

ModernidadeColonialidade ocidental e a produção subalterna do outro¹

Nadir Esperança Azibeiro*

Resumo: Este texto brotou de uma pesquisa que teve como principal desafio a busca de outras *tessituras* para processos de formação inicial e continuada de educadoras. Assumindo como perspectiva *politicoepistemológica* o pensamento liminar, o texto foi-se tecendo como um fuxico, incorporando retalhos da história da produção das periferias urbanas como subalternas e 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. Entendendo o currículo como construção social, como trajetória, como processo, pensá-lo a partir desta perspectiva ético-político-epistemológica significa tratá-lo como um contínuo jogo de forças, a ser explicitado e *esgarçado* de tal forma que possam se abrir as brechas, os *entrelugares* em que vozes, culturas e histórias sempre ou quase sempre caladas ou ignoradas tenham a possibilidade de pronunciar-se e de ser consideradas.

Palavras-chave: desconstrução de subalternidades, pensamento liminar, *modernidadecolonialidade*.

Abstract: This text came up from a research whose main challenge was the search for other *textures* for processes of starting and continuing education for a group of women educators. Taking preliminary thought as a *political-epistemological* perspective, the text was gradually developed like a *fuxico* (ornamental fabric flower), incorporating patches of the constitution history of *suburban areas* subordinate and the constitution history of the so-called Third World as a *suburban area* of the modern colonial world system. The thread that connected these patches was the ethic-political-epistemological option for deconstructing subordination. Understanding the curriculum as social construction, a trajectory, or a process, and considering it from this ethic-political-epistemological perspective, means treating it as a continuous strength game to be considered and *stretched out* in such a way that one can open breaches and gaps in which voices, cultures and stories that have always or almost always been silenced or ignored can have the possibility of speaking up and being considered.

Key words: deconstruction of subordination; preliminary thought; *modernity-coloniality*.

* Professora do Centro de Ciências da Educação, Faculdade de Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). nadirazibeiro@udesc.br

1. Uma versão deste texto foi apresentada na Sessão Especial da 29ª. Reunião Anual da ANPEd, intitulada *Currículo e desconstrução da subalternidade: gênero, meio-ambiente e emancipação social*, em 2006.

Introdução

O desafio principal colocado para a pesquisa que deu origem a este texto foi a busca, para além das perspectivas hegemônicas na modernidade ocidental, de outras tessituras para os processos de formação inicial e continuada de educador@s.² Integrandos referências de várias áreas disciplinares, como a antropologia, a lingüística e os estudos culturais, buscou-se tecer outras modulações para propostas de formação de educador@s que possam ativar entrelugares em que se torne possível a desconstrução de subalternidades, particularmente nos processos educativos que ocorrem *em* e *com* grupos populares e morador@s de periferias. A partir da convivência e de um diálogo *denso e tenso* com morador@s da Comunidade Nova Esperança³, esta pesquisa buscou compreender as relações e os discursos que produziram múltiplas subalternizações na *modernidade-colonialidade* ocidental, suas ambigüidades e ambivalências.

Tecendo-se como um fuxico, a pesquisa possibilitou o levantamento de outras questões e outros olhares para os processos de formação inicial e continuada de educador@s, percebendo seus *propósitos* e *despropósitos*, de forma a poder propor outras tessituras, que *des-loquem* jogos de poder e políticas de verdade. A consideração da *colonialidade* como a outra face da modernidade ocidental, decorrente do *pensamento liminar*, possibilitou alargar o horizonte do entendimento de como foram produzidas como subalternas as periferias e as pessoas que nelas habitam, em meio a todas as ambivalências e contradições desses *jogos de poder*. Ao longo deste percurso, várias histórias, múltiplas trajetórias se entrecruzaram: a produção subalterna do outro na modernidade ocidental, que tem uma das formas de operacionalização na produção das periferias como subalternas, *sentida na pele*, ainda hoje, na Nova Esperança – mas também nos países e pel@s intelectuais, professor@s e pesquisador@s do Terceiro Mundo, que gritam para que sua voz possa ser ouvida e considerada. A explicitação do que vem se produzindo como *um entendimento de interculturalidade*, a partir da experiência no Programa Entrelaços do Saber-UDESC, em diálogo com o núcleo Mover-UFSC, e de como têm sido vividas experiências de *desconstrução de subalternidades*, permite vislumbrar alguns indícios de como essas escolhas podem contribuir para outras tessituras nos processos de formação de educador@s

2. Com o símbolo “@” quero indicar simultaneamente os gêneros feminino e masculino. Ao invés de verter o gênero dos substantivos (e respectivos complementos nominais) no masculino, que seria o gramaticalmente correto, vimos utilizando propositalmente esta forma gráfica, para levantar a questão – política e cultural – do sexismo de nossa linguagem, que transforma o masculino no genérico, incluindo nele o feminino.

3. Comunidade situada na porção continental de Florianópolis-SC, originada de ocupação organizada pelo Movimento Sem Teto no início da década de 1990.

– e nas decisões curriculares para outros espaços formativos, possibilitando, talvez, a partir de sua implementação, o estabelecimento de outras *políticas de verdade* e a tessitura de “um mundo um pouco menos feio”.⁴

Não se trata da busca de *raízes* ou *causalidades*, mas da análise de processos – de *jogos de poder* – que estabeleceram *políticas de verdade*. Processos ambivalentes e contraditórios que deixam entrever *indícios* de como as *verdades* são produzidas e os *valores* inventados. Nesse movimento fabricam-se, também, estigmas e estereótipos, que se inscrevem nos *corpos* e nas *linguagens* de tod@s@s que se situam às margens dos centros de *poder* e *conhecimento* e *ousam* transgredir padrões hegemônicos. Assim se constituem, também, os currículos, *pensados e praticados*, entendidos como *redes de saberes e práticas que se fazem presentes nos cotidianos escolares e em espaços educativos não-formais*.

Traçando o mapa ao percorrer o caminho

Pensando o currículo como texto cultural, trajetória, processo e produto de relações que subalternizam e excluem @ *diferente*, buscamos instrumentais que nos ajudem a entendê-lo como *contínuo jogo de forças*, a ser explicitado e esgarçado de tal forma que possam se abrir as brechas, os *entrelugares* em que vozes, culturas e histórias sempre ou quase sempre caladas tenham a possibilidade de emergir, de *se dizer*.

Nesse sentido, ao nos reportarmos à configuração do mundo ao final do século XV, início do século XVI, encontramos uma Europa em que se destacam os países ibéricos, por terem retomado suas terras aos mouros e por mostrarem condições e ousadia para se aventurar *por mares nunca dantes navegados*. Afinal, no imaginário então dominante nessa parte do mundo, a Europa (ocidental) era o território que tinha sido destinado por *Deus* aos descendentes de Jafé, filho predileto de Noé, fiel a seu pai até a morte. O Oriente havia sido dado a Sem, *inventado* depois pela modernidade, laica, como *o outro*, a ser estudado, narrado e – por que não – explorado, pelos ocidentais, que se consideravam os únicos *sábios e civilizados*. E o que dizer da África, na qual se haviam refugiado os filhos de Cam, amaldiçoado pelo próprio pai! Foi fácil os colonizadores convencerem-se de que esses nem alma tinham! Aliás, não seria assim também com os *gentios* encontrados nas *novas terras*? Por isso podiam ser escravizados. (Era essa, inclusive, sua *esperança* de salvação!).

Essa explicação *religiosa*, no entanto, já não satisfazia a todos, nesses limiares dos tempos modernos (ficavam particularmente insatisfeitos aqueles que

4. Paulo Freire utiliza esta expressão para reportar-se à exploração, à injustiça e à exclusão de pessoas, grupos, linguagens, histórias e culturas pela “civilização” ocidental.

não tinham as bênçãos papais e a quem essas *explicações* não traziam benefícios). A filosofia, inicialmente, e logo depois as ciências, vieram substituir a teologia na justificação teórica da *superioridade* ocidental sobre todos *os outros*. As *raças inferiores* ou *impuras* precisavam ser *melhoradas*. Os *selvagens, ignorantes, primitivos* tinham que ser *civilizados*.

Estabelecia-se, assim, a *diferença colonial*.⁵ Para além da disputa que opôs Bartolomeu de Las Casas, defensor da humanidade dos nativos das Américas (embora não aceitasse sua cultura e quisesse *convertê-los* à fé cristã), e Oviedo e Sepúlveda, que os consideravam *bruta animália*, a idéia da existência da várias *espécies* de humanos continuaria a imperar até meados do século XVIII (e a influência desse imaginário na produção de preconceitos e estereótipos perdura até nossos dias). Lineu, fundador da moderna classificação das espécies, incluiu, em 1735, a *espécie* humana no *reino* animal e na *ordem* dos primatas sob a designação específica de *Homo sapiens*, classificando-o, segundo critério em grande parte geográfico, em seis *raças: europeus, americanos, asiáticos, africanos, selvagens e monstros* (apud Marques, 1995, p. 41)⁶.

Embora o *discurso* científico não seja mais esse, sabemos bem o quanto esse *imaginário* ainda impregna conceitos e preconceitos, gerando todo tipo de estigmas e exclusões. Como lembra Galeano:

A certeza de que alguns povos nascem para ser livres e outros para ser escravos guiou os passos de todos os impérios que existiram no mundo. Mas foi a partir do Renascimento e da conquista da América que o racismo se articulou como um sistema de absolvição moral a serviço da voracidade europeia [...] A era colonial necessitou do racismo tanto quanto da pólvora (1999, p.46).

Uma história local e um modo de construção do conhecimento – a partir do etnocentrismo da Europa ocidental moderna – foram convertidos no pa-

5. Esta é a denominação que Mignolo dá à subalternização de saberes e conhecimentos estabelecida pela modernidade ocidental "energia e maquinário que transformam diferenças em valores" (2003b, p. 37). Ele explica que "a diferença colonial é um termo geral para a historicidade e diversidade das diferenças geopoliticamente coloniais através das quais, nas histórias locais, a modernidade/colonialidade tem sido continuamente articulada e rearticulada ao longo dos últimos 500 anos" (2004, p.694, nota 9).

6. À luz dessa *classificação* é que naturalistas, nos séculos XVII e XVIII, falavam das tribos *selvagens*, povos "irreversivelmente bárbaros, incapazes da pacificação, contrários à agricultura e ao comércio". Já *monstruosos* eram aqueles que nasciam com deformidades ou "deformavam-se seguindo costumes bizarros". Quem explica é Ronald Raminelli, historiador e professor do Departamento de História da UFF, a partir de sua pesquisa sobre a Viagem Filosófica de Alexandre Rodrigues Ferreira (Raminelli, 2001) também disponível em <<http://gladiator.historia.uff.br/tempo/textos/artg6-10.PDF>> (p. 9-10).

drão a partir do qual todos os povos passaram a ser julgados e classificados. Os que não se incorporavam a essa “marcha inexorável da história estariam fadados a desaparecer” (Lander, 2003, p.23). Stuart Hall, focando a colonização britânica, já chama a atenção para o fato de que “o particularismo ocidental foi reescrito como um universalismo global” (2003, p.85). “Reduzindo os outros a si mesmo, o ocidente dilui e nega as diferenças, transformando-as em momentos de uma única escala evolutiva” (Lopes da Silva, 1995, p.323).

Quijano é enfático a esse respeito:

O fato de os europeus ocidentais imaginarem ser a culminação de uma trajetória de civilização desde um estado de natureza, levou-os também a pensar-se como os *modernos* da humanidade e de sua história, isto é, *como o novo e o mais avançado da espécie*. Como ao mesmo tempo atribuíam ao restante da espécie o pertencimento a uma categoria, por natureza, inferior e por isso anterior, ou seja, o passado no processo da espécie, os europeus imaginaram também ser não somente os únicos portadores de tal modernidade, mas também seus únicos criadores e protagonistas. O mais notável, no entanto, não é que os europeus tenham pensado desse modo a si mesmos e aos outros – esse etnocentrismo não é privilégio deles – e sim o fato de terem sido capazes de difundir e de estabelecer essa perspectiva histórica como hegemônica dentro do novo universo intersubjetivo do padrão mundial de poder (Quijano, 2003, p.212).

Diria Foucault que “o que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso” (Foucault, 1979, p. 8). De fato, como prossegue o próprio Foucault, “a partir dos séculos XVII e XVIII houve verdadeiramente um desbloqueio tecnológico da produtividade do poder”. No entanto, naqueles finais do século XV e no início do século XVI, os regimes de verdade estabeleceram-se a partir da eliminação até mesmo física de@ diferente⁷. As categorias, os conceitos e as perspectivas da Europa Ocidental tornaram-se categorias universais, não apenas para a análise de qualquer realidade, mas para a própria normatização da conduta – o dever ser, o modelo de civilização de todos os povos do planeta. A tal ponto que, até mesmo ao reconhecimento dos direitos dos povos, formulado no século XVI, o século XVIII opôs os direitos do homem e do cidadão (Mignolo, 2003, p.95). Nesse momento, todo o debate jurídico-teológico sobre a colonização e o direito dos povos desapareceu. Assim, o próprio pensa-

7. Até mesmo os *diferentes* dentro da própria Europa, que, se não eram mais queimados, continuaram por muito tempo a ser *deportados*, inclusive para cá.

mento denominado pós-colonial vem promovendo uma análise que começou no século XVIII, excluindo as Américas (e a colonização ibérica) da própria consideração da colonialidade (Mignolo, 2003, p.11ss.).

Esta – a *colonialidade* – é a outra face, que explicita o totalitarismo epistêmico da modernidade. Esse processo – que Boaventura de Souza Santos denomina “epistemicídio” – retirou de todos os *outras*, não europeus-ocidentais, a própria capacidade de pensar – e não poucas vezes até o direito de *ser*. Desconsiderando suas línguas, suas culturas, suas histórias, deixou-lhes como única opção de *sucesso* – ou, muitas vezes, de *sobrevivência* – assimilar as línguas, as culturas, as histórias – a *civilização* – da Europa ocidental, ela própria não monolítica, já que, depois do século XVIII, também os ibéricos foram relegados a uma segunda categoria e, com eles, mais uma vez *desclassificados*, os povos por eles colonizados. Não é difícil lermos – ou até ouvirmos – afirmações da *superioridade* de colonizações outras, não-ibéricas, sobretudo a britânica. Considera-se que os Estados Unidos são “mais avançados” do que o Brasil porque foram colonizados pelos ingleses e não por latinos (Orlandi, 1990, p.141). Aqui no Estado de Santa Catarina há inúmeros trabalhos que ressaltam como os colonos (“de origem”), principalmente italianos e alemães, consideravam-se (ou ainda se consideram) superiores aos *brasileiros* (Dolzan, 2003; Oliveira, 2002). Carlos Walter Porto Gonçalves, doutor em Geografia, Professor Adjunto do Programa de Pós-Graduação em Geografia do Departamento de Geografia da UFF, lembra:

Se o meridiano de Tordesilhas indicava a hegemonia ibérica nesse mundo moderno-colonial, o meridiano de Greenwich – nova grafia na terra – sinalizará a hegemonia da Europa norte-ocidental, inglesa sobretudo, agora não mais sancionada pela Igreja, mas pela Ciência (2004, p.5).

Assim se estabelecia um processo, do qual apenas um lado seria explicitado: a modernidade. Sua outra face, a *colonialidade*, seria invisibilizada “sob a idéia de que o ‘colonialismo’ seria um passo necessário em direção à ‘modernidade’ e à ‘civilização’; e continua a ser invisível hoje, sob a idéia de que o colonialismo acabou e a modernidade é tudo o que existe” (Mignolo, 2004, p.676). Como a história sempre foi contada da perspectiva do colonizador, apenas a modernidade apareceu. Seu *avesso* permaneceu como a página em branco, o espaço sem voz (sem ciência, sem pensamento, sem filosofia) que a modernidade tinha, e ainda tem, de conquistar, de superar, de dominar, de incluir nas benesses da *civilização*. Esse é o principal efeito das *políticas de verdade* hegemônicas na *modernidadecolonialidade* ocidental, “os efeitos de verdade que este poder produz, transmite e que por sua vez reproduzem-nos” (Foucault, 1979, p.179).

Lembra-nos Quijano (1999) que a espoliação colonial é legitimada por um imaginário que estabeleceu (e continua estabelecendo) *diferenças incomensuráveis* entre o colonizador e o colonizado. As noções de *raça* e de *cultura* operam, então, como dispositivos classificatórios que geram identidades opostas. A maldade, a ignorância, a selvageria, o atraso são consideradas as *marcas identitárias* do colonizado, enquanto a bondade, a civilização, a racionalidade passam a constituir as *características inerentes* ao colonizador.

Essa percepção foi também explicitada por Paulo Freire, ao afirmar que “para os opressores são sempre os oprimidos que são hostis, que são ‘violentos’, ‘bárbaros’, ‘maus’, ‘ferozes’ [...]” (1977, p.45)⁸. Dialogando com a perspectiva psicanalítica de Fanon, Freire considera que os oprimidos *introjetam* a figura do opressor. Mesmo não a entendendo como *introjeção* da figura do dominador, mas como um *acionamento* de múltiplos mecanismos de subjugação pelo *convencimento* de que o certo, o justo, o verdadeiro é o que o *dominador* faz, é sua forma de ser, de pensar e de agir; e, ainda que não considere que tenha havido uma *invasão cultural*, já que colonizador e colonizado estabeleceram *relações ambivalentes*, que acabaram por modificar a ambos, é necessário admitir que houve, de fato, uma *invasão* do território, e a perspectiva do colonizador tornou-se hegemônica, pela *eliminação* – com frequência mesmo física – do colonizado. Estabeleceram-se, desse modo, *regimes de verdade*, em que os valores particulares passaram a circular como verdades universais, *naturais*, cuja *força* de convencimento reside em sua reafirmação constante pelos *discursos autorizados*.

Inúmeras teorias *científicas* vieram justificar esse estado de coisas, e seu questionamento só passou a ser ouvido e levado em consideração quando as mesmas teorias buscaram *explicar* os horrores do nazismo, além das atrocidades de Hiroshima e Nagasaki. Talvez até porque nesse momento a hegemonia ocidental se deslocasse da Europa ocidental para os Estados Unidos. Esse deslocamento, no entanto, não alterou suas características colonialistas e excludentes.

Esta forma de pensar não se tornou hegemônica sem luta e sem resistências. Processos de resistência importantes marcam muitas de nossas práticas e costumes, mas permanecem invisibilizados por discursos que mantêm hegemônicos os preconceitos e estereótipos. Desse modo, o silenciamento da *colonialidade* acabou por produzir o que Raymond Williams denomina *tradição seletiva* (Williams, 1961, p.67). Esse processo possibilita que, ao longo do tempo, vá se cristalizando como alternativa única aquilo que não passava, no início, de *uma seleção* escolhida dentre um universo muito mais amplo de possibilidades.

8. Freire fala, também, na “concepção branca do Brasil mestiço” que “ao expropriar as terras, ao dominar a cultura, ao considerar os indígenas como de menor idade, incapazes, quistos de negatividade no Brasil e de inferioridade, manchas de impotência nacional” (2004, p.26-7).

Williams considera a própria hegemonia como um processo ativo, uma economia da experiência, governada pela interação de elementos dominantes, residuais e emergentes (apud Cevasco, 2001, p.149).

Esse jeito preconceituoso de olhar os *diferentes* tomará outros contornos teóricos e políticos, que não trarão, no entanto, grandes modificações práticas. Sob a influência da teoria das carências culturais, importada dos Estados Unidos, ou com um entendimento reducionista da teoria do capital cultural, de Bourdieu, a mesma forma de análise e *tratamento* continuará presente:

Os supostamente superiores vêem-se como centro do mundo, eixo em torno do qual gira o que é verdadeiramente humano. Imbuídos desse sentimento e compreensão, agem no sentido de tornar todos os que forem diferentes, e por isso inferiores, iguais a si. Se estes não puderem ou se negarem a aderir à nova identidade, devem ser eliminados ou postos à margem. O não tornar-se semelhante, o mais igualmente possível, aos que se consideram melhores e têm o poder de impor o seu ponto de vista, implica ser tido como incapaz e mal sucedido. Esta é a longa prática que os povos da América Latina conhecem, desde os primórdios da experiência de serem colonizados, escravizados, libertados, recolonizados (Gonçalves e Silva, 1996, p.168).

O reconhecimento do outro – *diferente* – como *semelhante*, não por qualquer tipo de idealismo religioso, nem somente por uma propalada igualdade jurídica, implica o estabelecimento de um outro *regime de verdade*, que substitua a *razão indolente* da modernidade ocidental, caminhando *do colonialismo para a solidariedade* ou, como o qualifica Boaventura de Souza Santos, buscando “um conhecimento prudente para uma vida decente” (2002). *Solidariedade* como *princípio*, que já era evocada por Raymond Williams, como “a constatação, tornada óbvia em nossos dias, por exemplo, pela consciência ecológica, de que a vida de toda a sociedade está objetivamente interligada” (apud Cevasco, 2001, p.63). Isso implica um *movimento ético-político-epistemológico* de tomar as vozes, histórias e culturas *locais* como ponto-de-partida, entendendo, *a partir delas*, como se *produziram* suas articulações com o global. E, principalmente, implica admitir a *impossibilidade* de um único caminho, uma única forma de *ver* ou *fazer*, uma única verdade, mantendo-se em tensão, também, as possibilidades de *emancipação* e de *regulação*.

Pensamento liminar: pluri-versalidade ao invés de uni-versalidade

Para Mignolo, uma descrição conseqüente de “um outro pensamento” é a seguinte: uma maneira de pensar que não é inspirada em suas próprias limita-

ções e não pretende dominar e humilhar; uma maneira de pensar que é universalmente marginal, fragmentária e aberta; e, como tal, uma maneira de pensar não etnocida (2003, p. 104). Seguindo esse entendimento, ao invés de pensar num outro paradigma, como qualquer possibilidade de outro modelo ou de verdade absoluta, incorporo-me ao movimento que prefere afirmar a necessidade de outras políticas de verdade, tecidas a partir de jogos de poder que admitem em suas tramas a polifonia, a polissemia, a pluralidade.

Dialogando com Foucault e sua idéia de “insurreição dos saberes subjogados”, Mignolo afirma ser sua intenção “transportar os saberes subjogados até o limite da diferença colonial” (2003, p.45). Em outro momento analisa como as propostas críticas elaboradas a partir dos centros, como, por exemplo, a “desconstrução”, de Derrida, têm que encontrar outras “tessituras a partir das margens”, a partir das histórias que foram silenciadas e descartadas “pela cegueira da diferença colonial” (2003, p.442).

Assim, enquanto a modernidade se centra numa abordagem monotópica, que admite *uma única* perspectiva como *correta* ou *verdadeira*, o reconhecimento da *modernidadecolonialidade*, proposta pelo pensamento liminar, quer abrir-se para a pluralidade ou *pluri-versalidade* epistêmica. Possibilitar a emergência de *outras lógicas, tecidas a partir* das fronteiras – internas ou externas – da modernidade ocidental. Este *outro pensamento* não quer se colocar como o oposto do pensamento hegemônico, instituindo, não é demais reafirmar, uma outra universalidade, uma outra verdade absoluta. Quer, antes, constituir-se como suas *outras faces*, alternativas e complementares, que com ele coexistem e interagem. Pensamento complexo, dialógico, polifônico, pluritópico, *intercultural*, que busca “ativar saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legitimados, contra a instância teórica unitária que pretenderia depurá-los, hierarquizá-los, ordená-los em nome de um conhecimento verdadeiro, em nome de uma ciência detida por alguns” (Foucault, 1979, p.171).

Do ponto de vista da América Latina, o *pensamento liminar*, abrindo espaço para o reconhecimento da *diferença colonial*, pode possibilitar a emergência de vozes, línguas, culturas, significados, histórias antes excluídas, silenciadas ou nomeadas tão-somente por suas *carências*. Não para criar outras verdades ou lugares de enunciação absolutos, ou mesmo melhores que os outros, repito, mas para trazer à tona a polifonia, a pluralidade de possibilidades do *conhecer* e do *ser, nenhuma tendo necessidade de eliminar a outra para afirmar-se*.

Chamar a atenção para a *enunciação da diferença cultural* exige ir além do reconhecimento e do acolhimento das diversidades, da crítica aos racismos e às discriminações, da lógica das exclusões ou inclusões resultantes de preconceitos ou estereótipos. Pede atenção à própria *produção dos significados*, sempre ambivalente, deslizante, intercambiante. Atenção ao jogo de forças que se pro-

duz a cada momento, em cada situação, em cada relação. Atenção aos contextos culturais, políticos, históricos e sociais em que se movem – e *des-locam* – os significados produzidos pelos sujeitos em relação. Atenção às possibilidades de *reinscrição*, de alteração desses significados, assim como das relações e das políticas de verdade vigentes.

Este entendimento complexifica a análise das relações entre natureza e cultura, descartando as possibilidades, seja de um padrão único e universal, *próprio* de todo o *humano*, seja de padrões particulares, entendidos como *essência*, como algo *inerente* ou imutável. Entendendo que estamos o tempo todo *sendo*, *fazendo-nos*, *em processo*, as possibilidades de *transformação* – pessoais, sociais, políticas – estão colocadas como *possibilidades reais*, ainda que não tenhamos *a priori* o *controle* de sua direção. A *intervenção* – política ou educativa – reencontra seu significado, exigindo, ao mesmo tempo, contínua avaliação e redirecionamento. Assim também desponta como significativa a busca dos *entrelugares*, em que seja possível a *desconstrução de subalternidades*, por provocarem *des-locamentos*, mudando jogos de poder e políticas de verdade.

A desconstrução de subalternidades como opção ético-político-epistemológica

Ao falar em subalternidades, penso em relações que produzem hierarquizações ou subalternizações; em histórias que se inscrevem em corpos silenciados, tornados dóceis; em rituais onde se fixa a dominação (Foucault, 1979, p.25), não uma dominação global, de uns sobre os outros, ou de um grupo sobre outro, mas as múltiplas sujeições que existem e funcionam no interior do corpo social (Foucault, 1979, p.181). Refiro-me, assim, à produção de subjetividades que se submetem e inferiorizam, porque – de tanto que esse discurso é martelado e os corpos disciplinados para se submeterem a esse regime de verdade – acabam por assimilar esses discursos e assumir a perspectiva do colonizador ou do opressor.

Ao contrário do que foi postulado por teorias revolucionárias, dentre as quais o próprio marxismo, não entendo que o subalterno tenha o primado da consciência e da ação política. Por outro lado, não considero tampouco que ele seja necessariamente um sujeito passivo, hibridizado por uma lógica cultural que se impõe de fora. Entendo-o como sujeito ativo, que tem suas formas de resistência, que negocia, entra nos jogos de poder, elaborando os caminhos de sua própria vida, com maior ou menor entendimento desses jogos de que participa a partir das situações vividas. Desconstruir subalternidades, assim, pode significar aumentar a capacidade de percepção desses jogos, situando-se em relação às ambigüidades e ambivalências vividas no cotidiano, ao mesmo tempo que às tramas da macro-política.

A desconstrução das subalternidades implica, em primeiro lugar, um 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 associa-se um privilegiamento do primeiro termo em detrimento do segundo. Em segundo lugar, implica um esgarçamento dos paradoxos: levar ao extremo cada dicotomia e mostrar que, no limite, ela é falsa, porque construída como universal e natural a partir de concepções e histórias locais: datadas e situadas.

O que pode mudar, nas decisões curriculares, ao pensar que não existe *a verdade, a referência*, como um dado absoluto? Não se trata mais somente de um *repassé de conhecimentos, conteúdos e valores*, como algo dado *a priori*, mas de uma contínua – embora nunca linear – construção de conhecimentos – e de *subjetividades*, como novidade, como re-invenção, como possibilidade do que antes não era ou não parecia possível. Conhecimentos constituídos não apenas a partir da racionalidade, mas da intuição, da sensibilidade, da emoção, de todo o *ser* que sente, pensa e age – e assim continuamente também se *constitui*. Isso pede a busca de desconstrução de estruturas e referenciais pré-dados, deslocamento contínuo de limites, avanço constante das fronteiras, entendidas no sentido que Anzaldúa (1987) lhes dá: margens, *entrelugares*, espaço de interseção e de trocas, não de separações ou sínteses; lugar de ambivalências, que possibilita, por isso, o contínuo fluxo de saberes e o deslocamento de poderes.

Problematizar currículos que se constituem apenas a partir das concepções hegemônicas, subalternizando ou excluindo as diferenças e *@s diferentes*. Entender o currículo como *acontecimento*, pluritópico, plurifocal, que se dá e se ressignifica a partir de todas as relações estabelecidas, alargando o sentido das próprias *relações de aprendizagem*.

Para isso, “é preciso coragem, vontade, insubordinação, transgressão, subversão. Artistagem de novas práticas. Artistagem, de ordem estética, ética e política. Artistagem vivenciada como um desfazer permanente das verdades, das condutas, dos poderes, dos saberes, das subjetividades educacionais. Artistagem derivada das dores e dos prazeres de trabalhar nas fronteiras. Pesquisar-ensinar-artista: viver. Para tornar nossa vida e a do/as outros/as mais dignas de serem vividas” (Corazza, 2002, p. 66-68).

Referências bibliográficas

ANZALDÚA, Gloria. *Borderlands: the new mestiza = La frontera*. San Francisco: Aunt Lute, 1987.

CEVASCO, Maria Elisa. *Para ler Raymond Williams*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

- CORAZZA, Sandra Mara. Pesquisa-ensino: o “hifen” da ligação necessária na formação docente. In: ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges (orgs.). *Professora-pesquisadora: uma práxis em construção*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.55-70.
- DERRIDA, Jacques. *Posições*. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- DOLZAN, Janiane. *A (re)invenção da italianidade em Rodeio -SC*. 2003. Dissertação (Mestrado). PPGH-UFSC, Florianópolis, SC.
- FOUCAULT, Michel de. *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 4.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. Organização de Ana M. Araújo Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2001.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da tolerância*. Organização e notas de Ana M. Araújo Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- FREIRE, Paulo; MACEDO, Donald. Um diálogo com Paulo Freire. In: McLAREN *et al*. *Paulo Freire: poder, desejo e memórias de libertação*. Tradução Márcia Moraes. Porto Alegre: ArtMed, 1998, p. 203-210.
- GALEANO, Eduardo. *De pernas pro ar: a escola do mundo ao avesso*. Tradução de Sérgio Faraco. Porto Alegre: L&PM, 1999.
- GONÇALVES, Carlos Walter Porto. *A r-existência indígena-campesina e o latifúndio genético*. Disponível em: www.cibergeo.org/agbnacional. Acesso em 06jun2004.
- GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. Prática do racismo e formação de professores. In: DAYRELL, Juarez. *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996, p. 168-178.
- HALL, Stuart. *Da diáspora*. Identidades e mediações culturais. Organização Liv Sovik; Tradução Adelaine La Guardia Resende *et alii*. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.
- LANDER, Edgardo (compilador). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2003.
- LOPES DA SILVA, Aracy. Mito, razão, história e sociedade: inter-relações nos universos sócio-culturais indígenas. In: LOPES DA SILVA, A.; GRUPIONE, L.D.B. (orgs.). *A temática indígena na escola*. Brasília: MEC : MARI : UNESCO, 1995, p. 317-335.
- MARQUES, João Filipe. O estilhaçar do espelho: da raça enquanto princípio de compreensão do social a uma compreensão sociológica do racismo. *Ethnologia: racismo e xenofobia*. Lisboa, mai/out 1995, p. 39-58.
- MIGNOLO, Walter. *Histórias locais / Projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

MIGNOLO, Walter. Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. In: SOUZA SANTOS, B. (org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente*. um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004. p. 667-710.

OLIVEIRA, Ancelmo Pereira de. *O discurso da exclusão na escola*. Joaçaba, SC: UNOESC, 2002.

ORLANDI, Eni P. *Terra à vista*. Discurso do confronto: velho e novo mundo. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1990.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. *in* Castro-Gómez, S. *et alii*. *Pensar (en) los intersticios*. Bogotá: CEJA, 1999, p. 99-109.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: Lander, E. (compilador). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2003, p. 201-246.

RAMINELLI, Ronald. *Imagens da colonização*. A representação do índio de Caminha a Vieira. São Paulo/Rio de Janeiro: Edusp/Fapesp/Jorge Zahar, 1996.

SOUZA SANTOS, Boaventura de. *Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. v.I. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. 4ed. São Paulo: Cortez, 2002.

WILLIAMS, Raymond. *The long revolution*. London: Chatto and Windus, 1961.

Recebido em 31 de janeiro de 2007 e aprovado em 09 de março de 2007.