

“ENTRELAÇOS DO SABER”:

UMA APOSTA NA DESCONSTRUÇÃO DA SUBALTERNIDADE

AZIBEIRO, Nadir Esperança– UDESC/PPGE-UFSC

GT: Educação Popular /n.06

Agência Financiadora: PROBIC - UDESC

INTRODUÇÃO:

A educação escolar e os processos de formação de educador@s¹, não podem ficar alheios aos contextos plurais e complexos em que nos movemos. Quando se trata, no entanto, de tomar decisões concretas quanto ao que significa “educar para uma cidadania plural”, “pensar a educação levando em conta a pluralidade de culturas de nossas sociedades complexas”, “inverter prioridades e democratizar o acesso e permanência na escola das crianças e jovens das classes populares”, “possibilitar o *empowerment*² das populações de periferia”, “educar para a inclusão social”, descobrimos que temos tudo por fazer. Nossas receitas tradicionais não dão conta desse impasse em que estamos colocad@s. Buscar respostas a esse desafio – e encontrar outras possibilidades para essas mesmas perguntas - a partir de um trabalho continuado de ensino, pesquisa e extensão - tem sido o objetivo do projeto “Entrelaços do Saber”, que se desenvolve em comunidades de periferia de Florianópolis.

Aqui, falar no Bairro Monte Cristo, lembra imediatamente “favela” e traz à tona uma realidade em que violência, drogas e marginalidade aparecem como elementos

¹ Esta forma gráfica, com o símbolo “@” ao invés do “o”, que seria o gramaticalmente correto, foi escolhida propositalmente para levantar a questão - política e cultural - da nossa linguagem, sexista, que transforma o masculino no genérico, incluindo nele o feminino.

² Na literatura educacional crítica, refere-se ao processo pelo qual, através da educação, grupos sociais *subalternos* adquirem meios de fortalecer seu poder para lutar contra estruturas de opressão e dominação.

principais. Evoca, ainda, toda sorte de estereótipos e preconceitos, despertando, entre alun@s e professor@s – como, de resto, em muitos outros setores da população, o medo e a desconfiança de que seja impossível desenvolver nesse lugar, com segurança, qualquer atividade, mesmo educativa.

Para desconstruir essa idéia, e “capacitar lideranças das comunidades de periferia para a participação cidadã e para o mercado de trabalho”, um grupo de professor@s da UDESC, assessor@s ligados a Ong’s e lideranças comunitárias da Grande Florianópolis, criaram, no ano de 1987, o Projeto “Entrelaços do Saber”, cujo objetivo principal é “desenvolver um processo de relação entre o saber acadêmico e o saber popular, através da inter-relação de subjetividades e coletividades, mediada pelas experiências do cotidiano, integrando processos de ensino, pesquisa e extensão”. Desde então, esse projeto tem-se caracterizado por um trabalho orgânico, que envolve professor@s e alun@s de vários centros da UDESC³, particularmente da FAED⁴ e do CEART⁵, além de outras parcerias interinstitucionais.

Desde 1999, nossa relação mais intensa tem-se dado com a comunidade Nova Esperança, que se situa no limite dos Bairros Monte Cristo e Capoeiras, porção continental e periférica de Florianópolis, na fronteira com o município de São José. Sua origem e história são marcadas pela participação no Movimento Sem Teto, expressivo no estado de Santa Catarina entre o final da década de 1980 e início da década de 1990. Depois de um ano de participação em reuniões de organização e reflexão do Movimento, as quarenta e nove famílias que hoje constituem a Nova Esperança ocuparam um terreno da prefeitura no bairro da Coloninha, não muito distante do local em que hoje se encontram.

Essas famílias eram constituídas, em parte, por migrantes vindos do oeste do estado ou da região serrana, em busca de tratamento de saúde, oportunidade de trabalho ou de estudo para os filhos. Outro grupo era originário dos morros do centro da Capital, ou de famílias expulsas das praias com o desenvolvimento do turismo e a especulação imobiliária. Poucos eram moradores de rua, ou tinham se estabelecido em barracos ao longo da Via Expressa⁶. Um número considerável era de antigos moradores de aluguel,

³ Universidade do Estado de Santa Catarina.

⁴ Centro de Ciências da Educação.

⁵ Centro de Artes.

⁶ Rodovia Estadual que dá acesso à capital.

ameaçados de despejo por não terem mais condições financeiras de arcar com os compromissos assumidos.

Ocupado o terreno, sofreram pressões de toda espécie, mas resistiram. Depois de um ano de embates e negociações com a Prefeitura, conseguiram um outro terreno, onde agora se encontram, no Bairro Monte Cristo, construindo cinquenta casas em regime de mutirão. Uma das casas se destinava a funcionar como “Casa Comunitária”, onde se realizariam as reuniões de organização, capacitação ou confraternização da comunidade. Essa casa passou de local de encontro a motivo de disputas e desentendimentos depois de ter sido praticamente apropriada por um grupo que, eleito como representante da comunidade, acabou por se considerar seu “dono”.

Deixando-se envolver por disputas político-partidárias, a então coordenadora da comunidade permitiu que um candidato a vereador destelhasse a casa, com a promessa que logo após as eleições seria construído um segundo pavimento. Como não foi eleito, esse candidato nunca mais apareceu. A casa, em ruínas, passou a servir de local para tráfico e consumo de drogas, até ser colocada abaixo pela própria comunidade, que hoje se empenha em reconstruí-la, recuperando, junto com esse espaço, o sentido da solidariedade que se perdera nos embates do dia-a-dia.

1. A OPÇÃO POLÍTICA PELA DESCONSTRUÇÃO DA SUBALTERNIDADE

Ao falar em *subalternidade*, estamos nos referindo à produção de identidades que se submetem, porque introjetam e assumem a perspectiva do colonizador. Paulo Freire, na *Pedagogia do Oprimido*, já traz à tona esta questão, retomada com ênfase pelas perspectivas *pós-colonialistas ou pós-ocidentalistas*, de alguns autor@s⁷ da Índia, da África ou da América Latina, que entendem que essa é a condição das pessoas e sociedades do Terceiro Mundo, acostumadas a se *olhar* e se *constituir* a partir da perspectiva do colonizador. Neste sentido, não apenas os saberes populares – e as pessoas das classes populares – são subalternizados. Também – e quem sabe, principalmente – os saberes acadêmicos e todas as subjetividades *terceiro-mundistas*, individuais e coletivas, têm que ser *des-subalternizadas*.

⁷ Bhabha, Spivak, Guha, Fanon, Castro-Gómez, Rodriguez, Wallerstein, dentre outr@s.

Falar em *desconstrução*, remete ao entendimento proposto por Derrida, que não se refere à *negação*, *superação*, ou mesmo à simples *inversão*. Para *desconstruir*, faz-se necessário levar ao extremo cada dicotomia, *esgarçando* o paradoxo. Significa propor a possibilidade da *convivência com o paradoxo*: a permanência na fronteira, naquilo que ele chama de “indecidibilidade” - o *entre-lugar* - pode gerar estruturas fecundas, que possibilitem repensar as possibilidades diferenciais, para se escapar à dicotomia e “substituir a noção de tradução pela de *transformação*” (DERRIDA, 2001, p.26).

Desconstruir a subalternidade, assim, não vai significar ignorá-la, negá-la e nem mesmo parar na *inversão* das posições, transformando o antigo dominado em dominante e vice-versa. Parar nessa inversão é, ainda, “operar no terreno e no interior do sistema desconstruído” (DERRIDA, 2001, p.48). Assim, *desconstruir* a relação de subalternidade, é *transformá-la* em relação de reciprocidade, não como um pacífico, conciliador e amorfo *face a face*, mas como a potenciação do paradoxo, explodindo na construção de significados e processos de subjetivação diversos dos habituais – a *transgressão*, como mudança de paradigmas de entendimento e ação. Essa *transgressão*, em geral, pode significar introduzir o *inusitado*, o *inesperado* em nossas ações e reações, exigindo a reflexão e a tomada de posição.

O *encetamento* da desconstrução, que não é uma decisão unilateral nem tem um começo absoluto, só pode se *instituir* de acordo com linhas de força - e forças de ruptura - emergentes nos *entre-lugares* dados pela interseção de discursos e práticas sociais concretas, específicas e localizáveis. O *entre-lugar* se forja num espaço-tempo simultaneamente real e virtual, caracterizando-se como um limiar, uma fronteira, que une e separa, que abarca e delimita, que abre horizontes e restringe possibilidades. Acontece como um espaço-tempo de encontro e de passagem, que possibilita a emergência do múltiplo, do polifônico, da diferença – *desconstruindo-se* enquanto estereótipo e enquanto subalternização e reconstruindo-se como possibilidade de ressignificação da história, do cotidiano, das relações, das subjetividades.

2. DESAFIOS EPISTEMOLÓGICOS EMERGENTES

O primeiro desafio é dado pela própria especificidade de um projeto que se propõe a trabalhar com *sujeitos* de conhecimento, em relações de construção do *conhecimento* e de re-construção dos próprios *sujeitos* (AZIBEIRO, 2002, p.71). Tendo em conta que nosso jeito de ser e agir estão fortemente marcados por uma perspectiva essencialista e fragmentária, o grande desafio trazido pela opção política pela *desconstrução da subalternidade é inventar* uma outra perspectiva epistemológica, que ao invés de operar por oposições e exclusões, *esgarçe-as* até seu limite máximo, provocando a emergência de novas conexões e interações.

Na visão de Morin e Bateson, dentre outr@s, é aí que reside o desafio epistemológico da complexidade: na capacidade de desestabilizar as polarizações, no esforço de destacar as congruências onde só se percebiam exclusões, na recriação de referenciais que possibilitem o entendimento dos fluxos e das interconexões. Nas ciências humanas, particularmente na Educação, isto significa entender o outro não como *objeto*, mas como *sujeito* do conhecimento. A educação e a investigação dialógicas lidam com *pessoas* ou grupos que permanentemente constroem e reconstroem seus significados, se ressignificando a si mesmos e às situações vividas.

Nesta direção, Fleuri analisa a contribuição de Bateson para a reformulação da concepção de pesquisa antropológica, definindo-a, a partir da análise de experiências etnográficas, não como um conhecimento *objetivo* de outras culturas, mas como o estabelecimento de um *contexto relacional novo entre sujeitos* de contextos sócio-culturais diferentes⁸.

Propondo uma epistemologia que dê conta dos desafios do pensar complexo, Bateson chama a atenção para a dificuldade dessa mudança: “nós, humanos, parecemos desejar que nossa lógica seja absoluta(...) Entramos em pânico quando é apresentada ao menos a insinuação de que não é assim” (1986, p.135). Percebe, em seus alunos, “uma lacuna em suas maneiras de pensar, que provém de uma falta de determinados instrumentos para a elaboração do pensamento” (id., p.31).

Crítica a pretensão de objetividade absoluta em qualquer ciência, mostrando que toda percepção e toda experiência são sempre subjetivas (BATESON, 1986, p.37). Afirma

⁸ Texto apresentado no III Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Porto Alegre, 29 e 30/11 e 01/12/2001.

que a lógica que informa o pensamento ocidental é um “modelo medíocre de causa e efeito” e quando as seqüências de causa e efeito se tornam mais complexas “são gerados paradoxos que a lógica não pode tolerar”; temos, inclusive, dificuldade de expressar esses limites, já que “a linguagem normalmente enfatiza somente um lado de qualquer interação” (1986, p.67-69).

Aponta, Bateson, como um caminho possível para começarmos a pensar numa perspectiva da complexidade, a consideração do fato de que nossa visão é binocular, ainda que não o percebamos, e que se não fosse assim, não conseguiríamos ter noção da tridimensionalidade. “A imagem binocular é, de fato, uma síntese complexa de informação” (...) “Deve ser esperada, em princípio, *profundidade* adicional, num sentido metafórico, sempre que a informação das duas descrições for diferentemente coletada ou diferentemente codificada” (1986, p.77-78).

Morin, por sua vez, caracteriza o pensamento complexo como se opondo a toda forma de reducionismos, exclusões e simplificações, não se identificando com a fragmentação de qualquer visão disciplinar, nem com uma proposta *simplesmente* holista que desconsidere o micro ou o particular. Para ele, a complexidade não quer esgotar todas as informações sobre um fenômeno estudado, mas respeitar suas diversas dimensões e as várias perspectivas de análise possíveis. Substituir dicotomias hierárquicas por redes de diferenças cruzadas múltiplas e fluidas.

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

Essa opção epistemológica é, ao mesmo tempo, uma política de interpelação, que pode operar no macro e no micro, provocando re-inscrições. Qual um palimpsesto, justapõem-se e interconectam-se o factual e o projetivo, constituindo-se novas significações sobre o traço das perspectivas rasuradas, possibilitando outros processos de subjetivação, novas posições de sujeito – que geram e se explicitam em relações não mais de

subalternidade, mas de *reciprocidade* - nos limites mesmo onde se produzem as exclusões e as dominações. Não se trata de produzir consensos pela supressão das ambigüidades, mas deixar emergir ambigüidades e ambivalências até o limite do paradoxo, tornando possível, pela emergência de interconexões antes não produzidas ou não percebidas, outros significados e posições de sujeito.

Para Ileana Rodriguez (1998), a *subalternidade* se constitui em um lugar epistemológico apresentado como *limite*, negação, enigma. *Limite* é o lugar onde a história deixa de ser tematizada como acontecimento (lugar das lutas desenvolvimentistas agenciadas por cidadãos, da modernização e do Estado hegemônico) e começa a ser “ontos”: “ser” e “estar” como “lugares filosóficos ou lugares culturais”.

Além da localização conceitual da *subalternidade* no campo das representações culturais, algumas das propostas metodológicas e das categorias de análise de Guha, podem nos ajudar a encontrar outra possibilidade para a busca da *desconstrução da subalternidade*. Entre elas se encontra em primeiro plano a idéia da *leitura pelo avesso*, que se caracteriza como *saber escutar* e perceber como, no momento em que o *subalterno* transgredir os limites de permanência no lugar que lhe é destinado, começa a exercer seu poder epistemológico.

Para Guha, a história tem construído *hegemonias* nos países centrais e *domínios* nos periféricos. Para ele, tanto *escutar a pequena voz* como a *leitura pelo avesso* são metodologias que encontram nos lugares da *subalternidade* seus padrões de presença e de construção de outras possibilidades epistemológicas – e políticas. Anverso e reverso se constituem então em posicionalidades. Os *lugares do subalterno* assinalam as convergências entre os padrões históricos e culturais do poder. Lidos *pelo avesso*, vão possibilitar a emergência de vozes e significados até então não manifestados ou não percebidos, como também de outras políticas de identificação do imaginário, reconstruindo-se nos intervalos das múltiplas polaridades, como opção polifônica, ambivalente.

3. A CONSTRUÇÃO COTIDIANA DE UMA PROPOSTA METODOLÓGICA DIALÓGICA

Quando assumimos a coordenação do projeto “Entrelaços do Saber”, em 1999, a “queixa”, na universidade, era que “os movimentos populares estavam em crise, por isso as

pessoas das comunidades da periferia não queriam participar de mais nada, nem reuniões, nem cursos, nem mesmo em ‘dias de confraternização’ que a universidade vinha promovendo”. Por sua vez, as pessoas da comunidade que nos conheciam, insistiam no pedido para que “ajudássemos a comunidade a se reencontrar e redescobrir que juntos era menos difícil enfrentar todos os problemas pelos quais estavam passando”⁹. Encontramos explícita uma situação paradoxal: a comunidade pedia que a universidade ajudasse, ao mesmo tempo em que não participava das atividades que eram *promovidas*. Como deixar *esgarçar* esse paradoxo?

A primeira coisa que fizemos foi visitar cada casa e conversar com todas as pessoas que nela moravam, desde as avós até as crianças mais novas, perguntando-lhes se havia alguma coisa que nós poderíamos fazer e de que el@s gostariam de participar. Como *pretexto* para o início da conversa, levávamos uma *ficha* para atualização do *cadastro*, em que além dos dados de identificação, anotávamos *gostos*, *interesses* e *desejos* de cada um dos membros da família. El@s esperavam que aparecêssemos com *soluções* para os impasses em que se achavam colocad@s: chegamos com *perguntas*, não sobre o que *pensavam* da situação, mas sobre seus *sonhos e seus desejos*.

A maioria pediu para que fossem realizadas oficinas de artes ou esportes. Dentre as oficinas, a mais solicitada foi a de Cerâmica, além de aparecerem também Cestaria, Brinquedos e Histórias Infantis e Crochê. No esporte, o que apareceu em primeiro lugar foi a Capoeira e o Futebol. Além disso, pediram-nos ajuda para retomarem a organização comunitária, elegendo uma nova coordenação para a Associação de Moradores e discutindo questões candentes como o valor e a possibilidade de isenção do IPTU e das prestações e taxas cobradas pela Prefeitura.

Esses eram os interesses del@s. Quanto a nós, queríamos experimentar a possibilidade de construir um projeto que viesse a integrar ensino, pesquisa e extensão, *inventando* uma metodologia que *desconstruísse a subalternidade* – nel@s e em nós – professor@s e alun@s. Havia limitações importantes: éramos um grupo muito pequeno e não dispúnhamos de recursos financeiros.

⁹ Brigas entre vizinhos, desemprego, aliciamento de jovens por traficantes, com conseqüentes prisões e até mortes.

A primeira coisa que fizemos foi buscar colegas na universidade que se dispusessem a desenvolver alguma atividade como voluntári@s. Uma professora do CEART começou com as Oficinas de Cerâmica, inicialmente uma vez por mês, depois a cada quinze dias, em seguida, semanalmente. Outra amiga assumiu as Oficinas de Cestaria. Um grupo de alun@s do CEFID¹⁰ se encarregou de acompanhar o grupo do Futebol e da Capoeira.

Ao mesmo tempo, a comunidade começou a se organizar para encontrar pessoas dispostas a compor uma chapa para a coordenação da Associação de Moradores. O *pontapé* inicial foi uma festa junina para a qual tod@s @s morador@s foram convidad@s. Nesse dia, revendo o vídeo da inauguração das casas, se vendo nele, dez anos mais nov@s, lembrando daquel@s que não estão mais na comunidade, tomando quentão e comendo pinhão e pipoca, vári@s del@s se animaram a voltar a se encontrar e se apoiar.

Nós íamos toda a semana para a comunidade e num outro dia, também uma vez por semana, nos encontrávamos para refletir sobre o que estava acontecendo, ao mesmo tempo em que estudávamos junt@s alguns autor@s que nos davam referenciais para entender as diferenças culturais existentes não apenas entre a universidade e as comunidades de periferia, mas também entre @s própri@s morador@s dessas comunidades: Paulo Freire, Alba Zaluar, Magda Soares, Carlos Rodrigues Brandão, Vitor Valla, Reinaldo Fleuri, Vera Candau, Regina Leite Garcia, além de Edgar Morin, Clifford Geertz e Homi Bhabha foram alguns d@s que nos *acompanharam* nessa empreitada.

Dez morador@s da comunidade montaram uma chapa e passaram de casa em casa, apresentando suas propostas e convidando para uma Assembléia, onde foram discutidas e aprovadas algumas modificações no Estatuto e marcada a data da eleição da nova coordenação. Tudo parecia ir *de vento em popa*.

Uma semana antes da data marcada, um acontecimento trágico na comunidade quase pôs tudo a perder: num domingo, logo depois do almoço, o marido de uma das moradoras matou a facadas o enteado, de dezenove anos. Muito abalad@s, alguns queriam desistir de tudo. Outr@s, no entanto, ganharam ainda mais força para continuar, pelo fato de que a mãe do “matador” era uma daquelas antigas “lideranças” que havia se *adonado* da comunidade e semeado intrigas e divisões. Outro *paradoxo se esgarçava*.

¹⁰ Centro de Educação Física e Desportos

Assim, o que corria o risco de ser um *fim*, tornou-se um começo fecundo. Mais uma vez a comunidade experimentou uma situação de *fronteira* que se transformou num *entre-lugar* em que alguns d@s que eram @s mais pobres entre @s mais pobres, antes considerados incapazes até pela própria comunidade, se encheram de forças e assumiram a frente de um processo de reencontro e crescimento.

Qual era o nosso papel nesse processo? Estávamos *com el@s*, apoiando, refletindo junto, ajudando a abrir espaços, por exemplo, quando era necessário marcar uma audiência junto aos poderes públicos – que mudavam completamente de atitude em relação a el@s quando estávamos junto! – e, sobretudo, aprendendo muito: del@s, com el@s, sobre el@s, e sobre nós mesm@s, a partir das situações vividas e das reflexões continuadas.

Com relação a voluntári@s que mostravam o desejo de se aproximar, só lhes pedíamos que não chegassem com o *seu* projeto pronto, mas que primeiro entrassem em contato com a comunidade e junto com ela fossem encontrando e construindo o seu espaço. Alguns conseguiam se articular bem rapidamente e logo começavam a *fazer falta* na comunidade, que perguntava por el@s quando por qualquer motivo não apareciam naquela semana. Outr@s começavam muito bem, por desenvolverem alguma atividade muito desejada pela comunidade, mas quando surgia algum impasse, como, por exemplo, o rumo que estavam dando aos trabalhos ser questionado por alguém da comunidade, não conseguiam segurar a barra.

Alguns bolsistas de professor@s que queriam *ajudar* a comunidade, mas não se dispunham a ir lá e acompanhar o processo, quase desistiram de tudo, achando-se *incapazes* de desenvolver as tarefas que lhes tinham sido designadas pel@ orientador@, chegando a ser perguntar se eram el@s que não conseguiam ou a comunidade que “não queria nada”. Estimulados por nós a continuarem *simplesmente* se encontrando e conversando com as pessoas da comunidade, acabaram por *encontrar sua porta de entrada*, descobrindo que o mais importante era ficar “com o coração aberto e o ouvido bem antenado” e aí suas propostas iam sendo reconstruídas junto com a comunidade e as atividades podiam ser levadas *a bom termo*.

No final do ano, novos desafios: alguns professor@s-colaborador@s, não tiveram seu contrato renovado, tendo dificuldades de continuar; alguns alun@s se formaram, acabando também por se afastar. Em contrapartida, a partir da apresentação dos resultados

do que vinha sendo feito, conseguimos um maior apoio da universidade, com a liberação de bolsistas de pesquisa e extensão e ajuda financeira para transporte e materiais.

Então algumas *oficinas se firmaram*: a de Cerâmica, já num estágio de *aperfeiçoamento*, começou a se desenvolver uma vez por semana no ateliê do CEART; a de Desenho acontece na Casa Comunitária da Santa Teresinha, comunidade vizinha à Nova Esperança, com a participação de pessoas das duas comunidades. Outras continuaram a acontecer nas casas de morador@s, tendo moradoras como monitoras: é o caso da oficina de Costura e da de Crochê.

No terreno da casa comunitária demolida, com o apoio da Associação de Funcionários de uma "empresa cidadã", começou a se desenvolver uma oficina de capacitação de pedreiros e auxiliares, que estão também aprendendo a fazer tijolos *ecológicos (solo-cal)*¹¹, que servirão para a construção da nova Casa Comunitária.

Com a orientação de um oficial do Corpo de Bombeiros e de voluntários praticantes de rappel e escalada, jovens da comunidade estão começando a participar de um grupo que se propõe à construção da cidadania e educação ambiental a partir da prática de esportes radicais. Todas essas atividades vão se tornando possíveis a partir de novas parcerias que vão acontecendo – algumas se firmando, outras não saindo do papel ou das boas intenções!

O mais importante, contudo, são os momentos – formais ou informais – de reflexão, avaliação e sistematização sobre tudo o que vai acontecendo, onde outros paradigmas epistemológicos, políticos e pedagógicos vão sendo construídos. Temos sempre presente que nada está *garantido* e que o grande ganho são os processos – individuais ou coletivos - de *desconstrução da subalternidade* e da experimentação de relações de reciprocidade e dialogicidade.

Sabemos que um dos diferenciais, por exemplo – também não isento de ambigüidades e contradições, é o fato de uma das bolsistas, antiga liderança do Movimento Sem Teto, ter acompanhado a comunidade desde o início de sua organização, conseguindo mediar vários dos conflitos que poderiam ter atrapalhado ou até interrompido o processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

¹¹ Trata-se de uma experiência desenvolvida e acompanhada pelo Prof.Dr. Wilson de Jesus, da UFSC.

O que vamos 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 idéias. Aprendemos, ainda, a necessidade cada vez maior de na prática e na teoria desestabilizar as concepções que trabalham com o central e o periférico, como pólos opostos e excludentes. Aprendemos a necessidade de considerar sempre múltiplos centros, múltiplos contextos e múltiplas relações, que envolvem diferentes sujeitos, também eles policentrados.

Uma questão torna-se constante critério de avaliação das ações e relações: o que está sendo feito está contribuindo para reproduzir dependências e sujeições, ou abre espaços para novas experiências de sujeito, que possibilitem a incorporação da agência e da autoria?

Percebemos que estamos agora – politicamente, no Brasil “de Lula” – num *entre-lugar* em que as diferenças não estão colocadas como hierarquização ou como determinação. Isso não muda nada de imediato, a não ser – e isso não é pouca coisa – a esperança de que algo possa ser diferente, dada pela própria diferença de um retirante nordestino, operário, líder sindical, ter se tornado o presidente eleito com o maior número de votos em nossa história. O *entre-lugar* se forja nesse espaço-tempo de transição que, de *per-si* já significa o novo, já cria novas referências, não como outras verdades pré-dadas, mas como uma infinidade de possibilidades em aberto.

Na perspectiva do pensar/fazer a educação intercultural, a noção de *entre-lugar* opera como um espaço-tempo que pode instituir um campo de possibilidades no qual pessoas ou grupos com saberes, valores, papéis, redes de significações diversas podem vir a instituir contextos relacionais livres de hierarquizações *a priori*, onde se torne possível a dissolução de preconceitos e estereótipos e a produção de processos de subjetivação e constituição de identidades *des-subalternizadas*.

Este é um espaço eminentemente de fronteiras, de produção/desconstrução de diferenças culturais, que historicamente têm sido instituídas como subalternização, manifestando-se enquanto preconceitos e estereótipos. A aposta deste trabalho é que se essa foi a alternativa histórica operacionalizada, ela não é a única possível, ficando em aberto a possibilidade de outras escolhas serem implementadas, se outros contextos relacionais

forem estabelecidos, a partir de situações político-econômicas e histórico-culturais específicas.

As propostas que vêm à tona a partir das questões aqui levantadas não têm em vista simplesmente descontextualizar e mesclar categorias e conceitos que possibilitem a construção de um outro discurso. O que se pretende, sim, é assumir o desafio epistemológico que emerge da opção política da *desconstrução da subalternidade*, assumindo como “objeto” de pesquisa e ação sujeitos de conhecimento que constroem e desconstroem permanentemente suas redes de relações e significados. Ao invés de uma epistemologia dogmática, que formula e explica as razões pelas quais nosso presente é como é, espera-se construir um saber crítico e questionador, que não se conforme com generalidades conceituais de verdades explicativas, mas olhe todas as questões com a perspectiva interrogativa da *dúvida e da utopia*.

Manter juntas a dúvida e a utopia significa pensar a possibilidade de um *posicionamento político-epistemológico* que não exalte a dúvida pela dúvida mas, querendo desfazer o vínculo entre conhecimento e disciplina que marcou o que Spivak denomina de *violência epistêmica da modernidade*, saiba se posicionar nos *entre-lugares* polifônicos das vozes antes caladas, para falar com elas, nunca por elas.

A primeira consequência político-epistemológico-pedagógica deste modo de pensar-ser-aprender-ensinar é que afirmar uma verdade não tem como consequência imediata negar qualquer outra alternativa ou possibilidade, mesmo contraditória ou até divergente. Isto não nos lança num *vale-tudo* prático ou teórico que deita por terra qualquer princípio ou critério de valoração, mas exige que, acima de tudo, esteja a afirmação da **vida**, em todas as suas dimensões, como valor maior. Este é o grande desafio que o tempo todo vem nos movendo.

REFERÊNCIAS:

AZIBEIRO, N. E. **Relações de saber, poder e prazer**: educação popular e formação de educador@s. Florianópolis: CEPEC, 2002.

BATESON, G. **Mente e Natureza**. Trad. De Cláudia Gerpe. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

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

BRANDÃO, C.R. **A educação como cultura**. 2ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CANAU, V. CANAU, V.M. (org.) **Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

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

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

FLEURI, R.M. 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, 2000.

_____. **Educação intercultural: desafios e perspectivas da identidade e da diferença cultural em práticas educativas e movimentos sociais no Brasil**. Projeto Integrado de Pesquisa – PQ/CNPq. Florianópolis, 2001.

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

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

GARCIA, R.L. A busca da coerência: reflexões sobre a produção do GT Educação Popular. In: **Revista Brasileira de Educação**. Set/out/nov/dez 2001. Nº 18.

GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

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

MORIN, E. & LE MOIGNE, J.-L. **A inteligência da complexidade**. Trad. Nurimar Maria Falci. São Paulo: Perópolis, 2000.

RODRIGUEZ, I. Hegemonía y dominio: subalternidad, un significado flotante. In: **Teorías sin disciplina**. México : University of San Francisco : M.A. Porrúa, 1998. Disponível em: <<http://ensayo.rom.uga.edu/critica/teoria/castro/castroG.htm>>. Acesso em 05 set. 2002.

SOARES, M. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 15ed. São Paulo: Ática, 1997.

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

VALLA, V. V. Apoio Social e Saúde: buscando compreender a fala das classes populares In: **Educação Popular hoje**. São Paulo: Loyola, 1998.

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

ZALUAR, A. **A máquina e a revolta: as organizações populares e o significado da pobreza**. São Paulo: Brasiliense, 1985.