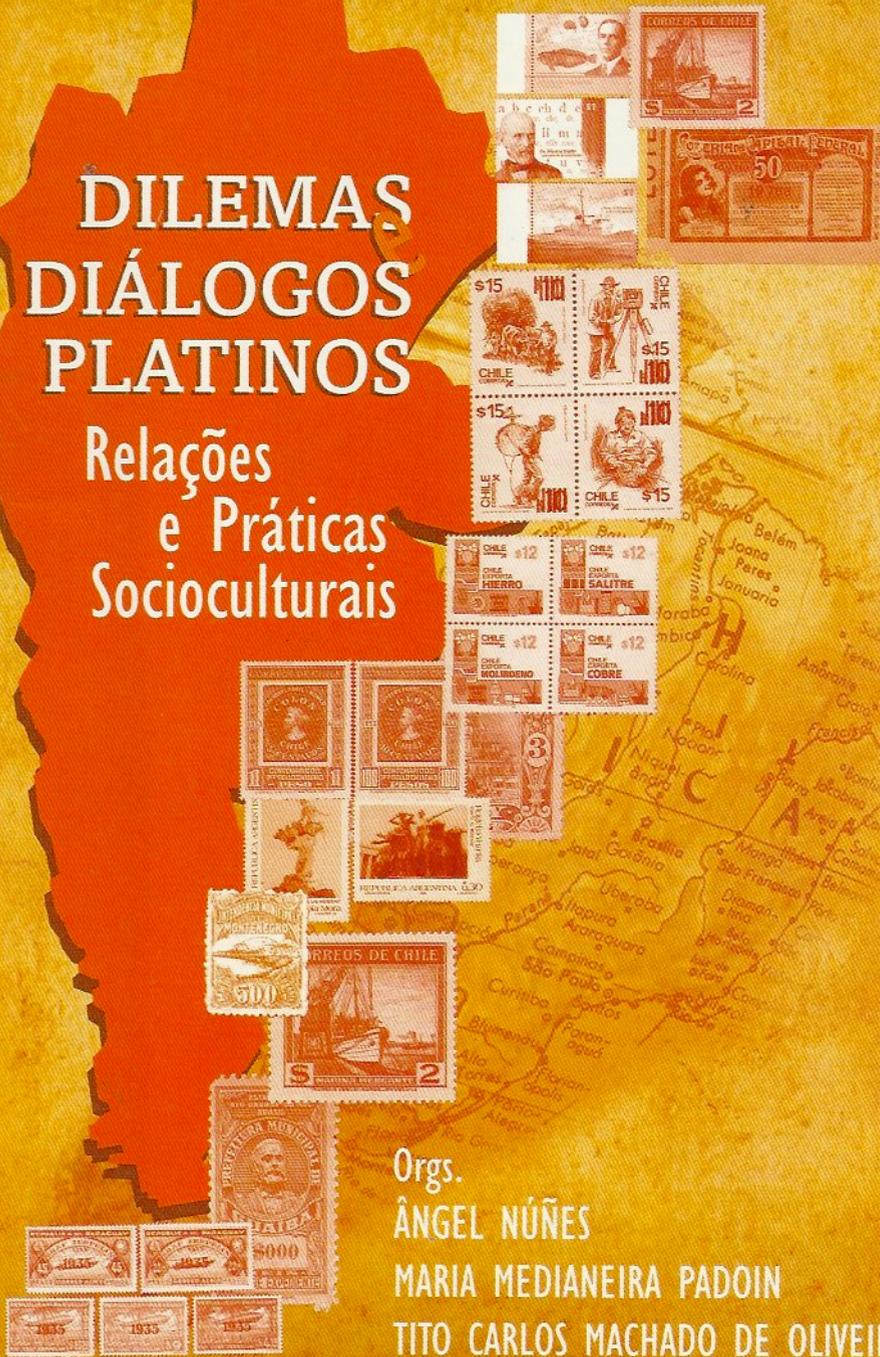


# DILEMAS DIÁLOGOS PLATINOS

Relações  
e Práticas  
Socioculturais



Orgs.

ÂNGEL NÚÑES

MARIA MEDIANEIRA PADOIN

TITO CARLOS MACHADO DE OLIVEIRA

## Sumário

### Dilemas e Diálogos Platinos *Relações e Práticas Socioculturais*

1. El frente extractivo de yerba mate y madera.  
Una actividad socioeconómica  
transnacional de la triple frontera.  
Roberto Carlos Abínzano 09
2. Linguagem, identidade nacional  
e a importância da perspectiva geopolítica  
Kanavillil Rajagopalan 77
3. Naturaleza, economía y territorio:  
consideraciones contra el colapso  
Jorge Rodrigo Yaitul Stormansan 91
4. El yaciyateré de Horacio Quiroga e o saci-pereré  
brasileiro: um diálogo entre mitos latino-americanos  
Alice Signorini Feldens 127
5. Complejidad, ecología política y filosofía intercultural.  
Aproximaciones al problema de los dilemas ambientales  
en pensamientos socioculturales  
latinoamericanos contemporâneos  
Nelson Vergara Muñoz 145
6. Índio e “identidade cultural” em Mato Grosso do Sul: o  
discurso do Movimento Guaicuru.  
Gilberto Luiz Alves 169
7. Desafios epistemológicos emergentes  
na relação intercultural  
Reinaldo Matias Fleuri 201

8. Políticas de lenguaje en el mercosur: una contraposición  
entre la ley federal brasileña y las disposiciones del bloque.  
Suzana Mancilla Barreda 215
9. Crisis y transformación de la identidad-acción  
colectiva en México  
José G. Vargas-Hernández 247
10. Gaspar Silveira Martins, a fronteira platina  
e o federalismo  
Maria Medianeira Padoin 279
11. Extrañamiento y transtierro  
de los misioneros argentinos en 1817  
Ángel Núñez 289
12. La gobernabilidad de los sistemas metropolitanos.  
Una propuesta de indicadores  
Mabel Causarano 317
13. Ilusões, duras realidades e espírito de iniciativa  
na constituição do oeste platino  
Tito Carlos Machado de Oliveira  
e Paulo Marcos Esselim 343
14. Desarrollo local, cotidiano y participación popular  
en una perspectiva territorial  
Sérgio Ricardo Oliveira Martins 365
15. Campo Grande na Rota da Marcha para Oeste  
Carlos Martins Junior  
e Carlos Alexandre Barros Trubiliano 389
- Uma avaliação  
Paul Claval 413

## DESAFIOS EPISTEMOLÓGICOS EMERGENTES NA RELAÇÃO INTERCULTURAL<sup>1</sup>

Reinaldo Matias Fleuri<sup>2</sup>

O objetivo deste texto, apresentado aqui ainda sob a forma de notas para um debate, é indicar algumas contradições e mediações epistemológicas que emergem nas relações socioculturais entre nações e culturas autóctones (colonialisticamente chamadas de indígenas) e culturas ocidentais, que vieram a constituir o povo brasileiro.

Tais indicações foram sugeridas inicialmente pelo debate realizado no Seminário “Fronteiras Etno-culturais e fronteiras da exclusão” (Campo Grande, Brasil, 2002), com representantes de vários grupos étnicos da região mato-grossense. A partir deste diálogo – particularmente com Daniel (Kaiowa-Guarani), com Sérgio (Mbyá-Guarani), com Agostinho (Boe/Bororo) e com Vanderlei (Terena) – focalizamos algumas questões, que retomamos aqui para analisar os limiares epistemológicos da relação intercultural dos povos nativos e a sociedade brasileira.

Coloquei-me neste diálogo com a atitude, proposta por Gregory Bateson (1976, 1986, 1997), de um observador que deixa que a sua

1 O presente texto apresenta resultados de pesquisas desenvolvidas por Reinaldo Matias Fleuri, no âmbito do Projeto Integrado de Pesquisa que vem desenvolvendo sob os auspícios do CNPq, em sucessivas etapas: (1.) *Educação intercultural: desafios e perspectivas da identidade e pluralidade étnica no Brasil* (2000-2004); (2.) *Educação intercultural: elaboração de referenciais epistemológicos, teóricos e pedagógicos para práticas educativas escolares e populares* (2004-2007); (3.) *Educação intercultural: desconstrução de subalternidades em práticas educativas e socioculturais* (2007-2010). A elaboração textual deste artigo também foi baseada nos debates realizados nos seguintes congressos: *Seminário Fronteiras Etno-Culturais e Fronteiras da Exclusão: Desafio da Interculturalidade e da Equidade*, realizado em Campo Grande (MS, Brasil), no período de 16 a 19 de setembro de 2002, focalizando particularmente o tema: a etnicidade no contexto de uma sociedade intercultural; *V Congresso Europeu CEISAL de Latinoamericanistas - Desafios Sociais em América Latina en el Siglo XXI*, realizado em Bratislava (Eslovênia), de 4 a 7 de julho de 2004; *III Seminário Internacional Fronteiras Étnico-Culturais e Fronteiras da Exclusão: As Identidades/Diferenças Culturais em Contextos Pós-Coloniais*, realizado em Campo Grande (MS, Brasil) no período de 22 a 25 de setembro de 2008; *II Seminário Internacional América Platina*, realizado em Campo Grande (MS, Brasil) entre os dias 5 e 8 de novembro de 2008, com o tema “Diálogo regional e dilemas contemporâneos” (disponível em: <<http://www.americaplatina.ufms.br/>>).

2 Reinaldo Matias Fleuri é professor titular no Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina; coordenador do Núcleo Mover “Educação intercultural e movimentos sociais” ([www.mover.ufsc.br](http://www.mover.ufsc.br)) e presidente da *Association Internationale pour la Recherche Interculturelle (ARIC)*. E-mail: [fleuri@pesquisador.cnpq.br](mailto:fleuri@pesquisador.cnpq.br).

observação questione o seu pensamento, seus atos, sua realidade. E quando questionamos a própria estrutura lógica e conceitual a partir da qual compreendemos a realidade, estamos refletindo sobre a dimensão epistemológica de nosso conhecimento. Trata-se, pois, de buscar *compreender* o processo lógico e gnosiológico pelo qual nós *compreendemos* a realidade, ou seja, de *conhecer* de que forma se dá o *conhecimento*.

Nesta perspectiva, perguntei-me: qual a visão de mundo e a partir de qual estrutura lógica as pessoas desses povos com quem estamos dialogando conhecem, aprendem, interagem com o mundo e com os outros grupos? Que conflitos apresentam com a visão de mundo ocidental, assumida hegemonicamente pela sociedade brasileira? Que mediações epistemológicas vêm se construindo, ou se fazendo necessárias, nos diferentes campos de inter-relações socioculturais?

Em seu depoimento apresentado no referido colóquio, Daniel (Kaiowa-Guarani) disse que o processo de relação entre os brancos e os Guarani colocou em risco a vida deste povo. Isto porque os colonizadores, e posteriormente os missionários de diferentes credos e agentes governamentais, desenvolveram junto às nações autóctones uma educação de fora para dentro.

Os brancos desenvolveram junto aos Guarani processos de educação pautados no sistema escolar e catequético, realizando o que Paulo Freire identifica como “invasão cultural” através da “educação bancária”. Tal processo educativo pressupõe que a educação se faça de uma pessoa para outra, de um grupo sociocultural para outro, como um processo de transmissão de seu modo de perceber e de significar o mundo, de tal modo que o outro o absorva e o reproduza da mesma forma.

Paulo Suez, no mesmo colóquio, afirma que no processo de colonização os missionários católicos chegaram no Brasil despreparados ideologicamente para o reconhecimento da alteridade. Eram indisponíveis para acolher e para entender os significados peculiares de outras culturas

porque sua visão de mundo era pautada pela unicidade. Pressupunham que a *verdade*, o *ser*, identifica-se com o todo, o *universal*. Deste modo, o diferente (em sua diversidade e alteridade) apresenta-se como a falta de ser, e por ser uma ameaça à unidade, o *diferente* precisa ser reduzido ao *mesmo*.

Com esse pressuposto, é evidente que a relação com os outros, ou melhor, a relação dos colonizadores e missionários tenha sido direcionada no sentido de submetê-los, subjugar-los, assimilá-los a si mesmo, no sentido de recuperar ideologicamente a integridade do uno. Pela própria epistemologia do pensamento único, os colonizadores ocidentais não se predispunham a reconhecer os outros povos e suas respectivas culturas em sua alteridade como sujeitos autônomos, como grupos socioculturais soberanos, com quem fosse possível dialogar em pé de igualdade, e, em reciprocidade, aprenderem juntos.

Na perspectiva colonialista, a diversidade dos grupos socioculturais, que impossibilita a comunicação com todos os grupos mediante um único padrão lingüístico e cultural, é vista como um empecilho para o “avanço da civilização”. Padre Antônio Vieira considerava que a diferença de tantas línguas dos diferentes povos encontrados pelos colonizadores nas Américas era uma obra do demônio. Os demônios teriam produzido essa Babel, essa diversidade de línguas, justamente para impedir a pregação do evangelho. O que, do ponto de vista dos colonizadores, significava o recrutamento da mão-de-obra para sustentar os processos econômicos implantados nos territórios invadidos. Portanto, a diversidade linguística e cultural se coloca, para quem quer dominar, como um obstáculo ao seu projeto.

Para o pensamento colonizador, etnocêntrico, os diferentes significados propostos pelas outras culturas podem ter dois sentidos. De um lado, as concepções propostas pelas outras culturas podem ser consideradas como idênticas às já conhecidas pela sua própria cultura. Deste modo, os conceitos elaborados pela outra cultura são assimilados aos da própria cultura, e desta forma a cultura do outro é negada em sua alteridade.

De outro lado, os significados constitutivos da cultura alheia são vistos como diferentes e então assimilados dentro de uma organização hierárquica, na qual – “obviamente!” – a cultura alheia é sempre identificada como inferior. Ou seja, com base no pensamento único, a relação de reconhecimento, de diálogo e de reciprocidade com os outros se torna impossível.

Re-conhecer, todavia, a peculiaridade e singularidade de cada cultura é o que permite aos grupos socioculturais conversarem entre si. Esta tese pode ser sustentada com base na própria concepção de cultura desenvolvida por Clifford Geertz.

A opção de Clifford Geertz – um dos autores que mais contribuíram para repensar o conceito de cultura – orienta-se por um conceito de cultura essencialmente semiótico: “acreditando (...) que o homem é um animal amarrado a *teias de significados* que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e suas análises” (1989, p. 15, *grifo nosso*). O autor entende a cultura como a totalidade acumulada de *padrões culturais*, ou seja, de “sistemas organizados de símbolos significantes” (p. 58), com base nos quais os seres humanos identificam as finalidades de suas ações.

Diferentemente dos animais inferiores, cujas fontes genéticas de informação ordenam estreitamente suas ações, o ser humano é dotado de capacidades inatas de resposta muito gerais. Por isso sua capacidade de ação é muito mais plástica, complexa e criativa. Mas, por isso mesmo, depende de sistemas de controle extra-corporais para orientar sua ação. A cultura pode ser vista justamente como “um conjunto de mecanismos de controle – planos, receitas, regras, instruções (o que os engenheiros de computação chamam de ‘programas’) – para governar seu comportamento” (GEERTZ, 1989, p. 56).

Do ponto de vista do indivíduo, estes símbolos são dados. Ele os encontra já em uso na comunidade em que vive. Utiliza-os deliberada ou espontaneamente para se orientar na construção dos acontecimentos que

vivência, e, sobretudo, deles depende para se orientar. Sem a referência a padrões culturais – sistemas organizados de símbolos significantes – o ser humano seria incapaz de governar seu comportamento e sua experiência não apresentaria qualquer forma. A cultura – a totalidade acumulada de tais padrões – é, pois, uma condição essencial da existência humana e sua principal base de concretização específica.

Assim verificamos que *todos os grupos humanos desenvolvem padrões culturais* que tornam possível sua existência. Por outro lado, defrontamos com uma enorme *diversidade de padrões culturais existentes* na humanidade.

Na busca por entender a essência do ser humano, muitos estudiosos tentaram identificar *aspectos comuns* entre as diferentes culturas. Entretanto, mesmo verificando que a maioria dos povos desenvolve instituições como “religião”, “casamento” ou “propriedade”, constata-se que os padrões culturais relativos a estas instituições variam muito de uma sociedade para outra.

Contrapondo-se à noção de que a conceituação do ser humano se defina pelos aspectos *universais e similares* das culturas humanas, Geertz considera que a compreensão do ser humano, em sua dimensão essencial, pode ser encontrada justamente nas *particularidades* culturais dos povos. Trata-se, portanto, do ponto de vista científico de buscar entender nos fenômenos culturais, basicamente, não a *similaridade* empírica entre os comportamentos dos diferentes grupos sociais, mas a *relação* que diferentes grupos, com padrões culturais diferentes, estabelecem entre si. “Resumindo, precisamos procurar relações sistemáticas entre fenômenos diversos, não identidades substantivas entre fenômenos similares” (GEERTZ, 1989, p. 56).

Em outras palavras, podemos desenvolver o conhecimento do ser humano não através do estudo comparativo entre diferentes culturas, tomadas como objetos, buscando identificar *aspectos comuns* entre elas. O conhecimento da “essência” do ser humano pode ser desenvolvido na

medida em que pessoas e grupos de culturas diferentes entram em relação, na busca por compreender *os sentidos que suas ações assumem no contexto de seus respectivos padrões culturais*. “Compreender a cultura de um povo expõe a sua normalidade sem reduzir sua particularidade. (...) Isso os torna acessíveis” e torna possível “conversar *com* eles” (GEERTZ, op.cit., p.24).

A interação com os *outros* desafia-nos a entender os significados que eles atribuem a suas ações. A “estranheza” do comportamento de outro nos choca porque a lógica do contexto cultural que determina seu significado é diferente da lógica inerente aos nossos padrões culturais. Para entender o comportamento de outra pessoa, é preciso compreender a lógica da “organização dos símbolos significantes” desenvolvida por seu grupo. Ao mesmo tempo, a compreensão da lógica de padrões culturais diferentes permite, por contraste, entender a especificidade da lógica dos nossos padrões culturais e a relatividade dos significados que atribuímos aos nossos atos. Desta maneira, ao refletir sobre nossas ações sob a perspectiva de outros padrões culturais, podemos descobrir outros significados que nossas próprias ações podem assumir e, com isso, descobrir formas diferentes de orientá-las.

Conversar *com* os outros – e não apenas falar *sobre* eles ou *para* eles – é a condição para desenvolvermos a compreensão dos significados e das estruturas significantes de nossas próprias ações. A compreensão do sentido da ação do outro é uma condição importante para a compreensão dos sentidos de nossa própria ação. A compreensão da lógica de significação, inerente aos padrões culturais de outros grupos, facilita a compreensão da lógica inerente aos nossos próprios sistemas simbólicos de significação. Assim, a relação entre culturas é a condição para o desenvolvimento de cada cultura.

Destas considerações se levanta uma hipótese radical para o campo da educação. Já é sabido que, para o indivíduo, a educação é essencial como processo de aprendizagem da própria cultura. Sem apropriar-se de padrões culturais vigentes em seu contexto, o indivíduo seria virtualmente incapaz

de se orientar e mesmo de sobreviver em sociedade. E “os seres humanos se educam em relação, mediatizados pelo mundo”, tendo a própria cultura como mediação (FREIRE, 1975, p. 79).

Mas do ponto de vista da cultura como tal, cada grupo social, sem interagir com outras culturas, seria incapaz de compreender a lógica dos próprios padrões culturais, nos quais se baseia para dar sentido à sua vida coletiva. A interação com outras culturas aparece como essencial para a evolução da própria cultura. Deste modo, parafraseando Paulo Freire, poderíamos supor que *as culturas se educam em relação, mediadas pelas pessoas*. As pessoas que interagem, individual ou coletivamente, com pessoas de contextos sociais diferentes, colocam em questão os padrões culturais próprios, e vice-versa, colocam em cheque os princípios e a lógica que regem a cultura alheia.

Confrontar-se com estranhos não representa relações fáceis e tranqüilas. São relações profundamente conflitantes e dramáticas. A História nos revela que muitas de tais relações entre povos e grupos sociais diferentes têm resultado em guerras, genocídios, processos de colonização e de dominação. Entender, pois, tais processos de relações interculturais torna-se a condição para, não só compreender as lógicas que conduzem à destruição mútua, mas sobretudo para descobrir as possibilidades criativas e evolutivas das relações entre grupos e contextos culturais diferentes.

As relações interculturais também não equivalem a relações cujos significados se configuram a partir de perspectivas singulares, individuais, nem se consolidam em pouco tempo. A formação dos padrões culturais e os processos educativos a ela inerentes se configuram no entrecruzamento paradoxal de muitas perspectivas que, por isso mesmo, constituem-se dinâmica e conflituamente. E, embora cada ato tenha efeitos educativos, que contribuem para a configuração e transformação dos padrões culturais, estes só se constituem em processos históricos de longa duração.

Por isso, a perspectiva intercultural implica em uma compreensão complexa da educação, que busca, para além das estratégias pedagógicas

e mesmo das relações interpessoais imediatas, entender e promover lenta e prolongadamente a formação de contextos relacionais e coletivos de elaboração de significados que orientam a vida das pessoas.

Todavia, o estudo e a promoção de relações interculturais só podem se desenvolver a partir das relações interpessoais em sua facticidade histórica. O conhecimento das culturas e de suas inter-relações, objeto principal da Etnografia, implica a “descrição densa” das estruturas significantes a partir das quais cada pessoa, em cada contexto cultural, elabora os significados de seus atos e dos eventos de que participa. A compreensão dos padrões culturais, assim como de suas transformações e inter-relações, só evolui com base no estudo atento e minucioso dos significados que cada ato e cada relação dos sujeitos vão assumindo em seu contexto.

“Temos que descer aos detalhes, além das etiquetas enganadoras, além dos tipos metafísicos, além das similaridades vazias, para apreender corretamente o caráter essencial não apenas das várias culturas, mas também dos vários tipos de indivíduos dentro de cada cultura, se é que desejamos encontrar a humanidade face a face” (GEERTZ, 1989, p. 65).

Neste sentido, a relação entre pessoas é uma relação entre projetos, propostas, significados. E a relação entre culturas, que ocorre no encontro entre pessoas de culturas diferentes, coloca em questão todos os aparatos simbólicos a partir dos quais cada sujeito se orienta. E é nisso que consiste, a nosso ver, a relação intercultural. Sujeitos, pessoas de culturas diferentes que atribuem significados diferenciados às suas ações, ao interagirem colocam em questão não só o sentido de sua ação ou de seu discurso, mas colocam em cheque todo o seu referencial cultural, que lhes permite dar sentidos a cada uma de suas ações, escolhas, palavras, sentimentos. E isto em diferentes campos.

Para os Kaiowa-Guarani, afirma Daniel, o mundo é a criação de deus. Os seres humanos estão no mundo de passagem e, portanto, devem usar a natureza sem depredar. Tal visão da natureza se contrasta com a visão predominante nas culturas ocidentais: a natureza é concebida como

objeto a ser transformado – apropriado e transformado em mercadoria. O confronto entre estas duas visões de natureza no processo de colonização teve desdobramentos históricos desastrosos, sob certa perspectiva.

No caso dos Guarani, ao serem subjugados às crenças dos conquistadores, perderam a sua referência cultural de relação respeitosa com o mundo e com isso se sujeitaram à lógica do mercado.

Nesse confronto, nos perguntamos: qual a pedagogia e a visão de mundo dos povos autóctones, que vêm sustentando no Brasil seu processo de resistência e de autonomia cultural?

O depoimento de Daniel (Kaiowa-Guarani) indica que seu povo, ao contrário do processo de educação de “fora para dentro” tradicionalmente desenvolvido pelos brancos, procura hoje desenvolver a educação de dentro para fora. “É como uma fonte tapada que, ao ser desobstruída, jorra água em abundância. A água que jorra é a reflexão. A reflexão que se apresenta como a capacidade de se repensar o seu projeto a longo prazo: o que será do nosso povo daqui a cem anos?”.

Frente aos nossos novos desafios, as comunidades autóctones vivem em reservas cercadas de fazendas, o que os limita e impede a prática da caça e pesca, base de sustentação da sua organização econômica, política e cultural. O processo de desmatamento e destruição da natureza dificulta também a relação que os autóctones tinham com ela. E ao acatar a forma que os brancos têm de se relacionar com a natureza, no sentido de torná-la propriedade e mercadoria, as primeiras nações perderam sua identidade e sua autonomia.

Agora – diz Daniel – as comunidades autóctones Guarani buscam repensar esses desafios a partir do seu grupo, de suas necessidades e, com isso, torna-se possível desenvolver uma relação crítica com o modo de pensar dos outros grupos sociais, assim como identificar os mecanismos que pervertem a sua relação com o mundo. Assim, a reflexão constitui-se como elemento chave na constituição do modo de entender a relação dos Guaranis com o mundo.

Um segundo elemento muito importante do modo de constituição da forma de pensar autóctone é a participação. Para as comunidades autóctones brasileiras, a reflexão se processa fundamentalmente através da conversa, da discussão na comunidade. O conhecimento não se constitui a partir de processos individuais e formais de pesquisas, tradicionalmente assumidos no processo de produção científica ocidental. O conhecimento se constitui, para os autóctones, a partir do diálogo na comunidade, e isso implica uma forma própria de organização, baseada na cooperação. Por isso, torna-se incompatível com o tipo de organização política do Estado, baseada em partidos.

Isso ficou muito claro nos confrontos e conflitos que aparecem justamente nos processos eleitorais, em que se procura não só usar os votos dos índios, mas também induzi-los a assumir a forma de organização política baseada em partidos, contrária à sua forma de entender o processo de participação e de organização política.

Além da reflexão e da participação, a terceira dimensão importante na forma dos autóctones verem o mundo é a visão ecológica. O mundo é visto como um ser vivo, e o ser humano como uma parte viva desse mundo. Por isso, preservar o ambiente, cuidar da natureza é condição chave para a própria sobrevivência, de cada um e de cada comunidade. Exatamente o contrário da perspectiva predominante no modo capitalista de produção, que busca explorar a terra e transformá-la em propriedade, e seus produtos, em mercadoria.

Na cosmologia Guarani, segundo o depoimento de Daniel (Kaiowa-Guarani), é inconcebível que a terra possa ser considerada como objeto de posse e de troca pelos seres humanos, pois “além de não sair do lugar e não poder ser transportada pelos seres humanos”, a terra tem vida própria. A natureza sustenta e controla as possibilidades de vida dos seres humanos e por isso precisa ser cuidada com respeito e atenção, para garantir suas possibilidades de existência.

Entre esses dois modos de ver o mundo e de encarar as relações com o mundo, vêm-se desenvolvendo historicamente alguns campos de mediação. Sérgio (Mbyá-Guarani) perguntava: “quando se fala em *diferentes*, somente os ‘índios’ são considerados diferentes? Ou então, quando se fala de educação intercultural na escola, refere-se somente à escola ‘indígena?’” Tais perguntas colocam principalmente a questão de quais são os campos, ou processos, de mediação entre as culturas diferentes.

A principal mediação entre diferentes culturas é estabelecida pelas pessoas. Vanderlei (Terena), que coordenou a mesa redonda sobre as práticas educativas de formação de professores “indígenas”, disse ter-se sentido um bom experimento de relação entre culturas diferentes. Ao conviver com a sociedade brasileira, no trabalho, na escola, no cotidiano, e ao refletir sobre seus conceitos e seu modo de vida, vem buscando formas de tradução e negociação entre as duas culturas de tal forma a construir uma identidade mestiça, em que a mediação entre culturas diferentes se faz no próprio modo de viver.

De certa maneira, podemos parafrasear o que Paulo Freire disse a respeito da educação: se “as pessoas se educam em relação, mediatizadas pelo mundo”, também os mundos e as culturas se educam (se transformam), mediatizadas pelas pessoas.

Outro campo de mediação intercultural é a própria linguagem. A língua, elemento constitutivo de uma cultura, serve tanto para a construção da identidade de um grupo sociocultural quanto também como um instrumento de negociação e de tradução na relação com outras culturas. Agostinho (Boe/Bororo) diz que o aprendizado da língua portuguesa (língua oficial nacional brasileira) é encarada pelos Bororo como aprendizagem de uma segunda língua. Eles buscam aprender a língua nacional para poder lutar, para interagir com os brancos e evitar que os Bororo sejam enganados e dominados. A aprendizagem da própria língua e a da língua do outro é, ao mesmo tempo, um fator de construção da própria identidade e da relação crítica com os outros.

Um terceiro campo de mediação é a escola, que parece viver uma ambivalência: ao mesmo tempo em que constitui um processo de transmissão, de reprodução da cultura nacional, dominante; a escola também serve para reproduzir ou consolidar as culturas locais. Ao mesmo tempo em que a escola tem se constituído como um processo de sujeição disciplinar, de classificação e de exclusão, nela se constituem transversalmente múltiplos processos de interação, de diálogo e de resistência.

O fato de se considerar a escola como um espaço de mediação intercultural significa, sim, estabelecer formas de reprodução, de comunicação e de tradução entre a cultura nacional envolvente e as culturas locais. Mas isso coloca em crise, radicalmente, toda a estrutura e as estratégias disciplinares de sujeição, de hierarquização e de exclusão, constituídas por tal instituição. Nesse sentido, a educação intercultural vale não apenas para os povos autóctones, mas para todos os sujeitos e grupos culturais que participam da escola. A escola poderá assim cumprir sua tarefa educativa na medida em que se transformar radicalmente, superando sua estrutura disciplinar monocultural para constituir campos de relações entre sujeitos e culturas diferentes.

Muitos são os campos de relações interculturais, dentre os quais enfatizamos ainda dois (já mencionados anteriormente), por serem extremamente conflituais, dramáticos e, às vezes, trágicos. Um é o campo da propriedade e do uso da terra, assim como do manejo do ambiente. Neste campo, confronta-se a compreensão da terra como mãe e da terra como objeto e meio de produção. A maioria das culturas autóctones latinoamericanas entende a Terra como mãe que protege, que promove a vida através de uma prática da dádiva e da reciprocidade. Da mesma forma que a natureza cuida e torna possível a vida humana, os seres humanos, por reciprocidade, são convidados a cuidar da natureza e protegê-la.

Tal visão se contrapõe à compreensão da terra como objeto de exploração e de mercadoria de troca. A visão predominante na sociedade capitalista justifica um processo de exploração predatória do ambiente,

assim como da própria força de trabalho, da qual extrai os valores constitutivos da propriedade privada e do capital. Este sistema encontra-se hoje em profunda crise, juntamente com a visão de mundo e as ideologias que o justificam. Desta maneira, as culturas autóctones oferecem uma visão de mundo que pode apresentar perspectivas de superação dos impasses que a cultura ocidental e o sistema capitalista encontram hoje, no que diz respeito à sustentabilidade da vida e do ecossistema no planeta.

Outro campo de profundo confronto intercultural é o da religião. De um lado, está a perspectiva totalitária dos fundamentalismos monoteístas, propícia a incentivar a conquista e o proselitismo, ou seja, os processos de subjugação dos outros povos e das outras religiões. De outro lado, encontra-se a visão da religião como prática de conexão, de encontro e reciprocidade com os outros. Neste caso, as próprias crenças religiosas podem se constituir como canais e instrumentos simbólicos importantes para alimentar o reconhecimento e a interação com as outras as crenças, de povos diferentes e, por vezes, “opostos” aos nossos.

Nesse sentido, as relações interculturais aparecem como campos de mediações que, tal como nas práticas religiosas, favorecem a aprendizagem mútua entre as pessoas, entre as linguagens, entre os diferentes processos educativos e entre as formas de relação com a terra. Em tais campos interagem, de maneira complexa, múltiplos sujeitos, múltiplos projetos e múltiplos sistemas simbólicos, que constituem um universo polissêmico, relacional, interativo e fluido. Este é, a nosso ver, o grande desafio que a perspectiva intercultural da educação ou das relações sociais interétnicas vem evidenciando a partir do diálogo com os povos autóctones.

### Referências Bibliográficas

BATESON, Gregory. **Mente e natureza**: a unidade necessária. Tradução de Claudia Gerpe. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

BATESON, Gregory. **Verso un'ecologia della mente**. Tradução de Giuseppe Longo. Milano: Adelphi, 1976. Versão italiana. Original em Inglês.

BATESON, Gregory. **Una sacra unità: altri passi verso un'ecologia della mente**. Tradução de Giuseppe Longo. Milano: Adelphi, 1997. Versão italiana. Original em inglês.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.