundo* entre mais de quatrocentos desenhos paradigmáticos, tendo como propósito reorganizar o mundo colonial que afetou a humanidade indígena e a do colonizador e, por conseguinte, a da Europa colonizadora.⁴

A escola de pensamento andino é substancialmente resumida nesse quadro, que também fundamenta a concepção de pluralismo da sociedade. O *Pontifical mundo*, portanto, é um modelo de integração de saberes e expressa a perfeita pluridiversidade do conhecimento. Analisemos o *taypi*, a seção do meio dessa ilustração.

Este quadro é composto pelas parcelas de *hanan* e *hurin*, acima e abaixo. A parcela de *hanan* pertence ao *Tawantinsuyu*, que é composta por quatro unidades geoterritoriais, *Qullasuyu*, *Chinchasuyu*, *Antisuyu* e *Kuntisuyu*, associadas a Cuzco⁵. Na parcela de *hurin* encontramos a Espanha, com seu centro em Castilla, também composta por quatro unidades territoriais.

Neste esquema, as parcelas não se opõem, mas se complementam, fazendo uso de uma ideia de oposição que, no entanto, é uma oposição de controle mútuo e equalização. Por exemplo, um par de bois pode explicar porque Cuzco e suas quatro parcelas estão situadas acima e não abaixo; mesmo que a explicação principal seja a de que os Andes localizam-se geograficamente acima do nível do mar, essa relação enfatiza a preservação do equilíbrio na diversidade.

O *taypi* no *Pontifical mundo* é representado pela linha intermediária que divide e, ao mesmo tempo, articula as duas parcelas. Em cada parcela supostamente vigora um sistema político, governamental e de pensamento particular. O que é valorizado nessa escola de pensamento é a complementaridade.

4 N. E. Felipe Waman Puma de Ayala (+/- 1535-1616) foi um Quechua de família nobre que se tornou um dos importantes cronistas indígenas a documentar e denunciar o tratamento cruel dados pelos conquistadores espanhóis às populações andinas, em especial na crônica ilustrada *Nueva crónica y buen gobierno*. Ver Adorno (2000). Para o site dos originais da obra na Biblioteca Real da Dinamarca, ver <http://www.kb.dk/permalink/2006/poma/info/en/frontpage.htm>. Acesso em 22/03/2018.

5 N. E. *Tawantinsuyu* era o termo quêchua para o que designamos como Império Inca.

Infelizmente, o *Pontifical mundo* nunca foi compreendido pela escola de pensamento colonialista, nem mesmo por pensadores posteriores do mundo ocidental.

Outro elemento de reflexão e crítica que independe do *Pontifical mundo* é o papel do astro Sol, que é situado bem acima das duas parcelas, significando que deve localizar-se exatamente no meio de todas as coisas (Fernández Osco e Gutierrez Callisaya, 2009). O desenho, curiosamente, inclui uma figura humana de olhar sereno mas crítico, muito diferente do pensamento racional de Descartes, “Penso, logo existo”.

Convém deter-se um pouco na imagem do Sol. Diz-se em aymara que o Sol é o *Tata Inti*, o Pai-Sol, que dá vida e tudo faz crescer. A agricultura também significa crescimento no mundo andino, e não é uma atividade exclusivamente humana, mas algo também presente na forma de pensar, no saber andino, que cresce da mesma maneira que humanos e plantas. Desta feita, na escola de pensamento ayllu, a diversidade de pensamentos não significa dificuldade, pois parte do fato de que elementos diferentes necessitam uns dos outros.

Essa ideia é articulada no caso do papel do *Tata Inti*, com seus raios atingindo igualmente cada canto do *Pontifical mundo*, constituindo uma boa metáfora para a compreensão do sentido pluriuniversal do saber.

Finalmente, o *Pontifical mundo* nos ensina algo aparentemente mais significativo, pois tem relação direta com os postulados do pensamento plural. Dessa forma, a pluridiversidade de pensamento demanda completude, da mesma forma como o *chacha-warmi*, macho e fêmea, requer.

A ESCOLA DE PENSAMENTO PLURIDIVERSA DE SANTA CRUZ PACHACUTI YAMQUI

Nos tempos ancestrais, a dualidade de pensamento e a *cosmovisão* nativa eram representados de duas maneiras. Segundo Santa Cruz Pachacuti Yamqui Salcamaygua (1995), a *Pachamama* era representada pelo círculo, enfatizando os ciclos da natureza e da vida humana. Está em contraste com o *Pachatata*, o “orcorara”, que foi representado pelo quadrado, formado por cinco estrelas (vide Fig. 2) e concebido como uma forma de força vital, em aymara ele foi compreendido como “qullanajayu, qulanaqamasa, qullansayt’a, qullanapu” (“grande

espírito, força imensa, lugar imenso, grande senhor”) (Flores Apaza et al., 2005:205).

Os círculos e quadrados estão presentes nos desenhos de vasilhames e tecidos, bem como na civilização Tiwanacuta. A paridade geométrica de quadrados e círculos é muito comum, principalmente aqueles espalhados na iconografia de tecidos e cerâmicas.

Na prática do *ayllu*, o quadrado tem a ver com o princípio da ordem do equilíbrio. Portanto, Javier Lajo utiliza o conceito de “duoverso” (2006) em referência ao quadrado e ao círculo como hermenêuticas predominantes de dados extensos, muito enfatizados na cultura tiwanacu e tawantinsuyu. Na cultura tiwanacu, a *Pachamama* e o *Pachatata* eram frequentemente representados pela cruz quadrada; o *chakana* era formado por repetidos círculos dentro do quadrado, cruzados por linhas diagonais. Dessa forma, a cruz quadrada de tiwanacu iria amalgamar-se como uma “ponte” entre o *ayllu* e o cosmos.

Na escola nativa de pensamento, a dualidade também se manifesta no *Wiracocha*, a divindade mais poderosa da cultura andina. Não somente o “*orcorara*”, mas também o “*Uiracochan pachayacha*” são reconhecidos como as forças vitais principais. Acerca dessa questão, Rodolfo Kusch, em seu livro *América profunda* (1962:30), afirma que o conceito de bissexualidade é a fonte da criação, a dupla dinâmica do mundo, que é homem e mulher simultaneamente.

Na parte superior da célebre ilustração de Santa Cruz Pachacuti Yamqui Salcamaygua (ver figura 3), o “Altar de Corichanga”, cinco estrelas conhecidas como “*orcorara*” e associadas a elementos sexuais são representadas. Segundo os critérios de Kusch, a palavra *orcorara* é literalmente traduzida do quéchua como “vulva masculina” (p. 34) e simboliza a autocopulação ou a bissexualidade do “*orcorara*”. No mesmo esquema, todos os elementos masculinos (como o Sol) são exibidos na esquerda, enquanto os elementos femininos (a Lua, por exemplo) estão na direita.

A dualidade da identidade “*orcorara*” também seria associada ao firmamento e à terra. O firmamento é representado pelo polo masculino, e a terra, pelo feminino. A relação sexuada dos componentes da natureza não visa à divisão, mas à complementação dos seres no santuário de Santa Cruz Pachacuti Yamqui Salcamaygua.

Seguindo essa mesma linha, tentei interpretar o significado da figura retangular “*collcapata*” (ver figura 3), que se assemelha à uma tábua situada na parte inferior do santuário. Nos termos de *pacha*, isso

pertence ao *manq'a pacha*, o mundo subterrâneo, e mostra, efetivamente, toda a gama de “recursos naturais”, como minerais e outras riquezas que permitem prosperidade. Como esse mundo é basicamente composto de elétrons e prótons, ele faz referência a outra forma de campo energético que afirma, quimicamente, a complementaridade.

Vendo a questão sob outro ângulo, lembremos que o DNA é, como a serpente cósmica, nem masculino, nem feminino, mas contém o duplo princípio vital (Narby 1997:77), e que todas as culturas milenares referem-se à serpente cósmica. Poderia o fato de que Julián Apaza (o principal líder da rebelião de 1780-1781), tendo optado por tomar o nome de Tupak Katari, ter algum tipo de relação com Gabriel Condorcanqui ao identificar-se com Amaru; seria isso mais uma variante da serpente, ou estavam eles manifestando uma paridade de pensamentos?⁶

Os elementos masculinos estão à esquerda, e os femininos, à direita; os elementos celestiais estão em cima, e os terrenos, embaixo. Segundo esse arranjo, a cosmovisão de Santa Cruz Pachacuti Yamqui Salcamaygua sugere um “entrelaçamento” de identidades diferentes. Ademais, a vida é concebida por meio da paridade e da complementaridade, e a vida não é o produto da sociedade, mas de relações comunitárias entre seres.

Coricancha, el templo del sol en el Cuzco y las imágenes de su altar mayor, de R. Lehmann-Nitsche (1928), sugere precisamente essa

6 N. E. Julián Apasa Nina (cerca de 1750– 15 de novembro de 1781), ou também chamado Túpac Katari, foi o líder indígena Aymara de uma das maiores insurreições da era colonial no Alto Perú, hoje Bolívia, que estabeleceu cerco a La Paz por seis meses. José Gabriel Condorcanqui Noguera, ou José Gabriel Túpac Amaru (19 de março de 1738-Cuzco, 18 de mayo de 1781), também chamado Túpac Amaru II ou Túpac Amaru, foi um chefe indígena de origem nobre, que liderou a chamada *Grande Rebelião* que se desenvolveu nos Vice Reinos do Prata e do Peru, a partir da prisão e execução do Corregedor Antonio de Arriaga, em 4 de novembro de 1780, considerada a maior rebelião de todo o período colonial na região. Descendia de Túpac Amaru (Cusco cerca de 15-24 de setembro de 1572), dito I, cujo nome em quêchua significava “serpente resplandescente”, o quarto de último Inca de Vilcabamba, por acusação de assassinato de sacerdotes, de que era provavelmente inocente. Tanto Túpac Katari quanto Amaru II passaram a usar esses nomes por identificação com o Inca Túpac Amaru.

comunidade de seres, mas grande parte de sua análise é orientada pelo conhecimento astronômico da cultura andina e sua relação com a vida prática dos povos andinos. O mais interessante é que, segundo o autor, o mundo sideral é estruturado por termos “masculinos” e “femininos” (p. 67-155).

O componente *ch'ulla*, o ímpar, seria o elemento principal que leva ao “caos”; segundo Kusch (1970:53), ele seria a injustiça, a práxis discriminatória, incluindo o desenvolvimento capitalista. Para desenvolver-se como sistema, ele recorreria e se alimentaria de outras vitalidades. Obviamente, essa disparidade virou “o mundo do avesso” nos termos de Waman Puma de Ayala; no léxico marxista, isto é conhecido como “alienação”.

Na maioria das narrativas orais, a criação do mundo é enfatizada. Os “heróis gêmeos” são mencionados frequentemente, aqueles que ajudaram na fundação da ordem e da estrutura na sociedade; mesmo sendo aparentemente contraditórios em termos de conteúdo, seu significado é a fundação do equilíbrio no cosmos.

Segundo Yujra Mamani (2005), no passado, antes do império inca, a *chullpa*, a civilização nativa, vivia nas sombras, sem o Sol. Esse período pode ser caracterizado como obscurantismo indígena.

Kusch (1962) descreve um par de heróis gêmeos. Wiracocha, em sua tarefa de criar o mundo, desdobrou-se em dois filhos com funções opostas. O filho mais velho, chamado Llulpacturo, ou “Sol caridoso”, e o mais jovem, chamado Guauque, que significa “necessidade que surgiu” (p. 71). O filho mais velho representava o gênero masculino e solar. Muitas crianças vestidas de ouro e prata foram sacrificadas em seu templo. Os incas claramente tentaram devolver a riqueza do mundo por meio de Llulpacturo para que as divindades tivessem uma boa impressão dos incas. O outro herói tem uma essência mais agrária e é ligado à “busca por alimento” – o objetivo principal dos incas (p. 74). Portanto, os dois heróis gêmeos fortalecem-se mutuamente; o primogênito cuida das necessidades da terra, o alimento.

Em outra lenda andina, o tema dos gêmeos reaparece na classificação da narrativa do mundo. Wiracocha era a deidade mais alta e divina, e não podia ser associada ao caos – “a horrenda efervescência da terra” (p. 29). Portanto, durante a criação do mundo, Wiracocha transferiu seu conhecimento a outros, como Tunupa. No processo de classificação da Terra, Tunupa encontrou muitas dificuldades e participou de muitas lutas na tentativa de impor ordem e compreensão,

mas foi capturado por espíritos malignos e acusado de cortejar uma das filhas desses espíritos. Os heróis terminaram por civilizar o mundo mesmo assim, e retornaram ao firmamento pelo lago Titicaca. Tunupa tornou-se a Lua, e a sua mulher tornou-se o Sol. Dessa forma, os heróis restauraram o ritmo cósmico. Como afirma Kusch (p. 47), “o significado da aventura dos gêmeos era atingir o equilíbrio entre as forças cósmicas e, em especial, entre a ordem e o caos”.

CONCLUSÃO

Nesse quadro filosófico indígena, intencional e inevitavelmente modesto, a dualidade complementar é sublinhada como o mecanismo principal que organiza a escola de pensamento aymara, seguido da tríade, da “tetralidade” e da “pentalidade”. Primeiramente, esses paradigmas podem ser averiguados graficamente nos trabalhos da primeira geração de pensadores alfabetizados. Atualmente, os yatiri seriam peritos em demonstrá-los, por meio de oferendas rituais, que são outra forma de diagramá-los visualmente⁷. Em outras palavras, essas dimensões são ativadas no arranjo e na estrutura organizacional das autoridades, bem como na distribuição das terras, todos ligados à rotatividade da natureza e das forças da atmosfera; a mesma composição do DNA é feita com este modelo.

É notável que os povos indígenas tenham estruturado seu conhecimento observando, sentindo, ouvindo, trabalhando, em meio ao comportamento das coisas que os cercavam, interagindo com elas, tanto física quanto espiritualmente. Portanto, seus conhecimentos são interculturais e “duoversos” ou “pluriversos” por natureza, porque seu *eixo* de pensamento organiza a própria vida segundo a diversidade social, e não a diversidade humana.

7 Nota dos editores: *Yatiri* é o nome que designa os curadores tradicionais entre os Aymará da Bolívia, do Chile e do Peru.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Rolena. *Guaman Poma. Writing and Resistance in Colonial Peru*. 2ª ed., com nova introdução. Austin: Institute of Latin American Studies, University of Texas, Austin, 2000.
- FERNÁNDEZ OSCO, Marcelo. *La ley del ayllu. Práctica de jach'a justicia y jisk'a justicia (justicia mayor y justicia menor) en comunidades aymaras*. La Paz: PIEB, 2000.
- _____. Pachakuti. Pensamiento crítico descolonial aymara frente a epistemes opresoras. In: YAPU, Mario (ed.), *Modernidad y pensamiento descolonizador*. Memoria del Seminario Internacional. La Paz: U-PIEB/IFEA, 2006. p. 79-104.
- _____; GUTIERREZ CALLISAYA, Yamila. Modos originarios de resolución de conflictos en torno al tema tierra en la zona andina. In: NICOLAS, Vincent; FERNÁNDEZ OSCO, Marcelo; FLORES, Elba. *Modos originarios de resolución de conflictos en pueblos indígenas de Bolivia*. La Paz: Fundación UNIR Bolivia/Fundación PIEB, 2007. p. 25-99
- _____. *Pluriversidad: rostros de la interculturalidad*. Preedición. La Paz: CONAMAQ/CIDOB/COOPI, 2009.
- FLORES APAZA, Policarpio. *El hombre que volvió a nacer. Vida, saberes y reflexiones de un amawt'a de Tiwanaku*. La Paz: AOS/PADEM/COSUDE, 2005.
- KUSCH, Rodolfo. *América profunda*. Buenos Aires: Librería Hachette, 1962.
- _____. *El pensamiento indígena americano*. México, D.F.: José M. Cajica Jr., 1970.
- _____. *Geocultura del hombre americano*. Buenos Aires: Fernando García Cambiero, 1976.
- LAJO, Javier. *Qhapaq ñan: la ruta inka de sabiduría*. Quito: Abya-Yala, 2006, 196 p. Disponible em: http://digitalrepository.unm.edu/abya_yala/358 Acesso em: 22/03/2018.
- LEHMANN-NITSCHKE, R. *Coricancha. El templo del sol en el Cuzco y las imágenes e su altar mayor*. Buenos Aires: Imprenta y Casa Editora Coni, 1928. Revista del Museo de La Plata, tomo 3.
- NARBY, Jeremy. *La serpiente cósmica, el ADN y los orígenes del saber*. Lima: Takiwasi y Racimos de Ungurahui, 1997.
- SANTA CRUZ PACHACUTI YAMQUI SALCAMAYGUA, Juan de. *Relación de Antigüedades de este Reino del Perú*. Lima: Fondo de Cultura Económica, 1995 [1613].
- STEPHENSON, Marcia. Forging an Indigenous Counterpublic Sphere: The Taller de Historia Oral Andina in Bolivia". *Latin American Research Review*, 37(2), p. 99-118, 2002.
- WAMAN PUMA DE AYALA, Felipe. *Nueva crónica y buen gobierno*. 3a ed. México, D.F.: Siglo XXI, 1992 [1612].
- YUJRA MAMANI, Carlos. *Laq'a achachilanakan jach'a tayka amuyt'awinakapa. Los grandes pensamientos de nuestros antepasados*. La Paz: C&C, 2005.



Figura 1: PUMA DE AYALA, 1992: 883[897] INDIOS/ASTROLOGO PVETA QVE SAVE del rueda del sol y de la luna y eclipse y de estrellas y cometas ora, domingo y mes y año y de los quatro vientos del mundo para sembrar la comida desde antigua. Imagem também disponível em: <http://www.kb.dk/permalink/2006/poma/897/en/text/> . Acesso em 22/03/2018.

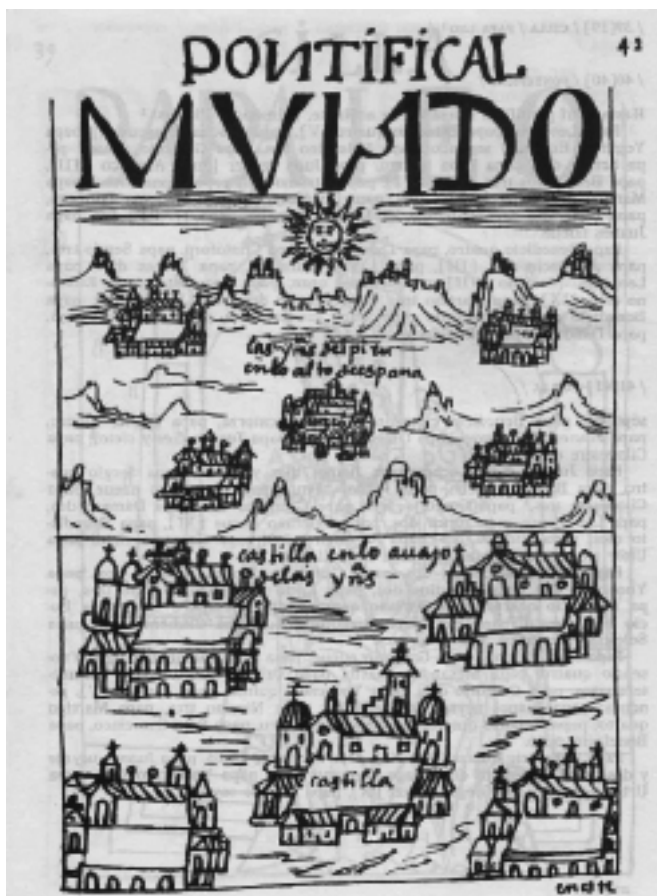


Figura 2: PUMA DE AYALA, 1992, 42[42] PONTIFICAL MUNDO/las Yndias del Perú en lo alto de España/Cuzco Castilla en lo auajo de las Yndias. Imagem também disponível em: <http://www.kb.dk/permalink/2006/poma/42/es/text/>. Acesso em 22/03/2018.

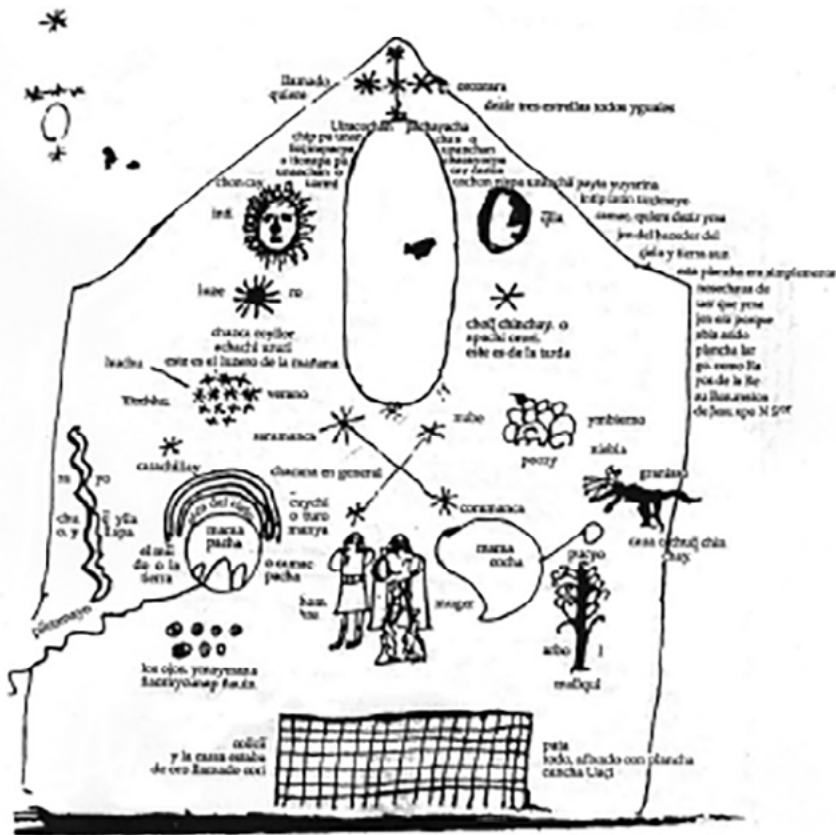


Figura 3: Altar de templo, denominado Coricancha del Cuzco, segundo PACHACUTI YAMQUI SALCAMAYGUA,1995 [1613]: 257. Disponível em: <https://archive.org/stream/tresrelacionesdoofomegoog#page/n308/mode/2up>. Acesso em 22/03/2018.

A LEI NO 11.645/2008 E A INCLUSÃO DA TEMÁTICA INDÍGENA NA ESCOLA: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A PERSPECTIVA INTERCULTURAL NA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA

Kelly Russo e Mariana Paladino

Este artigo pretende discutir a implementação da lei nº 11.645/2008 e, mais especificamente, investigar como a temática indígena tem sido inserida nas escolas públicas municipais e estaduais do Rio de Janeiro para, a partir das análises documentais, observações e entrevistas realizadas com professores de escolas públicas, propor algumas reflexões sobre a perspectiva intercultural na educação brasileira.

Os dados que apresentamos são resultados parciais de uma pesquisa em andamento, realizada a partir de quatro etapas que contemplaram, no primeiro momento, observações sobre como a temática indígena era abordada em três escolas públicas municipais e uma escola privada do estado do Rio de Janeiro durante os meses de março e abril de 2013; no segundo momento, solicitamos que professores do Ensino Básico dessas e de outras escolas municipais e da rede estadual do Rio de Janeiro preenchessem um formulário com questões sobre como abordavam a temática indígena no espaço escolar e suas percepções sobre a lei nº 11.645/2008; posteriormente, buscamos informações sobre os currículos dos cursos de História e de Pedagogia oferecidos nas cinco principais universidades públicas situadas no estado do Rio de Janeiro¹ para verificar se existem disciplinas relacionadas à temática indígena dentro da perspectiva da lei em questão; e, por fim, na última etapa, analisamos a legislação educativa existente que instituiu o reconhecimento da diversidade cultural e as guias de livros didáticos elaboradas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) no ano

1 Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

de 2013, destinadas tanto a editoras quanto a professores de escolas públicas, para procurar perceber como o Governo Brasileiro orienta a inclusão de conteúdos referentes às histórias e culturas dos povos indígenas no currículo escolar e o combate às visões estereotipadas e preconceituosas sobre estes povos.

Para este artigo, por uma limitação de espaço, não apresentaremos as observações realizadas nas escolas, focando apenas nas etapas posteriores. E, por entender que aqui o enfoque será a discussão ao redor da perspectiva intercultural, iniciaremos o texto a partir das análises realizadas nos documentos educacionais para, posteriormente, apresentar os dados relacionados à prática e às percepções dos professores entrevistados e às análises dos currículos dos cursos de formação inicial oferecidos pelas principais universidades públicas do Rio de Janeiro.

Apesar de reconhecer os limites dos dados aqui analisados, acreditamos na importância de sua divulgação por constatarmos a grande escassez de pesquisas que abordem os impactos da lei nº 11.645/2008 tendo como referência a inclusão da temática indígena no currículo da educação básica brasileira.² Esperamos que essas reflexões possam, pelo menos, incentivar a realização de outros trabalhos nesta direção, ampliando o debate em torno do conceito da interculturalidade encontrado nas políticas públicas brasileiras, e visibilizando os modos de inserção da temática indígena nas discussões educativas do País.

1. PLURALIDADE, DIVERSIDADE CULTURAL E INTERCULTURALIDADE NA LEGISLAÇÃO EDUCATIVA BRASILEIRA

Nas últimas três décadas, a maioria dos Estados da América Latina têm realizado reformas em suas constituições federais voltadas para o reconhecimento da diversidade cultural; reformas que tiveram diferentes alcances e responderam a discursos e práticas distintas e que resultaram, principalmente, das lutas e reivindicações dos movimentos

2 Citamos alguns trabalhos que também abordam o tema: Bergamaschi (2010), que discute a implementação da lei nº 11.645/2008 no Rio Grande do Sul; Penna (2012) e Silva (2007), em Pernambuco; e Neves (2013), na Amazônia.

indígenas, dos movimentos negros e de organizações da sociedade civil. O reconhecimento de direitos diferenciados aos povos indígenas e a outras minorias presentes no Brasil e nos países da região refletiu-se também nas agendas educativas nacionais.

A demanda por interculturalidade na educação escolar foi, e continua sendo em vários países da América Latina, um elemento congregador dos movimentos indígenas. Este termo assume diversos sentidos segundo os agentes envolvidos e seus posicionamentos e projetos políticos, e também é problematizado pelos acadêmicos e estudiosos. Há os que entendem a interculturalidade como uma inter-relação, diálogo e troca entre culturas diferentes, sem sobreposição da cultura dominante sobre outra subordinada (Juliano, 1993). Há também os que a entendem como instrumento de “empoderamento” das minorias, das populações que estão à parte da cultura hegemônica, ao possibilitar o acesso tanto a conhecimentos próprios quanto aos da sociedade envolvente, o qual lhes permitiria lutar por direitos e autonomia (Collet, 2006; López, 2001). Outros autores, como Catherine Walsh (2002) e Walter Mignolo (1999), apresentam uma abordagem mais complexa, defendendo a ideia de que a interculturalidade deve envolver um processo de construção de “outro” conhecimento, de “outra” prática política, de “outro” poder social; uma forma “outra” de pensamento em oposição à modernidade/colonialidade. Dessa maneira, a educação intercultural não deve simplesmente apontar para o diálogo entre conhecimentos, mas para uma ruptura com o modelo de conhecimento da modernidade ocidental, assim como trazer à discussão a temática do poder e da desigualdade, que muitas vezes é desconsiderada.

Uma abordagem que nos parece interessante – reivindicada crescentemente por alguns movimentos sociais – é a de que a educação intercultural não deve apenas ter por alvo as populações indígenas, os afrodescendentes ou outras minorias presentes no País, mas *deve atingir toda a população nacional*. Nessa perspectiva, conhecimentos desses povos deveriam formar parte do currículo escolar (Paladino e Almeida, 2012).

No entanto, é importante chamar a atenção para o fato de que o termo interculturalidade somente aparece na legislação brasileira quando se refere aos povos indígenas (Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996; Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 14 e Resolução da Câmara de Educação Básica nº 3, de 1999; lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que institui o Plano Nacional de Educação, entre

outros), e o Governo só define o que entende por este conceito em publicações do Ministério de Educação voltadas para a educação escolar indígena, mas não na legislação existente.³

A ideia de reconhecimento da diversidade cultural, e não a da interculturalidade, é a que tem orientado as políticas educativas do País nos últimos anos. Os *Parâmetros curriculares nacionais* (PCN), publicados em 1997, constituem o primeiro documento oficial que salienta a importância da diversidade de culturas do Brasil e a necessidade de sua inserção como tema de estudo na escola:

É sabido que, apresentando heterogeneidade notável em sua composição populacional, o Brasil desconhece a si mesmo. Na relação do País consigo mesmo, é comum prevalecerem vários estereótipos, tanto regionais quanto em relação a grupos étnicos, sociais e culturais. Historicamente, registra-se dificuldade para se lidar com a temática do preconceito e da discriminação racial/étnica. O País evitou o tema por muito tempo, sendo marcado por “mitos” que veicularam uma imagem de um Brasil homogêneo, sem diferenças, ou, em outra hipótese, promotor de uma suposta “democracia racial”. (Brasil, 1997:22)

3 Identificamos uma definição de interculturalidade numa publicação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), na qual são avaliadas as políticas de educação escolar indígena no primeiro mandato do presidente Lula. E o conceito aparece claramente referido à educação dos povos indígenas: “A interculturalidade considera a diversidade cultural no processo de ensino e aprendizagem. A escola deve trabalhar com os valores, os saberes tradicionais e as práticas de cada comunidade e garantir o acesso a conhecimentos e tecnologias da sociedade nacional relevantes para o processo de interação e participação cidadã na sociedade nacional. Com isso, as atividades curriculares devem ser significativas e contextualizadas às experiências dos educandos e de suas comunidades. As escolas indígenas se propõem a ser espaços interculturais, onde se debatem e se constroem conhecimentos e estratégias sociais sobre a situação de contato interétnico, e podem ser conceituadas como escolas de fronteira – espaços públicos em que situações de ensino e aprendizagem estão relacionadas às políticas identitárias e culturais de cada povo indígena” (Henriques *et al.*, 2007:21).

No entanto, até 2003, não houve uma legislação ou qualquer diretriz que definisse políticas para o reconhecimento da diversidade étnico-racial no ensino básico. Cabe destacar que, na LDB, sancionada em 1996, não aparece de forma clara este reconhecimento; somente no artigo 3º determina-se que o ensino será ministrado com base nos princípios de pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e valorização da experiência extraescolar;⁴ e, no artigo 26, estabelece-se que: “Os currículos do ensino fundamental e médio passam a compreender uma base nacional comum que deve ser complementada por uma parte diversificada, de acordo com as características regionais”. Isto é, fica sugerida uma flexibilização dos currículos, na medida em que se admite a incorporação de disciplinas que podem ser escolhidas levando em conta o contexto e a clientela. No ensino nas zonas rurais, é admitida inclusive a possibilidade de um currículo apropriado às necessidades e interesses dos alunos (artigo 28, inciso I).

Para os povos indígenas, os artigos 32, inciso 2, e artigos 78 e 79, lhes garantem o direito a uma educação diferenciada, assegurada a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem e a obrigação do Estado de ofertar uma educação bilíngue e intercultural aos povos indígenas.

Assim, vemos que o enfoque diferenciado refere-se às áreas rurais e às comunidades indígenas, sendo que o termo intercultural é apenas associado aos povos indígenas. Deste modo, apesar de se verificar certa liberdade na complementação dos currículos, a base nacional continua sendo única e definida por instâncias exteriores às escolas. Este enfoque só irá mudar um pouco com a lei nº 10.639, sancionada em 9 de janeiro de 2003, que modifica os artigos 26 e 79 da LDB, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira.

4 Somente em abril de 2013, sanciona-se a lei nº 12.796, que altera vários artigos da LDB, entre eles, o artigo 3º, sobre os princípios da educação nacional, que inclui a “consideração com a diversidade étnico-racial”.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)⁵ [...]

Art. 79-A. (VETADO) [...]

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”.

Em 2008, acontece uma nova mudança da LDB, ao ser sancionada a lei nº 11.645, que institui a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígenas:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

5 É interessante chamar a atenção para o veto pelo presidente da República a dois incisos da lei que já tinham sido aprovados pelo Senado e que se referiam a questões voltadas para a implementação da lei de uma forma mais específica, apontando para os procedimentos ou meios para tal implementação: o primeiro (inciso 3 do artigo 26) “Estabelece o parágrafo sob exame que as disciplinas História do Brasil e Educação Artística, no ensino médio, deverão dedicar, pelo menos, dez por cento de seu conteúdo programático anual ou semestral à temática História e Cultura Afro-brasileira”, e o segundo, “Art. 79-A. Os cursos de capacitação para professores deverão contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisa pertinentes à matéria”. Consideramos o segundo veto especialmente significativo, pois apontava a um fato que até hoje é uma grande lacuna na implementação da lei: a formação inicial e continuada de professores nessas temáticas.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (Redação dada pela lei nº 11.645, de 2008)

Como vários estudiosos têm apontado (Bergamaschi, 2012; Neves, 2013; Penha, 2012; Silva, 2007), essa lei busca constituir-se num mecanismo de combate ao preconceito e à discriminação étnico-raciais e à invisibilidade de que foram objeto os povos indígenas e os afro-brasileiros, propiciando, na escola, uma discussão sobre os estereótipos e preconceitos existentes sobre esses grupos sociais, e possibilitando a valorização da diversidade cultural nacional. No entanto, identificamos limitações no fato de o conteúdo da lei não explicitar abertamente o caráter multicultural do País, e se referir a negros e indígenas como “dois grupos étnicos” que caracterizam “a formação da população brasileira”. Esta última sempre apresentada em singular, sem problematizações ou discussões relacionadas a processos de desigualdade e exclusão existentes.

Acreditamos ser outra limitação a ênfase “no resgate das contribuições (de negros e indígenas) nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil”. Se, por um lado, é uma orientação importantíssima para desvelar a invisibilidade desses grupos e destacar a relevância de sua atuação ao longo da história do Brasil, por outro, sem maiores esclarecimentos, pode-se subentender que sua relevância se associa apenas ao fato de que contribuíram para a mestiçagem deste País, apontando para traços culturais isolados e folclorizados. Neste sentido, consideramos que a lei nº 11.645 aponta poucos conteúdos de aprendizagem que podem ser trabalhados sobre o assunto. Se comparada

com o conteúdo da lei nº 10.639, apresentado anteriormente, vemos que apenas houve um acréscimo à menção dos povos indígenas, não se incorporaram conteúdos específicos referentes aos mesmos.

Ainda cabe questionar, na lei nº 11.645/2008, a menção a matérias específicas que deveriam abordar a cultura e história indígenas, sendo estas Educação Artística, Literatura e História Brasileira. Embora se mencione “especialmente”, consideramos que, para uma abordagem realmente pertinente e coerente com a complexidade dessas temáticas, deveria ser abordado por todas as disciplinas, tanto como conteúdo transversal que poderia ser trabalhado interdisciplinarmente quanto como conteúdos específicos de cada área de ensino. De fato, observamos que os guias dos livros didáticos publicados pelo Ministério da Educação (MEC) procuram estimular essa inclusão de conteúdos relativos às histórias e culturas dos povos indígenas e afro-brasileiros para todas as áreas de estudo, pois esses temas constam como item de avaliação no processo de seleção dos livros didáticos que farão parte do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), mas, apesar de constar um critério específico para isso, é possível perceber uma grande resistência em algumas áreas disciplinares específicas para incluírem a temática indígena a partir de uma perspectiva mais crítica e condizente com as demandas desses povos, como discutiremos a seguir.

2. A INCLUSÃO DA HISTÓRIA DA ÁFRICA E DA HISTÓRIA E CULTURA DOS POVOS INDÍGENAS NO LIVRO DIDÁTICO: ORIENTAÇÕES DIVULGADAS PELO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

O PNLD, criado em 1985 pelo MEC, possibilitou a centralização da compra e da distribuição do livro didático em âmbito nacional com recursos federais; a indicação de especificações técnicas para a produção desses livros, visando uma qualidade mínima dos materiais que serão distribuídos nas escolas públicas; e a escolha, feita pelos próprios professores, dos livros mais apropriados para trabalharem desde suas realidades locais. Desse modo, os livros didáticos inscritos no PNLD são submetidos a um processo de avaliação pedagógica pautado por critérios eliminatórios, comuns a todas as disciplinas curriculares e critérios específicos referentes a cada área disciplinar. Participa desse processo de análise e avaliação dos livros uma comissão mista constituída por especialistas e professores contratados pelo MEC

especialmente para esse serviço, além de representantes do próprio ministério.

Para a nossa pesquisa, analisamos os guias PNLD divulgados pelo MEC em 2013.⁶ Cada guia apresenta um texto inicial explicativo sobre a metodologia e critérios que basearam as análises realizadas, um texto síntese sobre as principais características e tendências percebidas nas publicações selecionadas, e, ao final, as resenhas que descrevem e analisam cada uma das coleções indicadas e disponíveis pelo PNLD, para que os professores possam escolher as coleções que irão trabalhar em sua escola.

Em 2013, apenas cinco guias foram divulgados na página do PNLD. Cada um deles faz referência a uma área disciplinar específica. São elas: Geografia, História, Português, Ciências e Matemática. Todos estão voltados para os anos iniciais do Ensino Fundamental, visto que, no ano anterior, haviam sido elaborados guias voltados para os demais segmentos de ensino.⁷

Para iniciar essa análise, é importante ressaltar a total ausência do termo “interculturalidade”: em todos os guias, apenas os termos “diversidade cultural” ou “pluralidade social” são encontrados. Também vale destacar que esses termos são tratados de forma tão vaga quanto as sugestões sobre como incluí-los nos livros didáticos. As únicas exceções encontradas são as orientações e análises existentes nos guias referentes às disciplinas de História e de Geografia, únicos que têm orientações que tocam diretamente nos conteúdos incluídos pelas leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, como veremos mais adiante.

O fato de não ser encontrada qualquer referência ou estímulo para que os livros didáticos considerem a perspectiva intercultural mostra, mais uma vez, que, no Brasil, as políticas educativas com caráter intercultural só dizem respeito às escolas indígenas, ou seja, o Governo

6 Cf. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12389&Itemid=1129.

7 Segundo informações postadas na página do PNLD: “O PNLD é executado em ciclos trienais alternados. Assim, a cada ano, o FNDE adquire e distribui livros para todos os alunos de determinada etapa de ensino e repõe e complementa os livros reutilizáveis para outras etapas”, por essa razão, em 2013 foram divulgados guias apenas para os primeiros segmentos do Ensino Fundamental. Ver <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico>. Acesso em: agosto de 2013.

Brasileiro entende a interculturalidade como uma via de mão única: são os povos indígenas que precisam ser “interculturais”, e não a sociedade brasileira. Para esta, vale apenas a genérica recomendação à “observância de princípios éticos” relacionados “ao convívio social republicano” (Brasil, 2012a:128), como descrito nos guias.

Entre os critérios eliminatórios explicitados pelo PNLD 2013, o único que dizia respeito à diversidade cultural era aquele que demandava aos avaliadores a “observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano” (p. 128) nos livros avaliados. E, como referência a esse critério, no formulário elaborado pelo MEC para que os especialistas analisassem as obras, existia uma questão específica: “A obra respeita a diversidade social, regional, étnico-racial, de gênero, religiosa, de idade, orientação sexual, de linguagem, assim como não incorre em qualquer forma de discriminação ou de violação de direitos?” (p. 129). Mais a frente, já no texto analítico das coleções dos livros didáticos da área de Ciências, especifica um pouco melhor o que seria esse “respeito à diversidade”: não incorrer em qualquer forma de discriminação ou de “violação de direitos”. No entanto, cabe questionar que ideia de direitos está em jogo nas orientações do MEC: direitos humanos universais? Direitos específicos? Direitos coletivos? O conteúdo dos guias não deixa clara tal questão.

Nos guias das áreas de Ciências, Matemática e Português, apesar de existir essa pergunta – que orientaria o olhar do especialista ao analisar as obras nessas áreas de conhecimento –, percebemos que a preocupação pela diversidade cultural é praticamente inexistente. E, como consequência, se essa preocupação não está presente no olhar dos avaliadores, isto irá refletir nos livros didáticos: em todos os guias, é demonstrada a influência do processo de seleção do PNLD nos conteúdos disponíveis nos livros didáticos, ou seja, em todas as disciplinas são mostradas as mudanças – estimuladas pelas orientações do MEC – e os desafios: o que ainda precisa ser aprofundado, ampliado ou melhorado. Portanto, se, em algumas áreas disciplinares, a discussão da diversidade cultural não está presente para os avaliadores, dificilmente teremos mudanças nos materiais didáticos nos anos seguintes.

Para o ensino de Português, por exemplo, apesar de existir um discurso comum de se respeitar a oralidade, o contexto das crianças e de suas comunidades, tanto nas orientações quanto no texto síntese sobre as tendências gerais dessas publicações não é citada qualquer preocupação com outra língua que não seja o Português, silenciando

a existência de mais de 200 línguas indígenas em território nacional. Interessante notar que essa visão homogeneizadora é tamanha que a língua portuguesa é utilizada como sinônimo de “língua materna” em todo o material, ignorando não só línguas indígenas, mas também o contexto vivenciado por imigrantes ou estudantes surdos⁸ que frequentem as escolas públicas brasileiras. A língua portuguesa não é a língua materna para todos os alunos que frequentam as escolas públicas, mas, apesar disso, o máximo de diversidade citado como preocupação para essa área de conhecimento é a “compreensão da variação linguística e no convívio com a diversidade dialetal” (2012e:19), e uma breve crítica, presente no guia, sobre o excesso de centralidade ao universo da classe média urbana:

A realidade das camadas populares, a vida do morador do campo, a periferia e as pequenas cidades interioranas ou foram esquecidas ou aparecem apenas marginalmente. Quando presentes, o ponto de vista é quase sempre externo (permanecendo, portanto, o olhar urbano de classe média); e, com frequência, num registro que combina em diferentes doses a condescendência, o exotismo e o politicamente correto. Nesse sentido, as coletâneas pouco ou nada favorecem a compreensão crítica, seja da produção cultural, seja da realidade social. Cabe à escola, portanto, não só chamar a atenção do aluno para a hegemonia cultural e ideológica predominante nas coletâneas como propiciar-lhe, por meio da leitura e do convívio com outros textos – representativos de contextos sociais e históricos heterogêneos e contrastantes – um contato mais efetivo e autêntico com as realidades culturais negligenciadas pelas coleções. (P. 19)

8 Como analisa Pedreira (2006), surgiu, na última década, um movimento pelo reconhecimento da identidade surda que se distingue e se separa da concepção tradicional ligada à deficiência. Segundo esta visão, a identidade surda passa a ser um espaço de produção de diferenças, no qual o surdo é visto como um sujeito histórico, que tem uma língua própria, a de sinais, e não mais um paciente. Desse modo, as políticas educativas precisariam considerar que, também para os surdos, a língua portuguesa é a segunda língua, visto que, para este grupo, a língua de sinais deveria ser ensinada como primeira língua.

Mas, apesar dessa breve crítica, a temática da diversidade cultural e linguística é ignorada tanto na orientação para editoras quanto nos textos que visam ajudar professores a escolherem as coleções mais adequadas às suas realidades. E, ao final, o MEC delega à escola e, portanto, aos professores, essa importante e necessária discussão sobre a “hegemonia cultural e ideológica”, mesmo sem discuti-la efetivamente em suas orientações sobre o ensino da Língua Portuguesa. Algo similar ocorre com os guias voltados para as áreas de Ciências e Matemática.

No guia de referência de Matemática, a diversidade cultural é enunciada apenas em uma frase no início do texto de apresentação: “é possível observar a presença da matemática nas atividades humanas das diversas culturas” (2012d:11), mas essa diversidade não é apresentada, discutida ou pelo menos citada em nenhum outro lugar de todo o guia. Acontece algo semelhante com o guia da área de Ciências: apesar de existirem vários capítulos ou temas que poderiam incluir uma visão da produção científica que contemplasse a diversidade cultural e étnico-racial existente no País,⁹ o tema não é abordado de forma direta ou indireta em nenhum momento do documento.

Esse quadro de quase total ausência da preocupação por uma abordagem que efetivamente inclua a diversidade cultural muda ao analisarmos os guias destinados às áreas de Geografia e de História. Para essas disciplinas, além de o PNL D oferecer também coleções regionais (ou seja, o professor pode, também, adotar livros didáticos regionais avaliados com base nos mesmos critérios utilizados na avaliação das coleções, mas que abordem especificamente cada uma das unidades federativas brasileiras), também existe uma preocupação explícita sobre a diversidade étnico-racial no texto de avaliação das coleções:

9 Como a diversidade não é preocupação na análise dos livros, no texto dos avaliadores o tema passa de largo mesmo quando os livros têm capítulos específicos que poderiam abordar a questão, como, por exemplo, na coleção avaliada “Mundo Aberto às Ciências” (2012a:15), que apresenta quatro unidades, assim organizadas: Unidade I: Ciências e cientistas: no mundo e na escola. Unidade II: *Todos iguais, todos diferentes*. Unidade III: *Diferentes formas de ler, sentir e perceber o mundo*. Unidade IV: *Ambiente e vida* (os grifos são nossos, para destacar como essas unidades poderiam, de maneira extremamente pertinente, incluir informações, percepções e dados científicos oriundos de povos indígenas, mas o texto do avaliador não faz qualquer referência a essa possibilidade).

Para analisar esse aspecto, consideraram-se três elementos como importantes: isenção de preconceitos ou indução a preconceitos; reprodução adequada da diversidade étnica da população brasileira e de sua pluralidade social e cultural; e promoção positiva da cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros. (2012b:16)

E essa parece ser uma preocupação importante nas análises elaboradas pelos especialistas dessas disciplinas, visto que os avaliadores reconhecem avanços na qualidade de enfoque dessas temáticas, mas apontam quais são os desafios para que os livros didáticos aprofundem o debate sobre relações étnico-raciais em suas páginas. Na área de Geografia, por exemplo, são feitas as seguintes considerações sobre os livros de caráter nacional:

Não se verificou em nenhuma das coleções a veiculação de quaisquer tipos de preconceitos ou estereótipos em suas formas de expressão. Por outro lado, é preciso destacar que ainda é bastante incipiente, na maioria das coleções, a abordagem de temas que possibilitem a discussão sobre a diversidade de expressões culturais, dos povos indígenas e das populações afrodescendentes e remanescentes de quilombo, bem como a valorização da imagem da mulher, reconhecendo sua participação em diferentes espaços de trabalho e de poder. Nas coleções que trazem essas questões com mais destaque, é bastante positiva a maneira como a cultura afro-brasileira e dos povos indígenas é retratada. Mas, embora sejam tratados com dignidade nas obras, considera-se que as representações de afrodescendentes e indígenas em posições de destaque poderiam ganhar mais visibilidade. (2012b:16)

E, nas coleções regionais, a situação parece ser ainda mais frágil:

Esse aspecto é o “calcanhar de Aquiles” da grande maioria dos livros regionais, que não abordam o tema de forma plena. Embora nos livros didáticos não existam análises ou ilustrações que induzam a visões preconceituosas ou qualquer forma de discriminação relativa, principalmente às

condições étnicas, não se pode dizer que esse tema foi privilegiado de forma explícita nas abordagens dos conteúdos ao longo dos capítulos. Desse modo, pode-se afirmar que os livros regionais não apresentam estratégias de desconstrução de estigmas e estereótipos sociais construídos em torno dos espaços e dos sujeitos subalternizados historicamente, especialmente as etnias indígenas brasileiras e os afrodescendentes (2012b:19).

O texto do guia de Geografia é bastante enfático na importância dessa discussão:

É urgente a presença desse debate em sala de aula, e o livro regional de Geografia pode ser um instrumento pedagógico interessante, uma vez que pode mostrar o papel e o significado desses sujeitos não apenas na formação histórica dos espaços regionais ou em territórios específicos, como a aldeia e o quilombo, mas também, na sua construção recente, em espaços urbanos e rurais, em diferentes espaços de poder etc. [...] Por fim, no que tange à promoção positiva da cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, o tom geral dos livros regionais é o de que deve ser dado destaque para esses povos considerando a sua contribuição na constituição da população e na formação do território, inclusive reconhecendo sua incorporação à cultura brasileira. Todavia, as culturas indígenas e afrodescendentes devem ser mais bem representadas, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações e saberes socio-científicos, além de considerar seus direitos e sua participação em diferentes processos históricos que marcam a formação do espaço geográfico brasileiro. (2012b:20)

É importante destacar que o guia propõe, para a área de Geografia, formas específicas sobre como incluir essa discussão, tanto a partir da problematização do conceito de território, para que não seja apenas abordado desde o ponto de vista das definições territoriais propostas pelo Estado e suas esferas constituintes, quanto no debate sobre a relação sociedade–natureza, para que esta seja mais problematizada nos livros didáticos, que deveriam incluir “as contradições inerentes a

esse processo, seja do ponto de vista do modo de produção e consumo capitalista como paradigma predatório dos recursos naturais, seja das diferenças que envolvem a diversidade de sujeitos envolvidos na produção social do espaço” (2012b:20).

Por mais que se reconheça a fragilidade ainda presente nesse debate nos livros didáticos, é notória a intenção dos especialistas da área de Geografia de incluir a temática das relações étnico-raciais, e de qualificá-la para que ela seja abordada de modo mais crítico e aprofundado. Na disciplina de História, esse interesse do MEC é ainda mais evidente, talvez pelo fato de as duas leis em questão, nº 10.639 e nº 11.645, estarem relacionadas diretamente a esta disciplina. Nesse sentido, um dos eixos específicos de análise das coleções voltadas para o ensino de história nos primeiros anos do Ensino Fundamental é a forma como os conteúdos relacionados à História e à Cultura da África, dos afrodescendentes e dos povos indígenas é abordada. E essas mudanças de enfoque e de inclusão de temas nos livros didáticos são entendidas como um processo, com avanços e desafios.

Em relação ao ensino da História da África e dos afrodescendentes, os avanços parecem ser mais significativos, como podemos perceber nesse texto síntese com o parecer sobre todas as coleções analisadas:

Um elemento encontrado que indica um movimento de adequação às exigências legais trata-se da releitura de temas clássicos [no ensino da História da África e dos afrodescendentes]. O caso mais evidente foi o da temática da escravidão, visto que parte significativa das obras apresenta elementos de uma história social, na qual os papéis desempenhados por africanos e afrodescendentes no Brasil são trabalhados para além da condição de escravizados. Podemos até mesmo afirmar que a análise de conjunto já permite, inclusive, identificar uma tendência à superação da segregação temática a que conteúdos referentes à História africana e dos afrodescendentes eram submetidos, sendo tratados apenas em capítulos específicos, muitas vezes isolados e desconectados da trilha narrativa. [...] O tratamento imagético também deu sinais de avanços, considerando-se que, em grande parte das coleções, há uma promoção de personagens negros por meio de ilustrações que apresentam esses sujeitos em diferentes situações,

positivando sua representação e descolando-a da condição de escravizado. (2012c:21)

Mas, se há avanços, ainda são muitas as continuidades nesses livros:

Evidentemente, os avanços identificados não se configuram de forma homogênea no conjunto das obras. Enquanto o novo se anuncia e até mesmo se consolida, elementos de permanência ainda se fazem sentir. Para muitas obras, nos momentos históricos subsequentes à colonização, em relação ao movimento abolicionista, por exemplo, o tratamento dispensado ao tema valoriza as concepções tradicionais, que secundarizam a participação dos afro-brasileiros no processo histórico. Para a maioria, especialmente no caso dos livros regionais, a partir da abolição os afro-brasileiros desaparecem das páginas do livro. [...] Existem livros em que a temática do preconceito não é abordada de forma explícita, sendo essa questão tratada implicitamente. Há, ainda, casos em que os negros são mostrados por meio de imagens clássicas que se repetem nos livros didáticos de História. Na maioria das vezes, são representações tradicionais da escravidão. Outras situações relacionadas aos conflitos de terra, de desigualdade, de preconceitos presentes na atualidade só aparecem esporadicamente. (2012c:24).

Em relação à inserção da temática indígena, os desafios são ainda maiores, como o guia de História observa:

Há uma preocupação em cumprir a legislação com relação aos povos indígenas, mas suas contribuições e participação na História do Brasil, em muitas obras, aparecem bem menos do que as dos brancos e negros. Ao longo do corpo do texto, os indígenas só são considerados, muitas vezes, no período colonial. É como se eles tivessem desaparecido, para só surgirem com a Constituição de 1988, ou seja, nos dias atuais. Assim, termina-se por reproduzir uma história tradicional segundo a qual os índios desaparecem com o processo de colonização. (2012c:24)

Ou seja, apesar da preocupação, a tendência de situar os povos indígenas apenas no período colonial ainda persiste na maior parte desses materiais. Outro ponto que vale destacar é a crítica do guia sobre a permanência da imagem de um “índio genérico”:

Ocorrem em determinados casos, igualmente, abordagens generalistas que reforçam a ideia da homogeneidade cultural entre os indígenas, além de recorrerem a representações já bastante problematizadas, como a relação de respeito e preservação da natureza inerente aos indígenas, sem mencionar qualquer problematização dessa questão no texto didático. (2012c:24)

Mas, neste ponto, é preciso também perceber que o próprio texto da lei nº 11.645/2008, ao instituir como obrigatória a inclusão da “História e Cultura dos Povos Indígenas”, favorece a permanência dessa ideia de homogeneidade. Por que não “histórias” e, principalmente, “culturas” dos povos indígenas? São 305 povos indígenas, e, cada um, com suas histórias e culturas específicas e particulares. Até mesmo o processo de contato com colonizadores europeus ou com a sociedade nacional não se deu em um mesmo período histórico: ainda hoje existem povos em situação de isolamento na Floresta Amazônica. Por que o uso no singular?

Também não se percebe, nos livros didáticos analisados, segundo o texto do guia de História, a visão desses grupos conectados com lutas mais amplas protagonizadas pela sociedade brasileira:

Não são tratadas com a devida atenção as lutas atuais desses povos, iniciadas a partir da Constituição de 1988, seja pela manutenção das suas terras, seja para a preservação da cultura e pelo direito à educação. Inclusive, se já é escassa em determinadas obras a abordagem das lutas específicas dos afrodescendentes e indígenas brasileiros, há um completo silenciamento quanto à atuação desses em causas referentes à coletividade mais ampla. Por exemplo, não se trata, no conjunto dos livros, do papel desempenhado pelo movimento negro nos embates contra a ditadura civil-militar instaurada no Brasil a partir de 1964, tampouco se aborda sua contribuição no processo de redemocratização

da sociedade brasileira. A mesma ausência se nota em relação a participação dos povos indígenas nesses momentos da vida nacional. (2012c:24)

Entendemos que existem ainda muitas nuances e vários conteúdos que precisam ser mais aprofundados nessa análise dos livros didáticos. Apontamos, aqui, algumas questões mais evidentes, e reconhecemos que, apesar dos avanços ocorridos, ainda é preciso uma maior problematização sobre a inserção desses conteúdos nos livros didáticos e nos textos e orientações advindas de especialistas das diferentes áreas de ensino que avaliam essas obras para o MEC. E a fragilidade desses conteúdos nos livros didáticos é sentida com muito mais força entre os professores que procuram utilizá-los, em sala de aula, para tentar colocar em prática os imperativos presentes na lei nº 11.645, como veremos a seguir.

3. PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE A LEI Nº 11.645/2008 E A TEMÁTICA INDÍGENA NO CURRÍCULO ESCOLAR

Nesta parte do artigo, apresentamos informações sobre as percepções de 75 professores da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e Médio que atuam em escolas das redes municipal e estadual do Rio de Janeiro, sobre a inserção da temática indígena na escola e suas opiniões sobre a lei nº 11.645/2008. Esses professores foram escolhidos de forma aleatória, a partir de seu interesse em participar dessa pesquisa e a disponibilidade para preencherem os questionários distribuídos entre os meses de março e junho de 2013.

Sobre o perfil do grupo, quinze homens e sessenta mulheres responderam as questões propostas. Entre eles, encontramos profissionais recém-formados e outros com ampla experiência de magistério, de diferentes áreas curriculares, com atuação na educação infantil e no primeiro e segundo segmentos do Ensino Fundamental, assim como no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Alguns tinham experiência de coordenação pedagógica e direção escolar ou, nos últimos anos, atuavam nas secretarias municipais de Educação.

No que diz respeito aos anos de experiência, 35 professores tinham até 10 anos, 34 se situavam entre 11 e 20 anos, e 6 exerciam o magistério havia mais de 20 anos. Sobre a formação acadêmica, 32

cursaram Pedagogia, 8 tinham licenciatura em História, 6 em Geografia, 6 em Letras, 4 em Artes, 2 em Ciências Biológicas, 3 em Ciências Sociais e 2 em Matemática. Somente doze professoras explicitaram ter apenas o ensino normal (formação de nível médio).

É interessante chamar a atenção sobre o pequeno número ou até a ausência de professores das áreas chamadas de “Exatas” (como Matemática, Física ou Química) ou Biológicas nessa amostra, o que se deve ao fato do pouco interesse demonstrado por esses profissionais em participarem da pesquisa. Essa ausência pode dar indícios de como a temática indígena é vista e, como consequência, abordada de forma fragmentada e pontual, sendo referida apenas a algumas poucas disciplinas, e não como um tema amplo e multidisciplinar. Passamos, então, a analisar as respostas registradas nos questionários a partir das categorias construídas tendo como referência o roteiro utilizado e os próprios depoimentos dos professores.

3.1. Práticas, formação e o índio genérico

As primeiras perguntas presentes nos questionários distribuídos faziam relação com as práticas dos professores: se abordavam a temática indígena em suas disciplinas, quando costumavam fazê-lo, e quais as principais dificuldades que enfrentavam ao trabalharem com a temática indígena na escola.

No grupo pesquisado, dez professores nunca haviam abordado o assunto, e todos os demais já haviam trabalhado a temática em suas aulas. Destes, 32 professores, significando 50% do grupo, revelaram só falar dos povos indígenas em abril, seja pelo Dia do Índio (19 de abril), ou para falar do “Descobrimento do Brasil”. Metade dos professores que já abordaram a temática em sala de aula disse ter dificuldade em trabalhar o tema dos povos indígenas em suas aulas. Entre as dificuldades citadas estão “a falta de embasamento”, a “lacuna na formação inicial”, ou até mesmo o fato de “se sentir incomodado por conhecer de forma superficial” a história e a cultura dos povos indígenas brasileiros. Entre os professores que disseram não ter dificuldade, destacamos uma das respostas, que aponta que “no mês dedicado à cultura indígena não é difícil. Difícil é manter o tema no decorrer do ano”, o que confirma as impressões deixadas durante as observações realizadas nas escolas públicas, nas quais identificamos, em muitos casos,

uma superficialidade e descontextualização no tratamento da temática indígena, quase sempre reduzida a esse período do ano e à menção a características genéricas e traços isolados e folclorizados que não representam nenhum povo específico.

É interessante destacar a resposta de uma das professoras que trabalham em uma escola situada próxima aos territórios Guarani Mbyá: “Senti muita dificuldade de trabalhar com crianças da educação infantil, porque falar sobre índios para elas era como se estivesse falando de algo inexistente, apesar de ter uma aldeia indígena em Angra dos Reis”.

Esse depoimento revela como a proximidade física da escola com populações e territórios indígenas não parece fazer qualquer diferença no distanciamento e estranhamento que existe entre a escola regular e a temática indígena.

Sobre as principais fontes de informação utilizadas para pesquisar sobre os povos indígenas brasileiros em suas aulas, os professores citaram com maior frequência internet, notícias e livros didáticos. E, conforme diversos estudos já apontaram, na mídia, os povos indígenas costumam ter suas imagens refletidas nesta “sociedade nacional” a partir de duas grandes tendências: como um incômodo obstáculo ao desenvolvimento que precisa ser superado, ou, ao contrário, como parte integrante de uma identidade nacional construída com base em um discurso folclorizado e distante do respeito à diversidade, e, por isso, um bem a ser preservado. Essa instrumentalização da imagem das populações indígenas é ainda mais evidente quando analisamos a forma como diferentes etnias são apresentadas nos livros didáticos utilizados em escolas brasileiras.

3.2. Livros didáticos e os povos indígenas

O segundo conjunto de perguntas presente no formulário procurou perceber a opinião desses professores sobre a forma como a história e a cultura dos povos indígenas eram apresentadas nos livros didáticos utilizados nas escolas atualmente, e como viram estas temáticas em suas formações iniciais.

Antes de falar sobre a opinião desses professores sobre a forma como os povos indígenas são retratados nos livros didáticos, é importante dizer que o livro didático apareceu em terceiro lugar entre as fontes mais procuradas pelos professores para abordarem a temática

indígena. Mas foram muitas as críticas apontadas para esse importante recurso da educação escolar, e essas críticas eram, muitas vezes, próximas daquelas encontradas nos textos dos guias disciplinares elaborados pelo PNL D.

Quase a totalidade dos entrevistados (80% dos professores) disse que os livros didáticos apresentam os povos indígenas “de forma generalizada”, “superficial” ou, até mesmo, de forma “preconceituosa”. Apenas 12% reconheciam que existiam livros que enfocavam o tema de forma mais “atualizada” ou “contextualizada”. Somente um deles relacionou a existência da lei nº 11.645/2008 com a forma como alguns livros “mais atuais” estão abordando “com mais riqueza essa temática”. As opiniões dos professores são muito próximas das observações de Grupioni (1996:425):

Os livros didáticos produzem a mágica de fazer aparecer e desaparecer os índios na história do Brasil. O que parece mais grave neste procedimento é que, ao jogar os índios no passado, os livros didáticos não preparam os alunos para entenderem a presença dos índios no presente e no futuro. E isto acontece muito embora as crianças sejam cotidianamente bombardeadas pelos meios de comunicação com informações sobre os índios hoje. Deste modo, elas não são preparadas para enfrentar uma sociedade pluriétnica, onde os índios, parte de nosso presente e também de nosso futuro, enfrentam problemas que são vivenciados por outras parcelas da sociedade brasileira.

Essa tendência continua sendo apontada em análises mais recentes: Gobbi (2006:107), após analisar a representação da temática indígena nas coleções de livros didáticos de História recomendados pelo PNL D nos anos de 1999, 2002 e 2005, para a 5ª e 8ª séries do Ensino Fundamental, verificou:

A permanência de algumas temáticas apontadas por pesquisas anteriores – como a reprodução de estereótipos, a utilização de pressupostos evolucionistas, a presença de noções etnocêntricas, a menção aos povos indígenas como pertencentes ao passado, a desconsideração dos saberes indígenas, as inúmeras imprecisões conceituais, a confusão

na grafia dos nomes indígenas, entre outros aspectos. Contudo, também foram encontrados alguns avanços no tratamento dado à temática indígena e à diversidade cultural em alguns dos referidos livros, como a veiculação de informações mais atualizadas, mais próximas da realidade, ou o uso do conceito de cultura. [...] São permanências e avanços que, quase sempre, aparecem lado a lado, ou seja: num mesmo livro, ou numa mesma coleção didática, podemos encontrar concepções completamente equivocadas em relação aos povos indígenas e às suas culturas seguidas daquelas informações mais atualizadas, mais próximas da realidade ou que, de algum modo, os valorizem.

E, apesar de essa análise ter sido feita em 2006, vemos que ela continua bastante atual, conforme descrito no texto do guia de História elaborado no PNLD 2013:

Os avanços e permanências encontradas permitem afirmar que ainda é necessária uma intensificação do compromisso das obras didáticas com a abordagem dos conteúdos previstos na legislação vigente, para consolidar definitivamente a promoção positiva da História africana, afro-brasileira e indígena, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações e saberes sociocientíficos, considerando seus direitos e sua participação em diferentes processos históricos que marcaram a construção do país, valorizando o caráter multicultural da sociedade brasileira contemporânea. (Brasil, 2012c:24)

Em relação aos professores, além de não poderem contar com um livro didático que disponibilize informações mais atualizadas e completas para a sua prática docente, sua formação inicial também parece deixar muito a desejar.

Sobre como a temática indígena foi ou não abordada em seus cursos de formação inicial, 55% dos professores disseram que a temática nunca foi vista ou que não se lembram quando foi trabalhada na formação inicial. Entre os que declararam lembrar da temática indígena em seus cursos de formação inicial, é frequente a referência pontual e limitada do tema. Entre os professores de História, disseram ter visto a temática apenas ao estudarem o período do Brasil colonial; os

professores de Geografia, ao abordarem questões relativas ao conceito de territorialidade, ou ao abordar temas mais gerais sobre a relação entre sociedades e meio ambiente; um professor de Biologia disse ter tido uma disciplina eletiva sobre saberes indígenas e africanidade (tem menos de cinco anos de magistério), e os pedagogos disseram ter tido contato com a temática em disciplinas específicas, como Antropologia e Educação,¹⁰ mas, segundo os professores, mesmo nesses espaços disciplinares, a temática indígena aparecia de forma muito limitada, pois “só diziam para não reproduzir preconceitos, mas não diziam como fazer!”. Os demais professores, de outras áreas disciplinares, disseram se lembrar de ter visto, mas não citaram informações específicas.

3.3. Percepções sobre a lei

Sobre a opinião dos professores sobre a lei nº 11.645/2008, 60% dos que preencheram os questionários disseram já ter ouvido falar sobre essa lei, enquanto 40% deles declararam nunca ter ouvido falar. Entre os que a conheciam, 75% acreditam ser uma iniciativa positiva ou extremamente positiva. Alguns, inclusive, a reconheciam como uma conquista dos movimentos indígenas e negros organizados no País, e apenas 25% dos professores se mostraram mais céticos: acham positivo, mas acreditam que a sua existência não irá garantir a inclusão da temática, sem a produção de materiais específicos ou sem a formação continuada de professores para que eles se sintam mais preparados a abordarem a História e Cultura dos povos indígenas do País.

Essa percepção majoritariamente positiva dos professores sobre a lei em questão – nenhum professor criticou a inclusão dessas duas temáticas – pode facilitar uma relação mais atuante do professor que busca informações para trabalhar de forma mais contextualizada a temática indígena na escola, principalmente visibilizando e discutindo as imagens presentes no próprio livro didático.

10 Cabe lembrar que essa disciplina foi incluída nos currículos dos cursos de Pedagogia recentemente, na maioria dos casos, nos últimos cinco anos. Portanto, quem fez Pedagogia há mais tempo, não teve essa disciplina, que é praticamente a única a abordar a questão indígena na formação do professor.

4. A TEMÁTICA INDÍGENA NOS CURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL: HISTÓRIA E PEDAGOGIA

As “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais”, implementadas em 2004 como desdobramento da lei nº 10.639, instituem a obrigatoriedade de inclusão de disciplinas que abordem a história da África e dos afro-brasileiros nas licenciaturas das universidades públicas. No entanto, muitas universidades, este ano ou no ano passado, criaram tais disciplinas. Portanto, vemos uma demora de dez anos na aplicação da lei nº 10.639 e nas diretrizes mencionadas anteriormente. Pior ainda é a situação da abordagem da História e Cultura Indígenas nos cursos de Licenciatura no País. Sem mencionar que não houve ainda modificação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais para incorporar a questão indígena. Como Penha (2012:6) chama a atenção:

O déficit na formação dos/as professores/as da Educação Básica, no que se refere às questões étnico-raciais no Brasil, é resultado do longo processo de discriminação racial e exclusão social dos grupos considerados marginalizados pela sua condição étnica, somado ao imaginário social alimentado pelo mito da democracia racial, que contribuiu para a ausência dessa temática nos currículos escolares e universitários. Mesmo porque sabemos que as escolhas dos conteúdos que devem contar nos programas e diretrizes curriculares são resultados de negociações que representam valorização de determinados saberes em função da desvalorização de outros.

Como vimos no tópico anterior, a maior parte dos docentes disse que seus cursos de formação inicial não abordavam ou tratavam a temática indígena de forma muito pontual e limitada. Sendo assim, é fácil supor que suas práticas irão refletir essa ausência em sua formação. Por não terem sido apresentados a informações mais contextualizadas e atualizadas sobre os povos indígenas brasileiros, vários confessavam ir pelo caminho mais fácil: buscar na internet exercícios prontos, ou utilizar notícias que dificilmente apresentavam um material mais aprofundado.

Desse modo, pareceu-nos importante conhecer os currículos de alguns cursos universitários para saber se a temática é abordada e, se é, com

que constância. Aproveitamos, também, para fazer um paralelo com as disciplinas oferecidas sobre a História da África, tema incluído na mesma lei nº 11.645/2008. Procuramos, por meio dos sites das universidades, os currículos dos cursos de História e de Pedagogia nas cinco principais universidades públicas do estado do Rio de Janeiro. A partir dessa pesquisa, que considerou apenas os nomes das disciplinas para posterior análise de suas ementas, organizamos os dados na tabela abaixo:

Tabela 1. Faculdades de História

Instituição	Disciplina
UFF	Os índios na história do Brasil (eletiva) História da África Fontes e métodos em História da África Viagens e viajantes na África: representações do continente africano África nas relações internacionais estratégicas (eletiva) Política indigenista (eletiva) Índio no pensamento social brasileiro (eletiva)
UFRJ	História da África contemporânea I, II, III e IV (eletiva) Introdução aos estudos sociais da África pré-colonial (eletiva) Nenhuma disciplina ligada à História Indígena
UFRRJ	História da África (eletiva) Cultura afro-brasileira e africana Educação em sociedades indígenas
Uerj	História da África Nenhuma disciplina ligada à História Indígena
Unirio	História da África Nenhuma disciplina ligada à História Indígena

Tabela 2. Faculdades de Pedagogia

Instituição	Disciplina
UFF	Antropologia e Educação I Antropologia e Educação II Educação indígena (eletiva)
UFRJ	Antropologia e Educação Educação e Etnia (eletiva)
UFRRJ	Cultura afro-brasileira e africana Educação em Sociedades Indígenas
Uerj	Diversidade cultural e educação Educação escolar indígena (eletiva)
Unirio	Antropologia cultural Culturas afro-brasileiras em sala de aula (eletiva) Ideologia racial brasileira na educação escolar (eletiva)

A leitura dos dados das tabelas permite perceber que tanto nos cursos de História quanto nos de Pedagogia das universidades consideradas são poucas as disciplinas a abordarem a história e culturas indígenas. Outro aspecto a destacar é que a maioria das disciplinas mencionadas aborda aspectos e conteúdos referentes a elas, mas não *o como* ensiná-las. Assim, trata-se de conteúdos teóricos que, sem dúvida, contribuem à formação do professor, mas não necessariamente proporcionam ferramentas ou subsídios didáticos para eles. Disciplinas que abordem a didática do ensino das histórias e culturas africana e afro-brasileira e a didática do ensino da história e culturas indígenas são raras nas universidades do País.

REFLEXÕES FINAIS

Conforme escrito anteriormente, a partir da pesquisa realizada é possível perceber que ainda existe um longo caminho para que a lei nº 11.645/2008 seja efetivamente implementada nas escolas do estado do Rio de Janeiro. Entretanto, se, em relação à implementação da lei, já podemos apontar alguns passos de avanço, é inquietante perceber que não existe qualquer mudança sobre a visão de interculturalidade proposta pelo Governo Brasileiro desde 1996: nas políticas educativas, a perspectiva intercultural só é voltada para os povos indígenas que precisam aprender a lidar com a sociedade nacional. A discussão de diversidade é inserida a partir desse olhar de desigualdade de poder que, em nenhum momento, é discutido.

Também é preciso destacar que, ao longo da pesquisa, observamos que a inclusão da temática indígena deve-se muito mais a iniciativas de professores de forma individual do que a uma preocupação da instituição escolar. São os professores que, de forma particular, sentem-se engajados com a questão, e procuram realizar atividades mais sistemáticas com seus alunos sobre a diversidade étnico-racial. São raros os casos em que a instituição assume a importância da temática e apoia e orienta os docentes para a aplicação da lei, e mais raros ainda quando abordamos a temática indígena desde uma perspectiva mais crítica e condizente com as demandas dos povos indígenas brasileiros na contemporaneidade.

Os setores governamentais que deveriam orientar e capacitar os professores para o ensino da história e culturas indígenas – geralmente coordenações de inclusão e diversidade cultural dentro da Secretaria

de Estado de Educação (Seeduc) ou secretarias municipais de educação – são escassos de recursos humanos e econômicos, o que mostra que, na esfera educativa, ainda não é uma prioridade do governo o atendimento da diversidade cultural e a construção de práticas pedagógicas interculturais. No plano federal, também não existem políticas ou instâncias de acompanhamento e supervisão da aplicação da lei nº 11.645. Aliás, são poucos os fomentos para a produção de materiais que auxiliem professores a abordarem de forma mais completa essa temática e, como vimos anteriormente, tampouco os textos de orientação presentes nos guias dos livros didáticos parecem incorporar com maior propriedade essa discussão.

Além dos limites, é igualmente importante apontarmos as conquistas que também estão em jogo no reconhecimento e implementação da lei nº 11.645/2008: todos os professores participantes da pesquisa reconheceram a importância de se incluir a temática indígena no currículo das escolas brasileiras, e a maior parte deles também demonstrou uma visão crítica sobre a forma com que os indígenas são apresentados nos livros didáticos. Grande parte dos professores também disse ter interesse em saber mais sobre estes povos, principalmente, gostariam de ter acesso a dados mais atualizados sobre sua situação contemporânea. Alguns também citaram o uso de livros de literatura infanto-juvenil escritos por autores indígenas como um suporte importante para desconstruírem estereótipos, mas apontam a dificuldade de localizar tais livros (são poucos os títulos disponíveis em livrarias mais comerciais). Sendo assim, se, por um lado, reconhecemos os desafios para a implementação da inclusão da temática indígena na escola, por outro, destacamos o atual ambiente propício para essa inclusão a partir da opinião dos professores entrevistados. Concordamos com Neves (2013, p. 15) na afirmação de que a lei nº 11.645:

Poderá ter uma chance desde que se construam mecanismos de acompanhamento e controle social, dentre outros, junto ao Ministério Público, assegurando o efetivo processo de implantação junto aos sistemas de educação, bem como o investimento em processos continuados de formação docente – condições fundamentais para que esta lei alcance seus objetivos.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flávio B.; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Povos indígenas e ensino de História: a lei nº 11.645/2008 como caminho para a interculturalidade. In: BARRASO, Vera Lucia Maciel et. al. (org.). *Ensino de História: desafios contemporâneos*. Porto Alegre: Estação Exclamação/ANPUH-RS, 2010, p. 151-166.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Interculturalidade nas práticas escolares indígenas e não indígenas. In: _____. *Povos indígenas e escolarização*. Discussões para repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.
- BRASIL. Assembleia Constituinte. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 2008.
- _____. Ministério da Educação. *Guia de livros didáticos PNLD 2013: Ciências*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2012a.
- _____. _____. *Guia de livros didáticos PNLD 2013: Geografia*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2012b.
- _____. _____. *Guia de livros didáticos PNLD 2013: História*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2012c.
- _____. _____. *Guia de livros didáticos PNLD 2013: Matemática*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2012d.
- _____. _____. *Guia de livros didáticos PNLD 2013: Português*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2012e.
- _____. Diário Oficial. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 14 set. 2009.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997, 126p.
- CAMPOS, Alexandre C. O.; DINIZ, Margareth; VASCONCELOS, Renata N. Pluralidade cultural e inclusão na formação de professoras e professores: gênero, sexualidade, raça, educação especial, educação indígena, educação de jovens e adultos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.34, n.123, set./dez. 2004.
- CARVALHO, Rosângela Tenório de. *Discursos pela interculturalidade no campo curricular da educação de jovens e adultos no Brasil nos anos 1990*. Recife: Bagaço, 2004.
- COLLET, Celia Letícia G. Interculturalidade e educação escolar indígena: um breve histórico. In: GRUPIONI, L. D. B. (org.). *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: MEC/Secad, 2006. p. 115-129.

- GALLOIS, D. Culturas indígenas e processos de patrimonialização. In: BARROS, B. et al. (org.). *Proteção aos conhecimentos das sociedades tradicionais*. Belém: CUP/Museu Paraense Emilio Goeldi, 2007. p. 259-264.
- GARCÍA, Stella Maris; PALADINO, Mariana. *Educación escolar indígena*. Investigaciones antropológicas en Brasil y Argentina. Buenos Aires: Antropofagia, 2007.
- GOBBI, Izabel. *A temática indígena e a diversidade cultural nos livros didáticos de História*. São Carlos, 2006. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2006.
- GOMES, Nilma Lino. Diversidade e currículo. In: BEAUCHAMP, Janete; PAGEL, Sandra D.; NASCIMENTO, A. R. do (org.). *Indagações sobre currículo*. Brasília: MEC, 2008.
- GRUPIONI, Luís Donisete. Imagens contraditórias e fragmentadas: sobre o lugar dos índios nos livros didáticos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 77, p. 422-437, 1996.
- HENRIQUES, Ricardo et al. (org.). *Educação escolar indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola*. Brasília: MEC/Secad, 2007. Cadernos Secad 3, p. 133.
- HOGGART, R. *As utilizações da cultura*. Lisboa: Presença, 1973.
- JULIANO, Dolores. *Educación intercultural: escuela y minorías étnicas*. Madrid: Eudema, 1993.
- López, Luis E. 2001. “La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana”. In: Unesco. Análisis de perspectivas de la educación en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: 382-406.
- LUCIANO, Gersem dos Santos. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: MEC/Secad/Laced/Museu Nacional, 2006.
- MIGNOLO, W. D. Colonialidad del poder y diferencia colonial. *Anuario Mariateguiano*, v. 9, n. 10, 1999.
- MOREIRA, Antonio Flávio B.; CANDAU, V. M. Conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, Janete; PAGEL, Sandra D.; NASCIMENTO, A. R. do (org.). *Indagações sobre currículo*. Brasília: MEC, 2008.
- _____; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- NEVES, Josélia Gomes. Currículo intercultural: o processo de aplicação da lei nº 11.645/2008 nas escolas públicas da Amazônia. *Revista Partes*, São Paulo, v. 15, 2013.
- PACHECO DE OLIVEIRA, João; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. *A presença indígena na formação do Brasil*. Brasília: MEC/Secad/Laced/Museu Nacional, 2006.
- PALADINO, Mariana; ALMEIDA, Nina P. *Entre a diversidade e a desigualdade: uma análise das políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula*. Rio de Janeiro: Contra Capa/Laced, 2012. Série Traçados, n. 2. Também disponível em: http://laced.etc.br/site/arquivos/Laced_Entre%20a%20diversidade%20e%20a%20desigualdade.pdf. Acesso em: 25 set. 2013.

- PALADINO, Mariana; CZARNY, Gabriela. *Povos indígenas e escolarização*. Discussões para repensar novas epistemias nas sociedades latino-americanas. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.
- PENHA, Maria da. A diversidade étnico-racial na escola e a temática indígena em questão: discutindo políticas públicas para a efetivação da lei nº 11.645/08. *In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL EM PERNAMBUCO*, 4, Caruaru, 2012. Anais... Caruaru: s.n., 2012.
- PEDREIRA, Silvia. “Porque a palavra não adianta”: um estudo das relações entre surdos/as e ouvintes em uma escola inclusiva na perspectiva intercultural. Rio de Janeiro, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2006.
- RUSO, Kelly. Quando a lei propicia um encontro: negros e índios na construção de novos paradigmas para a educação. *In: Lima, A. C. Gonçalves e; Oliveira, L. Fernandes de; Lins, M. R. Ferreira (org.). Diálogos interculturais, currículo e educação*. Rio de Janeiro: Quartet/Faperj, 2009, p. 111–134.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural. *In: SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. B. (org.). Territórios contestados*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- SILVA, Edson. História, povos indígenas e educação: (re)conhecendo e discutindo a diversidade cultural. *In: ENCONTRO PERNAMBUCANO DE ENSINO DE HISTÓRIA*, 1., 2007, Recife. Recife: s. n., 2007. 11p.
- WALSH, C. (De)construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador. *In: FULLER, Norma (ed.). Interculturalidad y política*. Desafíos y posibilidades. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales, 2002. p. 115-142.

POVOS INDÍGENAS: HISTÓRIAS E HISTÓRIAS SOBRE POLÍTICAS AFIRMATIVAS¹

Jane Felipe Beltrão²

HISTÓRIAS E HISTÓRIAS

Entre produzir História e contar histórias, selecionei a segunda opção para começar a compreender os desafios das políticas afirmativas que enfrentamos na Universidade Federal do Pará (UFPA), embora o contar histórias não exclua o fazer História. E como não podia deixar de ser, começo assim: “era uma vez”.

Assim começam todas as histórias de final feliz no mundo ocidental. Ao ouvir a narrativa recheada de performances, passamos nós da alegria de poder ouvir histórias, ao medo e ao frio na barriga que a contadora de história, em geral uma mulher, nos faz sentir, especialmente quando elas são boas avós que, exímias narradoras, prendem nossa atenção. Não sou uma boa avó, e nem mesmo uma avó, mas penso que aprendi com a minha avó um pouco do modo tradicional de narrar. Farei uso do pequeno, e pouco eficiente, “dom” que penso ter adquirido.

Vocês provavelmente terão dificuldade de gravar o nome dos personagens da história narrada mas, com o desenrolar do texto e no enredamento nele, enfrentar-se-á o desafio da interculturalidade, pois devem se aprender outras formas de narrar e escrever trabalhos com as chamadas epistemologias indígenas para renovar a academia.

1 Comunicação apresentada à mesa redonda Construção de Políticas Afirmativas: história e desafios na UFPA, proposta que integra o Seminário UFPA 60 Anos, por ocasião da Feira do Livro – 2017, realizada em 1º de junho de 2017.

2 Antropóloga e historiadora, professora titular, docente permanente nos Programas de Pós-Graduação em Antropologia (PPGA), em Direito (PPGD) da Universidade Federal do Pará (UFPA); e docente visitante no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS); bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq, nível 1C. E-mail: janebeltrão@gmail.com.

Lidar com epistemologias diferenciadas respeitando-as é o desafio posto pela interação próxima com os povos indígenas na Universidade. Que nenhum de nós se engane, os povos indígenas vão enfrentar os acadêmicos resistentes e, como fazem há séculos, eu não tenho dúvidas, eles terão êxito.

HISTÓRIAS EM EDADISREVINU

Era uma vez, uma jovem indígena gnagniak que, incumbida pelo povo com o qual vivia, os Ejetarkyik (pessoas que se consideram gente de verdade), foi ter à beira de um caudaloso rio, no lugar chamado Edadisrevinu, onde soube existirem povos interessados em manter contato com povos indígenas “desejosos” de realizar curso superior. Inasor foi feliz com seus companheiros de luta até Xela, principal da aldeia Edadisrevinu, que os recebeu para negociar as demandas do povo Ejetarkyik.

A delegação indígena manteve boa conversa com Xela acompanhada que foi por outros amigos do chefe ribeirinho, aos quais chamavam aliados, pois estes constituíram um “arco da boa e eterna aliança”, como aprenderam na Bíblia dos missionários católicos que passaram pelas aldeias. As representações encerraram a conversa, selando um pacto de entendimento para incorporar pessoas indígenas ao sistema escolar vigente em Edadisrevinu. Inasor pensou: que bom, os deuses “amansaram” os ribeirinhos!

Qual nada, muita negociação ainda rolaria por baixo da ponte Abudnucut. Os membros do arco da aliança constituída – Enaj, Ailez e Ezoj – produziram um livrinho chamado *Ossecorp* para atender às demandas do povo Ejetarkyik e o submeteram ao conselho de notáveis da Instituição ribeirinha que, após muita disputa institucional, aprovou o documento, apesar da peroração contrária de um representante da comunidade estudantil que vociferou contra o que denominou de “privilegio de pessoas sem mérito”. Inasor ficou abalada com o acontecido. Mas pensou que a luta não é fácil. Sempre foi uma saga, e se deu por feliz porque não houve sangue.

Após a vitória, os parentes de Inasor passaram a usar o sistema escolar dos ribeirinhos; algumas pessoas tiveram êxito nos estudos, mas concluíram suas trajetórias com muita dificuldade, pois a mudança para a ribeira não foi fácil, requereu adaptações, ajudas e muita superação. Entre os problemas relatados constam: atitudes preconceituosas e práticas de discriminação que prejudicam a interação social entre indígenas e ribeirinhos.

Certa vez, após a conquista, Ariwu ficou deveras aborrecido, pois uma qualificada professora da Edadisrevinu dissera o seguinte: “não sei o que tanto esses índios vêm fazer aqui!”. Ao que uma das técnicas presentes da instituição respondeu: “mil vezes fazer o vestibular ‘normal’ que o dos índios!”

Quando os protagonistas da narrativa são os parentes de Inasor e de Ariwua, a história não tem final de conto de fadas, pois os indígenas não estão “felizes para sempre” na Edadisrevinu. A luta continua e a palavra de ordem é: lugar de racismo é no lixo!

INTERPRETANDO A HISTÓRIA

Não é usual na academia analisar realidades contando “histórias e mais histórias”, entretanto fiz um esforço para contar algo que diz respeito aos passos iniciais da luta dos povos indígenas para que muitos pudessem compreender e se colocar – por um minuto que seja – na pele de uma pessoa indígena. Afinal, também cursamos a academia da vida e muito do que sabemos “ai, ai... isso não se aprende na escola, ai não”, como diz a canção.³ Precisamos usar a nossa melhor sensibilidade para conquistar um mundo plural.

Na verdade, a história que narrei acima é verídica. Eu só fiz um exercício na tentativa de indicar o esforço de compreender aquilo que se chama interculturalidade, desafio maior de quem implanta políticas afirmativas, usando um outro caminho que pode e deve ser trilhado no dia a dia da Universidade, qual seja, a experiência de cada um de nós. Ninguém, em sã consciência, aceita desrespeito, portanto, tornemos a Universidade o lugar da diversidade.

Abandonei a forma acadêmica de escrever, própria da Antropologia, repleta de conceitos e categorias acadêmicas e/ou nativas, para tentar mostrar o quão difícil é adaptar-se a um padrão ao qual não estamos acostumados. Contar história é coisa de avó, mas, quem sabe, usando esta outra forma narrativa, produzo alguma reflexão.

3 Cf. “Não se aprende na escola,” canção de Haroldo Barbosa que ouvi na voz de Aracy de Almeida. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/aracy-de-almeida/1765953/>. Acesso em 29/05/2017.

E continuando com Haroldo Barbosa e sobre “o que não se aprende na escola”, digo: 1. a política afirmativa é “[s]emente, dá um broto”; prosseguindo, 2. “[d]iz a história natural” que o tal broto “dá uma encenra, quase sempre desigual”; podemos tomar os versos como metáforas das discordâncias e do racismo arraigado em cada um de nós; e voltando a cantar: 3. [s]e não sabe, então que guarde [e]sse conselho na cachola”, e eu ousou acrescentar: não apenas na cabeça, mas também no coração. Para praticar as políticas afirmativas temos que imperiosamente compreender o outro e aprender com ele – no caso, as pessoas indígenas ingressas que se fazem presentes na Universidade. Eles são os agentes da transformação.

Se vocês pensam que a história contada se passa entre povos indígenas e ribeirinhos, estão enganados, a historinha se passa no cotidiano acadêmico, no nosso mundo, dentro da Universidade Federal do Pará (UFPA). Leiam os nomes de trás para frente e verão que a jovem indígena é da etnia Kaingang e chama-se Rosani de Fátima Fernandes;⁴ o lugar na Ribeira é a Universidade, às margens do rio Guamá – instituição da qual muitos de nós fazemos parte. Segundo se diz, é a maior instituição de pesquisa da Pan-amazônia. O “principal” do coletivo ribeirinho era, à época, o reitor Prof. Dr. Alex Fiúza de Mello (2004-2009), que ousou receber os povos indígenas, as personagens que fizeram o livrinho que, lido às avessas, chamamos processo, demandado pelo povo Kyikatêjê, também presentes, eu (a escriba), Zélia⁵ e nosso bom amigo José Claudio Monteiro de Brito Filho⁶ e, finalmente, Uwira Xakriabá,⁷ que é o único professor indígena da UFPA.

4 Prof^{fa}. Dr^a. Rosani de Fatima Fernandes, educadora kaingang, mestre em Direito e doutora em Antropologia, ambos os títulos obtidos na UFPA.

5 Trata-se da Prof^{fa}. Dr^a. Zélia Amador de Deus, docente da Universidade Federal do Pará e militante do Movimento Negro, referência no campo das políticas afirmativas na Instituição.

6 Docente do Programa de Pós-Graduação em Direito que, junto conosco (Zélia e eu), elaborou a proposta aprovada no Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (Consepe).

7 Prof. M. Sc. William César Lopes Domingues, pertencente à etnia Xakriabá, adotado pelos Asurini, docente da UFPA junto ao Campus de Altamira. Militante do Movimento Indígena e presidente do Conselho Distrital de Saúde Indígena (Condisi) de Altamira.

As águas roladas dizem respeito ao igarapé do Tucunduba, que corta a Cidade Universitária Prof. José da Silveira Netto. Os racistas não tiveram os nomes revelados para não acirrar, ainda mais, os exaltados ânimos, porque o racismo, inclusive institucional, deve ser combatido com ações que nos façam refletir, pois creio que este deve ser nosso esforço maior, já que somos uma Universidade.⁸

A historinha narrada como conto de fadas não possui um final feliz porque estamos a construir o futuro, agora, no presente. E a construção passa pela prática da interculturalidade. Mas, o que é essa tal interculturalidade?

DISCUTINDO INTERCULTURALIDADE

Para tratar do assunto, considero que povos indígenas vêm estabelecendo diálogos renovados e de maneira sistemática com a Antropologia por intermédio de intelectuais formados nas academias, forjando a abertura de interlocução qualificada e participativa em busca de matriz intercultural que estabeleça novas interlocuções e alianças.

Tenho como expectativa que a nova interlocução promova mudanças no campo das discussões relativas a direitos humanos, como território, educação e saúde de povos etnicamente diferenciados, que demandam formatos de interação que, algumas vezes, trazem o conflito à cena principal, mesmo usando de cautela, pois requerem

8 A narrativa que oculta os nomes produz inversões e narra casos como acontecidos em lugares que, aos olhos dos não antropólogos, podem surpreender. Na Antropologia, é uma forma de captar o leitor, pois um profissional de antropologia não se surpreende com povos e costumes por mais diferentes que eles sejam. Usei deste artifício na publicação: Beltrão, Jane Felipe; Libardi de Souza, Estella; Mastop-Lima, Luiza de Nazaré; Fernandes, Rosani de Fatima. 2014. “Povos indígenas, narrativas e possibilidades de diálogo frente ao ‘humanismo’ etnocêntrico”. In: Cancela, Cristina Donza; Moutinho, Laura; Simões, Júlio (orgs.). *Raça, etnicidade, sexualidade e gênero em perspectiva comparada*. São Paulo: Terceiro Nome. p. 145-161. O registro mais provocativo que conheço é o texto de Minner, Horace. 1956. “Body ritual among the Nacirema”. *American Anthropologist*, v. 58, p. 503-507. Há inúmeras versões deste texto circulando na internet, inclusive traduções, creio que não autorizadas.

pluralismo e refinada intermediação que apontam para a necessidade de conversar sobre novos caminhos éticos, teóricos e metodológicos para atuação no campo da Antropologia. Falo de Antropologia, mas o que digo se aplica aos demais campos do conhecimento, basta que para tanto se pratique a oitiva (escuta) qualificada. Escutar e aprender com os povos indígenas são os passos indicados para o diálogo. Talvez a Psicologia nos auxilie na tarefa. Afinal, são exímios na escuta, e na UFPA temos excelentes profissionais. Vale a pena pensar a diversidade, mesmo para profissionais que, até o momento, lidam quase exclusivamente com cânones ocidentais.

No caso sob análise, se faz urgente discutir as mudanças que serão enfrentadas no futuro próximo, quando o diálogo com os intelectuais indígenas se tornar mais intenso. Creio que haverá, no mínimo, um certo “mal-estar”, como informa Pacheco de Oliveira (2004), que pode e deve ser sanado desde agora, para que juntos se encontrem soluções passíveis de implementação, pois se um dia os povos etnicamente diferenciados foram informantes de antropólogos, hoje, por força de movimentos sociais por direitos – inclusive à educação – tornaram-se protagonistas, como intelectuais que são, com o domínio de conhecimentos diferenciados. Cabe aos antropólogos e demais profissionais discutirem novas posturas mais adequadas ao presente e com chance de aperfeiçoamento no futuro.

O desafio não é apenas dos antropólogos, diz respeito à comunidade universitária que pensa em fazer e refazer a Universidade para que ela viva, muito mais do que os 60 anos que se comemoraram em 2017. É urgente trabalhar no sentido de indianizar a Universidade. Esta indianização passa por nuances étnicas, podendo ser, por exemplo, *teneteharando*, *guaranizando*, *waiwaizando*, e assim por diante, pois há 60 povos indígenas no Pará e outras centenas pelo Brasil afora.

Seria interessante tornar uma instituição de ensino superior, como a UFPA, indianizada, pois ela ganharia outro sentido, ela se tornaria espaço de sociabilidade, já que seu território seria ocupado de forma plural. Podemos (re)inventar as formas de aprender, evitando a maneira solitária e monástica de ler a sós, escrever isoladamente, adotando tantas outras possibilidades. Quem sabe ocupando espaços hoje pouco utilizados poder-se-ia transformar a regência de classe em algo mais atraente, como à moda guarani, usando a área externa das edificações para realizar oficinas, nas quais se ensinaria como produzir artefatos a partir de conhecimentos tradicionais que “migram” para

a Universidade, levados pelos velhos sábios da aldeia. Talvez assim se indianizassem espaços e pessoas, mesmo contrariando aqueles que só creem em aula, durante a qual o docente fala aos discentes que, preocupados, cuidam de aprender o pouco que conseguem reter em suas “cacholas”, só para insistir e voltar a Haroldo Barbosa.

Penso que, a partir dos exemplos, é bem mais fácil entender a interculturalidade, pois ela se apresenta como possibilidade de trocas mais simétricas com as quais temos muito a aprender, tanto em termos acadêmicos como a partir da luta que os povos indígenas empreendem desde a invasão dos europeus.

A interculturalidade é uma maneira de se comportar, de conviver procurando manter relações simétricas e também de valorizar e fortalecer as identidades étnicas para que os povos indígenas se apresentem e façam frente aos conflitos que a diversidade produz, razão pela qual a interculturalidade denominada crítica⁹ compõe a agenda dos movimentos indígenas e, como tal, deve ser respeitada. No caso da Universidade, o apoio à causa é estratégica e contribui para a construção de uma cidadania intercultural. Digo que esta é a “aliança da hora”, que devemos apoiar a luta contra a discriminação étnica, pois, afinal, essa é a missão de quem mora, vive e trabalha na/pela Amazônia.

Praticar a interculturalidade de forma diferenciada e crítica é imperioso. Tirar as vendas coloniais impostas, como antolhos, pelo colonizador faz-se urgente. Os povos indígenas possuem uma agenda política construída pelos movimentos indígenas, muito diferente das

9 Sobre o assunto, consultar: Cavalcante, Tiago Leandro Vieira. 2017. “A Interculturalidade Crítica como possibilidade para um diálogo sobre as territorialidades no Brasil”. *Tellus*, Campo Grande, MS, ano 17, n. 32, p. 85-101, jan./abr. E, ainda: Tubino, Fidel. 2005. *Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico* [Disponível em: <http://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/interfuncional.pdf>. Acesso em: 23/05/2017], para compreender e apropriar-se dos múltiplos sentidos e empregos da categoria interculturalidade. Para trabalhar interculturalidade e descolonialidade, consultar: Walsh, Catherine. 2007. “Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial”. In: Castro-Gómez, S.; Grosfoguel, R. (eds.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores/Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

nossas agendas. Por esta razão, é preciso compreender sua movimentação constante: ir e vir para/da aldeia; para eventos internos ao coletivo, por ocasião de discussões regionais, nacionais e internacionais, as quais são marcadas conforme as necessidades do momento. O compromisso com os eventos étnicos assombra os docentes que sequer aproveitam a experiência das lideranças que temos na UFPA para incorporá-la ao dia a dia da disciplina que ministram e, assim, contribuir para despertar os não indígenas para os compromissos de cidadania.

Urge compreender que o novo comportamento que está sendo construído, pautado por uma interculturalidade crítica, de feição descolonial, extrapola o campo acadêmico e o simples reconhecimento de diferenças entre eles e nós ou entre nós e eles. Para mudar temos que questionar as causas da assimetria que se estabelece em face das condições sociais, portanto, é vedado exigir que os povos indígenas se enquadrem na modernidade ocidentalizante – esta deveria ser a máxima da interculturalidade. Ela não serve nem a nós, nem a eles, temos que perseguir uma via própria à Amazônia, pois ela é o nosso *locus*, território de vida e afetos.

Os povos indígenas não vieram à Universidade a passeio, vieram em busca de estratégias para manterem-se indígenas e rejeitar as propostas que lhes esbulham os territórios e lhes subtraem direitos. E nós, os trabalhadores da Universidade, precisamos aproveitar a indianização para melhor exercitar a cidadania e romper as amarras de uma sociedade colonial que nos persegue como anátema.

O resultado da movimentação em busca da transformação pode ser, como querem Ribeiro e Escobar (2009), a possibilidade de aceitar a diversidade epistêmica como um projeto de universidade – os autores falam de um projeto universal – abarcando o que poderia ser chamado de *diversalidad*. O neologismo refletiria a tensão constitutiva de uma universalidade que contempla a diversidade e rejeita as amarras coloniais.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Haroldo. “Não se aprende na escola”. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/aracy-de-almeida/1765953/>. Acesso em 29/05/2017.
- CAVALCANTE, Tiago Leandro Vieira. 2017. “A Interculturalidade Crítica como possibilidade para um diálogo sobre as territorialidades no Brasil”. *Tellus*, Campo Grande, MS, ano 17, n. 32, p. 85-101, jan./abr.
- PACHECO DE OLIVEIRA, João. 2004. “Pluralizando tradições etnográficas: sobre um certo mal-estar na antropologia”. In: Lagdon, Esther Jean & Garnelo, Luiza. *Saúde dos Povos Indígenas – reflexões sobre antropologia participativa*. Rio de Janeiro: Contra Capa/ABA. p. 09-32.
- RIBEIRO, Gustavo Lins & Escobar, Arturo. 2009. “Antropologías del mundo: transformaciones disciplinarias dentro del sistema de poder”. In: ____ (eds.). *Antropología del mundo, transformaciones disciplinarias dentro de sistemas de poder*. Mexico – DF, Universidad Iberoamericana. p. 25-54.
- TUBINO, Fidel. 2005. *Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico*. Disponível em: http://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/inter_funcional.pdf. Acesso em 23/05/2017.
- WALSH, Catherine. 2007. “Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento ‘otro’ desde la diferencia colonial”. In: Castro-Gómez, S.; Grosfoguel, R. (eds.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores/Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

SOBRE OS AUTORES

ANTONIO CARLOS DE SOUZA LIMA

Professor Titular de Etnologia do Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, onde ministra cursos, desenvolve e orienta pesquisas. Doutor (1992) em Antropologia Social, pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS/MN-UFRJ), trabalha sobre Antropologia do Estado (em especial sobre indigenismo e políticas indigenistas no Brasil), e história da Antropologia no Brasil. É bolsista de produtividade em Pesquisa IB (CNPq), e Cientistas do Nosso Estado (Faperj, 2014-2018). É co-coordenador do Laboratório de Pesquisas em Etnicidade Cultura e Desenvolvimento (LACED - www.laced.etc.br)/Setor de Etnologia/Dept. de Antropologia-Museu Nacional/UFRJ. Participou e coordenou projetos de pesquisa e extensão com recursos de instituições como a Fundação Ford e a FINEP, e desde 2004 até o presente dedicou-se com esses recursos a trabalhar para e sobre o ensino superior de indígenas no Brasil. Ocupou diversas posições na Associação Brasileira de Antropologia, inclusive a de Presidente (2015-2016), e, desde janeiro de 2017 é editor de *Vibrant – Virtual Brazilian Anthropology* (<http://www.vibrant.org.br/>). Para suas publicações ver também: <http://www.ppgasmn-ufrj.com/antonio-carlos-de-souza-lima.html>. É desde abril de 2018, Coordenador da Área de Antropologia e Arqueologia junto à Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (Capes).

CARMEN MARTÍNEZ NOVO

Professora Associada no Departamento de Antropologia da Universidade de Kentucky, nos Estados Unidos. Doutora em antropologia pela *Who Defines Indigenous? Identities, Development Intellectuals and the State in Northern Mexico* publicado pela Rutgers University Press em 2006, e editora do *Repensando los movimientos indígenas* publicado pela FLACSO, Equador em 2009. Publicou numerosos artigos em revistas indexadas e capítulos de livros sobre identidades indígenas e indigenismos no Equador e no México. Martínez Novo foi presidente da seção de *Raça, Etnia e Povos Indígenas* da Latin American Studies Association 2016-2018, foi membro do Conselho Executivo da Latin American Studies Association 2014-2016, e membro do conselho editorial do *Journal of Latin American and Caribbean Anthropology*, *Latin American and Caribbean Ethnic Studies*.

FERNANDO IGNACIO SALMERÓN CASTRO

Antropólogo e sociólogo, professor-pesquisador do CIESAS desde 1985, membro da Academia Mexicana de Ciências. Publicações recentes: “Investigación científica e interculturalidad desde una perspectiva metodológica” em L. Olivé (Coord.) *Las ciencias en la UNAM*. Construir el futuro de México. Simposio 8. Retos de la sociedad multicultural. México. UNAM-Coordinación de la Investigación Científica (2015:125-137). Em colaboração com Ricardo Porras, “Equidad educativa: igualdad de oportunidades, de acceso, de programas y de resultados”, Anexo 5 do *Informe Miradas 2015 sobre la educación en Iberoamérica. Educación de los pueblos y comunidades indígenas (originarios) y afrodescendientes*. Madrid, OEI. (2015: Anexo 5 em versão eletrônica www.oei.es/miradas2015/doc5.pdf). “Prólogo” ao livro *La gestión de la educación superior intercultural en México*. Retos y perspectivas de las universidades interculturales. Floriberto González González, Francisco J. Rosado May y Gunther Dietz (coordinadores). Guerrero, Ediciones Trinchera, 2017.

GUNTHER DIETZ

Doutor em Antropologia pela Universidade de Hamburgo, é atualmente pesquisador sênior no Instituto de Pesquisa em Educação da Universidad Veracruzana. Últimos livros publicados: *O poder da memória* (co-editor, Xalapa, 2016), *Interculturalidade em espaços universitários multiculturais* (co-editor, Quito, Equador, 2017), *Rumo a uma nação Purhépecha? Gênese de um movimento indígena em Michoacán* (México, 2017).

GUSTAVO LINS RIBEIRO

Ph.D. em Antropologia, City University of New York (1988). Professor Titular C, Universidad Autónoma Metropolitana – Lerma (México); Pesquisador Nível 3, Conselho Nacional de Ciência e Tecnologia (CONACYT - México). Publicou 21 livros em português, espanhol e inglês e mais de 180 capítulos e artigos em países de todos continentes sobre temas como desenvolvimento, migração internacional, internet, globalização e antropologias mundiais.

JANE FELIPE BELTRÃO

Professora Titular de Antropologia da Universidade Federal do Pará (UFPA), onde atua nos programas de pós-graduação em Antropologia e Direito. Mestre em Antropologia (1979) e Doutora em História Social (1999), é Bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq, nível 1C. Líder do grupo de pesquisa *Cidade, Aldeia & Patrimônio*, nos últimos 15 anos dedica-se ao Programa de *Políticas Afirmativas para Povos Indígenas e Populações Tradicionais I* (PAPIT/UFPA). Trabalha nas áreas de Antropologia, Direitos Humanos, Gênero, Saúde e Patrimônio em perspectiva interdisciplinar, entre povos tradicionais indígenas e não indígenas, áreas em que tem extensa produção. Tem desenvolvido, especialmente nos últimos anos, um trabalho formativo de profissionais voltados para a educação básica, produzindo material didático e paradidático, a partir da Antropologia, para utilização em cursos de formação de professores e no cotidiano escolar. Na Associação Brasileira de Antropologia ocupou diversas posições, tendo sido Vice-Presidente (2015-2016) e mantendo-se ligada às Comissões de Direitos Humanos e ao Comitê de Laudos Antropológicos, áreas nas quais tem uma colaboração significativa.

JOANNE RAPPAPORT

Professora de Estudos Culturais no Departamento de Espanhol e Português da Georgetown University. Ela conduziu pesquisas colaborativas, bem como pesquisas etnográficas mais tradicionais, em comunidades indígenas do sudoeste da Colômbia, resultando nos seguintes livros: *Cumbe Reborn: An Andean Ethnography of History* (Chicago, 1994), *The Politics of Memory: Native Historical Interpretation in the Colombian Andes* (Duke, 1998), *¿Qué pasaría si la escuela . . . ? Treinta años de construcción educativa* (collaboratively written with Graciela Bolaños, Abelardo Ramos, and Carlos Miñana; CRIC, 2004), e *Intercultural Utopias: Public Intellectuals, Cultural Experimentation, and Ethnic Dialogue in Colombia* (Duke, 2005). Ela também realizou pesquisas em arquivo sobre alfabetização indígena e sobre raça no Novo Reino colonial de Granada: *Beyond the Lettered City: Indigenous Literacies in the Andes* (with Tom Cummins; Duke 2012) e *The Disappearing Mestizo: Configuring Difference in the Colonial Andes* (Duke, 2014). Atualmente, ela trabalha na história da pesquisa-ação participativa na Costa Caribenha da Colômbia na década de 1970.

KELLY RUSSO

Doutora em Educação Brasileira, Mestre em Ciências Sociais e Educação e possui especialização em Diversidade Cultural e Direitos Humanos com menção em Povos Indígenas. Professora Associada do Departamento de Formação de Professores da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF / UERJ). Na FEBF, integra o Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas, onde dirige a pesquisa em Mestrado em Educação, e coordena o Núcleo de Estudos sobre os Povos Indígenas, Interculturalidade e Educação - NEPIIE. Tem experiência com projetos educacionais em contexto escolar e não escolar desde 2011, e pesquisadora associada de LACED. Publicou em coautoria o livro *Quebrando preconceitos: subsídios para o ensino das culturas e histórias dos povos indígena*. Rio de Janeiro: Contracapa livraria, 2014 (com Mariana Paladino e Celia Collet); organizou o livro *Ciências, Tecnologias, Artes e Povos Indígenas no Brasil. Subsídios e debates a partir da Lei 11.645/2008*. Rio de Janeiro: Editora Garamond, 2016 (em coautoria com Mariana Paladino); e possui diversos artigos sobre temas como educação escolar e povos indígenas; ações afirmativas e a inserção de jovens indígenas na educação superior, além de discutir o conceito de interculturalidade na educação brasileira.

LUIS FELIPE DOS SANTOS CARVALHO

Doutor em Literatura Brasileira pelo Departamento de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2010). Estudou, por 3 meses, na Universidade Nacional de Rosário, Argentina, com bolsa Capes, pesquisando a poesia latino-americana (2008). Fez um Doutorado Bolsa Sandwich, na Espanha, no Departamento de Filologia Galega da Universidade de Santiago de Compostela (agosto de 2008 a abril de 2009). Mestre em Literatura Brasileira pelo Departamento de Letras, da PUC-Rio (CNPq / 2006) e bacharel em Ciências Sociais pela PUC-Rio (2003). Possui experiência na área de Letras e Antropologia, com ênfase em Literatura Comparada e Antropologia Política. Atua principalmente nos seguintes temas: literatura comparada, estudos culturais, relações de poder e manifestações culturais latino-americanas. Publicou, em 2009, um capítulo no livro: *Veredas Argentina: ensaios à margem da literatura* (7 Letras). Realizou um Pós-Doutorado (Capes/Faperj), no PPGAS/Museu Nacional, na Universidade Federal do Rio de Janeiro, sob supervisão do Prof. Dr. Antonio Carlos de Souza Lima. Na ocasião, pesquisou sobre a representação dos índios na Literatura Brasileira e publicou o livro *Intervenções Antropofágicas* (Azougue Editorial). Dando continuidade a esta pesquisa, atualmente, está no Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais (PPRER) do CEFET/RJ com uma bolsa de Pós-Doutorado (Capes). Pesquisa a construção das trajetórias pessoais e coletivas na literatura indígena contemporânea.

MARCELO FERNÁNDEZ OSCO

Aymara, graduado em Sociologia (Universidad Mayor de San Andrés – 1996); e Antropólogo (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Programa Quito-Ecuador – 1995), Master of Arts, Duke University (2007); Doctor of Philosophy, Duke University, Durham-us. Autor de: “Dos visiones y perspectivas de justicia: indígena originaria y estatal”, em: *Poder Rotatorio y el sistema social de los ayllus*. El Alto, *Willka*, Revista Anual, 7, 2016; *Caminando la interculturalidad*. La Paz: Ed. Gobierno Autónomo Municipal de La Paz. 2012 (*Serie Publicación Informativa 001.*), *Niñas (des)educadas: entre la escuela rural y los saberes del ayllu* (2011); *El Ayllu y la reconstitución del pensamiento Aymara*, (Tese de doutorado. Duke University, Durham, us, 2009); *Estudio Sociojurídico, Práctica del Derecho Indígena Originario en Bolivia*, (2009); *Desatando invisibilidades promoviendo pluriversidades: Pluralismo, derechos humanos e interculturalidad* (2008); *La Ley del Ayllu* (2001/2004); “Modos originarios de resolución de conflictos en torno a al tema tierra en la zona Andina”, em Vicente Nicolas-Marcelo Fernández-Elba Flores. *Modos originarios de resolución de conflictos en Pueblos Indígenas en Bolivia* (2007); *Historia y Memoria de la Ch'axwa* (2000). Professor da Universidad Católica Boliviana e da Academia Diplomática do Ministerio de Relaciones da Bolívia.

MARIANA PALADINO

Doutora em Antropologia, PPGAS, Universidade Federal de Rio de Janeiro (2006). Professora Adjunta IV, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, atuando na área de Antropologia e Educação. Publicou e organizou diversos livros em português e espanhol, bem como capítulos e artigos sobre educação escolar e povos indígenas, ações afirmativas na educação superior e juventude indígena, entre eles: *Ciências, Tecnologias, Artes e Povos Indígenas no Brasil*. Subsídios e debates a partir da Lei 11.645/2008. Rio de Janeiro: Editora Garamond, 2016 (em coautoria com Kelly Russo); *Quebrando preconceitos: subsídios para o ensino das culturas e histórias dos povos indígena*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2014 (em coautoria com Kelly Russo e Celia Collet); *Povos indígenas e escolarização*. Discussões para repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas. Rio de Janeiro: Editora Garamond, 2012 (com Gabriela Czarny); “Uma análise da produção acadêmica de autoria indígena no Brasil”. Em: Souza Lima, A.C. (org.) *A educação superior de indígenas no Brasil*. Balanços e perspectivas. Rio de Janeiro: E-papers, 2016; “Las complejas tramas de la educación escolar indígena en Brasil: discursos de interculturalidad y apropiaciones indígenas de la escuela”. *Revista Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*. Colegio de

Michoacán, México, 2015; “Algumas notas para a discussão sobre a situação de acesso e permanência dos povos indígenas na educação superior”. *Praxis Educativa*. PPGE/Universidade Estadual de Ponta Grossa, v. 7, p. 175-196, 2012. Com Stella Maris García organizou, ainda, *La Escolarización en los Pueblos Indígenas Americanos*. Impactos y desafíos. (Quito: Abya Yala, 2011), e *Educación escolar indígena*. Investigaciones antropológicas en Brasil y Argentina. Buenos Aires: Antropofagia, 2007.



FORDFOUNDATION

