

Trabalho apresentado em:

FLEURI, R. M., AZIBEIRO, Nadir Esperança, COPPETE, M. C. Pesquisas Interculturais: Descolonizar o Saber, o Poder, o Ser e o Viver In: Culturas e diversidade religiosa na América Latina: pesquisas e perspectivas pedagógicas ed.Blumenau; São Leopoldo : EDIFURB; Nova Harmonia, 2009, p. 30-46.

LILIAN BLANCK DE OLIVEIRA
ELCIO CECCHETTI
ROSA ASSUNTA DE CEZARO
SIMONE RISKE-KOCH
(organizadores)

Culturas e Diversidade Religiosa na América Latina

Pesquisas e Perspectivas Pedagógicas



NOVAHARMONIA



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	09
(PRÓ)VOCAÇÃO INICIAL	14

PARTE I

1 Cultura, Território e Desenvolvimento Desigual - <i>Ivo M. Theis</i>	17
2 Pesquisas Interculturais: Descolonizar o Saber, o Poder, o Ser e o Viver - <i>Reinaldo Matias Fleuri; Nadir Esperança Azibeiro; Maria Conceição Coppete</i>	30
3 Transformación Intercultural e Interreligiosa del Quehacer Teológico en América Latina - <i>Raúl Fonet-Betancourt</i>	47
4 Identidade Cultural e Desenvolvimento - <i>Antônio Sidekum</i>	58
5 Da Religiosidade de Libertação ao Texto e à Opressão - <i>Luiz José Dietrich; Celso Kraemer</i>	64
6 Diversidade Cultural Religiosa e Concepções de Sagrado - <i>Tarcísio Alfonso Wickert; Rodrigo Wartha</i>	77

PARTE II

1 Diversidad Religiosa en Chile: Cultura e Identidad Mapuche Ramón <i>Francisco Curivil Paillavil</i>	85
2 Diversidad Religiosa en Argentina: Culturas en Diáspora y Mestizaje - <i>Dina V. Picotti</i>	103
3 Tercera Religión: Lenguaje Religioso del Pueblo del Paraguay - <i>Bartomeu Melià, S.J.</i>	118
4 Diversidad Religiosa en Bolivia: el Campo Religioso y Las Culturas y Sabidurías Andinas - <i>Josef Estermann</i>	126
5 Culturas y Diversidad Religiosa en Ecuador: Cultura Andina y Educación Intercultural - <i>Milton Vicente Cáceres Vázquez</i>	153
6 Diversidad Religiosa en Colombia: Situación y Desafíos <i>Olga Consuelo Vélez Caro</i>	168
7 Diversidad Religiosa en Costa Rica: Cristianismo y Dialogo Intercultural <i>Juan Carlos Valverde Cámpo</i>	183
8 Diversidade Religiosa no Brasil: Dinâmicas, Conflitos e Acomodações <i>Afonse Maria Ligorio Soares</i>	200

9 O Papel é Paciente, a História Não é: Cotidiano Sagrado, Educação e Diversidade Religiosa no Brasil <i>Nancy Cardoso Pereira</i>	219
--	-----

PARTE III

1 Educação e a Cidadania para um Novo Mundo <i>Pedro Alonso Puentes Reyes</i>	235
2 Princípios do Entendimento do Valor da Igualdade e da Diversidade Social - <i>Dilnei Lorenzi</i>	243
3 Diversidade Cultural e Religiosa no Brasil: Entre Desafios e Perspectivas para uma Formação Docente - <i>Cledes Markus; Lilian Blanck de Oliveira</i>	249
4 Ensino Religioso em Santa Catarina: Exercícios na Perspectiva de uma Educação Intercultural - <i>Adecir Pozzer; Elcio Cecchetti; Simone Riske-Koch</i>	271
5 Diversidade Cultural e Religiosa no Contexto Escolar: um Convite a Práticas Pedagógicas Interculturais - <i>Dolores Henn Fontanive; Francisca Helena Cunha Daneliczen; Mariane do Rocio Peters Kravice</i>	286
6 Mitos e Culturas Afro-brasileiras como Prática Pedagógica da Diferença <i>Carla Fernanda da Silva; Marcos Rodrigues da Silva</i>	300

**PESQUISAS INTERCULTURAIS:
DESCOLONIALIZAR O SABER, O PODER, O SER E O VIVER**

Reinaldo Matias Fleuri¹
Maria Conceição Coppete²
Nadir Esperança Azibeiro³

No meio do caminho **tinha uma pedra**
tinha uma pedra no meio do caminho
tinha uma pedra
no meio do caminho **tinha uma pedra.**

Nunca me esquecerei desse
acontecimento
na vida de minhas retinas tão
fatigadas.
Nunca me esquecerei que no meio do
caminho
tinha uma pedra
Tinha uma pedra no meio do caminho
no meio do caminho **tinha uma pedra.**

Carlos Drummond de Andrade

Considerações Iniciais

A interculturalidade se tornou hoje um tema de moda. Justamente por isso, configura-se como um tema paradoxal⁴. O interesse pela interculturalidade, assumido em programas governamentais, movimentos sociais e mesmo pela pesquisa científica e pela mídia, vem promovendo o reconhecimento da diversidade cultural. Mas, ao mesmo tempo, apresenta-se por vezes como nova tendência multicultural que se 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 essa contradição é um desafio que se coloca hoje no campo das pesquisas interculturais. De um lado, encontram-se as perspectivas teórico-epistemológicas que reduzem as relações interculturais às relações individuais, sem considerar os contextos

Por sete vezes vejo a pedra:
sete tropeços, sete ais, sete pulos.

Pedra: perda ou preda?

A cada susto, um novo olhar.

A cada ai, uma inspiração.

A cada salto, uma descoberta

de bons parceiros,

de saborosas fontes,

de novos horizontes,

de auguradas pontes,

para mundos possíveis.

Reinaldo Matias Fleuri

sociopolíticos 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 descolonização 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, polissêmicos. Nesse contexto, a pesquisa pode se constituir como fator mobilizador da interação entre sujeitos, na medida em que pode promover a 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, vigentes no atual contexto mundial.

1 Pesquisas Interculturais: Perspectivas e Prospecções

Catherine Walsh (2009), em sua conferência de abertura ao XII Congresso da *Association internationale pour la Recherche Interculturelle* (ARIC) (www.aric2009.ufsc.br), explora os múltiplos sentidos e usos contemporâneos da interculturalidade sob três perspectivas diferentes.

A primeira, designada como *relacional*, faz referência ao contato e intercâmbio *entre* culturas diferentes, como algo que sempre tem existido, considerando como naturais os processos de mestiçagem, os sincretismos e as transculturações. Esta perspectiva relacional tende a ocultar ou minimizar os conflitos e os contextos de poder e dominação, assim como a limitar a relação ao nível individual. Isso, na medida em que encobre as estruturas sociais, políticas, econômicas e também epistêmicas, posiciona a diferença cultural em termos de superioridade ou inferioridade.

Uma segunda perspectiva de interculturalidade, que Walsh chama de *funcional*, enraíza-se no reconhecimento da diferença cultural com a intenção de incluí-la no interior da estrutura social estabelecida. Busca promover o diálogo, a convivência e a tolerância, mas não questiona as causas da assimetria e da desigualdade social e cultural. 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* (QUIJANO, 2005). Não aponta à criação de sociedades mais equitativas e igualitárias, mas ao 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 (neoliberalizado) de acumulação capitalista.

A terceira perspectiva, assumida por Walsh como interculturalidade *crítica*, problematiza a estrutura colonial racial e sua ligação ao capitalismo de mercado, apontando para a construção de sociedades diferentes, a outra ordem social. A interculturalidade crítica é um apelo dos povos e grupos

sociais que têm sofrido historicamente a subalternização, assim como dos setores que lutam, junto com eles, pela re-fundação social e descolonização, pela construção de um mundo mais igualitário. O problema intercultural central não é a diversidade étnico-cultural. É 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. Um projeto que pretende intervir sobre a matriz da colonialidade e transformar os dispositivos de poder que mantêm 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. Pretende visualizar e enfrentar 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), e que se iniciou como parte da constituição histórica da América.

2 Crítica à Modernidade-Colonialidade

Segundo Castro-Gómez (2005a), as teorias críticas à modernidade-colonialidade constituem uma vertente pós-colonial de estudos culturais latino-americanos. Tais estudos buscam desenvolver uma leitura não-eurocêntrica da modernidade, desvelando seu caráter eminentemente colonial (Mignolo, 2005). Para Lander (2005), modernidade e colonialidade constituíram-se historicamente de modo recíproco. Ao se autorrepresentar como topo da evolução do mundo, a Europa moderna, conseqüentemente, trata como marginais e atrasados os povos do continente americano.

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, 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 constitua 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 penetra e organiza os marcos epistemológicos, acadêmicos e disciplinares, induzindo a caracterizar como fundamentalistas, essencialistas e racistas tanto as lógicas desenvolvidas por comunidades ancestrais quanto as novas tentativas desses povos, assim como levando grupos sociais, historicamente subalternizados, a 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 dessas pessoas são desacreditados pela sua cor e pelas suas raízes ancestrais, que as 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 se nega a relação milenar entre mundos bio-físicos, humanos e espirituais, descartando o mágico-espiritual-social que dá sustentação aos sistemas integrais de vida e de conhecimento dos povos ancestrais. Para estes, a natureza é a mãe de todos os seres, é a que confere o sentido ao universo e à vida, tendo conhecimentos, território e história dentro de um marco cosmológico relacional e complementar de convivência. Desacreditar tal relação com a natureza, tecida pelos povos ancestrais, é a condição que torna possível desconsiderar os modos de ser, de conhecer e de se organizar desses povos e, assim, subalternizá-los e sustentar a matriz racista que constitui a diferença colonial na modernidade.

Para Catherine Walsh, construir criticamente a interculturalidade requer transgredir e desmontar a matriz colonial presente no capitalismo e criar outras condições de poder, saber, ser e viver, que apontem para a possibilidade de conviver numa nova ordem e lógica que partam da complementaridade e das parcialidades sociais. Interculturalidade deve ser assumida como ação deliberada, constante, contínua e até insurgente, entrelaçada e encaminhada com a do descolonializar.

Para os pensadores e pensadoras pós-coloniais, o poder colonial se expressa primordialmente como subordinação e invisibilização dos saberes dos povos colonizados, através da "violência epistêmica" (Castro-Gómez, 2005b), operada pela imposição do pensamento científico-técnico e da ideologia liberal, como pensamento "universal". Esses autores e autoras evidenciam o nexo entre ciência, modernidade e colonialidade, que se manifesta no que Walsh (2004) chama de "geopolíticas do conhecimento", ou seja, na organização e no funcionamento do conhecimento a partir de centros de poder articulados com regiões subordinadas.

Nessa vertente, a crítica ao eurocentrismo, proposta por Lander (2005), é uma crítica à sua *episteme* que opera separações sucessivas e reducionismos vários. Ele ressalta que, nos conhecimentos eurocêntricos colonializantes, o 'neoliberalismo' é debatido apenas como uma teoria econômica, quando deve ser compreendido como um modelo civilizatório europeu, uma extraordinária síntese de pressupostos e valores básicos da sociedade liberal moderna. Há uma naturalização de que essa sociedade expressa tendências espontâneas do desenvolvimento histórico, caracterizando-se como sua forma mais avançada.

Para Lander (op.cit.), é possível identificar duas dimensões constitutivas dos saberes modernos que contribuem para explicar sua eficácia naturalizadora: a primeira se dá por meio das sucessivas separações ou partições do mundo "real", que ocorrem historicamente na sociedade ocidental; a segunda, na forma como se articula saber-poder, especialmente na subordinação da colônia ao império, constituinte do mundo moderno.

Nessa história de rupturas sucessivas que garantiram a modernidade colonializante, a primeira é de origem religiosa, ao afirmar o índio desprovido de alma por não cultuar o Deus dos 'brancos'; entre a razão e o mundo que se torna 'sem razão', um mundo mecânico desligado de Deus; entre mente e mundo, no qual se coloca o humano-mente numa posição externa ao corpo e ao mundo, e, assim, possibilita uma postura instrumental frente a eles. A cultura moderna radicaliza-se com essas separações. Tais cisões se tornam constitutivas da modernidade, como no caso do senso comum e do mundo dos especialistas. Na identidade europeia, as sucessivas fraturas subsidiam o contraste essencial na conformação colonial do mundo na qual a Europa é, como se tivesse sempre sido, o centro. Essa culminância ocorre entre os séculos XVIII e XIX. Assim se instaura a noção de um mundo unificado, de uma única história e geografia universal.

Lander (op.cit.) afirma que os direitos do colonizador se instituíam por meio da negação dos direitos dos colonizados. Ele ainda nos lembra que diferentes recursos históricos (evangelização, civilização, modernização, desenvolvimento, globalização) têm como sustento a falsa concepção de que o padrão epistemo-civilizatório europeu é universal, superior e normal. Superar essa estrutura de relações internacionais e interculturais apresenta-se como o grande desafio pós-colonial.

Castro-Gómez; Schiwy y Walsh (2002) propõem que o mundo acadêmico e os movimentos sociais se unam no esforço para romper a divisão moderna entre sujeitos e "objetos" de conhecimento. Trata-se de forjar outras formas de produção do conhecimento, através do diálogo entre a "episteme moderna" e "outras epistemes". Wash (2003) considera que o desenvolvimento de um "pensamento crítico transdisciplinar" terá como referência fundante não a episteme moderna, mas as epistemes que foram historicamente marginalizadas. Por isso, a mesma Walsh (2005) vê

na interculturalidade – como projeto político dos movimentos indígenas e afrodescendentes no Equador – o projeto social, político, ético e intelectual que melhor assume a “descolonialidade como estratégia, ação e meta”, possibilitando um pensamento crítico de “outro modo”.

3 Interculturalidade e Desconstrução de Subalternidades

Descolonizar o saber e o poder, assim como o ser e o viver, vem se constituindo em um importante tema-desafio de pesquisa para o Núcleo Mover⁵. Na última década, esse grupo tem se concentrado na busca por compreender, numa perspectiva interdisciplinar e complexa, o caráter híbrido e *deslizante* da *interculturalidade*, focalizando questões transversais, tanto no campo das relações étnicas, quanto nos campos das relações entre gerações, de gênero, de classe ou de identidades por características físicas e mentais. O estudo de diferentes práticas sociais e educacionais vem desafiando os pesquisadores do Núcleo a explicitar *sentidos*, *intencionalidades* e *jogos de poder* que têm informado essas práticas. De modo particular, novas questões têm emergido no campo da educação popular e da formação de educadoras e educadores, na direção da *desconstrução de subalternidades*⁶ ou da *emergência* de outros *processos de subjetivação e interação sociocultural*.

O conceito de “desconstrução” remete ao entendimento proposto por Derrida, mesmo que este não tenha considerado o termo “desconstrução” como representativo de sua obra. Para o autor, “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” (NASCIMENTO; DERRIDA, 2001). A desconstrução não é neutra: ela intervém. (DERRIDA, 2001, p. 117).

A desconstrução refere-se ao questionamento das formas totalizantes do pensamento hegemônico na modernidade ocidental. A desconstrução predispõe a uma experiência de descentramento em relação às próprias certezas e verdades construídas a partir do pensamento hegemônico. Significa propor a possibilidade da convivência com o paradoxo: a permanência na fronteira, naquilo que Derrida chama de “indecidibilidade”. Situar-se nesse *entrelugar*⁷ pode gerar estruturas fecundas, que abram novas possibilidades de pensar e fazer, que escapem à dicotomia e possam “substituir a noção de tradução pela de transformação” (DERRIDA, 2001). A desconstrução, pelo crivo do pensamento rigoroso, encoraja a pluralidade dos discursos, legitimando o desenvolvimento concomitante de diferentes processos e regimes de verdade.

A partir da diferença colonial, Mignolo compreende a descolonização como complementar à desconstrução. 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 Azibeiro chama de *desconstrução de subalternidades*.

Desconstruir a relação de subalternidade é transformá-la em relação de reciprocidade, não como um pacífico, conciliador e amórfico 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 deslocamento de significados enrijecidos, cristalizados (AZIBEIRO, 2006, p.86-87).

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 múltiplos e heterogêneos regimes de verdade.

Na cultura ocidental moderna, 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). Toda dicotomia traz implícita uma hierarquização, na medida em que induz a privilegiar um termo em detrimento do segundo. Dessa forma, o pensamento dicotômico 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, 2003).

A desconstrução dessa lógica subalternizante implica levar ao extremo cada dicotomia e evidenciar que, no limite, ela é falsa, porque construída como universal e natural a partir de concepções e histórias locais: datadas e situadas. Boaventura de Souza Santos (2003, p.444) 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 o outro pé em outra. Nisso reside seu caráter diatópico”. Mignolo fala na “dupla consciência”: a dupla consciência, dupla crítica, outra língua, 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).

O desafio desse entendimento de *intercultural* é manter as diferentes perspectivas emergentes, criando entrelaçamentos que possibilitem a interação dos contextos. Ou melhor, criar um *enredo* que coligue, de modo crítico e criativo, os diferentes elementos, potencializando as diferenças como conexões.

Desse modo, o que estamos aprendendo, de tudo isso, é que a atenção do pesquisador e da pesquisadora, assim como do educador e da educadora, deve estar sempre voltada para as *conexões*: entre as pessoas, entre os grupos, entre os acontecimentos, entre as ideias. Entendemos que as conexões se configuram não apenas por oposição ou composição, mas simultaneamente nos desafiam a explorar também outros dispositivos relacionais, como os de “superposição, subposição, anteposição, posposição, transposição, proposição, contraposição, exposição, imposição, reposição, justaposição, interposição...”⁸. Aprendemos, ainda, a necessidade de considerar sempre múltiplos centros, múltiplos contextos e múltiplas relações, que envolvem diferentes sujeitos, também eles policentrados.

4 Pesquisas Interculturais e Educação

Pensar em processos interculturais descolonizantes implica, portanto, a necessidade de transpor fronteiras e inaugurar novos paradigmas no campo da pesquisa, e, por conseguinte, do ensino e da aprendizagem. Nesse sentido, todo pesquisador necessita “olhar de dentro e do alto”, como destacam Fleuri e Costa (2000, p.100) para compreender conceitos como o de espaço de aprendizagem e perceber novas elaborações, especialmente se atentar para o fato de que os espaços⁹ são construções feitas pelas pessoas a partir de processos interativos. Esses processos, por sua vez, oportunizam a criação de projetos entre os envolvidos e sedimentam possibilidades de construção identitária.

De acordo com Boutinet (2002), todo projeto corresponde à certa “antecipação operatória de um futuro desejado”. Vale dizer que, através da identificação de um futuro desejado, assim como dos meios que fazem com que ele venha a acontecer, estabelece-se uma espécie de horizonte temporal dentro do qual ele evolui; ao mesmo tempo, há a possibilidade de considerar a relação “presente-futuro” em permanente processo de construção. Barbier diz que “o projeto não é uma simples representação do futuro, do amanhã, do possível, de uma ideia: é o futuro a fazer, um amanhã a concretizar, um possível a transformar em real, uma ideia a transformar em acto” (apud MACHADO, 2000, p. 32). O projeto traz em si, também, a ideia de movimento.

Três características básicas compõem a ideia de projeto nos parâmetros adotados neste estudo: “a referência ao futuro, a abertura para o novo e o caráter indelegável da ação projetada.” (Idem) Nesse sentido, propor projetos de pesquisa interculturais que têm por finalidade favorecer a interação e promover o intercâmbio entre culturas distintas é comprometer-se também com práticas sociais educativas. Pesquisas interculturais sinalizam possibilidades de se gestar o que Boutinet (op.cit.) chama de “projetos de referência”, cuja finalidade é ser uma espécie de mapa para orientar ações. Por meio das finalidades evidenciam-se os valores

culturais que inspiram a ação. “[...] é com o projeto de referência que se avalia melhor os estreitos vínculos que unem cultura e projeto. Este último pode ser considerado uma forma de construir um consenso a partir de certos valores presentes em uma cultura” (Idem, p. 110).

Compartilhamos do pressuposto de que um projeto de referência demanda princípios, tais como: participação, envolvimento, parceria, ação dialógica, pesquisa e ensino, cultura de aprendizagem; produção e socialização de conhecimentos, valorização de saberes prévios, entre outras ações. Tais conceitos nos remetem também à interculturalidade. De acordo com Coppete (2007), o prefixo *inter* marca reciprocidade, interação, intercâmbio, a ruptura do isolamento e, concomitantemente, indica separação, interposição e diferença. Refere-se, portanto, a um processo dinâmico marcado pela reciprocidade de perspectivas que podem ser entendidas como representações sociais produzidas em interação. A interculturalidade busca promover relações dialógicas entre as pessoas e grupos provenientes de diferentes culturas. “Destarte, é um processo permanente e inacabado, fortemente marcado pela intenção de promover relações democráticas e dialógicas entre grupos e culturas diversas (Idem, p. 130).

Para que a perspectiva intercultural aconteça de fato é necessário, fundamentalmente, que sejam criadas condições para a troca ou reciprocidade, quando, no reconhecimento do outro, seja possível tomar consciência da cultura de si mesmo, pois a presença do outro não demanda somente a capacidade para se descentrar ou decifrar a sua cultura, bem como as implicações que este contato desencadeia. Para que se realize o encontro é necessário o estabelecimento de relações. Assim, as práticas cotidianas deixam de ser óbvias. Como comenta Falteri (1998, p. 39),

[...] nos damos conta do quão local é o saber-fazer que transmitimos, quão etnocêntricas são as estruturas das disciplinas nas quais nos formamos, quanta pedagogia implícita existe na organização material da sala de aula (tempos, espaços, sistema dos objetos) nas redes de relações e de papéis, nas formas de comunicar.

Outros autores, como Martinez e Carrera (1998), também apontam a dinamicidade existente na abordagem intercultural. Para eles, o termo intercultural apresenta-se como algo dinâmico e em íntima relação, na qual as culturas se interpenetram e seus membros se relacionam de maneira ativa. A dinamicidade, integração e reciprocidade inerentes à educação intercultural aparecem no conceito de Fermoso Estébanez (1998), que as define como um processo de natureza eminentemente humana, intencional e plural.

Assim, todo projeto de pesquisa, estruturado dentro desses princípios, é sinônimo de ação social, cujo conceito de educação não está assentado apenas em sua utilidade; está, acima de tudo, no sentido que a

educação precisa ter. É o sentido que possibilita a uma pessoa colocar-se em uma determinada situação. Nessa perspectiva, todo agir tem implicações no tecido histórico-social. Por isso, pesquisas interculturais e práticas que delas decorrem são carregadas de intencionalidade promissora, na medida em que investem na perspectiva educativa como dimensão coletiva (COPPETE, 2003).

Nessa direção, é possível alcançar práticas interculturais, especialmente do ponto de vista dos diálogos possíveis que podem ser realizados e do quanto tais práticas podem contribuir, no sentido de atribuir outros significados à própria linguagem empregada nos espaços educativos. Como diz Souza (2002, p. 322), "a educação intercultural nos convida a construir pontes, recuperando a importância da *língua(gem)* no campo educacional [e no campo da pesquisa]."

A intercultural, segundo Falteri (op.cit., p. 37), efetiva-se quando "são criadas as condições para a troca; quando são estabelecidas relações de reciprocidade; quando, ao reconhecer o 'outro', tornamo-nos conscientes de nossa própria cultura. [...] Para que se realize o encontro, é necessário que se estabeleça uma relação," (Idem, p. 41), o que remete considerar a perspectiva de articulação de pesquisas e trabalhos realizados em redes. Pensar numa abordagem de rede supõe o entendimento de ações e relações que mantenham, ao mesmo tempo, as conexões e a autonomia, assim como a coerência - com escolhas ético-políticas que possibilitem o que Nadir Azibeiro (2006) nomeia de *desconstrução de subalternidades*, citada anteriormente -, e a flexibilidade, que permite a criatividade e o crescimento. A opção ético-político-epistemológica pela desconstrução de subalternidades, que se coloca como condição para a possibilidade da reciprocidade, é inerente à perspectiva intercultural.

Desse modo, é fundamental compreender a educação intercultural a partir da perspectiva relacional que ela engendra. Fleuri (1998) comenta que o horizonte da educação intercultural é constituído a partir da criação de contextos educativos que oportunizem a integração e a interação criativa e cooperativa tanto entre os diferentes sujeitos quanto entre seus contextos sociais e culturais. As práticas de troca se consolidam mediante ações comprometidas com a democracia e a justiça social. Nessa perspectiva, Barandica (1999, p.18) apresenta as principais características de uma educação intercultural:

- Enfoque global, no sentido de incorporar propostas educativas em projetos de caráter social e propositivo, o que expressa um projeto de estabelecimento de relações igualitárias entre culturas;
- Facilitação e promoção de processos de intercâmbio, interação, cooperação entre culturas, com um tratamento igualitário entre elas;
- Evidência não somente das diferenças, mas também das similitudes;
- Base em um conceito dinâmico de cultura e de identidade cultural;
- Aproximação crítica (analisando e valorizando) as culturas;

- Renúncia de ideias de vazios culturais e de hierarquização das culturais;
- Clara preocupação com o binômio diferença-igualdade;
- Extensão da educação intercultural não unicamente a centros que contem com a presença de minorias étnico-culturais;
- Diversidade cultural no processo educativo vista não como elemento segregador ou diferenciador, mas sim como elemento enriquecedor e articulador;
- Princípio dialógico entre culturas, compreensão e aceitação da alteridade como fundamento do modelo de interação entre elas;
- Ausência de hibridação cultural (por justaposição de assinaturas ou amálgama de materiais), mas, sim, enriquecimento e compreensão mútua, mediante aprendizagens baseadas nas essências culturais de cada uma.

A educação intercultural contempla, assim, uma abordagem emancipatória, constituída na e pela percepção da multiplicidade de olhares, nas inter-relações e na interação entre as diversas culturas. Demanda, indubitavelmente, um encontro. Todavia, não se trata de um encontro pura e simplesmente entre pessoas diferentes. Para que um encontro seja intercultural, na forma como neste estudo se defende e se procura, é significativo que as diferenças sejam como "tensões produtivas", como sugere Torres (1998), de onde se pode partir para a construção de conhecimentos, mediante pesquisas e práticas educativas que sejam relevantes para os vários grupos sociais envolvidos.

5 O Desafio Epistemológico de Pesquisas Interculturais

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. Nisso consiste o 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.

Pensar a questão da diferença unicamente em termos de exclusão, inclusão ou sincretismo – como únicas alternativas possíveis – significa, ainda, pensar a partir 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 permanecem em tensão, em ebulição, fazendo com que as mesmas palavras, as mesmas imagens e 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, *deslocando* relações de poder. É este, para Bhabha (1992), 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 (1992). 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 *fluído*, modificando-se, buscando outras *tessituras*. 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 permanecem em tensão e interação, levando a entendimentos plurais, ao pensamento complexo. É esse também o entendimento da *hermenêutica pluritópica* para Walter Mignolo. Esses *conceitos* explicitam *dimensões* e *características* fundamentais do que denominamos uma *educação intercultural*.

Operacionalizado como uma pedagogia do *encontroconfronto*, levada às últimas consequências, esse entendimento de interculturalidade 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 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*. A tomada de posição se constitui a partir da acolhida, da reflexão, do compromisso, da ousadia, da abertura à imprevisibilidade e às infinitas *possibilidades*. Para Boaventura de Souza Santos (2004, p. 796), “a possibilidade é o movimento do mundo”. 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 idéia 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).

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.

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 pesquisa. A pesquisa, na perspectiva intercultural, deixa de ser assumida como um processo de formação de conceitos, assim como de valores, a partir de uma relação unidirecional, unidimensional e unifocal, conduzida por procedimentos lineares e hierarquizantes. A pesquisa 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.

O desafio que se coloca, pois, para a pesquisa intercultural crítica é justamente o de reconhecer os múltiplos fatores, dimensões, contextos, sujeitos e “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, 2003).

Assim, o processo de pesquisa se constitui não a partir do posicionamento individual em um ponto de observação supostamente neutro e exterior aos fatos e sujeitos observados, nem simplesmente na formulação de um referencial teórico que permita a organização hierárquica e progressiva de informações. A elaboração crítica de conhecimento exige a inserção, como interlocutor, dos autores no contexto de diálogo entre diferentes sujeitos e entre os seus respectivos contextos. Ao interagir com outros sujeitos, torna-se importante que cada autor dedique particular atenção às relações e aos contextos que vão se criando, de modo a poder contribuir para a explicitação e elaboração dos sentidos (percepção, significado e direção) que os sujeitos em relação constroem e reconstruem. O desafio da pesquisa é o de se desenvolver recursos e processos capazes de ativar a elaboração e a circulação de informações entre sujeitos, de modo que se auto-organizem em relação de reciprocidade entre si e entre seus respectivos ambientes. A pesquisa se constitui como fator mobilizador da interação entre sujeitos, que pode promover a compreensão, ressignificação e transformação de seu próprio contexto interativo.

A necessidade de descolonizar as formas de poder, saber, ser e viver é mais profunda e ampla do que a de reconhecimento e valorização das configurações de poder, de saber, de ser e de conviver apenas dos

povos autóctones de nosso contexto latino-americano. Reconhecer a densidade e a originalidade da contribuição dos povos ancestrais e dos grupos sociais tradicionalmente subalternizados e aprender com eles, de modo crítico e dialógico, é condição de sobrevivência e de crescimento de todos. E isso pressupõe o desenvolvimento de processos interculturais descolonializantes.

Considerações Finais

Sabe-se que a sociedade contemporânea é constituída de culturas multifacetadas. Por essa, entre outras razões, é inconcebível pensar projetos de pesquisa e práticas educativas estruturados mediante modelos universais, hegemônicos e monoculturais. Por outro lado, ao se dar visibilidade às diversas culturas, é preciso ter o cuidado de não considerar cada cultura fechada em si mesma; a valorização da diversidade cultural necessita ser o ponto de partida para que as aproximações entre as culturas aconteçam. Com base nessa premissa, este artigo buscou problematizar e refletir sobre as pesquisas interculturais e as possibilidades de descolonizar o saber, o poder, o ser e o viver, tentando delimitar perspectivas, contradições e desafios existentes neste campo.

Sinalizou a relevância da interculturalidade crítica, na medida em que aponta para essa descolonização, ou seja, do saber, do poder, do ser e do viver. A desconstrução de padrões culturais coloniais-modernos demanda visibilizar seus paradoxos, no sentido de promover relações de maior reciprocidade capazes de construir significados e processos polissêmicos. É justamente nesse sentido que a pesquisa pode ser mobilizadora da interação entre as pessoas, na medida em que pode otimizar processos que levem a compreender, ressignificar e transformar seu próprio contexto interativo.

O que se buscou mostrar foi a importância e a possibilidade de elaborar e mobilizar formas de saber, poder, ser e viver que busquem garantir a convivência de *todos* os seres humanos com a natureza e consigo, desconstruindo dispositivos e estruturas de dominação sociocultural e de destruição sistemática da natureza, vigentes no atual contexto mundial.

Notas

¹ Doutorado em Educação (1988), pós-doutorado na Università degli Studi di Perugia, Itália (1996), e na USP (2004). Professor titular da UFSC. Presidente da Association pour la Recherche Interculturelle (ARIC), (2007-2009). Pesquisador e consultor do CNPq, nível 1C. Coordena o Núcleo de Pesquisa Mover - Educação Intercultural e Movimentos Sociais (UFSC/CNPq). Pesquisador colaborador do Centre de Recherche sur l'intervention éducative - CRIE (Canadá). Suas obras mais recentes são: Educação Intercultural: mediações necessárias (Rio de Janeiro: DP&A, 2003); Entre Disciplina e Rebeldia na Escola. (Brasília: LiberLivros, 2008). Contato: fleuri@pesquisador.cnpq.br

- ² Graduação em Pedagogia e Especialização em Fundamentos da Educação (UNESC). Mestrado em Educação e Cultura - UDESC (2003). Professora titular da UDESC. Doutoranda (2008) pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UFSC e pesquisadora do Núcleo MOVER. Contato: coppetemaria@gmail.com
- ³ Graduação em Pedagogia. Mestrado em Educação pela UFSC (1994) e doutorado em Educação pela UFSC (2006). Atuou no Instituto Cajamar, no Programa de Formação de Educadores Populares. Atualmente é professora titular da UDESC e coordenadora pedagógica do Centro Cultural Escrava Anastácia. Contato: nadirazibeiro@gmail.com
- ⁴ Paradoxo é uma contradição lógica que, se não resolvida, coloca em cheque toda a estrutura lógica da argumentação que a gerou. Trata-se de 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. Cf. Bateson, 1986, p.125ss.; Fleuri e Costa, 2001, p.66; Souza, 2002, p.239.
- ⁵ O grupo de pesquisa “Educação Intercultural e Movimentos Sociais”, conhecido na Universidade Federal de Santa Catarina como “Núcleo Mover”, está registrado no Diretório de Grupo de Pesquisas do CNPq. Cf em <http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=0043708|CBVE0N>
- ⁶ Sobre esta temática é particularmente relevante a tese de Nadir Esperança Azibeiro (2006).
- ⁷ “O que é teoricamente inovador e politicamente crucial é a necessidade de passar além das narrativas de subjetividades originárias e iniciais e de focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais. Esses “entrelugares” fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria idéia de sociedade” (Bhabha, 1998, p. 19-20).
- ⁸ Michel Serres (1994) valoriza as preposições, por causa da sua plasticidade topológica: dizem as passagens, os contratos, as interferências, os distanciamentos ou as traduções. O autor afirma que existe uma filosofia virtual em cada preposição da nossa língua. Assim, escreve este pensador, existe uma filosofia da *transcendência* na preposição “sobre”, da *substância e do sujeito* em “sob”, da *interação entre o mundo e o eu* em “dentro”, da *Comunicação e do contrato* em “com”, da *tradução* em “através de”, das *interferências* em “entre”, da *passagem* em “por”, da *parasitagem* em “ao lado de” e do *distanciamento* em “fora” (Serres, 1994).
- ⁹ O conceito foi postulado por Certeau (1995, p. 101, 110): “existe espaço sempre que se tomam em conta vetores de direção, quantidade de velocidade e a variável tempo. O espaço é o cruzamento de móveis. É, de certo modo, animado pelo conjunto dos movimentos que aí se desdobram [...] O espaço é um lugar praticado.”

REFERÊNCIAS

AZIBEIRO, N.E. *Educação intercultural e comunidades de periferia: limiares da formação de educador@s*. Florianópolis, 2006, Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <<http://www.tede.ufsc.br/teses/PEED0538.pdf>>. Acesso em 18 jan 2008.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 6 ed. São Paulo: Ed. Hucitec, 1992.

BARANDICA, É. Educación y multiculturalidad: análisis, modelos y ejemplos de experiencias escolares. In: ESSOMBA, Á. (Coord.) *Construir la escuela intercultural: reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Editorial Graó, 1999.

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

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

_____. A questão do "outro": diferença, discriminação e o discurso do colonialismo. (Tradução Francisco Caetano Lopes Jr.). In: BUARQUE DE HOLANDA, Heloisa. *Pós-modernismo e política*. Rio de Janeiro: Rocco, 1992. p. 177-204.

BOUTINET, Jean Pierre. *Antropologia do projeto*. 5ª ed. Tradução: Patrícia C. Ramos. Porto Alegre. Artmed, 2002.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; SCHIWY, Freya y WALSH, Catherine. Introducción. En: WALSH, Catherine; SCHIWY, Freya y CASTRO-GÓMEZ, Santiago (editores). *Indisciplinar las ciencias sociales*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar y Ediciones ABYA-YALA, 2002.

_____. *La poscolonialidad explicada a los niños*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca e Instituto Pensar, Universidad Javeriana, 2005a.

_____. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da "invenção do outro". In: LANDER, Edgardo (org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, setembro 2005b. pp.169-186. In: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/CastroGomez.rtf> Acessado em 30 de agosto de 2009.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. Tradução: Enid Abreu Dobranszky. Petrópolis: Vozes, 1995.

DERRIDA, Jacques. *Posições*. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

COPPETE, Mª Conceição. *Janelas abertas: uma experiência de educação no morro Mont Serrat*. São Paulo. Secretariado Interprovincial Marista. Editora FTD. 2003.

_____. *Da multiculturalidade à interculturalidade: percursos e processos*. IN: PANTOJA, Antonio Vallejo e ZWIEREWICZ. (orgs.) *Sociedade da informação, educação digital e inclusão*. Florianópolis. Insular, 2007.

FALTERI, Paola. Interculturalismo e culturas no plural. In: FLEURI, Reinaldo Matias. (org.) *Intercultura e movimentos sociais*. Florianópolis: Mover, NUP, 1998.

FERMOSO ESTÉBANEZ, P. Concepto, historia, objetivos e ideologias de la educación intercultural. In: BOUCHÉ PERIS, H. et al. *Antropología de la educación*. Madri: Dykinson, 1998.

FLEURI, R. M.; COSTA, Marisa Cristina Vorraber. *Travessia: questões e perspectivas emergentes na pesquisa em educação popular*. 2. ed. revisada e ampliada. Ijuí: Unijuí, 2000. v. 01. 148 p.

_____. Intercultura e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, maio/ago., 2003, p. 16-35. (Brasil). Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a02.pdf>. Acessado em 30 de agosto de 2009.

_____. Educação intercultural e movimentos sociais: considerações introdutórias. In: FLEURI, Reinaldo Matias. (org.) *Intercultura e movimentos sociais*. Florianópolis. Mover, NUP, 1998.

_____. *Educação intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FOUCAULT, Michel de. *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

- LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, Edgardo (org), **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. CLACSO, Buenos Aires, 2005. pp. 21-53. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/Lander.rtf>. Acesso em 31 de março de 2009.
- MACHADO, José Nilson. *Educação: projetos e valores*. São Paulo. Escrituras Editora, 2000.
- MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais / Projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.
- _____. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, setembro 2005. pp.71-103. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/Mignolo.rtf>. Acessado em 30 de agosto de 2009.
- MORIN, E. Le vie della complessità. In: BOCCHI G., CERUTI M. (a cura di). **La sfida della complessità**. Milano: Feltrinelli, 1985. p. 49-60.
- NASCIMENTO, E. B. ; DERRIDA, J. . A Solidariedade dos Seres Vivos (Entrevista com Derrida). A FOLHA DE S. PAULO, SÃO PAULO, p. 12 - 16, 27 maio 2001.
- QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. pp. 227-278. In: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/Quijano.rtf> Acessado em 31 de março de 2009.
- SERRES, Michel. **Eclaircissements**. Paris: Flammarion, 1994.
- SOUZA, M. I. **Construtores de pontes. Explorando limiares de experiências em educação intercultural**. Florianópolis, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.
- SOUZA SANTOS, Boaventura de, (org). **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- _____. **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado**. São Paulo: Cortez, 2004.
- TORRES, Carlos Alberto. **Democracy, education and multiculturalism – dilemmas of citizenship in a global world**. Lanham. Nova Iorque: Oxford. Rowman & Littlefield Publ, 1998.
- WALSH, Catherine. Introducción. ¿Qué saber, qué hacer y cómo ver? Los desafíos y predicamentos disciplinares, políticos y éticos de los estudios (inter)culturales desde América Andina. In: WALSH, Catherine (org.). **Estudios culturales latinoamericanos. Retos desde y sobre la región andina**. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar y Ediciones ABYA-YALA, 2003.
- _____. Geopolíticas del conocimiento, interculturalidad y descolonización. **Boletín ICCLARY Rimay**. Año 6. N. 60, 2004.
- _____. Introducción. (Re)pensamiento crítico y (De) colonialidad. En: WALSH, Catherine (editora). **Pensamiento crítico y matriz (de) colonial. Reflexiones latinoamericanas**. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar y Ediciones ABYA-YALA, 2005.
- _____. Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. CONGRESSO DA ASSOCIATION 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/congrio/anais/artigo/767/textoCompleto>. Acesso em: 12 ago 2009.