

# Desafios epistemológicos emergentes na relação intercultural\*

## *Epistemological challenges emerging from intercultural relations*

Reinaldo Matias Fleuri\*\*

\* O presente texto apresenta resultados de pesquisas desenvolvidos no âmbito do Projeto Integrado de Pesquisa, sob os auspícios do CNPq.

\*\* Professor Titular no Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Coordenador do Núcleo Mover "Educação intercultural e movimentos sociais" ([www.mover.ufsc.br](http://www.mover.ufsc.br)). Presidente da Association Internationale pour la Recherche Interculturelle (ARIC).  
e-mail: [fleuri@pesquisador.cnpq.br](mailto:fleuri@pesquisador.cnpq.br)

### Resumo

A partir de um diálogo com intelectuais orgânicos Kaiowá-Guarani, Mbyá Guarani, Boe-Bororo e Terena (Brasil), busca-se entender os limiares epistemológicos da relação intercultural dos povos nativos com a sociedade brasileira. No entendimento da relação entre os seres humanos e a natureza, confronta-se a visão mítica de mãe-natureza com visão capitalista de terra-propriedade, o cuidado para com o ambiente opõe-se à prática econômica de exploração para o mercado. Já a organização social, para os aborígenes, constitui-se preponderantemente pela cooperação e diálogo, ao contrário das formas bipolares de oposição partidária adotadas pela organização do Estado moderno. Entre os campos de mediação, encontram-se as histórias de vida, a linguagem, a escola, a economia, a religião. São campos profundamente conflituosos que sustentam processos de interações interculturais paradoxais e geralmente trágicos. Coloca-se o desafio "dialógico" de se compreender a diversidade de lógicas constituídas pelas diferentes culturas de modo que suas diferenças, na relação, não sejam anuladas, mas constituam campos de ambivalências potencializadores de saltos lógicos que tornem possível a compreensão dos paradoxos e o enfrentamento das situações-limites interculturais.

### Palavras-chave

Interculturalidade. Epistemologia. Etnias.

### Abstract

Using as its point of departure the dialogue between organic intellectuals of the Kaiowa-Guarani, Mbya-Guarani, Boe-Bororo and Terena Indians [Brazil], an attempt was made to understand the intellectual underpinnings of the intercultural relations between the native peoples and Brazilian society. With reference to the relations between human beings and nature, the mythical vision of mother-nature was confronted with the capitalist vision of landed-property, environmental care opposed to the economic practice of exploitation for the market. As for the indigenous people, social organization is preponderantly based on

cooperation and dialogue, contrary to bi-polar forms of party politics adopted within the organization of the modern State. Among the fields of mediation, life-histories, language, schooling, economy and religion are found; fields that are profoundly conflictual, sustain processes of paradoxical intercultural and generally tragic interactions. The challenge of “dialogue” is posed in order to comprehend the diversity of logics constituted by the different cultures so that the differences in the relations are not annulled, but rather constitute fields of ambivalences, catalysts of paradoxes of logical leaps that permit the comprehension of paradoxes and the confrontation of the intercultural limit-situations.

### **Key words**

Interculturalism. Epistemology. Ethnic group.

### **Introdução**

O objetivo deste texto<sup>1</sup> – apresentado aqui ainda sob a forma de notas para um debate – é o de 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”<sup>2</sup> com representantes de vários grupos étnicos da região mato-grossense. A partir deste diálogo – particularmente com Eliel Benites (Kaiowá-Guarani), com Sérgio (Mbyá-Guarani), com Agostinho (Boe/Bororo) e com Wanderley Cardoso (Terena) – focalizamos algumas questões que retomamos aqui para analisar os limiares epistemológicos da relação intercultural dos povos nativos com a sociedade brasileira.

Coloquei-me neste diálogo com a atitude – sugerida por Gregory Bateson (1976, 1986, 1997) – de um observador que deixa que a sua 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 como é que se dá o conhecimento. Nesta perspectiva, me perguntei: qual é a visão de mundo e a estrutura lógica a partir da qual as pessoas desses povos, com os quais 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?

### **Colonialidade e cultura**

Em seu depoimento apresentado no referido seminário, Eliel Benites (Kaiowá-Guarani) disse que o processo de relação entre os brancos e os Guarani colocou em risco a vida deste povo, 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”, por meio 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 seminário, afirma que, no processo de colonização, os missionários católicos chegaram aqui 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 verdadeira, 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. 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 dispunham a reconhecer os outros povos e suas respectivas culturas, em sua alteridade, como sujeitos autô-

nomos, como grupos socioculturais soberanos, com quem fosse possível dialogar em pé de igualdade e, em reciprocidade, aprender juntos.

Na perspectiva colonial, a diversidade dos grupos socioculturais – que impossibilita a comunicação com todos os grupos mediante um único padrão linguístico 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 a cultura do outro é, assim, negada em sua alteridade. De outro lado, os significados constitutivos da cultura alheia são vistos como diferentes e, então, são 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, 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.

Essa tese pode ser sustentada com base na própria concepção de cultura desenvolvida por Clifford Geertz.

A opção de Clifford Geertz 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. (GEERTZ, 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” (GEERTZ, 1989, 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 extracorpóreas 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, esses 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 através dos quais ele vive. 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, de um lado, que todos os grupos humanos desenvolvem padrões culturais que tornam possível sua existência. De outro lado, defrontamo-nos com uma enorme diversidade de padrões culturais existentes na humanidade.

Na busca de 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 essas instituições variam muito de uma sociedade para outra. Contra-pondo-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 de 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, 1989, p.24).

### **Interculturalidade e autoconhecimento**

A interação com os outros desafia-nos a entender os significados que eles atribuem a suas ações. A “estranheza” do comportamento do 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. A relação entre culturas é, assim, 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. Assim, 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, coloca em cheque os princípios e a lógica que regem a cultura alheia.

### **Desafios interculturais**

Confrontar-se com estranhos não são relações fáceis e tranquilas. 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 ou sujeição mútua, mas sobretudo para descobrir as possibilidades criativas e dialógicas das relações entre grupos e contextos culturais diferentes.

As relações interculturais também não são 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 configuram-se no entrecruzamento paradoxal de muitas perspectivas que, por isso mesmo, constituem-se dinâmica e conflituosamente. 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 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 orientem 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 de cada sujeito 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 cul-

tura, 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. É nisso que consiste, ao 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 lhe permite dar sentidos a cada uma de suas ações, escolhas, palavras, sentimentos.

### **Perspectivas culturais aborígenes**

No diálogo com os educadores de etnias aborígenes que tive o prazer de compartilhar no Seminário Fronteiras Etno-culturais, tendo presente os princípios enunciados acima, compreendi que vêm promovendo processos educacionais próprios que favorecem as interações interculturais para além da visão moderna-colonial predominante na sociedade ocidental. As sociedades ameríndias, de modo geral, compartilham uma visão de mundo baseada no respeito à natureza, assim como uma visão educacional que enfatiza a autonomia pessoal e a participação comunitária.

Para os Kaiowá-guarani, afirma Eliel Benites, o mundo é a criação de deus. Os seres humanos estão no mundo de passa-

gem 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 essas duas visões de natureza, no processo de colonização, teve desdobramentos históricos desastrosos, sob certa perspectiva. No caso dos Guarani, ao se subjugarem 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 é a pedagogia e a visão de mundo dos povos autóctones que vem sustentando no Brasil seu processo de resistência e de autonomia cultural?

O depoimento de Eliel Benites (Kaiowá-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?” Diante dos nossos novos desafios, as comunidades autóctones vivem em reservas cercadas de fazendas, o que limita e as impede de praticarem a caça e a pesca, base de sustentação da sua organização econômica, política e cultural. O processo de desmatamento, de destruição da natureza dificulta também a relação que os autóctones tinham

com a própria natureza. 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 Eliel Benites – as comunidades autóctones Guarani buscam repensar esses desafios a partir do seu grupo, de suas necessidades e, com isso, torna-se possível 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. A reflexão, assim, constitui-se um elemento chave na constituição do modo de entender a relação dos Guaranis com o mundo.

Um segundo elemento muito importante do modo de constituição do modo de pensar autóctone é a participação. A reflexão, para as comunidades autóctones brasileiras, se processa fundamentalmente através da conversa, da discussão na comunidade. O conhecimento não se constitui a partir de processos individuais e formais de pesquisas, tal como tradicionalmente assumida 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, se torna incompatível com o tipo de organização política do Estado, baseada em partidos. Isso ficou muito claro nos confrontos e nos 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, a mãe-terra, e o ser humano, como uma parte viva desse mundo. Por isso, preservar o ambiente, cuidar da natureza é uma 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 Eliel Benites (Kaiowá-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.



## Campos de mediação intercultural

A principal mediação entre diferentes culturas é estabelecida pelas pessoas. Wanderley Cardoso (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, ao refletir sobre seus conceitos e suas formas de vida, vem buscando formas de tradução e de negociação entre as duas culturas de tal forma a construir uma identidade mestiça, em que mediação entre culturas diferentes se faz no próprio modo de viver. De certa forma, 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. O Agostinho (Boe/Bororo) diz que a aprendizagem da língua portuguesa (língua oficial nacional brasileira) é encarada pelos Bororo como aprendizagem de uma segunda língua. E 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, tanto quanto da relação crítica com os outros.

Um terceiro campo de mediação é a escola. A escola 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, na escola 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 pela escola. 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, entre 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 o do manejo do ambiente. Neste campo, se confronta a compreensão da terra como mãe e a da terra como objeto e meio de produção. A maioria das culturas autóctones latino-americanas entendem a Terra como mãe que protege, que promove a vida por meio 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 e a proteger a natureza. Tal visão se contrapõe à compreensão da terra como objeto de exploração e de mercadoria de troca. Tal 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. Tal sistema encontra-se hoje em profunda crise, juntamente com a visão de mundo e com as ideologias que o justificam. Desta maneira, as culturas autóctones oferecem uma visão de mundo que podem apresentar perspectivas de superação dos impasses em que a cultura ocidental e o sistema capitalista se 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, a perspectiva totalitária dos fundamentalismos monoteístas propicia 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 canais e instrumentos simbólicos importantes para alimentar o reconhecimento e a interação com as outras 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, entre as formas de relação com a terra. Nestes campos, interação, de maneira complexa, múltiplos sujeitos, múltiplos projetos, múltiplos sistemas simbólicos que constituem um universo polissêmico, relacional, interativo e fluido. Este é, ao 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.

## Notas

<sup>1</sup> O presente texto apresenta resultados de pesquisas desenvolvidos 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 se baseou 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; no V Congresso Europeu CEISAL de Latinoamericanistas - Desafios Sociais em América Latina en el Siglo XXI, realizado em Bratislava (Eslovênia), em 4 a 7 de Julho de 2004; no 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, assim como no II Seminário Internacional América Platina, realizado em Campo Grande (MS, Brasil), nos dias 5 a 8 de novembro de 2008, com o tema "Diálogo regional e dilemas contemporâneos" (<http://www.americaplatina.ufms.br/>).

<sup>2</sup> 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.

## Referências

BATESON, Gregory. *Mente e Natureza. A unidade necessária.* [Mind and Nature: a necessary unity]. Trad. bras. Claudia Gerpe. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986 [1979]. (Trad. ital. 1984).

\_\_\_\_\_. *Verso un'ecologia della mente.* [Steps to an Ecology of Mind]. Trad. ital. Giuseppe Longo. Milano: Adelphi, 1976 [1972].

\_\_\_\_\_. *Una Sacra unità. Altri passi verso un'ecologia della mente.* [A sacred unity. Further steps to na ecology of mind]. Trad. ital. Giuseppe Longo. Milano: Adelphi, 1997 [1991].

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.

**Recebido em 30 de abril de 2009.**

**Aprovado para publicação em 26 de maio de 2009.**

