

**Regina Leite Garcia (org.)**

# **Diálogos Cotidianos**

# Sumário

APRESENTAÇÃO.....	7
Descolonizando los paradigmas de la economía política: transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global <i>Ramón Grosfoguel</i> .....	17
ABYA YALA: uma outra visão da América <i>Carlos Walter Porto-Gonçalves</i> .....	41
Conhecimento escolar, cultura e identidade nacional: desafios para o currículo <i>Antonio Flavio Barbosa Moreira</i> .....	47
Sobre as razões das pesquisas nos/dos/com os cotidianos <i>Nilda Alves</i> .....	67
Currículo e cotidiano escolar: novos desafios <i>Alfredo Veiga-Neto</i> .....	81
Nas dobras cotidianas, pistas da complexidade escolar <i>Maria Teresa Esteban</i> .....	97
Error y acierto una relación compleja en el campo de la enseñanza <i>Ángel Díaz Barriga</i> .....	111
Imagens e negociações na pesquisa com o cotidiano: fragmentos das redes de saberes, fazeres e poderes tecidas e compartilhadas na produção do conhecimento matemático <i>Carlos Eduardo Ferrazo</i> .....	121
La formación del profesorado como proyecto académico, social y político: La experiencia del Programa RED de la Universidad Nacional de Colombia <i>José Gregorio Rodríguez</i> .....	143
Formação de professores: definir ou interrogar tendências? <i>Célia Linhares</i> .....	157
Como, onde e quando se formam os professores? <i>Yoshie Ussami Ferrari Leite</i> .....	169



Infância, educação e crítica da cultura em Walter Benjamin <i>Sonia Kramer</i> .....	187
A infância, entre o humano e o inumano <i>Walter O. Kohan</i> .....	195
O meio ambiente e a escola em Vidas Secas <i>Marcos Reigota</i> .....	205
La crisis de la conversación de alteridad <i>Carlos Skliar</i> .....	217
Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença <i>Sílvio Gallo</i> .....	231
Outras vozes existem, outras histórias são possíveis <i>Maria Paula G. Meneses</i> .....	247
Saberes hegemônicos e saberes subalternos na alfabetização <i>João Wanderley Geraldi</i> .....	267
Paradigmas interculturais emergentes na educação popular <i>Reinaldo Matias Fleuri</i> .....	274
Interculturalidade e Educação na América Latina: dialogando com diferentes aproximações <i>Vera Maria Candau</i> .....	297
Dimensão histórica da perspectiva intercultural, educação, Estado e sociedade <i>José Marin</i> .....	313
Gênero e sexualidade - as múltiplas “verdades” da Contemporaneidade <i>Guacira Lopes Louro</i> .....	331
Classe, lutas de classe e identidades no século XXI <i>Roberto Leher</i> .....	343

# Paradigmas interculturais emergentes na educação popular\*

Nadir Esperança Azibeiro

Reinaldo Matias Fleuri\*\*

Vários autores e autoras, nos últimos anos, vêm discutindo os significados, possibilidades e impasses do que vem se denominando *educação intercultural*, apontando semelhanças e distinções com relação às propostas que se apresentam com os prefixos *multi*, *pluri* ou *trans*. Os marcos onde surgem essas várias propostas vão delineando as múltiplas formas de encaminhamento, assim como deixando emergir seus limites e as possibilidades de *avanço*. Ao falar em *marcos*, referimo-nos principalmente aos *contextos relacionais*, que implicam relações de poder e escolhas epistemológicas, éticas, geopolíticas, metodológicas.

A proposta de educação intercultural foi formulada pela Unesco (1978), propondo uma “educação para a paz” e “prevenção ao racismo”. A educação intercultural é entendida como a condição estrutural para a convivência democrática em sociedades multiculturais. Informações a respeito podem ser encontradas no site da Rede de Recursos en Educación para a Paz, o Desenvolvimento e a Interculturalidade (Edualter) (<http://www.pangea.org>). A partir daí, surgem iniciativas, tanto governamentais quanto de redes oriundas da sociedade civil, que têm merecido estudos mais aprofundados. (Ver, a esse respeito, dentre outros: Fleuri, 1998a, 2001a, 2001b, 2004, 2005; Candau, 2000, p. 49ss, 2004; Hall, 2003, p. 51ss; Scherer-Warren, 2000; Canen, 1998; Souza, 2002; Vieira, 2004; Grando, 2004; Tomazzetti, 2004; Marin, 2002, 2004; Azibeiro, 2001c, 2002b, 2003b, 2004) (cf. [www.mover.ufsc.br](http://www.mover.ufsc.br)). Na América Latina, essa discussão avança em alguns países, para além das propostas iniciais de educação bilíngue. No Peru, propõe-se a interculturalidade como enfoque analítico e como proposta política de um diálogo horizontal das culturas diferentes. Analisa-se a interculturalidade como campo de investigação e de debates. O Equador segue, também, nessa discussão, propondo o bilinguajamento, a partir do enfoque do pensamento fronteiriço. O México propõe uma Licenciatura em Intervenção Educativa –



Interculturalidade. Na Argentina, Bolívia, Guatemala e Chile a discussão parece ainda permanecer mais focada nas propostas de educação bilíngue (Azibeiro, 2006, p. 231). (A esse respeito, ver também Fleuri, 2005.)

Assim, a *interculturalidade* pode tomar as dimensões de *educação para a paz*, tal como verificado nas propostas iniciais, no âmbito da Europa pós segunda guerra; *educação bilíngue*, como ocorre com mais frequência nas propostas desenvolvidas a partir da América Latina, ou do *bilinguajamento*, ou *plurilinguajamento*, como proposto pelo pesquisador e pensador latino-americano Walter Mignolo.<sup>1</sup>

O *plurilinguajamento*, entendido por Mignolo como próprio do *pensamento fronteiriço*, possibilita a sensibilidade e o respeito às formas culturais *estranhas*, sem tratá-las como *exóticas* ou de forma hierárquicas, como subalternas ou superiores. Nessa acepção, pode ser entendido como um dos pressupostos da educação *dialógica*, pretendida pelo núcleo Mover ([www.mover.ufsc.br](http://www.mover.ufsc.br)). Essa proposta é entendida e vivenciada como a possibilidade de interação e inter-relação de múltiplas perspectivas, inclusive as aparentemente antagônicas, que nem se fundem, nem se excluem, mas permanecem em tensão e interação, levando a entendimentos plurais, a um pensamento complexo, pluritópico, multifacetado. A partir dessa perspectiva de análise desenvolvida em Azibeiro (2006), propusemo-nos a dirigir nosso olhar sobre as propostas de formação de educador@s<sup>2</sup> implementadas nos últimos anos pelo núcleo Mover.

## A interculturalidade no Núcleo Mover

O intuito que o processo de pesquisa do Núcleo Mover na última década concentra-se na busca de desenvolver investigações, numa perspectiva interdisciplinar e complexa, sobre a dimensão híbrida e *deslizante* do *inter-* (-cultural, -étnico, -geracional, -grupal, etc.) constitutiva de possibilidades de criação cultural no sentido de evidenciar as questões trans-

<sup>1</sup> Ao explicitar sua proposta de plurilinguajamento, Mignolo traz o exemplo de Anzaldúa, que no mesmo parágrafo utiliza o inglês e o espanhol, permeados ainda por figuras e estruturas ciganas, e dos zapatistas, que escrevem em espanhol, inserindo estruturas e conceitos das línguas ameríndias, denunciando a colonialidade do poder e do saber. Vivemos também intensamente essa experiência no núcleo MOVER, durante o desenvolvimento do PERI Capoeira, um projeto de formação de educadores populares de capoeira realizado em 2005-2007.

<sup>2</sup> Ao utilizarmos o símbolo "@" ao invés da versão gramaticalmente correta, queremos chamar a atenção para o sexismo de nossa linguagem que toma o masculino como genérico, incluindo nele o feminino.

versais e as perspectivas teórico-metodológicas emergentes no campo da educação intercultural, estudando questões-chaves e desenvolvendo subsídios didáticos para as práticas educacionais na escola e nos movimentos sociais.

O estudo de diferentes práticas educacionais e de formação de educador@s vem permitindo explicitar *sentidos*,<sup>3</sup> *intencionalidades* e *jogos de poder* que têm informado essas práticas. De modo particular, novas questões emergem no campo da educação popular e da formação de educador@s, na direção da *desconstrução de subalternidades* ou a *emergência* de outros *efeitos* de sujeito e outros *regimes de verdade*.

Tal opção epistemológica e ética é, ao mesmo tempo, uma *política de interpelação*, que pode operar no *macro* e no *micro*, provocando *re-inscrições*. Qual um *palimpsesto*, justapõem-se e interconectam-se processos sociais e suas significações, constituindo-se novos sentidos e relações de poder-saber sobre o *traço*<sup>4</sup> das perspectivas rasuradas, possibilitando outros processos de subjetivação, novas posições de sujeito – que geram e se explicitam em relações que buscam ser não de *hierarquização*, mas de *reciprocidade* – nos limites mesmo onde se produziam as exclusões e as dominações. Não se trata de produzir consensos pela supressão das ambiguidades, mas *deixar emergir ambiguidades e ambivalências* até o limite do paradoxo, provocando, pela emergência de interconexões antes não produzidas ou não percebidas, a possibilidade da *invenção* de outros significados e posições de sujeito. Como lembra Souza Santos: “*No diálogo intercultural, a troca não é apenas entre diferentes saberes, mas também entre diferentes culturas, ou seja, entre universos de sentido diferentes e, em grande medida, incomensuráveis*” (2003, p. 443).

Nessa perspectiva, como bem sublinha Mignolo, em entrevista à professora Catherine Walsh, a interculturalidade constitui-se num projeto *epistêmico, ético e político* cujas características dependem de cada história

<sup>3</sup> Sentidos ou significados atribuídos a signos, ritos, atos, palavras ou eventos, são construções sociais e históricas. Para Bakhtin, a significação é apenas um potencial. A significação não está nas palavras, nem no falante, nem no interlocutor. Ela é o efeito da interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro. É como uma físcia elétrica que só se produz quando há contato dos dois pólos opostos (Bakhtin, 1992a, p. 131-132; Girardello, 1998). Sahlins retoma essa ideia, ao afirmar que a ordem cultural, enquanto um conjunto de relações significativas entre categorias, é apenas virtual... É realizado, *in presentia*, apenas como eventos do discurso ou da ação (1999, p.190). E continua: “o evento é a interpretação do acontecimento, e interpretações variam” (p. 191).

<sup>4</sup> O traço é a marca deixada no pergaminho ou no papel, mesmo quando apagada a escrita anterior.



local e de cada particular articulação da colonialidade do poder, do saber e do ser.<sup>5</sup> O bilinguajamento – ou *plurilinguajamento* – proposto por Mignolo a partir do *pensamento fronteiriço*, “*não é uma questão gramatical, mas política*” (2003, p. 315; 340ss). Refere-se aos *jogos de poder* e à *diferença colonial*. Não se operacionaliza como uma simples *tradução* – ou *versão* – literal, mas como uma *contradição*, uma *con-versão*; como *co-presença*: *ambigua e ambivalente*.<sup>6</sup>

Propõe, para isso, uma hermenêutica pluritópica, “*pois no conflito, nas fendas e fissuras onde se origina o conflito, é inaceitável uma descrição unilateral*” (Mignolo, 2003, p. 42). No mesmo sentido, propõe um plurilinguajamento, entendido como *jeito de ser*, como “*estilo de vida*” (p. 340). “Ampliar ao máximo a consciência de incompletude mútua por intermédio de um diálogo que se desenrola, por assim dizer, com um pé numa cultura e outro em outra” (Souza Santos, 2003, p. 444), “*onde Babel possa não ser tão ruim quanto julgavam os ideólogos da unificação e da pureza de sangue*” (Mignolo, 2003, p. 375).

A intenção de diálogo que caracteriza essa experiência de intercultura supõe atitude de respeito pelos valores d@ outr@. Difere, desse modo, do comportamento daquele que se sabe, se sente ou se coloca como *dono da verdade* e quer ajudar @ outr@ a sair da *ignorância* ou das *trevas*. A perspectiva da intercultura, assim entendida, não se identifica com posturas salvacionistas ou missionárias, jogando para outro patamar as ações e pesquisas em torno do popular. Remete à situação *tragicômica* evocada por Gauthier,<sup>7</sup> quando lembra que “*não estamos doentes por falta de cidadania e sim de pluralidade*”, explicando que, no limite, lidar com a pluralidade pode significar tratar com respeito “*aquele aluno insuportável, violento, alienado, alienador*”. Ao que acrescenta: contentar-se em trabalhar com cidadania é trabalhar com seres abstratos, uniformizados na generalidade do direito, domesticados, padronizados, ou seja, no mundo nosso, embranquecidos e transformados em consumidores – de mercadorias e de propostas, projetos, teorias, etc. (Gauthier, 2004, p. 207).

<sup>5</sup> Disponível em: <http://www.duke.edu/~wmignolo/InteractiveCV/Publications/EntrevistaWalsh.pdf>. Acesso em 10 jun 2004.

<sup>6</sup> Mignolo traz o exemplo de Anzaldúa, que no mesmo parágrafo utiliza o inglês e o espanhol, permeados ainda por figuras e estruturas ciganas, e dos zapatistas, que escrevem em espanhol, inserindo estruturas e conceitos das línguas ameríndias, denunciando a colonialidade do poder e do saber. Vivemos também intensamente essa experiência no Núcleo Mover, durante o desenvolvimento do *I Curso de Formação de Educadores de Capoeira na Perspectiva Intercultural* – PERI-Capoeira (Fleuri et alii, 2007).

<sup>7</sup> Jacques Henri Maurice Gauthier, filósofo e pedagogo francês, pesquisador do CNPq e sediado em Salvador (BA) (cf. <http://lattes.cnpq.br/3521404840186488>).

Ao nos propormos, nos projetos experimentais de formação de educador@s (campo empírico de nossas pesquisas), a desenvolver uma experiência de *educação intercultural*, tivemos presente, desde o início, que não teríamos um *modelo* a seguir e um resultado *garantido*. Embarcávamos, sim, numa *aventura*, que exigia de nós, principalmente, *atenção* às *emergências* e às possibilidades de *conexão*. Propúnhamo-nos a trabalhar numa perspectiva *dialógica plural*, onde nada estava dado *a priori*, mas as várias possibilidades, sempre *em aberto*, exigiam de tod@s um compromisso ético, um despojamento das certezas e um senso *crítico* e *autocrítico* continuamente retomado.

Como isso tem acontecido nas idas e vindas dos embates cotidianos? O processo é denso e tenso e está em contínua (re)construção, já que poucas pessoas garantem o núcleo de sustentação e o tempo todo outras pessoas estão chegando e, ao mesmo tempo, continuamente algumas pessoas estão se afastando.

É necessário estar permanentemente atent@ aos momentos de avançar e recuar, aos momentos em que é imprescindível exigir, e àqueles em que é possível negociar, sempre tendo como grande critério: em que medida estamos reforçando assujeitamentos? Em que estamos possibilitando a *desconstrução de subalternidades*? Ou seja: abrindo espaços para novas experiências de sujeito e a *invenção* de outros regimes de verdade? Muitas vezes fazemos nossas as inquietações manifestadas por Souza Santos:

O dilema levantado é o seguinte: dado que, no passado, a cultura dominante tornou impronunciáveis algumas das aspirações à dignidade humana por parte da cultura subordinada, será agora possível pronunciar-las no diálogo intercultural sem, ao fazê-lo, justificar e mesmo reforçar a subordinação? (2003, p. 452).

Ao mesmo tempo, cada vez ficamos mais convencid@s de que esse entendimento de *intercultural* pode-se constituir numa forma de dissolução de relações colonialistas, que se mantêm na escola e na sociedade, possibilitando a *desconstrução* de subalternizações e exclusões, *inventando possibilidades* de um *conhecimento prudente para uma vida decente* (Souza Santos, 2002, 2004).

A nossa formação histórica está marcada pela eliminação física do outro ou por sua escravização, que também é uma forma violenta de negação da sua alteridade. Os processos de negação do outro também se dão no plano das representações e no imaginário social (Candau, 2004, p. 10).



Pensar a questão da diferença unicamente em termos de exclusão, inclusão ou sincretismo – como únicas alternativas possíveis – significa ainda pensar da perspectiva de uma única cultura ou caminho possível, ou nos marcos de uma *uni-versalidade*, como a imposta pela modernidade ocidental. Como alternativa a isso é que se busca a *invenção* de *entrelugares* em que outras relações se tornem possíveis. Nesses espaços liminares, as diferenças não se diluem imediatamente num caldo comum, nem são hierarquizadas, tratadas como superiores ou inferiores, melhores ou piores, mas permanecem em tensão, em ebulição, fazendo com que as mesmas palavras, as mesmas imagens, os mesmos símbolos não apenas produzam diversas interpretações, mas se mantenham ambivalentes.

E assim mantenham também a flexibilidade, a possibilidade de continuar interagindo e mudando, *des-locando* relações de poder. É esse, para Bhabha, o espaço da ressignificação, da *possibilidade* de dissolução de estereótipos e preconceitos e de *empoderamento*, de fortalecimento da autoconfiança e da capacidade de ação das pessoas e dos grupos populares.

É esse o sentido do *polifônico*, para Mikhail Bakhtin. São polifônicos os textos – ou contextos – em que as múltiplas vozes e significados, permanecem em interação, ao mesmo tempo em que podem continuar a ser distinguidas, identificadas – sempre *fluindo*, se modificando, buscando outras *tessituras*. Não há um *uníssono*, um som único, uniforme ou uniformizador. Assim também Edgar Morin entende o conceito de *dialógico*: como a possibilidade de interação e inter-relação de múltiplas perspectivas, inclusive as aparentemente antagônicas, que nem se fundem, nem se excluem, mas permanecem em tensão e interação, levando a entendimentos plurais, a um pensamento complexo. É esse também, como explicado acima, o entendimento da *hermenêutica pluritópica* para Walter Mignolo. Esses conceitos explicitam *dimensões* e *caraterísticas* fundamentais do que vimos denominando uma *educação intercultural*.

Operacionalizado como uma pedagogia do *encontroconfronto* levada às últimas consequências, esse entendimento de educação intercultural enfatiza a relação entre *sujeitos* – individuais e coletivos – buscando possibilitar uma produção efetivamente plural de sentidos e lugares sociais, a partir da compreensão de que os significados podem ser reelaborados nos processos de interação social, pelo estabelecimento de contextos relacionais que *inventem* outras políticas de verdade. Para além de uma proposta idealista de

convivência pacífica, a interculturalidade, sob esse ponto de vista, coloca-se como uma proposta de produção molecular e cotidiana de espaços, tempos e subjetividades plurais, movendo-se no terreno do *plurilinguajamento*, do *polifônico*, do *dialógico*. Atua no espaço deslizante do *inter*, onde se torna possível, como propõe Bhabha, a dissolução de preconceitos e estereótipos, a substituição das verdades absolutas e dogmáticas, a percepção de que existem outras *modulações* para os significados enrijecidos e cristalizados.

Atuar no espaço fluido do *inter*, não significa *não assumir posição*. Ao contrário, pressupõe entender que qualquer declaração de neutralidade já é um tomar partido. No *encontroconfronto* intercultural, ou se admite a emergência do plural, do múltiplo, do divergente, ou se reprime e excluem as vozes dissonantes. Nessa situação, a tomada de posição não se dá por qualquer predeterminação, mas a partir da acolhida, da reflexão, do compromisso, da ousadia, da imprevisibilidade. Saber que não há nenhuma *garantia*, no entanto, abre as portas para infinitas *possibilidades*. Para Boaventura de Souza Santos, “*a possibilidade é o movimento do mundo*” (2004, p. 796). Para ampliar ao máximo essas *possibilidades* é que propõe uma “*sociologia das ausências*” e uma “*sociologia das emergências*” como formas de expandir o domínio tanto das experiências sociais já disponíveis, como das experiências sociais possíveis. Propõe uma *ecologia de saberes, temporalidades, reconhecimentos, produções e distribuições sociais*.

Comum a todas estas ecologias é a ideia de que a realidade não pode ser reduzida ao que existe. Trata-se de uma versão ampla de realismo, que inclui as realidades ausentes por via do silenciamento, da supressão e da marginalização, isto é, as realidades que são ativamente produzidas como não existentes (Souza Santos, 2004, p. 793).

Partindo da ideia de que todas as culturas estão continuamente se tecendo, e podem ser enriquecidas pelo diálogo e pelo confronto com outras culturas, cita o sociólogo indiano Shiv Vishvanathan para falar da necessidade de “*ir buscar o melhor que tem a civilização indiana e, ao mesmo tempo, manter viva a minha imaginação moderna e democrática*” (Souza Santos, 2004, p. 805). Criar inteligibilidade entre diferentes saberes, como entre diversas formas de organização e objetivos de ação, identificar o que os une e o que os separa, *inventando*, ao mesmo tempo, a possibilidade de se manterem em emergência e em confronto, provocando deslocamentos, mudanças de valores e de significados, sem a imposição de novas sínteses ou hierarquias, esse é o principal desafio dessa proposta de interculturalidade.



Como franjas de uma cortina que se tocam quando balançadas pelo vento, cada cultura mantém-se presa a sua parte seu grupo ao mesmo tempo em que é tocada pelo contato com outro grupo étnico. Como franjas que, ao sabor do vento, se aproximam, se distanciam, se entrelaçam, as culturas dependendo do contexto histórico, interpenetram-se, entrelaçam-se, aproximando-se ou distanciando-se (Grando, 2004, p. 44).

A tarefa da educação intercultural, nesse sentido, não é adaptar, ou mesmo simplesmente possibilitar a mútua compreensão das linguagens. É, antes, possibilitar a *emergência dos múltiplos significados*, provocando a reflexão sobre seus *fluxos e cristalizações* e os *jogos de poder* aí implicados. Se a tarefa da tradução pode ser ponto de partida para que se localizem confluências e divergências, ela não se constitui no seu ponto final. A finalidade é a *invenção* da possível transformação de relações hierarquizadas e excludentes em relações de reciprocidade e de inclusão; de saberes fragmentados e disciplinarizados, em saberes que busquem, além das distinções, as interconexões, a desestabilização de dicotomias, substituindo bifurcações hierárquicas por redes de diferenças cruzadas, múltiplas e fluidas.

Para além da polissemia terminológica e da evidente diversidade de perspectivas que se expressam nas teorias e propostas relativas ao multiculturalismo, interculturalismo, transculturalismo, a intercultura constitui-se um campo de debate que se torna paradigmático justamente por sua complexidade: a sua riqueza consiste justamente na multiplicidade de perspectivas que interagem e que não podem ser reduzidas por um único código e um único esquema a ser proposto como modelo transferível universalmente (Fleuri, 2004a).

Pensamos na interculturalidade como um *desafio epistemológico, ético e político*, na medida em que, assumindo o plurilinguajamento como “*estilo de vida*” (Mignolo, 2003, p. 340), abre-se ao *encontroconfronto* com outras formas de construir conhecimento e outras maneiras de perceber o mundo. A sensibilidade e o respeito às formas culturais *estranhas*, sem qualquer *exotização* ou hierarquização, é um dos pressupostos dessa educação dialógica. Falando da participação de sua equipe numa reunião na Guiné-Bissau, Paulo Freire conta que, depois de serem apresentados à assembleia, “*os cinco mais velhos do grupo se reuniram, num círculo dentro do círculo maior, discutindo entre si, em voz baixa, enquanto os demais permaneciam silenciosos*”. Conta então que um jovem, ao seu lado, lhe explicou que faziam sempre assim “*para estabelecer a ordem*

em que devem falar bem como para definir alguns dos pontos sobre que falarão". E Freire comenta:

Um educador do lado de cá do mundo, insensível à compreensão de outras culturas, sobretudo convencido de que a única válida é a sua, já começaria a descobrir sinais de ineficiências, pois que 'não se haviam preparado seriamente pra a reunião', diria ele (1978, p. 63).

Com muita frequência, na relação com grupos populares, nos comportamos como "educador@s do lado de cá do mundo". Seus ritmos, linguagens e interesses diferentes dos nossos continuam a ser tachados de *apatia, falta de capacidade, desinteresse*. Um *despojamento* das certezas e verdades *absolutas e únicas*, então, torna-se inerente a este entendimento de interculturalidade.

Na maioria das vezes, as relações entre culturas diferentes são consideradas a partir de uma lógica binária (índio x branco, centro x periferia, sul x norte, homem x mulher, normal x anormal) que não permite compreender a complexidade dos agentes e das relações subentendidas em cada polo, nem a reciprocidade das inter-relações, nem a pluralidade e a variabilidade dos significados produzidos nestas relações (Fleuri, 2004a, p. 30).

É a mesma percepção de José Marin:  
a interculturalidade, no campo epistemológico, como proposição paradigmática, põe em discussão e em dúvida as múltiplas certezas e postulados de uma totalidade teórica dominante que impregna o processo de construção de conhecimentos em nossas sociedades (Marin, 2004, p. 81).

*Imbuir-se* desse entendimento exige encontrar outros *cabides*,<sup>8</sup> uma vez que os *suportes* de que dispomos, a partir da perspectiva hegemônica na modernidade ocidental não dão conta de deixar as dicotomias, as fraturas, as cristalizações. Enfatizar o caráter relacional e contextual (inter) dos processos sociais permite reconhecer a complexidade, a polissemia, a fluidez e a relacionalidade dos fenômenos humanos e culturais. E traz implicações importantes para o campo da educação. A educação, na perspectiva intercultural, deixa de ser assumida como um processo de formação de conceitos, valores, atitudes a partir de uma relação unidirecional, unidimensional e unifocal, conduzida por procedimentos lineares.

<sup>8</sup> Entender é isto: a gente vê uma coisa e vai procurando, na memória, um cabide onde a "coisa" possa ser pendurada. Quando encontramos o cabide e a penduramos dizemos "entendemos" (Rubem Alves, 2004, p. 26).



res e hierarquizantes. A educação passa a ser entendida como o processo construído pela relação tensa e intensa entre diferentes sujeitos, criando contextos interativos que, justamente por se conectar dinamicamente com os diferentes contextos em relação aos quais os diferentes sujeitos desenvolvem suas respectivas identidades, tornam-se ambientes criativos e propriamente formativos, ou seja, estruturantes de movimentos de identificação subjetivos e socioculturais (Fleuri, 2004a, p. 41).

Se pensarmos as várias culturas como corantes diversos de que cada pessoa vai-se embecendo em seus processos de subjetivação, as marcas e as tonalidades serão sempre variáveis:

Neste sentido, não sou partidário de uma “unificação” do conhecimento humano: ao contrário, aprecio hoje a abertura a uma pluralidade de formas de conhecimento, não simplesmente “complementares”, mas reciprocamente desafiadoras, questionadoras, transformadoras e enriquecedoras. Penso que o diálogo respeitoso entre as múltiplas maneiras de conceber o mundo, a vida e o progresso pode ser mais esperançoso que a submissão cega a uma só maneira de ver as coisas (Maduro, 1994, p. 175).

Outro aspecto dessa metodologia que tem se mostrado muito importante é a atenção aos *fluxos* e às *possibilidades de encontro* que surgem a partir do inesperado, do inusitado. Isso exige que, dentro do grupo, alguém assuma a tarefa permanente de articulação: articulação mais geral, de atenção e chamada de atenção para os *fluxos*, as descobertas, os avanços, os impasses. Por onde passam os fluxos de transformação nas relações? Que relações, por outro lado, continuam *produzindo* e reproduzindo preconceitos e estereótipos? Mas, também, articulação contínua das pessoas e recursos necessários: articulação política na comunidade, na universidade, nos diversos espaços da cidade que se tornam parceiros – ainda que muitas vezes pontuais – desse esforço contínuo pela *destrução de subalternidades*. Situar-se no *entrelugar* – circular dentro do projeto, pelos vários espaços e vários grupos, buscando as coisas e pessoas que fazem *encaixar*, detectando, a todo momento, quem pode estar assumindo as tarefas invisíveis dos encaixes, ao mesmo tempo que valorizando adequadamente as múltiplas qualidades e habilidades, os múltiplos enfoques e interesses.

## Entendendo o significado da desconstrução de subalternidades

Ao falar em subalternidades, referimo-nos às relações que produzem hierarquizações ou subalternizações; a *histórias que se inscrevem em corpos silenciados, tomados dóceis; em rituais onde se fixa a dominação* (Foucault, 1979, p. 25). Não se trata de uma dominação global, de uns sobre os outros, ou de um grupo sobre outro, mas as múltiplas sujeições que se constituem e funcionam no interior do corpo social (Foucault, 1979, p. 181). Pensamos na produção de subjetividades que se submetem e se inferiorizam, porque – na medida em que um discurso é disseminado e os corpos são disciplinados, constituindo um regime de verdade<sup>9</sup> – acabam por assimilar esse discurso e assumir a perspectiva do colonizador ou do opressor.

Paulo Freire traz à tona essa questão, retomada com ênfase por algumas perspectivas “pós-colonialistas” ou “pós-ocidentalistas”,<sup>10</sup> de autor@s da Índia, da África ou da América Latina, que entendem que essa é a condição das pessoas e sociedades de *países do Sul*, que tiveram suas histórias contadas a partir da perspectiva do colonizador, e assim foram acostumadas a se olhar e a se constituir segundo a perspectiva alienada.

Ao contrário do que foi postulado por teorias revolucionárias, dentre as quais o próprio marxismo, não entendemos que o subalterno tenha, *a priori*, o primado da consciência e da ação política. Por outro lado, não consideramos tampouco que ele seja necessariamente um sujeito passivo, hibridizado<sup>11</sup> por uma lógica cultural que se impõe de fora.

<sup>9</sup> Foucault (1979, p. 148) mostra como hospitais, manicômios, prisões, escolas cumpriram esse papel. Carvalho (1990, p. 10) fala no papel dos símbolos, alegorias, rituais e mitos na constituição de um imaginário social.

<sup>10</sup> De acordo com pensadores críticos latino-americanos, enquanto o pós-moderno teria sido definido nos países centrais, o pós-colonialismo e o pós-ocidentalismo são referências das margens. O primeiro diz respeito mais especificamente às ex-colônias britânicas e o segundo, sugerido por Mignolo, se refere às antigas colônias ibéricas (cf. Walter D. Mignolo, Catherine Walsh, Freya Schiwy, Santiago Castro-Gómez).

<sup>11</sup> O termo hibridismo é entendido, às vezes, como mistura ou mestiçagem, que desconfigura, descaracteriza, ‘tira a pureza do sangue’ e é subalternizante. Perlman se refere ao papel dessa concepção para a configuração do que ela denomina “mito da marginalidade” (1977, p. 131). Já Homi Bhabha caracteriza como híbrido o que é fluido, deslizante, cambiável: “o híbrido não é o espaço da síntese, mas da ambivalência”, “de tradução e transvalorização de diferenças culturais” (1992, p. 347). Não é um espaço de fusão, mas um espaço liminar, de fronteira, o próprio fluxo em que se manifestam, interagem e produzem as diferenças, aproximando-se do que Bakhtin caracteriza como “polifônico” e o que Morin denomina “dialógico” (Azibeiro, 2003, p. 8).



Entendemos que pode se constituir num sujeito ativo, que tem suas formas de resistência, que negocia, entra nos jogos de poder, elaborando os caminhos de sua própria vida, com maior ou menor entendimento desses jogos em que se envolve a partir das situações que tramam seu dia-a-dia. Desconstruir subalternidades, então, pode significar aumentar a capacidade de percepção desses jogos, entendendo as ambiguidades e ambivalências vividas no cotidiano, ao mesmo tempo em que conseguindo deslindar as tramas da macropolítica, que tecem seu contexto social mais amplo.<sup>12</sup>

Falar em desconstrução remete ao entendimento proposto por Derrida,<sup>13</sup> que não se refere à negação, superação, ou mesmo à simples inversão de termos, questões, situações ou relações. Refere-se, sim, ao questionamento das formas totalizantes e absolutizantes do pensamento hegemônico na modernidade ocidental.

Na desconstrução existe uma disponibilidade para uma experiência de descentramento, de se sair das próprias certezas e das verdades construídas a partir do pensamento hegemônico. Para desconstruir, *faz-se* necessário levar ao extremo cada dicotomia, esgarçando os paradoxos.<sup>14</sup> Significa propor a possibilidade da convivência com o paradoxo: a permanência na fronteira, naquilo que ele chama de “indecidibilidade”. Situar-se aí, nesse *entrelugar*, pode gerar estruturas fecundas, que abram brechas a pensares e fazeres outros, que escapem à dicotomia e possam “substituir a noção de tradução pela de transformação” (Derrida, 2001, p. 26).

Como lembra Duque-Estrada, “a desconstrução encoraja a pluralidade dos discursos, defendendo, assim, e também legitimando, pelo crivo de um pensamento rigoroso, não apenas a existência de mais de

<sup>12</sup> Como afirma Foucault, “não tenho de forma alguma a intenção de diminuir a importância e a eficácia do poder de Estado. Creio simplesmente que de tanto se insistir em seu papel, e em seu papel exclusivo, corre-se o risco de não dar conta de todos os mecanismos e efeitos de poder que não passam diretamente pelo aparelho de Estado, que muitas vezes o sustentam, o reproduzem, elevam sua eficácia ao máximo” (1979, p. 161).

<sup>13</sup> Mesmo considerando, como lembra o Evandro Nascimento (Universidade Federal de Juiz de Fora), que “o próprio Derrida jamais privilegiou o termo (des)construção” como signo máximo de sua obra” (2004). E também, como ele mesmo afirmou em entrevista ao jornal *Folha de São Paulo*, “não existe ‘a’ desconstrução: há muitas singularidades, pessoas diferentes, estilos e estratégias diversas (...). Por outro lado, ela não é apenas um discurso, e menos ainda um discurso acadêmico” (Caderno “Mais”, 27 de maio de 2001, p. 14).

<sup>14</sup> Paradoxo é aqui entendido como uma afirmação – aceita como verdadeira – mas que contradiz e questiona o sistema de entendimento em que se baseia. As proposições em confronto se encontram dentro de um contexto maior que as envolve e ressignifica. (Ver a esse respeito Bateson, 1986, p. 125ss; Fleuri & Costa, 2001, p. 66; Souza, 2002, p. 239.)

uma verdade e de uma interpretação, mas também o caráter disseminativo de outras e novas verdades”.<sup>15</sup> Mignolo fala na necessidade de, a partir da diferença colonial, pensar na descolonização como complementar à desconstrução (2003, p. 438). Ao afirmar que a desconstrução “precisa ser descolonizada dos silêncios da história” (2003, p. 435), encontrando as brechas onde “das feridas das histórias, memórias e experiências coloniais emergem epistemologias liminares” (2003, p. 66), o próprio Mignolo parece remeter ao que estamos chamando desconstrução de subalternidades.

Desconstruir subalternidades, assim, não vai significar ignorá-las, negá-las e nem mesmo parar na simples inversão das posições, transformando o antigo dominado em dominador ou vice-versa. Parar nessa inversão é, ainda, “operar no terreno e no interior do sistema desconstruído” (Derrida, 2001, p. 48). Desconstruir a relação de subalternidade é transformá-la em relação de reciprocidade, não como um pacífico, conciliador e amorfo face a face, mas como a potenciação dos paradoxos, das contradições, explodindo na construção de significados e processos de subjetivação diversos dos habituais, porque plurais, polissêmicos – implicando muitas vezes a transgressão, ou subversão, significada como crítica e mudança de modos de entendimento e ação. Essa transgressão, em geral, pode significar introduzir – ou perceber – o inusitado, o inesperado em nossas ações e reações, levando à reflexão e à tomada de posição, pelo des-locamento de significados enrijecidos, cristalizados.<sup>16</sup>

Impregnadas desde sua origem por esse imaginário, as próprias ciências sociais projetaram a ideia de uma Europa “asséptica e autogerada, formada historicamente sem qualquer contato com outras culturas” (Castro-Gómez, 1998). No bojo, porém, dessas disputas macropolíticas, a possibilidade de ingresso nas Academias de filhos das classes trabalhadoras e o processo de independência de antigas colônias, explicitaram e enfatizaram as ambivalências decorrentes “do acesso simultâneo às culturas subalternas e à cultura erudita” (idem).

Boaventura de Souza Santos lembra que a emancipação é tão relacional como o poder contra o qual se insurge. E continua: Não há

<sup>15</sup> Editora Puc-Rio. *Ecos da Desconstrução*. Entrevista. Disponível em: [http://www.pucRio.br/ editorapucRio/ autores/ autores\\_entrevistas\\_paulo\\_cesar\\_duque.html](http://www.pucRio.br/editorapucRio/ autores/ autores_entrevistas_paulo_cesar_duque.html). Acesso em 30/jan/2005.

<sup>16</sup> Quando, por exemplo, Makarenko perde a paciência e esbofetia um dos jovens que estão sob sua responsabilidade na Colônia Gorki e então as coisas começam a andar bem, aí um paradoxo se esgarça. Ver Makarenko, 1986, p.14; Bernet, 2003.



emancipação em si, mas antes relações emancipatórias, relações que criam um número cada vez maior de relações cada vez mais iguais. As relações emancipatórias desenvolvem-se, portanto, no interior das relações de poder, não como resultado automático de qualquer contradição essencial, mas como resultados criados e criativos de contradições criadas e criativas (2002, p. 269).

As ambiguidades e contradições de todas as propostas emancipatórias fazem com que se torne cada vez mais fundamental repensar o valor de cada localização teórica, em suas dimensões ética e política, ou seja, a condição que emerge do ato de pensar a teoria a partir de determinada localidade geopolítica, através da relação – construída – entre localização de sujeito, mediação de códigos e relação de contextos. Todas as propostas e posturas emancipatórias que temos conhecido, originalmente com grande significado político, acabam por se esvaziar, transformando-se em meros rótulos ou discursos, afastando-se das propostas políticas de que se originaram. Diz Morin que nenhum pensamento ou postura crítica se sustenta como tal se não se critica a si mesma (2000). Nesta situação, tende a tornar-se mais uma doutrina ou pretensa verdade absoluta, como aquelas mesmas que começou por criticar.

Ao mesmo tempo, “estabelecer conexões epistemológicas entre o lugar geocultural e a *produção teórica*” (Mignolo, 1996, p. 119) não pode significar cair em qualquer tipo de determinismo ontológico que postule uma equivalência natural, dada (fixa porque não construída) entre lugar, experiência, discurso e verdade. A busca de outras perspectivas, nunca é demais reafirmar, pode abrir outras possibilidades de entendimento e ação, embora não signifique nenhuma garantia de mudança efetiva das relações sociais ou das políticas de verdade.

Entendendo que “o poder funciona e se exerce em rede” (Foucault, 1979, p. 183), desconstruir subalternidades pode significar, ainda, identificar as emergências de relações que ativem outros dispositivos, produzindo outros processos de subjetivação, provocando outros deslocamentos<sup>17</sup> e outros regimes de verdade.<sup>18</sup> A desconstrução não é neutra: ela

<sup>17</sup> Lív Sovik explica: deslocamento é a imagem que Hall faz da relação da cultura com estruturas sociais de poder; pode-se fazer pressões, através de políticas culturais, em uma “guerra de posições”, mas a absorção dessas pressões pelas relações hegemônicas de poder faz com que a pressão resulte não em transformação, mas em deslocamento; da nova posição fazem-se novas pressões (2003, p. 12).

<sup>18</sup> “A partir do momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência. Jamais somos aprisionados pelo poder: podemos sempre modificar sua dominação em condições determinadas ▶

intervém (Derrida, 2001, p. 117). Nesse sentido, vimos buscando trabalhar com os conceitos, como propõe o próprio Derrida, como alavancas de intervenção (2001, p. 79), entendendo que desconstruir subalternidades implica, então, em primeiro lugar, num reconhecimento de que, na cultura ocidental moderna, toda dicotomia traz implícita uma hierarquização: ao pensar em homem/mulher, branco/negro, escrito/oral, ocidente/oriente, quase automaticamente se associa um privilegiamento do primeiro termo em detrimento do outro. Em segundo lugar, a desconstrução implica num esgarçamento dos paradoxos: levar ao extremo cada dicotomia e mostrar que, no limite, ela é falsa,<sup>19</sup> porque construída como universal e natural a partir de concepções e histórias locais: datadas e situadas. Recriada a partir do pensamento liminar, ou da diferença colonial, pode ser uma forma de se esgarçar o que Bourdieu<sup>20</sup> denomina “o paradoxo da doxa: o fato de que a ordem do mundo, tal como está, com seus sentidos únicos e seus sentidos proibidos[...] seja *grosso modo* respeitada” (1999, p. 7). E ele continua: ...”ou, o que é ainda mais surpreendente, que a ordem estabelecida, com suas relações de dominação, seus direitos e suas imunidades, seus privilégios e suas injustiças perpetue-se apesar de tudo tão facilmente, e que condições de existência das mais intoleráveis possam permanentemente ser vistas como aceitáveis ou até mesmo como naturais” (idem).

Boaventura de Souza Santos propõe “ampliar ao máximo a consciência de incompletude mútua por intermédio de um diálogo que se desenrola, por assim dizer, com um pé em uma cultura e outro em outra. Nisto reside seu caráter diatópico” (2003, p. 444).

► e segundo uma estratégia precisa” (Foucault, 1979, p. 241).

<sup>19</sup> Por exemplo, Judith Butler, feminista norte-americana, critica em seus trabalhos a dicotomia masculinofeminino e o fato de que todo mundo deve caber dentro de uma categoria ou outra. Acontece, porém, que 10% da população mundial não é – pelos cromossomos sexuais – nem homem nem mulher. São pessoas que parecem ser homens, mas têm cromossomos XX (próprios da mulher). Ou parecem mulheres, mas têm cromossomos XY (próprios do homem). Ou apresentam outras combinações pouco conhecidas de cromossomos: XXY, XYY, XXX... Da mesma forma, muitas culturas não ocidentais não apresentam essa dicotomia sexual. Há sete gêneros entre os navajos, só para citar um caso. Assim, a dicotomia homem/mulher, talvez entendida como a mais essencial da cultura ocidental, é falsa. (Sobre a maior semelhança do que diferença entre os cromossomos XX e XY, ver também <http://www.ajc.pt/ciencias/n13/abrir.php3>. Sobre a Judith Butler, consultar [http://rhetoric.berkeley.edu/faculty\\_bios/judith\\_butler.html](http://rhetoric.berkeley.edu/faculty_bios/judith_butler.html); [http://en.wikipedia.org/wiki/Judith\\_Butler](http://en.wikipedia.org/wiki/Judith_Butler)).

<sup>20</sup> Pierre Bourdieu (1930-2002) redigiu seu Esboço de auto-análise, repensando toda sua formação, marcada pelo êxito escolar e pela origem humilde: seu pai era carteiro num remoto povoado do sudoeste da França. “Compreender é primeiro compreender o campo com o qual e contra o qual cada um se fez” (Bourdieu, 2005, p. 40). Sobre Pierre Bourdieu, consultar <http://www.massey.ac.nz/~nzsrda/bourdieu/home.htm>; [http://en.wikipedia.org/wiki/Pierre\\_Bourdieu](http://en.wikipedia.org/wiki/Pierre_Bourdieu).



Mignolo fala na “dupla consciência”: a dupla consciência, dupla crítica, uma outra língua, um outro pensamento [...] tornam-se categorias necessárias para eliminar a subalternização do conhecimento e para procurar formas de pensamento além das categorias do pensamento ocidental (Mignolo, 2003, p. 439).

## Referências para se pensar a interculturalidade

O desafio deste entendimento de intercultura é manter as diferentes tonalidades, as várias perspectivas emergentes, criando entrelaçamentos que possibilitem a interação dos contextos. Ou: criar um enredo que coligue os elementos. Desse modo, o que vimos aprendendo, de tudo isso, é que a atenção d@ educador@/pesquisador@ deve estar sempre voltada para as conexões: entre as pessoas, entre os grupos, entre os acontecimentos, entre as ideias. Aprendemos, ainda, a necessidade cada vez maior de, na prática e na teoria, desestabilizar as concepções que trabalham com o central e o periférico, como polos opostos e excludentes. Aprendemos a necessidade de considerar sempre múltiplos centros, múltiplos contextos e múltiplas relações, que envolvem diferentes sujeitos, também eles policentrados.

Encontramos neste sentido, mais uma vez, uma sintonia com o pensamento de José Marin:

A interculturalidade, no campo epistemológico como proposição paradigmática, põe em discussão e em dúvida, as múltiplas certezas e postulados, de uma totalidade teórica dominante, que impregna o processo da construção de conhecimentos em nossas sociedades [...]

Se se fala de interculturalidade, se assume um desafio epistemológico que questiona grande parte da lógica do etnocentrismo ocidental, lógica sobre a qual se construíram os fundamentos das ciências e da tecnologia hoje dominante e hegemônica. Fundamentos de uma construção cultural divorciada da natureza e dos contextos ecológicos, históricos e culturais (2003).

O principal desafio epistêmico para conseguir se abrir a perspectivas complexas de análise é perceber os diversos saberes como sistemas abertos, que se atravessam ou transversalizam, que se interconectam, produzindo emergências que ao mesmo tempo são causadas pela relação entre eles e os transformam, produzindo, por sua vez, outras conexões e possibilidades de relações. É a isso que Morin entende como a busca de uma ecologia do pensamento, isto é, o entendimento dos contextos múltiplos e complexos em que cada ideia apareceu e se desenvolveu.

Desse ponto de vista, para pensar fazer a educação intercultural, a noção de entrelugar opera como um espaço-tempo que pode instituir um campo de possibilidades no qual pessoas ou grupos com saberes, valores, papéis, redes de significações diversas podem vir a instituir contextos relacionais que não se produzem a partir de hierarquizações a priori. Nesses entrelugares pode tornar-se possível a dissolução de preconceitos e estereótipos e a produção de processos de subjetivação e constituição de identidades des-subalternizadas.

Tendo como ponto de partida a intenção do encontro, compreensão e convivência com o diferente, esse entendimento de intercultural exige a abertura que possibilita o respeito e a solidariedade. Ao mesmo tempo, sendo fruto da deliberação explícita dos grupos envolvidos, pode levá-los a uma nova coesão interna e redescoberta da vantagem e prazer de estar junto e agir em conjunto. O grupo que se mantém disposto a aprender, apesar das dificuldades e impasses, aos poucos adquirem a compreensão de que ter interesses comuns não significa ser absolutamente iguais em tudo, descobrindo-se que o próprio grupo não é um todo homogêneo e uniforme, um amálgama em que se diluem as especificidades e singularidades. Ele mesmo é múltiplo e pluricultural, e as próprias diferenças – deixando de ser entendidas como hierarquizações a priori – fazem crescer o seu potencial, por exigir continuamente a reflexão e a tessitura de outros desfechos para os impasses, que não são poucos.

Qual o significado político dessas opções teóricas? Desestabilizar as verdades absolutas pode significar, logo de partida, negar as hierarquias dominantes, advogando e, ao mesmo tempo, conquistando a possibilidade de outro ponto de vista, que não reivindica a alternância, no sentido de se colocar como dominante, agora, em oposição ao “antigo dominante”, agora dominado. Reivindica, antes, inventar a experiência da não dominação como possibilidade concreta para a des-subalternização ou desconstrução de subalternidades. O encontro com o outro, particularmente de outras culturas, favorece uma nova tomada de consciência de si e da própria realidade social”. De fato, “descobrir a relatividade da própria cultura abre caminho para o descentramento do ponto de vista” (Fleuri, 2003).

O que pode mudar, nas decisões curriculares, nos processos de educação popular e formação de educador@s, ao pensar que “a verdade”, “a referência” não existe como um dado, absoluto? Não se trata mais so-



mente de um “repasso do conhecimento”, como algo dado a priori, mas de uma contínua – embora nunca linear – construção do conhecimento, como novidade, como re-invenção, como possibilidade do que antes não era ou não parecia possível. Isso pede a busca de desconstrução de estruturas e referenciais pré-dados, deslocamento contínuo de limites, avanço constante das fronteiras, entendidas no sentido que Anzaldúa (1987) lhes dá: margens, entrelugares, espaço de interseção e de trocas, não de separações ou sínteses. Lugar de ambivalências, que possibilita, por isso, o contínuo fluxo de saberes e deslocamento de poderes, possibilitando processos individuais e coletivos de desconstrução de subalternidades.

Compreender a expressão destes olhares, a gravidades destes rostos, o simples modo de estar junto, de sentir e de pensar juntos, de chorar em comum as mesmas lágrimas, de sorrir o mesmo sorriso, compreender as mãos do único sobrevivente de uma matança colocadas como asas protetoras sobre as cabeças das filhas, compreender este rio infundável de vivos e mortos, este sangue perdido, esta esperança ganha, este silêncio de quem leva séculos protestando por respeito e justiça, esta ira represada de quem finalmente se cansou de esperar (Saramago, 1999, p. 2).

Todas essas possibilidades de sensações, emoções e vida, manifestadas por Saramago a partir de fotos dos Chiapas feitas por Sebastião Salgado são encontradas em nossas vidas e nas vidas das pessoas que têm participado dos cursos do Mover. Perceber isso, sendo capaz, ao mesmo tempo, de saber que cada um desses momentos é um momento, que cristaliza uma possibilidade, entre inúmeras outras que ao mesmo tempo estão dadas. A partir dessa percepção, compreender que a interculturalidade, como movimento epistemológico-ético-político, pode abrir possibilidades, inúmeras, de definir outro lugar para a escola em nossa sociedade de classes, em tempos de neoliberalismo.

A partir da perspectiva da modernidadecolonialidade estar atent@ às brechas e entrelugares da emergência de histórias, culturas e processos de subjetivação continuamente silenciados e excluídos. Introduzir essas questões nos conteúdos, nas metodologias, mas principalmente nas relações educativas.

“Foi me confrontando com o diferente de mim que descobri mais facilmente a minha própria identidade” (Freire & Faundez, 1985, p. 22). Assim, um grande desafio é perceber que o diferente não está lá fora, em outro país. Aqui mesmo, contínua e cotidianamente são produzidas diferenças de gênero, classe, raça, etnia, geração e tantas outras mais. Entender que essas diferenças não são dadas ou naturais, mas produzidas relacionalmente, podendo, assim,

sempre, ser ressignificadas. Outro desafio é perceber que também a identidade é relacional e produzida, não precisando, por isso, ser essencializada ou cristalizada. “As culturas, as expressões culturais não são melhores nem piores, são diferentes entre elas. Como nós, por outro lado, a cultura não é, está sendo” (Freire & Faundez, 1985, p. 25).

Não se apropriar das práticas, linguagens e histórias do outro numa relação de mistura. O *encontroconfronto* com o diferente, como afirmava Beleni Grando (2004), integrante do núcleo Mover, no dia da defesa de sua tese, “faz o bororo ser mais bororo, é um processo quase que antropofágico”.<sup>21</sup> Na mesma ocasião, Ana Gomes<sup>22</sup> falava em “pensar a intercultural a partir das convergências: o que funciona como elemento que permite a aproximação, a criação de vínculos?”

Desse modo, como a estamos entendendo e construindo no âmbito do Núcleo Mover, a interculturalidade vem se colocando como um duplo movimento de distinções e convergências. A cada momento nos damos conta das semelhanças e divergências entre critérios de valoração, perspectivas, interesses, códigos de decifração das diversas pessoas e grupos que dele participam. E esse espectro é cada vez mais amplo, com o crescimento do número de instituições que passam a atuar em parceria – cada uma com toda sua gama de disposições, disponibilidades e interesses – e com o aumento do número de participantes de cada atividade/projeto.

Ao mesmo tempo, essa *disposição* intercultural vem se colocando como *um permanente desafio* de não nos relacionarmos com os diversos grupos como *o outro a ser estudado ou a ser ensinado*, mas de *entretecer*mos relações de *reciprocidade*,<sup>23</sup> em que sabemos o que queremos ao mesmo tempo em que nos abrimos para também saber (e considerar *importante*) o que *querem* as outras pessoas; em que, o tempo todo, aprendemos, ao mesmo tempo em que ensinamos; em que ousamos nos colocar nos entrelugares, de pensar a partir das margens, como Glória Anzaldúa as entende: não como separação, mas como ambivalência, “*o local onde uma nova consciência, uma gnose liminar, emerge da repressão acarretada pela missão civilizadora*”, “*um espaço a ser conquistado*” (Mignolo, 2003, p. 404), ou me-

<sup>21</sup> Defesa de tese realizada na UFSC, em 25 de março de 2004.

<sup>22</sup> Ana Rebelo Gomes é Professora da UFMG e pesquisadora do CNPq.

<sup>23</sup> Arroyo fala na necessidade de “propiciar convívios múltiplos” ou se abrir “novos tempos e espaços para os convívios” (2004, p. 326).



lhor, um outro espaçotempo a ser produzido, produzindo-nos, também, como outr@s. Nesses entrelugares pode tornar-se possível a dissolução de preconceitos e estereótipos e a produção de processos de subjetivação e constituição de identidades dessubalternizadas.

O que está posto nas escolas é mais do que condenar condutas indisciplinadas (Fleuri, 2008). É ver, ler e entender a pluralidade de marcas de gênero, raça, etnia, classe, condição social que carregam os corpos dos alunos(as). Podemos condenar e expulsar alguns por serem indisciplinados e violentos, mas os corpos dos que ficam continuarão exigindo de nós um olhar profissional sobre suas marcas (Arroyo, 2004, p. 126).

## Referências bibliográficas

- ALVES, Rubem. *Aprendiz de mim: um bairro que virou escola*. Campinas, SP: Papirus, 2004.
- ANZALDUA, Gloria. *Borderlands: the new mestiza = La frontera*. San Francisco: Aunt Lute, 1987.
- ARROYO, Miguel. *Imagens quebnadas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- AZIBEIRO, Nadir Esperança. Movimentos sociais, paradigma da complexidade e intercultura. *Cadernos do NEPP*, n. 1. Florianópolis: FAED-UDESC, maio 2001.
- \_\_\_\_\_. *Relações de Saber, poder e prazer: educação popular e formação de educador@s*. Florianópolis: CEPEC, 2002.
- \_\_\_\_\_. Educação Intercultural e complexidade. In: FLEURI, R. (Org.) *Educação intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 85-108.
- \_\_\_\_\_. Em busca de uma perspectiva dialógica. In: CONGRESSO INTERNACIONAL COTIDIANO: DIÁLOGOS SOBRE DIÁLOGOS. Niterói: UFF, 2005. CD-ROM.
- \_\_\_\_\_. *Educação Intercultural e comunidades de periferia: limiares da formação de educador@s*. Tese (Doutorado em Educação) - UFSC. Disponível em: <<http://www.tecede.ufsc.br/teses/PEED0538.pdf>>. Acesso: 18. jan. 2008.
- AZIBEIRO, N.; FLEURI, R. M. Interculturalidade na educação popular e na formação de educador@s. In: SEMINÁRIO *Internacional Educação Intercultural, Movimentos Sociais e Sustentabilidade*, Florianópolis, UFSC, 2006. (<http://www.rizoma3.ufsc.br/pt/resumo.php?id=286>). Acesso: 18 jan. 2008.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 6. ed. São Paulo: Ed. Hucitec, 1992.
- BATESON, G. *Mente e Natureza*. Trad. Cláudia Gerpe. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.
- BERNET, Jaume Trila. A força da coletividade. In: SEBARROJA, J. C. et alii. *Pedagogias do século XX*. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 97-107.
- BHABHA, Homi K. A questão do "outro". (Trad.: Francisco C. Lopes Jr.). In: BUARQUE DE HOLANDA, H. *Pós-modernismo e política*. Rio de Janeiro: Rocco, 1992, p. 177-204.
- BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Trad.: Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Esboço de auto-análise*. Tradução, introdução, cronologia e notas: Sérgio Miceli. São Paulo: Cia das Letras, 2005.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação popular na escola cidadã*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- CANDAU, Vera Maria (Org.) *Reinventar a escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- CARVALHO, José Murilo. *A formação das almas: o imaginário da República no Brasil*. São Paulo: Cia das Letras, 1990.

- DERRIDA, Jacques. *Posições*. Trad.: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- FLEURI, Reinaldo M. *Educação Intercultural: desafios emergentes na perspectiva dos movimentos sociais. Intercultura e movimentos sociais*. Florianópolis: MOVER/NUP, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Educação intercultural: desafios e perspectivas da identidade e da diferença cultural... Projeto Integrado de Pesquisa - CNPq*. Florianópolis: UFSC, 2001a.
- \_\_\_\_\_. (Org.) *Intercultura: Estudos Emergentes*. Ijuí: Unijuí, 2001b.
- \_\_\_\_\_. *Intercultura, educação e movimentos sociais*. In: GARCIA, R.L.; ZACCUR, E.; GIAMBIAGI, I. (Orgs.) *Cotidiano: diálogos sobre diálogos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 163-185.
- \_\_\_\_\_. *Disciplina e rebeldia na escola*. Brasília: Liberlivros, 2008.
- FLEURI, R.M.; CORTE REAL, M. P.; FALCÃO, J.L.C.; ANNUNCIATO, D.P.; SILVA, B.E.S. da; NARDI, I. ACORDI, L. de O. *Relatório Técnico do I Curso de Formação de Educadores de Capoeira na Perspectiva Intercultural*. PERI-Capoeira. Florianópolis: UFSC, 2007.
- FLEURI & COSTA, Marisa V. *Travessia: questões e perspectivas da pesquisa em educação popular*. Ijuí: Unijuí, 2001.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Org. e trad.: Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- FREIRE, Paulo. *Cartas à Guiné-Bissau: registros... 4. ed.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- \_\_\_\_\_. & FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- GAUTHIER, Jacques. *Lutando contra obstáculos no caminho da educação intercultural*. In: *Revista Grifos: Dossiê Educação Intercultural*. Chapecó, SC: Argos, 2004, p. 205-216.
- GIRARDELLO, Gilka. *Televisão e Imaginação Infantil: Histórias da Costa da Lagoa*. Tese (Doutorado em Jornalismo). Universidade de São Paulo. São Paulo, 1998.
- GRANDO, B.S. *Corpo e educação: as relações interculturais nas práticas corporais Bororo em Meruri - MT*. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências de Educação. UFSC, Florianópolis, 2004.
- HALL, Stuart. *Da diáspora: Identidades e mediações culturais*. Trad. Adelaine La Guardia Resende et alii. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.
- MADURO, Otto. *Mapas para a festa: reflexões latino-americanas sobre a crise e o conhecimento*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- MARIN, José. *Globalización, educación y diversidad cultural. Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação, v.20, n.02*. Florianópolis: Editora da UFSC, jul-dez. 2002, p. 377-403.
- \_\_\_\_\_. *Dimensión histórica de la perspectiva intercultural: educación, Estado y sociedad*. In: *Revista Grifos: Dossiê Educação Intercultural*. Chapecó, SC: Argos, 2004, p. 69-88.
- MIGNOLO, Walter. *Herencias coloniales y teorías postcoloniales*. In: González Stephan, B. (ed.), *Cultura y Tercer Mundo*. Caracas: Nueva Sociedad (tomo I), 1996.
- MIGNOLO, Walter. *Histórias locais / Projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Trad.: Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.
- MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Trad.: Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- PERLMAN, Janice E. *O mito da marginalidade: favelas e política no Rio de Janeiro*. Trad.: Waldívia Marchiori Portinho. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- SAHLINS, Marschall. *Ilhas de História*. Trad.: Barbara Sette. Revisão técnica: Márcia Bandeira de Mello Leite. 3. reimpressão. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.
- SARAMAGO, José. *Chiapas, nome de dor e esperança*. Disponível em <<http://www.galizacig.com/index.html>> Acesso em 18. jan. 2008.
- SOUZA SANTOS, B. *Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. A crítica da razão indolente*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002. Vol. I.
- \_\_\_\_\_. (Org.) *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- \_\_\_\_\_. (Org.) *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*.



São Paulo: Cortez, 2004.

SOUZA, Maria I.P. *Construtores de pontes: explorando limiares de experiências em educação intercultural*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências de Educação, UFSC. Florianópolis, 2002.

TOMAZZETTI, Cleonice M. *Pedagogia e infância na perspectiva intercultural: implicações para a formação de professores*. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências de Educação, UFSC. Florianópolis, 2004.

VIEIRA, Rosângela S. *Juventude e sexualidade no contexto (escolar) de assentamentos do MST*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências de Educação, UFSC. Florianópolis, 2004.

WALSH, Catherine. ¿Qué conocimiento(s)? Reflexiones sobre las políticas de conocimiento, El campo académico. *Boletín ICCI - "RIMAY"*. Instituto o de Culturas Indígenas. Año 3, n. 25, Quito, abril de 2001.