

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), ensejados 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.

CONTINUA [...]

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 *interculturção* fica sem maiores desenvolvimentos.