



# EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E MOVIMENTOS SOCIAIS

TRAJETÓRIA DE PESQUISA DA REDE MOVER

CLAUDIO F.

Reinaldo Matias Fleuri

**EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E  
MOVIMENTOS SOCIAIS**  
Trajetória de pesquisas da  
Rede Mover

**Editora do CCTA  
João Pessoa, 2022**

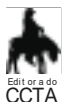


UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO E ARTES

REITOR  
VALDINEY VELOSO GOUVEIA  
VICE-REITORA  
LIANA FILGUEIRA CAVALCANTE



DIRETOR DO CCTA  
ULISSES CARVALHO DA SILVA  
VICE-DIRETOR  
FABIANA CARDOSO SIQUEIRA



CONSELHO EDITORIAL  
CARLOS JOSÉ CARTAXO  
MAGNO ALEXON BEZERRA SEABRA  
JOSÉ FRANCISCO DE MELO NETO  
JOSÉ DAVID CAMPOS FERNANDES  
MARCÍLIO FAGNER ONOFRE

EDITOR  
JOSÉ DAVID CAMPOS FERNANDES

SECRETÁRIO DO CONSELHO EDITORIAL  
PAULO VIEIRA

LABORATÓRIO DE JORNALISMO E EDITORAÇÃO  
COORDENADOR  
PEDRO NUNES FILHO

DIAGRAMAÇÃO E ARTE DA CAPA  
AMANDA PONTES

Ficha catalográfica elaborada na Biblioteca Setorial do CCTA da Universidade Federal da Paraíba

F617e Fleuri, Reinaldo Matias.  
Educação intercultural e movimentos sociais: trajetórias de pesquisa da Rede Mover [recurso eletrônico] / Reinaldo Matias Fleuri. - João Pessoa: Editora do CCTA, 2022.

Recurso digital (3,43MB)

Formato: ePDF

Requisito do Sistema: Adobe Acrobat Reader

ISBN: 978-65-5621-279-1

1. Educação - Aspectos sociais. 2. Práticas comunitárias.  
3. Movimentos sociais. 4. Relações interculturais. 5. Extensão popular. I. Título.

UFPB/BS-CCTA

CDU: 37.015.4

Elaborada por: Susiquine Ricardo Silva CRB 15/653



O Projeto de Pesquisa e Extensão VEPOP-SUS – Vivências de Extensão em Educação Popular e Saúde no SUS é uma iniciativa de apoio e fomento às experiências de Extensão Universitária na linha da Educação Popular em Saúde, de maneira integrada com os espaços e sujeitos do Sistema Único de Saúde (SUS), bem como com os grupos, movimentos e iniciativas de saúde do campo popular no Brasil.

Este projeto constitui ação apoiada pela Política Nacional de Educação Popular em Saúde no SUS (PNEPS-SUS) com apoio do Ministério da Saúde, por meio da Secretaria de Gestão do Trabalho e Educação na Saúde (SGTES) e colaboração da Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa (SGEP).

Em sua frente nacional vem atuando a partir de uma equipe operacional de pesquisadores e consultores ancorada na UFPB, com ações de articulação e integração entre as diversas iniciativas e experiências de extensão em Educação Popular e Saúde no país. Toda gestão se dá através de eventos, oficinas, encontros, difusão de informações, compartilhamento de publicações e materiais didáticos no campo da Educação Popular e do SUS. Pela promoção regular do Estágio Nacional de Extensão em Comunidades (ENEC) há uma oportunidade de vivências e experiências de estudantes de graduação de todo o

país em práticas de Extensão orientadas pela Educação Popular nos espaços do SUS.

Uma de suas frentes de atuação é o apoio ao desenvolvimento de publicações em andamento e republicações de obras relevantes no âmbito da Extensão Popular, da Educação Popular e da Formação em Saúde, assim como a divulgação de produtos referentes a pesquisas realizadas neste campo e de reflexões sobre estas práticas, no sentido de incentivar e aprimorar o registro, a pesquisa e a sistematização de experiências nas diferentes iniciativas em nível nacional. Os livros editorados, publicados e/ou impressos pela Coleção VEPOP-SUS podem ser encontrados no Portal ISUU: <<https://issuu.com/vepopsus>>

Por meio do VEPOP-SUS, espera-se estimular em todo o país a Educação Popular como expressão da construção de caminhos e novas práticas de saúde na formação dos profissionais, protagonizando o campo popular e os serviços públicos de saúde.

# Sumário

APRESENTAÇÃO.....9

**Introdução** .....19

## PARTE I

### **MOVER: TRAJETÓRIA DOS PROCESSOS DE PESQUISA (1995 - 2014)**

#### **Do Grupo à Rede de Pesquisas**

Interculturalidade e saber-poder disciplinar.....27

Educação Intercultural: desafios e perspectivas da identidade e pluralidade étnica no Brasil.....45

Educação intercultural: desafios e perspectivas da identidade e da diferença cultural em práticas educativas e movimentos sociais no Brasil.....57

Educação Intercultural: elaboração de referenciais epistemológicos, teóricos e pedagógicos para práticas educativas escolares populares.....71

Educação Intercultural: desconstrução de subalternidades em práticas educativas e socioculturais .....85

Educação Intercultural: decolonializar o saber, o poder, o ser e o viver.....93

## **PARTE II**

### **MOVER: CONSTRUÇÃO TEÓRICA**

Conceituação de “educação intercultural”.....	103
Enfoques temáticos e transversais das relações interculturais..	123
Perspectivas teórico-pedagógicas emergentes.....	157
O debate internacional sobre Interculturalidade e decolonialidade.....	177
Interculturalidade: desafios e perspectivas no contexto contemporâneo.....	197
<b>Conclusão</b> .....	255
<b>Referência Bibliográficas</b> .....	259
<b>Participantes do Núcleo Mover (1997-2016)</b> .....	299
<b>Coleção Vepop-Sus</b> .....	315



## APRESENTAÇÃO

### **Produções e construções de conhecimentos em diálogo com movimentos sociais populares e práticas comunitárias: o que Reinaldo Fleuri e o Mover nos ensinam**

*Pedro José Santos Carneiro Cruz<sup>1</sup>*

A Universidade tem se constituído, paulatina e cotidianamente, em um espaço profícuo, frutífero e mobilizador de experiências e práticas sociais direcionadas à construção de referências éticas, políticas e pedagógicas para a sociabilidade, as relações humanas, a ação das políticas públicas e as realizações formativas. Esse processo vem decorrendo há muitas décadas e em diferentes contextos sociais, políticos e culturais. As paredes da instituição acadêmica (em sua maioria frias, sem vida e assépticas), sua dominante característica de autoritarismo e o descompromisso com os sofrimentos e explorações humanas, sendo todos redirecionados para um novo agir profissional, científico e social.

Há muito tempo, e ainda nos dias de hoje, no seio da própria academia muitas vezes brotaram sementes de mudanças, particularmente pela ousadia, compromisso e dedicação de diferentes sujeitos no delineamento e aprimoramento de ações de extensão, de pesquisa ou de ensino com bases éticas e caminhos

---

1 Professor do Departamento de Promoção da Saúde do Centro de Ciências Médicas da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Coordenador do Projeto de Pesquisa e Extensão VEPOP-SUS – Vivências de Extensão em Educação Popular e Saúde no SUS, no âmbito da UFPB, por meio do Termo de Cooperação TC 383/2013, celebrado entre essa Universidade e o Ministério da Saúde. Contato: pedrojosecruzpb@yahoo.com.br

metodológicos humanizantes, demonstrando, de maneira concreta, que a pauta da universidade e de suas realizações poderia efetivamente ser outra, distinta da dominante. Uma marcha em outra direção.

Historicamente, estudantes, professores, técnicos-administrativos e membros de movimentos sociais e práticas populares vêm reinventando o fazer universitário tanto através da denúncia do que oprime, incomoda e submete, quanto através do anúncio criativo de novas possibilidades, através de ações concretas. Outra relação humana se dá, estabelecem-se métodos, técnicas e procedimentos coerentes com um fazer universitário irremediavelmente compromissado com a emancipação social, humana e política, sobretudo das pessoas e grupos em situação de exclusão, opressão, perseguição, sofrimento, dor, pobreza e/ou miséria. O objetivo é aliar-se às classes populares, seus grupos e protagonistas, desvelando processos educacionais capazes de subsidiar, fomentar, aprimorar e qualificar o enfrentamento, a contestação e a contraproposição.

Tudo isso para constituir práticas acadêmicas de pesquisa e de extensão, bem como para formar profissionais, na linha de um enfrentamento contundente e sistemático não apenas dos sintomas dos problemas sociais, mas de suas raízes mais profundas. Por isso, uma universidade preocupada em superar, o mais permanente e estruturalmente possível, as principais situações-limite, obstáculos e lacunas da vida em sociedade, na perspectiva de contribuir com o estabelecimento (dinâmico e em meio a contradições) de um horizonte de uma sociedade politicamente igualitária, socialmente solidária, economicamente justa e culturalmente diversa, onde a pauta seja o apoio incondicional à realização dos projetos de felicidades das pessoas e a promoção do outro e da outra.

Uma universidade preocupada primeiramente não em abastecer o mercado de bons profissionais. Tampouco em dar subsídios técnicos e títulos para que os indivíduos disputem boas posições no mercado de trabalho. Mas, sobretudo preocupada em estimular seus protagonistas a desvelar processos de apropriação crítica da realidade e de construção compartilhada de conhecimentos, técnicas e procedimentos úteis à qualificação da vida em sociedade e a superação de seus mais emergentes problemas, de maneira conjunta com os sujeitos dos diversos territórios e contextos sociais. Evidente, nesse caminho, formando profissionais plenamente capacitados para a atuação técnica.

Por tais caminhos, desenha-se uma universidade para a qual o conhecimento é tanto mobilizador, como também não é propriedade exclusiva sua. Um conhecimento mobilizador porque constitui-se como parte de um processo longo, dinâmico e desafiador de dedicação de pessoas em considerar criticamente a realidade para debruçar sobre problemas e, então, buscar coletiva e dialogalmente estratégias para a superação dos mesmos. Um conhecimento eminentemente mergulhado no mundo concreto e comprometido em subsidiar a ação de sujeitos para a superação dos problemas e contradições. Um conhecimento que, fundamentalmente, não provém e nem se detém aos entes acadêmicos, mas reconhece que seu desenvolvimento pode, e deve, se dar em interfaces e conflitos de saberes populares e científicos - saberes da vida.

No âmbito acadêmico, a Extensão universitária tem sido um dos espaços mais significativos para a experimentação, o desenvolvimento e o aprimoramento dessas outras bases para a educação superior e a construção de conhecimentos. Por meio dela, diversos sujeitos vêm empreendendo práticas coletivas e constituindo comunidades de trabalho em uma comunicação

cotidiana e transformadora entre estudantes, professores, técnicos e sujeitos de comunidades, movimentos, práticas populares e outras entidades e organizações da sociedade civil.

Recentemente, o movimento de extensionistas direcionado a tal perspectiva do fazer universitário vem sendo denominado Extensão Popular, e esta vem se estabelecendo pelos princípios da Educação Popular. Em torno desse conceito e da rica expressão e difusão de suas experiências, estruturou-se, em 2005, a Articulação Nacional de Extensão Popular (ANEPOP)<sup>2</sup>, cujos atores socializam e explicitam o significado da Educação Popular, os ideais transformadores para o ensino superior, e seu modos de pensar e fazer a formação acadêmica com compromisso social. Desde sua criação, a ANEPOP vem compondo uma ampla e diversificada rede de pessoas, sejam elas estudantes, docentes, técnicos-administrativos ou atores de movimentos sociais e práticas comunitárias. Sujeitos dedicados à construção processual, criativa e compartilhada de caminhos para uma universidade em cujo interior esteja o firme propósito de criar espaços formativos de pessoas críticas, solidárias e atinentes à necessária emancipação humana e política dos grupos e coletivos sociais. Assim, a ANEPOP reúne experiências em todo o território nacional em cuja ênfase está aliar uma formação profissional de qualidade com o desvelamento de uma percepção cidadã acerca da potencial utilidade transformadora (ou, ao menos, mobilizadora) desse conhecimento profissional diante da realidade, seus contextos, desafios e problemas.

Temos defendido enfaticamente que a Extensão deve ser o ponto de partida para um agir social, profissional e técnico que seja crítico, emancipador e construído compartilhadamente

---

<sup>2</sup> Para entrar nessa rede, acesse: [extensaopopular-subscribe@yahoogrupos.com.br](mailto:extensaopopular-subscribe@yahoogrupos.com.br). A página do Facebook está em: <https://www.facebook.com/Articulacaonacionaldeextensaopopular/>. O Blog da ANEPOP é [www.extensaopopular.blogspot.com](http://www.extensaopopular.blogspot.com).

pelo diálogo. Com isso, não pretendemos referir exclusivamente os projetos e programas institucionais de extensão como esse lugar privilegiado de ponto de partida. Estamos referindo-nos à Extensão como mergulho na realidade social, como comunicação (na acepção de Paulo Freire) e como trabalho social (na acepção de José Francisco de Melo Neto). Sendo assim um ponto de partida que pode se dar em atividades de campo de pesquisas, em estágios curriculares, em atividades práticas de disciplinas. Ou seja, em espaços acadêmicos (seja de ensino, extensão ou pesquisa), nos quais se propicie um mergulho permanente, sistemático e profundo na realidade social, suas contradições, processos, dinâmicas e desafios. Um mergulho permeado por espaços e vivências de comunicação entre pessoas, seus contextos, saberes da vida, interesses e culturas. Um mergulho pautado pela construção de trabalhos sociais concretos. Vai se constituindo, dessa forma, uma perspectiva de *conversidade*, conforme fundamenta Reinaldo Fleuri, na direção da conformação e aprimoramento de um conhecimento conversitário.

Nas palavras do próprio Fleuri<sup>3</sup> o sentido da conversidade implica

reconhecer os múltiplos movimentos sociais como sujeitos produtores e interlocutores de conhecimento científico, [o que] é uma decisão que pode nos abrir a formas mais críticas, criativas e sócio-ecologicamente eficazes de se conceber e de se produzir ciência no mundo contemporâneo. É o campo fecundo do que estamos chamando de conhecimento conversitário e que emerge no campo do que Boaventura

---

3 FLEURI, Reinaldo Matias. *Conversidade: conhecimento construído na relação entre educação popular e universidade*. GT06 – Educação Popular, na 27ª. Reunião Anual da ANPEd, Sociedade, Democracia e Educação: Qual universidade? Caxambu, 21-24.nov. 2004.

de Sousa Santos chama de conhecimento pluri-versitário (p.42).

Reinaldo Fleuri é um dos principais protagonistas do campo educacional brasileiro. Sua história de trabalhos nesse campo traduz em um percurso rico na construção de reflexões, na explicitação de ideias e na provocação de debates críticos no sentido de pensarmos o contexto universitário dominante, problematizarmos suas contradições e vislumbrarmos caminhos possíveis para constituição de outros horizontes para a vida e a prática acadêmica. E tal percurso não se deu de forma isolada e individualista.

A obra de Fleuri é, em verdade, expressão dos esforços e dedicações de uma série diversa de atores do campo acadêmico e dos movimentos sociais e populares. De construções de experiências concretas onde se buscou tanto elaborar, como exercitar metodologias, abordagens e perspectivas para o fazer universitário, particularmente tendo, como dissemos anteriormente, a Extensão como ponto de partida. Em sendo ponto de partida, Fleuri e seus companheiros empreenderam também atividades de pesquisa e investigação em nível de graduação e pós-graduação, e também promoveram inserções desses debates, lógicas e espaços na graduação e na formação profissional.

O Núcleo “Mover” foi criado em 1994 por um grupo de professores e estudantes do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina para articular suas pesquisas relativas à relação entre Universidade e Movimentos Sociais. Em 1997, redefiniu seu enfoque, numa perspectiva de educação popular, para “Educação Intercultural e Movimentos Sociais” e com este enfoque foi registrado no

Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq<sup>4</sup>. Desde 2011 articulou-se com o PPGICH/UFSC e por quatro anos (2012-2016) cooperou estreitamente com o Instituto Federal Catarinense.

O Mover desenvolveu pesquisas articuladas com intervenção educativa, nos projetos de Formação de Educadores Populares de Capoeira (UFSC, 2004, 2005 e 2007), de Curso de Formação de Professores para a Educação Inclusiva (SESISC, 2007 e 2008), de Curso de Formação de Professores para a Diversidade e Cidadania (MEC/UAB, 2009) e de produção de material didático para o trabalho com Diversidade Religiosa e Direitos Humanos em âmbito nacional (MEC, 2010-2013). Além da formação de pesquisadores (em nível de iniciação científica, mestrado, doutorado e pós-doutorado) e de ampla produção acadêmica, o Grupo de pesquisa promoveu significativo processo de cooperação científica interinstitucional e internacional. Liderou quatro congressos internacionais (1997, 2003, 2006, 2009) e organizou várias publicações conjuntas internacionais.

Em uma experiência rica como essa, observa-se concretamente o saber da extensão e os caminhos nela desvelados sendo úteis e reorientadores para a constituição de práticas de ensino e de pesquisa socialmente úteis e articuladas a mobilização de conhecimentos emancipadores.

Para todas as pessoas que buscam se debruçar na extensão como ponto de partida e na perspectiva freireana e educativo popular da universidade é condição *sine qua non* que, em suas produções e construções, haja diálogo com os movimentos sociais populares e as práticas comunitárias. É isso que Fleuri e a experiência do Mover ensinam. A comunicação dos entes universitários com o mundo concreto e seus sujeitos é condição fundante nessa experiência, e os saberes e conhecimentos

---

4 <http://www.dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/1160319095731057>

produzidos foram sistematizados em uma relação de vínculo, companheirismo, presença sistemática e diálogo autêntico.

O Mover e suas experiências não usam os movimentos sociais populares e as práticas comunitárias apenas em seus discursos, como forma de torná-los esteticamente atraentes, ao contrário de como fazem muitos grupos e intelectuais da linha educacional progressista. Toda obra é construção compartilhada e não fonte da iluminação individual de qualquer intelectual que seja.

O projeto de pesquisa e extensão VEPOP-SUS – Vivências de Extensão em Educação Popular e Saúde no SUS - não pensa em Extensão Popular no Brasil sem considerar a experiência do Mover, seus percursos, aprendizados e conhecimentos. O VEPOP-SUS<sup>5</sup> constitui uma conquista da ANEPOP, pactuada no Comitê Nacional de Educação Popular em Saúde (CNEPS), com a Secretaria de Gestão do Trabalho e Educação na Saúde (SGTES) e a Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa (SGEP) no contexto da Política Nacional de Educação Popular em Saúde (PNEPS-SUS). Coordenado e ancorado na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), o Projeto assume a tarefa de coordenar nacionalmente estratégias de fortalecimento da Extensão em Educação Popular e Saúde em todo o país. Nesses termos, desde 2013, o VEPOP-SUS visa apoiar e fomentar experiências de Extensão Popular nos espaços do SUS, integrada com os grupos, movimentos e iniciativas de saúde do campo popular. Suas ações buscam articular, nacionalmente, projetos, programas e vivências de Extensão orientadas pela Educação Popular em Saúde (EPS), dedicados a experiências comprometidas com a formação de trabalhadores com postura humanística, interdisciplinar, crítica e participativa.

---

5 Acesse o Blog do Projeto em [www.vepopsus.blogspot.com](http://www.vepopsus.blogspot.com), o site em [www.vepopsus.com](http://www.vepopsus.com) e a página do Facebook em <https://www.facebook.com/VEPOPEPS/>



O VEPOP-SUS constitui, assim, uma estratégia da PNEPS-SUS para ampliar as práticas e iniciativas de EPS articuladas à reorientação da formação universitária na saúde, pelo mergulho estudantil em práticas sociais e processos emancipatórios em âmbito comunitário. O Projeto vem desenvolvendo ações educacionais, eventos formativos e pesquisas, articulando a EPS como elemento constitutivo de caminhos criativos e reflexões na formação estudantil, tais quais: mapeamento de experiências de Extensão em EPS pelo Brasil; impressão e distribuição de publicações e obras de referência na área da Extensão em EPS; mobilização nacional para construção de um Caderno de Extensão Popular; difusão de ideias, diálogos e experiências sobre EPS; apoio à mobilização e formação de sujeitos da Articulação Nacional de Extensão Popular e demais coletivos que valorizem a Extensão; apoio à promoção de eventos na área de formação com ênfase na EPS; realização de edições do Estágio Nacional de Extensão em Comunidades (ENEC).

Essa experiência vem logrando êxito não apenas no sentido de fomentar as experiências, mas também de colocar o VEPOP-SUS na cena acadêmica, social e política da formação em saúde, corroborando para fortalecer experiências, movimentos, diálogos entre sujeitos e reflexões no campo da Extensão Popular, traduzida como trabalho social agregado de uma perspectiva emancipatória. Essa obra é, inclusive, um produto construído por esse Projeto, com publicação e tiragem apoiada por este.

Considerando ser um dos objetivos do VEPOP-SUS fortalecer a extensão em Educação Popular e Saúde, tivemos a honra de apoiar a experiência do Mover e, com isso, produzir e a difundir seus referenciais em nível nacional. Ademais, a possibilidade do Mover constituir uma relação de trabalho conjunto com o VEPOP-SUS através desse livro, configurou uma oportunidade para nosso projeto compartilhar, com os

estudantes da área de saúde de todo país e demais atores do SUS, as reflexões e ensinamentos importantes, provindos dessa experiência e seus escritos.

Desejamos que as palavras contidas nessa obra continuem fazendo da Extensão Popular um processo de luta e construção social permanente na perspectiva de propormos uma outra universidade. Uma universidade popular. Popular não principalmente por seu público, mas por sua intencionalidade ética e política, qual seja a emancipação social, humana e política em direção de horizontes de felicidade, humanização, solidariedade, equidade e justiça na sociedade.

## **Introdução**

Com este livro me propus<sup>6</sup> a reunir os relatos de pesquisas realizadas a partir da década de 1990 pelo Grupo de Pesquisas “Educação Intercultural e Movimentos Sociais” (UFSC/CNPq), conhecido como “Núcleo Mover”<sup>7</sup>, com o objetivo de oferecer às pesquisadoras e aos pesquisadores interessados na temática, um roteiro dos estudos que constitui a trajetória específica de construção da concepção de educação intercultural desenvolvida por esta rede de pesquisadores e pesquisadoras.

O apoio do CNPq – que sustentou a bolsa de pesquisa de pós-doutorado, em 1996-1997, bem como as sucessivas bolsas de produtividade científica a partir de 2000, além de vários auxílios a pesquisa e eventos – e sobretudo a cooperação incansável e criativa de muitos colegas e estudantes têm sido de fundamental importância para sustentar meus esforços por participar desta rede de pesquisas sobre os desafios e perspectivas da interculturalidade no campo da educação, particularmente no contexto brasileiro.

Os resultados destes complexos processos de pesquisas vêm constituindo perspectivas teórico-epistemológicos diferentes, e até mesmo divergentes, que assumem significados

---

6 Usarei a primeira pessoa singular para indicar minha responsabilidade pela autoria intelectual do texto e a primeira pessoa do plural para indicar coautoria com integrantes ou colaboradores do grupo de pesquisa. Algumas vezes utilizo a terceira pessoa singular para indicar o autor principal da obra, mesmo que tenha sido desenvolvida em parceria ou coautoria.

7 O Grupo de Pesquisa “Educação Intercultural e Movimentos Sociais”, conhecido pelos cognomes Núcleo Mover ou Rede Mover, encontra-se registrado no Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil desde 1997, pela Universidade Federal de Santa Catarina (cf <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/1160319095731057>). Em 2015 foi criado o domínio [www.redemover.com.br](http://www.redemover.com.br), para servir como repositório das obras produzidas, bem como de ferramenta de comunicação e cooperação dos integrantes desta rede de pesquisadores e pesquisadoras.

singulares de acordo com os pontos de vista dos sujeitos e dos contextos a partir dos quais podem ser observados e relatados.

Assim, na presente obra, proponho esboçar uma visão sinóptica do processo de pesquisa coletivo desenvolvido pela rede de pesquisas “Mover” ao longo de duas décadas. Este relato é formulado a partir de meu ponto de vista singular, de coordenador e participante dos projetos de pesquisa desenvolvidos. E tomo como fonte de informações particularmente os relatórios que apresentei ao CNPq ao final das vigências de cada um dos projetos de pesquisa financiados.

Deste modo, mesmo com a consciência de apresentar uma visão passível de inúmeros vieses de interpretação, pretendo compartilhar com companheiras e companheiros, leitoras e leitores, a sinopse de algumas informações já conhecidas, que nos estimule a rever os caminhos tecidos sob nossos passos e alimentem nossa conversação para vislumbrar e deliberar a articulação crítica e criativa entre nossos diferentes processos de pesquisas.

Início com o relato da pesquisa que realizei no estágio de pós-doutorado junto à Universidade de Perugia, Itália, no período de 1995-1996, em que busquei compreender criticamente a proposta de educação cooperativa intercultural, que havia conhecido ao colaborar com o projeto de educação popular “Oficina do Saber”, nos inícios dos anos 1990 em Florianópolis (SC, Brasil). Esta experiência e os estudos realizados neste período foram determinantes na definição do enfoque inicial da problemática da “educação intercultural” estudada pela rede de pesquisadores e pesquisadoras que se articulavam em torno do Grupo de Pesquisas “Educação Intercultural e Movimentos Sociais” (CNPq/UFSC) a partir de 1997.

Seguindo os relatórios do grupo de pesquisa apresentados ao CNPq, visualizamos cinco períodos desenvolvidos, cada um

focalizando temáticas deliberadas a partir da avaliação dos trabalhos realizados em períodos precedentes<sup>8</sup>.

No primeiro período (biênio 2000-2002), o grupo de pesquisa dedicou bastante energia para a construção de coesão interior, mediante reuniões e atividades regulares, que de fato permitiram a constituição de um referencial teórico-metodológico que serviu de mediação entre os diferentes subprojetos de pesquisa. Tal referencial teórico – baseado nas teorias da complexidade, de Gregory Bateson (1986) e Edgar Morin (1985), assim como na dos “entrelugares”, de Homi Bhabha (1998) – foram de fundamental importância na formulação de dissertações e teses defendidas neste período.

Já no segundo período (biênio 2002-2004), o grupo de pesquisa buscou articular seus objetivos específicos de pesquisa com a marcante demanda externa. De modo particular, liderou o Projeto de Pesquisa desenvolvido no âmbito do Plano Sul de Pesquisa, resultando na articulação Rede de Pesquisas *Rizoma* e do *II Seminário Internacional Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais* (Florianópolis, 8 a 11 de abril de 2003).

No terceiro período (triênio 2004-2007), o grupo de pesquisa, contando já com vários pesquisadores e pesquisadoras formados e atuando em diferentes instituições do país, buscou manter interações de cooperação interinstitucional. Ao mesmo tempo, buscou articular os diferentes projetos de pesquisa desenvolvidos pelos integrantes do grupo em torno da promoção e análise de um percurso comum de pesquisa constituído por cursos experimentais de formação de educadores populares

---

8 Adotei aqui a periodização do processo de pesquisa do Núcleo Mover conforme os períodos de vigência do financiamento pelo CNPq, iniciados nos meses de março de 2000, 2002, 2004, 2007, 2010 e 2014. Entretanto, os relatórios de pesquisa foram apresentados geralmente com oito meses de antecedência ao início do novo período de financiamento do projeto integrado, de modo que a produção científica analisada em cada relatório parcial se refere ao período de oito meses anterior à data do início da vigência do projeto subsequente.

na perspectiva intercultural, visando ao aprofundamento teórico da perspectiva intercultural da educação, assim como à elaboração de subsídios teórico-metodológicos e didático-pedagógicos. Neste período, ampliou-se e consolidou-se significativamente a rede de cooperação científica internacional, resultando inclusive na promoção do III Seminário Internacional “Educação Intercultural, Movimentos Sociais e sustentabilidade: *perspectivas epistemológicas e propostas metodológicas*” e do *I Colóquio da Association Internationale pour la Recherche Interculturelle (ARIC) na América Latina*, (Florianópolis, 13 a 17 de novembro de 2006).

O quarto período (triênio 2007-2010) foi marcado pela intensa colaboração com a *Association Internationale pour la Recherche Interculturelle (ARIC)*, iniciada com a organização do seu primeiro colóquio na América Latina em 2006 e culminando com a realização do seu XII Congresso Internacional sediado na UFSC no período de 29 de junho a 03 de julho de 2009. O apoio intensivo oferecido pelo Núcleo Mover a estes eventos possibilitou um redimensionamento tanto da articulação de sua rede cooperação científica nacional e internacional, quanto do referencial teórico-metodológico das pesquisas em desenvolvimento. De um lado, as pesquisadoras e os pesquisadores do Núcleo Mover tiveram a oportunidade de interagir com pesquisadores de cerca de 300 instituições, dos cinco continentes. De outro lado, pode aprimorar mais criticamente seu enfoque teórico-metodológico, aprofundando sua compreensão das perspectivas latino-americanas de interculturalidade, assim como de suas relações com pesquisadores e pesquisadoras de outros contextos nacionais e continentais. Esta vivência do debate científico foi determinante para definir o rumo das subseqüentes etapas de pesquisa do Núcleo Mover.

No quinto período (quadriênio 2010-2014), com base na rede internacional de cooperação científica tecida ao longo da década, o grupo avançou significativamente no estudo e debate em torno da compreensão e da construção de perspectivas emergentes de interculturalidade crítica. A participação incisiva do Núcleo nas atividades científicas desenvolvidas pela *Association Internationale pour la Recherche Interculturelle* (ARIC) – inclusive pelo engajamento do coordenador do Núcleo Mover na presidência da entidade em 2007-2011 – garantiu sua inserção internacional, assim como o desenvolvimento de intercâmbios e ampliação da produção científica. Com isso, o “Núcleo” se transformou em “Rede” de pesquisas, cuja base de articulação passou a se transferir da UFSC (onde o coordenador se aposentou em março de 2011) para o campus de Camboriú do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, onde o coordenador passou a atuar como Professor Visitante Nacional Sênior (CAPES) no período de setembro de 2012 a setembro de 2016.

Já o projeto proposto para ser desenvolvido no quadriênio 2014-2018 visa a estudar os desafios interculturais e ecológicos que se colocam na região catarinense e a analisar as perspectivas do projeto político institucional do Instituto Federal Catarinense (IFC) em sua missão de promover a educação científica e tecnológica neste contexto. Para isso, conduziu um processo de pesquisa participante institucional, articulado com a rede interinstitucional de pesquisadores e pesquisadoras construída a partir da experiência do grupo “Mover”. Este processo de pesquisa contribuiu particularmente para qualificar o corpo de professoras e professoras que se dedicaram a elaborar o Projeto de Curso de Mestrado na área de concentração em Educação e Sustentabilidade do Instituto Federal Catarinense. O relato deste último período de pesquisa não é apresentado

na presente edição, por estar sendo finalizada e publicada quando o projeto de pesquisa 2014-2018 ainda se encontra em andamento.

Em suma, o relato apresentado neste livro expõe um ponto de vista singular sobre aspectos da trajetória que vem sendo desenvolvida por esta rede de pesquisadores e pesquisadoras. Priorizaremos neste volume a indicação das produções científicas resultantes de pesquisas (iniciação científica, mestrado, doutorado e pós-doutorado). Em volumes a serem editados proximamente, esperamos relatar as produções relativas a congressos internacionais e a cursos de formação de educadores organizados pelo Núcleo Mover.

Com isso, convidamos colaboradoras e colaboradores de pesquisa, bem como estudantes interessados na temática, a mobilizar intenso debate em torno da concepção crítica de interculturalidade e de suas implicações educacionais e sócio-culturais-ambientais. Convidamos também a utilizar como instrumento de diálogo e compartilhamento o site [www.redemover.com.br](http://www.redemover.com.br), através do qual estará acessível o repositório dos arquivos contendo as produções científicas da rede de pesquisas “Mover” sobre a temática da “Educação Intercultural e Movimentos Sociais”.



# Parte I

## **MOVER: TRAJETÓRIA DOS PROCESSOS DE PESQUISA (1995 - 2014)**

**Do Grupo à Rede de Pesquisas**



## Interculturalidade e saber-poder disciplinar

### A experiência no estágio pós-doutoral de pesquisa em 1995-1996

Meus primeiros estudos sobre educação intercultural foram motivados pela participação em projetos de Educação Popular em Florianópolis na década de 1990, particularmente no trabalho da “Oficina do Saber”. A Oficina do Saber se constituiu como projeto em 1994, com o apoio do *Centro de Iniziativa Democratica e Informazione per lo Sviluppo* – CIDIS<sup>9</sup> de Perugia, consolidando um processo de cooperação educativa iniciado em 1988 entre alguns educadores italianos do *Movimento di Cooperazione Educativa* – MCE<sup>10</sup> e brasileiros ligados ao Centro

---

9 O Centro de Iniciativa Democrática e Informação para o Desenvolvimento (*Centro de Iniziativa Democratica e Informazione per lo Sviluppo* - CIDIS), sediado em Perugia, Itália, foi constituído em 1987 como associação sem fins lucrativos no campo da cooperação internacional e da educação intercultural. Colaborava com iniciativas e projetos da Comissão da União Europeia. Realizava atividades autônomas e em colaboração com numerosas administrações municipais. O CIDIS perseguia dupla finalidade: de um lado, tornar conhecido e manter vivo o compromisso do Norte do mundo com os países do Sul e, de outro, tornar conhecida a complexidade das questões de uma sociedade ocidental já estruturalmente multiétnica.

10 O Movimento de Cooperação Educativa (*Movimento di Cooperazione Educativa* - MCE) nasceu na Itália em 1951, inspirando-se originariamente na proposta pedagógica formulada por Celestin Freinet (BARRÉ, 1995), e faz parte da *Federação Internacional dos Movimentos de Escolas Modernas - FIMEM* (<http://www.fimem-freinet.org>), que congrega Associações paralelas nos vários continentes. O MCE é promovido por agentes escolares e culturais democráticos e por pessoas interessadas nos problemas educacionais e sociais. Organiza e difunde a experimentação, a pesquisa didática e metodológica, solicitando assim, através de um trabalho baseado em relações cooperativas, a renovação e a transformação democrática da escola. O MCE está presente em quase todas as províncias italianas com Grupos Territoriais autônomos e autofinanciados. Na década de 1990, os Grupos Nacionais de estudo e experimentação mobilizados pelo MCE desenvolviam três linhas de projetos: (1.) Formação de educadores, (2.) de tipo educacional-social voltado para o território e (3.) de tipo educacional-cultural-político voltado para a Escola. O MCE publica a Revista trimestral *Cooperação Educativa*, os *Cadernos de Cooperação Educativa*, o boletim *Informações*, assim como *Materiais MCE* e as *Propostas MCE*. (Consultar, a

de Educação e Evangelização Popular – CEDEP<sup>11</sup>. Em 1995 funcionavam, em quatro favelas de Florianópolis, oito grupos de Oficinas, com 120 crianças e 10 educadores, que mantinham relação de correspondência e solidariedade com sete escolas de educação fundamental e um Centro Social (ludoteca) na Itália.

Neste contexto, motivei-me a estudar, em um estágio de pós-doutorado, a temática da “educação cooperativa intercultural”, na busca de entender as perspectivas de superação do saber-poder disciplinar, particularmente através de atividades de pesquisa e observação participante junto às práticas educativas interculturais desenvolvidas pelo Movimento de Cooperação Educativa (FLEURI, 1995).

Em meu percurso de pesquisa de pós-doutorado é possível vislumbrar uma rede densa de relações, experiências e reflexões que fui tecendo a partir da problematização das relações de saber-poder na prática educativa durante o período de julho 1995 a novembro 1996. Foram muitos os momentos e contextos que me proporcionaram o enfrentamento e a discussão de questões fundamentais emergentes na prática educativa, estimulando-me a mudar pontos de vista, ampliar as perspectivas e redefinir a direção de pesquisa.

Um primeiro aspecto que considero importante neste processo foi o reconhecimento da problemática que motivou esta pesquisa, ou seja, a questão da necessidade de superar

---

respeito das origens do MCE, a obra de RIZZI, 1995, 220p. Cf. também o site atual do MCE: <http://www.mce-fimem.it>).

11 O Centro de Educação e Evangelização Popular (CEDEP) é uma organização não-governamental de apoio a movimentos sociais na região conurbada de Florianópolis (Estado de Santa Catarina, Brasil). Realizava desde 1987 vários trabalhos de educação popular, dentre eles, a *Oficina do Saber*, que adquiriu novo impulso pedagógico e dimensão intercultural ao estabelecer, a partir de 1990, parceria com o Movimento de Cooperação Educativa italiano. Com a instituição da cooperação internacional apoiada pelo CIDIS, com recursos da CEE (Comunidade Econômica Europeia) concedidos pelo período 1994-1996, o projeto *Oficina do Saber* consolidou suas bases de sustentação (Cf. também o site do CEDEP: <http://cedep-floripa.org.br>)

as relações de saber-poder disciplinar na prática pedagógica, tal como havia explicitado no artigo “Freinet: confronto com o poder disciplinar”<sup>12</sup> (FLEURI, 1996a; FLEURI, 1996d).

Entretanto, o diálogo com colegas educadores e pesquisadores italianos começou a adquirir consistência na descoberta de questões e desafios comuns. A busca de explicitar o *potencial educativo do conflito* foi o fator de sintonia entre nossos processos de pesquisa e de definição de uma perspectiva de caminho a seguir no meu plano pessoal de trabalho<sup>13</sup> (FLEURI, 1996b; 1996c).

Em seguida, a análise teórica do conflito na prática educativa, assim como a busca de entendimento das estratégias disciplinares de gestão do conflito orientaram-me a uma chave de interpretação da estrutura de saber-poder disciplinar, tendo como analogia o *olhar analítico*. Esta hipótese abriu perspectivas de explorar outras formas de relação – buscando referenciais analógicos em estruturas de relação que se manifestem nas diferentes formas de olhar, como também, de ouvir, falar, degustar, cheirar, tocar e movimentar-se em diferentes culturas – como indicadores de processos educacionais emancipatórios e cooperativos, para além dos processos de sujeição disciplinar<sup>14</sup>.

---

12 O reconhecimento da necessidade de explicitar e superar a dimensão disciplinar na prática pedagógica fica evidenciado na publicação de meu artigo *Un'educazione antidisciplinare* [Uma educação interdisciplinar] (FLEURI, 1996a). O texto foi também publicado em versões francesa (*Freinet: confrontation avec le pouvoir disciplinaire*), alemã (*Freinet: konfrontation mit der disziplinar-macht; zusammenfassung von Marie-Claude Flüge-Dutilly*) e inglesa (*Freinet: confrontation with disciplinary power*) (FLEURI, 1996e). A versão completa do trabalho foi publicada em português com o título *Freinet: confronto com o poder disciplinar* (FLEURI, 1996d).

13 Este momento encontrou expressão no artigo publicado com o título *Il potenziale educativo del conflitto* [O potencial educativo do conflito] (FLEURI, 1996b). Trata da mesma questão também artigo *Il conflitto nella realtà educativa* [O conflito na prática educativa] (FLEURI, 1996c).

14 Este segundo salto no meu processo de pesquisa me ocorreu ao participar do Congresso *Nuovi compagni di scuola* [Novos companheiros de escola] realizado em Pérugia, nos dias 23 e 24 de novembro de 1995, sob coordenação do *IRRSAE dell'Umbria* (um órgão estatal

O chão que me permitiu abrir o caminho de minha pesquisa foi o processo de observação participante<sup>15</sup> junto ao *Grupo Nacional do Movimento de Cooperação Educativa (MCE) responsável pelos Projetos de Intercultura*, que incluía, além de um projeto de formação de educadores (*Escola de Formação de Mediadores Culturais*), dois projetos de educação cooperativa intercultural (o projeto *Oficinas do Saber* e o de *Cooperação Educativa com Escolas de Mostar, na Bósnia*).

Meu interesse por participar de trabalhos do projeto *Oficinas do Saber* foi o de observar como vêm se desenvolvendo as atividades de cooperação educativa intercultural, buscando compreender e explicitar particularmente que modelos educacionais *antidisciplinares* emergem do entrelaçamento prático da proposta de educação popular gestada no Brasil (tendo como referencial Paulo Freire) com a que vem sendo desenvolvida pelo MCE (tendo como referencial Celestin Freinet).

Por outro lado, o principal interesse que me motivou a participar dos trabalhos da equipe do projeto *Cooperação*

---

responsável pela pesquisa educacional e formação de professores na Região). O trabalho que apresentei sobre *Il conflitto nella realtà educativa* [O conflito na prática educativa] na mesa redonda *Progetti e ricerche di educazione interculturale* [Projetos e pesquisas de educação intercultural], significou uma ocasião para sistematizar e aprofundar a reflexão iniciada na *Escola de Verão do MCE, julho de 1995*. O registro deste momento se encontra no texto *Intercultura: além da sujeição disciplinar* (FLEURI, 1996f), assim como no artigo *Il filo dell'aquilone: l'esperienza di casa-laboratorio* (Florianópolis, 1990) *come intreccio tra la pedagogia di Freinet e di Freire*. [O fio da pandorga: a experiência de casa-laboratório como entrelaçamento entre a pedagogia de Freinet e de Freire] (FLEURI, 1996h).

15 *A observação participante* é uma metodologia de pesquisa e de formação já consolidada nos grupos com que tenho entrado em contato durante o estágio de pós-doutorado na Itália (1995-1996). Por isso foi sempre muito bem acolhida e valorizada minha proposta de participar como *observador* em atividades educativas do MCE, assim como de grupos responsáveis por Projetos de cooperação educativa e de pesquisa intercultural. *A observação participante* tem sido uma forma muito rica de interação recíproca, quase sempre muito estimulante seja para minha pesquisa, seja para o andamento do trabalho dos grupos com que interagi. Defrontei-me também com limitações e desafios, como a necessidade de dedicar muito tempo para acompanhar o ritmo dos trabalhos dos grupos e o risco de ser envolvido nos jogos de poder, nem sempre evidentes nos grupos.

*Educativa com Escolas de Mostar (Bósnia)* foi o de observar quais os principais conflitos que emergem em práticas educativas desenvolvidas em contextos conturbados por movimentos bélicos e como eles são compreendidos e enfrentados seja pelos grupos autóctones, seja pelos grupos estrangeiros dispostos a estabelecer relação de cooperação educativa intercultural com diferentes grupos étnicos e políticos em conflito. Tal observação de situações agudas de conflito social ofereceram-me elementos para compreender que fatores desencadeiam o enrijecimento de mecanismos de divisão, oposição e hierarquização disciplinar das relações humanas em contextos educacionais, assim como permitiu vislumbrar como os mecanismos de saber-poder disciplinar podem ser trabalhados e superados.

A articulação com estes grupos foi um passo fundamental para definir o rumo da minha pesquisa, particularmente em relação ao meu propósito de observação participante junto as atividades do *Movimento de Cooperação Educativa*. Motivado pelas mesmas questões norteadoras (como superar os mecanismos disciplinares de sujeição?), procurei aprofundar a compreensão dos conflitos, que se revelam de modo particularmente agudo nas práticas educativas em *lugares de guerra* e são trabalhados nos processos educacionais de formação de *agentes de mediação cultural*, assim como nos percursos de cooperação educativa intercultural, particularmente o que se desenvolvia no projeto *Oficina do Saber*.

Um contexto que se revelou muito estimulante para sistematização da minha reflexão sobre as questões emergentes nos projetos de cooperação educativa intercultural foi proporcionado pela participação em seminários e eventos científicos. A apresentação de trabalhos em eventos acadêmicos significou um elemento motivador de *elaboração teórica*, pois me estimulou a sistematizar o estudo e a reflexão que vinha fazendo, de modo a torná-la comunicável e inteligível a um público amplo.

Por outro lado, a apresentação e a publicação de trabalhos foram ocasião de exposição e problematização de meus pontos de vista, estimulando-me a maior criticidade, ao mesmo tempo que me permitiu conhecer, através das apresentações dos trabalhos de colegas, diferentes questões e linhas de pesquisa desenvolvidas na Europa na minha área de interesse.

Em primeiro lugar, durante a série de três seminários promovidos junto com colegas professores e pesquisadores do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Bolonha, tive a oportunidade de organizar subsídios, escrever dois textos<sup>16</sup> e debater com outros colegas pesquisadores e educadores. Em segundo lugar, a apresentação e debate de trabalhos em vários outros eventos me estimulou a reelaborar e aprimorar a linha de reflexão que desenvolvi neste período sobre movimentos sociais e educação intercultural.

A elaboração escrita, mesmo de ensaios que permaneceram inéditos, foi uma ocasião importante para a sistematização do meu processo de pesquisa. Mas não o único. Tive algumas oportunidades de realizar atividades de formação de educadores e de observar práticas de educação infantil que me permitiram compreender e experimentar dimensões da prática de cooperação educativa. Esta participação em diversos contextos educacionais ocorreu ao mesmo tempo em que fui tomando contato com diferentes Grupos Territoriais do MCE (Sicília, Sardenha, Roma), com suas atividades nacionais (como as Conferências dos Projetos, de 8 a 10 de dezembro de 1995 e a de 31 de outubro a 3 de novembro de 1996) e com congressos internacionais (como a

---

16 Um texto intitula-se *Un percorso di cooperazione educativa interculturale: appunti e appuntamenti* (FLEURI, 1996g. Dossier parte I. p. 4-16. O outro texto intitula-se *Il filo dell'aquilone: l'esperienza di casa-laboratorio (Florianopolis, 1990) come intreccio tra la pedagogia di Freinet e di Freire*. (O fio da pandorga: a experiência de casa-laboratório como entrelaçamento entre a pedagogia de Freinet e de Freire) In: *Cooperazione educativa interculturale Brasile-Itália - Progetti e percorsi* (FLEURI, 1996h. Dossier parte II. p. 15-34).



23ª Rencontre Internationale des Educateurs Freinet - RIDEF 96, realizado em Cracóvia de 20 a 28 de julho de 1996, e o Simpósio do Centenário Freinet, realizado em Viena de 20 a 22 de agosto de 1996) que me permitiram cultivar contatos com grupos de educadores populares de vários países.

Não menos importantes foram as oportunidades de dar maior atenção à minha formação pessoal como na Escola de Intercultura (seminário realizado em Perugia, de 30 de junho a 5 de julho de 1996) e a Escola de Verão (realizada em Montegrotto Terme, nos dias 25 a 30 de agosto de 1996), pois me permitiram rever e reformular atitudes e opções que interferem na minha prática educativa. A participação na Escola de Verão de 1995, que focalizou questão do *conflito na prática educativa*, e na Escola de Verão de 1996, que deu continuidade ao aprofundamento desta questão focalizando o tema da *comunicação*, proporcionou-me um contexto significativo de formação e reflexão relativas às perspectivas de enfrentamento dos conflitos mediante a criação de processos educacionais facilitadores da comunicação.

### **Primeiras aproximações dos estudos sobre interculturalidade na prática educacional**

A pesquisa de pós-doutorado sobre o tema “Interculturalidade e saber-poder disciplinar”, que realizei na Itália no período de julho de 1995 a outubro de 1996, foi uma oportunidade para me introduzir ao conhecimento da teoria e da prática da interculturalidade, na busca de verificar perspectivas de superação das relações disciplinares de saber-poder na prática educacional. De modo particular, realizei atividades de observação participante junto às práticas educativas interculturais e de formação de educadores desenvolvidas pelo Movimento de Cooperação Educativa (MCE).

Orientei-me de modo especial pela questão: “Que processos educacionais podem agenciar a superação dos mecanismos disciplinares de sujeição e instituir relações de autonomia e solidariedade no enfrentamento dos problemas da realidade?”

A busca de superação dos mecanismos autoritários e de promoção de processos emancipatórios na prática de educação popular e escolar, tem sido o fio condutor de minha pesquisa acadêmica. Com efeito, a pesquisa sobre as exigências pedagógicas para a formação da consciência crítica, iniciada na dissertação de mestrado (FLEURI, 1978) levou-me a questionar se “o diálogo sobre os problemas da práxis” pressupõe o vínculo da prática escolar com movimentos populares. Ao estudar as relações entre universidade e movimento popular na tese de doutorado em 1988 (publicada em FLEURI, 2001d), bem como no texto defendido no concurso a Professor Titular, em 1993 (publicado em FLEURI, 2002a), verifiquei contradições entre o saber-poder acadêmico e o saber-poder popular. Todavia, estas contradições, que apareceram inicialmente como oposição entre um tipo de organização burocrática (na instituição universitária) e outros processos informais democratizantes (nos movimentos populares), revelaram uma trama complexa e heterogênea de relações de saber-poder que perpassa todas as instituições e organizações. Nesta dimensão microfísica, verifica-se a tensão entre dispositivos disciplinares de saber-poder e agenciamentos de resistência (sustentação e ruptura) às relações de dominação e sujeição. Os dispositivos disciplinares atravessam (rompendo) as relações de reciprocidade que, por sua vez, se constituem transversalmente aos mecanismos institucionais, como linhas-de-fuga que os subvertem, permitindo-lhes um “salto de dimensão” no sentido de possibilitar a construção de solidariedade e autonomia entre posições e opções diferentes, propiciando processos de subjetivação e de criatividade coletiva.

Nesta perspectiva, estariam sendo superados os mecanismos disciplinares que tendem a produzir indivíduos dóceis e produtivos? Que processos educacionais podem agenciar tal superação? As práticas locais de resistência podem ser facilmente “criminalizadas” mediante o julgamento formal hierárquico e, com isso, subjugadas disciplinarmente. Como, porém, ampliar e consolidar as relações transversais antidisciplinares? Poderiam as práticas transdisciplinares e interculturais, ao promover a interação com o “diferente”, constituir linhas-de-fuga instituintes de relações de autonomia e solidariedade, superando os mecanismos disciplinares de isolamento e sujeição? É justamente a partir destas questões que iniciei o diálogo com educadores e pesquisadores italianos (cf. FLEURI, 1995).

A prática desenvolvida pelo MCE nas décadas 1980-1990 em projetos de educação intercultural, assim como nos de formação de educadores, revela uma densidade teórico-metodológica resultante de longa experiência, pesquisa, reflexão e debate na linha de *cooperação educativa* desenvolvida por esse movimento de educadoras e educadores.

O MCE entende a “cooperação” como fim e meio da ação educativa, em processos que ligam a pesquisa pedagógica à ação social e a escolhas vinculadas a ideais e valores. Neste sentido, desenvolveu projetos de formação de professores, como o da *Escola de Verão*, com a intenção de construir um quadro de conjunto, assim como o compromisso pessoal na pesquisa e profissional na escola, que ressignifique o ato de educar através da revalorização da relação com as crianças, mas também com suas famílias e com a sociedade. A formação de educadores é vista como “um processo de reflexão e reelaboração da experiência, cujo ponto de partida são as pessoas, que são protagonistas do processo formativo” (CANCIANI, 1994, p. 40-1).

É do ponto de vista da cooperação educativa que o MCE entende a educação intercultural.

Deste ponto de vista *podemos dizer que a intercultura representa o último desafio*: toda vez que enfrentamos a diversidade (em primeiro lugar a das pessoas com deficiências) emergiu com força a necessidade de se fazer uma opção cooperativa. Reconhecer que cada um, enquanto sujeito, é portador de uma cultura, tem uma história a contar, desejos e afetos a exprimir; rejeitar uma pedagogia autoritária, de posições rígidas não construídas junto com o outro; escolher uma pedagogia *do sujeito* baseada no reconhecimento da relação como lugar do educar: estes são os eixos de uma hipótese educativa cooperativa, que decide desenvolver modos de relação não competitivos. Cooperação significa ter em conta sujeitos diferentes (BONFIGLI e SPADARO, 1995, p. 20 - *grifos nossos*).

A relação de *reciprocidade* entre *sujeitos diferentes* (que assumem juntos o desafio de enfrentar os grandes problemas sociais decorrentes de estruturas econômico-políticas injustas) é também o que constitui essencialmente a proposta de educação popular tal como teorizada por Paulo Freire (FLEURI, 1996i).

A interação pessoal com o patrimônio cultural e pedagógico do MCE permitiu-me entrever algumas pistas de aprofundamento e de respostas à minha questão inicial.

O primeiro passo fundamental nesta direção foi a reformulação do meu enfoque de pesquisa. Ao me perguntar *como* construir formas não-disciplinares de relação pedagógica, que facilitem a construção de processos emancipatórios e cooperativos, percebi a necessidade de antes perguntar:

*porque* nas organizações disciplinares as relações tendem a se configurar de maneira classificatória e hierárquica e, com isso, a reforçar processos de dominação e sujeição?

Tal mudança de enfoque – passando, por assim dizer, de uma preocupação *arqueológica*, descritiva, para uma abordagem *genealógica*, analítica, do saber-poder disciplinar (FOUCAULT, 1979) – começou a se configurar em meu percurso de pesquisa a partir da constatação de que a *estratégia* de relação disciplinar tem uma estreita relação com a estrutura do *olhar*. A ideia de que o modo disciplinar de ver os outros “*assegura a garra do poder que se exerce sobre eles*” (Foucault, 1977, p. 167)<sup>17</sup> estimulou a perguntar qual a estrutura de base do olhar disciplinar que garante a sujeição dos indivíduos?

A estrutura da *visão* estabelece um campo de *perspectiva* onde a disposição e o enfoque dos objetos é determinada pelo ponto de vista do sujeito, considerado como único e fixo<sup>18</sup>. Quando

---

17 “Na disciplina, são os súditos que têm que ser vistos. Sua iluminação assegura a garra do poder que se exerce sobre eles. É o fato de ser visto sem cessar, de sempre poder ser visto, que mantém sujeito o indivíduo disciplinar”. (Foucault, 1977, p. 167).

18 Enzo Spera (1995) analisa como, na cultura ocidental, o *eu* se edifica como princípio unitário e originário de todos os atos da consciência, com base na *visão perspectivista* do observador, de cujo olho parte a linha perpendicular que, incidindo sobre a superfície da imagem, determina o *focus*, isto é, o ponto de congruência das ortogonais ou linhas-de-fuga. “A visão em perspectiva, erigindo-se como sistema interpretativo da realidade, como instrumento de afirmação do poder do testemunha único, consente de graduar cada representação por planos sucessivos e organizar, segundo as linhas lógicas de confluência da ortogonalidade, fixadas pelo testemunha, as linhas-de-fuga que ligam o *focus*, ou seja, o *eu observante*, a um qualquer ponto do espaço. Deste modo cada objeto, cada dado, pode ser assumido (capturado) e controlado na sua *realidade de forma manifesta* situada no intervalo *próximo-distante*. Na sua colocação, em função da localização do *focus*, o objeto representado, entre o primeiro plano e o fundo, torna-se elemento definidor e medida da profundidade; a sua posição substancia a percepção do valor e da função da imagem adquirida como dado objetivo da realidade.

“A ‘ficção’, o artifício da cena e da representação se tornam ‘verdade’, substitutivos do real. A perspectiva, com suas regras, que por suas potencialidades de engano visual (originariamente aplicadas nas cenografias do teatro grego e também no medieval) era utilizada como expediente decorativo cujo fim não era o de expressar a verdade do ser mas a verossimilhança da aparência, se torna o modelo, o método racional com o qual se

este modo de ver é assumido como modelo de conhecimento verdadeiro, desconsideram-se outras possibilidades de elaboração do saber e de relação com o real que sejam calcadas em outras formas de percepção visual ou não-visual. De modo particular, quando o sujeito se relaciona com outros sujeitos exclusivamente a partir de como aparecem em seu campo de visão, necessariamente os transforma em seus objetos e, em contrapartida, se sente ameaçado de ser transformado em objeto pelo olhar do outro<sup>19</sup>. Estabelece-se um jogo de forças, uma luta de vida ou morte entre os sujeitos, um conflito existencial que está na origem da relação senhor-escravo (HEGEL, 1966, p. 117-121) e que se estabelece nos processos de submissão e exclusão social ou institucional.

A *centralidade do sujeito e da visão perspectivista* aparece, particularmente nas instituições disciplinares, como um fator constitutivo da *vigilância hierárquica* que, articulada com a *sanção normalizadora*, configuram a prática do *exame*, recurso estratégico para o bom adestramento, isto é, para formar indivíduos *produtivos mas dóceis* (FOUCAULT, 1977, p. 125-214).

Nesta estratégia formativa privilegia-se exclusivamente o *sentido único do olhar*, pois se exerce a observação sobre o outro sem admitir a reciprocidade, como no *Panopticon*, de Jeremy Bentham. Prioriza-se a *linguagem verbal* (sendo que a linguagem oral é especialmente usada como meio de emitir comandos, enquanto a escrita é principalmente usada como meio de registrar observações e juízos oficiais, tal como nas

---

organiza o espetáculo do conhecimento. Sobre seus novos artifícios, o homem moderno elabora a própria metodologia da representação do real e do mundo que começa a querer dominar diretamente" (SPERA, 1995, p.13).

19 "Para Sartre, todas as relações humanas concretas estão, em princípio, determinadas: ou o outro me rejeita e me reduz a ser-uma-coisa-em-seu-mundo, ou mantenho em meu poder sua subjetividade, tornando-a objeto-para-mim. Outras possibilidades não existem..." (LUIJPEN, 1973, p. 292).

organizações burocráticas). São relegadas a um plano secundário ou instrumental todas as outras dimensões da comunicação corporal, que constituem a maior parte do potencial comunicativo humano. Estabelece-se uma forma estritamente racional e formal de organização: as regras e o gerenciamento do trabalho coletivo são desvinculados dos contextos relacionais e ambientais. Fatores essenciais do processo educacional como os sentimentos, as diferenças de pontos de vista e de escolhas, as condições objetivas de vida, os valores culturais são formalmente desconsiderados.

A partir desta constatação, pode-se perguntar: que outros modos de olhar ensejam relações de reciprocidade? Ou que formas e estruturas relacionais emergem de práticas que desenvolvem mais eficazmente as possibilidades comunicacionais de outros sentidos (audição, olfato, sabor e tato)? Como estas formas de comunicação foram desenvolvidas em diferentes culturas e que novas formas de saber e de poder produziram? Como conceber um salto de qualidade nos processos educacionais em relação ao saber-poder disciplinar?

A partir da observação das práticas de formação de educadores e de educação intercultural do MCE é possível supor que o salto de dimensão<sup>20</sup>, para além das relações disciplinares na educação, consistiria justamente em construir entre sujeitos relações de reciprocidade (superando a unidirecionalidade da relação disciplinar), que se estabelecem (como interação

---

20 Segundo Ortensia MELE (1994, p. 229), no âmbito da cultura ocidental, estamos no limiar de um salto de dimensão em nossa maneira de conhecer o mundo. As descobertas no campo da Física, relativas ao infinitamente pequeno e ao infinitamente grande, produziram novos modelos interpretativos do espaço e do tempo; a crise ecológica, demográfica e social colocam em cheque os nossos modelos de percepção (as ideias de progresso, civilização, desenvolvimento, cultura...); a nossa visão estática e limitada do mundo vem sendo radicalmente questionada seja pelas novas elaborações das ciências humanas ou físicas, seja pelo contato com culturas diferentes, centradas em modelos interpretativos opostos ou complementares aos nossos. Frente a este mosaico fractal, nossa visão *disciplinar* de mundo está em crise e de suas ruínas pode nascer uma maneira *complexa* de ver e se relacionar com o mundo.

afetiva e institucional) através de simultâneos canais e linguagens corporais de percepção (não só visual, mas também, auditiva, tátil, palatal e olfativa) que tecem a trama viva e densa (geralmente invisível ao olhar hierárquico unifocal) das interrelações construídas pelos homens e mulheres ao enfrentarem os problemas da realidade.

Em outros termos, tal hipótese indicaria que o salto de qualidade no processo educacional (a superação da relação disciplinar) estaria na elaboração da *consciência da complexidade* das relações humanas e na capacitação para *gerir cooperativamente* a reciprocidade entre sujeitos (com a inerente tensão entre identidade e diferença, autonomia e cooperação) e dos processos comunicativos (ativando múltiplos processos de percepção, linguagens, valores e técnicas) articulados organicamente com o ambiente natural, cultural e social (cf. FLEURI, 2015).

Nesta direção, o patrimônio cultural e pedagógico do MCE traz elementos que contribuem para consubstanciar

um percurso de crescimento que parte dos sujeitos em relação (crianças e adultos, meninos e meninas, proveniências culturais diferentes); e chega a linguagens que são utilizadas na comunicação (corporeidade, oralidade, redação); e ainda se detém na construção de climas educativos, ou seja, de contextos positivos dos quais um processo de crescimento global seja possível e facilitado (narração, acolhimento, autoajuda e colaboração mediatizada por objetos educativos) (CANCIANI, 1994, p.1).

Assim, a observação participante de tal prática, ao me permitir compreender como é possível superar os processos de sujeição inerentes às relações de saber-poder



disciplinar, estimulou-me a aprofundar, numa fase posterior de pesquisa, uma temática que podemos chamar de *pedagogia da complexidade*. A *pedagogia da complexidade* pode ser entendida a partir de uma mudança de epistemologia (conjunto de premissas subentendidas em nossos modos de fazer distinções, de segmentar os eventos, de dar sentido ao mundo), ou seja, superando o modo de entender o mundo por *oposições* (ou/ou) no modo de compreender as relações por conexões (e/e). Neste sentido “um projeto educacional complexo deve poder considerar correlatos (pensar contemporaneamente) tanto a diferenciação das identidades quanto as estruturas de conexão (os contextos comunicativos)” (SEVERI e ZANELLI, 1990, p.39).

Nesta direção, uma primeira perspectiva de pesquisa que comecei a desenvolver se refere às questões lógicas e epistemológicas do pensamento da complexidade e de suas implicações na prática pedagógica<sup>21</sup>.

Em suma, através da observação participante junto às práticas educativas desenvolvidas pelo Movimento de Cooperação Educativa, compreendi que as relações disciplinares de saber-poder podem ser superadas na medida em que a prática educacional é assumida na dimensão da *complexidade*, seja do ponto de vista epistemológico, seja do ponto de vista das pesquisas teórico-práticas desenvolvidas pelo MCE e de suas relações com outros movimentos de educação popular. A partir da experiência e dos estudos realizados neste período de

---

21 Para aprofundar o estudo sobre a teoria da complexidade na educação, tomei como referência inicial os seguintes textos: BOCCHI; CERUTI, 1985; SALA, 1989. AA.VV., 1990; MORIN, 1983; BATESON, 1976; 1984; MATURANA e VARELA, 1984; SEVERI e ZANELLI, 1990. O estudo da complexidade em uma perspectiva epistemológica conduziria, num enfoque pedagógico, ao estudo da concepção de “contexto integrador” e de práticas educacionais cooperativas. Neste sentido me propus a rever, entre outros textos: VÁRIOS, 1990, pp. 15-34. Há também pesquisas sobre o “sfondo integratore” (contexto integrador) desenvolvidas por Andrea CANEVARO, Paolo ZANELLI e outros. Entre estas obras: ZANELLI, 1986; CANEVARO; LIPPI; ZANELLI, 1988; CAVINATO, 1995; CANCIANI, 1995).

pós-doutorado na Itália, propus-me a contribuir na construção de um *rizoma* de cooperação científica entre educadores e pesquisadores empenhados na educação intercultural popular.

Nesta direção, organizamos o I Seminário Internacional “Educação Intercultural e Movimentos Sociais”, realizado em Florianópolis em 27 a 31 de outubro de 1997, com o objetivo de estudar a problemática da educação intercultural na perspectiva dos movimentos sociais de base.

A partir destes dois enfoques diferentes, europeu e brasileiro, o Seminário, cujos rastros são registrados nos livros “Intercultura e Movimentos Sociais” (FLEURI, 1998) e “Culturas em Relação” (FLEURI e FANTIN, 1998), focalizou quatro âmbitos de questões que se interligam transversalmente. O primeiro se referiu à discussão da própria concepção e dos sentidos que a intercultura assume no contexto das práticas educativas e dos movimentos sociais. Já num segundo momento, os pesquisadores buscaram tirar lições para as práticas educativas atuais a partir do estudo de uma questão histórica muito particular: o encontro e o conflito entre os povos indígenas e imigrantes no sul do Brasil. Num terceiro momento, o debate concentrou a atenção sobre as práticas de festa, na busca de explicitar seu potencial educativo para a formação e integração de diferentes identidades culturais. Por fim, o quarto âmbito de questões se refere aos complexos processos de marginalização e subjugação entre culturas diferentes, assim como a perspectivas e propostas educativas que promovam formas emancipatórias de integração.

Este evento mobilizou o grupo de pesquisas – que no contexto do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina criou em 1994 o Núcleo de pesquisas para estudar a temática “Universidade e Movimentos Sociais” – a redirecionar seu objeto de estudos para “Educação

Intercultural e Movimentos Sociais” (e com este título foi registrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq em 1997).

Nesta direção, o grupo construiu o primeiro projeto integrado de pesquisa que recebeu apoio do CNPq, para o biênio 2000-2002, focalizando o tema “Educação Intercultural: desafios e perspectivas da identidade e pluralidade étnica no Brasil”.



## **Educação Intercultural: desafios e perspectivas da identidade e pluralidade étnica no Brasil**

### **Atividades do grupo de pesquisa no período 2000-2002**

No período de 2000 a 2002 o Grupo de Pesquisas “Educação intercultural e movimentos sociais” (Núcleo Mover) assumiu os objetivos de “conceituar a perspectiva intercultural da educação, a partir da teoria da complexidade; estudar as relações interétnicas nas práticas educativas escolares e nos movimentos sociais e elaborar subsídios teórico-metodológicos para a formação de educadores” (FLEURI, 2001c).

O processo de pesquisa envolveu neste período vinte e quatro integrantes, cada um com seu objetivo específico articulado ao projeto integrado: um doutor (coordenando um Projeto Integrado e um Projeto de Rede de Pesquisas), quatro doutorandos (tendo um defendido tese no período e dois transferidos para outros núcleos), onze mestres (um tendo efetuado upgrade para doutorado, seis tendo defendido dissertação no período), cinco bolsistas de iniciação científica (tendo dois já concluído seus projetos) e um bolsista de apoio técnico. Do conjunto de subprojetos de pesquisas, treze receberam apoio com bolsa de pesquisa.

O Projeto Integrado constituía-se inicialmente de 11 subprojetos de pesquisa, focalizando principalmente a elaboração do referencial teórico-metodológico da perspectiva intercultural da educação (WAGNER<sup>22</sup>, 2000), assim como o

---

22 Flávia Wagner foi bolsista de iniciação científica no período de 1998 a 2000. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9203325213018061>.

estudo das relações interculturais no campo das configurações interétnicas (TRAMONTE<sup>23</sup>, 2002; GRANDO<sup>24</sup>, 2003; OLIVEIRA, 2001; CLEMÊNCIO<sup>25</sup>, 2001; PINTO<sup>26</sup>, 2001; SILVA<sup>27</sup>, 2000 e da SILVA<sup>28</sup>) e dos movimentos sociais (AZIBEIRO<sup>29</sup>, 2002 e VIEIRA<sup>30</sup>, 2002). Dentre estes(as) pesquisadores(as) em formação, o coordenador da pesquisa tinha responsabilidade direta de

- 
- 23 Cristiana Tramonte participou do grupo de pesquisa como vice-coordenadora de 1999 a 2012. Colaborou em todos os projetos integrados de pesquisa desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa, desenvolveu seus projetos de pesquisa e orientou pesquisas de iniciação científica, de mestrado e de doutorado. Currículo Lattes : <http://lattes.cnpq.br/2877303937980789>.
- 24 Beleni Salete Grando ingressou no PPGE/UFSC, no mestrado linha de investigação Educação e Movimentos Sociais em março de 1999. Realizou upgrade em outubro de 2000 para o programa de Doutorado, linha de investigação em Ensino e Formação de Educadores. Realizou estágio de doutorado-sanduíche no período de outubro de 2001 a setembro de 2002, junto à Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana, sob coorientação de Manuela Hasse. Qualificou o projeto de tese em 27 de junho de 2003. Defendeu tese em 25 de março de 2004. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2322323427528838>.
- 25 Aparecida Clemêncio desenvolveu pesquisa em 2000-2001 sob orientação de Ida Mara Freire (PPGE/CED/UFSC), sobre o tema “Representações Sociais de africanidade e identidade étnico-cultural na escola” (CLEMENCIO, 2001).
- 26 Fabio Machado Pinto participou como pesquisador colaborador do Grupo de Pesquisa “Educação Intercultural e Movimentos Sociais” no período de 1998 a 2000. Currículo Lattes : <http://lattes.cnpq.br/0783890093093043>.
- 27 Larissa Rottava Silva foi bolsista de iniciação científica no período de 1998 a 2000. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3230738242741886>.
- 28 Marcos Rodrigues da Silva, iniciou em 2000 pesquisa de doutorado sob a orientação de José Maria Ferreira (UTL-Portugal), focalizando a “Relação de Saber e Poder na Comunidade Cafuza de José Boiteux”.
- 29 Nadir Esperança Azibeiro ingressou no mês de maio de 2002 no programa de Doutorado, linha de investigação em Ensino e Formação de Educadores, do PPGE/UFSC. Defendeu tese em 30 de março de 2006, sobre o tema “Educação intercultural e comunidades de periferia: limiares da formação de educadoras/es”. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9451359050120248>.
- 30 Rosângela Steffen Vieira foi bolsista de Iniciação Científica em 2001-2002. Ingressou no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC em maio de 2002. Realizou qualificação do projeto em junho de 2003. Defendeu a dissertação em 15 de julho de 2004. A dissertação recebeu o Prêmio Margarida Alves de Estudos Rurais e Gênero (4º Lugar - Categoria Apoio à Pesquisa - Mestrado), na cerimônia de abertura da 25ª Reunião Brasileira de Antropologia, em 17.jun.2006. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3595008206510921>.

orientação de três bolsistas de iniciação científica (Flávia Wagner, Larissa Silva e Rosângela Vieira) e de dois mestrandos (Beleni Salete Grando e Ancelmo Pereira Oliveira<sup>31</sup>). Nadir Azibeiro, professora da UDESC que já havia realizado sua dissertação de mestrado em 1993-1994 junto ao PPGE da UFSC (AZIBEIRO, 1994) e Fábio Pinto, professores na UFSC, desenvolviam pesquisas vinculadas a seus respectivos departamentos. Aparecida Clemêncio desenvolveu e defendeu dissertação de mestrado sob orientação de Ida Mara Freire (PPGE/CED/UFSC). Cristiana Tramonte doutorou-se sob orientação de Ilse Scherer-Warren (PPGS/CFH/UFSC) e Marcos Rodrigues da Silva estava desenvolvendo pesquisa de doutorado sob orientação de José Maria Ferreira (UTL, Portugal).

Embora não citados no projeto inicial, já estavam em andamento quatro pesquisas de mestrado, sob orientação de Reinaldo Fleuri, que contribuíram decisivamente para a discussão do referencial teórico-metodológico e para o estudo das relações de poder na educação (NEPPEL<sup>32</sup>, 2000), especificamente na constituição da identidade do adulto analfabeto (KLEIN<sup>33</sup>, 2000), para a compreensão das mediações em práticas educativas de movimentos sociais (SIEWERDT<sup>34</sup>, 2000) e da educação popular (UMBELINO<sup>35</sup>, 2000).

---

31 Ancelmo Pereira Oliveira participou Grupo de Pesquisa "Educação Intercultural e Movimentos Sociais" no período de 1999 a 2001, durante o desenvolvimento de sua pesquisa no PPGE/UFSC, no mestrado linha de investigação Educação e Movimentos Sociais. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5716701264108257>.

32 Liliane Neppel ingressou no Mestrado no PPGE/UFSC em 1998. Defendeu dissertação em 2000. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9110175338268794>.

33 Rejane Klein ingressou no Mestrado no PPGE/UFSC em 1998. Defendeu dissertação em 2000. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3928378617990365>.

34 Maurício José Siewerdt ingressou no Mestrado no PPGE/UFSC em 1998. Defendeu dissertação em 2000. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3710175622596413>.

35 Valmor João Umbelino ingressou no Mestrado no PPGE/UFSC em 1998. Defendeu dissertação em 2000. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4242592579528112>.

Novos subprojetos passaram a integrar o Grupo de Pesquisa durante o biênio 2000-2002. De um lado, tais pesquisas consolidam a linha de estudos sobre questões étnicas (DOLZAN<sup>36</sup>, 2003; PORTO DE SOUZA, 2000<sup>37</sup>) e dos movimentos sociais (BARBOSA<sup>38</sup>, 2005). De outro lado, estendem os estudos sobre intercultura ao campo das relações entre gerações (TOMAZZETTI<sup>39</sup>, 2002 e XAVIER<sup>40</sup>, 2003) e de gênero (SCHMITZ<sup>41</sup>, 2002 e SAYÃO, 2005). Várias destas pesquisas

---

36 Janiane Cinara Dolzan participou como pesquisadora colaboradora no Grupo de Pesquisa no período de 2001 a 2003, durante o processo de mestrado, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em História da UFSC. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5944470886511769>.

37 Maria Izabel Porto de Souza ingressou em 2000 no mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina, na Linha de Pesquisa Educação e Movimentos Sociais. Desenvolveu pesquisa sobre o tema “Uma escola, muitas culturas: a formação de educadores para uma educação intercultural: percurso de uma experiência educativa intercultural”. Defendeu dissertação em 2003. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7132819301072398>.

38 Willer Araujo Barbosa ingressou no PPGE/UFSC, no mestrado linha de investigação Educação e Movimentos Sociais em março de 2001. Qualificou o projeto de mestrado em junho de 2002. Realizou upgrade em outubro de 2002 para o programa de Doutorado, linha de investigação em Ensino e Formação de Educadores. Realizou estágio de doutorado Sanduíche no período de junho 2003 a fevereiro de 2004, junto à Universidade do Porto, sob coorientação de Stephen Stoer. Realizou defesa de tese em 06 de setembro de 2005. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0532244867211658>.

39 Cleonice Maria Tomazzetti ingressou o programa de Doutorado, linha de investigação em Ensino e Formação de Educadores do PPGE/UFSC, no mês de março de 2000. Defendeu tese em 15 de julho de 2004. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4821077407620769>.

40 Márcia Rejânia Souza Xavier, ou Márcia Rejania Lemos de Souza, ingressou em 2001 no mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina, na Linha de Pesquisa Educação e Movimentos Sociais. Defendeu em 2003 a Dissertação “Educação e Religião: Os Entre-lugares da EJA na Ação Educativa do PEACE”. Ingressou o programa de Doutorado, linha de investigação em Ensino e Formação de Educadores do PPGE/UFSC, no mês de março de 2006. Realizou qualificação do projeto de tese em 08 de junho de 2009. Defendeu tese em 29 de julho de 2010, com o tema “Comunicação, Conhecimento e Docência: Dimensões do Processo de Formação de Educadores no Contexto da EJA”. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8429839420929649>.

41 Roselei Schmitz assumiu Bolsa de Iniciação Científica financiada pelo CNPq, junto ao Projeto Integrado “Educação Intercultural: desafios e perspectivas da identidade e pluralidade étnica no Brasil”. Iniciou em agosto de 2000 e finalizou em maio de 2002. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8410516274136721>.



voltam-se para a formação de educadores (particularmente PORTO DE SOUZA, 2000, BARBOSA, 2005, TOMAZZETTI, 2002, XAVIER, 2003). Uma mestranda (Janiane DOLZAN) encontrava-se vinculada ao Programa de Pós-Graduação em História (CFH/UFSC) e uma doutoranda, Déborah Thomé SAYÃO<sup>42</sup>, que se transferiu para o Núcleo de Educação e Infância, sob a orientação de Beatriz Cerisara (PPGE/CED/UFSC).

A composição do grupo de pesquisa evidencia a articulação de subprojetos diretamente vinculados à orientação do coordenador do Projeto Integrado (9 em 2000 e 10 em 2001) e processos de pesquisa vinculados a outros núcleos ou instituições (5 em 2000 e 2 em 2001). Uma das pesquisadoras (Cristiana Tramonte), uma vez titulada em fevereiro de 2001, passou então a integrar o grupo na qualidade de doutora, assumindo a vice-coordenação do grupo de pesquisa.

A composição do grupo indica, deste modo, um processo de consolidação da equipe que, ao mesmo tempo, mantinha articulação institucional com outros núcleos e instituições. Verifica-se também a continuidade e, simultaneamente, a expansão da temática estudada.

Para realizar os objetivos propostos no projeto, o grupo de pesquisa desenvolveu diferentes atividades coletivas de Planejamento e Avaliação, de Seminários e Estudos.

No início de cada semestre, o grupo se reuniu para planejar as atividades do Projeto e promover a integração dos processos de pesquisa. Previam-se os encontros para se aprofundar as temáticas específicas e as transversais às pesquisas dos integrantes, assim como o referencial teórico-

---

42 Déborah Thomé Sayão ingressou no programa de Doutorado, linha de investigação em Ensino e Formação de Educadores do PPGE/UFSC, no mês de março de 2000. Participou do Núcleo Mover até 2001, quando se transferiu para o grupo de pesquisa liderado por Beatriz Cerisara. Defendeu tese em 2006, pouco antes de seu falecimento. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5042000246475878>.

metodológico que enseja a articulação do grupo. Ao final de cada semestre, o grupo realizou reuniões para avaliar o desenvolvimento do trabalho de acordo com as metas previstas no planejamento.

As atividades de seminários referiam-se aos encontros organizados para a discussão teórica de temas de interesse a subgrupos formados por alguns integrantes do Grupo de Pesquisa. Os encontros permitiam expor, problematizar e sistematizar referenciais importantes para temáticas de interesse do Grupo de Pesquisa. Dois tipos de seminários alimentavam a discussão e a elaboração teórica do grupo. Um tipo, mais centrado nos temas específicos ou questões relativas aos diferentes processos de pesquisas, tais como “Educação Intercultural, conhecimento e educação: conceitos de cultura”, “Infância, cultura e formação docente”, “Formação de professores: gênero, etnia e geração na perspectiva intercultural”, “As mediações e a cultura: os estudos de recepção como alternativa pedagógica para a percepção das identidades e do outro”, “Movimentos Sociais, Paradigma da Complexidade, Intercultura e Formação de educadores”, “Relações interculturais nas práticas corporais do Povo Bororo em Mato Grosso: em busca de referenciais para a formação de professores”, “Cuidado-Educação e Relações de Gênero na Creche”. Textos produzidos pelos próprios integrantes do grupo eram apresentados e discutidos. Nesta linha, também se discutiram as teses e dissertações defendidas no período, tais como a tese de Cristiana Tramonte, “Com a bandeira de Oxalá! Trajetória, práticas e concepções das religiões afro-brasileiras na Grande Florianópolis”, defendida em 08 de fevereiro de 2001, bem como a defesa da dissertação de Ancelmo de Oliveira, “Estereótipos e suas variações na oralidade escolar”, ocorrida em 20 de fevereiro de 2001. Outro tipo de seminário era o de estudo sobre temáticas ou questões epistemológicas e teórico-

metodológicas de base para o Projeto Integrado de Pesquisa. Eram discutidos textos de autores relevantes e pertinentes à temática e à problemática geral do Projeto, tais como textos de Bhabha (1998), Morin (1997; 2000), Geertz (1989), ou mesmo o filme “Ponto de Mutação”, para contextualizar a discussão da teoria de Bernt Capra. Nosso objetivo era o de favorecer a construção da identidade temática do grupo, ao mesmo tempo em que a elaboração e reelaboração dos projetos individuais e coletivos.

Com o objetivo de subsidiar as pesquisas sobre a Educação Intercultural, durante os anos de 1999 e 2000 investimos no levantamento e na sistematização da bibliografia existente no Brasil sobre o tema. O trabalho da bolsista de iniciação científica (PIBIC/UFSC) Flávia Wagner foi dedicado a este objetivo. Classificamos 410 obras relacionadas ao tema intercultural e educação, dentre as quais 166 se referiam a fundamentos teóricos e metodológicos, 153 à integração interétnica no Brasil, 12 a relações interculturais nas festas populares, 18 a movimentos sociais e 61, a outros temas ligados ao contexto nacional. Este levantamento ofereceu um primeiro quadro de possíveis referências para pesquisa.

Nesse trabalho defrontamo-nos com dois problemas. O primeiro foi o de encontrar as chaves de pesquisa adequadas, uma vez que se tratava de tema emergente e seus significados não eram referenciados de modo preciso. O segundo problema foi o de armazenamento e sistematização dos dados. A falta de instrumentos informáticos adequados (computador e programas) tornou o trabalho manual extremamente lento e de difícil utilização.

Entretanto, desde meados de 2000 começamos a trabalhar de modo articulado com a Biblioteca Digital do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFSC, para alimentá-la com

as fontes pertinentes à temática de nossa pesquisa. Desta forma, com o apoio técnico do bolsista Gabriel Angenot<sup>43</sup>, iniciamos o processo de construção de um banco de dados que, ao mesmo tempo em que servia como fonte para nossa pesquisa, constituía uma base de pesquisa de acesso público, veiculando sistematicamente os artigos publicados pelos pesquisadores do grupo e também textos que compõem o seu referencial teórico-metodológico. Este banco de dados encontra-se ativo e acessível na web. Para acessar os arquivos de textos coletados neste período, entrar no site da Biblioteca Digital do CFH/UFSC (<http://notes.ufsc.br/aplic/cfh.nsf/>) e pesquisar pelas palavras-chave: “Gabriel – MOVER”.

Elaboramos também uma *homepage* onde disponibilizamos artigos de nossa autoria, assim como informações sobre as temáticas da pesquisa desenvolvida, os projetos de pesquisa, os pesquisadores e o Núcleo Mover e suas articulações nacionais e internacionais. Parte desta *homepage* destinava-se à divulgação do Projeto de Rede *Rizoma* e do Projeto de constituição da rede “Educação, Cultura e Tecnologia”, ambos no âmbito do Projeto Plano Sul de Pesquisa e Pós-Graduação – PSPPG/CNPq. A *homepage* entrou na web em 19 de Março de 2001 (22:31:10h) e recebeu 2031 visitas até o dia 15 de julho de 2001 (21:22:37h). Esta homepage permaneceu ativa, com subsequentes transformações, ao longo de dez anos. Hoje encontra-se desativada. Mas estamos reconstruindo o repositório da produção científica do Núcleo Mover no domínio [www.redemover.com.br](http://www.redemover.com.br).

---

43 Luiz Gabriel Angenot foi bolsista de Iniciação Científica junto ao projeto “Educação Intercultural: desafios e perspectivas da identidade e pluralidade étnica no Brasil” (de agosto de 2000 a fevereiro de 2002) e ao projeto “Educação Intercultural: desafios e perspectivas da identidade e diferença cultural nas práticas educativas e movimentos sociais no Brasil” (de março de 2002 a outubro 2003). Assumiu bolsa de apoio técnico, em substituição a Marcio Antonio Paludo a partir de outubro de 2003 até 31 de julho de 2004. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6777700974131157>.

## **Avaliação do trabalho do grupo de pesquisa**

A avaliação que o grupo fez sobre o trabalho realizado neste período indica fatores que interferiram no desenvolvimento do processo de pesquisa. A sobrecarga de trabalho, a falta de recursos materiais, a diversidade de vínculos institucionais e a exiguidade de bolsas de pesquisa para pós-graduandos foram os principais fatores que dificultam o trabalho do grupo. A mudança de salas e a ausência de equipamentos e de material de uso causaram grande transtorno no trabalho do grupo, principalmente no primeiro semestre de 2000. A solicitação de auxílio financeiro na demanda CNPq 05/2000 foi aprovada no mérito, mas não contemplada por limite de recursos do órgão financiador. Também o atraso na implementação das bolsas CNPq para agosto de 2000, no sexto mês de vigência deste projeto, só tornou possível a estruturação do grupo a partir do segundo semestre de 2000. As atividades do grupo de pesquisa só puderam assumir um ritmo articulado a partir de fevereiro de 2001, quando começaram a se consolidar os vínculos institucionais de pós-graduandos e bolsistas, que compensaram a inconstância dos colaboradores voluntários e o afastamento de pesquisadores com temáticas ou condições de trabalho pouco afinadas com o objeto e o ritmo de pesquisa do grupo. Desta forma, o grupo passou a contar com pesquisadores com vínculos institucionais estáveis (professores do quadro de carreira, pós-graduandos e bolsistas) possibilitando um processo de trabalho coeso. A delimitação do universo temático dos subprojetos de maneira mais pertinente ao Projeto Integrado de Pesquisa e o avanço nos estudos relativos ao referencial teórico-metodológico comum possibilitou maior coerência e consistência do processo de pesquisa do grupo. Também o reconhecimento do CNPq, com a inclusão deste Projeto Integrado no seu quadro de fomento,

favoreceu maior visibilidade do trabalho do grupo, incentivando a participação em eventos e a publicação, inclusive de produções precedentes.

O trabalho que vinha sendo realizado pelo grupo apontava para algumas necessidades e direções de pesquisa.

A primeira era a perspectiva de aprofundamento epistemológico do referencial teórico-metodológico. Os estudos iniciados sobre a obra de Homi Bhabha revelaram um enorme potencial crítico para os estudos interculturais. Neste sentido, o grupo de pesquisa se propôs a dar continuidade ao estudo desta obra, revendo à sua luz, as teorias de Gregory Bateson e de Edgar Morin. Também se propôs a estabelecer diálogo com outros autores utilizados nos subprojetos de pesquisas (como Orozco, Martin-Barbero, Michel Foucault, Jacques Gauthier, entre outros).

O campo temático de pesquisa foi se delimitando, favorecendo maior organicidade da elaboração teórica do grupo. Nesta direção, o objeto de pesquisa privilegiava a *temática* emergente da *intercultural*, estudada transversalmente aos campos das *relações interétnicas*, *intergeracionais* e dos *movimentos sociais*. Os projetos de pesquisa (de iniciação científica, mestrado, doutorado e produtividade científica) vinculados ao Grupo de Pesquisa vinham concentrando o foco nesta temática, sendo inclusive esta o critério para a admissão ao grupo de novos pesquisadores em formação.

Simultaneamente ao processo de concentração temática e teórico-metodológica do grupo, foi se consolidando a rede de relações interinstitucionais e trabalho interdisciplinar, a partir da implantação, em julho de 2001, do Projeto *Educação Intercultural e Movimentos Sociais: cidadania e reconhecimento identitário no sul do Brasil* - PSPPG/CNPq/FUNCITEC (FLEURI; SCHERER-WARREN, 2001). A organização em rede – com

o desenvolvimento de base interdisciplinar de dados, de intercomunicação virtual sistemática, de seminários presenciais de aprofundamento, de cooperação científica em nível nacional e internacional, assim como de produção e publicação científica – foi se configurando como fator de potencialização e ampliação do trabalho deste Projeto Integrado.

Até meados de 2001, havíamos conseguido construir as bases de organização do grupo, concentrando esforços na elaboração do referencial teórico-metodológico e nas pesquisas específicas. A partir de então, o grupo decidiu investir esforços para elaborar subsídios didático-pedagógicos numa perspectiva intercultural para a prática educativa e para a formação de educadores. E esta se tornou uma das metas da fase seguinte de trabalho do grupo de pesquisa.

Ao consolidar os eixos centrais do processo de pesquisa desenvolvido neste Projeto Integrado, o grupo se propôs a ampliar ou reformular algumas de suas dimensões.

Assim, a busca de elaboração epistemológica do conceito de intercultura e o estudo crítico dos desafios e das perspectivas para a educação intercultural na realidade brasileira veio se consolidando como eixo articulador do projeto integrado de pesquisa.

Entretanto, alguns aprimoramentos teórico-metodológicos foram se configurando. Diante da “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” (BHABHA, 1998, p. 20), consideramos o conceito de *diferença* cultural mais pertinente ao nosso objeto de pesquisa, do que o conceito de *pluralidade* ou *diversidade* cultural.

Se a diversidade é uma categoria da ética, estética ou etnologia comparativas, a diferença cultural é um processo de

significação através do qual afirmações *da* cultura ou *sobre* a cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força, referência, aplicabilidade e capacidade. A diversidade cultural é o reconhecimento de conteúdos e costumes culturais pré-estabelecidos: mantida em um enquadramento temporal relativista, ela dá origem a noções liberais de multiculturalismo, de intercâmbio cultural ou da cultura da humanidade (BHABHA, 1998, p. 63).

Por isso, substituímos, no título original deste projeto o termo *pluralidade* por *diferença*. Da mesma forma, substituímos o termo *étnica* por *cultural*, uma vez que nossa pesquisa passou a focalizar, além de questões relativas à identidade e à diferença étnicas, também questões relativas à identidade e à diferença no campo das *gerações* e dos movimentos sociais.

Assim, o título de nosso Projeto Integrado passou a ser, a partir de março de 2002, “Educação intercultural: desafios e perspectivas da identidade e da *diferença cultural em práticas educativas e movimentos sociais no Brasil*”.



## **Educação intercultural: desafios e perspectivas da identidade e da diferença cultural em práticas educativas e movimentos sociais no Brasil**

### **Desenvolvimento do Projeto Integrado de Pesquisa em 2002-2004**

O trabalho realizado pelo Grupo de Pesquisa nos anos 2002-2004<sup>44</sup>, dando prosseguimento ao biênio anterior, evidencia a busca de conceituar epistemologicamente a perspectiva intercultural da educação, focalizando – inicialmente sob a óptica da teoria da complexidade – as relações entre grupos socioculturais, étnicos, geracionais, de gênero nas práticas educativas escolares e nos movimentos sociais, tendo em vista a elaboração de subsídios teórico-metodológicos para a formação de educadores, assim como para a educação popular e escolar (FLEURI, 2003c).

Tal proposta resulta de um processo de pesquisa iniciado há quatorze anos com estudos das relações de saber e poder na prática educativa (FLEURI, 1996a). Defrontando-nos com relações de sujeição disciplinar, buscamos nas propostas de educação intercultural perspectivas de sua superação (FLEURI, 1996b). O paradigma da complexidade (FLEURI, 1998) revelou-se

---

44 O relatório parcial do desenvolvimento deste Projeto Integrado (fonte das informações para este relato) se refere ao período de agosto de 2001 a julho de 2003, abrangendo 7 meses do período de vigência do financiamento anterior (mar.2000-fev.2002) e 17 meses do período de vigência do projeto (mar.2002-fev.2004). Tal como em todos os relatórios de pesquisa aqui utilizados como fontes de informação, este lapso de sete meses entre a redação do relatório e a conclusão da vigência do projeto acontece porque o cronograma do edital do CNPq para bolsa de produtividade científica prevê que o relatório do projeto em andamento seja apresentado juntamente com a submissão do novo projeto para o período subsequente, geralmente no mês de julho, para vigência, caso aprovado, a partir de março do ano seguinte.

uma perspectiva epistemológica fecunda para tornar possível um salto lógico (FLEURI; COSTA, 2000; FLEURI, 2001b) necessário à compreensão crítica do conceito e das propostas de educação intercultural. É nesta direção que continuamos a avançar (1.) na elaboração crítica dos pressupostos epistemológicos da intercultura, (2.) na conceituação da educação intercultural pertinente à realidade brasileira, (3.) no estudo da intercultura focalizando as relações entre processos identitários que se constituem por etnias, gerações, gênero, nos movimentos sociais, (4.) tendo em vista a elaboração de subsídios teórico-metodológicos para a formação de educadores<sup>45</sup>.

## **Composição do grupo de pesquisa em 2002-2004**

O processo de pesquisa do grupo envolveu *diretamente* no biênio 2001-2003, dezenove integrantes, já indicados acima, cada um com seu objetivo específico articulado ao projeto integrado:

Doutores (03): o coordenador (FLEURI), a vice-coordenadora (TRAMONTE) e um pós-doutorando (MARCON<sup>46</sup>);

Doutorandos (05): três inscritos no doutorado (TOMAZETTI, 2004; AZIBEIRO, 2002a; CORTE REAL<sup>47</sup>, 2002)

---

45 O desenvolvimento do estudo destes temas será apresentado na segunda parte deste livro, que relatará os estudos realizados pelo Núcleo Mover (1995-2014).

46 Telmo Marcon desenvolveu Estágio de Pós-doutorado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação e ao Núcleo Mover “Educação Intercultural e Movimentos Sociais” da UFSC, no período de setembro de 2002 a fevereiro de 2003, com a supervisão de Reinaldo Matias Fleuri. Participou dos projetos de pesquisas deste Núcleo como consultor e parceiro na organização de seminários e publicações. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7659184664426945>.

47 Marcio Penna Corte Real ingressou no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC no mês de maio de 2002. Realizou estágio de doutorado-sanduiche em Salvador (BA), junto à UFBA, no período de janeiro a abril de 2005. Qualificou o projeto de tese em 09 de março de 2006. Defendeu a tese em 10 de agosto de 2006 sobre o tema “As

e dois por processo de upgrade (GRANDO, 2003; BARBOSA, 2005);

Mestrandos (04): dois defenderam dissertações no período (PORTO de SOUZA, 2002; XAVIER, 2003); dois com defesa prevista para fevereiro de 2004 (VIEIRA, 2002; HUBER<sup>48</sup>, 2002a);

Bolsistas de iniciação científica (05): três concluíram seus projetos (ANGENOT, 2002a; SCHIMITZ, 2002a; SPRICIGO<sup>49</sup>, 2003); dois com vigência até fevereiro de 2004 (SCHUCMAN<sup>50</sup>, 2004; ANGEOLETTO<sup>51</sup>, 2003);

---

musicalidades das rodas de capoeiras: diálogos interculturais, campo e atuação de educadores”. Ingressou por concurso na Universidade Federal de Goiás em 2008. Mantém o vínculo como o Núcleo Mover como pesquisador. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1976193858153118>.

48 Vera Huber ingressou no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC em maio de 2002. Realizou qualificação do projeto de mestrado em junho de 2003. Defendeu a dissertação em 20 de dezembro 2004. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3161069513394182>.

49 Kelly Regina Spricigo assumiu bolsa de iniciação científica em 2001-2003, junto ao projeto do Plano Sul de Pesquisa e Pós-graduação “Educação Intercultural e Movimentos Sociais: Cidadania e Reconhecimento Identitário no Sul do Brasil”.

50 Lia Vainer Schucman trabalhou como bolsista de Iniciação Científica financiada pelo CNPq, junto ao Projeto Integrado “Educação Intercultural: desafios e perspectivas da identidade e diferença cultural nas práticas educativas e movimentos sociais no Brasil”. Iniciou em agosto de 2000, em substituição a Roselei Schmitz. Encerrou em fevereiro de 2004, sendo substituída por Gladis Tibourski Lazzarotto. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0412517270170780>.

51 Fernando Angeoletto assumiu bolsa de Iniciação Científica, financiada pelo CNPq, junto ao Projeto Integrado “Educação Intercultural: desafios e perspectivas da identidade e diferença cultural nas práticas educativas e movimentos sociais no Brasil”. Bolsa iniciada em outubro de 2003, em substituição a Luiz Gabriel Angenot. Encerrada em fevereiro de 2004. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1137310846127923>.

Bolsistas de apoio técnico (02), com vigência até fevereiro de 2004 (PALUDO<sup>52</sup>, 2003; BITENCOURT<sup>53</sup>, 2004).

O desenvolvimento do trabalho de pesquisa nesse período foi fortemente influenciado pelo contexto político da universidade, uma vez que a greve dos servidores públicos das universidades federais deflagrada no segundo semestre de 2001 determinou a paralisação de grande parte das atividades por quatro meses e, conseqüentemente, a alteração do calendário letivo que acarretou a alteração do ritmo e o acúmulo das atividades acadêmicas no ano e meio subsequente.

Neste mesmo período, o Núcleo Mover, responsável por este Projeto Integrado de Pesquisa, assumiu também a liderança do Projeto *Rizoma - Educação intercultural e Movimentos Sociais: cidadania e reconhecimento identitário no sul do Brasil*, financiado pelo CNPq/FUNCITEC, com vigência de agosto de 2001 a dezembro de 2004 (FLEURI; SCHERER-WARREN, 2001). Tal simbiose, ao mesmo tempo em que consumiu grande parte de energia do grupo de pesquisa, potencializou o desenvolvimento dos objetivos específicos do presente Projeto Integrado de pesquisa. De modo particular, a realização do *II Seminário Internacional Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais: Identidade, Diferença e Mediações*, em Florianópolis no período de 8 a 11 de abril de 2003 (FLEURI, 2003b), promovido

---

52 Márcio Paludo foi bolsista de apoio técnico pelo CNPq, junto ao Projeto Integrado "Educação Intercultural: desafios e perspectivas da identidade e diferença cultural nas práticas educativas e movimentos sociais no Brasil". Iniciou em agosto de 2002, encerrou em outubro de 2003, sendo substituído por Luiz Gabriel Angenot. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6920600431281930>.

53 Silvana Maria Bitencourt assumiu Bolsa de apoio técnico financiada pelo CNPq, junto ao Projeto Integrado "Educação Intercultural: desafios e perspectivas da identidade e diferença cultural nas práticas educativas e movimentos sociais no Brasil". Bolsa iniciada em julho de 2000, em substituição a Rosângela Steffen Vieira. Encerrada em fevereiro de 2004. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4982831085670610>.

pela Rede *Rizoma* e liderado pelo Núcleo Mover, possibilitou a consolidação e ampliação da rede de cooperação científica e ensinou a convergência e a sistematização dos estudos e das experiências pertinentes à temática da educação intercultural no Brasil.

Assim, no segundo semestre de 2001, ao mesmo tempo em que se implantava a estruturação da rede *Rizoma* – com a aquisição dos equipamentos, implementação de bolsas de pesquisa, criação da base informática de comunicação e realização de seminários nos programas de pós-graduação da UFSC – o Núcleo Mover, atento ao movimento social emergente no contexto da greve dos servidores das universidades federais, desenvolveu uma pesquisa sobre “*A construção de Identidades e diferenças no movimento grevista de 2001 na Universidade Federal de Santa Catarina*” (FLEURI; SPRICIGO, 2002), deu prosseguimento aos subprojetos de pesquisa, participou de eventos e elaborou publicações. Destaca-se o início do estágio de doutorado sanduíche de Beleni Salete Grando, em Lisboa, no período de setembro de 2001 a agosto de 2002.

No primeiro semestre de 2002, no contexto do calendário acadêmico em ritmo excepcional, o grupo concentrou seus esforços na produção da pesquisa, destacando-se a defesa da dissertação de Maria Izabel Porto de Souza, o ingresso no Grupo de Pesquisa das Mestradas Rosângela Steffen Vieira e Vera Huber, assim como dos doutorandos Marcio Penna Corte Real e Nadir Esperança Azibeiro. Foi marcante a cooperação com a Rede *Rizoma*, particularmente no desenvolvimento de seminários presenciais, nas atividades de formação dos bolsistas, nas atividades didáticas nos cursos de graduação e de pós-graduação, que contribuíram determinadamente para a elaboração do referencial teórico-epistemológico para a conceituação da perspectiva intercultural da educação. Da mesma

maneira, a interação com os núcleos participantes do *Rizoma*, Núcleo de Pesquisa em Movimentos Sociais – NPMS/UFSC, Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades NIGS/UFSC e Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Movimentos Sociais – NEPEMOS/FURB, ensinou estudos mais pertinentes aos *movimentos sociais* no Brasil e, de modo especial, inseriu a questão de gênero no âmbito das preocupações de nossos estudos sobre as identidades e diferenças nos movimentos sociais.

O segundo semestre de 2002 exigiu grande esforço do grupo de pesquisa para a organização do *II Seminário Internacional Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais*. Este evento tornou-se uma atividade estratégica para a elaboração do estudo do estado da arte das pesquisas e das experiências de educação intercultural no Brasil, objetivo este que foi enfatizado no presente Projeto Integrado, com a implementação de mais uma bolsa de apoio técnico concedida pelo CNPq a partir de agosto de 2002.

Paralelamente a este esforço organizativo, a pesquisa teórica avançou significativamente no estudo da produção acadêmica no Brasil mediante a análise dos trabalhos apresentados na 25<sup>a</sup> Reunião Anual da Anped, realizada em Caxambu, no período de 29 de setembro a 2 de outubro de 2002. Elaboramos um trabalho que apresentamos na mesma reunião na Sessão especial sobre *A questão da diferença na Educação* (FLEURI, 2002b). Nesta mesma direção, foram ainda elaborados outros trabalhos, apresentados em congressos e seminários. Ainda, do ponto de vista da elaboração de subsídios didáticos para a educação intercultural realizamos diferentes oficinas pedagógicas.

O início do primeiro semestre de 2003 foi particularmente intenso pelas múltiplas demandas de pesquisa, de organização, de

debates e de contatos nacionais e internacionais propiciadas pela realização do *II Seminário Internacional Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais: Identidade, Diferença e Mediações*. O imenso trabalho despendido pelo Núcleo Mover na liderança da organização deste evento foi altamente recompensado – do ponto de vista de seus objetivos específicos de pesquisa – pela significativa produção e sistematização de base de trabalhos que permitiram elaborar o estado da arte de pesquisas sobre educação intercultural no Brasil, pelo aprofundamento do estudo sobre perspectiva intercultural da educação, pelo estabelecimento e consolidação de relações interinstitucionais e internacionais, pela produção de material didático para a educação intercultural e movimentos sociais.

Neste semestre, o grupo contou com a significativa participação de Telmo Marcon (Universidade de Passo Fundo, RS) que realizou seu estágio de Pós-doutorado junto ao Núcleo Mover, no período de setembro de 2002 a fevereiro de 2003. Destaca-se, ainda, o upgrade para doutorado de Willer Araújo Barbosa, bem como o início de seu estágio de doutorado-sanduíche na Universidade do Porto (Portugal).

Destacam-se, em termos de produção bibliográfica, a publicação de 8 livros, a participação em eventos e a publicação de artigos, bem como a defesa da dissertação de Márcia Rejania Xavier. Também se iniciou um processo de intercâmbio com a Universidade de Sherbrooke, Canadá, particularmente com Fernand Ouellet, assim como com Yves Lenoir, diretor *do Centre de Recherches sur l'investigation éducative – CRIE*.

Comparando o itinerário das atividades realizadas pelo grupo de pesquisa neste biênio (entre os meses de agosto de 2001 e julho de 2003) com o perfil traçado no período anterior (de março de 2000 a julho de 2001) é possível identificar

transformações muito significativas no ritmo e na qualidade de trabalho do grupo.

No período de vigência anterior (2000-2002), o grupo atuara de modo bastante voltado à construção de coesão interior, mediante reuniões e atividades regulares, que de fato permitiram a constituição de um referencial teórico-metodológico que serviu de mediação entre os diferentes subprojetos de pesquisa. Tal referencial teórico (baseado nas teorias da complexidade, de Gregory Bateson e Edgar Morin, assim como na dos “entrelugares”, de Homi Bhabha) foi de fundamental importância na formulação de dissertações já defendidas (PORTO DE SOUZA, 2002; XAVIER, 2003), assim como em projetos de doutorado (AZIBEIRO, 2002a) e vários artigos (FLEURI, 2001b; FLEURI, 2002c; FLEURI e PORTO DE SOUZA, 2002; AZIBEIRO, 2002b, 2003a; 2003b; BARBOSA, 2003).

Já no período de vigência 2002-2004, o grupo de pesquisa buscou articular seus objetivos específicos de pesquisa com a marcante demanda externa. De modo particular, respondeu aos apelos da conjuntura política de movimento grevista do segundo semestre de 2001, com a elaboração de uma pesquisa pertinente ao seu objeto de estudo (a questão da identidade e da diferença no movimento grevista). Da mesma forma, ao se articular e liderar a Rede *Rizoma*, reorientou suas atividades de modo a avançar significativamente na realização de seus objetivos específicos (aprofundamento teórico da perspectiva intercultural da educação, assim como elaboração de subsídios teórico-metodológicos e didático-pedagógicos) na proporção em que promovia as articulações interinstitucionais e a organização de eventos no âmbito da Rede *Rizoma*.

Outro aspecto relevante no andamento do trabalho do grupo se refere ao levantamento e à sistematização de fontes



de pesquisa. Durante os anos de 1999 e 2000 investíramos no levantamento e na sistematização da bibliografia existente no Brasil sobre educação intercultural. Constatamos naquela ocasião a parca produção teórica brasileira no campo. Entretanto, desde meados de 2000 começamos a trabalhar de modo articulado com a Biblioteca Digital do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFSC (Cf. Material disponível em <http://notes.ufsc.br/aplic/cfh.nsf/>), para alimentá-la com as fontes pertinentes à temática de nossa pesquisa. Desta forma, iniciamos o processo de construção de um banco de dados que, ao mesmo tempo que serve como fonte para nossa pesquisa, constitui uma base de pesquisa de acesso público. Nossa intenção era a de veicular sistematicamente os artigos publicados pelos pesquisadores do grupo e também textos que compõem o seu referencial teórico-metodológico. Entretanto, pouco se avançou neste sentido, uma vez que no biênio 2002-2004 tentamos fazer este trabalho em cooperação com os outros núcleos da Rede *Rizoma*, que entretanto não incorporaram esta metodologia de trabalho. Não obstante isso, o Seminário Internacional constituiu uma significativa base de trabalhos que representam indiciariamente o estado de elaboração das pesquisas relativas à educação intercultural no Brasil no início do milênio.

## **Perspectivas do processo de pesquisa do Projeto Integrado**

A avaliação do processo de pesquisa desenvolvido nestes dois biênios indica a consolidação de seus eixos centrais e, ao mesmo tempo, a ampliação e reformulação de algumas de suas dimensões.

Ao mesmo tempo em que avançamos na elaboração de referenciais epistemológicos da educação intercultural, a

perspectiva de atuação em rede rompeu com uma prática de pesquisa que reproduz a fragmentação e disciplinarização. Isto se mostrou extremamente significativo em termos da possibilidade de construção de perspectivas transdisciplinares na produção do conhecimento científico. A prática de atuação em rede também veio possibilitando uma ampla troca de referenciais teóricos e metodológicos, o que se tornou enriquecedor para todas as atividades correlatas ao projeto.

Além da continuidade da busca de elaboração epistemológica do conceito de intercultura e do estudo crítico dos desafios e das perspectivas para a educação intercultural na realidade brasileira, que vieram se consolidando como eixo articulador do nosso projeto de pesquisa, o próprio processo metodológico e as relações dialógicas no grupo nos levaram a viver uma experiência intercultural de construção dialógica e complexa do conhecimento.

Simultaneamente ao processo de concentração temática e teórico-metodológica do grupo, foi se consolidando e ampliando a rede de relações interinstitucionais e trabalho interdisciplinar. A organização em rede – com o desenvolvimento de base interdisciplinar de dados, de intercomunicação virtual sistemática, de seminários presenciais de aprofundamento, de cooperação científica em nível nacional e internacional, assim como de produção e publicação científica – foi se configurando como fator de potencialização e ampliação do trabalho deste Projeto Integrado.

Avançamos, também, na elaboração de subsídios didático-pedagógicos numa perspectiva intercultural para a prática educativa e para a formação de educadores. É principalmente nesta dimensão, de produção de referenciais e subsídios para a educação intercultural que nos propusemos investir maior esforço na etapa seguinte de nosso processo de pesquisa.

A análise que realizamos do processo de pesquisa neste período nos permitiu perceber fatores que interferiram na execução do projeto. Tal como no período precedente, a sobrecarga de trabalho, a diversidade e a intensidade de vínculos institucionais, a limitação de recursos financeiros foram os principais fatores que dificultaram o trabalho do grupo. A estes fatores se somaram os impedimentos e os transtornos funcionais causados pelo longo período de greve 2001 e pela reordenação do calendário acadêmico no período.

O grupo de pesquisa contou com pequena parcela de apoio financeiro da FUNCITEC oferecido para a implementação do Projeto de Rede *Rizoma*. Com efeito, no período de agosto de 2001 a dezembro de 2004, o processo de pesquisa desenvolvido pelo Núcleo Mover – “Educação Intercultural e Movimentos Sociais”, articulou-se em rede com outros grupos de pesquisa no Projeto *Rizoma*.

Na realidade, o vínculo com esta rede de pesquisa implicou um acréscimo agonístico de trabalho, de responsabilidades e de tensões para o grupo de pesquisa, uma vez que assumiu a liderança pela gestão de uma rede de grupos de pesquisa, podendo contar com precário apoio institucional e poucos recursos financeiros e humanos. Assim, o principal desafio, em um intenso processo de múltiplas e sempre urgentes demandas, foi o manter a coesão do grupo, ao mesmo tempo que a coerência com os objetivos do Projeto integrado e a pertinência dos trabalhos com o processo de construção da Rede *Rizoma*.

Todavia, o vínculo com esta rede permitiu a ampliação e a consolidação de processos de cooperação científica nacional e internacional, favorecendo maior visibilidade do trabalho do grupo, incentivando a participação em eventos e a publicação, inclusive de produções audiovisuais.

Uma das atividades mais marcantes e empenhativas realizadas neste período foi o *II Seminário Internacional Educação Intercultural, gênero e movimentos sociais* (Florianópolis, abril de 2003), que contou com surpreendente participação de pesquisadores e produziu um significativo acervo de estudos sobre a educação intercultural (cerca de 336 trabalhos de pesquisa e relatos de experiências).

Esperávamos poder, na fase seguinte do processo de pesquisa, analisar em profundidade este material, com vistas a elaborar estudos sobre o estado da arte da *educação intercultural* no Brasil, dando continuidade às pesquisas que vinham sendo desenvolvidas pelos integrantes do grupo e consolidando a articulação em rede com os grupos de pesquisas parceiros.

A partir da sistematização e análise dos trabalhos apresentados nesse Seminário Internacional, pretendíamos estudar as principais questões e perspectivas emergentes, assim como refinar os critérios epistemológicos e teóricos que definem a perspectiva intercultural de educação. Com base neste referencial, esperávamos formular propostas de subsídios didático-pedagógicos para a educação intercultural no Brasil. Desenvolveríamos, em seguida, experiências-pedagógicas-piloto de formação de educadores, particularmente junto aos contextos e instituições de origem de pesquisadores vinculados ao Núcleo Mover e à Rede *Rizoma*. Por fim, elaboraríamos a sistematização e análise crítica das experiências-pilotos, reconfigurando a proposta de subsídios didático-pedagógicos para a educação intercultural no Brasil.

Desta forma, pretendíamos realizar um avanço na organização estratégica do processo de pesquisa que vinha sendo desenvolvido pelo grupo. Tendo, no biênio 2000-2002, consolidado a formulação de um referencial teórico-metodológico que permitiu construir a coesão do grupo de pesquisa, e tendo,

no período em vigência 2002-2004, ampliado a articulação em rede com vários grupos de pesquisa sobre a temática de educação intercultural, pretendíamos no triênio 2004-2007 dedicarmos mais especificamente à elaboração do estudo crítico do estado da arte da educação intercultural, com vistas à formulação, experimentação e validação de subsídios didático-pedagógicos.

A proposta de prosseguimento da pesquisa constituiu objetivos e desenvolvimento próprios, articulando-se organicamente com os processos de pesquisa assumidos pelos integrantes do Núcleo Mover. A produção de resultados específicos deste projeto de pesquisa se nutria dos processos e resultados das pesquisas de mestrado ou doutorado em andamento, ao mesmo tempo em que constituiria elementos de mobilização dessas pesquisas.



## **Educação Intercultural: elaboração de referenciais epistemológicos, teóricos e pedagógicos para práticas educativas escolares e populares**

### **Desenvolvimento do processo de pesquisa em 2004-2007**

A terceira etapa do processo desenvolvido pelo Núcleo Mover corresponde à realização do projeto integrado de pesquisa aprovado pelo CNPq para o triênio de março de 2004 a fevereiro de 2007 (FLEURI, 2006a). O Projeto Integrado de Pesquisa, nesta etapa, teve como objetivo principal elaborar um referencial epistemológico pertinente à perspectiva intercultural da Educação, à sistematização e análise crítica da produção teórica sobre a temática, assim como à formulação de subsídios didático-pedagógicos para práticas educativas escolares e sociais.

Neste processo de pesquisa, o Núcleo Mover – que incluía vários bolsistas, assim como pesquisadores e estudantes de graduação, mestrado e doutorado – articulou-se em rede com outros grupos de pesquisa no Projeto Rizoma, que haviam colaborado para mobilizar a realização do *II Seminário Internacional Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais* (Florianópolis, 8-11 de abril de 2003).

O processo de pesquisa do grupo envolveu diretamente neste triênio 27 integrantes, cada um com seu objetivo específico articulado ao projeto integrado:

Doutores (03): o coordenador (Reinaldo Matias Fleuri), a vice-coordenadora (Cristiana Tramonte) e um pós-doutorando (Mário Jorge Cardoso Coelho FREITAS<sup>54</sup>, 2005);

Doutorandos (05) que defenderam suas respectivas teses no período: TOMAZETTI, 2004; AZIBEIRO, 2006; CORTE REAL, 2006, GRANDO, 2004; BARBOSA, 2005;

Uma doutoranda que se encontrava com sua pesquisa em andamento: XAVIER, 2006.

Mestrandos (05) que defenderam suas respectivas dissertações no período de 2003 a 2006: XAVIER, 2003; DOLZAN, 2003; VIEIRA, 2004; HUBER, 2004; ANNUNCIATO<sup>55</sup>, 2006.

Mestrandos (04) que se encontravam com suas pesquisas de mestrado em andamento com previsão de defesa de dissertação em 2007 (WEBER, 2007; SIMÕES<sup>56</sup>, 2007) e 2008 (ARAÚJO, 2008; SANTOS<sup>57</sup>, 2006).

---

54 Mário Jorge Cardoso Coelho Freitas, professor do Departamento de Metodologias de Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Portugal, realizou estágio de pós-doutorado no período de agosto de 2005 a setembro de 2007, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação e ao Núcleo Mover "Educação Intercultural e Movimentos Sociais" da Universidade Federal de Santa Catarina, sob a supervisão de Reinaldo Fleuri. Focalizou o tema: "Educação Intercultural: Ambiente, desenvolvimento e sustentabilidade". Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5192401642074209>.

55 Drauzio Pezzoni Annunciato ingressou em 2004 no Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC, na linha de Educação e Movimentos Sociais, sob orientação de Cristiana Tramonte e coorientação de Reinaldo Fleuri. Defesa realizada com êxito no dia 27 de abril de 2006. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0643017320435053>.

56 Sílvia Régia Chaves de Freitas Simões ingressou em 2006 no Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC, na linha de Educação e Movimentos Sociais. Desenvolveu a "Investigação exploratória sobre a presença e o significado cultural dos ciganos no Brasil". Realizou defesa, com êxito, em 11 de outubro de 2007. Orientação de Reinaldo Matias Fleuri e coorientação de Nadir Esperança Azibeirol. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5228666264404030>.

57 Bartira Telles Pereira Santos, estudante de Mestrado no PPGE da UFBA, realizou estágio Sanduíche no PPGE/UFSC em 2007-2008, com coorientação de Reinaldo Matias Fleuri. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8622219442358538>.



Bolsistas de iniciação científica (08) que concluíram seus projetos: ANGENOT, 2002; SCHIMITZ, 2002; SPRICIGO, 2003; SCHUCMAN, 2004; ANGEOLETTO, 2003; ACHCAR<sup>58</sup>, 2005a, LAZZAROTTO<sup>59</sup>, 2005; JOHANN<sup>60</sup>, 2005a.

Bolsistas de iniciação científica (03) com seus trabalhos em andamento: FIGUEIREDO, 2007; RODRIGUES<sup>61</sup>, 2007; GIWA<sup>62</sup>, 2006.

Bolsistas de apoio técnico (04), que concluíram suas atividades: BITENCOURT, em 2004; PALUDO, em 2003, substituído por ANGENOT até 2004; NARDI<sup>63</sup>, 2006.

---

58 Juliana Achcar assumiu bolsa de iniciação científica em substituição ao bolsista Fernando Stern Angeoletto, no período de março de 2004 até julho de 2004. Continuou sua atividade em outra modalidade, como bolsa PIBIC CNPq/UFSC. Encerrou a vigência da bolsa em julho de 2005. Transferiu-se para bolsa-extensão junto ao Programa de Educação de Adultos, PRONERA, CED/UFSC. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0368261213623375>.

59 Gladis Tibourski Lazzarotto assumiu bolsa de iniciação científica em substituição à bolsista Lia Vainer Schucman em março de 2004, com vigência até julho de 2004. Continuou a atividade de IC na modalidade de bolsa PIBIC CNPq/UFSC. Foi substituída por Gillian Travia Giwa, a partir de março de 2005. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5709645178433817>.

60 Morgana Dias Johann assumiu Bolsa de Iniciação Científica com vigência ente agosto de 2004 a julho de 2007. Foi substituída por Clara de Freitas Figueiredo a partir de setembro de 2005. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8935814335553772>.

61 Thaís Fernanda Castro Rodrigues assumiu bolsa de Iniciação Científica com vigência de agosto de 2004 a julho de 2007. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6652114615170993>.

62 Gillian Travia Giwa assumiu bolsa de iniciação científica, na modalidade de bolsa PIBIC CNPq/UFSC, em substituição à Bolsista Gladis Tibourski Lazzarotto, em março de 2005, com vigência até julho de 2004. Bolsa renovada no período de agosto de 2005 a julho de 2006. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3017364792079622>.

63 Ivanete Nardi, ou Ivete Nardi Efe, atuou como bolsista de Apoio Técnico em 2005-2007. Ingressou em 2007 no Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC, na linha de Educação e Movimentos Sociais. Realizou qualificação da dissertação em 11 de julho de 2008. Defendeu a dissertação em dezembro de 2009. Orientação de Reinaldo Matias Fleuri e coorientação de Mário Jorge Cardoso Coelho Freitas. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9132700124300079>.

Além dos pesquisadores e estudantes, o Grupo de Pesquisa contou com três colaboradores: Telmo Marcon<sup>64</sup>, Marcio Vieira de Souza<sup>65</sup> e Stephen Stoer<sup>66</sup>.

A primeira área de atividades deste projeto, realizada particularmente no segundo semestre de 2003, foi a de sistematizar e analisar os mais de trezentos trabalhos apresentados neste seminário, resultando na publicação dos Anais do evento em CD, assim como na divulgação digital de todos os trabalhos na homepage [www.rizoma.ufsc.br](http://www.rizoma.ufsc.br) (desativado). Também foram realizados vários estudos sobre a produção teórica deste seminário, particularmente a sistematização dos temas abordados e estudos sobre as práticas interculturais na escola<sup>67</sup>.

A segunda área de atividades era constituída pelas pesquisas de mestrado e de doutorado que foram realizadas por integrantes do Grupo de Pesquisa. No período de vigência do projeto, foram realizadas e defendidas cinco teses de

---

64 Telmo Marcon desenvolveu Estágio de Pós-doutorado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação e ao Núcleo Mover “Educação Intercultural e Movimentos Sociais” da UFSC, no período de setembro de 2002 a fevereiro de 2003, sob supervisão de Reinaldo Matias Fleuri. Participou dos projetos de pesquisas deste Núcleo como consultor e parceiro na organização de seminários e publicações. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7659184664426945>.

65 Marcio Vieira de Souza assessorou o Grupo de Pesquisa na implantação e utilização do TelEduc – Ambiente Virtual de Aprendizagem. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9598830642714873>

66 Stephen Stoer, Professor na Universidade do Porto, Portugal, participou do II Seminário Internacional, em 2003; orientou o doutorando Willer Araújo Barbosa, no doutorado-sanduíche na Universidade do Porto no período de junho de 2003 a fevereiro de 2004. Recebeu Reinaldo Matias Fleuri no *Fulbright Brainstorms* em 2004, Lisboa, e como professor visitante em 2005, na Universidade do Porto. O Professor Stephen Stoer veio a falecer no dia 30 de dezembro de 2005. A ele nossa carinhosa homenagem.

67 O texto, intitulado “*A questão da diferença na educação: Religião, Educação de Surdos e Educação no Meio rural*” (SCHUCMAN, Lia Vainer; ACHCAR, Juliana), trata da temática das diferenças, que está intrinsecamente ligada à temática da exclusão/inclusão social, denunciando estereótipos, preconceitos, discriminações, racismo e desigualdades como consequência da falta de igualdade de direito e respeito às diferenças no campo da educação.

Doutorado (GRANDO, 2004; TOMAZZETTI, 2004; BARBOSA, 2005; AZIBEIRO, 2006; CORTE REAL, 2006), sendo que uma pesquisa de doutorado se encontrava em andamento (XAVIER, 2006). Foram realizadas e defendidas cinco dissertações de Mestrado (XAVIER, 2003; DOLZAN, 2003; VIEIRA, 2004; HUBER, 2004, ANNUNCIATO, 2006). Encontravam-se em andamento quatro projetos de pesquisa em mestrado (WEBER, 2005; SANTOS, 2006; ARAUJO, 2006; SIMÕES, 2007). Três projetos de apoio técnico (Ivanete Nardi, Luiz Gabriel Angenot, Márcio Paludo) e oito processos de iniciação científica se desenvolveram no período (Gillian Travia Giwa, Lia Vainer Schucman, Fernando Angeoletto, Juliana Achcar, Morgana Dias Johann, Gladis Tibourski Lazzarotto, Thaís Fernanda Castro Rodrigues e Clara de Freitas Figueiredo<sup>68</sup>).

A terceira área de atividades foi constituída pelas articulações interinstitucionais através de visitas técnicas e seminários interinstitucionais. Realizaram-se doze visitas técnicas e sete seminários interinstitucionais. Nestas viagens, compuseram-se participações em eventos e atividades de cooperação interinstitucionais de planejamento e avaliação dos processos articulados de pesquisa. Alguns destes encontros redundaram em atividades conjuntas, como a cooperação intensiva entre o Núcleo Mover e a Universidade de Londrina (com a realização de dois seminários Leituras de Paulo Freire, a cooperação nos cursos e experimentais desta pesquisa e em um Curso de Especialização organizado pela UEL); a Universidade Federal de Viçosa, em função do Plano de Qualificação Docente envolvendo o doutorando Willer de Araújo Barbosa (ensejando

---

68 Clara de Freitas Figueiredo assumiu Bolsa de Iniciação Científica do CNPq, em substituição a Morgana Dias Johann a partir de setembro de 2005, completando a vigência de agosto de 2004 a julho de 2007. Renovou bolsa IC com vigência de agosto 2007 a julho de 2010. Graduou-se em fevereiro de 2010, sendo substituída por Viviane Ferreira, de fevereiro a julho de 2010. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8612552632543905>.

também a participação em seminários promovidos pela UFV); a Universidade de Passo Fundo, resultando em publicações conjuntas (cf. Marcon, 2003b); a UDESC, envolvendo o projeto de pesquisa de doutorado de Nadir Esperança Azibeiro sobre o Projeto Entrelaços do Saber; a UNEMAT, particularmente de cooperação com os trabalhos realizados pela doutora Beleni Salette Grandó; o Instituto Paulo Freire, resultando na cooperação particularmente na produção do Projeto de Alfabetização de Adultos Tecendo o Saber (FRM/IPF); o Grupalfa da Universidade Federal Fluminense, mediante sucessivas visitas recíprocas de vários membros dos grupos para atividades acadêmicas e congressos internacionais.

Também o grupo de pesquisa ampliou e consolidou processos de cooperação científica internacional, tais como com a Universidade do Porto (doutorado sanduíche de Willer Araújo Barbosa, de junho de 2003 a fevereiro de 2004 e participação de Reinaldo Matias Fleuri em seminários e cursos de pós-graduação em 2004 e 2005), a Universidade Técnica de Lisboa (doutorado sanduíche de Beleni Salette Grandó, no período de outubro de 2001 a setembro de 2002, atividades como professores visitantes de Manuela Hasse, em 2003, e de David Rodrigues em 2004 e 2006), a Universidade do Minho (visita de Reinaldo Matias Fleuri em 2005 e pós-doutorado de Mario Freitas na UFSC em 2005-2006), a Universidade de Sherbrooke (participação de Fernand Ouellet no II Seminário Internacional Educação Intercultural e Movimentos Sociais, 2003, a atuação de Yves Lenoir como professor visitante no PPGE/UFSC em 2004, participação de Reinaldo Matias Fleuri em congressos no Quebec em 2003, 2004 e 2006, inclusive como professor visitante na Universidade de Sherbrooke em maio-junho de 2006), as Universidades mexicanas de Guadalajara (2003 e 2005), de Tamaulipas (participação de Reinaldo Matias

Fleuri em atividades acadêmicas em 2005) e a Universidade Pedagógica Nacional (visita de Reinaldo Matias Fleuri em 2005 e atuação de Guadalupe Terezinha Bertussi e Nicanor Rebolledo como professores visitantes no PPGE/UFSC em 2006), com a Universidade A Coruña, Espanha (atuação de Pedro Marcote como professor visitante no PPGE/UFSC em 2006), além da participação ativa em congressos e simpósios internacionais na Itália (GRANDO, 2002a), Portugal (FLEURI, 2004a), França (FLEURI, 2004b), Bratislava (FLEURI, 2004c), Argélia (FLEURI, 2005). De modo particular, veio se consolidando a interação com a *Association Internationale pour la Recherche Interculturelle* (ARIC), de cujo Conselho Administrativo Reinaldo Matias Fleuri passou a fazer parte em 2005. Nesse momento, o Núcleo Mover empenhou-se a organizar, em parceria com a ARIC, o III Seminário Internacional Educação intercultural, Movimentos Sociais e Sustentabilidade (Florianópolis, 13-17 de novembro 2006), a partir do qual se construiu a possibilidade de sediar o Congresso Internacional da ARIC em Florianópolis, em 2009.

Uma atividade fulcral do processo conjunto de pesquisa do Núcleo foi constituída pelas oficinas pedagógicas, propostas como campo empírico de investigação e experimentação para a elaboração de referenciais epistemológicos, teóricos e pedagógicos para práticas educativas escolares e populares.

Durante as visitas técnicas e seminários interinstitucionais, decidiu-se concentrar os esforços da equipe de pesquisadores e colaboradores na realização de oficinas pedagógicas, ampliando e consolidando o caráter formativo e institucional da proposta, mediante a constituição de cursos de extensão universitária voltados para agentes sociais e educacionais vinculados a movimentos sociais e organizações não-governamentais. Decidiu-se que tais cursos comporiam um Programa de Estudos e Relações Interculturais (PERI) e que seriam sediados na UFSC,

e não como se tinha imaginado anteriormente no projeto em diferentes universidades de diversos estados (UFV, UNEMAT, UFSM, UPF, UEL, UDESC).

Tal estratégia, ao eleger a própria sede do Núcleo Mover como centro articulador do curso experimental e principal campo da investigação, permitiu concentrar os esforços da equipe de pesquisa, assim como dos formadores e dos colaboradores, em um único espaço institucional, otimizando inclusive o uso dos poucos recursos disponíveis. Deste modo, ao invés de se realizar apenas seis oficinas (previstas inicialmente em diferentes cidades), realizou-se em Florianópolis o primeiro curso experimental de 90 horas, em quatro encontros de fins de semana, durante o segundo semestre de 2004, dirigido a diferentes agentes sociais.

Como resultado desta primeira experiência, o Núcleo Mover propôs, em parceria com a Confraria Catarinense de Capoeira, um curso experimental de formação pedagógica de educadores populares de capoeira, de 120 horas, que se desenvolveu durante o ano de 2005<sup>69</sup>. Além da ampla produção teórico-metodológica desenvolvida a partir deste campo experimental verificou-se a relevância e originalidade do processo de formação pedagógica de educadores de capoeira e projetou-se o próximo curso experimental, de 300 horas, a se realizar a partir do segundo semestre de 2006, com possível apoio da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPPIR), do governo federal. Este curso

---

69 O Curso denominado PERI-Capoeira (ACHCAR, 2005b) teve como objetivo geral a “capacitação de educadores populares de capoeira na perspectiva intercultural, visando a problematizar e a potencializar a dimensão educativa das práticas de capoeira”. Pretendia-se, desta forma, construir a compreensão dos diferentes sujeitos, contextos e dimensões das relações sociais e educativas no mundo da capoeira e promover redes de interação entre diferentes grupos e perspectivas do mundo da capoeira. O curso realizou-se em doze encontros, de dez horas cada, em sábados, com intervalos de duas ou três semanas, ao longo do ano de 2005.

poderia se constituir como um dos principais campos empíricos de pesquisa na etapa seguinte de pesquisa do Núcleo Mover.

A quinta área de atividades constituiu-se pelas diversas formas de sistematização, publicação e difusão dos resultados de pesquisa. Desenvolvemos diferentes meios informáticos e virtuais de comunicação e divulgação, tais como a homepage [www.mover.ufsc.br](http://www.mover.ufsc.br) (desativada), a lista de discussão ([nucleomover@grupos.br](mailto:nucleomover@grupos.br)) do Núcleo Mover, as homepages da rede e do seminário Rizoma e o uso do TelEduc (FLEURI; JOHANN, 2005b)<sup>70</sup>. Estes meios cumpriram a função do boletim “informativo de educação intercultural” e, por isso, decidiu-se não produzir as seis edições deste boletim previstas no projeto inicial. Também foram produzidas diferentes publicações impressas e digitais (8 livros publicados/organizados, 20 capítulos, 03 prefácios, 13 artigos em periódicos, 05 textos em jornais e revistas, 01 CD) assim como apresentação de trabalhos em eventos e conferências (33 resumos, 32 trabalhos completos, 19 conferências).

Ressalte-se que foram elaboradas produções não previstas no projeto inicial, particularmente a de material audiovisual e relatórios de campo, que compõem um acervo de informações para o processo de pesquisa do Núcleo Mover, assim como para a construção de subsídios didático-pedagógicos para a formação de educadores. Da mesma forma, o processo de pesquisa e das suas articulações interinstitucionais e internacionais conduziu à organização do III Seminário Internacional Educação Intercultural, Movimentos Sociais e Sustentabilidade: perspectivas epistemológicas e propostas

---

70 O TelEduc é um ambiente de ensino a distância pelo qual se pode realizar cursos através da Internet. Foi desenvolvido conjuntamente pelo Núcleo de Informática Aplicada à Educação (Nied) e pelo Instituto de Computação (IC) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) - <http://www.teleduc.org.br>.

metodológicas, realizado em 13-17 de novembro de 2006, em Florianópolis.

Comparando o itinerário das atividades realizadas pelo grupo de pesquisa nos dois períodos anteriores (2000-2002 e 2002-2004), verificam-se algumas mudanças no processo de trabalho do grupo durante o triênio 2004-2006.

No primeiro período, o grupo de pesquisa havia construído sua coesão interior, mediante a constituição de um referencial teórico-metodológico que serviu de mediação entre os diferentes subprojetos de pesquisa. No segundo período, o grupo de pesquisa articulou seus objetivos específicos de pesquisa com o desenvolvimento do Projeto de Pesquisa no âmbito do Plano Sul de Pesquisa e Pós-Graduação (FLEURI; SCHERER-WARREN, 2001), resultando na articulação Rede *Rizoma* e do II Seminário Internacional Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais.

Já no terceiro período, o grupo de pesquisa, contando com vários pesquisadores e pesquisadoras formados e atuando em diferentes instituições do país, buscou manter interações de cooperação interinstitucional e, ao mesmo tempo, articular os diferentes projetos de pesquisa desenvolvidos pelos integrantes do grupo em torno da promoção e análise de um percurso comum de pesquisa constituído por cursos e experimentais de formação de educadores populares na perspectiva intercultural, visando ao aprofundamento teórico da perspectiva intercultural da educação, assim como à elaboração de subsídios teórico-metodológicos e didático-pedagógicos. Neste período, ampliou-se e consolidou-se a rede de cooperação científica internacional, resultando inclusive na promoção do III Seminário Internacional Educação Intercultural, Movimentos Sociais e Sustentabilidade no segundo semestre de 2006.



Este processo abriu perspectivas de se desenvolver a pesquisa no triênio seguinte (2007-2010) em duas dimensões articuladas. Por um lado, tomou-se como campo empírico do trabalho de pesquisa integrada do grupo a realização de cursos de formação de educadores na perspectiva intercultural, fortemente enraizados na realidade local e regional. Por outro lado, este projeto de formação de educadores populares se constituiria com um campo de interação e integração entre os diferentes projetos de pesquisas assumidos, seja por estudantes do PPGE/UFSC vinculados ao grupo, seja por pesquisadores do mesmo grupo vinculados a outras instituições, seja por outros grupos de pesquisa parceiros nacionais e internacionais que interagem na rede de pesquisas sobre educação intercultural.

### **Avaliação do processo de pesquisa realizado no período**

A avaliação que realizamos do processo de pesquisa nesse triênio indicou que avançamos na elaboração de referenciais epistemológicos e de subsídios teórico-metodológicos e didático-pedagógicos para a educação intercultural, tendo como campo de experimentação e pesquisa cursos de formação de educadores. A atuação em rede que vinha se desenvolvendo no período anterior promoveu a prática de pesquisa mais integrada e participante, ensejando a construção intercultural e transdisciplinar do conhecimento científico e dos saberes populares. Por um lado, a interação com educadores populares na construção e condução de experiências de formação de educadores e, por outro lado, a articulação interinstitucional de cooperação científica com outros grupos de pesquisa em nível nacional e internacional, ensejaram uma ampla troca de

referenciais teóricos e metodológicos. Isto foi enriquecedor para todas as atividades correlatas ao projeto.

Os principais fatores que desafiaram o trabalho do grupo nesse período, além dos fatores já mencionados anteriormente (sobrecarga de trabalho, diversidade e a intensidade de vínculos institucionais, limitação de recursos financeiros, transtornos funcionais causados pelo período de greve 2005) a multiplicidade de vínculos institucionais e de campos de pesquisa dos membros do grupo constituía um fator de dispersão e fluidez contínua do grupo. Assim, o maior empenho, em um intenso processo de múltiplas urgências e emergências, foi o de manter a coesão do grupo, ao mesmo tempo que a coerência com os objetivos do Projeto Integrado e a pertinência dos trabalhos com o processo de construção da rede de cooperação científica. Entretanto, o vínculo com esta rede e a realização dos Seminários Internacionais permitiram ampliação e consolidação de processos de cooperação científica nacional e internacional, favorecendo maior visibilidade do trabalho do grupo, incentivando a participação em eventos e a publicação, inclusive de produções audiovisuais.

Assim, além da continuidade da busca de elaboração epistemológica do conceito de intercultura e do estudo crítico dos desafios e das perspectivas para a educação intercultural na realidade brasileira, foi se ampliando, de um lado, no sentido de interagir com os estudos no campo da educação ambiental e para a sustentabilidade, e de outro lado, para a dimensão latino-americana e internacional, particularmente com o mundo francófono, mediante as interações com a ARIC.

Neste sentido, simultaneamente ao processo de aprofundamento temático e teórico-metodológico do grupo, foi se consolidando e ampliando a rede de relações interinstitucionais e trabalho interdisciplinar. A organização em rede – com o

desenvolvimento de base interdisciplinar de dados, de intercomunicação virtual sistemática, de seminários presenciais de aprofundamento, de cooperação científica em nível nacional e internacional, assim como de produção e publicação científica – configurou-se como fator de potencialização e ampliação do trabalho deste Projeto Integrado.

O trabalho em rede com outros grupos de pesquisa consolidou-se particularmente a partir da realização do *II Seminário Internacional Educação Intercultural, gênero e movimentos sociais* (Florianópolis, 8-11 de abril de 2003). E constituiu as bases para a realização do *III Seminário Internacional Educação Intercultural, movimentos sociais e sustentabilidade* (Florianópolis, 13-17 de novembro de 2006), ensejando a conexão entre nossas pesquisas com as de grupos de pesquisas parceiros.

Ao mesmo tempo, decidimos concentrar esforços para o desenvolvimento institucional de processos experimentais de formação de educadores, particularmente no campo de educadores populares de capoeira e no campo da formação para a educação inclusiva. A sistematização e análise crítica destas experiências de formação de educadores contribuiriam para a elaboração de subsídios didático-pedagógicos para a educação intercultural e inclusiva no Brasil.

Desta forma, pretendíamos realizar um avanço na organização estratégica do processo de pesquisa que vinha sendo desenvolvido pelo grupo. Tendo, nos períodos anteriores, consolidado a formulação de um referencial teórico-metodológico que permitiu construir a coesão do grupo de pesquisa, ampliado a articulação em rede com vários grupos de pesquisa sobre a temática de educação intercultural, realizado o início de experimentação e validação de subsídios didático-pedagógicos, miramos, no

triênio seguinte (2007-2010), a consolidar este processo de elaboração teórico-metodológica e didático-pedagógica na perspectiva de desconstrução das subalternidades, seja a partir de experiências focais de formação de educadores, seja mediante a interação e o diálogo crítico em atividades de cooperação científica nacional e internacional.

## **Educação Intercultural: desconstrução de subalternidades em práticas educativas e socioculturais**

### **Processo de pesquisa desenvolvido no período 2007-2010**

No período de agosto de 2006 a julho de 2009, o Projeto Integrado de Pesquisa incluiu vários bolsistas, assim como pesquisadores e estudantes de graduação, mestrado e doutorado, que constituíam o Grupo de Pesquisa *Educação intercultural e movimentos sociais*. Teve como objetivo principal “analisar processos e dispositivos constitutivos de dialogicidade intercultural e de desconstrução de subalternidades emergentes em práticas educacionais articuladas com movimentos socioculturais brasileiros e latino-americanos, particularmente no âmbito das relações étnicas, geracionais, de diferenças físico-mentais, de gênero e de classe” (FLEURI, 2009a).

Com este objetivo, o grupo estabeleceu as seguintes metas: (1) constituir e estudar experiências de intervenção educativa (particularmente no campo do ensino da capoeira e da educação inclusiva) que ensejem processos de desconstrução de subalternidades; (2) realizar pesquisas temáticas, dissertações e teses relativas a práticas socioculturais populares e processos pertinentes de formação de educadores, desenvolvendo referencial teórico-epistemológico e subsídios didático-pedagógicos numa perspectiva de desconstrução de subalternidades; (3) consolidar a rede de cooperação científica que vinha sendo construída, com a participação do Núcleo Mover, em nível nacional e internacional.

O processo de pesquisa do grupo envolveu diretamente neste triênio 28 integrantes, cada um com seu objetivo específico articulado ao projeto integrado:

Doutores (06): o coordenador (Reinaldo Matias Fleuri), a vice-coordenadora (Cristiana Tramonte) e 4 pós-doutores (Telmo Marcon, Mário Jorge Cardoso Coelho Freitas, João Batista de Albuquerque Figueiredo, Valdo Hermes de Lima **Barcelos**<sup>71</sup>).

Doutorandos (02) que defenderam suas respectivas teses no período: AZIBEIRO, 2006; CORTE REAL, 2006.

Doutorandos (04) que se encontravam com sua pesquisa em andamento: XAVIER, 2006; ORÇO<sup>72</sup>, 2012; SILVA, 2008 e COPPETE<sup>73</sup>, 2012.

Mestrandos (04) que defenderam suas respectivas dissertações no período de 2006 a 2009: WEBER, 2007; SIMÕES, 2007; GIROLETTI, 2008; ARAÚJO<sup>74</sup>, 2008;

---

71 Valdo Hermes de Lima Barcelos é Professor da Universidade Federal de Santa Maria, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa “Formação, saberes e desenvolvimento profissional”. Realizou o estágio de Pós-doutorado no período de março de 2008 a fevereiro de 2009, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação e ao Núcleo Mover “Educação Intercultural e Movimentos Sociais” da Universidade Federal de Santa Catarina, com a supervisão de Reinaldo Matias Fleuri. Focalizou o tema: Antropofagia Cultural Brasileira, Intercultura e Educação Ambiental – contribuições à Formação de Professores(as). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7447760896466057>.

72 Claudio Luiz Orço ingressou o programa de Doutorado, linha de investigação em Ensino e Formação de Educadores, do PPGE/UFSC, no mês de julho de 2007, tendo defendido com êxito a tese em 16 de outubro de 2012. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6608236133406794>

73 Maria Conceição Coppete ingressou o programa de Doutorado, linha de investigação em Ensino e Formação de Educadores do PPGE/UFSC, no mês de março de 2008, tendo concluído a tese em 2012. Desenvolveu pesquisa sobre Educação intercultural e sensibilidade: possibilidades para a docência. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1210541570410742>.

74 Benedito Carlos Libório Caires Araújo ingressou em 2006 no Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC, da linha de Educação e Movimentos Sociais. Defendeu dissertação de mestrado em 08 de maio de 2008, com orientação de Reinaldo Matias Fleuri e coorientação de Paulo Tumolo. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9870674591634117>.

Mestrandos (05) que se encontravam com suas pesquisas de mestrado em andamento com previsão de defesa de dissertação em 2009 (EFE, 2009 e ACORDI, 2009), 2010 (HASS, 2011) e 2011 (SILVA<sup>75</sup>, 2011 e SANTOS<sup>76</sup>, 2011).

Bolsistas de iniciação científica (03) que concluíram seus projetos: RODRIGUES, 2007; GIWA, 2006; SILVA, 2007.

Bolsista de iniciação científica (01) com seus trabalhos em andamento: FIGUEIREDO, 2007.

Bolsista de apoio técnico (01) com seus trabalhos em andamento: CABEZAS<sup>77</sup>, 2010.

Estudantes vinculados a outras instituições (02) que realizaram seus respectivos estágios de doutoramento (ROZO<sup>78</sup>, 2008) e mestrado (SANTOS, 2006).

---

75 Zenete Ruiz da Silva ingressou em agosto de 2009 no Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC, da linha de Educação e Movimentos Sociais. Desenvolveu o Projeto de Pesquisa sobre o tema: O Multiculturalismo na tríplice fronteira – Brasil, Peru e Colômbia – e seus reflexos nas escolas públicas estaduais de Tabatinga / AM. Realizou a defesa com sucesso em 27 de outubro de 2011. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1989301568963277>.

76 Kelly Aparecida dos Santos ingressou em agosto de 2009 no Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC, na linha de Educação e Movimentos Sociais. Desenvolveu o Projeto de Pesquisa sobre o tema: “Estratégias adotadas para a Prevenção e Atendimento aos agravos resultantes da violência contra vítimas de crime: Um estudo de caso do Centro de Atendimento a Vítimas de Crime de Florianópolis-CEAV”. Orientação de Reinaldo Matias Fleuri e coorientação de Lucienne Martins Borges. Defendeu a dissertação em 2011. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4756463694892366>.

77 Alexis Mariel Vidal Cabezas foi bolsista de Apoio Técnico no Grupo de Pesquisa “Educação Intercultural e Movimentos Sociais” no período de agosto de 2008 a outubro de 2009. Cancelou sua bolsa para estágio na Alemanha. Substituída por Jane Vieira da Rocha, para completar o período de bolsa até julho de 2010. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5590767525401837>.

78 Gustavo López Rozo foi estudante de doutorado em estágio de cooperação científica internacional junto ao Núcleo Mover no período de agosto a novembro de 2007. Teve como orientadora a Zayda Sierra, coordenadora do Grupo de Investigación DIVERSER e integrante do Programa de Doutorado em Educação, Estudos Interculturais, da Faculdade de Educação da Universidade de Antioquia, Colômbia. Desenvolveu a pesquisa sobre o tema “Educación intercultural y disidencia sexual: reflexiones sobre género, sexualidad y escuela”.

Seguindo a estratégia de pesquisa-ação proposta neste projeto, desenvolvemos o processo de pesquisa em três dimensões.

A primeira dimensão deste processo de pesquisa constituiu-se na sistematização das análises e dos resultados construídos a partir do desenvolvimento do campo empírico de investigação, ou seja, dos cursos experimentais organizados para a formação pedagógica de educadores populares de capoeira (sistematizados em parceria com Confraria Catarinense de Capoeira<sup>79</sup>) e para a formação de educadores para a inclusão social e profissional de pessoas com deficiências (realizados e sistematizados em parceria com o Serviço Social da Indústria de Santa Catarina – SESI, Florianópolis), ambas no período de 2006-2008.

Os resultados das pesquisas relativas aos Cursos de Formação pedagógica de educadores populares de capoeira se consolidaram no “*Relatório final do I curso de Formação de educadores populares de capoeira na perspectiva intercultural “PERI-Capoeira”*” (elaborado com o apoio da Fundação Cultural Palmares, ligada ao Ministério da Cultura – MinC) e apresentam uma continuidade no projeto de pesquisa de doutoramento de Bruno Emanuel Santana<sup>80</sup>, bem como na dissertação de mestrado de Leandro de Oliveira Acordi<sup>81</sup>.

---

79 A Confraria Catarinense de Capoeira (Triplo-C) congregava representantes e líderes de grupos de capoeira (ABADA-Capoeira, Beribazu, Camará, Cordão de Ouro, Gunganagô, Palmares, dentre outros), pesquisadores e praticantes de diversos segmentos da capoeira do Estado de Santa Catarina. Começou suas atividades de auto-organização em 2003 e foi registrada oficialmente no Cadastro Nacional de Pessoas Jurídicas (CNPJ), sob o número 08.265.344/0001-34, em 07 de junho de 2006.

80 Bruno Emanuel Santana ingressou no programa de Doutorado, linha de investigação em Ensino e Formação de Educadores, do PPGE/UFSC, no mês de março de 2008, tendo defendido a tese em 15 de outubro de 2012. Orientação de Reinaldo Matias Fleuri e coorientação de Márcio Penna Corte Real. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7057413399757757>.

81 Leandro de Oliveira Acordi ingressou, em 2007, no Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC, da linha de Educação e Movimentos Sociais. Realizou,



Também se realizaram dois cursos de formação de gestores e profissionais para educação inclusiva de jovens e adultos com deficiências visuais, auditivas, motoras e mentais, junto ao Serviço Social da Indústria de Santa Catarina. Da sistematização destes cursos foram elaborados cinco *Cadernos de formação para educação inclusiva* (SESI/SC, 2008), bem como um relatório do curso de construção curricular para a educação inclusiva e artigos publicados.

Além destes dois campos de pesquisa-ação, o Núcleo Mover assumiu também o desenvolvimento do Curso Educação a Distância de formação de professores para a Diversidade e Cidadania, em parceria com o MEC/UAB (FLEURI, 2009c), estudado em seguida na tese de doutorado de Maria Conceição Coppete (2012).

O Núcleo Mover também colaborou em 2009 e 2010 – articulando suas pesquisas e pesquisadores – com a Comissão Interinstitucional para Educação Superior Indígena - CIESI (UFSC/CFH, 2015), criada na UFSC para instituir a Licenciatura Indígena.

A segunda dimensão do processo de pesquisa consistiu no desenvolvimento de pesquisas temáticas específicas em nível de iniciação científica, mestrado, doutorado e pós-doutorado. No período 2006 a 2009 foram defendidas cinco dissertações de mestrado e cinco estavam em andamento. Duas teses de doutorado foram defendidas e quatro estavam em andamento. Também se realizaram três pesquisas de pós-doutorado. Quatro pesquisas de iniciação científica foram concluídas e uma estava em andamento. Contamos, também, com uma bolsa de apoio técnico. Além disso, foram realizadas

---

em 03 de setembro de 2008, qualificação da dissertação sobre o tema Memória e Experiência: Questões para estudo sobre os elementos de formação na capoeira. Defesa realizada em 15 de dezembro de 2009. Orientação de Reinaldo Matias Fleuri e coorientação de Marcio Penna Corte Real. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4626818645341996>.

várias publicações científicas e foram desenvolvidos subsídios didático-pedagógicos para a formação de educadores.

A terceira dimensão se estabeleceu pela articulação e cooperação científica nacional e internacional com outros grupos de pesquisa, que se concentraram em torno da organização de dois eventos científicos. O III Seminário Internacional “Educação Intercultural, Movimentos Sociais e Sustentabilidade: perspectivas epistemológicas e propostas metodológicas” – dando continuidade às redes de cooperação científica cultivadas nos dois Seminários Internacionais precedentes, realizados em 1997 e 2003 – articulou-se com o *I Colóquio da Association Internationale pour la Recherche Interculturelle na América Latina (ARIC)*, realizado na UFSC no período de 13 a 15 de novembro de 2006. Este evento ofereceu as bases e a motivação para a realização do XII Congresso Internacional da *Association Internationale pour la Recherche Interculturelle (ARIC)*, realizado em 29 de junho a 03 de julho de 2009. Foi no âmbito da organização e desenvolvimento destes eventos que se realizaram as parcerias com diferentes universidades, inclusive as parcerias previstas com colegas da Universidade Federal Fluminense, da Universidade Estadual do Mato Grosso, da Universidade Federal de Viçosa, da Universidade de Passo Fundo, da Universidade Federal de Santa Maria, da Universidade do Estado de Santa Catarina. Também, o coordenador do grupo de pesquisa realizou diferentes atividades de cooperação e intercâmbio científicos.

## **Avaliação do processo de pesquisa realizado no período**

O progresso do trabalho realizado no triênio 2007-2010 decorre da trajetória precedente traçada pelo Grupo de Pesquisa. Como vimos acima, entre 2000 e 2007, o grupo realizou passos

determinantes para sua construção e coesão. Desenvolveu um referencial teórico-metodológico que serviu de mediação entre os diferentes subprojetos de pesquisa. Promoveu cursos e experimentais de formação de educadores populares na perspectiva intercultural, que alimentaram o aprofundamento teórico da perspectiva intercultural da educação, assim como a elaboração de subsídios teórico-metodológicos e didático-pedagógicos. Liderou o Projeto de Pesquisa desenvolvido no âmbito do Plano Sul de Pesquisa, que promoveu, entre outros eventos, o II Seminário Internacional Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais (2003). Manteve interações de cooperação interinstitucional principalmente ao agenciar a rede de cooperação científica nacional e internacional em parceria com *Association Internationale pour la Recherche Interculturelle* (ARIC). E no período 2007-2010 se intensificou esta colaboração com a ARIC, iniciada com a organização do seu primeiro colóquio na América Latina (2006) e culminando com a realização do seu XII Congresso Internacional sediado na UFSC no período de 29 de junho a 03 de julho de 2009.

O apoio intensivo oferecido pelo Núcleo Mover a estes eventos possibilitou um redimensionamento tanto da articulação de sua rede cooperação científica nacional e internacional, quanto do referencial teórico-metodológico. De um lado, os pesquisadores do Núcleo Mover tiveram a oportunidade de interagir com pesquisadores de cerca de 300 instituições, dos cinco continentes. De outro lado, pode aprimorar mais criticamente seu enfoque teórico-metodológico, aprofundando sua compreensão das perspectivas latino-americanas de interculturalidade, assim como de suas relações com pesquisadores de outros contextos nacionais e continentais.

Esta vivência do debate científico foi determinante para definir o rumo das etapas seguintes de pesquisa do Núcleo

Mover. Para o quadriênio subsequente (2010-2014), o grupo se propôs a avançar no estudo e na cooperação científica em torno da compreensão e da construção de perspectivas emergentes de interculturalidade crítica. A participação incisiva do Núcleo nas atividades científicas desenvolvidas pela *Association Internationale pour la Recherche Interculturelle* (ARIC) – inclusive pelo vínculo do coordenador do Núcleo Mover na presidência da entidade – garantiu sua inserção internacional, com ampla potencialidade de intercâmbios e ampliação da produção científica.

A dinâmica deste grupo de pesquisa se caracterizou pela multiplicidade de vínculos institucionais e de campos de pesquisa dos seus membros, assim como pelo intenso processo de múltiplas e sempre urgentes demandas. Deste modo, o principal desafio foi o manter a coesão do grupo, ao mesmo tempo que a coerência com os objetivos do Projeto Integrado e a pertinência dos trabalhos com o processo de construção da rede de cooperação científica.

As atividades de pesquisa e de formação desenvolvidas no triênio 2007-2010, além destas características inerentes ao grupo, foram muito condicionadas pela dedicação à organização de dois importantes eventos internacionais, o I Colóquio da ARIC na América Latina (2006) e o XII Congresso da ARIC (2009). Estes eventos criaram um espaço privilegiado para a publicações e sobretudo o estabelecimento de relações de cooperação científica nacional e internacional no âmbito da *Association Internationale pour la Recherche Interculturelle*.

## **Educação Intercultural: decolonializar o saber, o poder, o ser e o viver**

### **Desenvolvimento da rede internacional de pesquisas em 2010-2014**

O projeto integrado de pesquisa desenvolvido no período de agosto de 2009 a julho de 2013, teve como objetivo principal “identificar, analisar e comparar projetos de pesquisa que contribuem para a decolonialização do saber, do poder, do ser e do viver em práticas educacionais escolares e populares, promovendo o diálogo e a articulação entre os respectivos grupos de pesquisa” (FLEURI, 2013a). Neste sentido, focalizou os seguintes objetivos específicos e respectivas ações: (1) construir o referencial e instrumental teórico-metodológico para o processo de pesquisa-ação; (2) identificar artigos científicos que discutem problemas, propostas e experiências educacionais relativos à decolonialização do saber, poder, do ser e do viver; (3) comparar concepções e propostas de educação intercultural em termos de contribuições significativas para a decolonialização do saber, poder, do ser e do viver; (4) promover o diálogo e a articulação em rede entre os grupos de pesquisa interlocutores da pesquisa.

O processo de pesquisa do grupo envolveu diretamente neste quadriênio dezoito integrantes vinculados institucionalmente à Universidade Federal de Santa Catarina (ao Centro de Ciências da Educação – CED/PPGE, bem como ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar de Ciências Humanas – PPGICH), cada um com seu objetivo específico articulado ao projeto integrado:

Doutores (03): o coordenador (FLEURI), a vice-coordenadora (TRAMONTE) e uma pós-doutora (FIGNONI<sup>82</sup>, 2011).

Doutorandos (04) que defenderam suas respectivas teses no período: XAVIER, 2011; ORÇO, 2012; SILVA, 2012 e COPPETE, 2012.

Doutoranda (01) do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar de Ciências Humanas da UFSC, em cotutela com a Universidade de Verona, Itália: MURACA<sup>83</sup>, 2015.

Mestrandos (05) que defenderam suas respectivas dissertações no período de 2009 a 2011: EFE; 2009, ACORDI, 2009; HASS<sup>84</sup>, 2011; SILVA, 2011 e SANTOS, 2011.

Bolsista de iniciação científica (01) que concluiu seu projeto: FIGUEIREDO, 2010.

---

82 Alicia Graciela Fignoni, Professora da Universidade de Guadalajara, realizou estágio de Pós-Doutorado no PPGE/UFSC no período de outubro de 2009 a setembro de 2011. O Estágio se realizou junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação e contou com o apoio institucional da UFSC, mediante a concessão da Bolsa MEC-REUNI, para pós-doutorado, no período de agosto de 2010 a agosto de 2011. Este estágio de pós-doutorado constituiu-se como mediação para estabelecer uma articulação interinstitucional entre a UFSC e a Universidad de Guadalajara, particularmente entre o Núcleo Mover, *Educación Intercultural e Movimientos Sociales* e o Departamento de Estudios Ibéricos e Latinoamericanos. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3312180999249239>.

83 Mariateresa Muraca realizou pesquisa de Doutorado junto ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH) da UFSC, coorientada por Reinaldo Matias Fleuri em regime de co-tutela com a doutora Rosanna Cima, da Universidade de Verona, Itália. Matriculada na UNIVR em 2011, realizou estágio na Universidade Federal de Santa Catarina a partir de 2012 e defendeu a tese no PPGICH/UFSC, aprovada com louvor, em 01 de julho de 2015. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1031878280995937>.

84 Rita de Cássia Lopes Hass ingressou em agosto de 2008 no Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC, da linha de Educação e Movimentos Sociais. Desenvolveu projeto de Pesquisa sobre o tema: A Ponta do Coral: Pincelando nos espaços... Educação e Arte, através dos Movimentos Sociais. Dissertação defendida com êxito em 17 de março de 2011. Orientação de Reinaldo Matias Fleuri e coorientação de Leandro Belinaso Guimarães.

Bolsa de apoio técnico (01), assumida sucessivamente por VALENTE<sup>85</sup> em 2010 e FERREIRA<sup>86</sup> em 2012.

Estudante de doutorado (01) do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar de Ciências Humanas da UFSC, Maria Olandina Machado cujo estágio sanduiche na Universidade de Montreal foi por nós supervisionado em 2013<sup>87</sup>.

Além dos participantes que tiveram vínculo institucional com a UFSC no período de 2009 a 2013, o projeto contou com a colaboração de colegas que Telmo Marcon, Mário Jorge Cardoso Coelho Freitas, João Batista de Albuquerque Figueiredo<sup>88</sup>, Valdo Hermes de Lima Barcelos, Nadir Esperança Azibeiro, Marcio Penna Corte Real e Cátia Weber<sup>89</sup>.

Seguindo a estratégia de pesquisa-ação proposta neste projeto, desenvolvemos o processo de pesquisa em três dimensões.

---

85 Cristiana Valente foi bolsista AT no período de agosto de 2010 a julho de 2011. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5440869046317768>.

86 Viviane Lima Ferreira assumiu bolsa de Apoio Técnico com vigência de agosto de 2011 a julho de 2012. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4098341470321633>.

87 Maria Olandina Machado, professora do Instituto Federal Catarinense, cursou o Doutorado no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, UFSC. Realizou um estágio de pesquisa na Université de Montréal, através do Programa de Intercâmbio mantido pelo Student for Development Program, financiado pela Canadian International Development Agency (CIDA) do Governo do Canadá, de janeiro a junho de 2013. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6326362243439212>.

88 João Batista de Albuquerque Figueiredo é Professor da Universidade Federal do Ceará junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Educação Popular, Movimentos Sociais e Escola. Realizou seu estágio de pós-doutorado no período de agosto de 2007 a julho de 2008, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação e ao Núcleo Mover da UFSC, com a supervisão de Reinaldo Matias Fleuri. Focalizou o tema: "Educação Intercultural e Educação Ambiental Dialógica na Formação do Educador: Reflexão acerca de referenciais epistemológicos e pedagógicos para práticas educativas sob o enfoque da Perspectiva Eco-relacional e dos estudos Interculturais". Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5738654153004098>.

89 Cátia Weber ingressou em 2005 no PPGE/UFSC, mestrado em Educação e Movimentos Sociais. Qualificou o projeto de dissertação em 12 de abril de 2006. Defendeu, com excelência, a dissertação em 07 de dezembro de 2007. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7100262807608645>.

A primeira dimensão deste processo de pesquisa constituiu-se no desenvolvimento do referencial e instrumental teórico-metodológico para o processo de pesquisa-ação. Neste sentido, aprimorou-se o quadro de categorias analíticas para estudo das propostas de educação intercultural (sujeitos [quem, para quem, com quem], objetivo [para quê], temática [por que e o quê], contexto [onde e quando], metodologia [com que e como]). As conversações, realizadas por meios virtuais e presenciais, inicialmente com os autores das conferências e debates realizados durante o XII Congresso da ARIC, ensejaram o desenvolvimento de estudos comparativos entre teorias e propostas de interculturalidade crítica.

A segunda dimensão desta pesquisa consistiu no trabalho de comparar concepções e propostas de educação intercultural em termos de contribuições significativas para a decolonização do saber, poder, do ser e do viver. Este trabalho, por um lado, teve como referência inicial parte dos trabalhos elaborados por ocasião dos Seminários Internacionais *Educação Intercultural e Movimentos Sociais* (o Primeiro, realizado em 1997; o Segundo, em 2003 e o Terceiro, em 2006), assim como no XII Congresso da *Association internationale pour la Recherche Interculturelle* (ARIC), em 2009. Por outro lado, realizaram-se diferentes atividades de cooperação científica que ensejaram interlocução entre grupos e pesquisadores, para aprofundamento da compreensão das especificidades de suas respectivas propostas, assim como discussão das diferenças e conexões entre suas concepções e propostas.

A terceira dimensão da pesquisa se refere à publicação da produção científica e à consolidação da rede de cooperação científica entre os grupos de pesquisa. As intensas mobilizações e articulações desenvolvidas durante a organização de eventos internacionais, criaram um espaço privilegiado para



o estabelecimento de relações de cooperação científica nacional e internacional, que alimentaram múltiplos processos de debate e produção científica e se consolidaram em várias publicações coletivas. Esta rede de pesquisadores organizou, de modo particular, quatro dossiês de artigos, publicados como números especiais de Periódicos da área de Educação<sup>90</sup>.

## **Avaliação do processo de pesquisa realizado no período**

No quadriênio 2010-2014, com base na rede nacional e internacional de cooperação científica tecida ao longo da década precedente, avançou-se significativamente no estudo e debate em torno da compreensão e da construção de perspectivas emergentes de interculturalidade crítica.

Neste período, o grupo de pesquisa passou a se sustentar em uma rede de cooperação interinstitucional, mais do que num grupo local. Vários fatores contribuíram para esta reconfiguração organizacional.

Os integrantes do “Núcleo” Mover, que se encontravam precedentemente vinculados como estudantes ou pesquisadores à instituição sede (UFSC), foram se transferindo para diferentes instituições nacionais e internacionais. Entretanto, muitos

---

90 A Rede Mover organizou os números especiais da Revista *Visão Global* (Joaçaba, v. 13. n. 1, jan./jun. 2010. <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/issue/view/48/showToc>), Revista *Espaço Pedagógico* (Passo Fundo, v. 17, n. 2, jul./dez. 2010. Disponível em <http://www.upf.br/seer/index.php/rep/issue/view/273/showToc>), Revista *Pedagógica* (Chapecó, Vol. 1, no. 28, Ano 16, jan./jun.2012. Disponível em <http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/issue/view/103/showToc>) e Revista *Visão Global* (Joaçaba, v. 15. n. 1-2, 2012. Disponível em <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/issue/view/123/showToc>). A edição destes quatro números especiais de revistas científicas constituem o principal processo de publicação vinculado ao Projeto integrado de Pesquisa “Educação Intercultural: decolonializar o saber e o poder, o ser e o viver” (FLEURI, 2003a), que se realizou com apoio do CNPq, no período de 2010 a 2014.

decidiram manter laços de cooperação formal ou informal, constituindo o que passou a se chamar “Rede” Mover. Esta rede de pesquisadores e pesquisadoras vem desenvolvendo uma variada gama de produções científicas relativas à temática da interculturalidade, através de ações específicas, como publicações conjuntas, seminários, visitas e intercâmbio, participação em debates e bancas examinadoras, formulação de projetos de cooperação científica.

De meu ponto de vista pessoal, como coordenador dos projetos integrados de pesquisa, a minha longa licença para tratamento de saúde em 2009-2010, assim como a minha aposentadoria em 2011 na UFSC, ocasionou uma gradual diminuição do meu vínculo com o cotidiano da UFSC. Por outro lado, vinculei-me como Professor Visitante Nacional Sênior (CAPES) ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC), no período de setembro de 2012 a setembro de 2016. Neste contexto, procurei conectar a mobilização da rede de pesquisas que historicamente se desenvolveu na “Rede Mover”, com os interesses do IFC por desenvolver condições de cooperação e produção científica que sustentem a criação de programas de pesquisa e de pós-graduação nesta jovem instituição de ensino superior.

Neste processo de transição, a falta de alguns recursos institucionais (principalmente pelo fechamento da sede do grupo de pesquisas na UFSC e pela ausência de financiamentos para realizar seminários programados) dificultaram enormemente a comunicação e a articulação da comunicação em rede. Entretanto, o apoio oferecido pelo IFC permitiu manter a articulação em função dos objetivos do projeto de pesquisa, mediante viagens para participação em eventos e estágios de curta duração, assim como pela intensa comunicação por meios virtuais, que

culminaram em significativas publicações e em desdobramentos de múltiplos projetos científicos.

Neste contexto, a articulação do processo interativo de pesquisa ganhou uma dimensão interinstitucional e de trabalho em rede, ensejando a formulação da nova temática do projeto de pesquisa proposto para o período seguinte de 2014-2018, focalizando o tema “Desafios interculturais e ecológicos para a Educação científica e tecnológica” (FLEURI, 2013a).

Este projeto de pesquisa<sup>91</sup> visa a estudar os desafios interculturais e ecológicos que se colocam hoje na região catarinense e a analisar as perspectivas do projeto político institucional do Instituto Federal Catarinense (IFC) em sua missão de promover a educação científica e tecnológica neste contexto. Para isso, conduz um processo de pesquisa participante institucional, articulado com uma rede interinstitucional de pesquisadores e pesquisadoras.

Tal proposta assume importância estratégica para a mobilização crítica e proativa da comunidade acadêmica do IFC, no sentido de sintonizar suas ações e seus programas de educação científica e tecnológica com as necessidades locais e regionais, particularmente nas questões da diversidade cultural, preservação ambiental, inclusão social e digital. O processo de pesquisa ensinará a articulação de políticas internas e externas previstas no projeto político-pedagógico do IFC, o apoio à formação e à consolidação de grupos de pesquisa, o fortalecimento da educação continuada de pesquisadores, bem como o estímulo à publicação e o estabelecimento de parcerias

---

91 O projeto de pesquisa “Desafios interculturais e ecológicos para a Educação científica e tecnológica” conta com apoio do CNPq mediante uma bolsa de Produtividade em Pesquisa (PQ, de março de 2014 a fevereiro de 2018) e bolsa de Professor Visitante Nacional Sênior (PVNS/CAPES/IFC, de setembro de 2012 a agosto de 2016). Conta também com uma bolsa de Apoio Técnica e uma de Iniciação Científica, ambas apoiadas pelo CNPq no período de dezembro de 2014 a novembro de 2017.

com institutos, universidades e centros de pesquisas nacionais ou internacionais, favorecendo a criação e o desenvolvimento de novos programas de pós-graduação *strictu sensu* no IFC.

A importância institucional deste projeto se consolida por sua relevância e originalidade epistêmica e sociocultural, na medida em que avança numa cosmovisão crítica e decolonial. Tal perspectiva pode ter incidências sociopolíticas e ecológicas importantes. Pois, ao mobilizar formas decoloniais de poder e de saber, de ser e de viver, promove a construção de estratégias socioculturais, científicas e tecnológicas importantes para garantir a convivência de todos os seres humanos e da biodiversidade, para além de dispositivos hegemônicos de dominação sociocultural e de destruição sistemática da natureza.

## Parte II

### **MOVER: CONSTRUÇÃO TEÓRICA**



## **Conceituação de “educação intercultural”**

Nossos estudos iniciais sobre educação intercultural baseiam-se no reconhecimento de diferentes culturas que convivem e interagem na sociedade. Mas problematizam a concepção de que a diversidade cultural se reduza ao binômio “culturas hegemônicas versus culturas subalternas”. Com efeito, o surgimento de novos movimentos sociais, com um entendimento da pertença planetária – articulados não só em termos de classes sociais ou grupos territoriais, mas de faixas etárias, de experiências, de instituições, de organizações produtivas – evidencia a complexidade das relações entre culturas.

Neste contexto, assumimos o desafio de estudar os processos que promovem construção de identidades particulares ao mesmo tempo em que a abertura e o respeito à diferença (FALTERI, 1998; SCHERER-WARREN, 1998). Nesta busca, incorporamos, inicialmente, a conceituação elaborada pela reflexão italiana (NANNI, 1998, p. 50) e desenvolvemos uma primeira aproximação da perspectiva intercultural de educação tendo em vista o contexto brasileiro. Particularmente através dos estudos de VIEIRA (2002), TOMAZZETTI (2002) e de WAGNER (2000), o grupo de pesquisa avançou no estudo da perspectiva intercultural da educação, focalizando sobretudo a prática escolar e a formação de educadores. Por outro lado, a problematização da formação de educadoras e de educadores, a partir das práticas educativas nos movimentos sociais (AZIBEIRO, 2001; 2002b; 2003b; PORTO DE SOUZA, 2002), explicitou a necessidade de uma compreensão mais precisa da própria concepção de cultura.

## ***O conceito de cultura***

A partir desta necessidade, buscamos aprofundar o entendimento da *cultura* na perspectiva antropológica e semiótica, tal como proposta por Clifford Geertz (cf. FLEURI, 2001c), o que trouxe uma contribuição imprescindível para compreensão crítica dos fundamentos das relações interculturais, de modo particular, ao repensá-la na perspectiva da complexidade. Este autor entende a cultura como a totalidade acumulada de *padrões culturais*, ou seja, de “sistemas organizados de símbolos significantes” (GEERTZ, 1989 p. 58), com base nos quais os seres humanos identificam as finalidades de suas ações.

Este conceito de cultura implica, de um lado, que *todos os grupos humanos desenvolvem padrões culturais* que tornam possível sua existência. De outro lado, verifica-se uma enorme *diversidade de padrões culturais existentes* na humanidade. Contrapondo-se à noção de ser humano que se define pelos aspectos *universais e similares* das culturas humanas, Geertz considera que a compreensão do ser humano, em sua dimensão essencial, pode ser encontrada justamente nas *particularidades* culturais dos povos. Portanto, do ponto de vista científico, trata-se de buscar entender nos fenômenos culturais, basicamente, não a *similaridade* empírica entre os comportamentos dos diferentes grupos sociais, mas a *relação* que diferentes grupos, com padrões culturais diferentes, estabelecem entre si. “Resumindo, precisamos procurar relações sistemáticas entre fenômenos diversos, não identidades substantivas entre fenômenos similares” (GEERTZ, 1989, p. 56).



## ***Cultura e complexidade***

A concepção de cultura formulada por Clifford Geertz traz uma contribuição importante para compreensão crítica dos fundamentos das relações interculturais, de modo particular, ao repensa-la na perspectiva da complexidade. Em determinados momentos históricos e contextos sociais específicos, as relações entre sujeitos (individuais ou coletivos) podem se configurar (ou serem interpretadas) de modo polarizado ou contraditório, buscando-se estabelecer a finalidade de uma ação por contraposição ao seu oposto. Mas a perspectiva da complexidade torna possível entender que as relações transversais, que se desenvolvem entre diferentes contextos sociais e dimensões culturais, configuram padrões de significação plurivalentes, híbridos, em relação aos quais as ações e manifestações dos agentes adquirem simultaneamente múltiplos significados, no mais das vezes paradoxais. As relações interculturais se constituem não apenas entre grupos e sujeitos de identidades culturais diferentes, mas na própria formação de cada sujeito e de cada grupo na medida em que suas ações e manifestações adquirem significados ambivalentes ao se referir simultaneamente a padrões culturais diferentes. O paradoxo (FLEURI, 2001b) desta polivalência semiótica só pode ser resolvido ao se ultrapassar a dimensão das singularidades de cada cultura e se assumir a dimensão contextual da intercultura, ou seja, da complexa e dinâmica trama de relações interculturais.

Ao estudar a teoria da complexidade formulada por Gregory Bateson (cf. FLEURI, 2000b), compreendemos a importância do entendimento dos diferentes níveis lógicos da aprendizagem para a conceituação da dimensão contextual das relações entre sujeitos de culturas diferentes (FLEURI e COSTA, 2000). Ampliamos tal concepção com os estudos de

Edgar MORIN (FLEURI, 2001c; AZIBEIRO; PERASSA; DOLZAN, 2001; AZIBEIRO, 2001; 2003b).

O pensamento complexo se constitui e se apresenta como um sistema aberto, em permanente processo de interação e reinvenção. Concebe o universo como sistema aberto, em constante expansão, a partir de múltiplas interconexões. Orienta a pensar sem nunca fechar os conceitos. Abre outras possibilidades para o entendimento das sociedades complexas em que hoje nos movemos e para a própria complexidade das relações entre culturas.

Enfatizar o caráter relacional e contextual (“inter” e “trans”) dos processos sociais permite reconhecer a complexidade, a polissemia, a fluidez e a relacionalidade dos fenômenos humanos e culturais. E traz implicações importantes para o campo da educação. A educação, na perspectiva intercultural, deixa de ser assumida como um processo de formação de conceitos, valores, atitudes a partir de uma relação unidirecional, unidimensional e unifocal, conduzida por procedimentos lineares e hierarquizantes. A educação passa a ser entendida como o processo construído pela relação tensa e intensa entre diferentes sujeitos, criando contextos interativos que, justamente por se conectar dinamicamente com os diferentes contextos em relação aos quais os diferentes sujeitos desenvolvem suas respectivas identidades, se tornam ambientes criativos e propriamente formativos, ou seja, estruturantes de movimentos de identificação subjetivos e socioculturais (FLEURI, 2003a).

A prática educacional se constitui pela articulação entre múltiplos sujeitos e processos e dimensões interativas. Por isso já não são suficientes as categorias de “objetivo”, “metodologia” e “resultados” para se entender a complexidade da ação educacional, assim como de toda interação cognitiva e social. Ao

se formular o entendimento de um processo educacional apenas segundo estas dimensões, se elide a dimensão dos “sujeitos” que mobilizam as relações humanas e sociais. Da mesma forma, a redução das relações humanas e produtivas às categorias modernas de “sujeito” e “objeto” implica tanto em uma concepção abstrata de sujeito que suprime a relacionalidade dos campos subjetivos, quanto uma perspectiva universalista dos “objetos” de ação e conhecimento, incapaz de captar a complexidade dos contextos socioculturais e ambientais constituídos pela intervenção humana.

A compreensão da dimensão intercultural e crítica do contexto social e especificamente educacional implica em considerar os contextos constitutivos dos múltiplos significados desenvolvidos pelas ações e interações das pessoas. Torna-se necessário, para isso, desenvolver a capacidade de percepção e compreensão do contexto e de seus processos de transformação. As ações constituem e adquirem sentidos a partir dos contextos sociais, subjetivos, intersubjetivos, históricos, culturais, ambientais. “Sem contexto, palavras ou ações não têm qualquer significado” (BATESON, 1986, p. 23).

O contexto se constitui pela relação entre elementos, não como um terceiro objeto, mas como um nível lógico superior aos componentes. O conjunto de elementos não pode ser um elemento do mesmo conjunto: o conjunto é uma categoria de nível lógico superior aos elementos que contém, porque não pode envolver a si mesmo. Aprender o contexto requer um salto lógico, no sentido de identificar não apenas os objetos, mas, simultaneamente, suas interrelações.

Reconhecer a multiplicidade de contextos (subjetivos, interpessoais, sociais, culturais, econômicos, políticos e ecológicos) desenvolvidos pela interação de diferentes sujeitos nas relações e nos processos educacionais, implica em

percebê-los e orientá-los segundo uma lógica (ou paradigma epistemológico) capaz de compreender a relação da *unidade do conjunto* com a *diversidade de elementos* que o constituem.

O entendimento da educação como um processo interativo, polissêmico, multidimensional, crítico e criativo, remete-nos à perspectiva complexa formulada por Gregory Bateson, com sua teoria de *mente*. Tal concepção, qual metáfora, pode nos oferecer pistas para entender sob novo enfoque o processo educacional. Os eventos e as relações no mundo dos seres vivos são caracterizados pelo que Bateson define por “mind” (que pode ser traduzido, em português, por “mente” ou “espírito”). Mente é uma “estrutura que coliga”, “um padrão que conecta” diferentes seres e processos.

Qualquer agregado de fenômenos ou qualquer sistema pode, para Bateson, ser considerado mente se se verificar simultaneamente seis critérios básicos. Primeiro, *mente* é um agregado de componentes ou *partes interagentes*. Segundo, a interação entre os elementos é acionada pela *diferença*. Terceiro, o processo mental requer *energia colateral*. Quarto, o processo mental requer *cadeias de determinação circulares* (ou mais complexos). Quinto, no processo mental, os efeitos da diferença devem ser encarados como transformações (isto é, *versões codificadas*) da diferença que os precederam. Sexto, a descrição e a classificação desses processos de transformação (codificação) revelam uma *hierarquia de tipos lógicos* inerentes aos fenômenos (BATESON, 1986, p. 99-100).

O processo mental é produzido pela elaboração de informações (codificações das diferenças, ou mudanças, de cada elemento) e por sua interação em cadeia, constitutiva de padrões e de contextos que, por sua vez, configura o significado de cada informação (ação codificada de cada parte). O processo mental se constitui na medida em que as partes, interagindo

informacionalmente, constituem o conjunto que, por sua vez, reconstitui singularidade de cada parte, cuja interação com outras partes produzem o conjunto. O processo mental é, pois, constituído pela interação informática de elementos que constitui padrões e contextos, que, ao enquadrar as informações dos elementos, configuram um movimento evolutivo auto-direcionado do conjunto. Mente, portanto, é o padrão que coliga um elemento ao outro, ao mesmo tempo em que conecta, reciprocamente, cada elemento ao contexto e cada contexto ao metacontexto. Evolução e autonomia são, assim, imanentes ao processo mental.

### ***Complexidade e Educação***

A perspectiva da complexidade desenvolvida por Bateson, repensada em conexão com a teoria freiriana, permitiu-nos entender: (1) que o contexto educacional é constituído por pessoas e fatores que interagem; (2) a interação entre os elementos do contexto educacional é acionada pela diferença; (3) o processo educacional requer uma energia colateral, sendo esta produzida pela iniciativa concomitante de múltiplos sujeitos; (4) o processo educacional requer o encadeamento complexo de informações, de modo que a diferença codificada produz novas diferenças; (5) no processo educacional os efeitos da diferença devem ser considerados como versões codificadas da diferença precedente, constituindo cadeias recursivas e progressivas de informações; (6) a descrição e a classificação dos processos educacionais implicam uma hierarquia de tipos lógicos inerentes, que configuram seus significados segundo padrões de conjuntos que constituem a singularidade da ação de cada sujeito em relação (cf. FLEURI, 2008, p. 97-119).

Sob esta óptica, os processos educacionais podem ser entendidos como processos de aprendizagem de *segundo nível* na medida em que promovem o desenvolvimento de *contextos educacionais* que permitem a *articulação entre diferentes contextos* subjetivos, sociais e culturais. Na construção de processos educacionais, diferentes sujeitos constituem sua identidade elaborando autonomia e consciência crítica, na relação de reciprocidade (cooperativa e conflitual) com outros sujeitos, criando, sustentando e modificando contextos significantes, que interagem dinamicamente com outros contextos, criando, sustentando e modificando metacontextos.

Nesta linha, a própria concepção de *educador* pode ser elaborada em uma nova óptica, pois,

se o processo educacional consiste na criação e desenvolvimento de *contextos* educacionais, e não simplesmente na transmissão e assimilação *disciplinar* de informações especializadas, ao educador compete a tarefa de propor estímulos (energia colateral) que ativem as diferenças entre os sujeitos e entre seus contextos (histórias, culturas, organizações sociais...) de modo a desencadear a elaboração e circulação de informações (versões codificadas das diferenças e das transformações) que se articulem em diferentes níveis de organização (seja em âmbito subjetivo, intersubjetivo, coletivo, seja em níveis lógicos diferentes).

*Educador*, neste sentido, é propriamente, um sujeito que se insere num processo educacional e interage com outros sujeitos dedicando particular atenção às relações e aos contextos que vão se criando, de modo a contribuir para a explicitação e elaboração dos sentidos (percep-

ção, significado e direção) que os sujeitos em relação constroem e reconstróem.

Nestes contextos, o *currículo* e a *programação didática*, mais do que um caráter lógico, terão uma função “ecológica”, ou seja, sua tarefa não será meramente a de configurar um referencial teórico para o repasse hierárquico e progressivo de informações, mas terá a tarefa de prever e preparar recursos capazes de ativar a elaboração e circulação de informações entre sujeitos, de modo que se auto-organizem em relação de reciprocidade entre si e com o próprio ambiente” (FLEURI, 2001c, p. 12).

### ***Categorias para a análise da prática pedagógica***

Instigados pelas considerações teóricas e críticas sobre a complexidade, fomos desenvolvendo uma compreensão (pertinente a uma epistemologia complexa) do contexto educacional. De modo particular, durante o curso complementar de formação Construção Curricular da Educação de Jovens e Adultos (EJA-SESI/SC), na perspectiva intercultural inclusiva em Joinville, 16 a 20 de junho de 2008 (FLEURI, 2013c), fomos instigados a reelaborar as categorias de entendimento dos processos educacionais.

A partir de um diagnóstico preliminar das práticas de educação inclusiva desenvolvidas pelos participantes do curso, assim como do processo de codificação temática vivenciado no primeiro dia do curso, os cursistas formularam termos indicativos dos desafios e das propostas que sustentavam em seu cotidiano institucional. Neste momento, na função de coordenadores do curso, precisávamos organizar tais indicações em um projeto político-pedagógico coerente e consistente.

Sentimos a necessidade de adotar categorias analíticas e procedimentos didáticos para conduzir o grupo neste processo de construção curricular.

Usando como metáfora uma estratégia didática baseada na brincadeira popular da “amarelinha”, buscamos organizar as diferentes informações formuladas sobre sua prática mediante a criação de categorias de análise.

Tomamos como referência inicial as questões focalizadas em *Educar, para quê?* (FLEURI, 2001a) – que indicavam o *sujeito, o objetivo, o método, o tema e a avaliação* como fatores estruturantes da prática pedagógica – assim como a análise de diferentes experiências de formação de educadores (FLEURI, 2009b), buscamos construir um quadro de questões em torno das quais se poderiam sistematizar as diversas dimensões do contexto educacional. Resultou um quadro teórico mais complexo<sup>92</sup>.

Entendemos que o “contexto educacional” pode ser descrito pela distinção e conjunção de duas categorias teóricas: a de “sujeitos educacionais” que mobilizam “processos educacionais”.

Sujeitos educacionais, no contexto escolar, se configuram como educadores e educadoras (“quem” educa, ou seja, os professores e as professoras), educandos (“para quem” se dirige a ação educativa, ou seja, os estudantes e as estudantes) e redes sociais a que pertencem os educandos e educandas, assim como as redes profissionais “com quem” os educadores e as educadoras interagem ao promover sua intervenção docente.

A formulação deste entendimento dos “sujeitos educacionais” se baseou na constatação de que o fator

---

92 Este quadro de categorias analíticas foi reelaborado em diferentes publicações, particularmente em FLEURI, 2010; 2012; 2013c.



fundamental do desenvolvimento de toda ação educativa são as pessoas que promovem e sustentam as interações. Entretanto, em uma instituição, articulam-se diferentes papéis ou funções. O mais evidente são os agentes que têm a responsabilidade de organizar o trabalho coletivo, são os educadores. São identificados pela pergunta “quem educa?”. Os sujeitos educandos são os destinatários ou interlocutores principais do processo educacional. Correspondem à pergunta “para quem se dirige a proposta educacional?”.

Esta identificação, tradicional, dos sujeitos do processo educacional se reconfigura, entretanto, com base em duas considerações. A primeira é que a relação educador-educando se constitui pela reciprocidade, não pela unidirecionalidade. “Ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, as pessoas se educam em relação, mediatizadas pelo mundo” (FREIRE, 1983). Neste sentido, o educador, ao educar, se educa. Por isso, Paulo Freire prefere identificar os sujeitos da educação como educador-educando na relação como o educando-educador.

A segunda consideração que emergiu no processo de análise dos desafios educacionais decorre da constatação de que o estudante é fortemente influenciado pelo seu contexto familiar, comunitário, social. Seu desenvolvimento educacional e mesmo a manutenção de sua participação nos processos educacionais dependem do tipo de apoio ou reforço que lhe proporcionam as pessoas com que convivem. Por isso, é fundamental considerar a intervenção que os processos educacionais realizam nas redes de relações interpessoais, comunitárias, sociais, culturais a que pertencem os estudantes. Por isso, a interação, a intervenção e a parceria com estas redes e contextos dos estudantes fazem parte integrante do projeto educacional. Estes parceiros se identificam pela questão “com quem se compartilha o processo educacional?”.

Estas três dimensões de sujeitos da educação – propositores, interlocutores e redes relacionais - constituem o eixo estruturante do contexto educacional, a “espinha dorsal” da organização da prática educativa.

A articulação entre os sujeitos da educação constitui os interesses e as intencionalidades mobilizadoras do trabalho educacional. Os *objetivos*, produzidos, sustentados de modo fluido e interativo pelos sujeitos, representam as finalidades que dão sentido e formulam o significado do trabalho coletivo. Significado, para Manuel Castells (2000), é constituído pela representação simbólica que um ator social faz das finalidades de sua ação. As finalidades, ou objetivos, respondem à questão “para quê se educa?”. Entretanto, as finalidades são constituídas, constantemente sustentadas e transformadas, pela interação viva entre as pessoas, que constituem processos educacionais.

“Processos educacionais” indicam fatores que mobilizam (e são mobilizados de maneira recíproca, complementar, contraditória, transversal, progressiva) a interação entre os sujeitos educacionais e com seus respectivos contextos bio-psico-sócio-histórico-ambientais.

Podemos entender que os processos educacionais sejam constituídos por três “procedimentos”: *Tematização, Organização e Condução* pedagógicas.

A *Tematização* pedagógica articula *temáticas* historicamente constituídas (e são tradicionalmente organizadas e estudadas nas diferentes áreas de conhecimento científico) com *motivações* pessoais e coletivas (interesses que mobilizam as pessoas a articularem suas ações com as de outros sujeitos em processos educacionais). Ou seja, no processo educacional, a construção de temas de interesse e de estudo, é gerada pela articulação entre necessidades singulares (da pessoa) com necessidades conjuntas (do grupo, comunidade, sociedade).

A *Organização* pedagógica articula as condições do *ambiente* (natural, social, cultural, institucional) com processos *históricos* (temporalidades) de ação integrada de grupos e de comunidades, na instituição e na sociedade.

A *Condução* pedagógica mobiliza *mediações* entre os sujeitos educacionais, utilizando *instrumentos* e recursos educacionais pertinentes.

Assim, as seis dimensões do “processo educacional” se configuram como mediações entre as três dimensões dos “sujeitos” (quem, para quem e com quem), cuja interação sustenta a dimensão do “objetivo” (para quê).

A interação entre os “sujeitos” é mobilizada, do ponto de vista da subjetividade, pelas *motivações* e intenções pelas quais cada pessoa se compromete com as outras em um processo de interação educativa. Identificamos esta dimensão como a quarta categoria do contexto educacional, que responde à questão “*por que* os diferentes sujeitos se envolvem em tal processo educacional?”. A estas intencionalidades correspondem os *temas*, os assuntos (desafios e concepções) que se tornam objeto de estudo, de problematização e compreensão crítica. Esta dimensão, identificada como quinta, responde à questão sobre “*o que* se discute?”. Estes temas de estudo passam a fazer sentido para as pessoas na medida em que interagem com as suas necessidades e intencionalidades. Estas duas dimensões (interesses e temas) constituem mediações importantes na interlocução entre educadores-educandos e educandos-educadores.

A sexta e sétima dimensões do processo educacional se referem aos *ambientes* constituídos pela organização do *espaço* e do *tempo* de encontro e interação entre os sujeitos educacionais. Nestas dimensões torna-se fundamental considerar as estratégias para sustentar a interação direta entre educadores-educandos, tanto quanto com as suas respectivas redes relacionais e de

pertença familiar, comunitária, social, ambiental e cultural. Por isso, estas duas dimensões, que respondem às questões “*onde e quando se educa?*” foram representadas entre os quadros dos educandos e dos parceiros.

Já a oitava e a nona dimensões do processo educacional se referem aos “*meios*” de organização e as “*mediações*” do processo educacional. Respondem às questões “*como se educa?*” e “*que critérios de controle são usados para sustentar o processo educacional?*”. Estas dimensões, juntamente com as dimensões processuais precedentes, se referem ao método, caminho tecido pelos sujeitos ao procurarem realizar seus “objetivos”, que representam os significados constituídos e constitutivos do contexto educacional. Por ser uma dimensão transversal, que representa e sustenta a articulação dos processos pela interação do sujeitos, o “objetivo” é aqui identificado como a décima categoria.

Embora a distinção dos componentes contextuais e processuais da prática educacional corra o risco de ser capturada de uma maneira reduzida, como esquema formal e estrutural rígido, consideramos importante utilizar estas definições como instrumentos teórico-metodológicos para se entender a prática educacional numa perspectiva epistemológica complexa. Deste modo, é possível superar o padrão epistêmico moderno que reduz o entendimento das relações humanas e ecológicas ao esquema bipolar da relação sujeito-objeto. Já numa perspectiva complexa pós-crítica, é possível entender os processos socioambientais – em particular os educacionais – como contextos tecidos pela interação entre diferentes sujeitos que se conectam dinamicamente por processos de tematização de seus desafios comuns, de organização das intervenções históricas no ambiente em que vivem, bem como da condução e significação das interações humano-ecológicas através da

produção dos meios e da mobilização das mediações tecidas pelos próprios “sujeitos mediatizados pelo mundo”.

### ***Entrelugares: identidade e diferença cultural***

A complexidade das relações e práticas pedagógicas evidencia a necessidade de analisar a abordagem da existência de uma fronteira cultural, uma borda deslizante e intervalar nas relações. De modo especial, os estudos desenvolvidos pelo o Grupo de Pesquisa sobre a teoria de Homi Bhabha abriram nessa direção novas perspectivas epistemológicas, que apontam para a compreensão do hibridismo e da ambivalência, constitutivos das identidades e relações interculturais. Assim, nossa atenção voltou-se mais precisamente para a busca do entendimento dos “entrelugares” (BHABHA, 1998), ou seja, dos contextos intersticiais que constituem os campos identitários, subjetivos ou coletivos, nas relações e nos processos interculturais, de modo particular através dos estudos de PORTO de SOUZA (2002), XAVIER (2003) e AZIBEIRO (2006).

Nesta perspectiva, o tema da intercultural veio se configurando como um objeto de estudo interdisciplinar e transversal, no sentido de tematizar e teorizar a complexidade (para além da pluralidade ou da diversidade) e a ambivalência ou o hibridismo (para além da reciprocidade ou da evolução) dos processos de elaboração de significados nas relações intergrupais e intersubjetivas constitutivos de campos identitários em termos de etnia, de gênero, de gerações e de ação social. O objeto de nosso estudo, assim, constitui-se transversalmente às temáticas de cultura, de etnia, de gerações, de gênero e de movimento social. Mesmo cuidando de compreender rigorosamente a especificidade destas temáticas e a diversidade dos enfoques teórico-metodológicos da produção científica nestas áreas,

nosso esforço consiste na busca de desenvolver investigações, numa perspectiva interdisciplinar e complexa, sobre a dimensão híbrida e “deslizante” do “inter-” (-cultural, -étnico, -geracional, -sexual, -grupal etc.) constitutiva de possibilidades de transformação e de criação cultural.

O afastamento das singularidades de ‘classe’ ou ‘gênero’ como categorias conceituais e organizacionais básicas resultou em uma consciência das posições do sujeito – raça, gênero, geração, local institucional, localidade geopolítica, orientação sexual – que habitam qualquer pretensão à identidade no mundo moderno. 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 ideia de sociedade (BHABHA, 1998, p. 19-20).

Este processo de elaboração do referencial epistemológico e conceitual para a educação intercultural foi influenciado, particularmente no biênio 2002-2004, pelo ingresso de novos integrantes no grupo de pesquisa, bem como pela articulação do Núcleo Mover (no âmbito da rede *Rizoma: Educação Intercultural do Plano Sul de Pesquisa e Pós-Graduação*, cf FLEURI; SCHERER-WARREN, 2001) com outros grupos de pesquisa que estudavam “movimentos sociais”, “identidade e gênero”, “associativismo”, a

partir do referencial da Sociologia, da Antropologia e do Serviço Social. O intenso debate ocorrido durante o desenvolvimento das atividades de cooperação científica foi um dos fatores que levaram os pesquisadores e estudantes do Núcleo Mover a deslocar o enfoque das singularidades étnicas (identidade e pluralidade) para “focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais” (BHABHA, 1998, p. 20) e, ao mesmo tempo, ampliar esta investigação do campo das relações interétnicas para os campos das relações interculturais de gerações, de gênero e de associações político-econômicas.

### ***A questão da diferença na educação***

Com o trabalho “A questão da diferença na educação: para além da diversidade” (FLEURI, 2002b)<sup>93</sup>, desenvolvido com base nos textos apresentados na 25<sup>a</sup> Reunião Anual da ANPEd, em outubro de 2002, aprofundamos a discussão da questão da diferença na educação, focalizando os campos das relações étnicas, geracionais, de gênero, assim como das diferenças físicas e mentais. Analisamos as tensões entre diferença e igualdade nos textos apresentados na reunião da ANPEd 2002, além de aprofundarmos o desenvolvimento do referencial teórico metodológico e de propostas pedagógicas para Educação Intercultural.

---

93 Este texto constitui um esboço de subsídios teóricos, tomados de trabalhos que estavam sendo apresentados naquela mesma reunião da ANPEd, tendo como objetivo debater com o colega Carlos Skliar, da sessão especial *A questão da diferença na educação*, sobre o conceito de alteridade, relacionando-o com o de interculturalidade. Com base nesse estudo foram elaborados e publicados dois artigos. O primeiro (FLEURI, 2003a) teve como objetivo, a partir do debate realizado, fundamentar a proposição do conceito de *intercultural* no campo da educação. O segundo artigo (FLEURI, 2006) retoma a análise de alguns elementos do mesmo referencial com o objetivo de discutir mais explicitamente a questão dos estereótipos e do racismo na educação.

Neste levantamento, foi possível concluir que a temática da diferença e da identidade cultural apareceu com muita força na 25ª Reunião da ANPED. Dos 491 trabalhos inscritos para a reunião, identificamos cerca de setenta que discutem questões relacionadas ao tema das diferenças na educação, no campo das relações étnicas, geracionais, de gênero, bem como das diferenças físicas e mentais.

No campo das relações interétnicas, aparece uma quantidade significativa de trabalhos apresentados em vários Grupos de Trabalho da ANPED. Sobre a temática Indígena a produção de pesquisas e textos se referem, sobretudo, à Amazônia. Houve grande número de trabalhos apresentados focalizando a problemática relacionada aos afrodescendentes. E a candente questão da inclusão/exclusão social e escolar de sujeitos estigmatizados por suas diferenças mentais e físicas motivou a apresentação de muitos trabalhos com enfoque crítico no campo da Educação Especial. Entretanto, poucos trabalhos neste momento focalizaram as relações de gênero. Sobre diferenças entre gerações, alguns textos discutiram a questão da infância e vários sobre a juventude, mas não encontramos nenhum que focalizasse a terceira idade. Verificamos, também, uma riqueza de trabalhos teóricos relacionados à questão da interculturalidade, exclusão/inclusão, diferenças culturais, construção de identidade e discussões sobre a pluralidade cultural no currículo escolar.

Estes trabalhos indicaram a grande atualidade e relevância dos estudos sobre a questão da diferença e das relações interculturais no campo da educação. Para além de uma compreensão rígida, hierarquizante, disciplinar, normalizadora da diversidade cultural, emerge o campo híbrido, fluido, polissêmico, ao mesmo tempo trágico e promissor da diferença que se constitui nos entrelugares, e nos entreolhares das enunciações de diferentes sujeitos e identidades socioculturais.



A realização do *II Seminário Internacional Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais* (Florianópolis, 8-11 de abril de 2003), veio confirmar o enorme e atual interesse pela temática da interculturalidade no Brasil. O evento reuniu cerca de 800 pesquisadores, estudantes e militantes de várias proveniências, ampliando significativamente discussão de algumas questões e perspectivas emergentes nas propostas de educação intercultural relacionadas com os movimentos sociais a partir de enfoques de gênero, etnia, classe social, gerações, religiões.

O rico acervo produzido nos Anais do evento foi objeto de análise por nosso grupo de pesquisa durante triênio 2004-2006, no sentido de aprimorar a formulação da perspectiva intercultural da educação pertinente ao contexto latino-americano e, mais especificamente, brasileiro. Nesse triênio, tal perspectiva intercultural de pesquisa se consolidou (Cf. PORTO DE SOUZA, 2002), aprofundando campos específicos de pesquisa – tais como sexualidade e juventude (VIEIRA, 2004); educação de adultos e religiosidade (XAVIER, 2003); educação e infância (TOMAZZETTI, 2004); corporalidade e etnia (GRANDO, 2004); capoeira e suas dimensões de poder (ANNUNCIATO, 2006) e de musicalidades (CORTE REAL, 2006); agroecologia e etnia (BARBOSA, 2005), abrindo-se ao novo campo de debate sobre a educação ambiental e para a sustentabilidade (FLEURI; FREITAS, 2006) e ampliando-se para a incorporação de perspectivas teórico-metodológicas latino-americanas sobre a desconstrução de subalternidades (AZIBEIRO, 2006). Por fim, com a realização do *II Seminário Internacional Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais* (2003) este debate se ampliou, com a interlocução com pesquisadores internacionais, orientando-se inclusive para explorar as interfaces entre interculturalidade e sustentabilidade.



## **Enfoques temáticos e transversais das relações interculturais**

### **Intercultura e relações interétnicas**

O estudo desenvolvido pelo Núcleo Mover sobre a interculturalidade no campo das identidades e das relações (inter)étnicas tem focalizado inicialmente as tensões interétnicas vividas pelos descendentes de imigrantes italianos e alemães (particularmente no contexto do Sul brasileiro), bem como pelos povos indígenas e grupos afro-brasileiros.

De modo particular, com Ancelmo Pereira OLIVEIRA, focalizamos a tensão interétnica existente no Oeste de Santa Catarina. Estudamos os estereótipos construídos por descendentes de imigrantes italianos e alemães, entendidos como os “de origem”, em relação ao grupo visto como minoritário composto por descendentes de caboclos, negros, índios e mestiços, cognominados de “brasileiros”. Partindo de uma leitura histórica da composição etnocultural da sociedade brasileira e do Estado de Santa Catarina, em especial da Região Oeste, resgatamos, a partir do cotidiano escolar, momentos de negação da alteridade expressos na linguagem cotidiana, enquanto reprodução discriminatória da convivência entre estes grupos.

A dissertação de Ancelmo Pereira OLIVEIRA (2001), intitulada “*Os estereótipos e suas variáveis na oralidade escolar*”, teve como objetivo principal lançar um olhar interpretativo sobre o conflito étnico existente no Oeste de Santa Catarina e sua emergência dentro do contexto educacional. Para isso, desenvolveu uma leitura sistemática de estereótipos presente no discurso praticado na escola, entendido como expressão

dos preconceitos e das barreiras sociais que se interpõem entre os grupos historicamente constituídos na região. Através do método etnográfico, que inclui a observação participante, analisou as diferentes variáveis indicativas dos estereótipos, que constituem representações sociais assimétricas, construídas por descendentes de imigrantes italianos e alemães, estereotipadamente entendidos como os “de origem” em relação ao grupo minoritário, composto por descendentes de caboclos, negros, índios e mestiços, cognominados pela estereotipia de “brasileiros”. Partindo de uma leitura histórica da composição etnocultural da sociedade brasileira e do Estado de Santa Catarina, em especial da Região Oeste resgatou, a partir do cotidiano escolar, momentos de negação da alteridade expressos na linguagem cotidiana, indicadora de reprodução discriminatória da sócio-convivência destes grupos.

Acompanhamos, em seguida, o desenvolvimento do projeto de pesquisa sobre essa mesma problemática com a dissertação de Janiane Cinara DOLZAN (2003), “O Processo de Construção da Italianidade em Rodeio - 1975/2000”, sob a orientação de Luiz Felipe Falcão. A intenção deste trabalho foi perceber os interesses pessoais e coletivos, materiais e simbólicos, que entremeiam as múltiplas ações que configuram os diferentes projetos de italianidade fomentados no município de Rodeio (SC). A partir da comemoração, no ano de 1975, do centenário da imigração italiana em Santa Catarina, emergem entidades visando a (re)inventar uma identidade italiana para a cidade. Surgem o GIBRAC (Grupo Ítalo-Brasileiro de Arte e Cultura) e o Círculo Trentino que, através de elementos (re) significados, buscam erigir uma identidade trentina-italiana ancorada em uma suposta continuidade das manifestações culturais dos primeiros imigrantes trentinos. Com apoio financeiro da Província Autônoma de Trento (Itália), bem como

da Prefeitura Municipal de Rodeio (SC), durante duas décadas após o centenário, o Círculo Trentino esteve envolvido na criação de grupos de dança e canto, em viagens culturais para a Itália, na instalação de uma vinícola e de uma fábrica de queijos, na organização da festa “La Sagra”, etc. Todavia, a pesquisa possibilitou perceber algumas dissonâncias entre os discursos produzidos pela entidade e as manifestações culturais dos atuais e também dos antigos moradores. Tais tensões se evidenciam com o surgimento, no ano de 2000, de uma nova entidade: a União da Família Trentina, com aspirações contrárias às do Círculo Trentino. Se para este último a identidade do município deve ser pautada em elementos supostamente pertencentes a um passado, a Família Trentina aposta em uma identidade baseada na *Itália atual*. Tal disputa no campo cultural constitui mediações de múltiplas disputas políticas que perpassam as diferentes propostas de italianidade empreendidas no município (DOLZAN, 2003).

A dissertação de Janiane DOLZAN, defendida em 2003 com o título “A (re)invenção da italianidade em Rodeio – SC”, assim resume suas conclusões: “O presente trabalho tem como objeto central os diferentes projetos de italianidade fomentados no município de Rodeio, localizado no Médio Vale do Itajaí. É a partir da comemoração, no ano de 1975, do centenário da imigração italiana em Santa Catarina, que surgem entidades visando (re)inventar uma identidade italiana para a cidade. Por outro lado, não foi possível deixar de notar as inúmeras disputas políticas que perpassam as diferentes propostas de italianidade empreendidas no município. Em suma, a intenção deste trabalho foi perceber os interesses pessoais e coletivos, materiais e simbólicos, que entremeiam as múltiplas ações em torno da italianidade” (DOLZAN, 2003, Resumo).

Ainda do ponto de vista das relações interétnicas, havíamos produzido um estudo sobre uma “experiência intercultural” de educadores brasileiros com educadores japoneses (FLEURI, 1999) e uma “pesquisa sociopoética” (FLEURI; GAUTHIER; GRANDO, 2001), tendo esta última focalizado o imaginário de pesquisadores sobre as “relações étnicas entre o negro, o índio e o branco”, para realizar um estudo de caráter eminentemente epistemológico e teórico-metodológico a respeito da pesquisa em grupo.

Focalizando as culturas indígenas, com Beleni Salette Grando, investigamos as relações interculturais nas práticas corporais indígenas, tendo como referência as relações estabelecidas historicamente entre o povo Bororo (MT) e a sociedade brasileira envolvente, com o intuito de formular conhecimentos educacionais para sua educação escolar e para a formação de professores indígenas (GRANDO, 2004). Estudamos as relações interculturais que se configuram nas práticas corporais de povos indígenas, contextualizando-as no processo de “integração” do povo Bororo à sociedade brasileira/mato-grossense e no movimento indígena por terra, cultura e educação. Neste movimento de luta, resistência e negociação, a educação escolar indígena e a formação de seus professores se configuram como experiências interculturais interessantes para a análise da dinâmica do processo e da complexidade do ambiente em que se situa o objeto de pesquisa (GRANDO, 2004; GRANDO; HASSE; FLEURI, 2002a; GRANDO, 2002a; 2002b; GRANDO; HASSE, 2002; GRANDO; SARAIVA, 2002).

A tese de Beleni Grando, defendida em 2004 com o título “Corpo e educação - as relações interculturais nas práticas corporais bororo em Meruri-MT”, oferece uma importante referência para a discussão dos processos de interculturalização e de educação que se desenvolvem nas práticas corporais indígenas.

Este estudo expressa o resultado de uma pesquisa com foco de interesse na “Educação do Corpo” (educação expressa nas práticas corporais) em contextos interculturais. Partindo das relações interculturais proporcionadas pela formação de professores indígenas em Mato Grosso, no Projeto Tucum, esta pesquisa apoiou-se nos referenciais da Antropologia, da História e da Educação para compreender o contexto das relações estabelecidas na atualidade, entre os Bororo e a sociedade regional e entre eles e os missionários salesianos, com os quais convivem há mais de um século no Território Indígena de Meruri-MT. A pesquisa de campo foi realizada no período de maio a setembro de 2001, na Aldeia de Meruri, numa perspectiva etnográfica, cujo enfoque foram as práticas corporais cotidianas. Durante nossa observação participante, identificamos que as festas realizadas pela Missão eram apropriadas pelos Bororo e adquiriam um caráter polissêmico. Entre os múltiplos sentidos e significações cabe destacar a revitalização das formas tradicionais de “fabricação da pessoa”, a valorização das identidades individual e coletiva e a criação de estratégias de integração. Os dados apontaram que a “Festa dos 25 Anos” potencializou processos educacionais importantes que resultaram no Ritual de Nominação, nas Danças apresentadas na Missa de Ação de Graças realizada dia 15 de julho de 2001, e nos jogos de futebol. Essas três manifestações da cultura corporal foram registradas e analisadas nesta pesquisa e nos indicam uma perspectiva de educação intercultural entre a cultura bororo e a cultura não índia. Nesse processo polissêmico as identidades se confrontam num “jogo” que se estabelece nas “fronteiras” do “nós” e do “eles”, criando novas possibilidades de interação e de educação.

Nesta mesma temática, a pesquisa de Cátia Weber foi proposta para estudar o que as professoras Xokleng pensam

referente à sua formação profissional em nível superior, a partir de uma perspectiva intercultural e de gênero. Estas professoras encontravam-se matriculadas em cursos de Licenciatura, no Centro Educacional Leonardo Da Vinci (Uniasselvi), na cidade de Indaial (SC). Sob uma perspectiva intercultural e de gênero, a pesquisa analisou os significados constituídos no processo de construção identitária entre as professoras Xokleng de Ibirama, no contexto de formação universitária, tomando como período inicial o ano 2000. As mulheres indígenas que foram parceiras nesta pesquisa pertencem ao grupo étnico Xokleng falante de uma variante linguística da família Jê, derivada do Tronco Macro-Jê. Este povo é sobrevivente de um intenso processo de colonização e vem resistindo ao longo das décadas às pressões exercidas pela sociedade regional. Habitavam um espaço territorial de 14.156 hectares, conhecido como Terra Indígena Ibirama (TII), juntamente com outras famílias pertencentes aos grupos étnicos Kaingang e Guarani. A TII está localizada ao longo dos rios Hercílio e Plate, entre os municípios de José Boiteux, Victor Meirelles, Doutor Pedrinho e Itaiópolis. Em 1997, a população Indígena da TII somava 1.009 (mil e nove) indivíduos, de acordo com o censo realizado pela Fundação Nacional do Índio (Funai). Em 2003, esta população somava aproximadamente 1.601 (mil seiscentos e um) indivíduos distribuídos em sete aldeias: Bugiu, Toldo, Palmeirinha, Sede, Coqueiro, Figueira e Pavão conforme informações obtidas junto ao escritório da Fundação Nacional de Saúde (Funasa) em José Boiteux, Santa Catarina.

Os resultados da pesquisa, indicam que a dissertação (WEBER, 2007), tendo como base os referenciais teóricos da Antropologia e da Educação, objetivou compreender como se constitui a identidade étnica para as professoras Xokleng/Laklãnõ, no contexto de escolarização e Ensino Superior



na Uniasselvi, através do qual promoveram a sua formação profissional para exercer a docência nas escolas da Terra Indígena Ibirama. Para tanto, foi necessário investigar quais os sentidos empregados por estas mulheres a determinados elementos culturais significativos extraídos de seus relatos e que são compartilhados por seu povo no processo de designação étnica, sendo: a memória histórica de espoliação do território tradicional, o aldeamento, as experiências de autoria, autonomia da gestão das escolas indígenas, faccionalismo, sistema de nomeação, autodenominação, essenciais para entender o ser índia através do olhar não-indígena, as relações de gênero que delimitam o ser índia Xokleng/Laklãnõ e, por fim, o processo de tornar-se professora indígena através da escolarização e formação profissional nos cursos de capacitação de professores indígenas, do magistério diferenciado (ambos oferecidos pelo NEI/SED/SC) e no Ensino Superior da Uniasselvi. Estas mulheres são membros do povo Xokleng/Laklãnõ e residem na Terra Indígena Ibirama, localizada entre os municípios de José Boiteux, Victor Meirelles, Doutor Pedrinho e Itaiópolis.

Com relação à temática dos afro-brasileiros, TRAMONTE (2001), sob orientação de Ilse Scherer-Warren, estudou a trajetória histórica das religiões afro-brasileiras na Grande Florianópolis no período que vai do final do século XIX, na então Desterro, até o ano 2000. Com base em enfoque histórico, a tese de Tramonte tematizou e problematizou o perfil e as concepções do chamado “povo-de-santo”, visando identificar suas características sociais, seus eixos identitários, seus principais projetos, impasses e desafios na época presente. A tese desenvolve-se sobre dois eixos básicos: o primeiro, a trajetória histórica das religiões afro-brasileiras na Grande Florianópolis no período que vai do final do século XIX, na então Desterro, até o ano 2000, na atualidade; o segundo, do perfil das concepções do

chamado “povo-de-santo”, ou seja, os adeptos, visando identificar quais suas características sociais, eixos identitários, principais projetos, impasses e desafios na época presente. Na primeira parte, o desenvolvimento histórico da formação à afirmação e consolidação das religiões afro-brasileiras, são identificados quatro ciclos básicos: 1. Os primórdios, que vão dos finais do século XIX nos quais as práticas religiosas restringem-se aos benzedores, curandeiros e “feiticeiros”, guardando estreita associação com as práticas alternativas de saúde popular; 2. O período que envolve as décadas de 1940 a finais de 1960 quando do surgimento dos primeiros terreiros e busca de afirmação da religiosidade; 3. As décadas de 1970 e 1980, que se configuraram como a fase de afirmação, institucionalização e visibilidade dos religiosos e suas práticas; 4. Os anos 1990, caracterizados por crescimento numérico da base de adeptos e refluxo na organização coletiva. A segunda parte traça um perfil das religiões afro-brasileiras e seus praticantes na atualidade na Grande Florianópolis, nos aspectos físicos, territoriais, simbólicos e religiosos propriamente ditos.

Articulado a esses mesmos estudos, ANGENOT (2002b) fez um estudo geográfico de uma amostra de terreiros, que são espaços sagrados, de três variações das religiões afro-brasileiras: a Umbanda, o Candomblé e a Almas e Angola, praticadas nos municípios de Florianópolis, São José, Palhoça e Biguaçu os quais constituem a área conurbada da região da Grande Florianópolis.

Esses estudos entendem que as práticas das religiões afro-brasileiras, assim como das escolas de samba (TRAMONTE, 1995; 2001), apresentam-se como um campo híbrido de construção de identidades, no qual emergem novas estratégias de organização. Essa multiplicidade de interinfluências produz um campo eminentemente educativo no qual os desdobramentos não são unívocos, mas múltiplos e complexos; é esta relação que

produz o campo intercultural e pode apontar novas perspectivas para a educação intercultural.

Os estudos do pesquisador colaborador Fábio Machado PINTO (2001) haviam investigado a presença de conteúdos de resistência e luta afro-brasileiros, no processo histórico de ensino da Capoeira em Florianópolis. Analisaram a participação do escravo africano no cotidiano da velha Desterro, até a presença cultural afro-brasileira no ensino da Capoeira, procurando verificar a função que esta manifestação cultural teve e continua tendo na formação da identidade do município, na cristalização do racismo ou na emancipação étnica desse grupo social<sup>94</sup>.

Já no triênio 2004-2006, os estudos sobre a capoeira aprofundaram-se significativamente. Márcio Penna CORTE REAL, em sua tese (2006), investigou os papéis das musicalidades da capoeira. Neste estudo, compreende-se que as musicalidades das rodas da capoeira potencializam práticas educativas não-formais, analisadas na perspectiva intercultural. Toma-se como fio condutor e organizativo do enredo argumentativo a ideia de rodas de capoeira, como alegoria para consecução do método expositivo. As rodas de capoeira expressam diferentes espaços-tempo, que são abordados de acordo com as questões problematizadas no trabalho. Recorre-se às noções de campo e capital simbólico para se analisar as musicalidades como saberes centrais da atuação dos(as) educadores(as) de capoeira.

---

94 Também compartilhamos, em 2000-2001, as fases iniciais do processo de pesquisa de Aparecida Clemêncio, sob a orientação de Ida Mara Freire (UFSC), que se propôs a estudar as “Representações Sociais de africanidade e identidade étnico-cultural na escola” (CLEMENCIO, 2001). Da mesma forma, acompanhamos fases da pesquisa de Marcos Rodrigues da Silva, sob a orientação de José Maria Ferreira (UTL-Portugal), que estava estudando a “Relação de Saber e Poder na Comunidade Cafuza de José Boiteux”. Entretanto, o afastamento prático destes pesquisadores em relação ao grupo do Projeto Integrado de Pesquisa não nos permite discutir, neste contexto, os resultados de suas investigações.

Reivindicam-se tais noções, somadas aos conceitos de indústria cultural e espetáculo – visto a assimilação das músicas da capoeira por tal indústria – na formulação de uma heurística para abordar-se a contradição entre o potencial educativo das musicalidades na/da capoeira e a possibilidade das mesmas constituírem-se em objetos de disputas entre seus agentes. Analisa-se a capoeira como um campo de poder, definido a partir de regras, hierarquias e jogos de força, nos quais as musicalidades são um dos elementos centrais. Tomam-se como dados para as análises a história de Mestres de capoeira que viveram em Salvador/BA, entre 1890 e 1994; entrevistas realizadas durante três meses de trabalho de campo, nesta cidade; e reflexões advindas de dois cursos de formação de educadores de capoeira na perspectiva da intercultura e da investigação-ação, realizados em Florianópolis/SC, entre 2004 e 2005, pelo MOVER/CED/UFSC e pela Confraria Catarinense de Capoeira. O trabalho resultou em contribuições para as áreas da educação musical, no que respeita à investigação de processos de ensino-aprendizagem das musicalidades em espaços não-formais e, para a área da educação, no tocante a análise da constituição de saberes de educadores em tais espaços, que podem ser entendidos como campos de poder pertinentes ao horizonte das reflexões da educação intercultural.

A dissertação de Drauzio Pezzoni ANNUNCIATO (2006), orientada por Cristiana Tramonte e coorientada por Reinaldo Matias Fleuri, mostra a crescente visibilidade e expansão adquiridas pela capoeira nas últimas três décadas, tanto no Brasil quanto no exterior, bem como sua inserção no ensino formal brasileiro, fomentada ainda pela sanção da Lei 10639/2003, foram os motivadores à constituição deste trabalho. A capoeira, sob o ponto de vista da luta, um de seus principais significantes, foi abordada neste estudo em seu nexos com as relações de

poder e saber desenvolvidas especialmente em suas instituições de ensino ou “grupos de capoeira”. Uma leitura genealógica sobre a literatura relativa à capoeira, disponível ao estudo, foi empreendida em conjunção com a identificação, análise e apresentação dos principais dispositivos agenciadores das relações de confronto, poder e saber entre capoeiristas em Santa Catarina, especialmente nas últimas duas décadas. Em suma, o trabalho foi desenvolvido a partir da pesquisa e análise bibliográfica sobre o tema; observação, registro e análise das relações entre capoeiristas; e análise do discurso presente em documentos de instituições de capoeira, trabalhos acadêmicos e entrevistas em periódicos especializados. Os saberes e práticas constituintes das disciplinas institucionalizadas nos grupos de capoeira admitem pertinência ao confronto, ora eminentemente compreendido entre os próprios capoeiristas e dissimulado à sociedade em geral.

Bruno Emmanuel Santana da SILVA, em sua dissertação (2006), orientada por Maurício Roberto da Silva, contribuiu para uma reflexão de problemas postos pelo meio sócio-político-cultural, através de um recorte específico, advindo do vasto e complexo mundo da capoeira. A intenção principal desta pesquisa foi a busca das representações sociais, assim como os possíveis sentidos e significados atribuídos à palavra “mestre” na capoeira junto à comunidade capoeirana de Pernambuco. Encarou a reflexão e sistematização do conhecimento como um processo histórico que transcende uma simples sucessão de fatos. Para tanto, focalizou os sujeitos envolvidos nesse processo: homens, mulheres, crianças, negros, brancos e índios, com os quais o autor conviveu ao longo do processo de construção desta investigação, como agentes integrantes, participantes e coautores desta pesquisa de pós-graduação em nível de mestrado. Neste processo de produção do conhecimento buscou,

fundamentalmente, captar as representações dos mestres de capoeira, no intento de identificar elementos empíricos para investigar, criticamente, as posturas e o papel desses mestres, no âmbito da construção desses saberes na vida cotidiana das rodas de capoeira pernambucana. Portanto, focalizou essa questão ainda pouco investigada, à luz do que pensam, dizem e fazem os mestres, considerando a postura e papel sócio-político-pedagógico e cultural que estes assumem na construção de suas práticas pedagógicas.

Este mesmo pesquisador, ingressou no programa de doutorado em março de 2008, sob a orientação de Reinaldo Matias Fleuri e coorientação de Márcio Penna Corte Real, tendo como objeto principal de pesquisa o Curso PERI-Capoeira. Seu projeto de pesquisa visava analisar a contradição que emerge entre os saberes populares e o conhecimento científico, no âmbito das reflexões pertinentes ao ensino e formação de educadores, emergentes em práticas educativas de Formação de Educadores Populares de Capoeira.

Com o título “Capoeira de Capelo e os intelectuais maloqueiros: limites e possibilidades para formação de educadores(as) populares de capoeira”, a tese de Bruno Emmanuel Santana da SILVA (2012) analisou as contradições emergentes entre os saberes populares e o conhecimento científico no âmbito das contradições pertinentes ao ensino e à formação de educadores populares de capoeira do Núcleo de estudos de movimentos sociais e relações interculturais (Núcleo MOVER). Essas contradições foram concretamente materializadas no campo empírico das práticas educativas das duas edições do Curso de Formação de Educadores de Capoeira na Perspectiva Intercultural – denominado de PERI-Capoeira – na perspectiva de contribuir para a elaboração de referenciais epistemológicos, teóricos e pedagógicos, visando à construção

da cidadania e emancipação humana socialmente referenciada à luz do Materialismo Histórico Dialético, tendo como princípio da pesquisa a prática como critério da verdade. Dessa maneira, a proposta de pesquisa se caracterizou pela possibilidade do PERI-Capoeira servir de referência – a partir da reflexão e estudo do contexto histórico e das condições dadas e construídas – para a articulação entre o saber popular da prática social da/na capoeira e o conhecimento cientificamente sistematizado. Neste sentido o estudo focaliza a prática social da capoeira e à constituição da categoria do Intelectual Maloqueiro como o intelectual orgânico forjado na prática social da capoeira. Sua articulação com outros setores e parcelas da sociedade contribui para a mudança e a superação das dificuldades e limitações da nossa realidade concreta. Assim, a tese contribuiu para a discussão e a produção científica referente à educação popular para as áreas da Educação e da Educação Física.

A dissertação de Benedito Carlos Libório Caires ARAÚJO (2008), orientada por Reinaldo Matias Fleuri e coorientada por Paulo Sérgio Tumolo, focalizou o tema: “A capoeira na sociedade do capital: a docência como mercadoria-chave na transformação da capoeira no século XX”. O estudo constata que a capoeira, desde sua primeira menção nos registros oficiais em 1789 até o final da primeira república (1930), sempre esteve relacionada ao que havia de mais discriminado na sociedade brasileira. Após as grandes transformações sociais no mundo e seus efeitos na política brasileira no século XX, essa manifestação ganha espaço social, assumindo uma nova dinâmica. Esse processo se inicia quando a docência da capoeira passa a ser estruturada sob o signo da mercadoria, expresso nas ações concretas de duas escolas de capoeiras baianas, que transformaram o conhecimento da capoeira em propriedade. Dessa forma, atribui-se uma relação de troca entre mercadorias que, nas décadas de 1980 e 1990,

viriam a se concretizar sob a lógica do trabalho produtivo. Destaca-se, como marco desse processo, a atuação do Centro de Cultura Física Regional (1936), que, sob forte influência do pensamento positivista e da forma taylorista de trabalho, materializou, nas relações diretas, a fragmentação da capoeira. Esses marcos se concretizam nos dias atuais, quando a capoeira se aparta do seu produtor, relegando-lhe papéis secundários na sua construção. São as esferas da sociedade civil onde a capoeira se insere, a gerência na lógica dos interesses privados, em uma estrutura que une a ideologia burguesa, o estado liberal e as parcerias privadas de financiamento público. O objetivo deste trabalho é se aproximar das formas que articulam respostas contra a dinâmica da sociedade capitalista, onde a capoeira se encontra de forma alienada. Para compreender esse fenômeno, concentramos a atenção na mercadoria prática docente da capoeira, destacando nela as contradições que evidenciem a lógica da mercadoria e suas determinações. Por reconhecer mudanças nos dados concretos do trabalho pedagógico, nos espaços e tempos formativos na capoeira, assumimos uma postura de confronto, para avançar na compreensão dos limites e das possibilidades que se põem aos capoeiras, assim como a outros formadores populares de conscientização de classe e de ações revolucionárias.

Leandro de Oliveira Acordi, em seu projeto inicial de pesquisa observa alguns sintomas das mudanças de organizar e estruturar os saberes da capoeira, uma manifestação em destaque no Brasil e exterior. Amplamente divulgada pelos meios de comunicação de massa como: revistas, livros, CD's, jogos de última geração e DVD's; bem como na televisão em suas novelas e tele-jornais; no cinema, em filmes nacionais e em crescente número de filmes estrangeiros. A partir destas reflexões algumas questões foram surgindo: Qual comunicação



de experiência é possível a partir desta nova configuração? O que poderia ser aprendido da *História* da capoeira a partir dos inúmeros documentos (*magazines, vídeos, etc...*) que versam sobre o tema? Qual experiência os novos capoeiras adquirem a partir destes meios? O que teria o sujeito contemporâneo, *o novo capoeira*, (in)formado a partir destes meios para contar? Que histórias seus corpos portam como cicatrizes ou tatuagens? Qual concepção de capoeira foi eleita para ser veiculada? A serviço de qual propósito ela está assim conformada?

Partindo destas questões, Leandro de Oliveira ACORDI (2009), com a orientação de Reinaldo Matias Fleuri e coorientação de Márcio Penna Corte Real, desenvolveu a dissertação focalizando o tema “Memória e experiência: elementos de formação do sujeito da capoeira”. Esta pesquisa aponta para as relações da capoeira e suas interfaces na contemporaneidade, tratando sobre alguns elementos de formação presentes nesta prática cultural. Conclui que a história recente da capoeira pode ser contada como expressão contemporânea a partir de múltiplos enfoques e, por isso, assume diferentes significações. Esta nova configuração tem ampliado suas possibilidades de compreensão e contribuído para ler e escrever sua história, nos campos práticos e teóricos. Em contrapartida, é possível observar sintomas geradores de mudanças no modo de produção, organização e manutenção dos saberes desta prática cultural. Como se realizam os processos de elaboração e manutenção dos saberes entre mestre e discípulo na capoeira? O que teria para contar o sujeito da capoeira, (in)formado a partir destes meios? Assim, buscando compreender a forma de organizar os saberes desta prática cultural e os elementos educativos presentes na relação entre mestre e discípulo e de modo geral, nos saberes que representam a capoeira na sociedade contemporânea, foram realizadas entrevistas com

cinco gerações de jogadores de capoeira de Florianópolis da Associação Brasileira de Capoeira Angola Palmares/Associação Cultural Ilha de Palmares. Também desenvolvida a análise das seções “O menino é bom, bate palma pra ele e Ela é bonita e ligeira”, publicadas na Revista Capoeira. Estes estudos apontam para a necessidade de uma relação entre mestre e discípulo pautada através da comunicação, considerando as memórias e experiências dos mestres na relação com conhecimentos dos discípulos como constituintes da manutenção e elaboração dos saberes na/da capoeira. A pesquisa sugere também questões relevantes para futuras investigações no campo da produção e comunicação dos diferentes saberes em práticas interculturais.

Zenete Ruiz SILVA (2011) focalizou as “Práticas pedagógicas interculturais na tríplice fronteira Brasil, Colômbia e Peru: um estudo na Escola Estadual Marechal Rondon”. Este trabalho apresenta resultados de um estudo realizado na Escola Estadual Marechal Rondon, situada na área da Tríplice Fronteira Internacional de Brasil, Colômbia e Peru, no município de Tabatinga/AM. O objetivo é investigar e analisar, através dos discursos de professores e estudantes e das observações, as práticas pedagógicas desenvolvidas em salas de aula, num contexto em que se pressupõe o entrelaçamento de diferentes culturas. Os sujeitos protagonistas dessa pesquisa são a diretora, professores e estudantes. A pesquisa é qualitativa, com a abordagem etnográfica, caracterizada fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada. Os procedimentos metodológicos envolvem dados qualitativos. Para a coleta das informações utilizamos entrevistas semiestruturadas, observações, rodas de conversa, reuniões e análise documental do Plano de Ação, da Proposta Curricular, assim como interpretação e análise dos discursos dos sujeitos da pesquisa. O enfoque teórico baseia-se na perspectiva

intercultural, que reconhece e assume a multiplicidade de práticas culturais que se encontram e se confrontam na interação entre diferentes sujeitos de diferentes culturas, cuja ação educativa/prática pedagógica é aquela que põe em pauta a defesa e valorização de práticas pedagógicas interculturais que contemplem a diversidade e as identidades – artísticas, linguísticas, étnicas, religiosas, sexuais e culturais – dos alunos. Essas práticas são vivenciadas cotidianamente no espaço escolar. Nessa perspectiva, esta análise se referencia aos estudos de Fleuri, Candau e Walsh, com o enfoque para as categorias de análise: a) a interculturalidade crítica na perspectiva pedagógica da relação entre as culturas; b) as práticas pedagógicas - temas de estudo, métodos, estratégias/técnicas de ensino, como elementos auxiliares da aprendizagem; c) o “outro” como sujeito da interculturalidade. Nesse sentido, a pesquisa apontou, entre outros aspectos, que a presença dos diferentes sujeitos e culturas no contexto escolar, especificamente nas salas de aula, é ignorada tanto nos temas escolares estudados quanto nas práticas educacionais pedagógicas. Portanto, é necessária uma construção coletiva de uma proposta de educação, e conseqüentemente, de se “ensinar e aprender” direcionadas a processos de transformação social que desconstrua situações de opressão e valorize pressupostos que combatam a ideologia de marginalização de sujeitos e/ou grupos de pessoas consideradas “diferentes”. E tudo isso com base numa pedagogia crítica e libertadora.

Novos campos de estudos étnicos foram assumidos pelos integrantes do grupo de pesquisa com os estudos de Lia Vainer SCHUCMAN (2006). Em sua dissertação, orientada por Kátia Maheirie, sobre o tema “Produção de sentidos e a construção da identidade judaica em Florianópolis”, buscou compreender os diferentes sentidos atribuídos a “ser judeu”

no contexto florianopolitano. Para entender de que forma se constitui uma identidade judaica nesta cidade, utilizando como referencial teórico da psicologia sócio-histórica sobre constituição de sujeito e identidade, bem como uma revisão histórica sobre identidade judaica. Para a coleta de informações serviu-se dos recursos de observação participante, depoimentos e entrevistas de sujeitos judeus frequentadores da Associação Israelita Catarinense. Os resultados da pesquisa apontam para uma (re)criação do judaísmo de acordo com os interesses desta coletividade. Em específico, estes interesses se relacionam diretamente às apropriações dos significados convencionais do judaísmo e da produção de novos sentidos para o que é “ser judeu”. Tal processo de identificação é constituído pelas histórias de vida e vivências afetivas, emocionais e intelectuais de cada sujeito que encontrou em Florianópolis a liberdade e a possibilidade de atuar, concretizar, e construir uma identidade judaica aberta para as características deste coletivo.

Também a pesquisa de Sílvia Régia Chaves de Freitas SIMÕES (2007) realizou um estudo sobre a identificação do povo cigano e suas lutas pelo reconhecimento identitário e de seus direitos de cidadania no contexto brasileiro, a partir de estudo de caso na comunidade cigana em Florianópolis. A dissertação intitulada “Educação cigana: entrelugares entre escola e comunidade étnica”, sob a orientação de Reinaldo Matias Fleuri, apresenta e analisa a etnia cigana, tendo em vista três enfoques principais: O primeiro, relata os principais aspectos da história dos ciganos no mundo e no Brasil. O segundo enfoque, apresenta alguns dispositivos legais da Constituição de 1988 e os atuais processos de interlocução dos ciganos com as Políticas Públicas brasileiras. O terceiro enfoque relata os contextos educacionais do próprio grupo, tecendo algumas reflexões a respeito. Também apresenta um estudo de caso, realizado com uma família cigana

residente no município de Palhoça (SC, Brasil), discutindo suas ideias sobre educação, bem como os valores atribuem à escola formal e à comunidade étnica. A metodologia de pesquisa baseou-se em revisão bibliográfica, observação participante e realização de entrevistas. Pela própria complexidade que envolve o tema, buscamos nos referenciar a um grupo de autores com os quais nos identificamos, e que poderiam contribuir com nossas reflexões e inquietações. Foram eles: Alberto Melucci; Clifford Geertz; Homi Bhabha; Paulo Freire; Luiza Cortesão; Márcia Ondina Ferreira; Reinaldo Matias Fleuri; José Marin; Tomaz Tadeu Silva; Paola Falteri; Nadir Esperança Azibeiro e Francesco Susi, dentre outros. De acordo com as observações realizadas constatamos preliminarmente que a influência das sociedades não-ciganas na identidade étnica cigana foi e continua sendo historicamente uma grande preocupação dos ciganos. Em nível mundial e particularmente no Brasil já existem políticas públicas para as minorias étnicas, dentre elas a cigana. Do ponto de vista educacional, os ciganos vêm mantendo uma relação com a escola, mesmo que fragmentada e fragilizada. Apesar de os ciganos reconhecerem a necessidade de frequentarem a escola como forma de se alfabetizarem, só valorizam sua participação na escola na medida em que sua própria cultura cigana seja respeitada e preservada.

## **Intercultura e movimentos sociais**

Os movimentos sociais têm sido um campo chave para as pesquisas que vimos desenvolvendo, justamente porque neles buscamos estudar as estratégias de representação e de aquisição de poder (*empowerment*) que vêm elaborando. Nesta linha, com SIEWERDT (2000), procuramos entender que mediações são recorrentes, para um grupo de professores de três escolas

articuladas com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, MST (em Fraiburgo, SC), diante da necessidade de seleção crítica dos recursos da linguagem audiovisual (televisão e vídeo), para a sua utilização no contexto do espaço escolar. Para tanto, procuramos localizar na formação cultural destes professores, através de suas histórias de vida e nas suas posturas diante das mídias, o lugar onde se materializam as mediações. Verificamos, assim, que os (diferentes) significados atribuídos por docentes ao uso de audiovisuais, como recurso didático, decorrem das (diferentes) experiências socioculturais que marcaram suas histórias de vida. Entendendo que cumpre à Educação Popular a aproximação com as novas abordagens no campo das teorias da comunicação, especialmente os Estudos de Recepção, propomos a realização de uma interface entre estas linhas de pesquisa. Como resultado desse trabalho, foi observado que a Educação Popular pode encontrar uma significativa parceria investigativa com a Moderna Tradição Latino Americana dos Estudos de Recepção. E, ao investigarmos os professores através da categoria “mediação”, pudemos nos dar conta dos sentidos e dos modos como os professores significam as mídias. Estas mediações, produto da experiência cultural e política destes professores, se manifestam na forma do engajamento em torno de um projeto de ruptura com o discurso hegemônico, na direção da construção de uma cultura profundamente marcada pela dimensão política.

Sobre a mesma temática estudada por SIEWERDT (2000), a participação da recém-doutora Maria Isabel Rodrigues Orofino, no Núcleo Mover, trouxe uma significativa contribuição, particularmente para o estudo das relações teórico-metodológicas entre as teorias da mídia e comunicação e a educação intercultural na constituição de redes de ação e solidariedade social (OROFINO, 2002c). Orientou seu foco de pesquisa bibliográfica de caráter teórico de modo a possibilitar

um amadurecimento sobre as teorias da mídia sob o enfoque das mediações culturais via redes de comunicação e de ação e solidariedade mundial. Neste sentido, implementou várias publicações (OROFINO, 2002a; 2002b), além de diferentes atividades de coorientação e formação de equipe, assim como de experimentação através de pesquisa-ação com bolsistas na elaboração de sites e material de divulgação da Rede *Rizoma*.

Ainda relativo à temática dos movimentos sociais, havíamos estudado, com Flavia WAGNER (2000), o surgimento da proposta de educação intercultural desenvolvida pelo Centro de Educação e Evangelização Popular (CEDEP), em Florianópolis, SC.

Também com Valmor João UMBELINO (2000) realizamos um estudo sobre as contradições e perspectivas que emergem da discussão teórico-metodológica em torno da Educação Popular e da Economia Solidária. Em sua dissertação, intitulada “Sócio-economia solidária e educação popular: contradições e perspectivas”, o mestre investigou a proposta teórico-metodológica de Empreendimentos Econômicos de Solidariedade esparsa na bibliografia sobre o tema, buscando entender até que ponto essas organizações podem superar o economicismo capitalista. Como referencial de análise, utilizou a discussão acerca da proposta teórico-metodológica da Educação Popular que perpassou as práticas de organização popular que, nos anos 1980 e início da década de 1990, orientou os Projetos Comunitários de Geração de Trabalho e Renda.

Em seu estágio de pós-doutorado, desenvolvido no período de agosto de 2002 a fevereiro de 2003, Telmo Marcon focalizou o tema “Escola, metodologia e educação intercultural: uma análise do processo da Constituinte Escolar no Rio Grande do Sul” (MARCON, 2003a). Ao acompanhar alguns processos de formação de professores, debates e avaliações de experiências de educação popular e também a experiência do governo Democrático e Popular

no Rio Grande do Sul a partir de 1998, o pesquisador questiona por que a escola encontra tantas dificuldades em articular as práticas sociais, ou como diz Bernard Charlot, os saberes com o conhecimento. O pesquisador considera que a escola tem um papel fundamental nesse processo, embora encontre dificuldades de múltiplas naturezas, especialmente de ordem metodológica. Neste estágio de pesquisa, Telmo Marcon se propôs a investigar o papel da metodologia como mediação possível para um diálogo produtivo entre a cultura e o conhecimento sistematizado, tendo como referência a experiência da Constituinte Escolar do Estado do Rio Grande do Sul a partir do final do milênio. A perspectiva de reflexão indica que é possível pensar uma educação popular dentro da escola formal mediada por uma metodologia capaz de articular as práticas sociais ao conhecimento sistematizado. Não basta disposição política para promover mudanças, embora ela seja fundamental. Reconhecer a complexidade das práticas educativas é imprescindível e a metodologia emancipatória precisa dar conta da complexidade envolvendo as práticas sociais. Que elementos teóricos e metodológicos garantem a unidade dialética entre teoria e a prática e ao mesmo tempo a participação dos sujeitos envolvidos no processo de construção e de transformação das consciências e da realidade social? Telmo Marcon analisou os documentos que deram sustentação ao processo da Constituinte Escolar e também os materiais que foram produzidos no decorrer do processo. O documento “Princípios e diretrizes para a educação pública Estadual: construção de uma escola democrática e popular” foi uma referência importante. O documento estabelece os princípios em relação a: democracia e participação; construção social do conhecimento; políticas públicas e educação; concepção de educação e desenvolvimento; outras questões e reivindicações. Como parte do processo da “Constituinte Escolar” foram disponibilizados 25 “Cadernos



Temáticos” que abordam diferentes questões e temas. O pesquisador também buscou estabelecer um diálogo com educadores que participaram do processo para fazer algumas avaliações das dificuldades e dos avanços na implementação da proposta de uma escola “democrática e popular”.

Com Rosângela Steffen VIEIRA, em seu trabalho de iniciação científica (VIEIRA, 2002), concluímos um estudo de caso para averiguar as implicações interculturais das relações entre crianças e entre educadores(as) desenvolvidas na prática educativa. Através deste estudo, identificamos, na comunidade e no cotidiano da prática pedagógica dos professores da Escola Agrícola 25 de Maio, localizada no Assentamento Vitória da Conquista, município de Fraiburgo/SC, os indicadores da pluralidade cultural e a forma com que a escola trabalha a tensão entre a pluralidade cultural e a unidade política do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). A pesquisadora prossegue e aprofunda esses estudos em sua pesquisa de mestrado (VIEIRA, 2004), focalizando, mais especificamente, a temática de relações de gênero e de gerações.

Ainda no âmbito dos movimentos sociais rurais, Willer Araújo BARBOSA (2005), em sua tese intitulada “Cultura Puri e educação popular no município de Araponga, Minas Gerais: duzentos anos de solidão em defesa da vida e do meio ambiente”, analisa o entendimento do processo variável da emergência étnica Puri no entorno do Parque Estadual da Serra do Brigadeiro na Zona da Mata de Minas Gerais. Essa Cultura Puri se viu silenciada e invisibilizada durante os últimos duzentos anos, quando da produção ativa da ausência dessa formação social. Entretanto, a partir da Educação Popular, seu processo intercultural de hibridação possibilitou aguardar uma conjuntura propícia para manifestar seu processo de recriação de identidades. Através de entrevistas, de rodas de narração

de histórias e das notas de campo em comunidades rurais do município de Araponga, o pesquisador recupera fontes orais que balizam esta tese. Capta um encadeamento discursivo recorrente entre as ideias de violência, de fabulações naturalísticas e da vontade de liberdade cotidiana.

O estudo de Willer Araújo Barbosa inscreve-se na tradição brasileira e latinoamericana da crítica cultural como motor da transformação social, tais como Darcy Ribeiro, Paulo Freire, Otávio Ianni e Florestan Fernandes. Associa-se ainda à saga colonial migratória, além de recolocar a temática dos movimentos sociais, tanto globalmente quanto localmente. Toma como referências teóricas os estudos de Raymond Williams e de Boaventura de Sousa Santos. Williams publicou acuradas análises educacionais e culturais a partir da crítica ao stalinismo e ao determinismo histórico. Com a configuração do materialismo cultural chega à noção de estrutura de sentimentos e a conceitos no plano social que se interrelacionam de modo complexo com diferentes formas de hegemonia, residual e emergencial. Já Santos focaliza sua produção no reforço a uma globalização alternativa. Critica o monoculturalismo do saber e a razão indolente, através da inteligibilidade dos movimentos sociais e da ecologia de saberes. Enfatiza a territorialidade cultural do sul do mundo para a constituição de uma outra temporalidade e da dilatação do tempo presente, o que aprofunda as análises de longa duração.

Já no contexto urbano, Nadir Esperança Azibeiro, com sua tese “Educação intercultural e comunidades de periferia: limiares da formação de educador@s” (AZIBEIRO, 2006) avançou sua pesquisa para além das perspectivas hegemônicas na modernidade ocidental. Buscou entender outras tessituras que possam ativar entrelugares em que se torne possível a desconstrução de subalternidades nos processos de formação inicial e continuada de educador@s. A partir da convivência e de um diálogo denso e

tenso com morador@s da Comunidade Nova Esperança e demais integrantes do Programa Entrelaços do Saber, esta pesquisa buscou compreender as relações e discursos que produziram múltiplas subalternizações na modernidade/colonialidade ocidental, suas ambiguidades e ambivalências. Assumindo como perspectiva político-epistemológica o pensamento liminar e o entendimento da diferença colonial, o texto foi-se tecendo como um fuxico, incorporando retalhos da história da Comunidade, das relações estabelecidas entre ela e a Universidade do Estado de Santa Catarina. Identifica tanto no âmbito do Programa quanto no da história da produção das periferias urbanas processo de sua construção como subalternas, no contexto da produção do chamado Terceiro Mundo como periferia do sistema-mundo colonial moderno. O fio que conectou esses retalhos foi a opção ético-político-epistemológica pela desconstrução de subalternidades. A pesquisadora escolheu falar a partir das margens, não como lugar privilegiado, mas como explicitação de um lugar de enunciação diverso do habitual. Privilegiou também a interlocução com autoras e autores situados em fronteiras – genéricas, geracionais, geopolíticas – sem descartar, no entanto, as possibilidades de diálogo com autor@s já consagrad@s pelas perspectivas acadêmicas, na medida em que pudessem contribuir para esta tessitura. A organização do texto não seguiu uma ordem lógica ou cronológica linear. Buscou a explicitação e complexidade das tessituras de processos de pensamento e práticas que se interconectam e retroalimentam. Explicitou o que vem se produzindo como um entendimento de interculturalidade de experiências de desconstrução de subalternidades a partir da experiência no Programa em diálogo com o Núcleo Mover (UFSC). Esse entendimento permite vislumbrar alguns indícios de como essas escolhas podem contribuir para outras tessituras nos processos de formação – inicial e continuada – de educador@s,

possibilitando, talvez, o estabelecimento de outras políticas de verdade.

Articulado a essa pesquisa, Fernando ANGEOLETTO (2003) desenvolveu um trabalho de “foto em lata” com adolescentes da mesma comunidade periférica. Essa proposta representa um desafio promissor: apresentar o mundo da fotografia para crianças e adolescentes de periferia. A técnica do “buraco de agulha” permite obter imagens com um equipamento de baixo custo, construído manualmente com latas de leite em pó. As imagens obtidas, pouco realistas, têm um potencial de interpretação muito rico, podendo ser usadas para abordar os processos de significação. As pessoas retratadas se veem de um jeito inédito e se reconhecem entre as manchas que formam a imagem fotográfica. O desafio proposto é mostrar a viabilidade de um outro jeito de fazer fotografia, tendo como perspectiva um outro jeito de ver a vida. Podemos usar a fotografia como partida para uma reflexão sobre aparência, padrões estéticos, sobre a luz, a visão, enfim, pode ser uma porta para provocar a curiosidade, a criatividade e o senso crítico, abrindo para jeitos polifônicos e dialógicos de ver e de fazer.

Cabe lembrar, ainda, que com Kelly Spricigo (FLEURI; SPRICIGO, 2002; SPRICIGO, 2003) – com a intenção de contribuir ao movimento grevista da UFSC em 2001, mediante uma inserção organizada dos integrantes do Núcleo Mover - realizamos uma pesquisa sobre a constituição de identidades e diferenças dos vários grupos da universidade na sua relação com o movimento grevista. Buscamos identificar os principais espaços e dinâmicas realizadas coletivamente, através das quais as pessoas tecem relações entre si no cotidiano da universidade. Com essa atitude, o Núcleo não só manteve a equipe no campus, como se direcionou a espaços e diálogos que não facilmente se

dariam fora da dinâmica do movimento, que altera cotidiano da universidade, abrindo novas possibilidades de criação cultural.

Tal aprendizado de convivência e interação crítica com o movimento grevista em 2001 foi de fundamental importância para o Núcleo de Pesquisa definir suas opções de interação com o movimento grevista universitário também em 2005, de modo a articular práticas inerentes aos objetivos específicos do projeto científico do grupo com compromissos sócio-político-culturais amplos e radicais, interagindo simultaneamente com a multiplicidade de significados que se configuram nos movimentos sociais, particularmente em momentos agonísticos de acirramento de conflitos como o é um movimento grevista.

## **Intercultura e gerações**

Um dos primeiros estudos que focalizam as relações geracionais foi o trabalho de iniciação científica de Larissa Rottava SILVA (2000). Nesta pesquisa exploratória sobre brinquedos e jogos infantis, identificamos indícios de mediação entre as culturas da comunidade na medida em que são atualizadas e reelaboradas sob a óptica das crianças.

Avançando na busca de elaborar referenciais para a formação de educadores(as) na sua relação com as culturas infantis, assumimos a proposta inicial de pesquisa de Cleonice Maria TOMAZZETTI (2002). Partimos do entendimento da infância como portadora de cultura própria, na medida em que as crianças desenvolvem padrões de interpretação e de relações próprios de sua fase de desenvolvimento humano. Com base nestes padrões culturais infantis, construídos dinamicamente na sua relação com o seu contexto social e cultural mais amplo, as crianças interagem com o ambiente e com os adultos elaborando significados próprios. Neste sentido, procuramos desenvolver a

compreensão de processos educacionais que, constituindo-se como investigação dos significados e dos padrões de significados desenvolvidos pelas crianças, possibilitem o reconhecimento da peculiaridade das culturas infantis e promovam seu crescimento em diálogo crítico com as culturas dos adultos. A ampliação da potencialidade educativa das crianças implica, deste modo, em superar a ideia de criança como um ser carente de razão, imaturo e incapaz, concepção esta que sustenta o entendimento de educação escolar como supridora de deficiências e carências infantis, a partir de padrões culturais tidos como universais e homogêneos.

Entretanto, o percurso de pesquisa foi se orientando para focalizar processos de *formação de educadores* para trabalhar com a infância. E o trabalho de Cleonice Maria Tomazzetti resultou em sua tese intitulada “Pedagogia e infância na perspectiva intercultural: implicações para a formação de professores” (TOMAZZETTI, 2004). A tese focalizou a potencialidade da educação intercultural para a formação de professores de educação infantil no curso de Pedagogia. Através da experiência no ensino universitário, este trabalho buscou elucidar as relações entre infância e Pedagogia segundo a perspectiva intercultural, indicando suas implicações para a formação de professores. Com vistas a este objetivo, se apresentaram duas práticas formativas problematizadas e escrutinadas pelo questionamento e argumento científico. O eixo condutor deste trabalho é a organização de situações educativas pautadas pelo diálogo com a realidade, estabelecendo relações entre as diretrizes didático-pedagógicas (expressões da política pública) e as temáticas advindas dos contextos socioculturais de educandos e educadores, bem como os conhecimentos formulados pela cultura acadêmica. Para a constituição dos referenciais de análise da tese, a educação intercultural foi adotada como abordagem epistemológica em sintonia com a perspectiva

crítica da investigação-ação educativa. A pesquisa possibilitou identificar a criança como centralidade a ser considerada na formação de professores a partir da ampliação das referências que o campo da Didática produz ao mobilizar conhecimentos de ordem metodológica, epistemológica e pedagógica. Os elementos trazidos à discussão referem-se, portanto, à necessidade de se constituir uma perspectiva formativa cuja centralidade seja a criança, em que suas lógicas, seus modos de ser, suas referências de mundo sejam o ponto de partida e de chegada para a pedagogia que a sustentam.

Ainda no campo das relações geracionais, em dois estudos focalizamos especificamente a educação de jovens e adultos.

Na dissertação de Rejane KLEIN (2000), intitulada “Os discursos da alfabetização de adultos e as representações do sujeito analfabeto”, desenvolvemos o estudo da constituição do sujeito analfabeto nos discursos da alfabetização de adultos, na região oeste do Paraná, em suas relações com os modos de objetivação do sujeito analfabeto, ao longo da história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, com ênfase nos momentos mais fortes das campanhas a favor da eliminação do analfabetismo no país, tais como: a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), o MOBRAL, o Plano Decenal, e a Conferência de Hamburgo. As fontes utilizadas consistem em documentos como, programas pedagógicos dos governos José Richa, Álvaro Dias e Jaime Lerner, o currículo Básico para Educação de Jovens e Adultos no Paraná, e o Projeto Político Pedagógico do Centro de Educação a Distância (CEAD) Marechal Cândido Rondon. Trata-se de detectar os modos de objetivação e subjetivação do analfabeto, bem como as implicações pedagógicas deste discurso, recorrendo à metodologia da análise do discurso, a partir da proposta de Michel Foucault, que consiste na descrição de enunciados. Constata-se, a partir

desta pesquisa, a criação de inúmeras imagens sobre o sujeito analfabeto caracterizando-o, por exemplo, como incapaz, inculto, alienado, necessitado. Estas imagens adquirem visibilidade na escola através da prática pedagógica.

No segundo estudo, com Xavier (2003) investigamos os conflitos interculturais que emergem na relação entre alfabetizador e alfabetizados no Programa de Educação de Adultos de Comunidades Evangélicas – PEACE (Londrina/PR). Focalizando as tensões e ambivalências que emergem da relação intercultural, a pesquisa investiga os significados que a Educação de Adultos assume quando acontece em um contexto religioso popular evangélico. Os resultados apontam para a necessidade, na Educação de Adultos, de valorizar a cultura popular, constituída com base na oralidade, e de considerar a experiência de fé das classes populares, no sentido de conhecer a leitura que as pessoas empobrecidas fazem do mundo.

Com Maria Izabel Porto de Souza, em sua dissertação de mestrado intitulada “Construtores de pontes: explorando limiares de experiências em educação intercultural” (PORTO DE SOUZA, 2002), investigamos uma experiência prática de intercâmbio pedagógico intercultural realizada entre educadores(as) e crianças do Projeto Oficinas do Saber (realizado em Florianópolis, desde 1990, pelo Centro de Educação Popular de Florianópolis - CEDEP) e educadores(as) e crianças de uma rede de Escolas Públicas Italianas de ensino fundamental. Analisamos as mediações interculturais desenvolvidas nessa experiência, buscando elucidar estratégias teórico-metodológicas para a formação de educadores(as) na perspectiva da educação intercultural como uma das possibilidades de ruptura das mediações monoculturais que perpassam as escolas, a formação e as ações educativas de educadores(as) no Brasil. Descobrimos neste trajeto traços de percursos interculturais que



falam da presença de sujeitos que tecem teias de relações nos processos educacionais. Aquelas teias, normalmente invisíveis, mas que estão presentes nos chamados currículos ocultos. Presentes nas relações articuladas por liames de reciprocidade, solidariedade, acolhimento, escuta, reconhecimento, autoestima, conflitualidade, entrelaçamento de pontos de vista diferentes e pela variedade de expressividades que proporcionam o desvelamento de uma rede de conhecimentos e experiências humanas. Neste sentido, consideramos o percurso já desenvolvido e analisado em países onde a educação intercultural faz parte do processo formativo e dos parâmetros curriculares nacionais, apresentando uma estrada de experiências e discussões (como é o caso da Itália), apenas recentemente iniciadas no Brasil com os temas transversais em educação, propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. Encontramos pistas para elucidar as contribuições que a transversalidade da educação intercultural pode proporcionar para atuação com crianças das classes populares e para a formação de educadores(as). Traços de uma pedagogia das fronteiras, das mestiçagens, das “contaminações” que têm compromisso com valores, hábitos e comportamentos para a convivência com outros e outras. Traços de uma didática intercultural que não coloca a sua atenção nas culturas, enquanto tais, mas que presta atenção às pessoas que são portadoras destas culturas. Uma didática que reflete sobre o ser humano e coloca a pessoa como valor, no centro do saber, do saber-fazer e do saber-ser em educação. Vivemos a viabilidade, nunca isenta de contradições, de um projeto educacional que se propõe a modificar as percepções e os hábitos cognitivos com os quais, geralmente, nos representamos, representamos os outros e o mundo. Uma didática construtora de pontes ao religar os saberes humanos para humanizar a educação.

## **Intercultura e gênero**

A temática de gênero apareceu como forte conotação na pesquisa desenvolvida por Roselei SCHMITZ (2002). Esta pesquisa de iniciação científica, intitulada “Gênero e infância: a busca de uma relação” analisou as relações de gênero nas ações cotidianas da Educação Infantil em crianças na faixa etária de 4 a 5 anos que frequentavam o Núcleo de Desenvolvimento Infantil da UFSC. Para tal, realizamos observações participantes, entrevistas, desenhos, e registros dos momentos da chegada na instituição, da hora do lanche, do momento da educação física, as brincadeiras livres e a despedida da instituição. Nestes momentos específicos foram observadas as ações, as falas, a linguagem corporal, as negociações que as crianças estabelecem em suas relações com outras crianças do mesmo sexo e do sexo oposto.

Este estudo manteve estreita relação com a temática da pesquisa desenvolvida por Déborah Thomé SAYÃO<sup>95</sup> (2005), que focalizou a relações de gênero, particularmente as relações entre profissionais homens e mulheres que atuam em creches no município de Florianópolis/SC. A pesquisa, inicialmente, objetivava compreender como profissionais homens e mulheres desenvolvem as atividades relacionadas aos cuidados corporais com as crianças pequenas. Os cuidados, historicamente, estiveram circunscritos ao mundo feminino. No entanto, nos últimos tempos, vêm se assistindo ao ingresso de homens no trabalho em creches o que leva a algumas questões: como os homens desenvolvem as atividades de cuidado com as crianças nas creches? Quais as relações que estabelecem com as mulheres? Como as famílias das crianças entendem esta questão? A pesquisa encontrava-se em fase exploratória e de coleta de dados, enquanto esteve

---

95 Nossa colega Déborah Thomé Sayão faleceu em 08 de março de 2006. A ela nossa sincera homenagem.

inserida no programa do Núcleo Mover. A pesquisa teve sua continuidade sob a orientação de Beatriz Cerisara, passando a se vincular a partir de agosto de 2001 ao Núcleo de Educação e Infância (UFSC). A tese foi defendida em 2005.

A discussão sobre gênero no Núcleo Mover recebeu contribuição significativa de Silvana BITENCOURT (2002a; 2002b; 2002c; 2003, 2011) que estudou as relações de gênero e geracionais entre feministas jovens e históricas, focalizando os aspectos relativos à construção da identidade feminina na contemporaneidade brasileira. Em sua dissertação de mestrado, intitulada “Existe um outro lado do rio?: um diálogo entre a cultura da engenharia e relações de gênero no Centro Tecnológico da UFSC” (BITENCOURT, 2006), sob a orientação de Elizabeth Farias da Silva, analisa como historicamente as escolas de engenharia têm sido um campo majoritariamente ocupado por homens e as poucas mulheres que deste campo participam conseqüentemente convivem com a contradição de ser mulher num espaço simbolicamente considerado masculino. Partindo desta perspectiva, esta pesquisa tem como objetivo principal analisar como tem sido compreendida a cultura da engenharia da UFSC a partir das falas das(os) próprias(os) estudantes problematizando esta cultura com as relações de gêneros construídas no espaço onde a formação da(o) engenheira(o) se processa, neste caso a universidade. Deste modo, busca-se também compreender as motivações, as influências, as dificuldades, as perspectivas e as táticas construídas por estas poucas estudantes mulheres para lidarem com sua condição de gênero neste campo de disputa eminentemente masculino. A metodologia utilizada para se realizar a pesquisa compreendeu entrevistas semidiretivas, trabalho de campo e observação participante. A análise parte das evidências históricas e empíricas de um tipo ideal de engenheiro que a sociedade tem produzido/reproduzido e as suas limitações

frente às possibilidades de mudanças que este modelo tende a acarretar na vida do estudante de engenharia, principalmente quando este pertence ao gênero feminino.

A temática de gênero foi aprofundada por Rosângela Steffen Vieira, com a orientação de Reinaldo Matias Fleuri, na dissertação intitulada “Juventude e sexualidade no contexto (escolar) de assentamentos do movimento dos trabalhadores rurais sem terra” (VIEIRA, 2002b). O universo empírico refere-se a jovens assentados que participam do processo de escolarização, residentes em cinco assentamentos do MST, localizados em um mesmo município da região Sul do Brasil. Abordamos temas como cotidiano, família, rede de sociabilidade, iniciação afetivo-sexual e saúde sexual e reprodutiva, dentre outros. O estudo evidencia que Juventude e Sexualidade são construções sociais que não podem ser analisadas de forma dissociada do contexto no qual se inserem os sujeitos, bem como das suas percepções de gênero. Verificamos que o contexto rural e a inserção no MST atribuem a esses jovens especificidades, tais como a relação com o trabalho e com o engajamento político. A pesquisa realizada também confirma a persistência de assimetrias de gênero que produzem distinções na forma como jovens homens e jovens mulheres vivenciam sua condição juvenil e sua sexualidade.

Esta dissertação foi agraciada em 17 de junho de 2006 com o Prêmio Margarida Alves de Estudos Rurais e Gênero (4º Lugar - Categoria Apoio à Pesquisa - Mestrado), no Edital 2005/2006 promovido pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário, por meio do Programa de Promoção da Igualdade de Gênero, Raça e Etnia e do Núcleo de Estudos Agrário e Desenvolvimento Rural.

A questão de gênero também foi estudada também por Cátia Weber (2007), já mencionada como um estudo relativo a Relações Interétnicas, uma vez que sua pesquisa de mestrado focaliza a mulher Xokleng.

## **Perspectivas teórico-pedagógicas emergentes**

As parcerias estabelecidas com colegas pesquisadores no âmbito de estágios de pós-doutorado ensejaram a interação e experimentação da interculturalidade com diferentes perspectivas epistemológicas e pedagógicas, de modo particular com os estudos da complexidade, da antropofagia cultural e da pedagogia eco-relacional.

### **Interculturalidade, complexidade e sustentabilidade**

Nos estudos realizados junto com Mário Jorge Cardoso Coelho Freitas, em seu estágio pós-doutoral, 2005-2006, exploramos particularmente as bases epistemológicas de uma educação intercultural numa lógica de complexidade, na senda das contribuições onto-epistemológicas de Bateson, bem como de Maturana e Varela e do pensamento educacional de Paulo Freire (FLEURI; FREITAS, 2006).

Para Paulo Freire educar implica compreender os desafios, os conflitos, as contradições, as “situações-limites” da realidade e das relações sociais em que as pessoas se situam. Metodologicamente, a aprendizagem assume-se como um processo seletivo baseado no desenvolvimento de cadeias de interação comunicativa, recorrentes, centradas em vivências problematizadoras<sup>96</sup>.

---

96 A problematização constitui um eixo central da educação como processo complexo. Para Dermeval Saviani (2007), problema é uma necessidade objetiva que é assumida subjetivamente. Problema, para Henri Lefebvre (1975) é uma contradição, portanto, uma relação entre partes ou elementos constitutivos de um processo, que tende para a superação. Para Bateson (1986), problematizar significará criar uma diferença (objetiva) que produz uma diferença (subjetiva). Para Maturana e Varela (2002), problematizar é uma inerência do processo de cognição, ou seja, da vida e a resolução de problemas um processo seletivo de aprendizagem.

Assim, por exemplo, no processo educacional de alfabetização de adultos proposto em Angicos, a equipe de educadores identificou, em convivência com a comunidade, um grave problema de moradia popular. Tal situação era problematizada em diálogo com as pessoas da comunidade. O diálogo entre as pessoas (a interação entre as diferentes percepções, entendimentos e visões de mundo) possibilitou a explicitação de um contexto comunicativo semântico (a cena do mutirão) e de uma palavra-chave “tijolo”, emergentes da vida real (o evento do mutirão promovido pela comunidade).

O referido ambiente comunicativo constitui-se em ciclos recorrentes de interações comunicativas, centradas na análise das diferentes condições das pessoas naquele contexto ambiental (os que tem casa e os que não tem), dos diferentes passos para a organização do trabalho coletivo para resolver o problema e, assim por diante. O diálogo vai possibilitando explorar (expressar, extrair, explicar, discutir...) a infinidade de diferenças potenciais dos eventos vividos pelas pessoas e pelos grupos educandos. O processo educacional constituía-se, através do processo dialógico de encadeamento de diferenças que produziam diferenças, de interações circulares entre perturbações, de processo comunicativos centrados em vivências, enfim, de construção de saber em direta relação com uma vivência problematizadora. Assim, podemos entender a problematização como o processo de interações (perturbações), explicitadoras de diferenças que produzem diferenças ou, em outras palavras, de elaboração de significações que, assumidas em organismos mentais e linguísticas, desencadeiam a articulação de práticas discursivas e aprendizagens de novas formas de as expressar.

Numa lógica de complexidade, uma relação só pode ser considerada “educativa”, se concebida na base de uma interação de reciprocidade dialógica entre sujeitos, num e com um determinado ambiente. Numa lógica de complexidade e de pensamento complexo, a ideia de educação “dialógica” (que Paulo Freire contrapõe à educação bancária) ganha nova dimensão e aponta para a educação como um processo mental (cultural) que não se reduz a um ato mecânico, unidirecional (ninguém educa ninguém), nem isolado (ninguém se educa sozinho), mas interativo (as pessoas se educam em relação com outros e com o ambiente). Um sujeito (educador) pode elaborar e emitir uma mensagem, mas, para que esta constitua significado, depende de outro sujeito (educando) que a reelabora a partir e em função de seu processo de cognição e dos contextos pessoais e comunitários de vida (o que inclui o próprio ambiente natural e cultural em que a sua vida se materializa). Entretanto, para que se constitua um processo mental (educacional), a relação precisa de adquirir reciprocidade: o sujeito (educador) precisa acolher e reelaborar as mensagens do outro sujeito (educando) e, com isso, os papéis epistemológicos se invertem e se compõem ambivalentemente: o educador-educando interage como o educando-educador e ambos com o ambiente educacional em que se encontram mergulhados.

Assim, a educação constitui-se como um processo: tipicamente interativo e dialógico; recorrente e organizado em redes múltiplas, em que os efeitos se constituem causas e as causas viram efeitos; em que nada pode ser considerado como totalmente previsível e a certeza interage com a incerteza, a ordem com a desordem, o planejado com o emergente, o produtor com o produto, o início com o fim, e assim por diante; em que, em cada parte, que ajuda a definir o todo, o todo se encontra, também, holograficamente contido. A educação constitui-se,

pois, como um processo seletivo de cognição especializada, a um certo nível de complexidade, que só se define à medida que se vive. O mesmo acontece, também, com o desenvolvimento sustentável, as sociedades sustentáveis e a sustentabilidade.

A construção de sociedades sustentáveis requer processos educacionais interculturais, ambientais e para a sustentabilidade assentes: numa perspectiva onto-epistemológica holística que não separa radicalmente nem o viver e o fazer do pensar e do sentir, nem o social (cultural) do biológico (natural), nem mesmo o vivo do não vivo; numa perspectiva metodológica que (partindo dessa base onto-epistemológica) aceita a diversidade metodológica como inerente à diversidade dos processos biosociais de aprendizagem. Os processos educacionais interculturais, ambientais e para a sustentabilidade são, assim, eles próprios, processos complexos construídos na base dos pressupostos atrás referidos para a complexidade e o pensamento complexo.

## **Interculturalidade e pedagogia eco-relacional**

Durante o estágio pós-doutoral (2007-2008) com João Batista de Albuquerque Figueiredo, realizamos um estudo sobre a “Perspectiva Eco-Relacional”, focalizando particularmente a “Educação Ambiental Dialógica e a Educação Intercultural na formação de educadores” (FIGUEIREDO, 2008). A perspectiva eco-relacional vem sendo desenvolvida por João Figueiredo, na busca de superar a dissociação das rotinas educativas, escolares, em relação ao seu contexto social mais amplo.

O modelo epistemológico hegemônico se manifesta nos sérios problemas socioeconômicos, ecológico-ambientais. O Paradigma Cartesiano, em crise, repercute numa leitura de mundo pautada no antropocentrismo, no mecanicismo, na



fragmentação das dimensões humanas, na hegemonia da razão instrumental. Estamos vivendo num vácuo entre o paradigma cartesiano e novos modelos possíveis de percepção e atuação na vida. É neste vazio fundante que ocorre a gênese da Perspectiva Eco-Relacional. Como proposta epistemo-pedagógica, pretende incluir a dimensão sócio-histórica, ecológica e política, na direção de uma perspectiva abrangente que toma a “relação” como fundamento da práxis. Para tanto se respalda largamente em Paulo Freire (1983, 1992, 1996, 2001). Enfatiza a afetividade, a tessitura do saber no contexto do grupo-epistêmico, as relações entre vivos e os ditos não vivos e a dimensão do imaginário.

Os principais arcações dessa perspectiva, além das contribuições freirianas, se fundamentam na valorização do outro como legítimo outro que se humaniza nas relações afetivas (MATURANA, 1998, 2002), na dimensão relacional (MORAES, 1998) e na superação de uma leitura cartesiana das relações sociais com as esferas não humanas próprias de algumas culturas autóctones (BRANDÃO, 1994).

É uma epistemologia vivencial-experiencial voltada para a teia de relações, que repercute numa lógica que considera a totalidade das relações interligadas e interatuantes. Pretende uma ação-reflexão-ação transformadora, que ao considerar a dimensão ambiental, constituída também pelas esferas histórico-política e sociocultural, constitui o que se denomina de “ecopráxis”.

A Perspectiva Eco-Relacional é, pois, uma abordagem epistemo-educativa que prioriza o “relacional” dentro do contexto de mundo (sentido, pensado e vivido), na constituição ontológica e gnosiológica do ser. O “eco” reforça a conjuntura ecossistêmica, as interações sociais entre o vivo e o considerado não-vivo da natureza.

A conjunção eco-relacional retrata a interação entre todos os componentes do ambiente, a ligação de interdependência em contínua coevolução. Compreende como essencial a dimensão afetiva, como propiciadora das marcas evolutivas da natureza. Potencializa o respeito autêntico a(o) outra(o). O humano é concebido como unidade multidimensional interligada ao todo.

Aspecto importante da proposta é a busca de construir uma resposta para a crise atual de paradigmas. Essa perspectiva crítica considera que toda amplitude, interior e exterior, objetiva, subjetiva e intersubjetiva se entrelaçam, se comunicam, podendo levar desde o processo de sensibilização à prática eco-relacional. Neste contexto, a dimensão ética emerge como essencial (FIGUEIREDO, 2003).

Nossa intencionalidade é contribuir para que a práxis educativa se dê de modo contextualizado, por uma abordagem em que se destaca a “dialógica”, que tenha como foco as relações, como fundamento a dialógica; como propósito um saber parceiro; a contextualização da aprendizagem que potencializa os “temas-geradores”, o enfrentamento das “situações-limite” alavanca para o “ser mais” e atua agenciando transformação (FREIRE, 1983). Isto também favorece a superação de uma perspectiva meramente cognitiva, ao reconhecer a relevância da multidimensionalidade humana e ambiental.

A contextualização com o mundo vivido se apresenta como fundamental no processo formador que considera a Perspectiva Eco-Relacional. Neste sentido, a Educação Ambiental faculta esta ampla ligação com as problemáticas do entorno, do ambiente e atende aos grandes desafios do mundo de hoje. Associar os contextos formativos contemporâneos à dimensão ambiental se apresenta assim como essencial na relação do ser humano consigo mesmo, com os outros, com a natureza, com a sociedade.

No processo de delimitação dos contornos de uma educação intercultural, descolonizante, dialogamos com uma Educação Popular Crítica de matriz freiriana e uma educação ambiental A Crítica (FIGUEIREDO, 2003; GUIMARÃES, 2000; CARVALHO, 2002; LOUREIRO, 2004; REIGOTA, 1999). Precisamos presentificar, nessa práxis pedagógica, componentes como a solidariedade, a equidade, a participação afetiva, a “trans-ação”, a práxis política. E nesse contexto dizer a palavra autêntica é contribuir com a transformação do mundo. Em nosso entendimento isso implica na opção e definição de uma educação referenciada por uma abordagem eco-relacionada (FIGUEIREDO, 2007).

A Perspectiva Eco-Relacional, em sua ação metodológica, inicia com o diálogo, elemento indispensável e mobilizador desse caminhar. Em seguida, objetiva-se a expectativa de cada participante do processo que visa a constituir uma teia representacional – nela, situações-problemas são codificadas por meio de múltiplas linguagens, tais como as músicas, imagens e/ou depoimentos, enfocando tensões do cotidiano. Observe-se que na definição da proposta programática – temas geradores intrínsecos ao grupo devem ser constituídos de modo parceiro.

A continuidade ocorre com o diálogo mediado por metáforas categoriais rumo a consolidação de um projeto parceiro, que contempla as problemáticas socioambientais elencadas como situações-limite, que vão se consolidar numa práxis social transformadora, no enfrentamento efetivo dessas questões que se corporificam hoje, agravadas pelas dificuldades de interações interculturais.

Os problemas interculturais constituem-se, para além da polissemia terminológica e de perspectivas teóricas relativas ao multiculturalismo, interculturalismo, transculturalismo, como campo de debate que se torna paradigmático justamente

por sua complexidade. Sua riqueza se dá justamente nesta multiplicidade que interagem (FLEURI, 2003a).

Seu foco é a possibilidade do respeito as diferenças e de sua integração em um novo saber que não anule os saberes anteriores. Isto vale tanto para os múltiplos discursos, no trato das diferenças étnicas e culturais, de gênero e de gerações, a serem acolhidas na escola e na sociedade. Vale também para a diversidade das propostas metodológicas, assim como para a possibilidade da articulação em rede das informações e dos novos saberes.

A educação intercultural, no diálogo com a Perspectiva Eco-Relacional, reconhece que, mesmo num grupo aparentemente homogêneo, têm-se as particularidades culturais intrínsecas aos grupos menores ali representados e as autorias em si. As multilinguagens ajudam que se tenha diversas interfaces e condições de acesso a informação.

A pretensão intercultural se efetiva numa ruptura paradigmática com o modelo etnocêntrico, inspirado na Razão Iluminista, que fundou uma educação impositiva, na transmissão de “valores e de conhecimentos” assumidos como indiscutíveis e universais. Este modelo encontra na educação intercultural sua superação. A educação intercultural busca desenvolver concepções e estratégias educativas emancipatórias (FLEURI, 1998; 2001a; 2003).

Consideramos que toda a educação no futuro deverá ser intercultural, ambiental, popular e voltada para a sustentabilidade. Parece que ainda necessitamos dos adjetivos porque a realidade em que vivemos nos obriga a tornar mais claro nossas opções paradigmáticas, a intencionalidade da nossa práxis educativa.

## **Interculturalidade e antropofagia cultural**

Por ocasião do estágio pós-doutoral de Valdo Hermes de Lima BARCELOS (2009), buscamos refletir sobre Antropofagia Cultural Brasileira e Educação Ambiental, particularmente a construção da reciprocidade antropofágica no Brasil a partir do contexto latino-americano.

O Movimento Antropofágico Brasileiro, em sua vertente pós-semana de Arte Moderna de 1922, que teve como um de seus principais articuladores o brasileiro Oswald de Andrade, foi um marco na produção cultural brasileira no sentido de buscar romper com a prática da imitação, da cópia e da desvalorização dos aspectos relacionados aos saberes e fazeres dos povos nativos nacionais e latino-americanos. Buscamos analisar as repercussões deste movimento a partir de uma perspectiva intercultural, que busca a interrelação entre as diferentes culturas e suas formas de manifestação na sociedade latino-americana em geral e brasileira em particular.

Os antropófagos culturais, que no Brasil participaram da Semana de Arte Moderna de 1922, caracterizaram-se por produzirem uma aguda e pertinente crítica ao que vinha sendo feito até então pelas elites intelectuais brasileiras e latino-americanas. Nos idos da década de 1920, a cultura modernista já apresentava evidentes sinais de cansaço. Não por acaso, o antropofágico Mário de Andrade (1893-1945), autor de *Macunaíma* (1928) ao comentar a obra “Catimbó” (1927) do poeta Ascenso Ferreira (1895-1965), faz um elogio ao seu autor dizendo que “No Brasil fazia tempo que a poética modernista andava sem novidade”. Diga-se de passagem, que este cansaço foi muito bem evidenciado nas críticas feitas pelos criadores do movimento antropofágico. Isto pode ser constatado em várias passagens da obra de Oswald de Andrade. Para este antropófago

a atitude capitulacionista das elites nacionais não foi a exceção, mas, infelizmente, a regra. Tanto que Oswald a elas se referia em seu “Manifesto Antropófago” (1928) como “elites vegetais em contato direto com o solo”.

Tal atitude de servilismo e de aceitação dos valores e das regras colonialistas trouxe consequências extremamente nocivas ao processo democrático no continente latino-americano. Esta adesão fácil fez com que a intelectualidade latino-americana acabasse por abraçar sem, ou com muito pouco, espírito crítico as teses do liberalismo, do positivismo e num terceiro momento a doutrina do Marxismo-Leninismo, particularmente, em sua vertente mais dogmática. Para Octávio Paz isto se constitui em mais um paradoxo latino-americano. Ao pensar sua modernidade como sinônimo de europeizar ou americanizar, abriu-se mão daquilo mesmo que é um dos fundamentos da própria ideia de modernidade: a crítica. Caiu na armadilha de adotar ideias contemporâneas concomitantemente com ações arcaicas. Foi a isto que Octavio Paz (1994, *apud* BARCELOS; FLEURI, 2010) denominou de uma construção paradoxal e autoritária de nosso processo político e de implantação da democracia.

Difícil seria não ver nesta prática, pouco criativa e de certa forma arrogante, o que acontece em relação às questões ecológicas. Quando se discutem estas questões, não raro, os modelos sugeridos são, em geral, os dos países do Norte. Modelos, estes, que já deram provas soberbas de exaustão no que diz respeito à forma de tratar das questões que envolvem o ambiente.

Outra transposição feita de forma apressada pelas elites latino-americanas foi a ideia de revolução como caminho inexorável para a modernização. Se no continente europeu (via revolução francesa) e na América do Norte (via Guerra da Independência dos EUA), as revoluções levaram a sociedades

livres e democráticas, o mesmo não ocorreu, via de regra, nas revoluções e processos de independências latino-americanas. Não raro o que se instalou na América Latina pós-revoluções de independência foram regimes autoritários. Ao analisar esta situação Octavio Paz (1994, p. 78), assim se manifesta “En América Latina los pueblos conquistaron la independencia y comenzaron a gobernar-se a sí mismos; sin embargo, los revolucionarios no lograron establecer, salvo en el papel, regímenes e instituciones de verdad libres y democráticos”.

As sociedades latino-americanas precisam encontrar seus próprios caminhos políticos. Mais que isto, há que inventar sua própria ideia de sociedade, tomando como ponto de partida suas diferentes formas de viver e morrer; suas formas de produzir e consumir; suas relações de trabalho e lazer. Enfim, é esta uma tarefa que está a exigir, além de todo um processo de conhecimento histórico sobre o continente latino-americano, uma grande capacidade de imaginação criadora, coisa que não falta às sociedades deste continente, embora esta capacidade tenha sido por longos períodos desconsiderada pelas elites que exerceram o poder político e econômico.

Sérgio Buarque de Holanda (1902-1982) inicia seu livro clássico “Raízes do Brasil” (HOLANDA, 1995) refletindo sobre as consequências da tentativa, por parte das elites brasileiras, em buscar a implantação em terras distantes de uma cultura europeia de tradição tão estranha à civilização milenar aqui existente. Para o autor este é, talvez, o fato mais relevante a ser levado em conta quando queremos entender a sociedade brasileira. Ao trazer de países tão distantes novas formas de convivência, novas instituições, ideias alienígenas, e insistindo em manter e implantar tudo isto num território simbólico, via de regra hostil, acaba por nos fazer, ainda nos dias atuais, como que desterrados em nossa própria terra. Na opinião de Holanda

(1995) se podemos projetar e construir obras maravilhosas e contribuir para a cultura da humanidade com aspectos novos e imprevistos e, ao mesmo tempo elevar à perfeição o modelo de civilização que representamos, cabe então perguntar: seria certo pensar que todo nosso trabalho de construção cultural seria decorrente de um sistema de evolução proveniente de outro continente, outra cultura, enfim, de algo totalmente fora de nossa experiência vivida?

No campo da educação, Paulo Freire (1921-1997) foi o autor brasileiro que mais contribuiu para construir processos culturais criativos e críticos. Segundo Reigota (1999) Paulo Freire é, talvez, o único exemplo de antropofagia na educação brasileira. Para Freire, as relações de ensino e de aprendizagem estão relacionadas ao inacabamento de homens e mulheres no mundo. Esta característica, reafirmada por Freire (1996), exige que o processo educacional esteja permanentemente aberto às questões emergentes na sociedade. Que dialogue com elas, sem, contudo, abrir mão de suas origens, sua cultura, suas experiências, enfim, seus saberes e fazeres. Em outras palavras: que proceda a devida devoração cultural do estranho, do novo, do diferente, para, a partir desta devoração, criar, inventar aquilo que lhe interessa. Que pode nos devolver a felicidade há tempos roubadas pelos colonizadores europeus e sua trupe de saqueadores. Nunca é tarde para aprender com o que dizia Darci Ribeiro (1995) ao propor que devíamos nos voltar para a realidade brasileira antes do dito “descobrimento”. Valorizando o povo aqui existente antes da chegada dos europeus.

Uma questão emergente e que está exigindo ser incorporada de forma criativa e inovadora, ao repertório de conhecimentos e práticas pedagógicas docentes é a questão ecológica. Ao incorporarmos em nossa relação entre educador(a) e educando(a) a discussão das questões ecológicas, estamos



proporcionando não só a possibilidade de reflexão sobre questões sociais como estaremos, também, rompendo as barreiras tradicionais entre o conhecimento dito científico e as questões do mundo da vida. Estaremos dando oportunidade para um exercício de mobilização, pelos professores(as), dos saberes e conhecimentos utilizados pelos mesmos, cotidianamente em sala de aula, numa perspectiva intercultural de educação (FLEURI, 1998). Para Reigota (1999) a aproximação entre as questões ambientais, a educação e referenciais teóricos dos estudos que envolvem a cultura, e sua instituição como prática social, são uma possibilidade a mais, no sentido de ampliarmos nosso repertório de alternativas de identificação, construção e reconstrução de representações sobre as questões ambientais e a educação. Segundo esta orientação é que propomos estudar, analisar e refletir sobre contribuições da antropofágica cultural brasileira numa perspectiva intercultural, ecológica e antropofágica de educação.

Nesta perspectiva, estaríamos criando possibilidades para romper a prática pedagógica hegemônica onde uns ensinam e outros aprendem sobre as questões ecológicas, possibilitando que a relação pedagógica se realize de forma a colocar em diálogo a “construção de conhecimento e desconstrução de representações sociais, principalmente entre ciência e cotidiano; conhecimento científico, popular e representações sociais; participação política e intervenção cidadã” (REIGOTA, 1999, p. 82). Ao abrir espaços nas relações educacionais para a escuta solidária do que o outro tem a nos dizer estamos proporcionando um “entrelugar” (BHABHA, 1998) onde o respeito às diferenças e a construção cooperativa e ecológica, de novas alternativas de convivência, sejam não só possíveis, mas, sim realizadas.

Vivemos um momento da aventura humana no planeta terra onde os diálogos e cruzamentos interculturais são cada

vez mais frequentes e cotidianos. São encontros e/ou confrontos que estão a ressaltar as diferenças, pois como nos alerta o antropólogo inglês Gregory Bateson (1904-1980) para que se crie uma diferença “são necessárias pelo menos duas coisas” (1986, p. 76). Com isto, nos reportamos, também, ao que sugere o pesquisador contemporâneo das culturas híbridas, o latino-americano e argentino Néstor Garcia Canclini, quando este afirma que falar de estudos que envolvem a cultura é falar a partir das intersecções, é buscar as regiões onde as narrativas se opõem e se cruzam (CANCLINI, 2006; 2003). Ou seja, uma ideia que adote a perspectiva de privilegiamento do entrelaçamento cultural, onde a cultura é vista como um “entrelugar” (BHABHA, 1998) de relações e construções culturais de limites difusos, marcados por diálogos e disputas que, não raro, levam a conflitos e mesmo guerras, como ficou muito bem demonstrado no século XX que acabamos de deixar para trás.

É de acordo com a forma como estabelecemos as relações com o outro, e como agimos diante dos encontros e confrontos entre aquilo que nos é estranho e desconhecido que percebemos o mundo e construímos nossas leituras. A linguagem, em todas as suas formas de manifestação, oral, artística, cênica, literária, enfim, é a maneira como manifestamos tais construções. Um tal processo de diálogo entre as pessoas, mediadas pelo mundo, exige relações ecológicas que privilegiem não a oposição entre homens e mulheres; entre gerações, gêneros e transgêneros; entre o novo e o antigo, enfim, entre cultura e natureza, mas, sim, que busque promover sua interrelação num processo semelhante ao proposto pelo pensador William Thompson (1990) ao defender que nos tornamos humanos pela partilha, pelo acolhimento e pela cooperação e não pela competição e pela guerra.

Perceber o mundo como um exercício de leitura “devorativa”, que considere as diferentes culturas e os saberes nelas produzidos, e, também, a complexidade com que ocorrem tais processos numa perspectiva antropofágica, ecológica e intercultural da educação: esta é a proposta da Antropofagia Cultural Brasileira para pensar e fazer uma educação que não só reconheça as diferenças, mas que vá além e abra espaços de convivência que promovam um diálogo intercultural. As proposições filosóficas da Antropofagia Cultural Brasileira estão impregnadas desta potencialidade que é oferecida pela perspectiva intercultural, qual seja: a mediação entre mundos distantes geograficamente, mas, culturalmente, em contato através dos meios midiáticos de comunicação hipermodernos; da possibilidade de diálogo entre as diferentes formas de conhecimentos e de saberes; do respeito às diferenças e peculiaridades étnicas; da busca de construções híbridas e mesmo difusas.

Nesse sentido, a Antropofagia Cultural através dos pressupostos de devoração e de criação propõem “olhar com olhos livres” as diferentes possibilidades do relacionar, do criar, do viver, do inventar, enfim, do educar.

## **Educação ambiental e interculturalidade**

A participação dos colegas, em estágio pós-doutoral, Mário Freitas, João Figueiredo e Valdo Barcelos, nas atividades do Núcleo Mover, ensejaram a consolidação de pesquisas que exploram as relações entre interculturalidade e sustentabilidade, entre educação intercultural e educação ambiental. Várias publicações foram produzidas nesta perspectiva. Nesta mesma linha foram realizadas parcerias de orientação em pesquisas de mestrado.

A proposta de pesquisa de Ivanete Nardi EFE (2009), coorientada por Mário Jorge Cardoso Coelho Freitas, resultou na dissertação intitulada “Intercultura e sustentabilidade: um estudo de caso centrado nas interrelações com as comunidades de pescadores de Porto Said e Rio Bonito, município de Botucatu (SP)”. Este trabalho se caracterizou como um estudo de caso nas comunidades de pescadores de Porto Said e Rio Bonito, que vivem às margens de uma represa pertencente à Usina Hidrelétrica (UHE) Barra Bonita, no município de Botucatu (SP). As margens dessa área estavam sob a responsabilidade da *Applied Energy Services* (AES) Tietê, uma concessionária energética que está em operação na Usina Hidrelétrica de Barra Bonita, na qual o reservatório dessa usina passa pelo município de Botucatu, SP. O objetivo principal foi analisar, através dos discursos dos pescadores moradores dos acampamentos e de outros moradores da área, bem como de autoridades locais, como eles entendem e enfrentam os principais problemas do entorno da represa e como eles veem o futuro. Um fator marcante para essa nova formação de comunidade decorre da implementação de medidas de compensação ambiental para reservatórios, o que gerou a introdução de espécies exóticas de peixes, particularmente, a tilápia do Nilo. Essa se configurou como uma nova fonte de renda para muitas famílias de baixa renda. Estas famílias de pescadores se instalaram nas margens da represa, sendo área de proteção ambiental e acabaram por estabelecer conflitos de cunho socioambiental o que se constituiu num processo judicial com o poder público e com a empresa concessora da UHE. A pesquisa se constituiu no contexto de um processo de mediação social, onde se procurou dar voz aos sujeitos, particularmente aos que são menos escutados, neste caso o grupo de pescadores que vivem as margens da represa e que estão vivendo em condições precárias.

O objetivo da ação na qual a pesquisa esteve envolvida era o de criar processos de mediação, de conhecimento mútuo, de conversas entre os pescadores, comunidade local, poder público e empresa concessionária da Usina Hidroelétrica e de propor uma solução. A metodologia utilizada foi pesquisa qualitativa. Como estratégias de investigação, utilizou-se entrevistas semiestruturadas, conversas individuais, reuniões, observações e análise documental. A análise dos dados foi mediada por três categorias relacionais, baseadas em Fairclough (2001): a) relações de identificação ou constituição; b) relações de relações (relações entre os grupos e com o meio ambiente) e c) relações de controle ou ordem. O que se percebeu nesse momento é que diferentes discursos e visões vinham se estabelecendo: os pescadores queriam garantir seu sustento econômico, a empresa queria garantir sua responsabilidade socioambiental junto a organismos internacionais, o estado queria garantir o bem-estar social. Enfim, estas diferentes visões foram compondo estratégias de enfrentamento e de sustentação, implicando assim estabelecer normas que iriam criar bases para mediar institucionalmente esses conflitos, procurando-se entender os olhares sobre cada grupo na procura de um futuro mais sustentável.

Esta pesquisa foi realizada junto ao projeto de pesquisa-ação mais amplo, no âmbito do qual foi publicado o livro de Mario FREITAS (2008) "Botucatu às Margens do Tietê: cultura e sustentabilidade". Este livro narra, de forma cultural, a história de Botucatu desde os índios nativos vivendo civilizações pré-modernas, da chegada dos portugueses até a situação atual, reunindo informações, documentos e ilustrações sobre os aspectos culturais e de meio ambiente de Botucatu (SP).

A pesquisa de Rita de Cássia Lopes Hass, coorientada por Valdo Hermes de Lima Barcelos, em seu projeto de pesquisa,

focalizou o tema “A Ponta do Coral: Pincelando nos espaços... Educação e Arte, através dos Movimentos Sociais”. Assim resume a autora seu projeto de pesquisa: “Ao conhecer a História da Ponta do Coral através do Trabalho de Conclusão de Curso, deparei-me com muitos sujeitos e suas histórias. Aconteceram desafios e lutas para preservação daquela área. Com a pesquisa, vieram as preocupações com questões ambientais, questionamentos sobre o papel da Educação e da minha responsabilidade enquanto educadora. O tema dessa pesquisa nos permite sair da zona de conforto, à medida que nos possibilita pensar em torno dos compromissos frente às questões ambientais. Penso procurar na Educação e na Arte o ritmo das manifestações, das sensibilizações, do desarmamento do olhar e, quem sabe encontrar caminhos através dos movimentos sociais. Proponho pensar a questão ambiental como uma questão de Educação. Convido a Academia a pensar as construções e destruições que estamos assistindo e participando”.

A dissertação foi defendida com o título: “Ponta do Coral: desenvolvimento urbano e movimento ecológico” (HASS, 2011). Elegendo o terreno da Ponta do Coral como objeto principal de discussão, esta dissertação enfoca a desconstrução dos referenciais culturais arquitetônicos dentro de um processo dinâmico de intervenções urbanas na Ilha de Santa Catarina, juntamente com a discussão das questões ambientais que despertam questionamentos ao moderno e ao progresso, pois, estes têm somente interesses nas transformações urbanas através da comercialização. O objetivo desta temática consiste em pensar os significados daquela paisagem e discutir a memória dos diversos protagonistas que com ela se relacionaram. Em suma, consideramos que o desenvolvimento urbano para ser completamente humano precisa incorporar não só a modernização do ponto de vista econômico e edilício, mas

também as dimensões histórica, cultural e ecológica da cidade, como defendem os movimentos sociais em torno dos conflitos e lutas pela preservação da Ponta do Coral. Esses conflitos resultaram num protesto de jovens universitários ocorrido em 1980 para transformar o terreno da Ponta do Coral em uma área de lazer para comunidade e não um hotel cinco estrelas.

Alicia Graciela Fignoni desenvolveu a pesquisa, intitulada “Arte educação: elaboração de referenciais epistemológicos, teóricos e pedagógicos sobre a arte como experiência estética na educação e no cotidiano”, teve como objetivo “Refletir epistemologicamente a perspectiva da educação como experiência estética, focalizando tanto o contexto brasileiro quanto o mexicano, observando as condições da educação nos diferentes contextos, visando à elaboração de ferramentas teórico-metodológicas para a formação de educadores, assim como para a educação popular e escolar” (FIGNONI, 2011).

A perspectiva da educação como experiência estética é uma proposta que reconhece o caráter multidimensional do ser humano. Por isso a educação tem que ser integral, do ponto de vista da possibilidade de desenvolvimento de todas as potencialidades, e holística, na perspectiva da integração do ser humano com tudo o que existe. O presente trabalho se articulou àqueles que se estavam realizando no Núcleo Mover, onde se configurou como núcleo articulador de um grupo de trabalho com diferentes vertentes que poderiam ter continuidade no tempo, permitindo compartilhar os avanços dos diferentes eixos temáticos. Um dos objetivos principais é a elaboração de uma revisão crítica da produção teórica recente no Brasil e no México. Dessa forma, o intuito principal seria evidenciar as questões transversais e as perspectivas teórico-metodológicas emergentes no campo da arte-educação, assim como aprofundar o estudo das questões-chaves para as práticas educacionais

na escola. As pesquisas e as atividades acadêmicas realizadas demonstraram significativa aplicabilidade prática, uma vez que se reverteram imediatamente na formação de pesquisadores, na consolidação de redes de cooperação científica, na realização de atividades de formação de educadores, na elaboração de publicações, na participação de debates acadêmicos e no desenvolvimento de referenciais epistemológicos e pedagógicos para a arte-educação.

Com estes projetos, em suma, o Núcleo Mover vem desenvolvendo pesquisas que se concentram sobre questões que exploram a relação entre interculturalidade e ecologia.



## **O debate internacional sobre Interculturalidade e decolonialidade**

A interculturalidade se tornou hoje um tema paradoxal. 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 uma 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. Analisar em profundidade esta contradição é o desafio que pesquisadores e pesquisadoras brasileiros em parceria com colegas de vários países vêm assumindo em cooperação com o Grupo de Pesquisas “Educação Intercultural e Movimentos Sociais”<sup>97</sup>, no sentido de identificar, analisar e comparar processos de pesquisa que contribuem para a decolonização do saber, do poder, do ser e do viver em práticas educacionais escolares e populares. A articulação desta ampla rede de cooperação científica vem sendo mobilizada por eventos internacionais de pesquisas interculturais, particularmente por três seminários promovidos pela Rede Mover (em 1997, 2003 e 2006) e um congresso, realizado em 2009 em parceria com *Association internationale pour la Recherche Interculturelle* (ARIC).

---

97 Os estudos aqui apresentados se articulam com o projeto integrado de pesquisa *Educação Intercultural: decolonializar o saber, o poder, o ser e o viver* desenvolvido com apoio do CNPq no período de 2010 a 2014 (FLEURI, 2003a).

Os resultados do processo de pesquisa em rede desenvolvido no âmbito deste projeto integrado se configuraram em um conjunto de artigos editados e publicados em quatro dossiês (cf nota de rodapé 85) que discutem o processo de decolonialização a partir de diferentes enfoques teórico-metodológicos e campos de ação político-pedagógicas. Estes dossiês, ao reunir autores de múltiplas instituições e nações, estabeleceram um contexto de estudo e debate entre os grupos de pesquisa, que vêm se articulando em rede de cooperação científica internacional para desenvolver uma compreensão crítica da interculturalidade.

### **Interculturalidade : conceito em debate**

A conceituação de interculturalidade ou de multiculturalismo tem sido de grande importância para a elaboração e implementação de políticas educacionais, orientando o desenvolvimento de propostas curriculares e de formação de professores. Neste sentido, Mohamed Ayaz Naseem, pesquisador de origem paquistanesa na Universidade de Concórdia (Montreal, CA) – em seu artigo “Perspectivas conceituais sobre o multiculturalismo e a educação multicultural: uma investigação do campo” (2012) – investiga no contexto canadense perspectivas conceituais com as quais os docentes e profissionais engajados em pesquisa educacional buscam entender as dinâmicas das políticas de multiculturalismo. Estas perspectivas incluem, dentre outras, concepções de multiculturalismo conservador, multiculturalismo liberal e liberal de esquerda, multiculturalismo crítico, educação antirracista e educação antiopressão. Ayaz Naseem considera que estas perspectivas não representam a totalidade das possibilidades conceituais utilizadas pelos docentes e profissionais da área.

Também não são concepções monolíticas e/ou consensuais, uma vez que cada uma destas tendências teóricas se constituem com base em intensos debates.

A diversidade de propostas e perspectivas interculturais impede-nos de produzir esquemas simplificadoros eficazes. Mas, por isso mesmo, torna o debate particularmente aberto e criativo. Para além da polissemia terminológica, teórica e política relativa ao multiculturalismo, interculturalismo, transculturalismo, constitui-se um campo de debate que se torna paradigmático justamente por sua complexidade: a sua riqueza consiste justamente na multiplicidade de perspectivas que interagem e que não podem ser reduzidas por um único código e um único esquema a ser proposto como modelo transferível universalmente.

Entretanto, a perspectiva conceitual em torno da qual se situam as questões e as reflexões emergentes neste campo é o da possibilidade de se respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule, mas que ative o potencial criativo e vital da conexão entre diferentes agentes e entre seus respectivos contextos.

Marie McAndrew e coautoras, ligadas ao Centro de Estudos das Universidades Montrealenses (CEETUM) – no artigo “A formação inicial do profissional escolar sobre a diversidade etnocultural, religiosa e linguística nas universidades quebequenses: um primeiro balanço” (2012) – estudam concepções de interculturalidade que se configuram no contexto educacional canadense e que orientam a formação de educadores. Através do diagnóstico que elaboraram do estado atual da formação inicial de futuros professores relativa à diversidade etnocultural, religiosa e linguística nas universidades quebequenses. O estudo mostra que, mesmo se este campo tem conhecido uma expansão significativa nas

licenciaturas nos últimos dez anos, tanto no plano de oferta de curso, quanto nas inovações pedagógicas, este desenvolvimento ocorreu principalmente de maneira improvisada. Verifica-se uma diversidade e ambiguidade de ancoragem conceitual e a ausência de exigências e de orientações ministeriais claras quanto à sua legitimidade e aos objetivos que deveria buscar.

Entretanto, a análise crítica das diferentes concepções, assim como das políticas e as práticas educacionais que configuram o complexo campo da inter-multiculturalidade, na opinião de Adeela Arshad-Ayaz, professora paquistanesa na Universidade de Concórdia (Montreal, CA) – em seu estudo “Multiculturalismo transnacional: um modelo para a compreensão da diversidade” (2012) – aponta para a necessidade de reconceitualizar e redefinir a educação multicultural de acordo com as necessidades do mundo globalizado e interconectado do século XXI. Com efeito, o modelo atual de educação multicultural predominante no contexto canadense é ineficiente e tem tido impacto limitado devido ao fato de que os educadores e as educadoras estão enredados em uma estrutura com falhas de construção, a qual é focada essencialmente na cultura em um contexto nacional e ofusca os aspectos de justiça social em âmbito planetário.

No Brasil, a expressão “diversidade cultural” tem sido usada como multiculturalismo, principalmente pelo poder público, revelando distintas proposições. Maria Conceição Coppete – professora na Universidade do Estado de Santa Catarina e doutora pela Universidade Federal de Santa Catarina – em seu artigo “Educação para a diversidade numa perspectiva intercultural” (2012a) – destaca o conceito de diversidade no campo normativo, passando pelas Ciências Sociais e alcançando sua dimensão cultural. Apresenta o conceito de educação intercultural e suas implicações na prática pedagógica. Dentro

dessa abordagem, culturas diferentes são entendidas como contextos complexos e a relação entre elas produz confrontos entre visões de mundo diferentes. Essa educação favorece a construção de um projeto comum, mediante o qual é possível integrar dialeticamente as diferenças. Sua orientação está focada na construção de uma sociedade plural, democrática e eminentemente humana, capaz de articular políticas de igualdade com políticas de identidade.

A luta por justiça social, indicada por Adeela Arshad-Ayaz, bem como por construir sociedade plural, democrática, apontada por Maria Conceição Coppete, requerem a redefinição dos sentidos da interculturalidade, comentados por Mohamed Ayaz Naseem e Marie McAndrew, e interpela a uma compreensão dos fundamentos epistemológicos da sociedade moderno-colonial que caracteriza a nossa história de povos subalternizados.

Neste contexto, Catherine Walsh, pesquisadora na universidade equatoriana Simon Bolívar, em seu estudo (“Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas”, WALSH, 2012), enfatiza que a multiplicidade de sentidos da interculturalidade no atual contexto inter-transnacional resulta, por um lado, das lutas dos movimentos sociais-políticos-ancestrais e de suas demandas de reconhecimento, de direitos e de transformação social. Por outro lado, a importância da interculturalidade no mundo contemporâneo está ligada às configurações globais de poder, do capital e do mercado. A autora defende a perspectiva de interculturalidade que se configura como projeto político, social, epistêmico e ético de transformação e decolonialidade. Tal concepção se distingue dos sentidos e usos que se faz da interculturalidade numa perspectiva funcional ao sistema dominante. Argumenta, usando como exemplo o caso do Equador, que a interculturalidade somente terá significação, impacto e valor quando assumida

de maneira crítica, como ação, projeto e processo que procura intervir na reestruturação e reordenamento dos fundamentos sociais que racializam, inferiorizam e desumanizam, ou seja, na própria matriz da colonialidade do poder, tão presente no mundo atual.

A interculturalidade crítica aponta, pois, para um projeto necessariamente decolonial. Pretende entender 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), que se iniciou como parte da constituição histórica da América.

## **Interculturalidade: o desafio da colonialidade**

Diferentemente do colonialismo – que diz respeito à dominação política e econômica de um povo sobre outro em qualquer parte do mundo – 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 (2012), 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. 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

européus ou europeizados, induzindo a subalternizar as lógicas desenvolvidas historicamente por comunidades ancestrais. O terceiro eixo, a colonialidade do ser, é o que se exerce por meio da subalternização e desumanização dos sujeitos colonizados, na medida em que o valor humano e as faculdades cognitivas destas pessoas são desacreditados pela sua cor e pelas suas raízes ancestrais. 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 biofísicos, humanos e espirituais, descartando o mágico-espiritual-social que dá sustentação aos sistemas integrais de vida e de conhecimento dos povos ancestrais. Desacreditar esta relação holística com a natureza, tecida pelos povos ancestrais, é a condição que torna possível desconsiderar os modos de ser, de conhecer e de se organizar destes povos e, assim, subalternizá-los e sustentar a matriz racista que constitui a diferença colonial na modernidade.

As relações entre povos diferentes vêm, pois, se constituindo historicamente no ocidente numa perspectiva colonial, ou seja, como amplos movimentos de dominação econômico-política e subalternização sociocultural. No último milênio, as sociedades europeias lideraram amplos processos de distribuição, dominação e exploração da população mundial. A contradição colonial se configura por processos imperialistas em que o superdesenvolvimento dos países do “Norte” traz consequências econômicas e políticas, culturais e ambientais que agravam as vulnerabilidades dos povos do “Sul”. Este paradoxo é analisado por Paul Carr e Gina Thesée – “Lo intercultural, el ambiente y la democracia: Buscando la justicia social y la justicia ecológica” (2012) – ao problematizar a concepção de “desenvolvimento sustentável”, que evita questionar o modelo hegemônico de desenvolvimento. O autor e a autora consideram que as finalidades imperialistas deste modelo subalternizam

as culturas que domina, invalidando os saberes de que são portadoras. Neste contexto – tal como indicado acima por Arshad-Ayaz – Carr e Thesée propõem contra-hegemonicamente um encontro entre as culturas em que se conjugam a justiça social e a justiça ambiental, numa perspectiva de democracia mais ampla, participativa e funcional para o conjunto da humanidade.

Tal como Catherine Walsh enfatiza, construir criticamente a interculturalidade requer transgredir e desmontar a matriz colonial presente no capitalismo e criar outras condições de poder, saber, ser, estar 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 decolonializar.

O estudo das teorias críticas da modernidade/colonialidade foi desenvolvido no contexto do Núcleo Mover particularmente a partir das pesquisas que resultaram na tese de Nadir Esperança Azibeiro (2006) intitulada “Educação intercultural e comunidades de periferia: limiares da formação de educador@s” (2006), assim como nos ciclos de estudos do Grupo de pesquisa, com particulares contribuições de Gustavo López Rozo, João Batista de Albuquerque Figueiredo e Clara Freitas Figueiredo.

Gustavo López Rozo desenvolveu a pesquisa sobre o tema “Educación intercultural y disidencia sexual: reflexiones sobre género, sexualidad y escuela”. O projeto de tese assim formulava seu objetivo geral: “Desde una perspectiva intercultural/ decolonial y en diálogo con líderes y lideresas del sector Lesbianas, Gays, Bisexuales y Transgeneristas (LGBT) local, coeducadores/as del contexto regional y las disposiciones



del Ministerio de Educación Nacional del Colombia (MEN) en materia de educación sexual, ofrecer a los diversos contextos familiares, educativos y/o comunitarios locales un referente conceptual que posibilite la construcción de propuestas y prácticas pedagógicas alternativas, en las cuales tenga cabida la cuestión de la diversidad sexual, el tema de los derechos educativos de las disidencias sexuales y la superación del patriarcado y la homofobia” (ROZO, 2008).

A partir destes estudos, o grupo de pesquisa foi construindo a opção ético-político-epistemológica pela desconstrução de subalternidades, que se coloca como condição para a possibilidade da reciprocidade inerente à perspectiva intercultural. Nesse entendimento, a interculturalidade coloca-se como projeto epistêmico, ético e político e suas características dependem de cada história local, de cada particular articulação da colonialidade do poder, do saber e do ser. Não se operacionaliza como uma simples tradução, ou versão, mas como “con-versão”, como “co-presença”, recíproca e ambivalente ao mesmo tempo. “Des-localamento” nos jogos de poder e políticas de verdade.

## **Crítica à modernidade-colonialidade**

O intuito que veio atravessando o processo de pesquisa do Núcleo Mover a primeira década do milênio – tal como já assinalamos anteriormente – tem se concentrado na busca de desenvolver investigações, numa perspectiva interdisciplinar e complexa, sobre a dimensão híbrida e deslizante do inter(-cultural, - étnico, -geracional, -grupal etc.). Esta perspectiva complexa e plurivalente é constitutiva de possibilidades de criação cultural, no sentido de evidenciar as questões transversais e as perspectivas teórico-metodológicas emergentes no campo da educação intercultural, estudando questões

chaves e desenvolvendo subsídios didáticos para as práticas educacionais na escola e nos movimentos sociais.

O estudo de diferentes práticas educacionais e de formação de educador@s vem permitindo explicitar sentidos<sup>98</sup>, 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 educador@s<sup>99</sup> na direção da desconstrução de subalternidades ou a emergência de outros efeitos de sujeito e outros regimes de verdade. Trata-se de deixar emergir ambiguidades e ambivalências até o limite do paradoxo, provocando, pela emergência de interconexões antes não produzidas ou não percebidas, a possibilidade da invenção de outros significados e posições de sujeito.

Nessa perspectiva, 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 ser (WALSH, 2012). Walsh ressalta que “colonizar” significa tomar posse do território ou região pertencente a outro; impor valores e normas, lógica cultural e social; propagar-se ou alastrar-se por outros espaços; invadir, dominar como a uma colônia; exercer domínio, ou supremacia, sobre. “Colonializar”, por sua vez, implica na imposição de um padrão cultural, epistemológico, de crenças, valores e normas, com o intuito de dominar acima de tudo em seu aspecto cultural, simbólico, imaginário, cognitivo-afetivo.

---

98 Sentidos ou significados atribuídos a signos, ritos, atos, palavras ou eventos, são construções sociais e históricas. Para Bakhtin, a significação é apenas um potencial. A significação não está nas palavras, nem no falante, nem no interlocutor. Ela é o efeito da interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro. É como uma faísca elétrica que só se produz quando há contato dos dois polos opostos (Bakhtin, 1992a, p. 131-132).

99 Ao utilizarmos o símbolo “@” ao invés da versão gramaticalmente correta, queremos chamar a atenção para o sexismo de nossa linguagem que toma o masculino como genérico, incluindo nele o feminino.

A colonialidade do poder se inscreve no escopo da colonialidade do saber, com a qual se retroalimenta. Segundo um grupo de pesquisador@s, dos quais destacamos Aníbal Quijano, idealizador do termo “colonialidade do poder”, Enrique Dussel, Walter Mignolo, Carlos Walter Porto-Gonçalves, Edgardo Lander, Fernando Coronil, Arturo Escobar, Catherine Walsh, Ramón Grosfoguel, este movimento opressor se inicia com o advento da colonização da América em 1492.

Segundo Quijano (2005), a colonialidade do poder se instaura inicialmente através da ideia de raça como um padrão universal que classifica, hierarquiza, privilegia e exclui socialmente; do capitalismo, como mecanismo de exploração; do Estado como central de controle social e o moderno Estado-Nação como sua variante hegemônica; do eurocentrismo como lógica única de ordenamento da subjetividade / intersubjetividade, em particular na produção do conhecimento.

Nesta 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, se caracterizando como sua forma mais avançada.

Para Lander (2005), 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 colônia/império constituinte do mundo moderno.

Nesta história de rupturas sucessivas que garantiram a modernidade colonializante, uma 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 estas separações. Estas cisões se tornam constitutivas da modernidade, como no caso do senso comum e do mundo dos especialistas. Na identidade europeia estas sucessivas fraturas subsidiam o contraste essencial na conformação colonial do mundo na qual a Europa é, como se tivesse sempre sido, o centro. Esta 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 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 epistemocivilizatório europeu é universal, superior e normal.

## **Interculturalidade e desconstrução de subalternidades**

O termo “desconstrução” remete ao entendimento proposto por Derrida (2001), que não se refere à negação, superação, ou mesmo à simples inversão de termos, questões, situações ou relações. Refere-se, sim, ao questionamento das formas totalizantes e absolutizantes do pensamento hegemônico

na modernidade ocidental, que pessoas diferentes o fazem segundo estilos e estratégias diversas.

Na desconstrução existe uma disponibilidade para uma experiência de descentramento, de se sair das próprias certezas e das verdades construídas a partir do pensamento hegemônico. Para desconstruir, faz-se necessário levar ao extremo cada dicotomia, esgarçando os paradoxos<sup>100</sup>. Significa propor a possibilidade da convivência com o paradoxo: a permanência na fronteira, naquilo que ele chama de “indecidibilidade” (aquilo que não se pode decidir). Situar-se aí, nesse entrelugar, pode gerar estruturas fecundas, que abram brechas a pensares e fazeres outros, que escapem à dicotomia e possam “substituir a noção de tradução pela de transformação” (DERRIDA, 2001, p. 26).

Como lembra Duque-Estrada “a desconstrução encoraja a pluralidade dos discursos, defendendo, assim, e também legitimando, pelo crivo de um pensamento rigoroso, não apenas a existência de mais de uma verdade e de uma interpretação, mas também o caráter disseminativo de outras e novas verdades” (DUQUE-ESTRADA, 2004). Mignolo fala na necessidade de, a partir da diferença colonial, pensar na descolonização como complementar à desconstrução (MIGNOLO, 2003, p. 438). Ao afirmar que a desconstrução “precisa ser descolonizada dos silêncios da história” (idem, p. 435), encontrando as brechas onde “das feridas das histórias, memórias e experiências coloniais emergem epistemologias liminares” (idem, p. 66), o próprio Mignolo parece remeter ao que estamos chamando desconstrução de subalternidades.

---

100 Paradoxo” é aqui entendido como uma afirmação – aceita como verdadeira – mas que contradiz e questiona o sistema de entendimento em que se baseia. As proposições em confronto se encontram dentro de um contexto maior que as envolve e ressignifica. (Ver a esse respeito BATESON, 1986, p. 125ss.; FLEURI; COSTA, 2001, p. 66; SANTOS, 2002, p. 239).

Desconstruir a relação de subalternidade é transformá-la em relação de reciprocidade, 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.

Entendendo que “o poder funciona e se exerce em rede” (FOUCAULT, 1979, p. 183), desconstruir subalternidades pode significar, ainda, identificar as emergências de relações que ativem outros dispositivos, produzindo outros processos de subjetivação, provocando outros deslocamentos<sup>101</sup> e outros regimes de verdade<sup>102</sup>. A desconstrução não é neutra: ela intervém (DERRIDA, 2001, p. 117). Nesse sentido, desconstruir subalternidades implica, então, em primeiro lugar, num reconhecimento de que, na cultura ocidental moderna, toda dicotomia traz implícita uma hierarquização: ao pensar em homem/mulher, branco/negro, escrito/oral, ocidente/oriente, quase automaticamente se associa um privilegiamento do primeiro termo em detrimento do segundo. Em segundo lugar, a desconstrução implica num esgarçamento dos paradoxos: levar ao extremo cada dicotomia e mostrar que, no limite, ela é falsa<sup>103</sup>, porque construída como universal e natural a partir de

---

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

102 “A partir do momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência. Jamais somos aprisionados pelo poder: podemos sempre modificar sua dominação em condições determinadas e segundo uma estratégia precisa” (FOUCAULT, 1979, p. 241).

103 Por exemplo, Judith Butler, feminista norte-americana, critica em seus trabalhos a dicotomia masculinofeminino e o fato de que todo mundo deve caber dentro de uma categoria ou outra. Acontece, porém, que 10% da população mundial não é – pelos

concepções e histórias locais: datadas e situadas. Boaventura de Souza Santos propõe “ampliar ao máximo a consciência de incompletude mútua por intermédio de um diálogo que se desenrola, por assim dizer, com um pé em uma cultura e outro em outra. Nisto reside seu caráter diatópico” (MIGNOLO, p. 444). Mignolo fala na “dupla consciência”: “A dupla consciência, dupla crítica, uma outra língua, um outro pensamento [...] tornam-se categorias necessárias para eliminar a subalternização do conhecimento e para procurar formas de pensamento além das categorias do pensamento ocidental” (idem, p. 439).

O desafio deste entendimento de intercultural é o de manter as diferentes tonalidades, as várias perspectivas emergentes, criando entrelaçamentos que possibilitem a interação dos contextos. Ou: criar um enredo que coligue os elementos. Desse modo, o que vimos aprendendo, de tudo isso, é que a atenção d@ educador@/pesquisador@ deve estar sempre voltada para as conexões: entre as pessoas, entre os grupos, entre os acontecimentos, entre as ideias. Aprendemos, ainda, a necessidade de considerar sempre múltiplos centros, múltiplos contextos e múltiplas relações, que envolvem diferentes sujeitos, também eles policentrados.

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

---

cromossomos sexuais – nem homem nem mulher. São pessoas que parecem ser homens, mas têm cromossomos XX (próprios da mulher). Ou parecem mulheres, mas têm cromossomos XY (próprios do homem). Ou apresentam outras combinações pouco conhecidas de cromossomos: XXY, XYY, XXX... Da mesma forma, muitas culturas não-ocidentais não apresentam esta dicotomia sexual. Há sete gêneros entre os Navajos, só para citar um caso. Assim, a dicotomia homem/mulher, talvez entendida como a mais essencial da cultura ocidental, não é universal.

relações. É a isso que Morin (1997; 2000) entende como a busca de uma ecologia do pensamento, isto é, o entendimento dos contextos múltiplos e complexos em que cada ideia apareceu e se desenvolveu.

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

Ao mesmo tempo, essa disposição intercultural vem se colocando como um permanente desafio de entretecermos relações de reciprocidade, em que sabemos o que queremos ao mesmo tempo em que nos abrimos para também saber (e considerar importante) o que querem as outras pessoas; em que, o tempo todo, aprendemos, ao mesmo tempo em que ensinamos; em que ousamos nos colocar nos entrelugares, de pensar a partir das margens, como Gloria Anzaldúa, (1987) as entende: não como separação, mas como ambivalência, “o local onde uma nova consciência, uma gnose liminar, emerge da repressão acarretada pela missão civilizadora”, “um espaço a ser conquistado” (MIGNOLO, 2003, p. 404), ou melhor, um outro “espaçotempo” a ser produzido, produzindo-nos, também, como outr@s. Nesses entrelugares pode tornar-se possível a dissolução de preconceitos e estereótipos e a produção de processos de subjetivação e constituição de identidades dessubalternizadas. O que está posto nas escolas é mais do



que condenar condutas indisciplinadas (FLEURI, 2008). É ver, ler e entender a pluralidade de marcas de gênero, raça, etnia, classe, condição social que carregam os corpos d@s estudantes.

## **Desconstrução de subalternidades e formação de educadores**

Ao nos propor, nos projetos experimentais de formação de educador@s (campo empírico de nossas pesquisas), a desenvolver uma experiência de educação intercultural, propúnhamo-nos a trabalhar numa perspectiva dialógica, plural, onde as várias possibilidades, sempre em aberto, exigiam de tod@s um compromisso ético, um despojamento das certezas e um senso crítico e autocrítico continuamente retomado. Cada vez ficamos mais convencid@s de que este entendimento de intercultura pode-se constituir numa forma de dissolução de relações coloniais na escola e na sociedade, possibilitando a desconstrução de subalternizações e exclusões, inventando possibilidades de um conhecimento prudente para uma vida decente (SANTOS, 2002; 2004).

Numa perspectiva contra-hegemônica, o bilinguajamento – ou plurilinguajamento – proposto por Mignolo, a partir do pensamento fronteiriço, “não é uma questão gramatical, mas política” (MIGNOLO, 2003, p. 315; 340ss.). Refere-se aos jogos de poder e à diferença colonial. Não se operacionaliza como uma simples tradução – ou versão – literal, mas como uma cotradução, uma “con-versão”; como “co-presença”: ambígua e ambivalente <sup>104</sup>.

---

104 Mignolo traz o exemplo de Anzaldua, que no mesmo parágrafo utiliza o inglês e o espanhol, permeados ainda por figuras e estruturas ciganas, e dos zapatistas, que escrevem em espanhol, inserindo estruturas e conceitos das línguas ameríndias, denunciando a colonialidade do poder e do saber. Vivemos também intensamente essa experiência no Núcleo Mover, durante o desenvolvimento do *I Curso de Formação de Educadores de*

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

Pensar a questão da diferença unicamente em termos de exclusão, inclusão ou sincretismo – como únicas alternativas possíveis – significa, ainda, pensar da perspectiva de uma única cultura ou caminho possível, ou nos marcos de uma “uni-versalidade”, como a imposta pela modernidade ocidental. Como alternativa a isso é que se busca a invenção de entrelugares em que outras relações se tornem possíveis. Nestes espaços liminares, as diferenças permanecem em tensão, em ebulição, fazendo com que as mesmas palavras, as mesmas imagens, os mesmos símbolos, não apenas produzam diversas interpretações, mas se mantenham ambivalentes. E assim mantenham também a flexibilidade, a possibilidade de continuar interagindo e mudando, “des-locando” relações de poder. É este, para Bhabha (1998) o espaço da resignificação, 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 (1992b). São polifônicos os textos – ou contextos – em que as múltiplas vozes e significados, permanecem em interação, ao

mesmo tempo em que podem continuar a ser distinguidas, identificadas – sempre fluindo, se modificando, buscando outras tessituras. Assim também Edgar Morin (1985) 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 vimos denominando uma educação intercultural.

Operacionalizado como uma pedagogia do “encontroconfronto” levada às últimas consequências, este entendimento de educação intercultural enfatiza a relação entre sujeitos – individuais e coletivos – buscando possibilitar uma produção efetivamente plural de sentidos e lugares sociais, a partir da compreensão de que os significados podem ser reelaborados nos processos de interação social, pelo estabelecimento de contextos relacionais que inventem outras políticas de verdade. Para além de uma proposta idealista de convivência pacífica, a interculturalidade, sob este ponto de vista, coloca-se como uma proposta de produção molecular e cotidiana de espaços, tempos e subjetividades plurais, movendo-se no terreno do plurilinguajamento, do polifônico, do dialógico. Atua no espaço deslizante do “inter”, onde se torna possível, como propõe Bhabha, a dissolução de preconceitos e estereótipos, a substituição das verdades absolutas e dogmáticas, a percepção de que existem outras modulações para os significados enrijecidos e cristalizados.

Atuar no espaço fluido do “inter”, não significa não assumir posição. 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, “a possibilidade é o movimento do mundo” (SANTOS, 2004, p. 796). Para ampliar ao máximo essas possibilidades é que propõe uma “sociologia das ausências” e uma “sociologia das emergências” como formas de expandir o domínio tanto das experiências sociais já disponíveis, como das experiências sociais possíveis. Propõe uma ecologia de saberes, temporalidades, reconhecimentos, produções e distribuições sociais.

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

## **Interculturalidade: desafios e perspectivas no contexto contemporâneo**

O processo de pesquisa desenvolvido pelo Núcleo Mover a partir de 2010 ensejou o desenvolvimento e a consolidação de amplo processo de cooperação científica internacional. Ao se articular e dialogar com pesquisadores, principalmente latino-americanos, os estudos realizados sobre a interculturalidade ensinaram o aprofundamento da compreensão crítica da colonialidade, ao buscar identificar, analisar e comparar processos de pesquisa que contribuem para a decolonialização do saber, do poder, do ser e do viver em práticas educacionais escolares e populares. Tendo como ponto inicial de referência o encontro e o intenso debate entre pesquisadores de vários países e contextos no XII Congresso Internacional da ARIC, em 2009, desenvolveram-se diferentes atividades de pesquisa, intercâmbio e debates que culminaram na elaboração artigos publicados em vários dossiês de revistas científicas no campo da educação. Os resultados da pesquisa indicam o avanço teórico do debate relativo à interculturalidade crítica. Ao mesmo tempo, representam a ampliação do pequeno grupo do “Núcleo Mover” (antes constituído pelo coordenador da pesquisa e seus orientandos de pós-graduação) para uma extensa rede de pesquisadores e pesquisadoras que colaboram numa rede interinstitucional e internacional que passou a se intitular “Rede Mover” ([www.redemover.com.br](http://www.redemover.com.br)). Autores de diferentes instituições e nações articulam seus estudos no sentido de analisar as implicações da compreensão crítica de interculturalidade em diferentes contextos. Estes estudos problematizam a constituição do Estado-Nação, analisando as implicações interculturais nas

políticas educacionais e nas configurações das identidades indígenas. Desenvolvem o entendimento da alteridade e estudam os processos de desconstrução da subalternidade e de construção da comunicação dialógica. Examinam, sob a perspectiva intercultural crítica, as práticas de educação popular, de educação infantil, assim como os processos educacionais de inclusão dos diferentes e de trabalho com a diversidade religiosa. Focalizam as implicações interculturais das novas tecnologias na prática educativa. Discutem ainda as conexões entre interculturalidade e sustentabilidade.

## **Interculturalidade e justiça: o Estado-Nação em cheque**

Os estudos latino-americanos evidenciam que as lutas por se reconfigurar relações de justiça sociocultural e ambiental são sustentadas por processos de resistência dos povos e grupos socioculturais colonizados. Estas lutas vêm colocando em questão o próprio estatuto da forma atualmente hegemônica de organização política do Estado-Nação.

Nesta linha de pensamento e ação sociopolítica, José Marín (2010), em seu artigo “Perú: Estado-Nación y sociedad multicultural. Perspectiva actual”, busca entender histórica e culturalmente o modelo político de Estado-Nação e sua aplicação na América Latina. Focaliza particularmente o caso do Peru, considerando as suas repercussões: Como assumir a realidade multicultural de nossas sociedades, em diferentes domínios, como a educação, bem como a gestão da rica biodiversidade e da complexa diversidade cultural? Esta é a pergunta que o autor busca responder a partir da perspectiva intercultural. Ao colocar em discussão a visão monocultural das políticas do Estado-Nação, o autor defende a necessidade de promover

a refundação de outro modelo de Estado, capaz de assumir a realidade ecológica, social, política e cultural do mundo contemporâneo.

Tal perspectiva problematiza as concepções e as políticas de interculturalidade que vêm sendo formuladas e implementadas por diferentes Estados-Nações, na medida em que representam as cosmovisões e os interesses de grupos socioculturais e étnicos que, identificados como uma única nação, subalternizam os grupos constituídos por culturas e animados por projetos sociopolíticos diferenciados. Questionam-se as políticas interculturais que entendem a diversidade cultural na busca de incluir, subjugando, os grupos étnicos historicamente colonizados.

Para problematizar os sentidos das políticas interculturais dos Estados-Nações, os estudos de Boris Ramírez Guzmán trazem significativas contribuições teóricas. Em seu artigo “Interculturalidade em questão: análise crítica a partir do caso da Educação Intercultural Bilíngue no Chile” (2012), onde apresenta resultados de sua pesquisa de mestrado realizada na Universidade Federal de Santa Catarina (Brasil), o autor pondera que durante as últimas duas décadas o conceito de interculturalidade ganhou destaque no cenário das políticas públicas no Chile. Por um lado, os povos indígenas que convivem nesta nação, têm buscado obter reconhecimento jurídico e preservar sua autonomia. O Estado, por outro lado, tem investido em políticas voltadas para a inclusão desta população na estrutura societária do país. Neste contexto, o autor faz uma leitura crítica do entendimento de interculturalidade sustentado pelo Estado Chileno. Procura avaliar os deslocamentos epistemológicos e discursivos que o Estado realiza ao engendrar a Educação Intercultural para indígenas, enquadrando-a no contexto social contemporâneo do Chile. Enfim, este artigo traz uma

contribuição para a discussão crítica das bases teórico-jurídicas em que se estabelecem os projetos oficiais de Interculturalidade e Educação no Chile.

O conflito entre os povos ancestrais originários e o Estado construído desde a perspectiva colonial é também estudado no contexto do cone sul-americano, pelos antropólogos Raúl Díaz e Jorgelina Villarreal, integrantes do Centro de Educação Popular e Intercultural (CEPINT) e pesquisadores da Faculdade de Ciências da Educação da Universidade Nacional de Comahue, Patagonia, Argentina. Em seu artigo “Teoría y práctica intercultural: políticas públicas y estrategias interculturales originarias para una articulación con identidad” (DÍAZ; VILLARREAL, 2010), o autor e a autora consideram que os vínculos entre os povos originários com os Estados nacionais e provinciais seguem caminhos opostos dentro de um sistema judicial imposto, estranho e complicado. Povos autóctones são desalojados por processos de apropriação irregular das terras e de negação de seus direitos fundamentais. Não obstante, os povos indígenas procuram se inserir positivamente no sistema político, judicial, legislativo, cultural e social do Estado, tentando conviver e manter suas identidades como povos originários. Para isto, buscam o fortalecimento de suas identidades e de suas propriedades pela autogestão, assim como por práticas de relações interculturais. Por exemplo, assumem o manejo ambiental de Parques Nacionais, promovem a instalação de bairros interculturais para os setores indígenas e populares urbanos, desenvolvem políticas educativas próprias e interculturais na cidade e no campo, assim como a articulação com outros movimentos sociais. O autor e a autora indicam a necessidade de se repensar o conceito de interculturalidade do ponto de vista “originário” e “comunitário”, de modo a destituí-la da manipulação folclórica que não modifica a sua subalternidade. Também revisam conceitos (e práticas),



tais como patrimônio, cultura, identidade, em vistas de uma sociedade democrática e intercultural.

Nesta linha de estudos, Jorge Gasché, pesquisador do Instituto de Investigaciones de la Amazonía Peruana (Peru), analisa as contradições entre os valores sociais da floresta (da população indígena e mestiça rural amazônica) e os valores econômicos e sociais neoliberais inspiradores e mobilizadores da política estatal peruana, em seu artigo, “La ignorancia reina, la estupidez domina y la conchudez aprovecha. Engorde neo-liberal y dieta bosquesina” (GASCHE, 2010). De modo particular, focaliza a raiz do conflito violento que opôs, em julho de 2009, indígenas peruanos Awajún e Huampis do Alto Maranhão às forças policiais durante a repressão de uma ação de protesto na região de Bagua. A população indígena denunciava a permanência de um ambiente de violência latente e reagia à política extrativista (petroleira e mineira) do Governo na Amazônia. O autor aponta os valores sociais da floresta implícitos no comportamento pessoal cotidiano das comunidades amazônicas. Evidencia os valores sociais neoliberais tal como se manifestam nos escritos do Presidente da República do Peru, em suas decisões políticas tomadas mediante Decretos Supremos, assim como em um vídeo produzido por um economista que critica as bases socioeconômicas da floresta, particularmente a propriedade coletiva da terra. O autor, deste modo, relativiza e denuncia o otimismo fanático e o positivismo estreito dos defensores da ideologia neoliberal dominante. Enuncia uma série de problemas sociais causados pela aplicação irrestrita da doutrina neoliberal nos países do Norte e que devem incitar os políticos neoliberais à moderação e a um esforço de compreensão da alteridade e da especificidade da cultura da floresta, ou seja, à construção de um modelo

de sociedade baseado em valores sociais diferentes dos da sociedade dominante.

A contradição entre os processos de subalternização dos povos ancestrais latino-americanos e sua histórica luta emancipatória é estudada por Edgar Esquit, pesquisador no Instituto de Estudios Interétnicos, Universidad de San Carlos de Guatemala, em seu artigo “Nociones Kaqchikel sobre la opresión y la lucha política en Guatemala, siglo XX” (ESQUIT, 2010). O autor discute a construção de conceitos pelos indígenas Kaqchikel, em sua vida cotidiana e na luta política, no campo de poder guatemalteco, no século XX. Defende que na história da formação nacional deste país os Maias em geral e os Kaqchikel em particular se posicionaram politicamente para consolidar noções e prática que os ajudaram a definir a subalternidade e as lutas pela emancipação. Estes conceitos, evidentemente, foram construídos nas relações complexas que os Kaqchikel ou os Maias tiveram com o Estado autoritário, as elites econômicas, os camponeses e os outros. Ao mesmo tempo, os conceitos foram modelados no contato dos indígenas com o liberalismo, a economia nacional e mundial, assim como com organizações políticas e religiosas. Finalmente, o autor se posiciona em relação à formação histórica colonial e neocolonial sobre a qual se baseou a formação do Estado e da nação guatemalteca, ressaltando as formas em que os Maias definiram seu lugar e sua luta no contexto da formação nacional e estatal guatemalteca.

Estes estudos, desenvolvidos em diferentes contextos nacionais latino-americanos, evidenciam uma concepção crítica de interculturalidade emergente da insurreição étnica dos povos ancestrais, que foram historicamente colonizados e subalternizados no processo de constituição dos Estados-Nações. Por um lado, este processo histórico configurou a independência dos territórios americanos em relação às suas metrópoles

coloniais. Mas, por outro lado, manteve a subalternização e invisibilidade política e cultural dos povos autóctones, na medida em que os Estados se constituíram com base no pressuposto racista do reconhecimento de apenas uma identidade nacional, que incorpora os interesses das elites coloniais em manter o controle e a concentração do poder econômico-político capitalista.

Assim, a interculturalidade coloca o radical desafio de se reconstruir historicamente relações de justiça e equidade nas relações entre os diferentes grupos socioculturais, bem como na gestão da vida e do meio-ambiente (CARR e THESÉE, 2012; ARSHAD-AYAZ, 2012). Neste sentido, os movimentos sociais étnicos que atravessam o continente latino-americano questionam radicalmente o caráter monocultural do Estado-Nação (MARÍN, 2010), colocando em discussão as bases teórico-jurídicas dos projetos estatais de Interculturalidade (GUZMÁN, 2012). Convivendo com o sistema político, judicial, legislativo, cultural e social do Estado, os povos originários lutam por fortalecer suas identidades e auto-gerenciar seus territórios (DÍAZ e VILLARREAL, 2010), denunciam a violência latente e ideologia neoliberal dominantes defendidas por decisões governamentais (GASCHÉ, 2010), reconhecendo criticamente os processos de subalternização a que foram submetidos historicamente e assumindo as lutas pela emancipação (ESQUIT, 2010).

Neste processo de problematização e reconstituição identitária sociocultural e política, os povos originários enfrentam importantes desafios do ponto de vista educacional.

## **Interculturalidade e políticas educacionais indígenas**

As políticas de interculturalidade do Estado-Nação vêm apresentando instigantes questões também do ponto de vista educacional.

Os novos desafios que a interculturalidade vêm pondo aos docentes são analisados por Nicanor Rebolledo, professor de Antropologia na Universidade Pedagógica Nacional (México). Em seu texto – “La interculturalidad: nuevos desafios para los docentes” (REBOLLEDO, 2012), aborda alguns ângulos do debate no México sobre a definição do conceito de educação intercultural e da implementação de alguns programas inovadores de educação baseados neste enfoque. A análise das experiências pedagógicas e práticas interculturais dos professores é baseada em dados de campo coletados em escolas públicas, localizadas em bairros pobres da Cidade do México, onde há uma mistura entre pobreza e etnicidades. São escolas que tentam realizar ações afirmativas, incorporando estudantes indígenas para ensinar novos valores de convivência na escola. Contudo, os professores enfrentam dificuldades para alcançar as metas educacionais.

Do ponto de vista da etnicidade, estes estudos indicam que a incorporação de estudantes indígenas nas escolas (como as do México) desafiam os educadores a ensinar novos valores de convivência na escola e a problematizar os entendimentos a respeito da convivência entre diferentes culturas nos contextos social e educacional.

No contexto brasileiro, Telmo Marcon – pós-doutor pela Universidade Federal de Santa Catarina e professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo – em seu artigo “Educação indígena diferenciada, bilíngue e intercultural no contexto das políticas de ações afirmativas” (MARCON, 2010), discute as perspectivas da educação indígena no contexto das políticas de ações afirmativas e da recente legislação brasileira que trata da educação indígena. Constata que as mudanças ocorridas nos últimos anos nas políticas de educação reconhecem formalmente a diversidade

e a pluralidade étnico-cultural da sociedade brasileira. Em relação aos indígenas, a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, dão passos importantes na formulação de princípios gerais visando a uma educação diferenciada, bilíngue e intercultural. Mas o autor questiona em que medida e em que sentidos a legislação relativa à educação intercultural indígena foi construída em diálogo com os diferentes grupos socioculturais.

As dificuldades de se estabelecer um diálogo crítico entre os diferentes sujeitos socioculturais na definição das políticas educacionais resultam da falta de reconhecimento identitário dos povos indígenas, que são tidos como estrangeiros nas terras de seus próprios ancestrais. Uma reflexão sobre esta questão é apresentada por Valdo Barcelos e Sandra Maders, pesquisadores da Universidade Federal de Santa Maria, no artigo “Habitantes de Pindorama – de nativos a estrangeiros” (BARCELOS; MADERS, 2012). O autor e a autora estudam os processos culturais que levaram os nativos desta terra de Pindorama (índios brasileiros) a se sentirem estrangeiros em suas próprias terras. O autor e a autora mostram que a questão do ser “estrangeiro” não se reduz a uma dimensão geográfica, tal como se pensava até recentemente. Hoje, com a facilidade de acesso às informações, seja pela internet ou pelos meios de transporte, as fronteiras geográficas facilmente podem ser superadas. Com isto, o sentido do termo “estrangeiro” tem mudado. Constata-se que o “ser estrangeiro” tem mais a ver com o modo de ser, de sentir-se, do que com aspectos territoriais e com um determinado local.

As estruturas de sentimentos (WILLIAMS, 1979) que configuram a subalternização e marginalização das culturas e dos povos originários resultam de processos de colonização, cujos efeitos socioculturais precisam ser reconhecidos e enfrentados criticamente. Zayda Sierra, Sabine Sinigú e Alexandra Henao -

pesquisadoras do Grupo Diverser, da Universidade de Antioquia, Medellín, Colômbia – em seu artigo “Acortando la distancia entre la escuela y la comunidad Experiencia de construcción de un currículo intercultural en la Institución Educativa Karmata Rúa del Resguardo Indígena de Cristianía, Colômbia” (SIERRA; SINIGUÍ; HENAO, 2010), consideram que a própria história da escolarização - que arrebatou os filhos das famílias dos setores pobres e grupos étnicos subalternos sob o pretexto de prepará-los para melhorar suas condições de vida - tem produzido mais obstáculos do que oportunidades para as comunidades mais vulneráveis da sociedade. Na verdade, a escolarização dos grupos socioculturais pobres e subalternos contribuiu para a discriminação social, ao priorizar apenas a formação das habilidades necessárias para um trabalho assalariado e mal remunerado. Inclusive, as escolas frequentadas por alunos de baixa renda também são as mais carentes de recursos sociais, físicos e humanos.

O problema tem sido ainda mais dramático em contextos indígenas em que a escola foi instituída numa perspectiva colonizadora e doutrinária, em clara oposição a práticas culturais ancestrais, contribuindo, assim, para a destruição da coesão social na família e na comunidade. Hoje, nas comunidades indígenas, a gestão de suas escolas foi entregue as autoridades e a professores indígenas. Mas estas comunidades enfrentam as consequências históricas e sociais da colonização. Neste artigo, Zayda Sierra e coautoras estudam o potencial da escola para contribuir para os processos organizacionais de uma comunidade indígena. Identificam as enormes dificuldades para reconstruir processos de participação ativa e de autonomia, decorrentes tanto de pressões externas (sociedade majoritária, sistema de ensino formal) quanto de conflitos internos. É doloroso reconhecer criticamente esses problemas internos que

os povos autóctones hoje enfrentam, mas é um passo necessário para adquirirem força e conseguirem lidar com as diversas pressões que afetam a vida dos povos indígenas.

Estes estudos indicam, em suma, que a convivência entre diferentes culturas em contextos educacionais passa a ser problematizada mais intensamente com a incorporação de estudantes indígenas na prática escolar, tal como ocorre no México (REBOLLEDO, 2012). No contexto brasileiro, verifica-se que as políticas educacionais recentes reconhecem formalmente a diversidade e a pluralidade étnico-cultural, visando a uma educação bilíngue e intercultural. Contudo não é evidente que educação intercultural indígena tenha sido construída em diálogo com os diferentes grupos socioculturais interessados (MARCON, 2010). Antes, a própria identidade étnica dos povos indígenas é raramente reconhecida como a de cidadãos e sujeitos socioculturais, sendo considerados como estrangeiros nas terras de seus ancestrais (BARCELOS e MADERS, 2012) muito mais do que parceiros e interlocutores na construção de uma cidadania multicultural. Os povos originários acabam por se sentirem estranhos e marginalizados no contexto social e ambiental em que vivem, devido aos processos socioculturais coloniais e, particularmente, educacionais que minaram as culturas de seus antepassados, fragilizando a sua coesão social. As políticas que buscam apoiar a autonomia dos povos indígenas se defrontam com dificuldades decorrentes de conflitos e impasses internos às comunidades indígenas. Portanto, reconhecer criticamente estes problemas vividos pelas próprias comunidades originárias é um passo importante para que os povos autóctones consigam lidar emancipatoriamente com as diversas pressões da sociedade hegemônica (SIERRA, SINIGUÍ e HENAO, 2010).

## **Interculturalidade: reconsiderar as identidades “indígenas”**

Reconhecer e interagir com os povos originários como sujeitos de sua história, implica em se rever criticamente o imaginário produzido no processo colonizatório e sustentado pela cultura hegemônica. A literatura tem sido um poderoso dispositivo de construção da imagem social dos povos colonizados como “indígenas”. Neste sentido, o artigo de Leandro Belinaso Guimarães e Maria Lucia Castagna Wortmann (2010), intitulado “Passando a limpo a Amazônia através da literatura de viagem: ensinando modos de ver”, discorre sobre os modos como a floresta Amazônica foi produzida no início do século XX pela literatura de viagem de Euclides da Cunha. O artigo debruça-se, sobretudo, sobre o conjunto de motivações da viagem euclidiana à floresta. Argumenta que naquela época se instituiu a necessidade de inscrever a floresta Amazônica no mundo como um ambiente desencantado, caótico, bárbaro e selvagem. Era preciso apagar, ou passar a limpo, uma literatura de viagem do século XIX que marcara a floresta como um lugar idílico, tranquilo e encantado. Dessa forma, aponta uma descontinuidade entre a literatura de viagem do século XIX (sobretudo aquela que sofrera fortes contaminações românticas da “estética do sublime”) e a literatura sobre a Amazônia de Euclides da Cunha, que inaugura os modos diferentes de se ver a floresta e os povos que nela vivem. Os textos de Euclides da Cunha sobre a Amazônia são vistos no artigo como pedagógicos, por nos ensinarem como, no início do século XX, a floresta foi configurada e como os sujeitos que lá viviam foram constituídos e posicionados, por exemplo, relativamente à raça. Com inspiração nos estudos culturais que assumem perspectivas pós-modernas, o autor e autora buscam entender as significações atribuídas à floresta e, também, aos



processos que posicionam de modos específicos os sujeitos que nela habitam, como resultantes de configurações tecidas na história e na cultura.

Tal perspectiva implica em desconstruir a lógica da colonialidade, que tem configurado as relações com os povos ancestrais na América Latina. Assumindo este intento, Valéria Aparecida Mendonça de Oliveira Calderoni e Adir Casaro Nascimento – em seu artigo “Saberes tradicionais indígenas, saberes ocidentais: suas intersecções na educação escolar indígena” (CALDERONI; NASCIMENTO, 2012) – desenvolvem uma reflexão sobre a relação da lógica da colonialidade com a legitimação dos conhecimentos tradicionais nas escolas indígenas das aldeias. Abordam os desafios postos à educação escolar indígena quanto a negociação e a tradução entre os saberes tradicionais e os saberes ocidentais. Aponta para a importância de uma revisão do pensamento colonial, em especial a necessidade de uma ressignificação epistemológica sobre os conhecimentos legitimados. Questionam a crença de que basta formalizar a educação escolar indígena. Defendem a importância, numa perspectiva intercultural crítica, de se considerar as complexidades e as ambivalências produzidas no encontro com os diferentes saberes intrínsecos ao processo educacional.

A consideração da complexidade dos saberes ancestrais dos povos indígenas, constitui-se como uma necessidade importante para promover o empoderamento destes povos historicamente subalternizados. Claudio Luiz Orço e Reinaldo Matias Fleuri, em seu artigo “O processo educacional: cultura e identidade indígenas” (ORÇO; FLEURI, 2010) discutem a questão de “Como a escola pode contribuir no processo de revitalização da cultura e da identidade indígena caingangue na educação básica?” A pesquisa, desenvolvida junto à Escola

Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkrê, município de Ipuacu (SC), buscou aprofundar a compreensão do papel da escola tendo em vista uma atuação pedagógica transformadora, que contribua para a revitalização da cultura e da identidade indígena caingangue e a preservação dos seus valores e de sua identidade. Observam que as discussões mais intensas acerca da educação indígena ficam por conta de alguns professores, mesmo que o projeto pedagógico da unidade escolar tenha uma grande preocupação para com o processo de revitalização da cultura e identidade indígena. Porém, nem todos os professores estão suficientemente preparados para desempenhar tal função. Mesmo assim, é possível desenvolver um trabalho numa perspectiva histórico-cultural crítica que atenda aos interesses e anseios da escola e da comunidade caingangue. Isso só é possível com a organização de um trabalho coletivo e com a corresponsabilidade dos envolvidos no processo educacional.

Para além dos saberes e das práticas formalizadas pela prática escolar, a educação dos povos ancestrais se configura principalmente em práticas socioculturais, tais como as “técnicas corporais”. Este entendimento é ilustrado pelo trabalho de Eliton Clayton Rufino Seára no artigo “Movimento em diálogo: Técnicas corporais dos Guarani da aldeia de M’Biguaçu” (SEÁRA, 2012). Mediante a convivência por sete meses na aldeia M’Biguaçu, localizada na grande Florianópolis (SC, Brasil), o autor observou como os Guarani interagem com os elementos de sua cultura tradicional tendo o corpo como o lugar primeiro desta relação. Nesse sentido, descreve e discute elementos culturais como as pinturas, brincadeiras e os jogos tradicionais da aldeia, estabelecendo um movimento dialógico de compreensão de tais elementos com outras referências culturais Guarani.

O estudo da importância das práticas corporais na constituição da identidade dos povos originários em Santa

Catarina é também desenvolvido, do ponto de vista da apropriação pelos Laklãnõ/Xokleng de uma prática cultural corporal exógena (o futebol), por Antonio Luis Fermino em seu artigo “O jogo de futebol e o jogo das relações entre os Laklãnõ/Xokleng” (FERMINO, 2012). O autor verifica uma mudança de habitus entre os Laklãnõ/Xokleng, que teve início a partir do primeiro contato com a sociedade não indígena, ou seja, com os conflitos entre os colonizadores os povos indígenas. Impelidos a “sair do mato”, os povos indígenas adotaram práticas culturais ambivalentes. O futebol, por exemplo, ao promover a “ocidentalização” dos povos indígenas, simultaneamente cria uma mediação sociocultural para interagir com os não indígenas. Ainda, ao mesmo tempo em que a dinâmica da aldeia é alterada, favorecendo o sedentarismo, a prática desportiva promove o movimento físico e se configura como um dos campos de mediação e interação com a sociedade brasileira.

Sob o mesmo enfoque de estudo da identidade étnica dos Xokleng/Laklãnõ em Santa Catarina, Cátia Weber, Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina, em seu artigo, “Escolarização, ensino superior e identidade étnica: a experiência das professoras Xokleng/Laklãnõ” (WEBER, 2010), estudou as implicações dos processos de formação universitária de mulheres Xokleng/Laklãnõ para a formação identitária desta importante etnia que vive no Estado de Santa Catarina (Brasil).

Verificamos, assim, que o mundo moderno ocidental tem construído a imagem social dos povos colonizados como “indígenas”. A literatura de viagem do século XIX marcou a floresta como um lugar idílico, tranquilo e encantado. No início do século XX, a floresta passa a ser descrita como um ambiente desencantado, caótico, bárbaro e selvagem. Entretanto, os sujeitos que lá viviam foram constituídos e

posicionados relativamente à raça, tal como indica o estudo sobre Euclides da Cunha (GUIMARÃES e WORTMANN, 2010).

As significações atribuídas à floresta e a racialização dos povos nativos constituem uma estratégia cultural colonial que condiciona ainda hoje a negociação e a tradução entre os saberes tradicionais e os saberes ocidentais nas escolas indígenas das aldeias. Torna-se, pois, importante uma revisão do pensamento colonial e uma ressignificação epistemológica sobre os conhecimentos tradicionais legitimados. Numa perspectiva intercultural crítica, é importante se considerar as complexidades e as ambivalências produzidas no encontro com os diferentes saberes intrínsecos ao processo educacional (CALDERONI e NASCIMENTO, 2012). Neste sentido, Orço e Fleuri (2010), focalizando a prática escolar Kaingang no oeste catarinense, estudam como a escola pode contribuir no processo de revitalização da cultura e da identidade indígena na educação básica. E Seára (2012) descreve e discute elementos culturais Guarani – como as pinturas, brincadeiras e os jogos tradicionais da aldeia – observando que, para este povo, o corpo é a principal mediação com os elementos de sua cultura tradicional. Daí a importância de se compreender os significados da apropriação, pelos povos originários, de “técnicas corporais” exógenas. O estudo de Fermino (2012) indica uma mudança de habitus entre os Laklãnõ/Xokleng, povo originário que vive no sul brasileiro, ao adotarem práticas culturais predominantes no mundo ocidental, como o futebol. Esta prática desportiva, ao mesmo tempo que reforça a “ocidentalização” - induzindo os povos indígenas ao sedentarismo - ambivalentemente enseja a recuperação do exercício físico e se configura como uma das arenas culturais que favorecem a interação deste povo com a sociedade brasileira. Os múltiplos significados, por vezes paradoxais, das mediações interculturais entre os Laklãnõ/

Xokleng e a sociedade nacional brasileira é focalizada por Weber (2010) ao estudar as implicações dos processos de formação universitária de mulheres deste povo que vive no interior do Estado de Santa Catarina.

## **Interculturalidade e alteridade**

No contexto da sociedade globalizada, diferentes movimentos sociais buscam desconstruir os dispositivos de sujeição, mediante o desenvolvimento de processos de articulação em rede. O encontro radicalmente democrático entre sujeitos e grupos diferentes implica o desenvolvimento da escuta do outro, aliada a uma capacidade de autocrítica. Mais do que uma atitude de comiseração e solidariedade para com o outro, a interculturalidade implica uma revisão radical das perspectivas socioculturais, políticas e epistemológicas que mobilizam a interagir com o outro.

Nesta perspectiva, Rosanna Cima, em seu artigo “Redesenhar os mapas do encontro: Qual trabalho de cura com os migrantes” (CIMA, 2012), analisa sua experiência de pedagoga e pesquisadora ao desenvolver o trabalho em âmbito social e psicopedagógico com os migrantes no Norte da Itália. Pelo exercício da reflexão e da escuta, pela disponibilidade à formação e reelaboração contínua no processo de cooperação com os parceiros, é possível reconhecer o olhar com que observamos os outros homens e as outras mulheres que vêm de longe. Deste modo, podemos compreender melhor o que é preciso mudar do nosso trabalho e descobrir inusitados pontos de vista sobre o trabalho educacional, social e clínico com as pessoas e as famílias migrantes.

Na primeira etapa de seu processo de pesquisa, Rosanna Cima deu-se conta de que as formas das dificuldades das famílias

migrantes, mulheres e homens, refletem inevitavelmente o olhar e os sistemas de atribuição de sentido próprios de quem os observa. A partir da reflexão sobre o próprio trabalho, os pesquisadores e as pesquisadoras se deram conta das posições, por vezes obsoletas, que assumem ao entrar em contato com os outros.

Cada profissional, normalmente, acredita estar preparado para acolher o outro. Talvez seja por isso que o choque cultural tem sempre a característica do imprevisível e de algo que se parece com um embate. A impossibilidade de conhecer radicalmente o outro produz como que um curto-circuito, uma espécie de desnorteamento no modo de pensar de quem com ele interage. Mas a desorientação pode ser um terreno fértil de se promover a necessidade e o desejo de parar, de voltar a ouvir, de voltar a olhar os próprios passos, de retomar os próprios confins e as próprias interrogações.

Com esse entendimento, desde outro ponto de vista, Clara de Freitas Figueiredo - em seu artigo “Entrelugares” identificados numa experiência de intercâmbio universitário na Itália” FIGUEIREDO; FLEURI, 2010) – reflete sobre sua experiência de estágio de intercâmbio acadêmico, quando estudante de pedagogia, na Universidade de Roma 3 e com um movimento de educadores e educadoras italianos, o Movimento de Cooperação Educativa. A autora e o autor analisam o caráter multidimensional e complexo de experiências educativas realizadas na interação entre sujeitos e movimentos sociais de identidades culturais diferentes, de modo a colaborar para a elaboração de referenciais teórico-metodológicos para a Educação Intercultural. A atuação no “entrelugar” entre duas ou mais culturas, particularmente em processos migratórios, permitiu identificar a diferença de enfoque da educação intercultural, entre os países do norte e do sul. Nesta dupla

perspectiva, buscaram entender a eminente importância da educação intercultural como mediadora das relações dos imigrantes com os autóctones, bem como a importância da utilização de processos de trocas interculturais para a desesteriotipização, a descolonização e (des)subalternização cultural.

Estes desafios interculturais se tornam candentes no cotidiano das zonas de fronteiras nacionais. Zenete Ruiz da Silva - Mestre em Educação (UFSC), professora e pedagoga da Secretaria de Educação e Qualidade do Ensino do Estado do Amazonas - analisa a educação intercultural em escolas da fronteira Brasil, Colômbia e Peru, em seu artigo, “Educação e intercultura para além da fronteira” (SILVA, 2010). A autora descreve a tríplice fronteira, reconhecendo os aspectos culturais dos países vizinhos. Focaliza o processo de ensino-aprendizagem na escola de fronteira dentro de uma proposta curricular intercultural. E problematiza os aspectos culturais fronteiriços na perspectiva de valorização da cultura do “outro” no ambiente escolar.

As pesquisas interculturais realizadas com os imigrantes, desde a perspectiva italiana, desafiam os grupos de países de acolhimento a reverem radicalmente seu modo de olhar o estrangeiro e a desenvolver novas perspectivas de trabalho educacional, social e clínico com as pessoas e as famílias migrantes. Na interação com estes homens e mulheres, os pesquisadores e as pesquisadoras vivem um choque cultural e se sentem desnorteados, dando-se conta da impossibilidade de conhecer radicalmente o outro. Este impasse pode ser fecundo desafio a refletir sobre seu modo de interagir com o outro e assumir os próprios limites e limiões na relação intercultural (CIMA, 2012). Estes desafios se tornam evidentes nas regiões de fronteiras internacionais, onde a escola é cotidianamente

interpelada a entender e interagir com a cultura do “outro” (SILVA, 2010).

Por outro lado, as pesquisas desenvolvidas desde o ponto de vista dos povos subalternizados, apontam para a necessidade de decolonizar os paradigmas de conhecimento constituídos pela modernidade (FIGUEIREDO, 2010). No contexto epistêmico da modernidade não é possível reconhecer a existência e a autonomia de outros povos como sujeitos de cultura. Antes, por se considerar cultura universal, a modernidade europeia pressupunha que o resto do mundo se constituísse por lugares selvagens e povos incultos. Tal pressuposição legitimava o seu ímpeto de conquista e subalternização dos outros povos. Entretanto, o pensamento fronteiriço coloca em cheque os pressupostos da modernidade-colonialidade, instigando a emergência de paradigmas que favoreçam a reciprocidade e solidariedade entre diferentes formas de ser-sentir-pensar-agir (AZIBEIRO, 2012), tanto na relação entre os seres humanos, quanto na interação dos seres humanos com a “natureza”. Esta perspectiva, tal como veremos mais adiante, traz implicações para a formação de educadores e educadoras, tanto no sentido de desenvolver uma perspectiva decolonial de educação ambiental quanto para promover interação pedagógica dialógica e crítica nos processos educacionais (FIGUEIREDO e SILVA, 2012).

## **Interculturalidade e educação popular**

A constituição e interação de diferentes identidades étnicas e culturais vêm manifestando sua complexidade, tanto no processo histórico da colonização entre povos, quanto nos processos de hibridação intercultural acirrados no contexto da globalização do mercado, das tecnologias, da comunicação. A irrupção dos movimentos sociais de



caráter étnico, particularmente na América Latina, vem propugnando a reconstituição de ordens jurídicas em formas plurinacionais de organização estatal que reconheçam e incorporem democraticamente as instituições ancestrais na vida cidadã. Ao mesmo tempo, diferentes movimentos socioculturais desenvolvem processos educacionais, o mais das vezes “invisíveis” (pois não identificados pelos meios de comunicação e de organização política hegemônicos), que constroem rizomaticamente significados e estratégias de interação contra-hegemônicas. São os processos entendidos como de “educação popular”.

Uma das manifestações culturais populares que hoje tem ganhado grande visibilidade – e tem sido focalizado como objeto de estudo por pesquisadores do grupo “Mover” – é a “capoeira”. Este tema é abordado por Márcio Penna Corte Real, da Universidade Federal de Goiás, em seu artigo “Do multiculturalismo à interculturalidade na investigação das relações de saber e poder no campo cultural da capoeira” (CORTE REAL, 2012). O entende que o multiculturalismo, como discurso que explicita as diferenças culturais constitutivas da sociedade contemporânea, tem na interculturalidade seu contraponto fundamental, ou seja, a necessidade de promover a interação democrática e criativa entre os diferentes grupos socioculturais. Desta tensão teórica pode resultar uma concepção político-pedagógica e epistemológica capaz de suportar a produção do conhecimento educacional em contextos permeados pela dinâmica de encontro e confronto entre sujeitos de identidades culturais diferentes.

Corte Real alicerça teórica e empiricamente sua discussão na trajetória do grupo de pesquisas “Mover”, da Universidade Federal de Santa Catarina. Particularmente, destaca o processo de pesquisa em torno das relações de saber e poder no contexto

das identidades culturais. Formula o campo empírico a partir da realização de cursos pilotos de formação de educadores populares de capoeira na perspectiva intercultural da educação. Tal trajetória permitiu demonstrar que a interculturalidade, ao assumir o desafio de lidar com a diversidade cultural, apresenta os seguintes desdobramentos: (1) trata-se de uma concepção político-pedagógica, isto é, uma forma de pensar e de fazer educação que não desconhece os conflitos, mas busca enfrentá-los crítica e criativamente mediante o diálogo intercultural; (2) uma matriz epistemológica, ou seja, uma forma de teorizar práticas educativas em cenários caracterizados pela diversidade cultural e (3) uma mediação que extrapola o plano das práticas educativas e potencializa referências para a elaboração de políticas públicas e para a convivência em sociedades permeadas pelo encontro e confronto de culturas diferentes.

Tal como no campo da capoeira, nas diferentes práticas culturais populares se constituem estratégias interculturais de exercício de poder e de elaboração de saberes populares. Cristiana Tramonte, professora na área de Educação da UFSC, em seu artigo “Estratégias interculturais no cenário brasileiro: a festa como educação para a paz” (TRAMONTE, 2010), analisa as estratégias interculturais da população afro-brasileira no cenário autoritário da década de 1970 na Grande Florianópolis por meio da atuação da yalorixá “Mãe” Malvina. Pioneira e principal liderança da umbanda local, “Mãe” Malvina apropria-se de “ferramentas” de afirmação do espaço cultural, religioso e social: o sincretismo e a festa.

Para Cristiana Tramonte, o espaço da festa é elemento medular para entender a religião em sua totalidade, momento de encontro e confrontação social e de princípios éticos, morais e religiosos, uma das mais expressivas instituições do grupo praticante. Dessa forma, as festas do povo-de-santo não promovem apenas a celebração religiosa, mas o encontro de diversos aspectos

da vida, tais como religião, economia, política, prazer, lazer etc. Além desse aspecto, a festa promove ainda a possibilidade da educação para a paz, promovida pela ONU, que consagrou o período de 2001-2010 como “década internacional da promoção de uma cultura da paz e da não-violência em proveito das crianças do mundo”.

Uma outra perspectiva de articulação intercultural contra-hegemônica no campo da educação e da cultura popular é apresentada por Lenildo Gomes de Almeida em seu artigo “O lugar das Culturas populares no Mundo Globalizado” (ALMEIDA, 2012). O autor discute a tensão entre as culturas populares e a razão moderna etnocêntrica que se estabelece materialmente pela globalização dos meios técnicos. Considera que o projeto emancipatório moderno atrofiou-se nesse processo pela radical conciliação entre a ciência e as forças produtivas do capitalismo. Entretanto, a crescente urbanização do planeta e a expansão global dos novos meios digitais, promotoras de contatos interculturais, favorecem a desconstrução do etnocentrismo moderno. As culturas populares tecem, apropriando-se dos meios informacionais, redes de saberes que afirmam pensamentos diversos sobre o mundo, subvertendo o mito do pensamento único. A interação fractal entre pessoas, lugares e culturas diferentes desconstrói, assim, a pretensa universalização do consumo e a homogeneização cultural.

O estudo sobre as rodas de samba do Rio de Janeiro desenvolvido por Lenildo Almeida apresenta fatos que contribuem para essa interpretação. As rodas de samba se constituem como territórios em que se entretecem os fios de redes musicais que, oriundos das periferias, atingem a escala nacional e global. Essas redes dialógicas de culturas musicais fabricam uma cartografia artística apoiada em orientações que devem estabelecer um pluralismo epistemológico, a tal ponto que o cancionário popular traça propostas teóricas, com suas críticas e propostas de compreensão dos fenômenos sociais.

Esses mapas musicais portam vivências, histórias do cotidiano que colocam no horizonte uma outra realidade possível, mais humana, mais poética. O autor aposta no potencial da música popular brasileira como mediação para o exercício da cidadania ativa pelo diálogo entre as culturas populares no mundo globalizado, em que os grupos subalternos promovem reagenciamentos das mídias que ampliam o nível de participação dos diversos saberes na tessitura intercultural de um mundo sustentável, para além da crise moderno-capitalista.

Estes estudos sobre as culturas populares ressaltam a constituição de matrizes de conhecimento que permitem, tanto entender as dinâmicas de encontro e confronto entre sujeitos de identidades culturais diferentes no mundo contemporâneo, quanto identificar estratégias políticas, socioculturais e educacionais contra-hegemônicas. É o que se verifica tanto em processos de formação de educadores populares de capoeira na perspectiva intercultural (CORTE REAL, 2012), quanto nas estratégias interculturais desenvolvidas pela população afro-brasileira, mediante eventos festivos, numa perspectiva de cultura da paz, mesmo em contextos políticos autoritários (TRAMONTE, 2010), ou ainda nas rodas de samba, em que os grupos socioculturais subalternos, apropriando-se contra-hegemonicamente das mídias, promovem o diálogo entre grupos e culturas populares no mundo globalizado, favorecendo a tessitura intercultural de um mundo sustentável (ALMEIDA, 2012).

## **Interculturalidade e desconstrução da subalternidade**

A problemática das relações interculturais enfrentadas em diferentes perspectivas pelos movimentos sociais envolve também as relações de gênero, que foram amplamente discutidas pelos trabalhos apresentados no II Seminário Internacional

Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais (2003). O tema da sexualidade, com isso, desafiando os estudos no campo das Ciências Humanas, como aponta Fernando José Taques – professor no Instituto Federal Catarinense e doutor em Sociologia pela Universidade Federal de Santa Catarina – no artigo “Sexualidades e identidades nos movimentos LGBTs do Brasil contemporâneo” (TAQUES, 2010). A partir da articulação de categorias como identidade, sexo, heterossexualidade ou homossexualidade, a Sociologia tem-se percebido carente de conhecimentos produzidos acerca de tais elementos. Para que haja conhecimento e compreensão sobre os movimentos sociais, em especial os movimentos LGBTs (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais) torna-se imperiosa a necessidade de a sociologia abordar profundamente temas tão caros a movimentos que alcançam grande dimensão hodiernamente. Em seu artigo, Taques apresenta algumas reflexões que possam contribuir para o adensamento do debate sociológico no que se refere às chamadas “sexualidades desviantes”.

Os estudos sociológicos são interpelados a entender as diferentes formas de constituição identitária, assim como as políticas públicas e ações sociais são desafiadas a lidar com as diferentes formas de intolerância que se expressam em atos de violências no cotidiano social. Kelly Aparecida dos Santos (2011) – mestre em educação pela Universidade Federal de Santa Catarina e Coordenadora do Centro de Atendimento a Vítimas de Crime de Florianópolis (CEAV) – estuda o aumento da violência, um fenômeno representativo e problemático da atual organização da vida social nos grandes centros urbanos em que se verifica a dificuldade de se lidar com as divergências e conflitos habituais. A autora discute o papel do Estado e da sociedade no combate e prevenção aos agravos resultantes da violência e da criminalidade. Embora o Estado ainda não atenda em relação às políticas sociais

eficazes ao combate dessas demandas, já vêm ensaiando alguns enredos. Nesse bojo, a autora focaliza um programa que se insere dentro de uma política nacional de direitos humanos e que nasce como uma resposta do Estado para as demandas ocasionadas em virtude de diversas violências, o Centro de Atendimento a Vítimas de Crime (CEAV). O estudo de caso aponta a complexidade da situação vivenciada por pessoas, particularmente mulheres, vítimas de violência e aponta perspectivas pedagógicas no trabalho de acompanhamento a pessoas que procuram apoio para enfrentar e superar os agravos da violência sofrida.

No atual contexto brasileiro, a realidade social contradiz a concepção democrática e antidiscriminatória de educação já incorporada claramente nas recentes disposições legais. Esta contradição – estudada por Maria Conceição Coppete e coautores no artigo, “A educação intercultural frente ao princípio constitucional da não discriminação: uma questão de direitos humanos” (COPPETE; FLEURI; STOLTZ, 2012b) – indica grandes desafios interculturais e educacionais contemporâneos. Considerar a educação intercultural frente ao princípio constitucional da não discriminação consiste basicamente em pensar a diversidade a partir da compreensão e do respeito à diferença e à paridade de direitos. Pensar, agir e viver a partir de uma perspectiva intercultural transpõe a descoberta de si mesmo e do outro. E requer ações pensadas e executadas de maneira interativa, respeitosa, solidária, afetiva, sensível e prospectiva com vistas à justiça e à equidade social.

Tal perspectiva implica em desconstruir a subalternidade nos processos educacionais. Nadir Esperança Azibeiro, professora na Universidade do Estado de Santa Catarina. Em seu artigo “Desconstrução de subalternidades e mudanças paradigmáticas” (AZIBEIRO, 2012), a pesquisadora discute a modernidade-colonialidade, paradigma que ensejou o entendimento das outras localizações geográficas como terras vazias, ou dos povos por

lá existentes como sem cultura. Nesse sentido, a possibilidade de propostas de educação intercultural que se estabeleçam a partir de relações de reciprocidade, supõe a emergência de outros paradigmas. Nessa perspectiva se insere, entre outras alternativas, o pensamento fronteiriço, como uma aposta na desconstrução de subalternidades e na emergência de formas mais solidárias de ser-sentir-pensar-agir.

A desconstrução da colonialidade no campo da educação ambiental e intercultural é também estudada por João Batista Albuquerque Figueiredo e Maria Eleni Henrique da Silva, da Universidade Federal do Ceará, no artigo “Educador(a) Intercultural numa Perspectiva de Formação Ambientalizada e Descolonizante” (FIGUEIREDO; SILVA, 2012). O autor e autora consideram que a modernidade/colonialidade produziu um distanciamento na relação entre os seres humanos e dos seres humanos em sua relação com a “natureza”. Ao afetar criticamente a dimensão social e ecológica, o paradigma moderno/colonial traz implicações para a própria formação dos educadores e das educadoras. Neste contexto, o autor e a autora levantam algumas questões: O que podemos entender por modernidade? O que isto implica para a concepção e prática educacional? Podemos pensar em alternativas a este padrão educacional no tocante à formação de educadores e educadoras ambientais populares que atendam aos dilemas do mundo atual? Em busca de respostas mobilizadoras de ações potencialmente transformadoras, autor e autora realizam uma pesquisa bibliográfica dialógica. Estabelecem um diálogo entre Educação Intercultural, Educação Popular, Educação Ambiental, Formação de Educadores e os Estudos da Colonialidade/Modernidade. Concluem com uma proposta que resulta na Formação Relacional Ambientalizada Decolonizante.

O estudo sobre descolonização da pedagogia é aprofundado por João Batista de Albuquerque Figueiredo, em outro ensaio elaborado em parceria com Camilla Rocha da Silva – “Contributos para a Formação do(a) Educador(a) numa Perspectiva Freiriana Decolonizante: um estudo de caso” (FIGUEIREDO; SILVA, 2012). Neste artigo, o autor e a autora analisam uma experiência de formação dialógica freiriana junto a uma turma de estudantes do curso de Pedagogia de uma universidade pública. Os estudantes e as estudantes participantes puderam conversar sobre as vivências de educação que tiveram durante o curso de Pedagogia e discutir os sentidos autoritários ou dialógicos desenvolvidos em sua prática tradicional. Para potencializar ações transformadoras, realizaram um estudo envolvendo ação-reflexão-ação-reflexão, compartilhando uma práxis dialógica. Desta forma, constataram que a articulação entre a Formação do Educador numa perspectiva dialógica e a Educação Popular Freiriana mobiliza o grupo a tomar consciência e a realizar opções que constituem seus atos-limite e sua trajetória de ser-mais.

## **Interculturalidade e comunicação dialógica**

Na mesma perspectiva freiriana, Marcia Rejania Souza Xavier em “Comunicação, atuação e formação docentes no contexto da Educação de Jovens e Adultos” (XAVIER, 2012) analisa os processos de comunicação no contexto da Educação de Jovens e Adultos. Neste ambiente educacional se manifesta a diversidade de processos relacionais e identitários que são significativos para a compreensão de como as pessoas aprendem, ensinam e se comunicam. Muitas pessoas, que procuram a escola quando adultos, já experimentaram anteriormente a vida escolar e não foram bem sucedidas. O retorno exige que a experiência



ora buscada garanta a permanência desses estudantes na escola, bem como a continuidade dos estudos.

A Comunicação Dialógica possibilita a problematização do processo educacional e dos desafios vivenciados por educadores e educandos. O exercício de falar e pensar sobre o próprio fazer docente se constitui como processo de formação contínua de educadores que possibilita a reorganização de uma prática educativa comprometida com a superação de processos de subalternidade nesta modalidade de ensino. Possibilita, principalmente, a criação de contextos educacionais a partir da interação entre os diferentes sujeitos e seus respectivos contextos, no sentido de desenvolver integração criativa, participação cooperativa e aprendizagem significativa.

A perspectiva dialógica da comunicação traz implicações importantes também para as práticas de educação popular. Leandro de Oliveira Acordi, em seu texto, “Comunicação e transmissão: reflexões sobre o tema da tradição na capoeira” (ACORDI, 2010) considera que a história recente da capoeira pode ser contada como expressão contemporânea a partir de múltiplos enfoques e, por isso, assume diferentes significações. Essa nova configuração tem ampliado suas possibilidades de compreensão e contribuído para ler e escrever sua história nos campos práticos e teóricos. Em contrapartida, é possível observar sintomas geradores de mudanças no modo de produção, organização e manutenção dos saberes dessa prática cultural. Como vem ocorrendo a manutenção dos saberes e prática da capoeira na contemporaneidade? De que modo ocorre a relação de ensino-aprendizagem – mestre e discípulo – no interior de uma prática tradicional? O que teria o sujeito contemporâneo, o novo capoeira, (in)formado para narrar sobre os saberes da capoeira? E por fim, como a memória e experiência podem contribuir na formação do novo sujeito da capoeira? Assim,

o autor busca tencionar a forma de comunicação dos saberes dessa prática cultural. Fazendo distinção entre transmissão e comunicação dos saberes, discute as consequências suscitadas pelos processos de formação presentes no interior da capoeira, entendida como prática cultural tradicional. Aponta para a necessidade de uma relação entre mestre e discípulo pautada pela comunicação, considerando as memórias e experiências dos mestres na relação com conhecimentos dos discípulos como constituintes da manutenção e elaboração dos saberes na/da capoeira. Indica também as possibilidades de uma relação intercomunicativa de seus saberes, apresentando o conceito de intercultura como ferramenta de compreensão sobre as diferentes perspectivas culturais envolvidas.

Entendemos, pois, que a comunicação dialógica em contextos educacionais, fundamentada na concepção pedagógica e epistemológica de Paulo Freire, favorece a interação cooperativa e criativa entre os diferentes sujeitos e entre seus respectivos contextos (XAVIER, 2012). De modo particular, os processos de formação desenvolvidos tanto na educação de jovens e adultos, quanto em práticas culturais populares, como a da capoeira, aponta para a necessidade de uma relação entre educadores e educandos pautada pela comunicação. No campo da capoeira, o diálogo educacional entre as memórias e experiências dos mestres na relação com conhecimentos dos aprendizes, é constituinte da elaboração dos saberes na/da capoeira (ACORDI, 2010).

## **Interculturalidade e educação infantil**

A proposta dialógica e cooperativa de educação se coloca como evidente possibilidade na educação de jovens e adultos, mas também se constitui como perspectiva fundante de práticas

de educação infantil. É o que Sônia Regina Souza Fernandes – em seu artigo “Didática da alfabetização: reflexões a partir da experiência da Escola da Ponte, de Portugal” (FERNANDES, 2012) - indica ao estudar a didática da alfabetização na Escola da Ponte, tendo por inspiração as contribuições de Celestin Freinet no que se refere ao Método Natural/Global. A pesquisa realizada possibilitou compreender como se desenvolve a didática da alfabetização nesta escola, bem como inferir que a mesma acontece de forma significativa e contextualizada, pois ao partir da notícia de cada criança, privilegia o repertório linguístico do grupo de forma ativa e vivencia os usos sociais da escrita e da leitura.

O estudo de caso da pedagogia construtivista desenvolvida na Escola da Ponte em Portugal nos incita a entender o cotidiano das relações pedagógicas no contexto brasileiro das escolas de educação fundamental. Elaine de Paula – professora de educação infantil do município de Florianópolis e doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina – em seu artigo “As ações das crianças no cotidiano de uma creche: tensão entre transgressão e disciplina” (PAULA, 2010), buscou compreender as práticas educativas desenvolvidas em uma instituição de educação infantil pública de Florianópolis. O recorte realizado teve como corpus de análise as relações estabelecidas entre os adultos e as crianças no interior da instituição, especialmente aquelas situações definidas pelos adultos como de transgressão por parte das crianças. A autora procurou compreender as relações que as crianças estabeleciam entre si (relações entre pares) e as múltiplas estratégias criadas por elas para burlar as imposições dos adultos. Utilizando diferentes recursos – registro escrito e fotográfico (feito pela pesquisadora e pelas crianças), dramatizações, literatura, desenho, bem como a captura das expressões faciais que as crianças utilizavam para se comunicar

entre elas – a pesquisadora registrou e analisou as manifestações das crianças sobre o que vivenciavam na instituição. Os jeitos de agir das crianças indicam aprendizados sociais de como lidar com as estruturas impostas e reforça a ideia de redes de aprendizagem construídas entre pares.

Assim, a proposta dialógica e cooperativa de educação também é fundamental na educação infantil. Neste contexto, o processo de alfabetização acontece de forma significativa na medida em que a relação dialógica mobiliza o repertório linguístico de cada criança e de seu grupo, agenciando a vivência dos usos sociais da escrita e da leitura. É o que Sônia Fernandes (2012) conclui em seu estudo da pedagogia construtivista desenvolvida na Escola da Ponte em Portugal. Por outro lado, o estudo realizado por Elaine de Paula (2010) indica que as estratégias relacionais construídas pelas crianças nas relações entre si, interpretadas pelos adultos como práticas de transgressão, reforçam a ideia de redes de aprendizagem construídas entre pares.

## **Interculturalidade e a inclusão dos diferentes na educação**

A articulação colaborativa, intercultural e crítica da diversidade de sujeitos e contextos socioculturais implica em levar em conta a complexidade da prática educacional. Esta dimensão, e suas implicações nos processos de exclusão inerentes ao cotidiano escolar, é analisada por Luiza Cortesão em seu artigo “Educação e exclusões: na tensão entre a cumplicidade e o embargo” (CORTESÃO, 2012). A autora considera que há condições exteriores à escola, algumas das quais estruturais, e que também estão claramente relacionadas com processos de exclusão. Suas análises identificam uma relação entre o nível

econômico dos alunos, o seu local de origem e a pertença a diferentes grupos socioculturais. Num quadro de trabalho em que é evidenciada a natureza política de educação, a autora aponta situações em que escola e professores, eventualmente, poderão fazer uso da sua autonomia relativa, no sentido de promover uma prática educacional intercultural e inclusiva.

Os principais fundamentos da educação inclusiva e equitativa são estudados por Maryse Potvin no artigo “A educação inclusiva e antidiscriminatória: fundamentos e perspectivas” (POTVIN, 2012). Situando seus grandes “princípios de ação”, reflete sobre o desenvolvimento de indicadores da prática de um processo de equidade e de inclusão em meio escolar. Salienta o papel central das competências profissionais em formação inicial e contínua dos profissionais de educação no Quebec, em uma perspectiva de equidade e de inclusão. Acentua o “paradigma comum” que liga as diferentes correntes sobre a diversidade etnocultural, religiosa e linguística em educação, especialmente as abordagens antirracista e inclusiva. Pondera sobre dois grandes desafios quanto à aplicação de uma abordagem inclusiva institucional no Quebec: a ausência de uma abordagem inclusiva ampla e coerente por parte dos profissionais da educação no Quebec, assim como a necessidade de compreensão da equidade nas suas ligações com as necessidades e os direitos das crianças, por todos os interventores escolares. Enfim, considera que a mudança institucional necessita de um amplo envolvimento de todas as forças vivas dos contextos educacionais no esforço de se compreender e responder aos desafios relativos aos direitos da criança, da equidade e da inclusão.

Uma das forças importantes na prática educacional – geralmente secundarizada ou subalternizada no contexto escolar – é constituída pelos familiares. Jean-Claude Kalubi e Céline Chatenoud – no artigo “O poder dos pais: orientação sobre

as estratégias de comunhão dos saberes de pais de crianças com transtorno do espectro autístico” (KALUBI; CHATENOU, 2012) – trazem um instigante estudo na perspectiva da educação inclusiva. O autor e a autora reconhecem que muitas pessoas se preocupam, nestes últimos anos, com a qualidade de vida das crianças que vivem com um transtorno do espectro autístico (TSA). Os responsáveis dos serviços públicos se mostram sensibilizados com tais preocupações; eles colocam em prática algumas medidas que visam a prevenir os maus tratos e a negligência com estas crianças. Eles trabalham na atualização de condições favoráveis ao desenvolvimento de cada criança.

Neste contexto, Kalubi e Chatenoud (2012) consideram indispensáveis a valorização do papel das famílias, o fortalecimento dos saberes dos pais e a descrição de suas capacidades de ação. Essa orientação marca uma grande mudança nas relações entre profissionais e pais de crianças que vivem com incapacitações. Uma experiência conduzida no Québec permitiu iniciar genitores (mães e pais) na avaliação do desenvolvimento de seus filhos: tratava-se de prepará-los à participação das reuniões de elaboração do Plano de serviços individuais (PSI). Um protocolo de pesquisa qualitativa foi colocado em prática. A análise das entrevistas realizadas nos encontros entre pais e profissionais mostra que os pais assumem muitas responsabilidades. Aos profissionais, os pais demonstram várias competências. Seus saberes declarados focalizam diversas questões em tensão, especialmente aquelas relativas ao esclarecimento do diagnóstico e à precisão dos objetivos de intervenção.

A contribuição incisiva dos familiares na vida escolar – particularmente nos processos inclusivos de pessoas com deficiências – precisa ser valorizada e criativamente articulada com todos os agentes e contextos educacionais. É nesta direção que o estudo de Clecir Maria Cassol Gorck (2012) – a “Perspectivas

profissionais para a pessoa com surdez” – traz uma contribuição significativa, sob o ponto de vista da formação do profissional da educação para a inclusão escolar de pessoas surdas. A autora desenvolve uma proposta teórico-metodológica para pessoas com surdez que frequentam instituições de ensino regular, considerando as especificidades desta deficiência. Seu estudo utiliza o procedimento das análises narrativas, a pedagogia visual e pesquisas teóricas etnográficas, ao analisar a trajetória das pessoas com surdez na escola de Ensino Regular, bem como suas perspectivas de inserção no mercado de trabalho ao concluir o Ensino Médio. As informações, mediante análise de conteúdo temático, favoreceram a identificação de unidades temáticas ligadas à inserção profissional de surdos no mercado de trabalho: escola, comunicação, trabalho e direitos sociais. Os significados expressos nas entrevistas, podem explicar a ancoragem da representação social dos sujeitos sobre inserção profissional de surdos: no ambiente de trabalho, onde as pessoas se comunicam majoritariamente em língua portuguesa dominante, parece prevalecer a visão clínica da surdez em que o surdo é visto como deficiente. Neste trabalho, a autora tece reflexões importantes acerca da violência simbólica e física a que os surdos foram sujeitados. Traz, assim, a consideração do papel da família, da escola, das terapias e da sociedade para um campo reflexivo de sua participação na vida dos sujeitos surdos e as culturas surdas.

Estes estudos indicam que a micropolítica das relações cotidianas entre educadores e educandos se articula com o contexto exterior à escola, em que se configura uma relação entre o nível econômico dos alunos, o seu local de origem e a pertença a diferentes grupos socioculturais, claramente relacionado com processos de exclusão e subalternização. Entretanto, os professores e estudantes podem desenvolver uma autonomia relativa e sentido de dar impulso a uma prática educacional intercultural e inclusiva (CORTESÃO, 2012). Entretanto, a

compreensão das necessidades e os direitos das crianças, bem como a implementação de estratégias educacionais que garantam processos de equidade e de inclusão no meio escolar, requer amplo envolvimento de todas as forças vivas atuantes nos contextos educacionais (POTVIN, 2012).

Com esta perspectiva, Kalubi e Chatenoud (2012) enfatizam a importância da participação das famílias, o fortalecimento de seus saberes e de seu potencial de cooperação com a escola na educação das crianças, particularmente daquelas que vivem com incapacitações. Em sua pesquisa, Kalubi e Chatenoud demonstram que na relação com os professores, os familiares dos estudantes assumem responsabilidades e demonstram várias competências, particularmente em questões mais tensas da educação inclusiva, como o esclarecimento do diagnóstico e a definição dos objetivos de intervenção educativa. Neste sentido, os familiares podem contribuir para desconstruir a visão clínica das limitações físicas ou mentais. Clecir Gorck (2012) enfatiza que concepção clínica de “deficiências” tem sido um fator de violência simbólica e física nos processos de inserção escolar ou profissional de surdos. Assim, ao contribuir para reconhecer as necessidades e os direitos das pessoas com deficiências, os familiares, juntamente com os diferentes agentes escolares e sociais, estarão promovendo processos educacionais inclusivos e equitativos.

## **Interculturalidade e novas tecnologias**

A consideração da complexidade da prática escolar, enfatizada na perspectiva inclusiva e intercultural, interpela os educadores e as educadoras a reverem e a ressignificarem todas as dimensões da sua prática pedagógica, inclusive na sua dimensão didática. É o que aponta o estudo realizado



por Helga Corrêa Dal Bó Marin e Wanderléa Pereira Damásio Maurício - “Uso pedagógico das mídias na escola: o que os professores sabem e o que fazem na prática docente” (MARIN; MAURÍCIO, 2012). As autoras realizam um diagnóstico de como se apresenta o trabalho docente, no que diz respeito ao uso da informática e das mídias em sala de aula. Tomam como base de pesquisa uma revisão bibliográfica de estudos a respeito da formação inicial dos docentes para utilização do uso da mídia informática na sala de aula, assim como a interlocução, através de questionários, com professores e professoras de três escolas públicas estaduais pertencentes ao sistema de ensino regional de Xanxerê (SC, Brasil). Identificam a fragilidade no trabalho com informática nas escolas pesquisadas, bem como a formação deficiente dos docentes para tal trabalho. Esta constatação implica a necessidade de se repensar o uso da informática nas escolas, bem como de se promover a formação de uma postura diferenciada do profissional da educação ao trabalhar com a informática em sala de aula.

Experiências e pesquisas educacionais identificam também o surgimento de perspectivas críticas e dialógicas no uso das novas tecnologias no contexto escolar. É o que sugerem Geovana Mendonça Lunardi Mendes e coautores, ao analisar a incorporação de tecnologias digitais nos processos educacionais em seu artigo “As experiências de professores e alunos com o uso do laptop em escolas públicas do sul do Brasil: inovações curriculares e aprendizagem” (MENDES, NETO; REIS, 2012). Este estudo problematiza as experiências vivenciadas por alunos e professores de escolas contempladas com o Programa UCA – Um Computador por Aluno – no Estado de Santa Catarina. Discutem os fatores que proporcionam inovações tecnológicas e mudanças significativas no currículo a partir da entrada do laptop na escola. As observações foram feitas a partir da

criação de uma rádio escolar, hospedada no blog da escola, tendo como princípio a pesquisa colaborativa e participativa de aprendizagem. A análise dos dados permite afirmar que a entrada desse novo artefato na escola provocou novas discussões e a necessidade de (re)articular algumas práticas consagradas pela tradição escolar.

As implicações da interculturalidade na perspectiva de inclusão digital na escola são analisadas por Reinaldo Matias Fleuri e Viviane Lima Ferreira, no artigo “Desafios à inclusão digital para a escola latino-americana” (FLEURI; FERREIRA, 2012). O pesquisador e a pesquisadora retomam inicialmente a conceituação deste novo campo de debate que se apresenta como “intercultural”, indicando as implicações para a educação intercultural. Focalizam alguns desafios que a escola enfrenta hoje ao desenvolver a perspectiva intercultural, particularmente no que se refere à construção do percurso e dos saberes escolares, ao desenvolvimento da subjetividade e da intersubjetividade dos educandos e à formação dos educadores. Detêm-se na discussão sobre o desenvolvimento de novas tecnologias na escola para promover processos de inclusão intercultural, indicando a necessidade de compreensão crítica do contexto tecnológico, de formação da cultura digital do professor e de produção colaborativa do conhecimento. Por fim, analisam uma experiência escolar que incorpora participativamente equipamentos e programas digitais de livre uso como propostas alternativas aos modelos mercantis de educação digital.

A formação dos profissionais da educação, numa perspectiva complexa, inclusiva e intercultural, envolve a compreensão do modo e do contexto em que os próprios estudantes interagem com as mídias. É o que Maria Isabel Orofino enfatiza em seu trabalho “Representações da infância na novela das 6h: um debate sobre a programação cultural para a

criança no âmbito da TV brasileira” (OROFINO, 2012). A autora apresenta uma reflexão sobre a audiência infantil, o consumo cultural das crianças e a programação televisiva, com ênfase para o papel da telenovela na formação do público infantil. Com o foco na telenovela “Amor eterno amor” (produzida e veiculada pela Rede Globo em 2012), desenvolve uma reflexão sobre estudos de televisão e de suas representações sociais da infância. Discute também o lugar social da criança nas sociedades contemporâneas a partir das mudanças na ordem do consumo de tecnologias de comunicação e informação e os direitos das crianças, frente à uma programação de televisão de qualidade e desenhada para elas.

O trabalho pedagógico também pode se transformar significativamente ao se revitalizar as diferentes linguagens nas práticas escolares. Por um lado, as implicações pedagógicas e interculturais da musicalidade são estudadas por Cristiana Tramonte e Katarina Grubisc, da Universidade Federal de Santa Catarina, em seu artigo “Educação musical na Orquestra Escola: interculturalidade e prática social em Santa Catarina” (TRAMONTE; GRUBISC, 2012). As autoras buscam refletir sobre os aspectos pedagógicos da educação musical de crianças e adolescentes no projeto social “Orquestra Escola”. Este projeto trabalha a educação musical ao formar uma orquestra de cordas e sopro. Nesta perspectiva, verifica-se que, num projeto de orquestra, o fazer musical é uma prática social com importantes elementos pedagógicos.

Por outro lado, a articulação entre dramaturgia e interculturalidade é focalizada por Anja María Mackeldey, pesquisadora associada ao grupo de pesquisa “Unipluriversidad” da Universidad de Antioquia, Sede Medellín (Colômbia), no artigo “La co-razón – um ingrediente anarco-solidario indispensable para moverse en el “inter” de la Educación Intercultural” (MACKELDEY,

2012). A pesquisadora propõe o reconhecimento da “co-razón” (neologismo castelhano para indicar ambivalentemente o conceito de razão dialógica – ou “com-razão” – e a metáfora de “coração”) como elemento fundamental da educação intercultural. A autora, de origem alemã imigrada na Colômbia, rastreia o desenvolvimento do conceito de “co-razón” em várias culturas nacionais e geracionais. Busca suas implicações para o método de dramaturgia que facilita a encenação, assim como reflexões “co-arrazoadas” na educação intercultural, para se chegar a penetrar com mais facilidade o espaço do “entrelugar”, em que acontecem as ações pedagógicas da educação intercultural. A autora toma seu campo de trabalho, o Colegio Alemán Medellín, como lugar para realizar e documentar experiências de pesquisa co-construída com estudantes e docentes na “Arte de Aprender a Nadar entre duas águas”. Entende, assim, a “co-razón” como um ingrediente anarco-solidário indispensável para mover-se no “inter” da educação intercultural. Nesta perspectiva, Macheldey traz uma contribuição específica para o entendimento da dimensão estética da educação como fator importante para se redefinir a educação e a tarefa de educar.

Nesta perspectiva, Maria Conceição Coppete – no artigo “Estética e docência: uma abordagem rizomática” (COPPETE, 2010), em que apresenta resultados de sua tese de doutorado, desenvolvida com a orientação de Reinaldo Matias Fleuri e coorientação de Tania Stoltz – enfatiza a importância da dimensão estética no processo de formação docente. Destaca que entre os aspectos presentes e fundamentais à docência, o que sempre ficou em evidência nos processos de formação de professores e no exercício da profissão, é a questão da técnica e, em alguma medida, a política e a ética. Porém a estética permaneceu à margem e parece continuar pouco visibilizada na prática docente e em seus processos formativos nos mais diversos níveis. Procura

conceituar a estética destacando sua relevância na formação e na prática pedagógica. Aponta as dificuldades inerentes a todo processo que envolve o ato de pesquisar, especialmente na área da docência, destacando a necessidade de tratar todos os componentes envolvidos como a matéria-prima do estudo, ou seja, a pesquisa, o pesquisador e o objeto a ser pesquisado. Intenta ser um convite a continuar redefinindo a educação e a tarefa de educar nesse tempo agônico – tempo de sobreposições de coisas – nosso tempo.

A perspectiva inclusiva e intercultural coloca, pois, desafios para o uso e ressignificação das novas tecnologias de comunicação na prática educativa. A entrada do laptop na escola, por exemplo, provocou novas discussões e a necessidade de (re) articular algumas práticas consagradas pela tradição escolar. Entretanto, constata-se a fragilidade da formação dos docentes para trabalhar com informática nas escolas, o que a necessidade de se promover a formação de uma postura diferenciada do profissional da educação ao trabalhar com a informática em sala de aula (MARIN; MAURÍCIO, 2012). Verifica-se também o surgimento de perspectivas críticas e dialógicas no uso das novas tecnologias no contexto escolar, que proporcionam inovações tecnológicas e mudanças significativas no currículo (MENDES; NETO; REIS, 2012), particularmente no que se refere à construção do percurso e dos saberes escolares, ao desenvolvimento da subjetividade e da intersubjetividade dos educandos e à formação dos educadores. Neste sentido, é importante desenvolver uma compreensão crítica do contexto tecnológico, bem como a produção colaborativa do conhecimento e a formação da cultura digital do professor (FLEURI; FERREIRA, 2012)

A formação dos profissionais da educação, numa perspectiva complexa, inclusiva e intercultural, envolve a compreensão do modo e do contexto em que os próprios

estudantes interagem com as mídias, uma vez que as mudanças na ordem do consumo de tecnologias de comunicação e informação redefine as representações sociais e o lugar social da criança nas sociedades contemporâneas (OROFINO, 2012). O trabalho pedagógico também pode se transformar significativamente ao se revitalizar as diferentes linguagens nas práticas escolares. Tramonte e Grubisc (2012) verificam que, num projeto de orquestra, o fazer musical é uma prática social com importantes elementos pedagógicos. E Mackeldey (2012) indica que o método de dramaturgia facilita a desenvolver o espaço do “entrelugar” em que acontecem as ações pedagógicas da educação intercultural. Nesta perspectiva, Macheldey traz uma contribuição específica para o entendimento da dimensão estética da educação como fator importante para se redefinir a educação e a tarefa de educar, tal como defende Coppete (2010).

## **Interculturalidade e diversidade religiosa**

A reconfiguração dos sentidos da estética nas relações interculturais e nas práticas educacionais demanda a requalificação do valor humano e das faculdades cognitivas que constituem o ser das pessoas, assim como da visão holística que funda o modo de viver dos povos ancestrais cultural e historicamente subalternizados.

Do ponto de vista do encontro entre cosmovisões religiosas, as relações interculturais podem apresentar uma dimensão profundamente dramática e socioculturalmente trágica. Catherine Walsh (2012) nos alerta que a colonialidade, fundamentada numa concepção binária natureza/sociedade, desacredita a relação holística entre mundos biofísicos, humanos e espirituais tecida pelos povos ancestrais, minando sua coesão cultural e política, tornando-os vulneráveis à subalternização.

Assim, o reconhecimento e a convivência entre matrizes culturais diferentes no contexto multicultural se configura como um dos desafios fundamentais para a construção da democracia e da justiça social, uma vez que em todas as sociedades democráticas vem crescendo a sensibilidade para com as liberdades de consciência e de religião.

Seja qual for o contexto nacional, a educação deve lidar com os desafios relacionados à diversidade cultural e religiosa crescente a fim de formar cidadãos capazes de viverem solidariamente. As diferenças religiosas ainda são muito frequentemente fontes de tensões, de incompreensão e de discriminação. Micheline Milot, professora de Sociologia na Université du Québec à Montréal (UQAM), em seu estudo “A educação intercultural e a abertura à diversidade religiosa” (MILOT, 2012) considera que a tomada de consciência da diversidade religiosa na educação intercultural pode constituir uma contribuição preciosa para a cultura de paz, à abertura para com outras culturas, à tolerância e ao respeito dos direitos humanos.

A autora propõe uma reflexão sobre o papel da escola pública em relação à diversidade religiosa. Define em um primeiro momento como a diversidade religiosa pode ser abordada como um fato cultural e social na esfera de uma educação intercultural. Em seguida, analisa a contribuição desse tipo de formação no âmbito de uma educação direcionada à cidadania para promover os valores democráticos e os direitos humanos e propõe três objetivos desejáveis a se perseguir na escola em matéria de convicções morais e religiosas: os princípios da tolerância, da reciprocidade e do civismo. Ao final, apresenta o tipo de ensino sobre a diversidade religiosa que o Quebec (Canadá) escolheu para ser obrigatório nas escolas públicas.

O desafio pedagógico de se lidar com a diversidade religiosa no contexto escolar se aprofunda ao se considerar a complexidade do fenômeno religioso dos pontos de vista cultural e social.

A complexidade antropológica e cultural das religiões é ilustrada pelo estudo de Deirdre Meintel, Professora de Antropologia na Universidade de Montreal e Diretora do Centre d'études ethniques des universités montréalaises (CEETUM), em seu artigo "A Memória Viva do Catolicismo numa Congregação de Espiritualista de Montreal" (MEINTEL, 2012). Ao observar uma congregação de Espiritualista em Montreal, a Igreja Espiritual da Cura, a autora constata uma ambivalência. Os membros, geralmente criados como Católicos, muitas vezes experimentam a transformação espiritual significativa pela sua participação nesta nova igreja. Contudo isto não afeta o seu sentido da pertinência religiosa. Além disso, os santos, as crenças e o simbolismo católicos estão onipresentes nos rituais e em outras atividades religiosas da Igreja Espiritual da Cura, bem como no discurso de membros. A análise apresentada pela autora ajuda a compreender o hibridismo religioso contemporâneo e mostra como as formas católicas passadas configuram a paisagem religiosa do Quebec no presente.

Já o estudo de Cristiana Tramonte, em seu artigo "Processos educativos interculturais na "família-de-santo": pais e filhos nas religiões afro-brasileiras" (TRAMONTE, 2012) traz uma contribuição para ilustrar a dimensão sócio-educacional da religião. A autora analisa a relação familiar interna dos praticantes das religiões afro-brasileiras, enfocando especificamente os aspectos educativos e formativos da relação entre "pais" e "filhos de santo". Por congregar a diversidade brasileira em seus múltiplos aspectos – étnicos, geracionais, sociais, de capacidades físicas e mentais, de orientação sexual, etc. – as práticas educacionais e religiosas, configuradas como relações familiares, possibilitam entre seus praticantes um sentido de organização grupal que



coloca em contato diferentes sujeitos. A autora desvenda ainda o desenvolvimento e a persistência da ancestralidade em confronto e convivência com a modernidade nestas relações, objetivando delinear os valores familiares e sociais que as permeiam. Busca compreender também a relação entre família carnal e família-de-santo, estruturas grupais agregadoras do grupo, o papel de cada sujeito no contexto destes coletivos e o relacionamento entre pai, mãe e filhos-de-santo. Investiga a dinâmica interna do terreiro, como convivem vida material e espiritual dos indivíduos.

Do ponto de vista do encontro entre cosmovisões religiosas, portanto, as relações interculturais podem apresentar uma dimensão profundamente dramática e socioculturalmente trágica. Catherine Walsh (2012) nos alerta que a colonialidade, fundamentada numa concepção binária natureza/sociedade, desacredita a relação holística entre mundos biofísicos, humanos e espirituais tecida pelos povos ancestrais, minando sua coesão cultural e política, tornando-os vulneráveis à subalternização.

Assim, o reconhecimento e a convivência entre matrizes culturais diferentes no contexto multicultural se configura como um dos desafios fundamentais para a construção da democracia e da justiça social, uma vez que em todas as sociedades democráticas vem crescendo a sensibilidade para com as liberdades de consciência e de religião.

Seja qual for o contexto nacional, a educação deve lidar com os desafios relacionados à diversidade cultural e religiosa crescente a fim de formar cidadãos capazes de viverem solidariamente. As diferenças religiosas ainda são muito frequentemente fontes de tensões, de incompreensão e de discriminação. Milot (2012) propõe uma reflexão sobre o papel da escola pública em relação à diversidade religiosa. Define como a diversidade religiosa pode ser abordada como um fato cultural e social na esfera de uma educação intercultural. No âmbito de uma educação para

a cidadania propõe três objetivos desejáveis a se perseguir na escola em matéria de convicções morais e religiosas: os princípios da tolerância, da reciprocidade e do civismo. E demonstra como esta abordagem efetivamente contribui para promover os valores democráticos e os direitos humanos no contexto educacional.

Lidar com a diversidade religiosa no contexto escolar implica em considerar a complexidade antropológica e cultural das religiões. Meintel (2012), ao observar uma congregação de Espiritualista em Montreal, constata o hibridismo religioso e ambivalência de suas crenças. Os membros experimentam a transformação espiritual significativa pela sua participação nesta nova igreja, mas não perdem o sentido da sua anterior pertinência ao catolicismo. Além disso, os santos, as crenças e o simbolismo católicos estão onipresentes nos rituais e no discurso dos membros da nova congregação religiosa. Já Tramonte (2012b) ilustra a dimensão sócio-educacional da religião, ao estudar os aspectos educativos da relação entre “pais” e “filhos de santo” nas religiões afro-brasileiras. Evidencia que estas interações religiosas possibilitam entre seus praticantes um sentido de organização grupal que integra diferentes sujeitos (do ponto de vista étnico, geracional, social, de capacidades físicas e mentais, de orientação sexual, etc.). Explicita a persistência da ancestralidade em confronto e convivência com a modernidade nestas relações. Investiga a dinâmica interna do terreiro, as estruturas grupais agregadoras do grupo e o papel de cada sujeito no contexto em que se conectam a vida material e a espiritual dos indivíduos na relação entre família carnal e família-de-santo.

## **Interculturalidade e ecologia**

O reconhecimento da complexidade do fenômeno religioso – acenado pelos estudos que focalizam tanto o

hibridismo entre diferentes credos vivido pelo mesmo grupo religioso, quanto a articulação entre as dimensões espiritual e social na constituição grupal – restaura os sistemas integrais de vida e de conhecimento desenvolvidos pelos povos ancestrais, ensejando a formulação de propostas estratégicas do ponto de vista sócio-econômico-político e ambiental.

Talia Raphaely e Dora Marinova, pesquisadoras do Curtin University Sustainability Policy Institute, em seu artigo “Flexitarianism: traditional diets as social innovation for sustainability” (RAPHAELY; MARINOVA, 2012), apresentam uma instigante proposta de recuperação da dieta alimentar tradicional dos povos ancestrais australianos numa perspectiva de inovação para a sustentabilidade. Seus estudos demonstram que a dieta alimentar ocidental, incentivada pela indústria do gado, está promovendo níveis ecologicamente insustentáveis e insalubres de consumo de carne. As autoras analisam as consequências ecológicas da produção e do consumo excessivo de carne, como a contribuição para a mudança climática, o esgotamento da água e a degradação ambiental, a apropriação indevida de terras, a destruição da floresta e da biodiversidade, assim como as ameaças significativas para a saúde humana. Propõem o “flexitarianismo” (vegetarianismo parcial) como um retorno estratégico às práticas alimentares tradicionais baseadas no consumo de produtos vegetais, de modo a combater de imediato o conjunto de impactos negativos da gastronomia ocidental e a capacitar as pessoas para participar de processos locais e regionais de transformação global em direção a um futuro mais sustentável.

Os valores tradicionais de diferentes povos ancestrais são importantes fontes de inspiração para promover práticas alternativas e sustentáveis seja do ponto de vista sociocultural, seja econômico-político. Neste sentido, Jorge Gasché, pesquisador do Instituto de Investigaciones de la Amazonía Peruana (Peru), em

seu artigo coloca-se a questão: “¿Qué valores sociales bosquesinos enseñar en las escuelas de la Amazonia Rural?” (GASCHÉ, 2012a). O autor considera que nas experiências de programas interculturais não tem encontrado propostas concretas sobre o manejo e a linguagem pedagógica para trabalhar com os valores das sociedades “tradicionais”. Nesta perspectiva, busca formular uma proposta de prática pedagógica nas escolas para trabalhar com o que o autor chama de “valores sociais da floresta”, ou seja, os valores sociais das populações amazônicas rurais, tanto indígenas, quanto mestiças, ribeirinhas e caboclas. Apresenta uma lista destes valores, com definições e respectivas referências às condutas pessoais e interpessoais observáveis. Trata-se de um conjunto de valores que enunciam, em termos objetivos (com os quais cada pessoa da floresta poderia se identificar subjetivamente), o que o autor chama de “identidade da floresta”. Esta proposta cria as bases objetivas de uma solidariedade política e sociocultural possível entre indígenas, mestiços e caboclos amazônicos, que compartilham o mesmo universo de valores sociais, claramente distintos dos valores urbanos e nacionais.

A complexidade das relações interculturais configura, entretanto, a possibilidade de múltiplos processos de ressignificação das interações e de desconstrução da colonialidade. Jacques Gauthier, Doutor em Educação pela Université de Paris 8, professor no Centro Universitário Jorge Amado, Salvador (BA) e criador da Sociopoética – em seu artigo “Problematizando uma hibridização: significação e ressignificação do uso da Ayahuasca, ou: quem está colonizando quem?” (2010) – reflete sobre a hibridização atual do uso da Ayahuasca, como processo de colonização dos saberes e das práticas indígenas ou, pelo contrário, de conquista do mundo “branco” pela planta-doutora. No encontro com pesquisadores europeus da farmácia indígena e com xamãs indígenas, aparece que o mundo vegetal possui a capacidade de

se comunicar com o cérebro humano, mediante ondas sonoras e quânticas. Disso, em referência a uma epistemologia transcultural e interreinos da vacuidade, a possibilidade de novas formas, políticas e cognitivas, de resistência ambientalista intercultural à globalização capitalista.

Em outro ensaio, Jorge Gasché avança numa perspectiva propositiva sua reflexão crítica sobre as lutas dos povos autóctones latino-americanos. No artigo “‘Dietar’: un valor social bosquesino para remediar a las ‘seducciones’ de diversión en la ciudad y del dinero en la sociedad bosquesina” (GASCHE, 2012b), focaliza os valores sociais e os saberes dos povos originários das florestas amazônicas, ignorados pelas elites intelectuais e políticas coloniais. De modo particular, o autor considera que a prática cultural e religiosa do “jejum”, ou seja, a abstinência temporária da alimentação e da relação sexual, poderia ser difundida entre a juventude urbana como dinâmica da formação ética. E na própria sociedade da floresta esta prática poderia se ampliar do âmbito alimentício e sexual tradicional para o âmbito financeiro: “abster-se do dinheiro”, como estratégia resistência dos povos da floresta para manter sua autonomia frente às estratégias de “sedução” dos governos e dos empresários que cobiçam os recursos naturais da floresta.

Verifica-se, a partir destas propostas, que o trabalho pedagógico com os valores dos povos originários pode criar entre esses povos as bases objetivas de uma solidariedade política e sociocultural, assim como mudanças paradigmáticas que ensejem a desconstrução de subalternidades e a construção de formas dialógicas e solidárias de ser-sentir-pensar-agir – tal como enfatiza Azibeiro (2012). Nesta direção, difundir uma prática nutricional flexitarianista ou ampliar o significado do jejum alimentar ou sexual para a dimensão econômica constituem estratégias interculturais para defender e promover formas sustentáveis de convivência

humana e ambiental. E implicam propostas educacionais numa perspectiva ecopedagógica, focalizada por Stefan Krasimirov Grigorov, com minha colaboração, em nosso ensaio “Ecopedagogy: educating for a new eco-social intercultural perspective” (GRIGOROV; FLEURI, 2012). Entendemos que a Ecopedagogia se apresenta como um projeto educacional internacional que visa à construção de uma sociedade ecologicamente sustentável, alternativa à “Sociedade de Risco Mundial” produzida pelos sistemas capitalistas neoliberais. Neste sentido, implica na reconstrução fundamental, democrática e crítica dos sistemas de educação. Apoiados na perspectiva epistemológica pós-colonialista de Paulo Freire, argumentamos que a própria vida e seu(s) futuro(s) dependem agora da humanização e transformação da educação. Freire coloca os problemas da libertação cultural e educacional e explora as possibilidades emancipatórias proporcionadas pelo interculturalismo crítico. Adotamos abordagem interdisciplinar e comparativa para o estudo da Ecopedagogia como uma nova fase do desenvolvimento de teorias e movimentos ambientais e sociais, no sentido de contribuir para o seu avanço como um projeto educacional planetário para uma “Nova Civilização Eco-social”. Além disso, buscamos desenvolver um conhecimento significativo e aplicável para transformar a educação na direção da sustentabilidade ecológica, responsabilidade social e interculturalidade.

Deste modo, o reconhecimento da complexidade dos sistemas integrais de vida desenvolvidos pelos povos ancestrais enseja a formulação de propostas estratégicas do ponto de vista sócio-econômico-político e ambiental. Nesta perspectiva, Raphaely e Marinova (2012) propõem a recuperação da dieta alimentar tradicional dos povos ancestrais australianos baseada no consumo de produtos vegetais, como estratégia para diminuir o consumo da carne - exacerbado na gastronomia ocidental. Esta estratégia

político-econômico-cultural pode contribuir para diminuir o impacto ambiental gerado pela produção e comercialização de alimentos de origem animal. Os valores tradicionais de diferentes povos ancestrais são fontes de inspiração para promover práticas alternativas e sustentáveis. Neste sentido, Gasché (2012a) formula, por um lado, uma proposta de prática pedagógica nas escolas para trabalhar com o que o autor chama de “valores sociais da floresta”. Por outro lado, considera que a prática cultural e religiosa do “jejum” (a abstinência ritualística temporária da alimentação e da relação sexual), poderia ser difundida e para o âmbito financeiro (abster-se do dinheiro), como estratégia resistência dos povos da floresta para manter sua autonomia frente às estratégias de “sedução” dos governos e dos empresários que cobiçam os recursos naturais da floresta. O conjunto de valores que constituem a “identidade da floresta” instiga a uma *solidariedade política e sociocultural possível entre indígenas, mestiços e caboclos amazônicos*, que compartilham o mesmo universo de valores sociais, claramente distintos dos valores urbanos e nacionais. Ao mesmo tempo, apresenta alternativas importantes para a se construir um futuro mais sustentável para o planeta.

A originalidade e a complexidade das culturas ancestrais suscita processos de ressignificação das interações interculturais e de desconstrução da colonialidade. É o que Gauthier (2010) assinala ao refletir sobre a hibridização atual do uso religioso da Ayahuasca, como processo de colonização dos saberes e das práticas indígenas ao mesmo tempo que de conquista do mundo “branco” pela planta-doutora.

Verifica-se, a partir destas propostas, que o trabalho pedagógico com os valores dos povos originários pode criar entre esses povos as bases objetivas de uma solidariedade política e sociocultural, assim como mudanças paradigmáticas que ensejem a desconstrução de subalternidades e a construção de formas

dialógicas e solidárias de ser-sentir-pensar-agir – tal como enfatiza Azibeiro (2012). Nesta direção, difundir uma prática nutricional flexitarianista ou ampliar o significado do jejum alimentar ou sexual para a dimensão econômica constituem estratégias interculturais para defender e promover formas sustentáveis de convivência humana e ambiental. E implicam propostas educacionais numa perspectiva ecopedagógica, Grigorov e Fleuri (2012). A Ecopedagogia se apresenta como um projeto educacional internacional que visa à construção de uma sociedade ecologicamente sustentável e implica na reconstrução fundamental, democrática e crítica dos sistemas de educação. A perspectiva ecopedagógica encontra nas culturas ancestrais uma fonte privilegiada de matrizes epistemológicas e de práticas socioculturais capazes de inspirar soluções aos graves impasses que enfrentam as culturas e sociedades globalizadas colonialmente.

### **Decolonializar o saber e o poder, o ser e o viver (considerações sinópticas)**

Os artigos produzidos e analisados neste processo de pesquisa representam a produção de uma ampla rede de autores e autoras de diferentes contextos institucionais, regionais e nacionais. Analisam, sob variados enfoques, temas e problemas que constituem a complexidade dos fenômenos interculturais. E indicam suas implicações em diversas propostas e dimensões de práticas educacionais em perspectiva crítica e decolonial.

Não é viável – nem interessante – reduzir a multiplicidade de pontos de vista e de propostas aqui apresentados a uma única concepção teórica, nem a um projeto político único. Entendemos, porém, que os diferentes projetos sociais e educacionais, assim como suas perspectivas teóricas e epistemológicas, se articulam e se mobilizam em torno do desafio intercultural fundamental, que



é o de se reconhecer as diferenças entre os agentes socioculturais no mundo contemporâneo e de potencializar a conexão crítica, criativa e decolonial entre seus respectivos contextos.

Desta rede de cooperação científica internacional em torno da construção da interculturalidade crítica, resultam algumas considerações analíticas e propositivas na perspectiva da decolonização das relações interculturais de poder e de saber, do ser e do viver.

### *Decolonizar o poder*

A desconstrução da matriz colonial do *poder* implica em desarmar o dispositivo de “raça”, que vem sendo historicamente acionado para a distribuição, dominação e exploração da população mundial no contexto capitalista-global do trabalho. Diferentes movimentos sociais, que se articulam rizomaticamente no mundo atual, vêm desenvolvendo estratégias decoloniais. A rebelião dos povos ancestrais colonizados, particularmente na América Latina, questiona o pressuposto racista e o caráter monocultural dos Estados-nacionais. Denuncia a violência latente e a ideologia neoliberal dominante que favorecem a manutenção do controle e da concentração do poder econômico-político nas mãos dos setores capitalistas hegemônicos. Os povos originários reconhecem criticamente os processos de subalternização a que foram submetidos historicamente e assumem as lutas por fortalecer suas identidades e auto-gerenciar seus territórios. Grupos étnicos subalternizados se mobilizam na busca por reconstruir relações de justiça e equidade entre os diferentes grupos socioculturais na gestão da vida e do meio-ambiente, colocando em discussão as bases teórico-jurídicas dos projetos estatais nacionais de Interculturalidade.

O ponto de vista crítico da interculturalidade evidencia, portanto, a necessidade de se desenvolver novas perspectivas de poder, que desconstruam a lógica do mercado e da hegemonia capitalista e visem à construção de relações democráticas participativas, fundadas na justiça social e coerentes com os interesses do conjunto da humanidade e com a autonomia de cada grupo sociocultural.

As políticas educacionais recentes, de fato, reconhecem formalmente a diversidade cultural e promovem políticas de educação bilíngue e intercultural. Mas estas políticas têm sido construídas sem o diálogo com os grupos socioculturais interessados. A cidadania dos povos indígenas é pouco reconhecida. Os povos indígenas, identificados como “selvagens” (seja vistos como pacíficos, seja como bárbaros), são ainda percebidos como “estrangeiros” no território nacional. Os processos socioculturais e educacionais coloniais invalidaram suas culturas ancestrais minando sua coesão social e gerando de conflitos internos que fragilizam sua capacidade de resistência às pressões da sociedade hegemônica.

### *Decolonizar o saber*

Do ponto de vista do *saber*, verifica-se que as significações racistas atribuídas aos povos originários condicionam a interação intercultural entre os saberes tradicionais e os saberes ocidentais. Torna-se, pois, necessária uma ressignificação epistemológica do conhecimento, que desconstrua o pressuposto moderno colonial da “universalidade” das “ciências” e considere as complexidades e as ambivalências produzidas no encontro entre os diferentes saberes e culturas.

As práticas educacionais, particularmente as escolares, são interpeladas na perspectiva decolonial do saber a contribuir

no processo de revitalização das culturas e das identidades dos povos originários. As pesquisas mostram que, na busca de recuperar as práticas culturais tradicionais e de se apropriar criticamente de práticas culturais ocidentais (como o futebol), os povos originários tentam, em interação com os outros grupos socioculturais, compreender os múltiplos significados, por vezes paradoxais, das mediações interculturais com as sociedades em que vivem e traçar suas estratégias interculturais.

Os confrontos interculturais, que se ampliam e se acirram com a intensificação da migração e da mobilidade internacional no contexto da globalização do mundo contemporâneo, desafiam cada grupo a refletir e a assumir os próprios limites e limiares na relação intercultural com o outros. Isto implica em decolonializar os paradigmas de conhecimento constituídos pela modernidade. O pensamento fronteiriço, com efeito, coloca em cheque o ideário moderno de uma cultura única e universal. A emergência de múltiplos paradigmas desafia os diferentes sujeitos socioculturais ao reconhecimento recíproco e à solidariedade entre diferentes formas de ser-sentir-pensar-agir nas relações sociais e ambientais.

O encontro entre sujeitos culturais diferentes enseja a interação entre diferentes matrizes de conhecimento, que favorece a construção de estratégias políticas, socioculturais e educacionais contra-hegemônicas. Tal como evidencia a concepção pedagógica e epistemológica de Paulo Freire, comunicação dialógica em processos educacionais, institucionais ou populares, cultiva a interação cooperativa e criativa entre os diferentes sujeitos e entre seus respectivos contextos.

No campo da educação popular, grupos socioculturais subalternos tecem redes de diálogo e cooperação entre diferentes culturas no mundo globalizado através de múltiplos processos, como se verificou nos processos de formação de educadores populares de capoeira e nas estratégias interculturais

desenvolvidas por grupos socioculturais subalternizados mediante eventos festivos ou através das redes de culturas musicais.

No campo da educação institucionalizada, verifica-se, por exemplo, que o processo de alfabetização, na escola infantil e fundamental, bem como na educação de adultos, acontece de forma significativa na medida em que a relação dialógica mobiliza o repertório linguístico e cultural de cada grupo, ativando a utilização social da escrita e da leitura.

### *Decolonializar o ser*

Do ponto de vista do *ser*, a perspectiva educacional dialógica e intercultural favorece a inclusão ativa de sujeitos socialmente subalternizados ou marginalizados, tanto do ponto de vista étnico, quanto das diferenças geracionais e de gênero, ou das diferenças físicas e mentais. Neste sentido, os educadores são interpelados a reconfigurar a micropolítica das relações escolares cotidianas, a interagir cooperativamente com as famílias e com as forças vivas atuantes nos diferentes contextos da sociedade, no sentido de ressignificar o modo de *ser em relação* com os sujeitos diferentes.

A perspectiva inclusiva e intercultural também ressignifica o uso das novas tecnologias de informação e comunicação na prática educativa, instigando a realizar mudanças significativas no currículo, no que se refere aos processos de construção dos saberes escolares, ao desenvolvimento da intersubjetividade dos educandos e à formação dos educadores. Neste caminho, é importante desenvolver uma compreensão crítica do contexto tecnológico em que os próprios estudantes interagem com as mídias, uma vez que a ordem do consumo de tecnologias de comunicação e de informação condiciona as representações e os lugares sociais das crianças e dos jovens nas sociedades

contemporâneas. O trabalho pedagógico também pode se transformar significativamente ao se revitalizar as diferentes linguagens e ao se promover a produção colaborativa intercultural do conhecimento nas práticas escolares. A potencialização desta dimensão estética da educação torna-se um fator importante para se redefinir a tarefa de educar bem como reorientar os processos de formação dos professores e das professoras.

### *Decolonizar o viver*

A decolonização do *viver* demanda o entendimento e a valorização a relação holística tecida pelas cosmovisões dos povos ancestrais, ao mesmo tempo que o reconhecimento e a convivência entre matrizes culturais e religiosas diferentes no contexto multicultural. A construção da democracia e da justiça social implica em formar cidadãos capazes de viverem solidariamente. Neste sentido, é importante desenvolver os princípios da tolerância, da reciprocidade e do civismo, para se lidar educativamente com os frequentes focos de tensão e de discriminação relacionados à diversidade cultural e religiosa. O trabalho educacional com a diversidade religiosa no contexto escolar implica em considerar a complexidade antropológica e cultural do fenômeno religioso, do hibridismo da ambivalência das crenças, bem como a dimensão sócio-educacional da religião.

O reconhecimento da complexidade do fenômeno religioso, como sistemas integrais de vida e de conhecimento, permite entender também a contribuição que as culturas dos povos ancestrais oferecem para a formulação estratégias sócio-econômico-político-ambientais. Os estudos desenvolvidos indicam que os valores tradicionais de diferentes povos ancestrais são fontes de inspiração para promover práticas socioculturais alternativas e sustentáveis, que interferem incisivamente nos

modos de vida ocidentais, apontando para o desenvolvimento de uma perspectiva ecopedagógica. Nesta direção, o trabalho pedagógico com os valores dos povos originários pode criar entre esses povos as bases objetivas de uma solidariedade política e sociocultural, assim como mudanças paradigmáticas que ensejem a desconstrução de subalternidades e a construção de formas dialógicas e solidárias de ser-sentir-pensar-agir, capazes de inspirar soluções aos graves impasses que enfrentam as culturas e sociedades globalizadas colonialmente.

## **Conclusão**

O longo e complexo processo de pesquisas desenvolvido pelo Núcleo Mover durante duas décadas envolveu diretamente uma centena de pesquisadoras e pesquisadores que desenvolveram estudos em diferentes contextos institucionais sobre temas e problemas interculturais e educacionais. Foram seis pós-doutores, dez doutores, dezoito mestres, dezesseis bolsistas de iniciação científica e nove de apoio técnico, da área de educação, que estiveram formalmente vinculados ao grupo de pesquisa “Educação Intercultural e Movimentos Sociais” (UFSC/CNPq). Com estes colaboraram produtivamente diferentes pesquisadoras e pesquisadores que atuaram ou continuam atuando em universidades e outras instituições, em diferentes regiões do Brasil e inclusive em outros países (Itália, Alemanha, Canadá, entre outros).

Suas trajetórias pessoais de estudos conectaram-se fractalmente em torno de questões que constituem nós entrelaçadores de fios de uma rizomática rede de pesquisas interculturais.

Neste relato das pesquisas desenvolvidas durante duas décadas pelo grupo “Educação Intercultural e Movimentos Sociais” e pela rede de pesquisas “Mover”, destacam-se alguns desafios e emergem algumas perspectivas interculturais.

O desafio que nos mobilizou inicialmente a desenvolver pesquisas interculturais surgiu no campo da educação popular. Muito significativo foi o nosso envolvimento no início de 1990 com o projeto “Oficina do Saber”, promovido pelo Centro de Educação Popular (CEDEP, Florianópolis) em parceria com o *Movimento de Cooperazione Educativa* (MCE, Itália). Foi

esta experiência que nos iniciou na prática e nos estudos da educação intercultural. Estudos que aprofundamos no estágio de pós-doutorado realizado na Universidade de Perugia em 1995-1996 (com apoio da UFSC e do CNPq), ao interagir com os projetos de formação de educadores do MCE no campo da educação intercultural. Buscamos, nesta ocasião, entender por que se constituem na prática educativa dispositivos de sujeição, para promover sua desconstrução, ao estabelecer processos de diálogo crítico e cooperação entre diferentes sujeitos socioculturais. Observamos e analisamos diferentes práticas educacionais, referenciando-nos em educadores como Freire e Freinet, bem como em teóricos da complexidade (Bateson e outros) e pós-estruturalistas (como Foucault). Estudando principalmente os desafios educacionais da pluralidade étnica e cultural, entendemos a necessidade de desenvolver uma perspectiva epistemológica complexa, que supere os paradigmas estruturalistas. E logo ampliamos nosso interesse para os estudos pós-coloniais, iniciando com Bhabha, que nos orientou a ir além da “diversidade” para estudar as “diferenças”, que se constituem não só do ponto de vista étnico e cultural, mas também nos campos das relações de gênero, entre gerações, bem como nos processos inclusivos de pessoas com suas diferenças físicas e intelectuais. Estabelecemos uma relação com as pesquisas que estavam sendo desenvolvidos no Brasil sobre “A questão da diferença na educação” através do estudo do estado da arte dos trabalhos que estavam sendo apresentados e discutidos na reunião da ANPEd de 2002 (FLEURI, 2002b).

Outro salto epistemológico ocorreu ao ampliar os horizontes de estudos interculturais para além da diversidade humana e do humanismo antropocêntrico, buscando considerar os desafios da biodiversidade e da sustentabilidade de todo o sistema ecológico planetário. Este tema emergiu durante os



debates realizados no II Seminário Internacional Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais (2003), foi desenvolvido em várias pesquisas, principalmente por pós-doutorandos, e debatido no III Seminário Internacional “Educação Intercultural, Movimentos Sociais e Sustentabilidade: perspectivas epistemológicas e propostas metodológicas” (2006).

Incorporando os estudos críticos à modernidade-colonialidade, desenvolvemos um amplo debate internacional, catalisado principalmente no XII Seminário Internacional da ARIC (2009) e na rede de pesquisas que promovemos no quadriênio subsequente em torno do tema “Educação Intercultural: decolonizar o saber e o poder, o ser e o viver”. As publicações elaboradas neste percurso indicam a complexidade dos desafios interculturais e a vitalidade dos movimentos socioculturais que atravessam todas as dimensões das sociedades contemporâneas. Questionam as políticas dos estados nacionais, promovendo políticas e identidades indígenas na perspectiva da desconstrução de subalternidades. Propõem estratégias de comunicação e de participação dialógicas em diferentes campos, tais como nas práticas educacionais que consideram as diferenças de gênero, de gerações, de pertencimento étnico e religioso.

De modo particular, chamou-nos a atenção a relevância e atualidade dos desafios que se colocam hoje no campo das novas tecnologias de comunicação ou da sustentabilidade socioambiental. Por isso priorizamos esta temática ao nos propor estudar no quadriênio 2014-2018 os “Desafios interculturais e ecológicos para a Educação científica e tecnológica”.

Constituindo-se como um processo de pesquisa-ação junto ao Instituto Federal Catarinense, este projeto de pesquisa contribuiu para o desenvolvimento de uma proposta de novo

programa de pós-graduação stricto-sensu na área de “Educação e Sustentabilidade”. Do ponto de vista teórico, os estudos em andamento – ao mobilizarem formas decoloniais de poder e de saber, de ser e de viver – promovem a construção de estratégias socioculturais, científicas e tecnológicas importantes para garantir a convivência de todos os seres vivos e humanos, em sua biodiversidade e interculturalidade, para além de dispositivos hegemônicos de dominação sociocultural e de destruição sistemática da natureza.

É nesta direção que agora estamos envidando esforços, por “aprender com os povos indígenas” as culturas não-coloniais do “bem-viver” (FLEURI, 2017).

## **Referências Bibliográficas**

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO INTERCULTURAL, GÊNERO E MOVIMENTOS SOCIAIS, 2003, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2003

ACORDI, Leandro de Oliveira. **Memória e experiência: elementos de formação do sujeito de capoeira**. 2009. 284 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Orientador: Reinaldo Matias Fleuri. Co-orientador: Márcio Penna Corte Real. Florianópolis, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/92628> Acesso em 07 de maio de 2017.

ACORDI, Leandro de Oliveira. Comunicação e transmissão: reflexões sobre o tema da tradição na capoeira. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, 319-334, jul./dez. 2010.

ALMEIDA, Lenildo Gomes de. O lugar das culturas populares no mundo globalizado. **Revista Visão Global**, Joaçaba, v. 15. n. 1-2, p. 91-102, jan./dez.2012. Disponível em: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/index>> Acesso em 07 de maio de 2017.

ANGENOT, Luiz Gabriel. **Estado da arte sobre Educação Intercultural no Brasil**. Relatório de Pesquisa (Bolsa de Iniciação Científica - CNPq / agosto de 2000 a março de 2002) - Núcleo Mover, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Orientador: Reinaldo Matias Fleuri. Florianópolis, 2002a. Trabalho não publicado.

\_\_\_\_\_. **A dimensão espacial de terreiros das religiões afro-brasileiras na área conurbada da região da grande Florianópolis**. Relatório de Pesquisa. Orientadores: Cristiana Tramonte e Reinaldo Matias Fleuri. Florianópolis, 2002b. 58p. Trabalho não publicado.

ANGEOLETTO, Fernando. **Histórias de vida em comunidades de Florianópolis: registros através de fotografia artesanal com lata.** Florianópolis: UFSC - MOVER, jul. 2003. 4p. Relatório pessoal CNPq.

ANNUNCIATO, Dráuzio Pezzoni. **A liberdade disciplinada: relações de confronto, poder e saber entre capoeiras em Santa Catarina.** 2006. 110 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Orientadora: Cristiana Vieira Tramonte. Co-orientador: Reinaldo Matias Fleuri. Florianópolis, 2006. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/88801>> Acesso em 06 de maio de 2017.

ANZALDÚA, Gloria. **Borderlands: the new mestiza = La frontera.** San Francisco: Aunt Lute, 1987.

ARAÚJO, Benedito Carlos Libório Caires. **A capoeira na sociedade do capital: a docência como mercadoria-chave na transformação da capoeira no século XX.** 2008. 98 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Orientador: Reinaldo Matias Fleuri. Co-orientador: Paulo Sérgio Tumolo. Florianópolis, 2008. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/91592>> Acesso em 06 de maio de 2017.

AZIBEIRO, Nadir Esperança. **Educação e Intercultura na Comunidade Nova Esperança** In: FLEURI, R.M. Intercultura: Estudos Emergentes. Ijuí: Unijuí, 2001. p. 17-39.

\_\_\_\_\_; PERASSA, Ivone Maria; DOLZAN, Janiane Cinara. **Educação e Intercultura na Comunidade Nova Esperança.** In: FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura: estudos emergentes. Ijuí: Unijuí, 2001. p. 17-39.

\_\_\_\_\_. **Educação Intercultural e comunidades de periferia: limiares da formação de educador@s.** 2002a. Projeto de tese (qualificação). Maio de 2002 a Outubro de 2006. Florianópolis: UFSC - Programa de Pós-graduação em Educação, 2002-2006.

\_\_\_\_\_. **Relações de Saber, Poder e Prazer:** educação popular e formação de educadores. 1ed. Florianópolis: CEPEC, 2002b.

\_\_\_\_\_. **Comunidades de periferia, relações interculturais e formação de educador@s:** algumas questões epistemológicas, políticas e pedagógicas. In: Seminário Internacional Intercultura, Gênero e Movimentos Sociais. Identidade, Diferença e Mediações. 2003, Florianópolis. Anais do evento. Florianópolis: UFSC, 2003a.

\_\_\_\_\_. **Educação Intercultural e Complexidade:** desafios emergentes a partir das relações em comunidades populares. In: FLEURI, R.M (org.) Educação Intercultural: mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A, 2003b. p. 85-107.

\_\_\_\_\_. **Educação intercultural e comunidades de periferia:** limiares da formação de educador@s. 2006. 333 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Orientador: Reinaldo Matias Fleuri. Florianópolis, 2006. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/89448>> Acesso em 07 de maio de 2017.

\_\_\_\_\_. Desconstrução de subalternidades e mudanças paradigmáticas. **Revista Pedagógica.** Chapecó, n. 28, p. 143-176, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/issue/current/showToc>> Acesso em 07 de maio de 2017.

ARSHAD-AYAZ, Adeela. Multiculturalismo transnacional: um modelo para a compreensão da diversidade. **Revista Visão Global,** Joaçaba, v. 15. n. 1-2, p. 53-60, jan./dez.2012. Disponível

em <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/index>>  
Acesso em 07 de maio de 2017.

AYAZ NASEEM, Muhammad. Perspectivas conceituais sobre o multiculturalismo e a educação multicultural: uma investigação do campo. **Revista Visão Global**, Joaçaba, v. 15. n. 1-2, p. 23-36, jan./dez.2012. Disponível em <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/index>> Acesso em 07 de maio de 2017.

BAKHTIN, Mikail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 6ed. São Paulo: Hucitec, 1992a.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes e Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992b.

\_\_\_\_\_. **Envolvimento Local: Ambiente e Culturas** In: II Seminário Internacional Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais. Identidade, Diferença e Mediações, 2003, Florianópolis. Relação de trabalhos. Florianópolis: UFSC, 2003. CD ROM. p.1-14.

BARBOSA, Willer Araújo. **Cultura Purí e educação popular no município de Araçuaia, Minas Gerais: duzentos anos de solidão em defesa da vida e do meio ambiente**. 2005. 348 f. Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Orientador: Reinaldo Matias Fleuri. Florianópolis, 2005. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/102780>> Acesso em 07 de maio de 2017.

BARCELOS, Valdo. **Texto Literário e Educação Ambiental: a contribuição das idéias de Octavio Paz às questões ecológicas contemporâneas**. Florianópolis. UFSC, 2002.

\_\_\_\_\_. **Relatório Final das Atividades de Estágio Pós-Doutoral em Educação**. Supervisor: Reinaldo Matias Fleuri. Programa de

Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, UFSC. Florianópolis, 2009.

\_\_\_\_\_; FLEURI, Reinaldo Matias. Antropofagia cultural brasileira e Educação ambiental – a construção da reciprocidade antropofágica no Brasil a partir do contexto latino-americano. **REP - Revista Espaço Pedagógico**, v. 17, n. 2, Passo Fundo, p. 267-278, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://docplayer.com.br/18475301-Antropofagia-cultural-brasileira-e-educacao-ambiental-a-construcao-da-reciprocidade-antropofagica-no-brasil-a-partir-do-contexto-latino-americano.html> . Acesso em 07 de maio de 2017.

\_\_\_\_\_; MADERS, Sandra. Habitantes de Pindorama – de nativos a estrangeiros. **Revista Pedagógica**. Chapecó, v.14, n. 28, p. 119-142, jan./jun.2012. Disponível em <<http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/issue/current/showToc>>Acesso em 07 de maio de 2017.

\_\_\_\_\_. **Uma Educação nos Trópicos: Contribuições da Antropofagia Cultural Brasileira**. Petrópolis: Vozes, 2013.

BARRÉ, Michel. **Célestin Freinet un éducateur pour notre temps**. Tome I: 1896-1936 - Les années fondatrices et Tome II: 1936-1966 – Vers une alternative pédagogique de masse. Mouans-sartoux: PEMF, 1995 (Collection Ressources Pédagogiques).

BATESON, Gregory. Trad. brasileira de Cláudia Gerpe. **Mente e natureza: a unidade necessária**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Somos as águas puras**. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

BITENCOURT, Silvana Maria. **Novas Feministas:** Um estudo sobre militância e juventude. In: XII Seminário de Iniciação Científica. 2002, Florianópolis. Relação de trabalhos. Florianópolis: Editora da UFSC, 2002a. p. 372. CD ROM.

\_\_\_\_\_. **Momentos de Reflexão:** A participação das feministas no II Fórum Social Mundial. In: Fronteiras étnico-culturais e fronteiras da exclusão: o desafio da interculturalidade e da equidade. 2002, Campo Grande. Relação de trabalhos. Campo Grande: Universidade Católica Dom Bosco, 2002b. CD ROM.

\_\_\_\_\_. **Jovens Feministas:** um estudo sobre juventude e militância. In: V Seminário Fazendo Gênero – Feminismo e Política. 2002, Florianópolis: UFSC. Relação de trabalhos. Florianópolis: UFSC, 2002c. p.26. CD ROM.

\_\_\_\_\_. **Um olhar sobre a participação das feministas no II Fórum Social Mundial.** In: II Seminário Internacional: educação intercultural, gênero e movimentos sociais. Identidade, Diferença e Mediações. 2003, Florianópolis. Relação de trabalhos. Florianópolis: UFSC, 2003a. CD ROM.

\_\_\_\_\_. **Estado da Arte sobre Educação Intercultural no Brasil:** pesquisa de fontes. Relatório de Pesquisa (Apoio Técnico – CNPq / julho de 2000 a fevereiro de 2000). Orientador: Reinaldo Matias Fleuri. Florianópolis, 2004. Trabalho não publicado.

\_\_\_\_\_. **Existe um outro lado do rio?:** um diálogo entre a cultura da engenharia e relações de gênero no Centro Tecnológico da UFSC. 2006. 167 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política. Orientadora: Elizabeth Farias da Silva. Florianópolis. 2006. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/89059>> Acesso em 07 de maio de 2017.



\_\_\_\_\_. **Candidatas à ciência:** a compreensão da maternidade na fase do doutorado. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política. Orientadora: Elizabeth Farias da Silva. Florianópolis, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/95888>>

BOCCHI, Gianluca; CERUTI, Mauro (a cura di). **La sfida della complessità.** Milano: Feltrinelli, 1985.

BONFIGLI, Gabriele; SPADARO, Marina. **Intercultura e cooperazione.** In: Cooperazione Educativa, Roma, n. 1, 1995, p. 19-22.

CABEZAS, Alexis Mariel Vidal. **Educação Intercultural:** desconstrução de subalternidades em práticas educativas e socioculturais. 2010. Relatório de Pesquisa (Apoio Técnico – CNPq / Julho de 2006 a Julho de 2010). Orientador: Reinaldo Matias Fleuri. Florianópolis, 2010. Trabalho não publicado,

CALDERONI, Valéria Aparecida Mendonça de Oliveira; NASCIMENTO, Adir Casaro. Saberes tradicionais indígenas, saberes ocidentais, suas intersecções na educação escolar indígena. **Revista Visão Global**, Joaçaba, v. 15. n. 1-2, p. 303-318, jan./dez.2012. Disponível em: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/index>> Acesso em 07 de maio de 2017.

CANCIANI, Domenico. **Dal fare insieme al pensare sul fare.** In: Cooperazione Educativa. Roma, n. 4, 1994.

\_\_\_\_\_. **Un laboratorio per imparare a giocare.** In: Cooperazione Educativa. Roma, n. 4, dez. 1995.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas Híbridas.** São Paulo. EDUSP, 2003.

\_\_\_\_\_. **Consumidores e Cidadãos.** Rio de Janeiro: UFRJ, 2006.

CANEVARO, Andrea; LIPPI, Giampiero; ZANELLI, Paolo. **Una scuola, uno “sfondo”**: sfondo integratore, organização didática e complexità. Bologna: Nicola Milano, 1988. 151 p.

CARR, Paul; THÉSÉE, Gina. Lo intercultural, el ambiente y la democracia: Buscando la justicia social y la justicia ecológica. **Revista Visão Global**, Joaçaba, v. 15. n. 1-2, p. 75-90, jan./dez.2012. Disponível em: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/index>> Acesso em 07 de maio de 2017.

CARVALHO, I. C. M. **A invenção ecológica**: sentidos e trajetórias da educação ambiental no Brasil. 2. ed. Porto Alegre, RS: Editora da FURGS, 2002.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. Tradução Klaus Brandini Gerhardt. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CAVINATO, Giancarlo. Percorsi di Laboratorio: dentro e fuori l’esperienza. Dossier Scuole Estive Caorle. **Revista Informazioni** (per una pedagogia popolare). Roma, MCE, n. 3-4, marzo-aprile, 1995, 3p.;

CIMA, Rosanna. Redesenhar os mapas do encontro: trabalho de cuidado com os migrantes. **Revista Visão Global**, Joaçaba, v. 15. n. 1-2, p. 103-114, jan./dez.2012. Disponível em: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/index>> Acesso em 07 de maio de 2017.

COPPETE, Maria Conceição. Estética e docência: uma abordagem rizomática. **Revista Visão Global**. Joaçaba v.13, n.1, p. 119-142, jan./jun.2010. Disponível em: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/issue/view/48>> Acesso em 07 de maio de 2017.

\_\_\_\_\_. **Educação intercultural e sensibilidade**: possibilidades para a docência. 2012. 593 f. Tese (doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação,

Universidade Federal de Santa Catarina. Orientador: Reinaldo Matias Fleuri. Co-orientadora: Tânia Stoltz. Florianópolis, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/100793>> Acesso em 07 de maio de 2017.

\_\_\_\_\_; FLEURI, Reinaldo Matias; STOLTZ, Tania. Educação para a diversidade numa perspectiva intercultural. **Revista Pedagógica**. Chapecó, n. 28, p. 231-262, jan./jun.2012a. Disponível em: <<http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/issue/current/showToc>> Acesso em 07 de maio de 2017.

\_\_\_\_\_; FLEURI, Reinaldo Matias; STOLTZ, Tania. A educação intercultural frente ao princípio constitucional da não discriminação: uma questão de direitos humanos. **Revista Visão Global**, Joaçaba, v. 15. n. 1-2, p. 281-302, jan./dez.2012b. Disponível em: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/index>> Acesso em 07 de maio de 2017.

CORTE REAL, Márcio Penna. **As musicalidades das rodas de Capoeira**: diálogos interculturais, campo e atuação de educadores. 2006. 346 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Orientador: Reinaldo Matias Fleuri. Florianópolis, 2006. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/89465>> Acesso em 07 de maio de 2017.

\_\_\_\_\_. Do multiculturalismo à interculturalidade na investigação das relações de saber e poder no campo cultural da capoeira. **Revista Pedagógica**. Chapecó, n. 28, p. 263-284, jan./jun.2012. Disponível em: <<http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/issue/current/showToc>> Acesso em 07 de maio de 2017.

CORTESÃO, L. Educação e exclusões: na tensão entre a cumplicidade e o embargo. **Revista Visão Global**, Joaçaba, v. 15. n. 1-2, p. 171-184, jan./dez.2012. Disponível em: <<http://editora>>

unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/index> Acesso em 07 de maio de 2017.

CLEMÊNCIO, M. A. **Identidades e etnias na educação**: no discurso de futuras professoras. 2001. 96 f. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001. Orientadora: Ida Mara Freire. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/81703>> Acesso em 07 de maio de 2017.

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

DÍAZ, Raúl; VILLARREAL, Jorgelina. Teoría y práctica intercultural: políticas públicas y estrategias interculturales originarias para una articulación con identidade. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 17, n. 2, p. 189-210, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.upf.br/seer/index.php/rep/issue/view/273/showToc>> Acesso em 07 de maio de 2017.

DOLZAN, Janiane Cinara. **A (re)invenção da italianidade em Rodeio - SC**. 2003. 121 f. Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-Graduação em História, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina. Orientador: Luiz Felipe Falcão. Florianópolis, 2003. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/86217>> Acesso em 07 de maio de 2017.

DUQUE-ESTRADA, Paulo César. Ecos da Desconstrução: Entrevista concedida à **Editora PUC-Rio**. Rio de Janeiro: Puc-Rio, 2004. Disponível em <<http://www.editora.vrc.puc-rio.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=87&sid=5>> . Acesso em 05 de maio de 2017.

EFE, Ivanete Nardi. **Intercultura e sustentabilidade**: um estudo de caso centrado nas interrelações com as comunidades de pescadores de Porto Said e Rio Bonito, município de Botucatu

(SP). 2009. 103 f. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. Orientador: Reinaldo Matias Fleuri; Co-orientador: Mário Jorge Cardoso Coelho Freitas. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/92585>> Acesso em 07 de maio de 2017.

ELIAS, Maria del Cioppo. **Pedagogia Freinet**. Campinas, Papirus, 1996, pp. 195-207.

ESQUIT, Edgard. Nociónes Kaqchikel sobre la opresión y la lucha política en Guatemala, siglo XX. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 17, n. 2, p. 252-266, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.upf.br/seer/index.php/rep/issue/view/273/showToc>> Acesso em 07 de maio de 2017.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Editora da UNB, 2001.

\_\_\_\_\_. **Interculturalismo e culturas no plural**. In: FLEURI, R. M. (org.) *Intercultura e Movimentos Sociais*. Florianópolis: MOVER/NUP, 1998.

FERMINO, Antonio Luís. O jogo de futebol e o jogo das relações entre os Laklânõ/ Xokleng. **Revista Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 335-354, jan./dez.2012. Disponível em: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/index>> Acesso em 07 de maio de 2017.

FERNANDES, Sônia Regina de Souza. Didática da alfabetização: reflexões a partir da experiência da escola da ponte de Portugal. **Revista Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 157-170, jan./dez.2012. Disponível em: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/index>> Acesso em 07 de maio de 2017.

FIGUEIREDO, Clara de Freitas. **Elaboração de subsídios teórico-metodológicos para a educação intercultural**. Relatório de

Pesquisa (Iniciação Científica - CNPq/ Agosto de 2005 a Julho de 2007). Orientador: Reinaldo Matias Fleuri. Florianópolis, 2007.

\_\_\_\_\_. **Educação Intercultural**: desconstrução de subalternidades em práticas educativas e socioculturais. 2010. Relatório de Pesquisa (Iniciação Científica -CNPq/ Julho de 2007 a julho de 2010). Orientador: Reinaldo Matias Fleuri. Florianópolis, 2010.

\_\_\_\_\_; FLEURI, Reinaldo Matias. “Entrelugares” identificados numa experiência de intercâmbio universitário na Itália. **Revista Visão Global**. Joaçaba, v. 13, n. 1, p. 157-166, jan./jun. 2010. Disponível em:<<https://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/article/view/770/370>> Acesso em 07 de maio de 2017.

FIGUEIREDO, João Batista de Albuquerque. **Educação Ambiental Dialógica e Representações Sociais da Água em Cultura Sertaneja Nordestina**: uma contribuição à consciência ambiental em Irauçuba-CE (Brasil). 2003. 348p. Tese (Doutorado em Ciências Biológicas / Ecologia / Educação Ambiental) – Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, São Carlos, SP, 2003. Disponível em:< <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/1644> > Acesso em 07 de maio de 2017.

\_\_\_\_\_. **Educação Ambiental dialógica**: as contribuições de Paulo Freire a e cultura sertaneja nordestina. Fortaleza: Edições UFC, 2007.

\_\_\_\_\_. **A educação Ambiental Dialógica e Educação Intercultural na Formação de Educadores**: a perspectiva Eco-Relacional. 2008. Relatório de Pós-Doutorado (Sem bolsa). Julho de 2007 a Agosto de 2008. Supervisor: Reinaldo Matias Fleuri. Florianópolis, 2008.

\_\_\_\_\_; SILVA, Maria Eleni Henrique da. Educador(a) Intercultural numa Perspectiva de Formação Ambientalizada e Descolonizante. **Revista Pedagógica**. Chapecó, n. 28, p. 177-

206, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/issue/current/showToc>> Acesso em 07 de maio de 2017.

\_\_\_\_\_; SILVA, Camilla Rocha da. **Contributos para a Formação do(a) Educador(a) numa Perspectiva Freiriana Decolonizante**: um estudo de caso. . **Revista Visão Global**, Joaçaba, v. 15. n. 1-2, p. 115-133, jan./dez.2012. Disponível em: <<https://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/article/viewFile/3416/1515>> Acesso em 07 de maio de 2017.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Universidade e consciência crítica**. 1978. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Filosofia e História da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1978. Orientador: Moacir Gadotti.

\_\_\_\_\_. **Interculturalidade e saber-poder disciplinar**. Plano de Estudos de Pós-doutorado. Florianópolis-Perugia: UFSC-UNIPG, 1995.

\_\_\_\_\_. Un'educazione antidisciplinare. Cooperazione Educativa. **Revista do MCE**, n. 1, jan/mar, 1996a, p. 17-20.

\_\_\_\_\_. Il potenziale educativo del conflitto. Informazioni per una pedagogia popolare. Speciale Scuola Estiva, Boscochiesanuova (Verona), agosto 1995. **Boletim do Movimento di Cooperazione Educativa**, n.1, jan.1996b, p. 5-11.

\_\_\_\_\_. **Il conflitto nella realtà educativa**. In: Animazione sociale. Torino, n. 3, marzo, 1996c, p. 81-86.

\_\_\_\_\_. **Freinet**: confronto com o poder disciplinar (versão completa). In: ELIAS, Maria del Cioppo. *Pedagogia Freinet: teoria e prática*. Campinas, Papirus, 1996d, pp. 195-207.

\_\_\_\_\_. **Freinet**: confrontation avec le pouvoir disciplinaire (versão francesa), Freinet: konfrontation mit der disziplinararmacht;

zusammenfassung von Marie-Claude Flügge-Dutilly (versão alemã); Freinet: confrontation with disciplinary power (versão inglesa). (Freinet: confronto com o poder disciplinar). In: Revue Multilette. Fédération Internationale des Mouvements de l'Ecole Moderne (FIMEM), n. 76, jun. 1996e, p. 44-51.

\_\_\_\_\_. **Intercultura:** além da sujeição disciplinar. Texto de Comunicação encaminhado ao GT Educação Popular, ANPED - 19a. Reunião Anual. Caxambu, 22-26. Set.1996 f. 5p. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho/gt06-educa%C3%A7%C3%A3o-popular>> Acesso em 07 de maio de 2017.

\_\_\_\_\_. **Un percorso di cooperazione educativa interculturale:** appunti e appuntamenti. (Um processo de cooperação educativa intercultural: pontos e encontros). In: Cooperazione educativa interculturale Brasile-Itália - Progetti e percorsi. (Cooperação educativa intercultural entre Brasil e Itália - Projetos e processos). Subsídios para debate. Bolonha, Università degli Studi di Bologna, fev.-abr. 1996g. Dossier parte I. p. 4-16.

\_\_\_\_\_. **Il filo dell'aquilone:** l'esperienza di casa-laboratorio (Florianópolis, 1990) come intreccio tra la pedagogia di Freinet e di Freire. (O fio da pandorga: a experiência de casa-laboratório como entrelaçamento entre a pedagogia de Freinet e de Freire). In: Cooperazione educativa interculturale Brasile-Itália - Progetti e percorsi. (Cooperação educativa intercultural entre Brasil e Itália - Projetos e processos). Subsídios para debate. Bolonha, Università degli Studi di Bologna, fev.-abr. 1996h. Dossier parte II. p. 15-34.

\_\_\_\_\_. **Intercultura e Movimentos Sociais.** Florianópolis: MOVER/NUP, 1998.

\_\_\_\_\_; FANTIN, Maristela (Orgs). **Culturas em Relação.** Florianópolis: MOVER, 1998.



\_\_\_\_\_. **Na terra do sol nascente: uma vivência intercultural.** Florianópolis: MOVER, 1999.

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

\_\_\_\_\_. **Multiculturalismo e interculturalismo nos processos educativos.** In: Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE. Rio de Janeiro: DP&A, 2000b. p. 67-81.

\_\_\_\_\_. **Educar, para quê?** 9ed. São Paulo: Cortez, 2001a.

\_\_\_\_\_. Educação Intercultural no Brasil: a perspectiva epistemológica da complexidade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, 2001b, v. 80, n. 195, p. 277-289.

\_\_\_\_\_. **Educação Intercultural: desafios e perspectivas da identidade e pluralidade étnica no Brasil.** Florianópolis: UFSC, 2001c. (Relatório do Projeto Integrado de Pesquisa - Produtividade em Pesquisa - PQ - CNPq / UFSC, 2000-2002). Trabalho não publicado.

\_\_\_\_\_. **Educação Popular e Universidade.** Florianópolis: CED/NUP, 2001d.

\_\_\_\_\_; GAUTHIER, Jacques; GRANDO, Beleni Salete (Orgs). **Uma pesquisa sociopoética.** Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2001, 120p. PÁGINA 29 e 67.

\_\_\_\_\_; SCHERER-WARREN, Ilse. **Educação Intercultural e Movimentos Sociais: cidadania e reconhecimento identitário no sul do Brasil.** Florianópolis: UFSC, 2001. (Projeto de pesquisa Plano Sul de Pesquisa e Pós-Graduação - PSPPG/CNPQ/FUNCITEC). Trabalho não publicado.

\_\_\_\_\_. **A questão do conhecimento na educação popular.** Ijuí: Editora Unijuí, 2002a.

\_\_\_\_\_. **A questão da diferença na educação:** para além da diversidade. In: 25ª Reunião Anual da ANPED – Educação: manifestos, lutas e utopias. 2002. Caxambu, MG. Portal da ANPED. 25ª Reunião Anual da ANPED. Textos das Sessões Especiais. Rio de Janeiro: ANPEd, 2002b, p. 1-25.

\_\_\_\_\_. **Educação Intercultural:** a construção da identidade e da diferença nos movimentos sociais. In: V Colóquio sobre questões curriculares e I Colóquio luso-brasileiro. Currículo e produção de identidades. Braga: Universidade do Minho. p. 121. Trabalho completo publicado de Anais. Apresentado também In: XI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Resumo In: Programação e Resumos de Painéis e Pôsteres, painel 93, p. 49. Goiânia, 26 a 29 de maio de 2002c. CD ROM.

\_\_\_\_\_; SPRICIGO, Kelly Regina. **A Construção de identidades e diferenças no movimento grevista de 2001 na Universidade Federal de Santa Catarina.** In: XII Seminário de Iniciação Científica. X Jornada de jovens pesquisadores da AUGM. Relação de Trabalhos. Florianópolis: UFSC, 2002.

\_\_\_\_\_; GRANDO, Beleni Salete; HASSE, Manuela. **Diversidade nas práticas corporais:** integração e futebol. In: VII Congresso internacional: exigencias de la diversidad, 2002, Santiago de Compostela/ES. Libro de Actas. Noia: Graficas Sementeiras, 2002.

\_\_\_\_\_. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, v. 10, n. 23, p. 16-35, maio/ago. 2003a. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a02](http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a02)

\_\_\_\_\_. **II Seminário Internacional Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais: Identidade, Diferença e Mediações.** Florianópolis, 8 - 11 de abril de 2003. Florianópolis:

UFSC, 2003b. (Relatório Seminário Processo CNPq 520770/99-4). Trabalho não publicado.

FLEURI, R. M. **Educação intercultural:** desafios e perspectivas da identidade e da diferença cultural em práticas educativas e movimentos sociais no Brasil. Florianópolis: UFSC, 2006c. (Relatório do Projeto Integrado de Pesquisa - Produtividade em Pesquisa - PQ - CNPq / UFSC, 2004-2007). Trabalho não publicado.

\_\_\_\_\_. **Conversidade.** In: Fulbright BraimStorms - Novas tendências no ensino superior, 2004, Lisboa. Novas tendências no ensino superior. Lisboa: Fulbright Commission, 2004a. v.1. p.1 - 45

\_\_\_\_\_. **L'éducation à la citoyenneté dans la perspective interculturelle au Brésil** In: Éducation à la citoyenneté et diversité culturelle, 2004, Angers. L'éducation à la citoyenneté au défi des cultures communautaires. Angers: Université Catholique de L'Ouest, 2004b. p.1-20

\_\_\_\_\_. **Desafios epistemológicos emergentes na relação intercultural.** In: Simposio Los retos de la etnicidad en la era de la globalización - V Congreso Europeo CEISAL de Latinoamericanistas - Desafíos Sociales en América Latina en el Siglo XXI, Bratislava, 2004c.

\_\_\_\_\_. **Interculture, éducation et mouvements sociaux au Brésil** In: Xème Congrès de L'ARIC, 2005, Argélia. Recherche Interculturelle : Partage de cultures, partages de savoir. Argélia: Université d'Alger, 2005. p.1-15

FLEURI, R. M. **Educação Intercultural:** elaboração de referenciais epistemológicos, teóricos e pedagógicos para práticas educativas escolares e populares. Florianópolis: UFSC, 2006a. (Relatório do Projeto Integrado de Pesquisa - Produtividade em Pesquisa - PQ - CNPq / UFSC, 2004-2007). Trabalho não publicado.

\_\_\_\_\_. **Políticas da diferença:** para além dos estereótipos na prática educacional. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 95, p. 495-520, maio/ago. 2006.

\_\_\_\_\_; FREITAS, Mário Jorge Cardoso Coelho. **O conceito de complexidade:** uma contribuição para a formulação de princípios epistemológicos da educação intercultural. In: III Seminário Internacional Educação Intercultural, Movimentos Sociais e Sustentabilidade e I Colóquio da Association pour la Recherche InterCulturelle (ARIC) na América Latina. Florianópolis, 2006.

\_\_\_\_\_ et al. **Relatório final do I curso de Formação de educadores populares de capoeira na perspectiva intercultural “PERI-Capoeira”.** Florianópolis: UFSC, 2007. 177 p. Trabalho não publicado.

\_\_\_\_\_. **Entre disciplina e rebeldia na escola.** Brasília: Liberlivro, 2008, 142p.

FLEURI, R. M. **Educação Intercultural: desconstrução de subalternidades em práticas educativas e socioculturais.** Florianópolis: UFSC, 2009a. (Relatório do Projeto Integrado de Pesquisa - Produtividade em Pesquisa – PQ – CNPq / UFSC, 2007-2010). Trabalho não publicado.

\_\_\_\_\_. **Complexidade e interculturalidade:** desafios emergentes para a formação de educadores em processos inclusivos. In: Tornar a educação inclusiva. Brasília: UNESCO/ANPEd, 2009b, v.1, p. 65-88.

\_\_\_\_\_. **Introdução conceitual:** Educação para a Diversidade e Cidadania. Florianópolis: MOVER/NUP/CED/EAD/UFSC, 2009c.

\_\_\_\_\_. **Desconstruir o autoritarismo:** descolonizar o saber e o poder. In: Globalização, Educação e Movimentos Sociais: 40 anos da Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire e Editora Esfera, 2009d, v.1, p. 171-181.

FLEURI, R. M. **Conversidade**: extensão universitária e movimentos sociais In: O popular e a educação: movimentos sociais, políticas públicas e desenvolvimento. Editora da Unjuí : Ijuí, 2009, p. 85-130

\_\_\_\_\_. **Pluralidade cultural e inclusão social**. In: RODRIGUES, José Maria (Org.). Educación, Lenguas y Culturas en el Mercosur: Pluralidade cultural e inclusión social en Brasil y en Paraguay. Asunción: CEADUC - Centro de Estudios Antropológicos de la Universidad Católica, 2010, v. 77, p. 23-37.

\_\_\_\_\_. **A problematização da prática educacional no contexto da Prova Docente**: Contribuição teórico-metodológica para a elaboração de itens. Produto 1 do Termo de Referência BRA/04/049. Brasília: MEC/INEP, 2012. Trabalho não publicado.

\_\_\_\_\_; FERREIRA, Viviane Lima. Desafios à inclusão digital para a escola latino-americana. **Revista Pedagógica**. Chapecó. n. 28, p. 303-332, jan./jun. 2012. Disponível em: <<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/issue/view/103/showToc>> Acesso em 07 de maio de 2017.

\_\_\_\_\_. **Educação Intercultural**: decolonializar o saber, o poder, o ser e o viver. Relatório do Projeto Integrado de Pesquisa - Produtividade em Pesquisa - PQ - CNPq / UFSC (2010-2014). Florianópolis: UFSC, 2013a. (Relatório do Projeto Integrado de Pesquisa - Produtividade em Pesquisa - PQ - CNPq / UFSC, 2010-2014). Trabalho não publicado.

\_\_\_\_\_. **Desafios interculturais e ecológicos para a Educação científica e tecnológica**. Blumenau: IFC, 2013b. (Projeto Integrado de Pesquisa - Produtividade em Pesquisa - PQ - CNPq / IFC, 2014-2018). Trabalho não publicado.

\_\_\_\_\_. **Conversidade: Interculturalidade e complexidade em contextos educacionais**. Saarbrücken: Novas Edições Acadêmicas, 2013c. v. 1. 131p .

\_\_\_\_\_. Reformas Curriculares: Como desconstruir a subalternidade?. **Revista Teias**. Rio de Janeiro, v. 16, p. 99-117, 2015. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/issue/view/1337>> Acesso em 07 de maio de 2017.

FIGNONI, Alícia Graciela. **Relatório de atividades de Estágio de Pós-Doutorado**. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Supervisão de Reinaldo Matias Fleuri. Florianópolis, 2011. Trabalho não publicado.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1977.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. 6ª ed. Introdução, Org. e trad. de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979. 296p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 13ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. **Extensão ou Comunicação?** Trad. Rosisca D. de Oliveira. 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

\_\_\_\_\_ & SHOR, Ira. **Medo e ousadia** – o cotidiano do professor. Trad. Adriana Lopez. 9ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREITAS, Mário Jorge Cardoso Coelho. **Plano trabalho de Pós-doutorado**. Supervisor: Reinaldo Matias Fleuri. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, UFSC, Florianópolis, 2005. Trabalho não publicado.

\_\_\_\_\_. **Natureza, Cultura, Ambiente e Desenvolvimento: Um Ensaio sobre a Viabilidade de uma Cultura (Comum) da Sustentabilidade**. In: PARENTE, Temis Gomes et al. (Orgs) *Linguagens plurais: cultura e meio ambiente*. Palmas: 2006, p.13-40.

\_\_\_\_\_. **Botucatu às Margens do Tietê: cultura e sustentabilidade.** São Paulo: Instituto Brasil Com, 2008.

GASCHÉ, Jorge. La ignorancia reina, la estupidez domina y la conchudez aprovecha. Engorde neo-liberal y dieta bosquesina. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 17, n. 2, p. 279-305, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.upf.br/seer/index.php/rep/issue/view/273/showToc>> Acesso em 07 de maio de 2017.

\_\_\_\_\_. ¿Qué valores sociales bosquesinos enseñar en las escuelas de la Amazonia Rural?. **Revista Pedagógica**. Chapecó, n. 28, p. 49-86, jan./jun.2012a. Disponível em: <<http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/issue/current/showToc>> Acesso em 07 de maio de 2017.

\_\_\_\_\_. “Dietar”: un valor social bosquesino para remediar a las “seducciones” de diversión en la ciudad y del dinero en la sociedad bosquesina. **Revista Visão Global**, Joaçaba, v. 15. n. 1-2, p. 423-432, jan./dez.2012b. Disponível em: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/index>> Acesso em 07 de maio de 2017.

GAUTHIER, Jacques. Problematizando uma hibridização: significação e ressignificação do uso da Ayahuasca, ou: quem está colonizando quem?. **Revista Visão Global**. Joaçaba v.13, n.1, p. 189-218, jan./jun.2010. Disponível em: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/issue/view/48>> Acesso em 07 de maio de 2017.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas.** São Paulo: LTC, 1989.

GIROLETTI, Marisa Fátima. **Cultura surda e educação escolar kaingang.** 2008. 219f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Orientador: Reinaldo

Matias Fleuri. Co-orientadora: Gládis Terezinha Tarchetto Perlin. Florianópolis, 2008.

GIWA, Gillian Travia. **Elaboração de subsídios didático-pedagógico para a educação intercultural no processo de formação pedagógica de educadores populares.** Relatório de Pesquisa (Iniciação Científica - PIBIC/CNPq / Março de 2005 a Julho de 2006). Orientador: Reinaldo Matias Fleuri. Florianópolis, 2006. Trabalho não publicado.

GORCK, Clecir Maria Cassol. Perspectivas profissionais para a pessoa com surdez. **Revista Visão Global**, Joaçaba, v. 15. n. 1-2, p. 217-234, jan./dez.2012. Disponível em <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/index>> Acesso em 07 de maio de 2017.

GRANDO, Beleni Salete. **Corpo e educação** - as relações interculturais nas práticas corporais bororo em Meruri-MT. 2004. 357f. Tese (doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Orientador: Reinaldo Matias Fleuri. Co-orientadora: Manuela Hasse. Florianópolis, 2004. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/86774>> Acesso em 07 de maio de 2017.

\_\_\_\_\_. **Linguagem artística e corporal na formação do professor indígena em Mato Grosso.** In: XXIV Congresso Internacional de Americanística. Perugia/IT. XIV Convegno Internazionale di Americanistica / Abstract degli interventi della sede di Perugia. Relação de Trabalhos. Perugia/IT: Centro Studi Americanistici, 2002a.

\_\_\_\_\_. **Corpo e etnia: um processo de “integração” cultural em Mato Grosso.** In: 8º Congresso de Educação Física e Ciências do Desporto dos Países de Língua Portuguesa. Relação de Trabalhos. Lisboa, Portugal. 2002b.



\_\_\_\_; HASSE, Manuela. Índio Brasileiro, Integração e Preservação. In: FLEURI, R. M. (org.) **Intercultura**: Estudos Emergentes. Ijuí: Unijuí. 2002. p. 101-116.

\_\_\_\_; HASSE, M.; FLEURI, R. M. Diversidade nas práticas corporais: integração e futebol In: VII CONGRESO INTERNACIONAL: EXIGENCIAS DE LA DIVERSIDAD, 2002, Santiago de Compostela/ES. **Anais do evento**. VII Congreso Internacional Exidencias de la Diversidad - Libro de Actas. Noia: Graficas Sementeiras, 2002. p.261

\_\_\_\_; SARAIVA, Maria do Carmo Oliveira. **O Lúdico e a Dança na Formação de Professores e nas Séries Iniciais**. In: 9ª Conferência Internacional de Ludotecas: brincar é crescer, Lisboa/PT. Relação de Trabalhos. Lisboa/PT: Fundação Colouste Gulbenkian, 2002 i. p.15.

\_\_\_\_. **Relações Interculturais nas práticas corporais do Povo Bororo em Meruri - MT**: em busca de referenciais para a formação de professores. 2003. Florianópolis: UFSC - Programa de Pós-Graduação em Educação. Doutorado - Linha de investigação em Ensino e Formação de Educadores. Projeto de Tese qualificado em junho de 2003.

GRIGOROV, Stefan Krasimirov; FLEURI, Reinaldo Matias. Ecopedagogy: educating for a new eco-social intercultural perspective. **Revista Visão Global**, Joaçaba, v. 15. n. 1-2, p. 433-454, jan./dez.2012. Disponível em: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/index>> Acesso em 07 de maio de 2017.

GUIMARÃES, Luis Belinaso; WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. Passando a limpo a Amazônia através da literatura de viagem: ensinando modos de ver. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 17, n. 2, p. 306-318, jul./dez. 2010. Disponível em: < <http://www.upf.br/seer/index.php/rep/issue/view/273/showToc>> Acesso em 07 de maio de 2017.

GUIMARÃES, Mauro. **Educação ambiental**: No consenso um embate? Campinas: Papirus, 2000. (Coleção Papirus Educação).

GUZMÁN, Boris Ramírez. Interculturalidade em questão: análise crítica a partir do caso da Educação Intercultural Bilingue no Chile. **Revista Pedagógica**. Chapecó, v.14, n. 28, p. 87-118, jan./jun.2012. Disponível em: <<http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/issue/current/showToc>> Acesso em 07 de maio de 2017.

HASS, Rita de Cássia Lopes. **Ponta do Coral**: Desenvolvimento urbano e movimento ecológico. 2011. 114 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Orientador: Reinaldo Matias Fleuri. Coorientador: Valdo Hermes de Lima Barcelos. Florianópolis, 2011.

HEGEL, G.W.F. **Fenomenologia del Espiritu**. (Trad. Wenceslao Roces). México: Fondo de Cultura Economica, 1966 (ed. orig. 1807). 486p.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HUBER, Vera. **Cartografias das singularidades de um processo escolarizador**. Florianópolis, 2004. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Orientador: Reinaldo Matias Fleuri. Florianópolis. 2004.

JOHANN, Morgana Dias. **Elaboração de subsídios teórico-metodológicos para a educação intercultural**. Relatório de Pesquisa (Iniciação Científica - CNPq / Julho de 2004 a Agosto de 2005. Orientador: Reinaldo Matias Fleuri. Florianópolis, 2005a.

KALUBI, Jean-Claud; CHATENOUD, Céline. O poder dos pais: orientação sobre as estratégias de comunhão dos saberes de pais

de crianças com transtorno do espectro autístico. **Revista Visão Global**, Joaçaba, v. 15. n. 1-2, p. 201-216, jan./dez.2012. Disponível em: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/index>> Acesso em 07 de maio de 2017.

KLEIN, Rejane. **Os discursos da alfabetização de adultos e as representações do sujeito analfabeto**. 2000. 200 f. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Orientador: Reinaldo Matias Fleuri. Florianópolis, 2000. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/78946>> Acesso em 07 de maio de 2017.

LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

LAZZAROTO, Gladis Tibourski. Elaboração de subsídios didático-pedagógico para a educação intercultural no processo de formação pedagógica de educadores populares. Relatório de Pesquisa (Iniciação Científica – PIBIC/CNPq / Fevereiro de 2004 a Março de 2005). Orientador: Reinaldo Matias Fleuri. Florianópolis, 2005.

LÉFÉBRVE, Henri. *Lógica formal / lógica dialética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. *Trajetória e fundamentos da educação ambiental*. São Paulo, SP: Cortez, 2004.

LUIJPEN, Wilhelmus Antonius Maria. **Introdução à fenomenologia existencial**. (Trad. Carlos Lopes de Mattos). São Paulo, EPU-USP, 1973. 400p.

MACKELDEY, Anja Maria. La co-razón – um ingrediente anarcosolidario indispensable para moverse en el “inter” de la Educación Intercultural. **Revista Pedagógica**. Chapecó, n. 28, p. 207-230, jan./jun.2012. Disponível em <<http://bell.unochapeco.edu.br/>>

revistas/index.php/pedagogica/issue/current/showToc> Acesso em 07 de maio de 2017.

MARCON, Telmo (Org.). Dossiê educação intercultural. **Revista Grifos**, Chapecó, n. 15, nov. 2003.

\_\_\_\_\_. **Escola, metodologia e educação intercultural**: uma análise do processo da constituinte escolar no Rio Grande do Sul. Relatório de Pesquisa de Pós-doutorado. Supervisor: Reinaldo Matias Fleuri. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, UFSC, Florianópolis, 2003a.

\_\_\_\_\_. Educação indígena diferenciada, bilíngue e intercultural no contexto das políticas de ações afirmativas. **Revista Visão Global**. Joaçaba v.13, n.1, p. 97-118, jan./jun.2010. Disponível em: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/issue/view/48>>

MARIN, Helga Corrêa Dal Bó; MAURÍCIO, Wanderléa Pereira Damásio. Uso pedagógico das mídias na escola: o que os professores sabem e o que fazem na prática docente. **Revista Visão Global**, Joaçaba, v. 15. n. 1-2, p. 235-256, jan./dez.2012. Disponível em: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/index>> Acesso em 07 de maio de 2017.

MARÍN, J. Perú: Estado-Nación y sociedad multicultural. Perspectiva actual. **Revista Visão Global**. Joaçaba v.13, n.2, p. 287-322, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/issue/view/60>> Acesso em 07 de maio de 2017.

MATURANA, R. Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Trad. José Fernandes C. Forte. Belo Horizonte, MG: Ed. UFMG, 1998.

MATURANA, Humberto & VARELA, Francisco. A *Árvore do Conhecimento*. As bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Editoria Palas Athenas, 2002.

McANDREW, Marie et. al. A formação inicial do profissional escolar sobre a diversidade etnocultural, religiosa e linguística nas universidades quebequenses: um primeiro balanço. **Revista Visão Global**, Joaçaba, v. 15. n. 1-2, p. 37-52, jan./dez.2012. Disponível em: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/index>> Acesso em 07 de maio de 2017.

MEINTEL, Deirdre. Catholicism as Living Memory in a Montreal Spiritualist Congregation. **Revista Visão Global**, Joaçaba, v. 15. n. 1-2, p. 369-388, jan./dez.2012. Disponível em: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/index>> Acesso em 07 de maio de 2017.

MELE, Ortensia. **Attorno ad un buco**. In: Le chiavi di vetro. Per una formazione scientifica di base. Roma: Quaderni di Cooperazione Educativa, Nuova Serie, n. 15, 1994, p. 213-238.

MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; NETO, Alaim Souza; REIS; Valdeci. As experiências de professores e alunos com o uso do laptop em escolas públicas do sul do Brasil: inovações curriculares e aprendizagem. **Revista Visão Global**, Joaçaba, v. 15. n. 1-2, p. 257-267, jan./dez.2012.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais / Projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

MILOT, Micheline. A educação intercultural e a abertura à diversidade religiosa. **Revista Visão Global**, Joaçaba, v. 15. n. 1-2, p. 355-368, jan./dez.2012. Disponível em: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/index>> Acesso em 07 de maio de 2017.

MORAES, Edmundo Carlos de. **A construção do conhecimento integrado diante do desafio ambiental**: uma estratégia educacional. In.: NOAL, F. O., REIGOTA, M., BARCELOS, Valdo H. L. **Tendências da educação ambiental brasileira**. Santa Cruz do Sul, RS: EDUNISC, 1998.

MORIN, Edgar. **Il metodo. ordine, disordine, organizzazione**. Milano: Feltrinelli, 1983. Ed. orig. 1977.

\_\_\_\_\_. **Le vie della complessità**. In: BOCCHI, Gianluca; CERUTI, Mauro (a cura di). *La sfida della complessità*. Milano: Feltrinelli, 1985. p. 49-60.

\_\_\_\_\_. **Complexidade a ética da solidariedade**. In: MORIN, Edgar (org.). *Ensaio de complexidade*. Porto Alegre: Sulina, 1997, p. 19-24.

\_\_\_\_\_. **O paradigma da complexidade**. In: MORIN, Edgar (org.). *A Inteligência da Complexidade*. São Paulo: Petrópolis, 2000.

Muraca, Mariateresa. **Práticas pedagógicas populares, feministas e decoloniais do Movimento de Mulheres Camponesas em Santa Catarina**: uma etnografia colaborativa. 2015. 474 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Orientador: Reinaldo Matias; coorientadora: Rosanna Cima. Florianópolis. 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/160564>

NANNI, Antonio. **L'educazione interculturale oggi in Italia**. Brescia: EMI, 1998.

NARDI, Ivanete. **Educação Intercultural**: elaboração de referenciais epistemológicos, teóricos e pedagógicos para práticas educativas escolares e populares. Relatório de Pesquisa (Apoio Técnico – CNPq / Julho de 2004 a Julho de 2006). Orientador:

Reinaldo Matias Fleuri. Florianópolis, 2006. Trabalho não publicado.

NEPPEL, Liliane. **Das entranhas ao estranhamento das relações de poder no cotidiano escolar:** questionando a obviedade dos prêmios e castigos. 2000. 169 f. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Orientador: Reinaldo Matias Fleuri. Florianópolis. 2000. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/79244>> Acesso em 07 de maio de 2017.

OLIVEIRA, Ancelmo Pereira de. **Os estereótipos e suas variáveis na oralidade escolar.** 2001. 140 f. Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001. Orientador: Reinaldo Matias Fleuri. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/82119>> Acesso em 07 de maio de 2017.

ORÇO, Cláudio Luiz; FLEURI, Reinaldo Matias. O processo educativo: cultura e identidade indígenas. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 17, n. 2, p. 335-347, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.upf.br/seer/index.php/rep/issue/view/273/showToc>> Acesso em 07 de maio de 2017.

ORÇO, Claudio Luiz. **Educação intercultural e a desconstrução da subalternidade indígena Kaingang.** 2012. 237 f. Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Orientador: Reinaldo Matias Fleuri. Florianópolis. 2012. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/101037>

OROFINO, Maria Isabel Rodrigues. **A mediação videotecnológica na telenovela.** In: LOPES, Maria Immacolata Vassalo de (Org) et al.

Vivendo com a telenovela: mediações, recepção, teleficcionalidade. São Paulo: Summus, 2002a.

\_\_\_\_\_. A pesquisa de recepção com crianças. XI Encontro Nacional da Compós. **Anais ...** Rio de Janeiro, 2002b.

\_\_\_\_\_. Mídia e Educação: Abordagens para o uso pedagógico dos meios de comunicação. In: I Encontro Nacional de Educação - V Seminário Regional de Educação Básica - IV Seminário Regional de Formação de Professores: educação, mídia e cidadania, 2002, Santa Cruz do Sul. **Anais** do I Encontro Nacional de Educação. Santa Cruz do Sul, 2002c.

\_\_\_\_\_. Representações da infância na novela das 6h: um debate sobre a programação cultural para a criança no âmbito da TV brasileira. **Revista Visão Global**, Joaçaba, v. 15. n. 1-2, p. 269-280, jan./dez.2012. Disponível em: <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/index>. Acesso em 07 de maio de 2017.

PALUDO, Márcio Antônio. **Home Page e Base de dados**. Relatório pessoal – CNPq. 10p. Agosto de 2003 a Outubro de 2003. Orientador: Reinaldo Matias Fleuri. Florianópolis, 2003.

PAZ, Octávio. **Laberinto de la soledad**. México: Fondo de Cultura Económica, 1994. (Obras Completas, 8).

PAULA, Elaine de. As ações das crianças no cotidiano de uma creche: tensão entre transgressão e disciplina. **Revista Visão Global**. Joaçaba v.13, n.1, p. 77-96, jan./jun.2010. Disponível em: <<https://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/article/viewFile/766/366>> Acesso em 07 de maio de 2017.

PINTO, Fábio Machado (et al). **O ensino da capoeira em Florianópolis**. In: FLEURI, Reinaldo M. Intercultura: estudos emergentes. Florianópolis, 2001. (no Prelo)



PORTO DE SOUZA, Maria Isabel. **Uma escola, muitas culturas:** a formação de educadores/as para uma educação intercultural (leituras do percurso de uma experiência educativa intercultural). Florianópolis, 2000. Projeto de Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGE/CED, Universidade Federal de Santa Catarina.

\_\_\_\_\_. **Construtores de pontes:** explorando limiares de experiências em educação intercultural. 2002. 336 f. Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Orientador: Reinaldo Matias Fleuri. Florianópolis, 2002. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/83741>> Acesso em 07 de maio de 2017.

POTVIN, Maryse. A educação inclusiva e antidiscriminatória: fundamentos e perspectivas. **Revista Visão Global, Joaçaba**, v. 15. n. 1-2, p. 185-200, jan./dez.2012. Disponível em: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/index>> Acesso em 07 de maio de 2017.

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. p. 227-278. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/Quijano.rtf>> Acesso em 07 de maio de 2017.

RAPHAELY, Talia; MARINOVA, Dora. Flexitarianism: traditional diets as social innovation for sustainability. **Revista Visão Global, Joaçaba**, v. 15. n. 1-2, p. 403-422, jan./dez.2012. Disponível em: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/index>> Acesso em 07 de maio de 2017.

REBOLLEDO, Nicanor. La interculturalidad: nuevos desafios para los docentes. **Revista Pedagógica.** Chapecó, vol. 1, n. 28, p. 23-48, jan./jun.2012. Disponível em: <<http://bell.unochapeco.edu.br/>>

revistas/index.php/pedagogica/issue/current/showToc> Acesso em 07 de maio de 2017.

AMOR eterno amor. Produção de Flávio Nascimento. Gerência de Janice Vieira. São Paulo: Rede Globo, 2012

REIGOTA, Marcos. **Ecologia, elites e intelligentsia na América Latina**: um estudo de suas representações sociais. São Paulo: Annablume, 1999.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. 2ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIZZI, Rinaldo. "Me sa che voi non menerete!". Provincia di Pesaro e Urbino, 1995, 220p.

RODRIGUES, Thaís Fernanda Castro. **Elaboração de subsídios didático-pedagógico para a educação intercultural**. Relatório de Pesquisa (Iniciação Científica - CNPq). Julho de 2004 a Julho de 2007. Orientador: Reinaldo Matias Fleuri. Florianópolis, 2007.

ROZO, Gustavo López. **Educação intercultural**: relações de gênero em práticas educativas. 2008. Relatório de Pesquisa (Doutorado-Sanduíche Sem Bolsa). Setembro de 2007 a Fevereiro de 2008. Orientador: Reinaldo Matias Fleuri. Florianópolis, 2008.

SALA, Marcelo. La rete: epistemologia della complessità e globalità dell'educazione. In: **Rivista Cooperazione Educativa**, Roma, MCE, n. 12, dicembre/1989, p. 19-46. AA.VV. Conoscenza e complessità. Milano, Theoria, 1990.

SANTOS, Bartira Telles Pereira. **A religião como fundamento na escola pública**: um mecanismo de desqualificação na formação. Projeto de Pesquisa (Mestrado sanduíche) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, UFSC, Florianópolis, 2006.

SANTOS, Kelly Aparecida dos. **Sujeitos em contextos de violências: o cuidado no Centro de Atendimento às vítimas de Crimes.** 170 f. Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011. Orientador: Reinaldo Matias Fleuri. Coorientação: Lucienne Martins Borges Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/89230>> Acesso em 07 de maio de 2017

SAVIANI, Dermeval. Educação do senso comum à consciência filosófica. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAYÃO, Débora Thomé. **Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil:** um estudo a partir de professores na creche. 2005. 273 f. Tese (doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005. Orientadora: Ana Beatriz Cerisara. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/106572>> Acesso em 07 de maio de 2017.

SCHERER-WARREN, Ilse. **Movimentos sociais e a dimensão intercultural.** In: FLEURI, Reinaldo Matias (Org.) Intercultura e Movimentos Sociais. Florianópolis: Mover/Nup, 1998.

SCHMITZ, Roselei. **Gênero e infância:** a busca de uma relação. Relatório de Pesquisa (Iniciação Científica - CNPq). Agosto de 2000 a Fevereiro de 2002. Orientador: Reinaldo Matias Fleuri. Florianópolis, 2002. Trabalho não publicado.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Produção de sentidos e a construção da identidade judaica em Florianópolis.** 2006. 109 f. Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006. Orientadora: Kátia Maheirie. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/89230>> Acesso em 07 de maio de 2017.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Elaboração de material didático-pedagógico sobre Educação Intercultural**. Relatório de Pesquisa (Iniciação Científica - CNPq). Agosto de 2000 a Fevereiro de 2004. Orientador: Reinaldo Matias Fleuri. Florianópolis, 2004.

SEÁRA, Elyton Clayton Rufino. Movimento em diálogo: técnicas corporais dos Guarani da aldeia de M'Biguaçu. **Revista Visão Global**, Joaçaba, SC, v. 15, n. 1-2, p. 319-334, jan./dez. 2012. Disponível em: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/index>> Acesso em 07 de maio de 2017.

SESI/SC. Fundamentos da Educação Inclusiva. Florianópolis: SESI/SC, 2008.

SEVERI, Vitorio; ZANELLI, Paolo. **Educazione, complessità e autonomia dei bambini**. Firenze: Nuova Italia, 1990.

SIERRA, Zayda; SINIGUÍ, Sabinee; HENAO, Alexandra. Acortando la distancia entre la escuela y la comunidad Experiencia de construcción de un currículo intercultural en la Institución Educativa Karmata Rúa del Resguardo Indígena de Cristianía, Colombia. **Revista Visão Global**. Joaçaba v.13, n.1, p. 219-252, jan./jun.2010. Disponível em: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/issue/view/48>> Acesso em 07 de maio de 2017.

SIEWERDT, Maurício José. **Da cultura como mediação a mediação como cultura política**: um estudo de recepção com educadores do MST frente aos recursos audiovisuais. 2000. 113 f. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000. Orientador: Reinaldo Matias Fleuri. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/78528>> Acesso em 07 de maio de 2017.

SILVA, Bruno Emmanuel Santana da. **Capoeira de Capelo e os intelectuais maloqueiros**: limites e possibilidades para

formação de educadores(as) populares de capoeira. 2012. 242f. Tese (doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012. Orientador: Reinaldo Matias Fleuri. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/103386>> Acesso em 07 de maio de 2017.

SILVA, Marcos Jose de Oliveira. **Construção da subjetividade no processo de formação do educador popular.** Relatório PARCIAL de Atividades – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) 2006/2007 PIBIC/CNPq - BIP/UFSC. Florianópolis: UFSC, 2007.

SILVA, Zenete Ruiz da. Educação e intercultura para além da fronteira. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 17, n. 2, p. 211-222, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.upf.br/seer/index.php/rep/issue/view/273/showToc>> Acesso em 07 de maio de 2017.

SILVA, Zenete Ruiz da. **Práticas pedagógicas interculturais na tríplice fronteira Brasil, Colômbia e Peru:** um estudo na Escola Estadual Marechal Rondon Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis: UFSC, 2011. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/103360>> . Acesso em 07 de maio de 2017.

SIMÕES, Sílvia Régia Chaves de Freitas. **Educação cigana:** entre-lugares entre escola e comunidade étnica. 2007. 112 f. Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007. Orientador: Reinaldo Matias Fleuri. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/89816>> Acesso em 07 de maio de 2017.

SOUZA SANTOS, Boaventura de. **Para um novo senso comum:** a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. In.: A

crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. 4ed. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **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.

SOVIK, Liv (Org.) **Da Diáspora:** identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

SPERA, Enzo. *Costruzione prospettica e rappresentazione dell'altro.* In: **Etnoantropologia**, 3-4, 1995, p. 7-24.

SPRICIGO, Kely Regina. **Educação Intercultural e Movimentos Sociais:** Cidadania e Reconhecimento Identitário no Sul do Brasil. Relatório de Pesquisa de Iniciação Científica, CNPq. Orientador: Reinaldo Matias Fleuri. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, UFSC, Florianópolis, 2003.

TAQUES, Fernando José. Sexualidades e identidades nos movimentos LGBTs do Brasil contemporâneo. **Revista Visão Global.** Joaçaba v.13, n.1, p. 143-156, jan./jun.2010. Disponível em: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/issue/view/48>> Acesso em 07 de maio de 2017.

TOMAZZETTI, Cleonice Maria. **Adultos e crianças:** uma problemática para a formação de professores. 2002. Florianópolis: UFSC-Programa de Pós-Graduação em Educação. Doutorado - Linha de investigação em Ensino e Formação de Educadores. Projeto de Pesquisa qualificado em outubro de 2002.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia e infância na perspectiva intercultural:** implicações para a formação de professores. 2004. 241 f. Tese

(doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004. Orientador: Reinaldo Matias Fleuri. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/87986>> Acesso em 07 de maio de 2017.

THOMPSON, William Irvin. **Gaia: uma teoria do conhecimento**. São Paulo: Gaia (Brasil), 1990.

TRAMONTE, Cristiana. **A pedagogia das escolas de samba de Florianópolis: a construção da hegemonia cultural através da organização do carnaval**. 1995. 301 f. Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1995. Orientador: Reinaldo Matias Fleuri. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/76328>> Acesso em 07 de maio de 2017.

\_\_\_\_\_. **Com a bandeira de Oxalá: trajetória, práticas e concepções das religiões afro-brasileiras na Grande Florianópolis**. 2001. 487 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Florianópolis, 2001. Orientadora: Ilse Scherer-Warren. Co-orientadora: Sandra Sulamita Nahas Baasch. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/81402>> Acesso em 07 de maio de 2017.

\_\_\_\_\_. Estratégias interculturais no cenário brasileiro: a festa como educação para a paz. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 17, n. 2, p. 240-251, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.upf.br/seer/index.php/rep/issue/view/273/showToc>> Acesso em 07 de maio de 2017.

\_\_\_\_\_. Processos educativos interculturais na “família-de-santo”: pais e filhos nas religiões afro-brasileiras. **Revista Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 389-40, jan./dez. 2012. Disponível em:

< <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/article/view/3432>> Acesso em 07 de maio de 2017.

\_\_\_\_\_; GRUBISC, Katarina. Educação musical na Orquestra Escola: interculturalidade e prática social em Santa Catarina. **Revista Pedagógica**. Chapecó, n. 28, p. 285-302, jan./jun.2012. Disponível em: <<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/1368>> Acesso em 07 de maio de 2017.

UMBELINO, Valmor João. **Sócio-economia solidária e educação popular: contradições e perspectivas**. 2000. 128 f. Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000. Orientador: Reinaldo Matias Fleuri. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/79246>> Acesso em 07 de maio de 2017.

VIEIRA, Rosângela Steffen. **Implicações pedagógicas da educação intercultural em escola de assentamento do MST**. Relatório de Pesquisa (Iniciação Científica - CNPq). 6p. Agosto de 2000 a Fevereiro de 2002. Orientador: Reinaldo Matias Fleuri. Florianópolis, 2002.

\_\_\_\_\_. **Juventude e sexualidade no contexto (escolar) de assentamentos do movimento dos trabalhadores rurais sem terra**. 2004. 113 f. Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004. Orientador: Reinaldo Matias Fleuri. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/87239>> Acesso em 07 de maio de 2017.

XAVIER, Marcia Rejânia de Souza. **Educação e Religião: os entrelugares da educação de adultos na ação educativa da PEACE**. Florianópolis, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da



Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003. Orientador: Reinaldo Matias Fleuri.

\_\_\_\_\_. **Contribuições Freirianas ao Estudo da comunicação do Processo de Formação de educadores/as de Jovens e Adultos.** Projeto de tese de doutorado- Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

\_\_\_\_\_. **Comunicação, conhecimento e docência:** dimensões do processo de formação de educadores no contexto da educação de jovens e adultos. 2011. Tese (doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/93640>> Acesso em 07 de maio de 2017.

\_\_\_\_\_. Comunicação, atuação e formação docentes no contexto da educação de jovens e adultos. **Revista Visão Global**, Joaçaba, v. 15. n. 1-2, p. 135-156, jan./dez.2012. Disponível em: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/index>> Acesso em 07 de maio de 2017.

WAGNER, Flávia. **Educação intercultural e complexidade nos movimentos sociais.** Relatório Final de Iniciação Científica (Pedagogia) - Universidade Federal de Santa Catarina, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico/DF. Orientador: Reinaldo Matias Fleuri, 2000.

WALSH, Catherine. Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Entrevista a Walter Mignolo. **Polis, Revista de la Universidad Bolivariana**, v. 1, n. 4, -p. 1-26. 2003. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30500409> . Acesso em 07 de maio de 2017.

\_\_\_\_\_. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. **Revista Visão Global**, Joaçaba, v. 15. n. 1-2, p. 61-74,

jan./dez.2012. Disponível em: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/index>> Acesso em 07 de maio de 2017.

WEBER, Cátia. **Tornar-se professora xokleng/laklãnõ: escolarização, ensino superior e identidade étnica.** 2007. 185 f. Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007. Orientador: Reinaldo Matias Fleuri. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/90249/247688.pdf>> Acesso em 07 de maio de 2017.

\_\_\_\_\_. **A invisibilidade da mulher indígena em tempos atuais.** Projeto de dissertação (Mestrado em Educação). Florianópolis: UFSC - Centro de Ciências da Educação, 2005. (Programa de Pós-Graduação em Educação).

\_\_\_\_\_. Escolarização, ensino superior e identidade étnica: a experiência das professoras Xokleng/Laklãnõ. **Revista Visão Global.** Joaçaba v.13, n.1, p. 253-274, jan./jun.2010. Disponível em: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/issue/view/48>> Acesso em 07 de maio de 2017.

WILLIAMS, Raymond. **Marxismo e literatura.** Rio de Janeiro: Zahar, 1979. Trad. brasileira de Waltensir Dutra. (Obra publicada originalmente em 1971).

## **Participantes do Núcleo Mover (1997-2016)**

(**Nome.** *Função. Período de participação institucional. Histórico. CV Lattes*)

**Ancelmo Pereira de Oliveira.** *Mestrado - 1999-2001.* Participou Grupo de Pesquisa “Educação Intercultural e Movimentos Sociais”, no período de 1999 a 2001, durante o desenvolvimento de sua pesquisa no PPGE/UFSC, no mestrado linha de investigação Educação e Movimentos Sociais. <http://lattes.cnpq.br/5716701264108257>

**Alexis Mariel Vidal Cabezas.** *Apoio Técnico - 2008-2009.* Bolsista de Apoio Técnico no Grupo de Pesquisa “Educação Intercultural e Movimentos Sociais”, no período de agosto de 2008 a outubro de 2009. Cancelou sua bolsa para estágio na Alemanha. Substituída por Jane Vieira da Rocha, para completar o período de bolsa até julho de 2010. <http://lattes.cnpq.br/5590767525401837>

**Alicia Fignoni.** *Pós-Doutorado - 2009-2010.* Professora da Universidade de Guadalajara, realizou estágio de Pós-Doutorado no PPGE, no período de outubro de 2009 a Setembro de 2010. <http://lattes.cnpq.br/3312180999249239>

**Bartira Telles Pereira Santos.** *Mestrado sanduiche - 2007-2008.* Estudante de Mestrado no PPGE da UFBA, realizou estágio Sanduíche no PPGE/UFSC em 2007-2008, sob orientação de Reinaldo Matias Fleuri. <http://lattes.cnpq.br/8622219442358538>

**Beleni Salete Grandó.** *Doutorado - 1999-2004.* Ingressou no PPGE/UFSC, no mestrado linha de investigação Educação e Movimentos Sociais em março de 1999. Realizou upgrade em outubro de 2000, para o programa de Doutorado, linha de investigação em Ensino e Formação de Educadores. Realizou estágio de doutorado-sanduiche no período de outubro de 2001 a setembro de 2002, junto à Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana, sob coorientação de Manuela Hasse. Qualificou o projeto de tese em 27 de junho de 2003. Defendeu tese em 25 de março de 2004. <http://lattes.cnpq.br/2322323427528838>

**Benedito Carlos Libório Caires Araujo.** *Mestrado - 2006-2008.* Ingressou, em 2006, no Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC, da linha de Educação e Movimentos Sociais. Defendeu dissertação de mestrado em 08 de maio de 2008, com coorientação de Paulo Tumolo. <http://lattes.cnpq.br/9870674591634117>

**Bruno Emmanuel Santana da Silva.** *Doutorado - 2008-2012.* Ingressou o programa de Doutorado, linha de investigação em Ensino e Formação de Educadores, do PPGE/UFSC, no mês de março de 2008, tendo defendido a tese em 15 de outubro de 2012. Coorientação de Márcio Penna Corte Real. <http://lattes.cnpq.br/7057413399757757>

**Cátia Weber.** *Mestrado - 2005-2007.* Ingressou no PPGE/UFSC, mestrado em Educação e Movimentos Sociais, em 2005. Qualificou o projeto de dissertação em 12 de abril de 2006. Defendeu, com excelência, a dissertação em 07 de dezembro de 2007. <http://lattes.cnpq.br/7100262807608645>

**Clara de Freitas Figueiredo.** *Iniciação Científica - 2005-2010.* Assumiu Bolsa de Iniciação Científica do CNPq, em substituição a Morgana Dias Johann a partir de setembro de 2005, completando a vigência de agosto de 2004 a julho de 2007. Renovou bolsa IC com vigência de agosto 2007 a julho de 2010. Graduiu-se em fevereiro de 2010, sendo substituída por Viviane Ferreira, de fevereiro a julho de 2010. <http://lattes.cnpq.br/8612552632543905>

**Claudio Orço.** *Doutorado - 2007-2012.* Ingressou o programa de Doutorado, linha de investigação em Ensino e Formação de Educadores, do PPGE/UFSC, no mês de julho de 2007, tendo defendido com êxito a tese em 16 de outubro de 2012. <http://lattes.cnpq.br/6608236133406794>

**Cleonice Maria Tomazzetti.** *Doutorado - 2000-2004.* Ingressou o programa de Doutorado, linha de investigação em Ensino e Formação de Educadores, do PPGE/UFSC, no mês de março de 2000. Defendeu tese em 15 de julho de 2004. <http://lattes.cnpq.br/4821077407620769>

**Cristiana Tramonte.** *Vice-coordenadora - 1999-2012.* Participou do grupo de pesquisa como vice-coordenadora de 1999 a 2012, tendo colaborado em todos os projetos integrados de pesquisa desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa. <http://lattes.cnpq.br/2877303937980789>

**Cristina de Souza.** *Iniciação Científica - 2000-2001.* Bolsista PIBIC/CNPq de agosto 2000 a julho de 2001.

**Cristiana Valente.** *Apoio Técnico - 2010-2011.* Bolsista AT no período de agosto de 2010 a julho de 2011. <http://lattes.cnpq.br/5440869046317768>

**Déborah Thomé Sayão.** *Doutorado - 2000-2001.* Ingressou o programa de Doutorado, linha de investigação em Ensino e Formação de Educadores, do PPGE/UFSC, no mês de março de 2000. Participou do Núcleo Mover até 2001, quando se transferiu para o grupo de pesquisa liderado por Beatriz Cerizara. Defendeu tese em 2006. <http://lattes.cnpq.br/5042000246475878>

**Drauzio Pezzoni Annunciato.** *Mestrado - 2004-2006.* Ingressou, em 2004, no Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC, da linha de Educação e Movimentos Sociais, sob orientação de Cristiana Tramonte e coorientação de Reinaldo Fleuri. Defesa realizada com êxito no dia 27 de abril de 2006. <http://lattes.cnpq.br/0643017320435053>

**Eliton Clayton Rufino Seara.** *Doutorado - 2016-...* Ingressou no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, sob orientação de Reinaldo Matias Fleuri, com previsão de defesa de tese em 2020. <http://lattes.cnpq.br/5368746525848487>

**Fabio Machado Pinto.** *Pesquisador - 1998-2000.* Participou como pesquisador colaborador do Grupo de Pesquisa “Educação Intercultural e Movimentos Sociais”, no período de 1998 a 2000. <http://lattes.cnpq.br/0783890093093043>

**Fernando Angeoletto.** *Iniciação Científica - 2000-2004.* Bolsista de Iniciação Científica financiada pelo CNPq, junto ao Projeto Integrado “Educação Intercultural: desafios e perspectivas da identidade e diferença cultural nas práticas educativas e movimentos sociais no Brasil”. Iniciada em agosto de 2000, em substituição a Luiz Gabriel Angenot.

Encerrada em fevereiro de 2004. <http://lattes.cnpq.br/1137310846127923>

**Flávia Wagner.** *Iniciação Científica - 1998-2000.* Bolsista de iniciação científica no período de 1998 a 2000. <http://lattes.cnpq.br/9203325213018061>

**Gillian Travia Giwa.** *Iniciação Científica - 2005-2006.* Bolsista de iniciação científica, na modalidade de bolsa PIBIC CNPq/ UFSC, assumida em substituição à Bolsista Gladis Tibourski Lazzarotto, em março de 2005, com vigência até julho de 2004. Bolsa renovada no período de agosto de 2005 a julho de 2006. <http://lattes.cnpq.br/3017364792079622>

**Gladis Tibourski Lazzarotto.** *Iniciação Científica - 2004-2005.* Bolsa de iniciação científica, assumida em substituição à Bolsista Lia Vainer Schucman, em março de 2004, com vigência até julho de 2004. Continuidade da atividade de IC na modalidade de bolsa PIBIC CNPq/ UFSC. Substituída por Gillian Travia Giwa, a partir de março de 2005. <http://lattes.cnpq.br/5709645178433817>

**Gustavo López Rozo.** *Doutorado-sanduiche - 2007.* Foi estudante de doutorado em estágio de cooperação científica internacional junto ao Núcleo Mover no período de no período de agosto a novembro de 2007. Teve como orientadora a Zayda Sierra, coordenadora do Grupo de Investigación DIVERSER e integrante do Programa de Doutorado em Educação, Estudos Interculturais, da Faculdade de Educação da Universidade de Antioquia, Colômbia. Desenvolveu a pesquisa sobre o tema “Educación intercultural y disidencia sexual: reflexiones sobre género, sexualidad y escuela”.

**Ivanete Nardi Efe.** *Apoio Técnico e Mestrado - 2005-2009.* Atuou como bolsista de Apoio Técnico em 2005-2007. Ingressou, em 2007, no Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC, na linha de Educação e Movimentos Sociais. Realizou qualificação da dissertação em 11 e julho de 2008. Defesa realizada em dezembro de 2009. Coorientação de Mário Jorge Cardoso Coelho Freitas. <http://lattes.cnpq.br/9132700124300079>

**Janiane Cinara Dolzan.** *Mestrado - 2001-2003.* Participou como pesquisadora colaboradora no Grupo de pesquisa no período de 2001 a 2003, durante o processo de mestrado, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em História da UFSC. <http://lattes.cnpq.br/5944470886511769>

**Jéssica Albino.** *Apoio Técnico - 2014-2017.* Atuou como bolsista e Apoio Técnico junto ao Grupo de Pesquisa no período de janeiro 2014 a março de 2017. <http://lattes.cnpq.br/7630130326324321>

**João Batista de Albuquerque Figueiredo.** *Pós-doutorado - 2007-2008.* Professor da Universidade Federal do Ceará, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Educação Popular, Movimentos Sociais e Escola, realizou, o estágio de Pós-doutorado no período de agosto de 2007 a julho de 2008, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação e ao Núcleo Mover da UFSC, sob a supervisão do Professor Doutor Reinaldo Fleuri. Focalizou o tema: Educação Intercultural e Educação Ambiental Dialógica na Formação do Educador: Reflexão acerca de referenciais epistemológicos e pedagógicos para práticas educativas sob o enfoque da Perspectiva Eco-relacional e dos estudos Interculturais. <http://lattes.cnpq.br/5738654153004098>



**Juliana Achcar.** *Iniciação Científica - 2004-2005.* Assumi bolsa de iniciação científica, em substituição à Bolsista Fernando Stern Angeoletto, em março de 2004, com vigência até julho de 2004. Continuidade da atividade em outra modalidade, como bolsa PIBIC CNPq/UFSC. Encerrada a vigência da bolsa em julho de 2005. Transferência para bolsa-extensão junto ao Programa de Educação de Adultos, PRONERA, CED/UFSC. <http://lattes.cnpq.br/0368261213623375>

**Kelly Regina Spricigo.** *Iniciação Científica - 2001-2003.* Assumi bolsa de iniciação científica em 2001-2003, junto ao projeto do Plano Sul de Pesquisa e Pós-graduação “Educação Intercultural e Movimentos Sociais: Cidadania e Reconhecimento Identitário no Sul do Brasil”.

**Kelly Aparecida dos Santos.** *Mestrado - 2009-2011.* Ingressou, em agosto de 2009, no Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC, da linha de Educação e Movimentos Sociais. Projeto de Pesquisa sobre o tema: Estratégias adotadas para a Prevenção e Atendimento aos agravos resultantes da violência contra vítimas de crime: Um estudo de caso do Centro de Atendimento a Vítimas de Crime de Florianópolis-CEAV. Coorientação de Lucienne Borges. Defendeu a dissertação em 2011. <http://lattes.cnpq.br/4756463694892366>

**Larissa Rottava Silva.** *Iniciação Científica - 1998-2000.* Bolsista de iniciação científica no período de 1998 a 2000. <http://lattes.cnpq.br/3230738242741886>

**Leandro de Oliveira Acordi.** *Mestrado - 2007-2009.* Ingressou, em 2007, no Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC, da linha de Educação

e Movimentos Sociais. Realizou, em 03 de setembro de 2008, qualificação da dissertação sobre o tema Memória e Experiência: Questões para estudo sobre os elementos de formação na capoeira. Defesa realizada em 15 de dezembro de 2009. Coorientação de Marcio Penna Corte Real. <http://lattes.cnpq.br/4626818645341996>

**Lia Vainer Schucman.** *Iniciação Científica - 2000-2004.* Bolsa de Iniciação Científica financiada pelo CNPq, junto ao Projeto Integrado “Educação Intercultural: desafios e perspectivas da identidade e diferença cultural nas práticas educativas e movimentos sociais no Brasil”. Iniciada em agosto de 2000, em substituição a Roselei Schmitz. Encerrada em fevereiro de 2004, substituída por Gladis Tibourski Lazzarotto. <http://lattes.cnpq.br/0412517270170780>

**Liliane Neppel.** *Mestrado - 1998-2000.* Ingressou no Mestrado no PPGE/UFSC em 1998. Defendeu dissertação em 2000. <http://lattes.cnpq.br/9110175338268794>

**Luiz Gabriel Angenot.** *Iniciação Científica e Apoio Técnico - 2003-2004.* Bolsista de Iniciação Científica junto ao projeto “Educação Intercultural: desafios e perspectivas da identidade e pluralidade étnica no Brasil” (de agosto de 2000 a fevereiro de 2002) e ao projeto “Educação Intercultural: desafios e perspectivas da identidade e diferença cultural nas práticas educativas e movimentos sociais no Brasil” (de março de 2002 a outubro 2003). Assumiu bolsa de apoio técnico, em substituição a Marcio Antonio Paludo a partir de outubro de 2003 até 31 de julho de 2004. <http://lattes.cnpq.br/6777700974131157>

**Márcia Rejanía Lemos de Souza.** *Mestrado e Doutorado - 2001-2003 - 2006-2010.* Ingressou em 2001 no mestrado em

Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina, na Linha de Pesquisa Educação e Movimentos Sociais. Defendeu em 2003 a Dissertação “Educação e Religião: Os Entrelugares da EJA na Ação Educativa do PEACE”. Ingressou o programa de Doutorado, linha de investigação em Ensino e Formação de Educadores, do PPGE/UFSC, no mês de março de 2006. Realizou qualificação do projeto de tese em 08 de junho de 2009. Defendeu tese em 29 de julho de 2010, com o tema “Comunicação, Conhecimento e Docência: Dimensões do Processo de Formação de Educadores no Contexto da EJA”. <http://lattes.cnpq.br/8429839420929649>

**Marcia Cristina Taborda Fonseca.** *Apoio Técnico - 2017* – (...) Assumiu bolsa de Apoio Técnico em abril de 2017, em substituição a Jéssica Albino. <http://lattes.cnpq.br/4360721111464051>

**Márcio Paludo.** *Apoio Técnico - 2002-2003.* Bolsista de apoio técnico financiada pelo CNPq, junto ao Projeto Integrado “Educação Intercultural: desafios e perspectivas da identidade e diferença cultural nas práticas educativas e movimentos sociais no Brasil”. Iniciou em agosto de 2002, encerrou em outubro de 2003, sendo substituído por Luiz Gabriel Angenot. <http://lattes.cnpq.br/6920600431281930>

**Marcio Penna Corte Real.** *Doutorado - 2002-2006.* Ingressou no Programa de Pós-Graduação em Educação no mês de maio de 2002. Realizou estágio de doutorado-sanduíche em Salvador (BA), junto à UFBA, no período de janeiro a abril de 2005. Qualificou o projeto de tese em 09 de março de 2006. Defendeu a tese em 10 de agosto de 2006 sobre o tema “As musicalidades das rodas de capoeiras: diálogos interculturais, campo e atuação de educadores”. Ingressou por concurso na Universidade Federal de Goiás

em 2008. Mantém o vínculo como o Núcleo Mover como pesquisador. <http://lattes.cnpq.br/1976193858153118>

**Maria Conceição Coppete.** *Doutorado - 2008-2012.* Ingressou o programa de Doutorado, linha de investigação em Ensino e Formação de Educadores, do PPGE/UFSC, no mês de março de 2008, tendo concluído a tese em 2012. Desenvolveu pesquisa sobre Educação intercultural e sensibilidade: possibilidades para a docência. <http://lattes.cnpq.br/1210541570410742>

**Maria Izabel Porto de Souza.** *Mestrado - 2000-2003.* Ingressou em 2000 no mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina, na Linha de Pesquisa Educação e Movimentos Sociais. Desenvolveu pesquisa sobre o tema “Uma escola, muitas culturas: a formação de educadores para uma educação intercultural: percurso de uma experiência educativa intercultural”. Defendeu dissertação em 2003. <http://lattes.cnpq.br/7132819301072398>

**Mariateresa Muraca.** *Doutorado - 2011-2015.* Realizou pesquisa de Doutorado junto ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da UFSC, orientada em regime de co-tutela com a doutora Rosanna Cimma, da Universidade de Verona, Itália. Matriculada na UNIVR em 2011, realizou estágio na Universidade Federal de Santa Catarina a partir de 2012, e defendeu a tese, aprovada com louvor em 01 de julho de 2015. [mariateresa.muraca@univr.it](mailto:mariateresa.muraca@univr.it)

**Mário Jorge Cardoso Coelho Freitas.** *Pós-doutorado - 2005-2007.* Professor do Departamento de Metodologias de Educação, Instituto de Educação e Psicologia, da Universidade do Minho, Portugal. Realizou estágio de Pós-

doutorado no período de agosto de 2005 a setembro de 2007, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação e ao Núcleo Mover “Educação Intercultural e Movimentos Sociais” da Universidade Federal de Santa Catarina, sob a supervisão do Professor Doutor Reinaldo Fleuri. Focalizou o tema: Educação Intercultural: Ambiente, desenvolvimento e sustentabilidade. <http://lattes.cnpq.br/5192401642074209>

**Maurício José Siewerdt.** *Mestrado - 1998-2000.* Ingressou no Mestrado no PPGE/UFSC em 1998. Defendeu dissertação em 2000. <http://lattes.cnpq.br/3710175622596413>

**Morgana Dias Johann.** *Iniciação Científica - 2004-2005.* Assumiu Bolsa de Iniciação Científica com vigência ente agosto de 2004 a julho de 2007. Substituída por Clara de Freitas Figueiredo a partir de setembro de 2005. <http://lattes.cnpq.br/8935814335553772>

**Nadir Esperança Azibeiro.** *Doutorado - 2002-2006.* Ingressou o programa de Doutorado, linha de investigação em Ensino e Formação de Educadores, do PPGE/UFSC, no mês de maio de 2002. Defendeu tese em 30 de março de 2006, sobre o tema “Educação intercultural e comunidades de periferia: limiares da formação de educadoras/es”. <http://lattes.cnpq.br/9451359050120248>

**Reinaldo Matias Fleuri.** *Pós-doutorado - 1997-2016.* Professor Titular de Fundamentos Epistemológicos na Universidade Federal de Santa Catarina. Atuou no Programa de Pós-Graduação em Educação de 1989 a 2012 e no Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas a partir de 2011. Fundou o Grupo de Pesquisas “Educação Intercultural e Movimentos Sociais” (UFSC/CNPq) em 1997, após ter realizado estágio de pós-doutorado na

Universidade de Perugia (Itália) em 1995-1996. Bolsista de Produtividade Científica, com apoio do CNPq desde 2000, coordenou Projetos Integrados de Pesquisas e orientou formação de pesquisadores e pesquisadoras, bem como organizou Seminários Internacionais e Cursos de Formação de Educadores. <http://lattes.cnpq.br/0966229092773143>

**Rejane Klein.** *Mestrado - 1998-2000.* Ingressou no Mestrado no PPGE/UFSC em 1998. Defendeu dissertação em 2000. <http://lattes.cnpq.br/3928378617990365>

**Rita de Cassia Lopes Hass.** *Mestrado.* . Ingressou, em agosto de 2008, no Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC, da linha de Educação e Movimentos Sociais. Projeto de Pesquisa sobre o tema: A Ponta do Coral: Pincelando nos espaços.. Educação e Arte, através dos Movimentos Sociais. Dissertação defendida com êxito em 17 de março de 2011. Coorientação de Leandro Belinaso Guimarães.

**Rosângela Steffen Vieira.** *Iniciação Científica e Mestrado - 2001-2004.* Foi bolsista de Iniciação Científica em 2001-2002. Ingressada no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC em maio de 2002. Realizou qualificação do projeto em junho de 2003. Defendeu a dissertação em 15 de julho de 2004. A dissertação recebeu o Prêmio Margarida Alves de Estudos Rurais e Gênero (4º Lugar - Categoria Apoio à Pesquisa - Mestrado), na cerimônia de abertura da 25ª Reunião Brasileira de Antropologia, em 17.jun.2006. <http://lattes.cnpq.br/3595008206510921>

**Roselei Schmitz.** *Iniciação Científica - 2000-2002.* Assumiu Bolsa de Iniciação Científica financiada pelo CNPq, junto ao Projeto Integrado “Educação Intercultural: desafios e

perspectivas da identidade e pluralidade étnica no Brasil”. Iniciada em agosto de 2000. Finalizada em maio de 2002. <http://lattes.cnpq.br/8410516274136721>

**Sergio Feldemann de Quadros.** *Iniciação Científica - 2013-2016.* Assumiu Bolsa de Iniciação Científica como estudante de graduação em Pedagogia no Instituto Federal Catarinense no período de dezembro de 2013 a julho de 2016. <http://lattes.cnpq.br/4078158770736151>

**Sérgio Henrique Silva.** *Iniciação Científica - 2017 - (...).* Assumiu Bolsa de Iniciação Científica como estudante de graduação em Pedagogia no Instituto Federal Catarinense em abril de 2017. <http://lattes.cnpq.br/5954727097741537>

**Silvana Maria Bitencourt.** *Apoio Técnico - 2000-2004.* Assumiu Bolsa de apoio técnico financiada pelo CNPq, junto ao Projeto Integrado “Educação Intercultural: desafios e perspectivas da identidade e diferença cultural nas práticas educativas e movimentos sociais no Brasil”. Iniciada em julho de 2000, em substituição a Rosângela Steffen Vieira. Encerrada em fevereiro de 2004. <http://lattes.cnpq.br/5954727097741537>

**Silvia Régia Chaves de Freitas Simões.** *Mestrado - 2006-2007.* Ingressou, em 2006, no Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC, da linha de Educação e Movimentos Sociais. Desenvolveu “Investigação exploratória sobre a presença e o significado cultural dos ciganos no Brasil”. Realizou defesa, com êxito, em 11 de outubro de 2007. Orientação de Nadir Esperança Azibeiro. <http://lattes.cnpq.br/5228666264404030>

**Telmo Marcon.** *Pós-doutorado - 2002-2003.* Desenvolveu Estágio de Pós-doutorado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação e ao Núcleo Mover “Educação Intercultural e Movimentos Sociais” da UFSC, no período de setembro de 2002 a fevereiro de 2003, sob orientação de Reinaldo Matias Fleuri. Participou dos projetos de pesquisas deste Núcleo como consultor e parceiro na organização de seminários e publicações. <http://lattes.cnpq.br/7659184664426945>

**Thaís Fernanda Castro Rodrigues.** *Iniciação Científica - 2004-2007.* Assumiu bolsa de Iniciação Científica, com vigência de agosto de 2004 a julho de 2007. <http://lattes.cnpq.br/6652114615170993>

**Valdo Hermes de Lima Barcelos.** *Pós-doutorado - 2008-2009.* Professor da Universidade Federal de Santa Maria, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa “Formação, saberes e desenvolvimento profissional”. Realizou o estágio de Pós-doutorado no período de março de 2008 a fevereiro de 2009, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação e ao Núcleo Mover “Educação Intercultural e Movimentos Sociais” da Universidade Federal de Santa Catarina, sob a supervisão de Reinaldo Fleuri. Focalizou o tema: Antropofagia Cultural Brasileira, Intercultura e Educação Ambiental – contribuições à Formação de Professores(as). <http://lattes.cnpq.br/7447760896466057>

**Valmor João Umbelino.** *Mestrado - 1998-2000.* Ingressou no Mestrado no PPGE/UFSC em 1998. Defendeu dissertação em 2000. <http://lattes.cnpq.br/4242592579528112>



**Vera Huber.** *Mestrado - 2002-2004.* Ingressou no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC em maio de 2002. Realizou qualificação do projeto em junho de 2003. Defendeu a dissertação em 20 de dezembro 2004. <http://lattes.cnpq.br/3161069513394182>

**Viviane Lima Ferreira.** *Apoio Técnico - 2011-2012.* Assumiu bolsa de Apoio Técnico com vigência de agosto de 2011 a julho de 2012. <http://lattes.cnpq.br/4098341470321633>

**Willer Araujo Barbosa.** *Doutorado - 2001-2005.* Ingressou no PPGE/UFSC, no mestrado linha de investigação Educação e Movimentos Sociais em março de 2001. Qualificou o projeto de mestrado em junho de 2002. Realizou upgrade em outubro de 2002 para o programa de Doutorado, linha de investigação em Ensino e Formação de Educadores. Realizou estágio de doutorado Sanduíche no período de junho 2003 a fevereiro de 2004, junto à Universidade do Porto, sob coorientação de Stephen Stoer. Realizou defesa de tese em 06 de setembro de 2005. <http://lattes.cnpq.br/0532244867211658>

**Zenete Ruiz da Silva.** *Mestrado - 2009-2011.* Ingressou, em agosto de 2009, no Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC, da linha de Educação e Movimentos Sociais. Projeto de Pesquisa sobre o tema: O Multiculturalismo na tríplice fronteira – Brasil, Peru e Colômbia – e seus reflexos nas escolas públicas estaduais de Tabatinga / AM. Defesa realizada com sucesso em 27 de outubro de 2011. <http://lattes.cnpq.br/1989301568963277>





## COLEÇÃO VEPOP-SUS

### **Livros publicados ou republicados com apoio do Projeto de Pesquisa e Extensão VEPOP-SUS**

(Livros a serem publicados podem sofrer alterações nos títulos)

**A prática da meditação integrativa na terceira idade:** um estudo sobre educação popular em saúde e espiritualidade. Adilson Marques. Círculo de São Francisco, 2017.

**Caderno de Extensão Popular:** textos de referência para a extensão universitária. Projeto de Pesquisa e Extensão VEPOP-SUS. Editora do CCTA, 2017.

**Caminhos da aprendizagem na Extensão Universitária:** reflexões com base em experiência na Articulação Nacional de Extensão Popular (ANEPOP). Pedro José Santos Carneiro Cruz, Eymard Mourão Vasconcelos. HUCITEC Editora, 2017.

**Educação ambiental dialógica as contribuições de Paulo Freire e a cultura sertaneja nordestina.** João B. A. Figueiredo. Editora da UFC, 2017.

**Educação Intercultural e Movimentos Sociais** - Trajetória de pesquisas da Rede Mover. Reinaldo Matias Fleuri. Editora do CCTA, 2017.

**Educação intercultural e formação de educadores.** Reinaldo Matias Fleuri. Editora do CCTA, 2017.

**Educação popular e atenção à saúde da família,** 6ª edição. Eymard Mourão Vasconcelos. HUCITEC Editora, 2015.

**Educação popular e nutrição social:** reflexões e vivências com base em uma experiência. Pedro José Santos Carneiro Cruz, Ana Claudia Cavalcanti Peixoto de Vasconcelos, Luciana Maria Pereira de Sousa, Adriana Maria Macedo de Almeida Tófoli, Daniela Gomes de Brito Carneiro, Islany Costa Alencar (Organizadores). Editora da UFPB, 2014.

**Educação popular na formação universitária:** reflexões com base em uma experiência. Eymard Mourão Vasconcelos, Pedro José Santos Carneiro Cruz (Organizadores). HUCITEC Editora, Editora da UFPB, 2011.

**Educação popular na universidade:** reflexões e vivências da Articulação Nacional de Extensão Popular (ANEPOP). Pedro José Santos Carneiro Cruz, Marcos Oliveira Dias Vasconcelos, Fernanda Isabela Gondim Sarmento, Murilo Leandro Marcos, Eymard Mourão Vasconcelos (Organizadores). HUCITEC Editora, Editora da UFPB, 2013.

**Educação Popular na universidade:** reflexões e vivências da Articulação Nacional de Extensão Popular (ANEPOP), volume 2. Luciana Maria Pereira de Sousa, Islany Costa Alencar, Lucas Emmanuel de Carvalho, Pedro José Santos Carneiro Cruz (Organizadores). Editora do CCTA, 2017.

**Educação Popular no Sistema Único de Saúde.** Projeto de Pesquisa e Extensão VEPOP-SUS. Editora do CCTA, 2017.

**Espiritualidade no trabalho em saúde,** 2ª edição. Eymard Mourão Vasconcelos (Organizador). HUCITEC Editora, 2015.

**Extensão popular**, 2ª edição. José Francisco de Melo Neto. Editora da UFPB, 2014.

**Extensão popular:** caminhos em construção. Pedro José Santos Carneiro Cruz, Daniela Gomes de Brito Carneiro, Adriana Maria Macedo de Almeida Tófoli, Ana Paula Espíndola Rodrigues, Islany Costa Alencar (Organizadores). Editora do CCTA, 2017.

**Extensão popular:** educação e pesquisa. José Francisco de Melo Neto, Pedro José Santos Carneiro Cruz (Organizadores). Editora do CCTA, 2017.

**Extensão, saúde e formação médica.** Pedro José Santos Carneiro Cruz e Mário César Soares Xavier Filho (Organizadores). Editora do CCTA, 2017.

**Formação em educação popular para trabalhadores da saúde.** Vera Joana Bornstein, Ângela Alencar, Bianca Borges da Silva Leandro, Etel Matiello, Grasielle Nespoli, Irene Leonore Goldschmidt, José Mauro da Conceição Pinto, Julio Alberto Wong Un, Marcelo Princeswal, Marcio Sacramento de Oliveira, Osvaldo Peralta Bonetti, Ronaldo Travassos, Tereza Cristina Ramos Paiva, Thayna Trindade (Organizadores). EPSJV, 2017.

Educação Popular em Saúde: desafios atuais. Grupo Temático de Educação Popular em Saúde da Associação Brasileira de Saúde Coletiva (ABRASCO). Editora do CCTA, 2017.

**Perplexidade na universidade:** vivências nos cursos saúde, 2ª edição. Eymard Mourão Vasconcelos, Lia Haikal Frota, Eduardo Simon (Organizadores). HUCITEC Editora, 2015.

**Saúde nas Palavras e nos gestos**, 2ª edição. Eymard Mourão Vasconcelos, Ernande Valentin do Prado (Organizadores). HUCITEC Editora, 2017.

**Vivências de Extensão em Educação Popular no Brasil.** Projeto de Pesquisa e Extensão VEPOP-SUS. Editora do CCTA, 2017.

**Vivência em comunidade:** outra forma de ensino, 2ª edição. Emmanuel Fernandes Falcão. Editora da UFPB, 2014.

Ministério da  
Saúde



VEPOP-SUS



UFPA