

O CURRÍCULO QUE *INTERESSA* ÀS CLASSES POPULARES

Nadir Esperança Azibeiro¹

Resumo: Este ensaio apresenta uma reflexão que vem sendo desenvolvida, no âmbito da pesquisa de doutoramento da autora, a partir da experiência no Programa Entrelaços do Saber, que articula projetos de ensino, pesquisa e extensão. Não se trata de um relato de experiência, mas da busca da formulação de referenciais para o ensino e formação de educador@s a partir da reflexão sobre a experiência. Olhando pessoas e comunidades de periferia não do ponto de vista da carência, mas sim da *intensidade* de seus sonhos e desejos, e na busca da construção de uma proposta de educação intercultural que incorpore a pluralidade de histórias, culturas e linguagens dos grupos populares, chegou-se à reflexão sobre a *produção subalterna* do *outro* na modernidade ocidental e à *opção ético-político-epistemológica* pela *desconstrução das subalternidades* como possibilidade de encontrar outras formas de pensar e agir que descolonizem ao invés de continuar produzindo dominações e exclusões.

Palavras-chaves: Educação Intercultural. Formação de Educador@s. Desconstrução das Subalternidades.

A CURICULLUM OF INTEREST TO THE LOWER CLASSES

Abstract: This essay presents considerations that have been developed during the author's doctoral research, based on an experience with the "Interwoven Knowledge Program", which links teaching, research and extension projects. It is not a portrait of the experience, but an effort to formulate references for the teaching and training of educat@rs, based on a reflection about this experience. The people and communities in the periphery were seen not from a perspective of their need, but from the *intensity* of their dreams and desires. From an effort to construct a proposal for intercultural education that incorporates the plurality of histories, cultures and languages of the popular groups, a reflection is made on the *subaltern production* of the *other* in Western modernity. The *ethical-political epistemological option* to *deconstruct subalternities* is seen as a possibility to find other forms of thinking and acting that decolonize these populations instead of reproducing domination and exclusion.

Key words: Intercultural Education. Training of Educat@rs. Deconstruction of subalternities.

Introdução

Recentemente, numa conversa em um Seminário Especial sobre Educação Intercultural, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC², uma das

¹ Docente do Centro de Ciências da Educação / FAED / Departamento de Estudos Especializados em Educação / Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, participante do Programa Entrelaços do Saber - Educação Popular nas Periferias. Doutoranda do PPGE/UFSC, participante do Núcleo MOVER (Intercultura e Movimentos Sociais)

² Universidade Federal de Santa Catarina.

participantes³ lembrou que a característica mais marcante que ela tem encontrado nos integrantes de comunidades de periferia é a luta pela *sobrevivência*, e não a *carência*. Essa afirmação remete a pensar as pessoas da periferia não pelo que lhes falta, mas por sua capacidade de resistência e criatividade. Essa idéia se aproxima muito daquela proposta por Valla (1998, p. 198; Fantin, 2005, p. 28), e já incorporada a nossas atividades de ensino, pesquisa e extensão, da *intensidade*, como categoria fundamental de análise, quando nos referimos aos movimentos populares e às comunidades de periferia: o que os move não são principalmente as carências, mas os desejos, os sonhos, a *adrenalina*.

Um fato observado na Comunidade Nova Esperança⁴ pode ilustrar esse entendimento. Essa comunidade se constituiu no início da década de 1990, a partir da participação no Movimento Sem Teto. Ana é moradora dessa comunidade desde a ocupação. Até pouco mais de um ano atrás, estava com frequência alcoolizada. Antes da ocupação, morava no Mont Serrat, um dos morros da Ilha⁵, onde à época se concentrava grande parte da população afro-descendente. Teve que sair de lá porque o marido, também alcoólatra, além de espancá-la com frequência, acabou por vender o barraco onde moravam, com os poucos pertences que tinham lá dentro, deixando-a na rua, com três filhos pequenos.

No final de 1999, quando passamos de casa em casa para decidir com as pessoas da comunidade que atividades o projeto *Entrelaços do Saber*⁶ iria passar a desenvolver, ela foi uma das que solicitou a realização de Oficinas de Cerâmica. Desde então não deixou mais de participar. Tem feito uso do álcool cada vez com menor frequência. Já

³ Maria Izabel Porto de Souza, que no ano de 2003 defendeu a dissertação 'Construtores de Pontes', que trata de experiência de educação intercultural desenvolvida nos últimos onze anos entre o Projeto Oficinas do Saber, desenvolvido em comunidades de periferia de Florianópolis e algumas Escolas Públicas Italianas. Ver também Souza, 2003.

⁴ Situada no Bairro Monte Cristo, região continental e periférica de Florianópolis.

⁵ Trata-se da Ilha de Santa Catarina. Florianópolis, capital do estado de Santa Catarina, localiza-se nessa Ilha, tendo ainda alguns bairros no Continente.

⁶ O Projeto de Educação Popular "Entrelaços do Saber" -convertido num Programa no ano de 2004, integrado por vários projetos de ensino, pesquisa e extensão - foi criado por um grupo de professor@s da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, assessor@s ligad@s a organizações não-governamentais e lideranças comunitárias da Grande Florianópolis, em 1987. A partir de 1998, as atividades concentraram-se na Comunidade Nova Esperança, como forma de construir uma relação efetiva com essa comunidade e a partir dela começar a construir a relação com outros grupos, o que já está se verificando.

está tendo encomendas de peças de cerâmica, além de já estar começando a atuar como monitora, ensinando outras pessoas, da sua comunidade e de comunidades vizinhas, que não participam das Oficinas e manifestam desejo de ter uma iniciação ao artesanato com cerâmica.

Temos observado situações semelhantes com inúmer@s outr@s morador@s⁷ de comunidades periféricas, participantes das oficinas de artes ou de capacitação profissional: o crescimento da auto-estima, a partir da descoberta de que são capazes, da experiência de serem ouvidos, de ter sua opinião considerada, de verem suas peças de artesanato valorizadas em feiras e exposições, de conseguirem estágios profissionalizantes ou vagas em pré-vestibulares. O mesmo tem ocorrido nas oficinas de iniciação à informática: suas dificuldades de leitura e ortografia, discutidas em conjunto no grupo, não como erros, mas como diferenças, têm possibilitado o crescimento de todo o grupo, não apenas da comunidade, mas também da universidade, já que uma das monitoras, aluna da 7ª fase de Pedagogia, discute suas próprias dificuldades nas aulas de Dificuldades de Aprendizagem, possibilitando a apropriação das experiências a tod@s @s colegas de turma.

Essa mudança de perspectiva – não *olhar* as pessoas das comunidades de periferia a partir de suas *carências*, mas *encontrá-las a partir* da *intensidade* de seus sonhos e desejos – foi um dos mobilizadores da busca de outros referenciais para a pesquisa e para a formação de educador@s, que levassem em conta a multiplicidade de culturas que caracteriza o *público* das escolas onde estamos atuando. Este artigo traz a público algumas questões levantadas por essa pesquisa, que vem sendo desenvolvida no processo de doutoramento.

O Programa Entrelaços do Saber

Partindo do entendimento de que o que não existe é, na verdade, ativamente produzido como não existente (Santos, 2003, p.743), o Programa Entrelaços do Saber, da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, tem procurado criar condições

⁷ Esta forma gráfica, com o símbolo "@" ao invés do "o", que seria o gramaticalmente correto, foi escolhida propositalmente para levantar a questão - política e cultural - da nossa linguagem, sexista, que transforma o masculino no genérico, incluindo nele o feminino.

para a constituição de espaços-tempo em que crianças, jovens e adultos de comunidades de periferia experimentem sonhar, se perceberem capazes, dizer sua palavra e serem ouvid@s.

De 1987, quando foi criado, até 1997, as atividades, preparadas em conjunto com lideranças dos movimentos sociais, destinavam-se ao conjunto das comunidades de periferia da Grande Florianópolis. Cada atividade contava, assim, com a participação de dois ou três representantes de cada uma delas. A partir de meados da década de 1990 essa metodologia começou a se mostrar inadequada, já que um esforço muito grande era despendido e dispersado, não havendo praticamente qualquer incidência na vida ou nas relações estabelecidas em qualquer uma das comunidades. Além disso, sentia-se grande dificuldade em *trazer* as pessoas moradoras das periferias para participar das atividades propostas pela universidade.

As explicações mais imediatas ressaltavam a crise nos movimentos sociais e a desmobilização generalizada dos setores populares. Outras destacavam a falta de apoio institucional aos projetos, que tinham sua continuidade garantida ou comprometida de acordo com a disposição – ou não – dos chamados assessores, de assumirem essa tarefa como militância. Todas essas análises eram produzidas no interior das universidades, das igrejas ou dos partidos políticos, enquanto que as próprias comunidades – quando muito, reproduziam, a partir de suas lideranças, esses mesmos discursos, ou se “queixavam” do “estado de abandono” em que tinham sido deixadas.

A partir da realização da pesquisa “Análise das Metodologias de Intervenção das Assessorias nas Comunidades de Periferia da Grande Florianópolis” (Azibei, 2001), uma das questões fundamentais, que se reavivou e que questiona continuamente nossa atuação, como educador@s e pesquisador@s, é essa: que formas de saber e poder temos contribuído para desenvolver *entre e com* os grupos com os quais trabalhamos?

A partir de 1999, então, passamos a concentrar as atividades do Programa na Comunidade Nova Esperança, esperando com isso ter algum impacto na vida dessa comunidade, para, a partir daí, haver a possibilidade de irradiação desse foco às demais comunidades do entorno, o que já começa a acontecer. Além disso, com a intensificação da relação de professor@s e alun@s com uma comunidade específica, esperava-se também ter maior incidência na sua própria formação como educador@s, o que vem também se confirmando.

Nesse processo, no qual professor@s e alun@s da Pedagogia e das Licenciaturas se envolvem junto com as pessoas dessas comunidades, vai-se buscando a construção de

um outro jeito de pensar e fazer, também na escola, o ensinar-aprender. Mais importante do que pensar em *o que* ensinar é decidir *por que* uma determinada escolha vai ser feita, em detrimento de inúmeras outras possíveis. Nesse trabalho com comunidades de periferia, vimos redescobrimo o *cuidar* como forma de estabelecer relações que empoderem ou possam vir a desconstruir a subalternidade das crianças, jovens e adultos das comunidades de periferia, produzidas geoistoricamente como subalternas. Etimologicamente procedente do latim *cogitare*, depois do *cogito* cartesiano esse verbo perdeu seu sentido primeiro de *refletir com, pensar a partir de*. Nesse sentido, cuidar é mais do que considerar, mais do que respeitar. Cuidar exige intencionalidade, amorosidade e *reciprocidade*.

Para isso, vimos construindo uma proposta de educação intercultural (Fleuri, 1998) que incorpore uma *hermenêutica pluritópica*, como forma de estabelecer com essas comunidades outras relações de saber-poder. A hermenêutica pluritópica, mais do que pensar na idéia de que “todas as culturas são incompletas e, portanto, podem ser enriquecidas pelo diálogo e pelo confronto com outras culturas” (Santos, 2004, p.804), entende que nenhuma interpretação unilateral pode dar conta de “entender a pluralidade de significados que emergem da interação entre pessoas e grupos com diferentes culturas ou diferentes posições geoistóricas” (Mignolo, 2003).

A opção ético-político-epistemológica pela desconstrução das subalternidades

Ao falar em *subalternidades*, pensamos na produção de identidades que se submetem, porque assumem, ainda que disso não se apercebam, a perspectiva do colonizador ou do opressor. Mignolo (2003, 2004) fala na *colonialidade do poder, do saber e do ser*. Paulo Freire, na *Pedagogia do Oprimido*, já traz à tona esta questão, retomada com ênfase por outr@s autor@s⁸ da Índia, da África ou da América Latina, que entendem que essa é a condição das pessoas e sociedades do chamado Terceiro Mundo, acostumadas a se *olhar* e se *constituir* a partir da perspectiva do colonizador. Neste sentido, não apenas os saberes populares – e as pessoas das classes populares – são subalternizadas. Também – e quem sabe, principalmente – os saberes acadêmicos e

⁸ Bhabha, Mignolo, Spivak, Guha, Fanon, Castro-Gómez, Rodriguez, dentre outr@s.

todas as subjetividades *terceiro-mundistas*, individuais e coletivas, têm que ser *des-subalternizadas* ou *des-colonizadas*.

Na opinião de Aníbal Quijano (2003), a espoliação colonial é legitimada por um imaginário que estabelece “diferenças incomensuráveis” entre o colonizador e o colonizado. As noções de “raça” e de “cultura” operaram aqui como um dispositivo de valor, gerando identidades opostas. O colonizado aparece como o “outro”, irracional, incapaz, selvagem, o que justifica o exercício de um poder disciplinar por parte do colonizador. Para ele, a maldade, a barbárie, a incontinência são as marcas “identitárias” do colonizado, enquanto que a bondade, a civilização e a racionalidade se constituem nas dele próprio – o colonizador. As duas identidades se encontram, assim, em relação de exterioridade e se excluem mutuamente, só se *resolvendo* a contradição pelo massacre – e eliminação – ou pela assimilação / subjugação do *subalterno* (sua pessoa, sua história, sua cultura).

Durante os anos sessenta e setenta do século XX, a conceituação de colonialismo, estimulada pelos processos de “libertação nacional” então vividos na Ásia e na África, girava em torno de dois eixos principais: o estado metropolitano e o estado nacional-popular. Ambos eram considerados antitéticos: enquanto o estado metropolitano era visto como agente do imperialismo e da exploração, o estado nacional-popular era tido como agente de libertação e descolonização do “terceiro mundo”. Naturalmente, analisa ainda Quijano, esta perspectiva muda no momento em que o problema passa a ser pensado desde o interior de “zonas de contato”, ou seja, no momento em que os “subalternos” se encontram atravessados por redes globais que os vinculam tanto à metrópole como à periferia, como também por exclusões de tipo econômico, racial e sexual que operam tanto no interior quanto no exterior da “nação”.

Hoje a descolonização já não é um projeto de libertação de colônias, com vistas à formação de Estados-nação independentes, mas sim o processo de descolonização epistêmica e de socialização do conhecimento. A “diversidade epistêmica” será o horizonte para o qual convergem o “paradigma de transição” (ou um paradigma de “conhecimento prudente para uma vida decente”), proposto por Santos (2002, 2004), e “um outro paradigma” que “está a surgir da perspectiva de conhecimento e racionalidades subalternos” (Mignolo, 2004, p. 668).

Walter Mignolo, a partir da caracterização da *colonialidade do poder*, de Aníbal Quijano, e da definição de Immanuel Wallerstein do *sistema-mundo moderno*, convida-

nos a nos reportarmos aos finais do século XV, início do século XVI, para entendermos a constituição do que ele passa a chamar de *modernidade-colonialidade*.

Reconquistadas dos mouros as terras da Europa ocidental e terminada a guerra dos cem anos, os europeus sentiam-se verdadeiramente o centro do universo, como se todo o mundo girasse ao redor deles. Navegar pelo Mediterrâneo era sentir-se em casa. O impedimento limitava-se às guerras e ao domínio de alguns povos sobre essas águas...

Para a Europa, até 1400, o mundo só continuava a leste, para o Oriente, que todos conheciam por Índias. Do outro lado, poucos acreditavam que a Terra não acabasse num abismo infinito... Os portugueses estavam entre os poucos europeus convencidos de que o Atlântico, por maior que fosse, terminava em outras terras. Suspeitavam, no entanto, que essas terras além do Atlântico fossem uma ponta das Índias. De qualquer forma, os aventureiros que se lançavam nas águas do oeste nunca voltavam para contar o que viram. Por isso a tentativa de chegar às Índias pelo oeste ficou quase cem anos abandonada.

A partir das *grandes navegações*, na segunda metade do século XV, as Américas foram concebidas como a expansão da Europa, a terra ocupada pelos descendentes de Jafé, cujo nome traz inscrito seu próprio destino: “fôlego”, “crescimento” e, como tal, eles reinarão sobre Sem – localizado na Ásia, e Cam – “forte não em sabedoria, mas em determinação”, localizado na África (Mignolo, 2003, p. 91).

Assim, a partir dessa época, “o mundo moderno vem sendo descrito e teorizado de dentro do sistema, enquanto a variedade das experiências históricas e coloniais lhe vem sendo simplesmente anexada e contemplada a partir do interior do sistema” (Mignolo, 2003, p. 9).

“No século XVI, missionários espanhóis julgavam e hierarquizavam a inteligência e civilização dos povos tomando como critério o fato de dominarem ou não a escrita alfabética. Esse foi um primeiro momento para a configuração da diferença colonial e para a construção do imaginário atlântico, que irá constituir o imaginário do mundo colonial/moderno. No século XVI, a diferença colonial articulava-se espacialmente. Ao se aproximar o fim do século XVIII e o início do XIX, o critério de avaliação já não era a escrita, mas a história. ‘Os povos sem história’ situavam-se em um tempo anterior ao presente. ‘Os povos com história’ sabiam escrever a dos povos que não a tinham” (Mignolo, 2003, p. 23).

Lembra, ainda, Mignolo que, nos séculos XVI e XVII, o cristianismo enquanto filosofia (a teologia) e enquanto prática (o colonialismo nas Américas) estabeleceu os alicerces da modernidade/colonialidade e o privilégio de um lugar de enunciação que a filosofia secular, dois séculos mais tarde, e a santificação da ciência, no século 19,

viriam a capitalizar: da perspectiva do cristianismo, as outras religiões, bem como os outros seres humanos e os conhecimentos humanos por todo o planeta, eram classificados como “não tendo ainda lá chegado”(…) “As religiões e os saberes islâmico-árabes ou confucionistas-chineses, bem como as ‘idolatrias’(!) incas-aztecas foram, todos, classificados e hierarquizados” (2004, p. 676).

Os padrões epistêmicos estabelecidos em nome da teologia, da filosofia e da ciência tornaram possível que fosse negada racionalidade a todas as outras formas de conhecimento. “No mundo secularizado da ciência posterior ao século XVIII, a opressão epistêmica era a nova face da opressão religiosa no mundo sagrado do cristianismo durante os séculos XVI e XVII” (Mignolo, 2004, p. 668).

“A ruptura e a disjunção que a colonialidade (do poder, do conhecimento e do ser) introduz no avanço triunfal da ‘modernidade’ – substituindo ordens econômicas, sociais e epistêmicas ‘antigas e tradicionais’ – aparece como a única realidade existente. O mundo caminha inexoravelmente em direção aos objetivos da ‘modernidade’ e as únicas possibilidades que restam àqueles que gostariam de ter outras alternativas estão na dissidência ‘dentro’ dos próprios objetivos da modernidade. Quaisquer outras possibilidades serão excluídas” (Mignolo, 2004, p. 670-71).

Lembra ainda Mignolo que, a fim de compreender o duplo discurso da modernidade, que propõe o avanço da humanidade ao mesmo tempo em que justifica a subjugação (primeiro epistêmica, depois econômica, política e legal) da humanidade para poder avançar, é crucial perceber a dupla ruptura epistêmica: no tempo, na história da Europa, através do delinear das fronteiras da Idade Média; no espaço, fora da Europa, através da construção dos *bárbaros* - “*primitivos*, desde o século XVIII; outros, no século XX, durante a Guerra Fria; *nós*, desde o século XVI, sob o ponto de vista dos que foram rotulados de bárbaros, primitivos e outros” (Mignolo, 2004, p. 680).

“*A Europa tornou-se o presente numa história em que o passado estava na Ásia, o futuro na América e o silêncio em África*” (Mignolo, 2004, p. 690).

O totalitarismo epistêmico (dogmatismo, verdade única) exercido pela teologia cristã possibilitou e *abençoou* as *conquistas* e grandes *descobertas* do século XVI que inauguraram a *colonialidade do poder* (subordinação das colônias às cortes imperiais), *do saber* (negação de racionalidade aos conhecimentos não-científicos) e *do ser* (supremacia da *raça* branca até o limite da negação de humanidade a *outros* povos) instituídas pela modernidade ocidental.

“Os padrões epistêmicos estabelecidos em nome da teologia, da filosofia e da ciência tornaram possível que fosse negada racionalidade a todas as outras formas de conhecimento. (...) No mundo secularizado da ciência posterior ao século XVIII, a opressão epistêmica era a nova face da opressão religiosa no mundo sagrado do cristianismo durante os séculos XVI e XVII” (Mignolo, 2004, p. 668).

Ao mesmo tempo, lembra que “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.

É esse pensar e agir na perspectiva da *modernidade/colonialidade*, sem contrapor dicotomicamente colonizador e colonizado, incorporando também o ponto-de-vista dos que continuam sendo excluídos, que venho chamando de *opção ético-político-epistemológica* pela *desconstrução das subalternidades*.

No Brasil, essa proposta encontra sua expressão (entre outras, como as oriundas da Teologia da Libertação) em experiências desenvolvidas a partir da Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire, reencontrada pelo próprio autor, trinta anos depois, como Pedagogia da Esperança. Partindo de uma crítica a concepções por ele chamadas de bancárias, ou domesticadoras, Freire propõe uma metodologia *dialógica* de investigação e ação, que possibilite a desconstrução do silêncio e da *subalternidade* a que foram relegados os oprimidos, “hospedeiros, sem ter sido consultados, dos opressores” (1977, p.32; 1992, p.19).

Elogiada ou desqualificada, essa proposta foi muitas vezes esvaziada, reduzida a um “método”, a uma receita, mágica ou perversa. Nem uma nem outra atitude possibilita o efetivo desenvolvimento do que Freire entende por *dialogicidade* (1977, p.92-102), que implica confiança na capacidade do outro, polifonia, reciprocidade, hermenêutica *pluri-tópica*. Implica numa outra perspectiva epistemológica e política, que não opera por oposições e exclusões, mas pela busca e explicitação das conexões, pela busca de *indícios* da emergência de um outro paradigma de *conhecimento* e de *socialidade*. É o próprio Mignolo quem comenta:

“sua interpretação de *pensamento dialógico* mostra o caminho para um *deslocamento* de noções hegemônicas de conhecimento disciplinar ou acadêmico. Freire fala sobre o *pensar com* em vez do pensar por ou pensar sobre as pessoas” (2003, p. 360).

Como ficam as decisões curriculares e as concepções de currículo

Pensar o currículo a partir desta perspectiva ético-político-epistemológica significa entendê-lo como um contínuo jogo de forças, a ser explicitado e esgarçado de tal forma que possam se abrir as *brechas*, os *entre-lugares* em que vozes e histórias sempre ou quase sempre caladas tenham a possibilidade de emergir.

Dou um exemplo. Trabalhando na semana passada com um grupo de técnic@s e educador@s que atuam em escolas, conselhos ou programas de atendimento a adolescentes autores de ato infracional, o assunto que estava na ordem do dia era o caso de um adolescente que “deu um murro nas costas da professora”. Perguntando-lhes como isso acontecera, contaram que a professora, que “já tem uns vinte e cinco anos de magistério”, estava “dando aula” e dois garotos estavam completamente distraídos, olhando uma Play-boy. Irritada, a professora chegou por trás e arrancou a revista das mãos deles. Um dos garotos, levantando-se, a interpelou exigindo que devolvesse a revista, que “não era dele”. Sentindo-se desrespeitada, a professora mandou-o sair da sala e ir para a direção. Ele efetivamente saiu, por trás da professora, dando-lhe um soco nas costas.

O que poderia ter acontecido se, ao invés de “ir por trás e tirar a revista”, a professora tivesse, por exemplo, exposto à sala a atitude dos dois alunos, perguntando-lhes o que é que estava lhes interessando mais do que a aula? Ou – fosse outra a relação estabelecida com a classe – tivesse simplesmente olhado os dois, com firmeza? Para ser capaz, no entanto, dessas reações inusitadas no momento do impasse, a professora teria que entender a relação educativa não como um repasse de um conteúdo pré-estabelecido, mas como a possibilidade de catalisação de interesses e significados diversos e dispersos, gerando não apenas outras compreensões, mas outras atitudes, mediando a leitura dos vários contextos em inter-relação.

A *leitura* do acontecido teria que ser feita também *a partir da* perspectiva dos alunos. Esse é um dos sentidos da *hermenêutica pluri-tópica*. O principal desafio epistêmico para conseguir construir uma perspectiva complexa de análise é conseguir perceber os diversos saberes como sistemas abertos, que se atravessam e interconectam, produzindo emergências que ao mesmo tempo são causadas pela relação entre eles e os

transformam. Buscar a *ecologia do pensamento*, isto é, o entendimento dos contextos em que cada idéia apareceu e se desenvolveu.

Essa *opção epistemológica* 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 o factual e o projetivo, constituindo-se novas significações sobre o traço das perspectivas rasuradas, possibilitando outros processos de subjetivação, novas posições de sujeito – que geram e se explicitam em relações não mais de subalternidade, mas de reciprocidade – nos limites mesmo onde se produziam as exclusões e as dominações. Não se trata de produzir consensos pela supressão das ambigüidades, mas deixar emergir ambigüidades e ambivalências até o limite do paradoxo, provocando, pela emergência de interconexões antes não produzidas ou não percebidas, a possibilidade da emergência de outros significados e posições de sujeito.

Nessa perspectiva, como bem sublinha o próprio Mignolo em entrevista à professora Catherine Walsh, a interculturalidade constitui-se num projeto epistêmico, ético e político cujas características dependem de cada história local e de cada particular articulação da colonialidade do poder, do saber e do ser⁹. Nesse sentido, a educação intercultural não se reduz a qualquer proposta de educação bilíngüe ou compensatória para *promover* ou *facilitar* a integração de *nativos* ou *migrantes*.

Voltando ao Entrelaços do Saber

Como a estamos entendendo e construindo no âmbito do Programa Entrelaços do Saber, a interculturalidade vem se colocando como um permanente desafio de não nos relacionarmos com as comunidades de periferia como *o outro a ser estudado ou a ser ensinado*, mas de construirmos relações de *reciprocidade*, em que sabemos o que queremos ao mesmo tempo em que nos abrimos para também saber o que *querem* as pessoas das comunidades; em que, o tempo todo, *aprendemos*, ao mesmo tempo que ensinamos; em que aceitamos o desafio de nos colocarmos nos *entre-lugares*, de *pensar a partir das margens*, como Gloria Andalzua as entende: não como separação, mas

⁹ Disponível em: <http://www.duke.edu/~wmignolo/InteractiveCV/Publications/EntrevistaWalsh.pdf> - acesso em 10jun2004.

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).

Nossa preocupação não tem sido, então, perguntar *o que é* a intercultura, o que são os entre-lugares, mas *como* eles se forjam. E o que se forja, é forjado no conflito, no calor, na presença ambígua e ambivalente do contraditório. Para além de uma proposta idealista de convivência pacífica, vimos procurando explicitar as contradições, pela vivência cotidiana da construção de espaços-tempos e subjetividades plurais, movendo-nos no terreno do pluri-tópico, do polifônico, do dialógico. No dia-a-dia do Programa, os ritmos da comunidade não são os da universidade. Grande parte das vezes, também os interesses acabam por se chocar, fazendo com que nos movamos constantemente nos espaços deslizantes do *inter*.

Atuar no espaço fluido do *inter*, não significa “não assumir nenhuma posição”. Ao contrário, pressupõe entender que qualquer declaração de neutralidade já é estar tomando partido. No encontro/confronto intercultural, quando os sujeitos em relação admitem e buscam decididamente compreender a pluralidade de suas concepções e de seus referenciais geoistóricos e culturais, aumentam as possibilidades de superar os dispositivos de sujeição e de exclusão dos divergentes e dos diferentes, caminhando da colonialidade para a solidariedade (Santos, 2002; 2003).

Nesse sentido, um dos embates mais extremos, no âmbito do Programa, aconteceu quando um grupo de adolescentes, já com algum envolvimento com grupos de tráfico, nos desafiaram a “*encontrar alguma atividade em que também eles pudessem participar*”. De fato, o grande interesse deles era poder se integrar ao “grupo do *rappel*”. Mas esse grupo tinha se colocado como condição “estar estudando e não ter envolvimento com grupos de tráfico”. Como *esgarçar* esse paradoxo?

Através de uma das bolsistas conseguimos *vagas* para um grupo de seis adolescentes numa escola de surf da Barra da Lagoa. Logo no primeiro dia em que foram para a Barra um dos adolescentes, desafiando o *comando* do instrutor, acabou por levar um *caldo*, sendo necessária a ajuda de um salva-vidas para trazê-lo para a praia. Desse modo, quem passou a *colocar os limites*, não foi o Programa, a escola, os instrutores, mas o mar. Sem que ninguém precisasse fazer qualquer discurso, o garoto se deu conta de que não era qualquer coisa que ele podia desafiar. Nós também aprendemos, na prática, o significado do “*ensinar a partir da realidade do outro*”!

Se vamos ao encontro d@ outr@ para conhecê-l@, e com a disposição de encontrá-l@, e o julgamos – e à sua cultura – a partir dos “nossos” valores e pontos de vista, é complicado afirmar que pretendemos o diálogo. A perspectiva dialógica supõe a aceitação de lógicas distintas (Valla, 1998), que podem até se opor, mas não se *sobrepõem*. Uma não domina a outra que se subordina; uma não precisa excluir ou desqualificar a outra para se impor ou existir.

Depois de poucas semanas de participação nas atividades do surf, quatro desses jovens nos procuraram manifestando o desejo de *aprender a ler*. Mas não queriam voltar para a escola. Mais um desafio se colocava, assim, para o Programa: encontrar professor@s e alun@s da universidade que tivessem a possibilidade de pensar e desenvolver um projeto de alfabetização com esses adolescentes. Para eles, isso tinha que ser imediato. Para a universidade, era necessário respeitar os ritmos de elaboração de projetos e de construção de planilhas. Mediar essas diferenças tem sido um dos maiores desafios enfrentados pelo Programa.

Essas questões, concretas e cotidianas, impactam constantemente nossos ritmos e nossas concepções, exigindo que a *hermenêutica pluritópica* deixe de ser uma escolha puramente teórica para se transformar cotidianamente numa prática educativa intercultural. Este entendimento de intercultura 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, construindo um *conhecimento prudente para uma vida decente* (Santos, 2002, 2004).

Qual o significado político dessas opções teórico-práticas de cada dia? Desestabilizar as verdades absolutas pode significar, logo de partida, negar as hierarquias dominantes, advogando e ao mesmo tempo conquistando a possibilidade de um 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.

“Esta condición histórica previa, se ha tenido que traducir en el rechazo de los prejuicios, en un cambio de actitudes y mentalidades, como condición esencial para imaginar la interculturalidad en la práctica. La descentración cultural, como un trabajo sobre nosotros mismos, que facilite nuestra relación con los otros, es un trabajo cotidiano que nos libera de las perversidades del etnocentrismo, que nos impregna a todos” (Marin, 2003).

Do ponto de vista da universidade, o que vimos experimentando no âmbito do Programa não quer se constituir numa experiência isolada de extensão, mas ter incidência direta nos processos de pesquisa e ensino, particularmente dos processos de formação de educador@s.

O que pode mudar, nas decisões curriculares, ao pensar que não existe “a verdade”, “a referência”, como um dado, absoluto? Não se trata mais somente de um “repasso do conhecimento”, como a 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 Andalzua (1987) lhes dá: *margens, entre-lugares*, 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.

Considerações Finais

Tendo presente que o currículo é construção social, é trajetória, é processo, dele não podem ficar ausentes estas considerações que vimos desenvolvendo. É certo que as condições de trabalho d@s profissionais da educação são, em geral, extremamente desfavoráveis. E assim o são, também, as condições de vida de alun@s e suas famílias, mormente em escolas situadas nas periferias. Se os consideramos, no entanto, a partir da intensidade de seus sonhos e de sua capacidade de resistência e luta pela sobrevivência, que possibilidades de escolhas – curriculares / cotidianas – estão ao nosso alcance para encetarmos uma caminhada do *colonialismo* para a *solidariedade* (Santos, 2002)?

Tendo em conta que nosso jeito de ser e agir estão fortemente marcados por aquela perspectiva essencialista e fragmentária, própria da *modernidade-que-desconsiderou-a-colonialidade*, o grande desafio trazido pela opção política pela desconstrução das subalternidades é inventar – cotidianamente – uma outra perspectiva epistemológica/ética/política, que ao invés de operar por oposições e exclusões, esgarçe-as até seu limite máximo, provocando a emergência de novas conexões e interações.

Perceber, dentro dos limites da situação atual – macro e micro – a possibilidade de outras escolhas, outras formas de agir e reagir que *des-colonizem* ao invés de reproduzir dominações e exclusões – talvez aí se encontre um dos grandes desafios para um educação que possa de fato *interessar* às classes populares.

Referências:

ANDALZUA, G. **Bordelands** : the new mestiza = **La frontera**. San Francisco: Aunt lute, 1987.

AZIBEIRO, N.E. **Educação popular e movimentos sociais**: o que têm feito as assessorias? Anais do 24º Encontro Anual da Anped (CD Rom). Caxambu, 2001.

BHABHA, H.K. **O local da cultura**. Trad. de Myriam Ávila, Eliana Lourenço e Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

CASTRO-GÓMEZ, S. **Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la “invención del otro”**. <<http://www.campus-oei.org/ctsi/colombia5lecturas.htm>> Acesso em 05 set. 2002.

FANON, F. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

FANTIN, M. **Tempo de abraçar**. Educação e arte: a estética de um fazer coletivo. Florianópolis: Cidade Futura, 2005.

FLEURI, R. M. **Intercultura e movimentos sociais**. Florianópolis: MOVER/NUP, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 4ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. **Pedagogia da Esperança**. um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GUHA, R. **Chandra's Death**. In: Subaltern Studies V. New Delhi: Oxford University Press, 1988.

MARIN, J. La reflexión intercultural como base para imaginar una educación democrática para los pueblos autóctonos y para la sociedad multicultural en América Latina. In: **Revista Cenários**, nº 3/4, Araraquara, SP, 2001/2002.

MIGNOLO, W. Herencias coloniales y teorías postcoloniales. In: González Stephan, B. (ed.), **Cultura y Tercer Mundo**. Caracas: Nueva Sociedad (tomo I), 1996.

_____. **Histórias locais / projetos globais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

_____. Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. In: Santos, B.S. (org.) **Conhecimento prudente para uma vida decente**. São Paulo: Cortez, 2004.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. (comp.) **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2003.

RODRIGUEZ, I. Hegemonía y dominio: subalternidad, un significado flotante. In: **Teorías sin disciplina: Latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate** / Santiago Castro-Gómez, Eduardo Mendieta, coord. México : University of San Francisco : M.A. Porrúa, 1998.

SANTOS, B.S. (org.) **Conhecimento prudente para uma vida decente**. São Paulo: Cortez, 2004.

SOUZA, M.I.P. Fronteiras do cotidiano. In: GARCIA, R.L. **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 245-262.

SPIVAK, G.C. "Poststructuralism, Marginality, Poscoloniality and Value", In: Cllier, P. / Geyer Ryan, H. (eds.) **Literary Theory Today**. New York, 1990.

VALLA, V. Movimentos sociais, educação popular e intelectuais: entre algumas questões metodológicas. In: FLEURI, R.(org). **Intercultura e movimentos sociais**. Florianópolis: MOVER/NUP, 1998.

WALLERSTEIN, I.M. **Após o liberalismo: em busca da reconstrução do mundo**. Trad. de Ricardo Aníbal Rosenbusch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

Endereço:
Setor de Publicações
Rua Vizconde de Ouro Preto, 457 – Centro]
88020-040 – Florianópolis / SC
E-mail: f2nea@udesc.br

Recebido em: 08/2004
Aprovado em: 04/2005