

Regina Leite Garcia  
María Teresa Esteban  
Andréa Serpa  
(Orgs.)

# SABERES cotidianos em diálogo

SABERES

SABERES

SABERES

SABERES

SABERES



...mais uma vez, após realizado um encontro internacional IV Congresso Internacional Cotidiano – Diálogos sobre diálogos –, o Grupalfa se propõe a ampliar o alcance do que no Congresso foi tratado. Durante quatro dias, importantes pensadores da Educação se encontraram para trocar experiências sobre o que vem acontecendo no mundo, e o que lhes parecia dever acontecer, no campo da Educação.

No final do IV Congresso, podemos afirmar ter sido comum a todos os participantes a certeza de que cada se faz de muito importante no mundo sem que seja dada ênfase à Educação. Pois, como nos mostra a história recente, as transformações significativas que se deram no mundo decorreram sempre de grandes investimentos em Educação.

Este livro pretende ser a síntese dos diálogos sobre diálogos que aconteceram no IV Congresso Internacional.

SABERES COTIDIANOS EM DIÁLOGO

R.L. GARCIA, M.T. ESTEBAN, A. SERPA (ORGS.)



## Saberes cotidianos em diálogo

Regina Leite Garcia  
Maria Teresa Esteban  
Andréa Serpa  
(Org.)

Editoração e capa  
*Fátima Kneipp*

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO-NA-FONTE  
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ

S119

Saberes cotidianos em diálogo / organização Regina Leite Garcia, Maria Teresa Esteban, Andréa Serpa. - 1. ed. - Petrópolis, RJ : De Petrus ; Rio de Janeiro : FAPERJ, 2015.

200 p. : il. ; 23 cm.

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-8427-028-6

1. Educação. 2. Alfabetização. 3. Pesquisa. I. Garcia, Regina Leite. II. Esteban, Maria Teresa. III. Serpa, Andréa.

15-23625

CDD: 370

CDU: 37

10/06/2015 16/06/2015

## Saberes cotidianos em diálogo

Regina Leite Garcia  
Maria Teresa Esteban  
Andréa Serpa  
(Org.)

Alfredo Veiga-Neto  
Ángel Díaz-Barriga  
Antonio Flavio Barbosa Moreira  
Carlos Eduardo Ferraço  
Carmen Lúcia Vidal Pérez  
Edwiges Zaccur  
Guadalupe Teresinha Bertussi  
Maria Tereza Goudard Tavares  
Pedro Cláudio Cunha Bocayuva  
Reinaldo Fleuri

**Conselho editorial:**

Alfredo Veiga-Neto (UFRGS); Betânia Ramalho (UFRN);  
Elizabeth Macedo (UERJ); Elizeu Clementino de Souza (UNEB);  
Juarez Dayrell (UFMG); Silvio Gallo (UNICAMP);  
Timothy Ireland (UNESCO).

Proibida a reprodução, total ou parcial, por qualquer meio ou processo, seja reprográfico, fotográfico, gráfico, microfilmagem etc. Estas proibições aplicam-se também às características gráficas e/ou editoriais. A violação dos direitos autorais é punível como crime (Código Penal art. 184 e §§; Lei 6.895/80), com busca, apreensão e indenizações diversas (Lei 9.610/98 – Lei dos Direitos Autorais – arts. 122, 123, 124 e 126).

**DP et Alii Editora Ltda.**

Rua Henrique Raffard, 197A – Bingen – 25665-062  
PETRÓPOLIS – RJ – BR – Tel./Fax: (24) 2233.2101  
editora@depetrus.com.br – Home page: www.depetrus.com.br

**Sumário**

Apresentação 7

Contribuição latino-americana para as pesquisas e práticas interculturais 11  
*Regina Leite Garcia, Reinaldo Fleuri*

Crise e as crises ambientais 25

*Alfredo Veiga-Neto*

A nova cibernética social do comum contra o código proprietário 35

*Pedro Cláudio Cunha Bocayuva*

El movimiento social “#YoSoy132” y los límites de los derechos humanos en México 53

*Guadalupe Teresinha Bertussi*

Educação-cliché e a necessidade de rasgar sombrinhas... Ou sobre violências cotidianas e a necessidade de furar os clichês... 69

*Carlos Eduardo Ferrazo*

Violências cotidianas e a escola: quando desmatar pode ser bom! 85

*Maria Tereza Goudard Tavares*

A internacionalização do campo do currículo: diálogos e diferenças 99

*Antonio Flavio Barbosa Moreira*

Las pruebas a gran escala en la educación. ¿Un problema pedagógico o un tema de gestión de la educación? 119

*Ángel Díaz-Barriga*

Quem estamos formando da forma que avaliamos? 141

*Maria Teresa Esteban*

## Apresentação



Este livro pretende ser uma parte significativa do que foi discutido nas Mesas de Diálogos no IV Congresso Internacional Cotidiano: diálogos sobre diálogos, realizado pelo Grupalfa, na Universidade Federal Fluminense, nos dias 6 a 9 de agosto de 2012. São apresentados alguns dos artigos produzidos por nossos convidados, a partir dos debates temáticos que a cada manhã aconteciam, sempre com as salas cheias de professores e alunas vindos, não apenas de norte a sul do Brasil, mas de outros países, atraídos pela repercussão provocada pelos três Congressos Internacionais anteriores.

Ainda que não tenhamos a pretensão de que nosso livro consiga abarcar o que de mais importante acontece no Brasil, e quiçá no mundo, a busca de qualidade é preocupação permanente do Grupalfa, com ênfase nos aspectos éticos e estéticos.

Ao iniciar a Apresentação do livro, nos perguntávamos – partir do que nos parecia mais amplo ou do mais específico? Inicialmente havíamos optado por partir do que nos parecia mais amplo para aquilo que julgávamos o mais específico... talvez a escola.

Nesta perspectiva, abríamos com *Contribuição Latino-Americana para as pesquisas e práticas interculturais*, seguida de: *Crise e as crises ambientais; A nova cibernética social do comum contra o código proprietário; El movimiento social “# Yo Soy 132” y los límites de los Derechos Humanos en México; Educação-clichê e a necessidade de rasgar sombrinhas... ou sobre violências cotidianas e a necessidade de furar os clichês...; Violências cotidianas e a escola: quando desmatar pode ser bom!; A internacionalização do campo do currículo: diálogos e diferenças; Las pruebas a gran escala en la educación ¿Un problema pedagógico o un tema de gestión de la educación?; Quem estamos formando da forma que avaliamos?; Alfabetização: falsas questões em meio a pistas quentes e frias; Alfabetização, leitura e escrita: um convite à autoria.*



E, após discussões das quais participavam todas nossas companheiras, oscilando entre o local e o global, começamos a nos fazer perguntas, em que púnhamos inclusive em questão a própria definição do que seria apenas local ou mesmo se haveria um tema que, ainda que fosse global, não chegasse a influir no local. Logo...

Talvez por esta característica nossa de problematizar nossas próprias escolhas, nos pusemos a nos fazer algumas perguntas:

- Será que Alfabetização no Brasil seria um problema “específico da escola”, ou, ao contrário, se trataria inegavelmente de um dos grandes desafios da sociedade brasileira? Pois como explicar que, em nossa América Latina, o Brasil ainda continue a produzir o analfabetismo a cada ano – 8% da população brasileira continua analfabeta, enquanto um país como a Venezuela tenha sido considerada pela Unesco “território livre do analfabetismo”? E como compreender que, apesar desse vergonhoso resultado em educação no Brasil, numa pesquisa realizada em 2014, 67% da população brasileira afirmou que gostaria que o voto não fosse obrigatório? Difícil aceitar que mais da metade da população brasileira anseie por abdicar de influir para uma mudança indispensável para a melhoria da qualidade de vida do povo.

- E será que a Avaliação poderia ser considerada apenas uma questão específica da escola, se vivemos num mundo caracterizado pela obsessão de avaliar, quantificar, classificar, rotular? E o que dizer de uma avaliação nacional numa sociedade multicultural, como o Brasil? Em que um paraense de uma região de colonização italiana não entende nem é entendido por uma sergipana ou por um paraense? Ou quando a professora que vai dar aula no interior do Maranhão leva o manual do professor que lhe é dado como norteador do processo e escreve no quadro “Vovô viu a uva” e nenhuma das crianças entende do que se trata? Diante da pergunta de um dos alunos sobre o que seria “uva”, a professora responde: – é um trocinho redondinho igual a pitomba.

E o que há de ser mais absurdo do que se pretender uma avaliação mundial, como é o Pisa, cujos resultados mobilizam os brios dos definidores de uma política nacional no Brasil.

Como os estudos do currículo, que há alguns anos se limitavam a tudo o que acontece no cotidiano da escola, nos últimos anos foram se internacionalizando e se inflando mutuamente. Será local, global ou ambos?

E o que dizer da violência cotidiana da qual na escola são vítimas sempre com os mesmos, os filhos das classes trabalhadoras, os afrodescendentes, os indígenas? Não são eles os que “fracassam” na escola, como resultado de uma avaliação incapaz de reconhecer os saberes que são produzidos em sua luta por sobreviver em uma sociedade tão excludente como a nossa? As violências gritantes e acintosas que vêm se acentuando em nossa sociedade não de forma tão óbvia aparece no cotidiano da escola.

E haverá tema mais atual do que a questão ambiental que, se não assumida como preocupação de todos que se pretendem comprometidos com a criação de um mundo melhor, mobiliza os mais radicais ao medo da destruição do planeta?

E o que dizer da interculturalidade e decolonialidade que, pretendendo produzir “Epistemologias do Sul”, ao fazê-lo traz para a escola a preocupação com a colonização e a colonialidade da qual fomos vítimas e sua repercussão no racismo e na opressão dos considerados inferiores? E no desafio à escola de trabalhar com a riqueza do pensamento fronteiriço?

Parece-nos clara a necessidade de a escola se articular aos movimentos sociais e populares de modo a que em seu cotidiano também estejam presentes suas lutas constantes, inclusive pela conquista dos Direitos Humanos. Lembrando, sempre, que esse discurso é polissêmico, contextualizado e não está à margem das posições de classe de seu emissor.

O que falar, então, das brigas presentes na chamada “propriedade intelectual”, quando Bakhtin há muito nos ensinou que quando um sujeito fala, mil falas vêm com a sua fala.

Depois de muita discussão, para não dizer que escolhemos o caminho mais fácil, nos voltamos para o título do nosso Congresso – Cotidiano: Diálogos sobre Diálogos. Optamos, então, por aceitar a complexidade que caracteriza o cotidiano, mais do que cair na armadilha de hierarquizar o que agora nos parece impossível de se hierarquizar.



No final da nossa discussão, concluímos que o melhor seria talvez colocar em ordem alfabética dos autores, que não institui uma ordem, porque o bom leitor não aceita a ordem posta no índice. O bom leitor vai buscando as suas preferências temáticas e/ou seus autores mais admirados. Indo e vindo.

Com vocês, nossos futuros leitores, deixamos a escolha.

# Contribuição latino-americana para as pesquisas e práticas interculturais\*

Reinaldo Fleuri\*\*

Regina Leite Garcia\*\*\*



## Introdução

A América Latina faz parte de um continente que se caracteriza por ter sido invadido e colonizado por europeus (portugueses, espanhóis, franceses, ingleses, holandeses) que, ao chegarem a terras, povos e civilizações, até então por eles desconhecidas – Astecas, Incas, Maias, Aimaras, Quéchuas, Mapuches, Guaranis e tantos outros – trataram de se apossar das terras e das riquezas nelas encontradas e de escravizar, quando não dizimar, os habitantes das terras descobertas. Os povos já habitantes dos territórios – à época do que foi denominado pelos europeus de “descoberta de novas terras” – se constituíram com línguas, conhecimentos, formas de organização social e cultural pujantes e autossustentadas. Em alguns casos, até hoje sobrevivem e se autodenominam povos ancestrais, para marcar a sua presença histórica nas terras por eles consideradas invadidas pelos europeus. No entanto, para os europeus, os povos encontrados nas novas terras descobertas não passavam de *bárbaros*, aos quais deveriam civilizar, portadores que se apresentavam de *A Civilização*. A cada ano, a data da chegada dos europeus às terras por eles denominadas Américas é comemorada na Europa com grandes festas, enquanto nas Américas é motivo de, mais uma vez, denúncias da invasão, da escravização

\* A versão francesa (tradução de Cristiana Valente) deste texto foi publicada no livro COSTA-FERNANDEZ, Elaine; LESCARRET, Odette (Orgs.). *De la diversité linguistique aux pratiques interculturelles*. Paris: Harmattan, 2012. [Collection Espaces Interculturels]

\*\* Professor Titular voluntário na Universidade Federal de Santa Catarina, pesquisador do CNPq.

\*\*\* Professora Titular Emérita na Universidade Federal Fluminense, pesquisadora do CNPq. Coordenadora do Grupalfa.



e da apropriação das riquezas encontradas. Alguns historiadores, como Hobsbawm (1977), chegam a considerar que a revolução industrial inglesa foi financiada com as riquezas retiradas da América, pelos subalternos impérios português e espanhol.

A partir do século passado, alguns intelectuais latino-americanos se propuseram a melhor entender sua própria história, reescrevendo o que até então era narrado do ponto de vista dos colonizadores. Mignolo, Dussel, Quijano, Escobar, Grosfoguel, Lander, Walsh, Schiwy, Castro-Gómez, para citar apenas alguns dos componentes de um grupo que vem se constituindo num *Pensamento crítico latino-americano*.

Assim como os intelectuais latino-americanos vêm reescrevendo uma história que lhes parece mal contada sobre a ideia de América Latina, recontada por Mignolo (2006) em seu *The idea of Latin America*, assim também na Índia um grupo de intelectuais vem produzindo o que denominam *Subaltern studies*. Autores como Guha, Spivak, Chakrabarty, Chatterjee, Pandey, e outros, vêm desconstruindo a historiografia que a partir dos colonizadores foi produzida e apresentada ao mundo como a história da Índia. Segundo Edward Said:

A história da Índia foi escrita de um ponto de vista colonialista e elitista, embora grande parte da história da Índia tenha sido produzida pelas classes subalternas indianas [...] Ao reescrever uma nova história, os autores se posicionaram do ponto de vista da massa de indianos subalternos, valendo-se de fontes não convencionais e negligenciadas da memória popular, do discurso oral, de documentos administrativos coloniais nunca antes examinados. (GUHA; SPIVAK, 1988).

E o mesmo movimento de reescrita de uma história apresentada como a *história universal* pelos europeus, a perspectiva eurocêntrica da história da África vem sendo contraposta aos novos estudos produzidos por intelectuais africanos como Khatibi, Eze, Serequeberhan e outros (MIGNOLO, 2001), que põem em relevo o lugar de enunciação. Precisamente, um lugar geopoliticamente marcado pelo lugar de enunciação, a partir do qual foram feitas todas as classificações e que foi, na verdade, uma variação do mesmo – homem, europeu, branco.

Dos diálogos que vêm sendo produzidos no hemisfério sul entre as Américas, a Ásia e a África, há uma denúncia comum do processo de su-

bordinação e subalternização de formas de conhecimento, ou seja, a dominação europeia não se deu apenas no campo econômico, cultural e político, mas também no campo epistêmico, subalternizando as formas de conhecimento não europeu. Como afirma Boaventura Santos, teria havido um verdadeiro epistemicídio com a ação colonizadora. Daí sua recomendação, em seus últimos escritos, de uma virada para o hemisfério sul, onde são produzidas novas *Epistemologias do Sul*. E, acrescenta – uma epistemologia do Sul assenta em três orientações: *aprender que existe o Sul, aprender a ir ao Sul, aprender a partir do Sul e com o Sul* (SANTOS; MENESES, 2009).

## O que têm dito as novas Epistemologias do Sul

Escobar (MIGNOLO, 2001) considera a chamada “descoberta da América” conforme o discurso da Modernidade, produzido na Europa, o início do genocídio dos primeiros habitantes das terras descobertas, os povos ancestrais, bem como dos africanos, para estas terras trazidos como escravos pelos europeus. Paul Gilroy (1993) denominou *The Black Atlantic* o oceano que foi sendo tingido de negro com os corpos africanos que, mortos pelos maus tratos e pelas doenças na viagem da África para as terras americanas, eram jogados nas águas do oceano Atlântico. Estes e outros autores consideram, assim, a escravidão o lado obscuro da Modernidade. Concordante com a avaliação de Escobar, Sylvia Winter (1991) defende a chegada de Colombo, ao que hoje denominamos América, provocado uma mudança radical no mundo conhecido à época, dando início à chamada Modernidade. E ainda em Mignolo (2001) vamos encontrar a ideia de América como uma invenção moderna europeia, limitada à visão de mundo europeia de sua própria história.

Importante termos clareza que a História que nos foi apresentada nos livros, nos cursos de História, nas escolas, foi a História produzida pelo pensamento europeu hegemônico. História contada como a única versão da *História*, apresentada ao mundo como *Universal*. Hoje está sendo proposto no hemisfério sul, contrapondo-se à pretensa universalidade, por aqueles que vêm reescrevendo a história que os tem penalizado, uma pluriversalidade epistêmica.

Para melhor entender a história da América Latina, a partir da ótica dos povos colonizados e subalternizados, Fals Borda (1998) criou uma



metodologia de pesquisa a que denominou “investigación-acción participativa”. Trata-se de uma proposta de pesquisa que rompe com a presunção de neutralidade, já que o pesquisador assume uma posição política comprometida com a emancipação da América Latina. Encarta os informantes da pesquisa não mais como “objetos de pesquisa”, tal como nas pesquisas de cunho positivista, mas como sujeitos de saberes que, no diálogo intercultural que se estabelece entre pesquisadores-pesquisados, produzem novos conhecimentos. A pesquisa é assumidamente comprometida com a intervenção e com a mudança social (econômica-político-cultural), constituindo-se como uma resposta latino-americana ao chamado de Marx na *XI Tese sobre Feuerbach*: “Compreender o mundo, os filósofos já o fizeram. Há que transformá-lo” (MARX, 1982 [1845]). Estes componentes marcam a perspectiva ativa e participante da pesquisa científica que vem sendo desenvolvida na América Latina.

O movimento coletivo de atendimento ao chamado de Marx à luta pela transformação do mundo, em Boaventura Santos (SANTOS; MENeses, 2009) encontramos como luta pela emancipação, e em Dussel (2007), a partir de sua experiência com a Teologia da Libertação, como luta pela libertação.

### É necessário desconstruir o já pensado para pensar o por pensar

Uma das preocupações recorrentes entre os intelectuais comprometidos com uma ação emancipatória/libertadora, tem sido a necessidade de ser repensada a formação de cientistas sociais e políticos. Já Orlando Fals Borda (1998), nos anos 1980, proclamava a necessidade de se formar cientistas políticos e sociais capazes de, mergulhando na história da América Latina, poderem melhor atuar numa perspectiva emancipatória/libertadora. Alertava ser impossível compreender a América Latina a partir de um modo de pensar eurocêntrico, ou seja, na perspectiva do colonizador. Convidava a uma ciência rebelde e subversiva na América Latina ao defender uma sociologia da libertação, ou seja, uma nova linguagem científica para abordar temas inusitados. Recomendava aos cientistas sociais e políticos latino-americanos valerm-se de todas as armas da ciência para abordar os problemas para a mudança da sociedade. Há que se fazer ciência politizada, pois uma visão crítica da realidade latino-americana só seria possível a partir da ótica de quem sofreu os processos de colonização.

Fals Borda concordava com Fanon (1990), que afirmava só ser possível aos que sofrem a opressão se capacitarem a lutar contra a opressão e criar formas de sair da situação de opressão. Talvez por sua formação de psiquiatra e por seu forte engajamento na luta pela libertação da Argélia, Fanon alertava para o sentimento ambivalente de amor e ódio pelo opressor, comum à situação de quem é vítima da opressão, o que torna mais difícil a luta contra a opressão. Ao que Paulo Freire (1975) acrescenta – o perigo é quando o oprimido introjeta a ação opressora e, ao invés de se libertar da opressão enquanto tal, cai no equívoco de acreditar que destruindo a pessoa do opressor estaria destruindo a própria opressão. Assim fazendo, alerta Freire, o oprimido poderia estar contraditoriamente assumindo o papel do opressor, mantendo, portanto, a relação opressor-oprimido.

Paulo Freire (1975), educador que defendia a *educação como um fazer sempre político*, considerava que “as pessoas se educam em relação, mediatizadas pelo mundo”. Pela educação dialógica e problematizadora, os diferentes sujeitos, em diálogo sobre os problemas de sua prática, buscam compreender e transformar o mundo, constituindo-se como sujeitos culturais e políticos em diálogo.

Muitos desses insurgentes intelectuais latino-americanos foram buscar em Fanon (1990) fundamentos teórico-político-epistemológicos para a luta dos “damnés de la terre”, os condenados da terra, como lamentava Fanon em sua luta pela emancipação dos povos. É importante destacar que, entre eles, aparece desde um tempo a preocupação por uma formação de cientistas sociais capazes de descolonizar o eurocentrismo com o qual foram formados.

Rafael Correa, presidente do Equador, ao propor um balanço das Ciências Sociais na América Latina, enfatiza que o papel dos cientistas sociais na América Latina não há de ser de apenas referendar as teorias hegemônicas neoliberais, pois estas impedem o que deveria ser a preocupação maior da comunidade acadêmica latino-americana: a de se comprometer com a emancipação da América Latina. Assim, Correa (2008) propõe uma séria revisão epistemológica e teórica das ciências sociais, concluindo que o desafio seria criar subjetividades rebeldes e não objetividades paralisantes.



Vale ir a Mignolo (2006) quando, nesta mesma linha de preocupação, propõe um giro epistemológico, um pensamento que desnaturalize a matriz colonial do poder. E talvez Catherine Walsh (2003, 2004, 2005) tenha ido mais longe, ao pôr em questão a visão dominante de localizar a produção de conhecimentos apenas na Academia e limitada aos cânones e paradigmas estabelecidos pelo cientificismo ocidental. Propõe que re-pensem estes padrões desde uma pluriversalidade epistemológica que considere e dialogue com outras formas de produção de conhecimentos, gerados em espaços extra-acadêmicos e extracientíficos. Poder-se-ia considerar se tratarem de epistemologias descoloniais que possam desconstruir a subalternização de subjetividades e saberes, o eurocentrismo, o colonialismo e a racialização das ciências até agora hegemônicas.

### Interculturalidade: um tema em questão

Muito se tem falado ultimamente em interculturalidade, embora nem todos deem à palavra o mesmo sentido. O interesse pela interculturalidade, assumido em programas governamentais, movimentos sociais, pesquisas científicas e mesmo pela mídia, embora provoque o reconhecimento da diversidade cultural, ao mesmo tempo, apresenta-se por vezes como uma nova tendência multicultural isenta de qualquer sentido crítico, político, construtivo e transformador. Contraditoriamente, o esforço por promover o diálogo e a cooperação crítica e criativa entre sujeitos socioculturais diferentes corre o risco de reeditar novas formas de sujeição e subalternização.

Compreender em profundidade esta contradição é um desafio que se coloca hoje no campo das pesquisas interculturais. De um lado, encontramos as perspectivas teórico-epistemológicas que reduzem as relações interculturais às relações individuais, sem considerar os contextos sócio-políticos de subalternização, ou que as adequam funcionalmente às novas estratégias globalizantes de dominação. De outro lado, surgem perspectivas de interculturalidade crítica que apontam para a descolonialização do saber, do poder, do ser e do viver. Desconstruir os padrões culturais coloniais-modernos implica agudizar seus paradoxos, promovendo relações de reciprocidade capazes de construir significados e processos de subjetivação plurais, fator mobilizador da interação entre sujeitos e promotor de compreensão, ressignificação e transformação de seu próprio

contexto interativo. Trata-se de elaborar e mobilizar formas de saber, poder, ser e viver que possam garantir a convivência de todos os seres humanos com a natureza e entre si, para além de dispositivos e de estruturas de dominação sociocultural e de destruição sistemática da natureza tão fortemente presentes no atual contexto mundial.

Catherine Walsh (2009), em sua conferência de abertura ao XII Congresso da Association Internationale pour la Recherche Interculturelle, explora os múltiplos sentidos e usos contemporâneos da interculturalidade sob três perspectivas diferentes.

A primeira, designada como *relacional*, faz referência ao intercâmbio entre culturas diferentes, algo que sempre teria existido. Naturalizando processos de mestiçagem, sincretismos e transculturações, tende a minimizar os conflitos e contextos de poder e dominação, assim como a limitar a relação ao nível individual. Ao encobrir as estruturas sociais, políticas, econômicas e epistêmicas, define a diferença cultural em termos de superioridade ou inferioridade.

Outra perspectiva de interculturalidade, segundo Walsh, *funcional*, enraíza-se no reconhecimento da diferença cultural, situando-a no bojo da estrutura social. Promove o diálogo, a convivência e a tolerância, sem questionar as causas da assimetria e da desigualdade social e cultural. Assim, segue a nova lógica multicultural do capitalismo global. Reconhece a diferença, sustentando sua produção e administração de modo funcional à expansão do sistema-mundo-moderno, sem ter por horizonte a criação de sociedades mais equitativas e igualitárias. Propõe o controle do conflito étnico, mediante a inclusão dos grupos historicamente excluídos, de modo funcional à manutenção da estabilidade social segundo os imperativos econômicos do modelo de acumulação capitalista.

A terceira perspectiva, interculturalidade crítica, problematiza a estrutura colonial racial e sua ligação ao capitalismo de mercado, apontando para a construção de sociedades outras. A interculturalidade crítica é um apelo dos povos e grupos sociais que têm sofrido historicamente a subalternização, assim como dos setores que se somam a estas lutas pela re-fundação social e descolonização, visando à construção de um mundo outro. O problema intercultural central não é a *diversidade* étnico-cultural, mas a *diferença* construída como padrão de poder colonial que atravessa



praticamente todas as esferas da vida. Trata-se de entender e construir a interculturalidade como projeto político, social, ético e epistêmico, que interfira na matriz da colonialidade transformando os dispositivos de poder que têm mantido a subalternização de seres, saberes, lógicas e modos de vida, particularmente das práticas de exclusão, negação e subalternização ontológica e epistêmico-cognitiva dos sujeitos racializados.

A interculturalidade crítica aponta, pois, para um projeto necessariamente descolonial, enfrentando a matriz colonial do poder, que articulou historicamente a ideia de “raça” como instrumento de classificação e controle social com o desenvolvimento do capitalismo mundial (moderno, colonial, eurocêntrico), desde a constituição histórica da América.

### Crítica à modernidade-colonialidade

Conforme já dito acima, os estudos críticos latino-americanos denunciam a vinculação da modernidade à colonialidade. Escobar, Lander, Mignolo, Quijano e tantos outros, afirmam ter a modernidade e a colonialidade constituído-se historicamente como os dois lados da mesma moeda. Ao se autorrepresentar como topo da evolução do mundo, a Europa moderna consequentemente tratou como bárbaros e atrasados os povos do continente americano, os quais invadiu, colonizou, escravizou e solapou as suas riquezas.

O colonialismo diz respeito à dominação política e econômica de um povo sobre outro em qualquer parte do mundo. Diferentemente, a colonialidade indica o padrão de relações que emerge no contexto da colonização europeia nas Américas e se constitui como modelo de poder moderno e permanente. A colonialidade atravessa praticamente todos os aspectos da vida, e se configura, segundo Walsh (2009), a partir de quatro eixos entrelaçados.

O primeiro eixo – a *colonialidade do poder* – refere-se ao estabelecimento de um sistema de classificação social baseado na categoria de “raça” como critério fundamental para a distribuição, dominação e exploração da população mundial no contexto capitalista-global do trabalho. Com base na noção de “raça”, as relações entre Europa e os “outros” se configuram segundo hierarquias étnico-raciais, que se instauram no sistema-mundo-moderno. É a partir da categoria de raça que se configuram

todas as relações de dominação, incluindo as de classe, gênero, sexualidade, geração, limitações físicas e mentais, entre outras.

O segundo eixo é a *colonialidade do saber*. A suposição de que a Europa se constitui como centro de produção do conhecimento descarta a viabilidade de outras racionalidades epistêmicas e de outros conhecimentos que não sejam os dos homens brancos europeus ou europeizados. A colonialidade organiza os marcos epistemológicos, acadêmicos e disciplinares, caracterizando como fundamentalistas e racistas tanto as lógicas desenvolvidas por comunidades ancestrais, afrodescendentes, ou outros grupos minoritários, quanto às tentativas destes povos historicamente subalternizados de desenvolverem formas próprias e não coloniais de pensamento.

O terceiro eixo, a *colonialidade do ser*, é o que se exerce por meio da subalternização e desumanização dos sujeitos colonizados. O valor humano e as faculdades cognitivas destes sujeitos são desacreditados pela sua cor e pelas suas raízes ancestrais, que os distanciam da modernidade e da “razão”.

O quarto eixo é o *da colonialidade da natureza e da própria vida*. Com base na divisão binária natureza/sociedade, nega a relação milenar entre mundos biofísicos, humanos e espirituais, descartando o mágico-espiritual-social que dá sustentação aos sistemas integrais de vida e de conhecimento dos povos ancestrais e afrodescendentes. Para estes, a natureza é a mãe de todos os seres, é a que confere sentido ao universo e à vida, tecendo conhecimentos, território e história num marco cosmológico relacional de convivência. Desacreditar esta relação com a natureza é a condição que torna possível desconsiderar os modos de ser, de conhecer e de se organizar destes povos e, assim, subalternizá-los sustentando a matriz racista que constitui a diferença colonial na modernidade.

Para Walsh (2009), construir criticamente a interculturalidade requer transgredir e desmontar a matriz colonial presente no capitalismo e criar novas condições de poder, saber, ser e viver que, partindo da complementaridade e das particularidades sociais, possibilitem a convivência numa nova ordem.

Ao se aproximarem, o mundo acadêmico e os movimentos sociais vêm estabelecendo um fértil diálogo entre a episteme moderna e epistemes outras, criando formas outras de produção de conhecimentos e rompendo com a divisão moderna entre sujeitos e “objetos” de conhecimento.



## Momentos de subalternização e de desconstrução da subalternidade

O *Mover* ([www.mover.ufsc.br](http://www.mover.ufsc.br)) e o *Grupalfa* ([www.grupalfa.com.br](http://www.grupalfa.com.br)), nossos grupos de pesquisa, têm colhido situações em que se dão ações que reforçam a histórica subalternização de grupos e sujeitos afrodescendentes, mas têm colhido também situações em que as ações apontam para a desconstrução do histórico processo de subalternização. Trazemos apenas algumas situações por seu sentido exemplar, pois reveladoras da matriz racista que persiste em nossa sociedade embora haja um movimento de luta por um mundo outro.

1ª situação – O governo brasileiro, por pressão do movimento negro, promulga uma lei que institui uma política de ação afirmativa nas universidades. Os grupos mais conservadores, em contrapartida se organizam em nome da “qualidade” dos cursos universitários e fazem pressão por meio da mídia. Algumas universidades aderem e outras criam justificativas para não fazê-lo. A luta continua, um grupo atua no sentido de manter o processo de subalternização dos afrodescendentes, enquanto o outro grupo atua no sentido da desconstrução da subalternidade.

2ª situação – As crianças brasileiras, a partir de 2010, são avaliadas em sua proficiência de escrita aos sete anos por meio de uma “provinha Brasil”. Numa das escolas em que realizamos a pesquisa, uma criança negra vive o seguinte diálogo em que a professora comenta o erro que a menina fizera numa questão sobre separação de sílabas. Ao comentário da professora, a menina responde – *o erro não foi meu, foi da gente do governo que não sabe fazer prova*. A própria criança se insurge contra o processo de subalternização da qual são vítimas os afrodescendentes.

3ª situação – a professora avalia uma estudante afrobrasileira e lhe diz: *apesar de “negra”, é esforçada... mas não é capaz de ter êxito*.

4ª situação – A professora cria situações que estimulam a participação de todos os estudantes, sejam brancos ou negros: todos são aceitos em suas diferenças.

Quatro indícios de pequenas histórias. Muitas outras teríamos a contar. O que nos parece importante é que nas escolas, nos movimentos sociais, como na sociedade global, há momentos de reforço do históri-

co processo de subalternização, em que a ferida colonial é reaberta, mas também os há de desconstrução da subalternidade, o que reacende a nossa esperança de que outro mundo é possível.

## A luta por um mundo outro

Há muitos anos vêm se reunindo militantes do mundo inteiro para re-alimentar o seu sonho e esperança de que outro mundo é possível. Nesses encontros do Fórum Social Mundial ([www.forumsocialmundial.org.br](http://www.forumsocialmundial.org.br)), um momento de interculturalidade crítica e criativa, é feito um balanço do já conquistado e de levantamento de estratégias de luta por um mundo melhor. “Outro mundo é possível” é o mote deste encontro mundial.

Os zapatistas no México radicalizam a esperança de um outro mundo – “o mundo que queremos é um mundo em que caibam todos os mundos, em que caibam todos os povos e línguas” (EJÉRCITO ZAPATISTA DE LIBERACIÓN NACIONAL [1994-1997]).

## Desafios interculturais emergentes na Aric

A realização no Brasil do XII Congresso da Aric – Association Internationale pour la Recherche Interculturelle ([www.aric2009.ufsc.br](http://www.aric2009.ufsc.br)) – estabeleceu um processo de diálogo e de interação com pesquisadoras e pesquisadores de instituições dos países do “sul” e ampliou sua rede de cooperação científica com interlocutores dos cinco continentes. O conjunto de trabalhos apresentados e discutidos neste congresso permitiu o confronto e a articulação entre diferentes perspectivas de pesquisas interculturais.

Particularmente significativa foi a declaração formulada por participantes do Congresso Aric2009, que valoriza os conhecimentos dos povos ancestrais e busca estabelecer com eles um diálogo intercultural crítico e paritário, conferindo igual valor às diferentes maneiras de se elaborar conhecimentos. Tal declaração felicita a Aric pelos avanços na sua reflexão sobre o tema da descolonização dos saberes e do poder. Propõe que os próximos encontros continuem nesta direção, instituindo a ampla participação de responsáveis comunitários (espirituais, políticos e culturais) em múltiplas sessões plenárias, que favoreçam a ligação direta da inter-



culturalidade com os movimentos sociais, políticos, culturais e ecológicos protagonistas da luta pela emancipação, autonomia e autogestão contra os processos de colonização. Propõe, enfim, que os povos autóctones sejam parceiros de uma aliança com a Aric, com dignidade e respeito mútuo pelo bem viver da humanidade.

## Referências

- CORREA, Rafael. Discurso de Rafael Correa: 50º Aniversario de Flasco. *Crítica y emancipación* – Revista latinoamericana de Ciencias Sociales, año 1, n. 1, jun. 2008. Buenos Aires: Clasco. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clasco.org.ar/ar/libros/secret/CyE/cyE8S7b.pdf>>.
- DUSSEL, Enrique. *20 tesis de política*. Buenos Aires: Clasco, 2007.
- EJÉRCITO ZAPATISTA DE LIBERACIÓN NACIONAL (1994-1997). *Documentos y comunicados*. México: Era, 3 vols, [s. d.].
- FALS BORDA, Orlando. *Participación popular: retos del futuro*. Colombia: Colciencias, 1998.
- FANON, Frantz. *Les damnés de la terre*. France: Maspéro, 1990.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- GILROY, Paul. *The Black Atlantic*. Modernity and double consciousness. Massachusetts: Harvard University Press, 1993.
- GUHA, Ranajit; SPIVAK, Gayatri. *Selected subaltern studies*. New York: Oxford University Press, 1988.
- HOBBSBAM, Eric. *A era do capital (1848-1875)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clasco, 2005. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clasco.org.ar/ar/libros/lander/pt/Lander.rtf>>. Acesso em: 31 mar. 2009.
- MARX, Karl. *Teses sobre Feuerbach*. Publicado por Engels, em 1888, como apêndice à edição em livro da obra de Marx Ludwig Feuerbach e o Fim da filosofia alemã clássica. Edição em português da Editorial Avante, 1982, t. 1, p. 1-3. Disponível em: <<http://www.dorl.pcp.pt/images/classicos/teses%20feuerb.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2014.
- MIGNOLO, Walter. (Org.). *Capitalismo y geopolítica del conocimiento* – El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo. Argentina: Ed del Signo, 2001.
- \_\_\_\_\_. *The idea of Latin America*. USA: Blackwell Publishing, 2006.
- QUIJANO, Anibal. Colonialidad y Modernidad/Racionalidad. *Revista del Instituto Indigenista Peruano*, vol. 13, n. 29, Lima, p. 11-20, 1992.
- SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2009.
- WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *Congreso da Associação Internationale pour la Recherche Interculturelle (Aric)*, 12, 2009, Florianópolis. *Diálogos interculturais: Descolonizar o saber e o poder*. Florianópolis, UFSC, (www.aric2009.ufsc.br), 2009. Disponível em: <<http://aric.edugraf.ufsc.br/congresso/anais/artigo/767/textoCompleto>>. Acesso em: 12 ago. 2009.
- \_\_\_\_\_. Introdução. (Re)Pensamiento crítico y (de)colonialidad. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial*. Reflexiones Latinoamericanas. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar y Ediciones ABYA-YALA, 2005.
- \_\_\_\_\_. Geopolíticas del conocimiento, interculturalidad y descolonización. *Boletín ICCI*. ARY Rimay, año 6, n. 60, 2004.
- \_\_\_\_\_. Introdução. ¿Qué saber, qué hacer y cómo ver? Los desafíos y predicamentos disciplinares, políticos y éticos de los estudios (inter)culturales desde América Andina. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Estudios culturales latinoamericanos*. Retos desde y sobre la región andina. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar y Ediciones ABYA-YALA, 2003.
- \_\_\_\_\_; SCHIWWY, Freya; CASTRO-GÓMEZ, Santiago. (Orgs.). *Indisciplinar las ciencias sociales*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar y Ediciones ABYA-YALA, 2002.
- WYNTER, Sylvia. 1492: A new world view. *The New World (spring/summer)*, n. 2, p. 4-5, 1991.