

Interculturalidade complexa: uma proposta de reflexão*

*Elvis Rezende Messias***

Resumo

O objetivo deste trabalho é se aproximar da temática central da interculturalidade em diálogo com as perspectivas da inflexão decolonial e da epistemologia da complexidade. Baseado em pesquisa bibliográfica e com enfoque teórico-conceitual, discute, primeiramente, o conceito de colonialidade cultural e, em um segundo momento, oferece uma distinção entre interculturalidade funcional e interculturalidade crítica. Por fim, em dinâmica de complexidade, propõe a noção de interculturalidade complexa como um complemento indispensável para a compreensão do tema central aqui investigado.

Palavras-chave: interculturalidade; interculturalidade complexa; colonialidade cultural; inflexão decolonial; epistemologia da complexidade.

Complex interculturality: a proposal for reflection

Abstract

The objective of this work is to address the central issue of interculturality in dialogue with the decolonial inflection and the epistemology of complexity. Based on bibliographic research and with a theoretical-conceptual approach, the work first discusses the concept of cultural coloniality and, secondly, offers a distinction between functional interculturality and critical interculturality. Finally, in a dynamic of complexity, it proposes the notion of complex interculturality as an essential complement to understand the central topic investigated here.

Keywords: interculturality; complex interculturality; cultural coloniality; decolonial inflection; epistemology of complexity.

* Este trabalho traz e complementa excertos da tese (doutorado em educação) *Marcas de colonialidade cultural na formação filosófico-educacional brasileira*, PPGE/UNINOVE, 2023.

** Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Campanha, MG. Vice-diretor da IES e docente-pesquisador do Departamento de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Doutor em Educação pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE). E-mail: elvismessias.prof@gmail.com

Interculturalidade complexa: uma proposta de reflexão

Resumen

El objetivo de este trabajo es abordar el tema central de la interculturalidad en diálogo con la inflexión decolonial y la epistemología de la complejidad. A partir de una investigación bibliográfica y con un enfoque teórico-conceptual, el trabajo discute en primer lugar el concepto de colonialidad cultural y, en segundo lugar, ofrece una distinción entre interculturalidad funcional e interculturalidad crítica. Finalmente, en una dinámica de complejidad, propone la noción de interculturalidad compleja como complemento indispensable para comprender el tema central aquí investigado.

Palabras-clave: interculturalidad; interculturalidad compleja; colonialidad cultural; inflexión decolonial; epistemología de la complejidad.

1. Introdução

Este trabalho tem a perspectiva de focar em categorias reflexivas que se voltam mais especificamente à questão da cultura. Parto do pressuposto de que a interculturalidade é um elemento que complementa de modo singular a discussão sobre a colonialidade e a decolonialidade, oferecendo luzes para o enfrentamento decolonial dos desafios cotidianos, destacadamente dos educacionais. Como expressam Tavares e Gomes (2019, p. 181), “o processo de decolonialidade supõe a dissolução de todas as formas de dominação e subalternização cultural, epistemológica e ontológica dando lugar a um processo de diálogo intercultural”.

Correlacionar discussões decoloniais e interculturais implica uma compreensão complexa do fenômeno cultural contemporâneo, especialmente porque pode possibilitar uma singular complementaridade entre denúncia de situações desumanizantes e anúncio de perspectivas de humanização.

Desse modo, os temas aqui discutidos se imbricam em torno da questão (inter)cultural, em dinâmica de complexidade, criticidade e em íntima ligação com a decolonialidade, oferecendo caminhos para o vislumbre de possíveis intuições filosófico-educacionais em vista de uma interculturalidade complexa.

2. A ideia de “colonialidade cultural”

O conceito de “colonialidade cultural” não é muito comum nos estudos de decolonialidade. Ele até já apareceu pontualmente em alguns trabalhos (Quijano, 2016; Añón, 2021), mas parece não ter vingado nas últimas décadas. As dimensões de colonialidade mais frequentes são as do poder, do saber e do ser, dentre outras (Messias, 2023, p. 61-76).

Contudo, a colonialidade cultural parece poder ser compreendida em uma perspectiva sintética das demais dimensões de colonialidade supracitadas, oferecendo uma espécie de ponte entre decolonialidade e interculturalidade. Ora, o termo “cultura” é marcadamente aglutinador de problemáticas (históricas, políticas, econômicas, filosóficas, epistemológicas e antropológicas) que incidem e se entrelaçam com a esfera educacional, acadêmica, intelectual.

Como expressa Severino (1994; 2001), a formação da subjetividade¹ humana se dá através de inúmeras mediações históricas concretas (educação, família, grupos sociais, símbolos, trabalho etc.), de modo que não temos acesso ao seu ser metafisicamente, como se ele existisse de modo apriorístico. A subjetividade se for-

1 Subjetividade é um conceito complexo, “UMA NOÇÃO ao mesmo tempo evidente e misteriosa” (Morin, 2021b, p. 117, ênfase do original). Em linhas gerais, ela é tomada aqui como o aspecto profundo da condição humana, o âmago mesmo do sujeito (Morin, 2012), aquilo que faz do ser humano uma realidade que não se abarca nem se reduz pela mera objetividade e quantificação do conhecimento, exatamente por ser uma realidade em constante formação e conscientemente aberta. Tal abertura subjetiva pode referir-se tanto ao externo, que o sujeito pode objetivar, caracterizando-o ou não como “seu”, ou reconhecer como uma outra subjetividade, como no caso de um outro ser humano, quanto referir-se à abertura subjetiva ao interno, que se reconhece como “si mesmo”, como “eu subjetivo” não objetificável por nenhuma outra subjetividade. Severino (2007), por seu turno, define subjetividade como “a condição daquilo que se refere à consciência enquanto polo que recebe as informações sobre os objetos nas relações que constituem as experiências dos homens frente aos vários aspectos da realidade. É a condição e o modo de atuação do sujeito, entendido este como a esfera mental do homem enquanto polo que recebe e apreende as informações referentes aos objetos na relação do conhecimento e das demais formas de sensibilidade” (Severino, 2007, p. 38).

ma como realização histórico-cultural, sendo, portanto, a compreensão complexa e crítica do âmbito da cultura um aspecto fundamental para a tomada de consciência das artimanhas ideológicas² que frequentemente colonizam as pessoas, subjugando seu processo formativo.

Assim, parto aqui da noção posta por Severino (1994) de que *cultura* é:

O conjunto de produtos, de representações simbólicas e de procedimentos apresentados pelos homens que não são decorrentes da atuação direta das forças mecânicas da natureza [...] pode ser definida sob duas perspectivas: de um lado, como um conjunto de produtos decorrentes da atividade simbolizadora dos homens, [...] que passaram por uma impregnação de um tipo de intervenção humana; de outro lado, significando o próprio processo dinâmico pelo qual esses elementos são produzidos e apropriados pelos sujeitos que compõem a sociedade, por meio das diferentes formas de intercomunicação, dentre as quais se destaca a educação. (Severino, 1994, p. 81).

Daí que lidar com a temática cultural é fundamental para a decolonialidade, posto que o ser humano é não somente apropriador, mas também criador de cultura, e nem o ser humano nem a(s) cultura(s) são dados a priori, mas “criação histórica e coletiva” (Severino, 1994, p. 109). Assim sendo, é imprescindível para o processo formativo do sujeito humano que cada pessoa tome consciência dos mecanismos histórico-culturais sobre – e sob – os quais sua formação se desenrola. Como diz Severino (1994, p. 109), “a ação educativa só se torna compreensível e eficaz se os sujeitos nela envolvidos tiverem clara e segura percepção de que ela se desenrola como uma prática político-social”.

2 Ideologia é tomada aqui como o “conjunto de representações, ideias, conceitos e valores, mediante os quais as pessoas ou grupos acreditam estar conhecendo e avaliando todos os aspectos da realidade. O caráter ideológico dessas representações vem do fato de que elas atuam mascarando, no plano subjetivo, o significado real objetivo desses aspectos, e isso em função de interesses de pessoas ou grupos particulares, que pretendem impor algum tipo de dominação. Nesse sentido, a ideologia é um falseamento da consciência, camuflando a objetividade das situações reais” (SEVERINO, 2007, p. 53).

Desse modo, as relações e instâncias culturais, como é o caso da educação, são ao mesmo tempo mediadoras e mediadas (Severino, 2001), elas são “atravessadas por coeficientes de poder que hierarquizam os indivíduos que delas participam” (Severino, 1994, p. 109), podendo, assim, ser profundamente cooptadas para fins de projetos ideológicos (Severino, 2005). Se isso ocorre, seu escopo se deságua numa verdadeira *colonialidade cultural*, dominando as dimensões do saber, do poder e do ser das pessoas, reduzindo seu processo ontológico de subjetivação a processos históricos de sujeição e desumanização: as relações humanas, sejam elas com as culturas, com a natureza, com o conhecimento, com demais humanos em sociedade e até do sujeito consigo mesmo, “só são humanas se sua realização objetiva estiver impregnada de significação subjetivada” (Severino, 2001, p. 69).

À vista do exposto, temos, então, o conceito de *colonialidade cultural*. Quijano (2016, p. 61-62), fala da “sedução” do poder inerente à cultura europeia, compreendendo que a “europeização cultural” acabava se convertendo “em uma aspiração” para muitas pessoas, sendo vista como “um modo de participar no poder colonial”. Todavia, acrescentou na sequência uma importante consideração, dizendo que isso “também poderia servir para destruí-lo [o poder colonial] e, depois, para alcançar os mesmos benefícios materiais e o mesmo poder que os europeus, para conquistar a natureza. Enfim, para o ‘desenvolvimento’” (Quijano, 2016, p. 61-62³).

Ora, se a Europa faz uma pintura de si como detentora de uma cultura superior, impondo toda uma estrutura de poder que dá certa visibilidade a essa pretensa superioridade e prometendo certa noção de desenvolvimento cultural, econômico, político etc. para quem se dispor a seguir os seus parâmetros, isso possui uma força considerável de “sedução” que pode se alojar como um vírus no interior de algumas pessoas, forjando parte considerável das aspirações existenciais que elas podem ter, bem como de suas visões

³ As traduções de todas as obras consultadas em língua espanhola neste trabalho são de minha responsabilidade.

de mundo e de ser humano. Isso significa que pode forjar parte de seus imaginários, de suas consciências e, conseqüentemente, do que vislumbrarão como construção possível e ideal de cultura. Temos aí, a colonialidade cultural.

Em outras pessoas, porém, pode ser gerada a sensação de que não há muito que aspirar nem fazer, produzindo-se certa resignação à estrutura posta e uma cultura de servidão cotidiana. A partir disso, o sujeito não vê outra saída para sua vida a não ser cumprir o ciclo da vivência de um trabalho que lhe explora de maneira intensa, mas que não o remunera de modo justo pelo trabalho que desenvolve e, além disso, ameaça constantemente sua falsa estabilidade nesse trabalho com uma massa de famintos e desempregados que está à espreita de qualquer vaga que possa surgir. E isso sob a prerrogativa de uma cultura ideologizada que lhe engana com o *slogan* de que “é melhor pingar do que secar”, que lhe mantém intimamente vinculado ao ciclo de exploração; e também com o *slogan* de que “Deus ajuda quem cedo madruga”, que lhe vincula à falácia meritocrata, desresponsabilizando a injustiça da estrutura social pela imposição da cultura ideologizada de que tudo depende do esforço individual (Messias, 2023, p. 263-269). Temos aí, também, a colonialidade cultural.

Como se vê, nessa perspectiva, parte considerável do esforço por certa melhoria de condição de vida está fortemente marcada por um certo modelo cultural (simbólico e material) de “condição de vida”, a um certo imaginário do que deve ser tido como “bom” e “melhor”: o modelo cultural do dominador, produzindo-se o que se pode chamar de “valorização do padrão de vida do opressor” (Messias, 2023, p. 254). A colonialidade cultural também está aí.

Mesmo após o processo de independência política das colônias em relação às metrópoles, que culminou nas descolonizações latino-americanas ocorridas no século XIX, o modelo concreto de estrutura de poder, de saber e de ser que foi imposto por séculos pelo colonizador continuou sendo, em grande medida, reproduzido culturalmente entre nós. Ora, como alertou Quijano (2016), através

da europeização cultural o sujeito encontrou uma forma não só de participar do poder colonial nos tempos do colonialismo, mas também uma forma de destruir o poderio do colonizador, sem, contudo, romper com sua lógica colonizante, o que a fez reproduzir-se.

Então, a cultura europeia se converteu, ademais, em uma sedução; dava acesso ao poder. Além da repressão, o instrumento principal de todo poder é sua sedução. A europeização cultural se converteu em uma aspiração. Era um modo de participar no poder colonial. Mas, também poderia servir para destruí-lo e, depois, para alcançar os mesmos benefícios materiais e o mesmo poder que os europeus, para conquistar a natureza. Enfim, para o “desenvolvimento”. A cultura europeia passou a ser um modelo cultural universal. Hoje, o imaginário nas culturas não europeias dificilmente poderia existir e, sobretudo, reproduzir-se fora dessas relações. (Quijano, 2016, p. 61-62).

É o colonialismo se perpetuando em forma de colonialidade cultural. São as correntes do colonizador que continuam sendo usadas, cativando o processo de constituição cultural nos países descolonizados – porém, não decolonizados⁴.

É preciso, então, uma prática educativa que nos ajude a romper com esse imaginário, com essa europeização cultural que nos invadiu (Quitano, 2016; Freire, 2020), des-invadindo-nos dessa culturalidade opressora, desospedando o opressor de nosso interior (Freire, 2020), através de um processo complexo e criativo, na convivência diária, de desnudamento de sua lógica sedutora; quebrando sua dinâmica reprodutora, através de contatos fecundos com modos outros de pensar, de fazer, de sentir e de viver; de modos outros de idealizar projetos de vida e de elencar critérios do que vem a ser uma vida boa; de elaborar projetos outros de desenvolvimento cultural, econômico, social, político, epistemológico, pedagógico, ecológico; de formas outras de relação intersubjetiva e de relação entre culturas. Em síntese, uma vez que, mesmo após a libertação

⁴ Para uma introdução a categorias conceituais dos estudos decoloniais e uma maior compreensão da diferença entre descolonização e decolonialidade, ver Messias (2023, p. 29-76).

jurídico-política, o colonizador ainda “continua na cultura imposta e introjetada no colonizado” (Gadotti, 2021, p. 9), vemos que “o trabalho educativo pós-colonial se impõe como tarefa de descolonização das mentes e dos corações” (Gadotti, 2021, p. 10). Temos aí mais um importante indício da complementaridade entre decolonialidade e interculturalidade.

Como foi dito no começo, o termo “colonialidade cultural” quase não é usado nos trabalhos sobre decolonialidade. Quijano (2016, p. 62), por exemplo, utiliza uma expressão próxima a essa quando fala da “relação da cultura europeia” com as outras culturas e que ela “segue sendo uma relação colonial”. Em suas palavras:

Non se trata apenas de uma subordinação das outras culturas em relação à europeia, a respeito de uma relação exterior. É uma *colonização de outras culturas*, embora sem dúvida, em diferentes intensidades e profundidades dependendo dos casos. Consiste, em primeiro lugar, numa colonização do *imaginário* dos dominados. Ou seja, atua dentro desse imaginário. Até certo ponto, é parte dele. (Quijano, 2016, p. 62, *itálicos meus*).

De modo explícito, o termo “colonialidade cultural” vai aparecer mesmo em um subtítulo logo na sequência dessa discussão: “Europa, colonialidade cultural e modernidade-razionalidade” (Quijano, 2016, p. 63). Nesse tópico, composto de apenas um parágrafo, não há uma definição concreta do que vem a entender por colonialidade cultural, mas Quijano explicita que a modernidade-razionalidade se constitui num *complexo cultural* formado coetaneamente à consolidação da dominação colonial da Europa, e que esse complexo cultural “foi estabelecido como um paradigma universal de conhecimento e de relação entre a humanidade e o resto do mundo”.

Añón (2021), por sua vez, chama a atenção para “a dimensão simbólica da colonialidade”, afirmando que foi justamente por causa dessa dimensão que Aníbal Quijano introduziu os termos “colonialidade cultural” e “colonização do imaginário”. A autora destaca, entretanto, que Quijano não voltou mais a usar o primeiro termo, dando especial evidência à questão do simbólico e do imaginário. Em suas palavras:

É importante a atenção para a dimensão simbólica da colonialidade, para a qual Quijano introduz o termo “colonialidade cultural” – que, não obstante, não retoma em escritos posteriores – e de “colonização do imaginário”, que se desdobra em várias etapas: a repressão sistemática, a imposição de padrões próprios (do dominante), a sedução que representa a cultura europeia para o acesso ao poder. [...] O fundamental aqui, além da dimensão cultural, é a temporalidade estendida que esta concepção implica, posto que se trata de mecanismos cognitivos e imaginários que, uma vez colocados em funcionamento, operam para além da conjuntura que lhes originou. (Añón, 2021, p. 107).

Nesse sentido, corrobora-se muito do que foi explicado sobre a colonialidade cultural até aqui, na perspectiva da discussão sobre o conhecimento humano, a sua consciência, a dimensão simbólica, a formação cultural, a subjetividade e a educação.

Colonialidade cultural, assim, soa como um termo complexo, que ora é remetido a aspectos tanto da colonialidade do poder, do saber e do ser. Talvez ele até não tenha vingado tanto para se condensar em uma dessas três colonialidades que se tornaram mais “clássicas” nas discussões decoloniais. Talvez Quijano tenha preferido mesmo condensá-lo na dimensão da colonialidade do poder, tal como deixaram entrever as questões sobre a “sedução” e a colonização do “imaginário”.

Todavia, o apagamento do conceito de colonialidade cultural não é a melhor opção. Essa dimensão conceitual, na verdade, parece poder englobar mesmo as três (poder, saber e ser) e outras mais, sendo como que uma colonialidade quase que completa, evidenciando bem o que se pode chamar de uma *colonialidade radical* de um povo, exatamente por dominar o seu processo de fazimento cultural, que é intrínseco à perene e complexa constituição subjetiva das pessoas, já que, nesse processo, “tudo está tecido junto”, conforme Edgar Morin (2015a) frequentemente sintetiza o que significa a ideia de complexidade, complexo, *complexus*.

Por isso se faz necessária uma contundente crítica e uma consistente prática contrárias à ideia de monocultura, que é uma ideia muito marcante no imaginário coletivo ocidental. A monocultura é

uma colonialidade cultural que se disfarça por detrás de discursos que falam de uma pretensa “unidade” da “família humana” que, até então, mais têm servido para o apagamento das diversidades, sobretudo daquelas que parecem diferentes demais para o padrão cultural ocidental-eurocêntrico tolerá-las. Para além, contudo, do multiculturalismo, a crítica à monocultura e a superação gradativa da colonialidade cultural podem encontrar singular apoio na perspectiva da interculturalidade.

3. Interculturalidade funcional e interculturalidade crítica

À vista do exposto, se faz imprescindível a compreensão aprofundada do conceito de interculturalidade, distinguindo o que se pode chamar de *interculturalidade crítica* e sua falseação, a *interculturalidade funcional*.

Catherine Walsh (2009) chama a atenção para a constante reinvenção da colonialidade (*recolonialidade*), aí se destacando como ela se transmuta no atual contexto neoliberal. De fato, o neoliberalismo é mais uma faceta do sistema-mundo moderno/colonial⁵, cuja marca colonial se apresenta disfarçada em construções narrativas que falam constantemente de “avanço”, “progresso”, “modernização”, “reformas” e, inclusive, “inclusão” e “diversidade”. A afirmação de Walsh é contundente:

⁵ A noção de sistema-mundo nos remete a “um sistema dominador que ganha alcance mundial a partir da característica intrinsecamente colonizadora da modernidade” (Messias, 2023, p. 37, nota 17). Nesse sentido, a modernidade “é modernidade/colonialidade, e, como tal, não se constrói sem um sistemático apagamento e/ou colonização da diversidade que encontra pelo caminho. Nessa perspectiva, ela se constitui como um sistema-mundo dominador, isto é, de colonização ampla, com vistas à universalização de seu padrão interpretativo de mundo, que se pode mesmo denominar de ‘ocidentalização’ ou de ‘europeização do mundo’ e de imposição da lógica capitalista a todo o globo terrestre” (Messias, 2023, p. 43). Como uma realidade complexa, o sistema-mundo moderno/colonial se reinventa constantemente, dado que funciona como um organismo vivo com forças vitais conflitantes (Wallerstein, 1974), em vista de “manter o seu *status quo* e as estratificações sociais que dão sentido à sua existência” (Messias, 2023, p. 44).

Enquanto a dupla modernidade-colonialidade historicamente funcionou a partir de padrões de poder fundados na exclusão, negação e subordinação e controle dentro do sistema/mundo capitalista, hoje se esconde por trás de um discurso (neo)liberal multiculturalista. Desse modo, faz pensar que com o reconhecimento da diversidade e a promoção de sua inclusão, o projeto hegemônico de antes está dissolvido. No entanto, mais que desvanecer-se, a colonialidade do poder nos últimos anos esteve em pleno processo de reacomodação dentro dos desígnios globais ligados a projetos de neoliberalização e das necessidades do mercado; eis aí a “recolonialidade”. (Walsh, 2009, p. 16).

Daí que não bastam quaisquer noções de interculturalidade para a resolução da complexa questão da colonialidade cultural entre nós.

Segundo a autora, existe, então, uma *interculturalidade funcional*. A lógica de fundo dentro da qual funciona essa noção é, em última instância, a monocultural. Isso porque ela toma como inevitável certa aceitação multicultural, mas esse multiculturalismo se efetiva ainda baseado numa perspectiva hierarquizante, adequadora e catalogadora. Em outras palavras, até se aceita que há uma diversidade de culturas no mundo, mas há aquelas que são hierarquicamente consideradas como mais “cultas” que outras, tomando as “menos cultas” como se fossem necessitadas de uma adequação ao padrão cultural moderno/colonial neoliberal de poder, de saber e de ser. Nesse sentido, somente algumas diversidades dentre outras são admitidas, como que as catalogando dentro de um tipo de padrão excludente de aceitabilidade: são as “diversidades catalogadas” (Morin, 2012, p. 65). Aquelas que ficam de fora do aceitável catalogado passam a ser claramente hostilizadas, acusadas de serem afrontadoras da “tradição” que foi construída nos últimos séculos entre nós e que, supostamente, é então representativa da verdadeira identidade cultural do nosso povo: um povo também supostamente bem miscigenado, democrático racialmente, cordial e humano em suas relações. A ideia aí latente é a de manutenção da ordem já ins-

tituída, como se disse, a sustentação de uma espécie de *pax romana*⁶ dos tempos atuais, ou seja, falsa, opressora, cuja intenção é manter certa estabilidade do poder dominador. E o que o dominador acha que é “paz” é sempre algo que custa caro demais aos dominados.

Nesse sentido, o reconhecimento e respeito à diversidade cultural se convertem em uma nova estratégia de dominação que ofusca e mantém, ao mesmo tempo, a diferença colonial através da retórica discursiva do multiculturalismo e sua ferramenta conceitual, a interculturalidade “funcional”, entendida de maneira integracionista. Essa retórica e ferramenta não apontam para a criação de sociedades mais equitativas e igualitárias, mas para o controle do conflito étnico e a conservação da estabilidade social, com o fim de impulsionar os imperativos econômicos do modelo neoliberal de acumulação capitalista, agora “incluindo” os grupos historicamente excluídos. (Walsh, 2009, p. 16).

Como se pode notar, a interculturalidade funcional é realmente “funcional” pelo fato de que “não questiona as regras do jogo e é perfeitamente compatível com a lógica do modelo neoliberal existente” (Walsh, 2009, p. 20-21). Como tal, ela “funciona” a serviço de um multiculturalismo étnico neoliberal, que coloca a elite dominadora – que é recolonial – como a grande defensora da diversidade e também, ao mesmo tempo, como a sua mais legítima reguladora, a fim de que nada disso aconteça fora dos padrões da “ordem” e do “poder hierárquico-racializado” que garantem (falsamente) o “progresso” para “todos”. Essa estratégia funcional “pretende ‘incluir’ os anteriormente excluídos dentro de um modelo globalizado de sociedade, regido não pelas pessoas, mas pelos interesses do mercado” (Walsh, 2009, p. 20). O diálogo e a tolerância que a interculturalidade funcional pretende desenvolver maquiavam sua colonialidade latente, pois não tocam nas causas da assimetria

⁶ *Pax Romana* foi um certo período de normalidade/tranquilidade dentro das fronteiras do Império Romano pelo abrandamento de guerras e conflitos, especialmente com o povo de Israel então dominado. O imperador Octavius Augustus (30 a.C.-14 d.C.) é considerado um dos grandes responsáveis pela instauração oficial da chamada *pax romana*.

sociocultural e econômica que estão em vigor (Tubino, 2005 *apud* Walsh, 2009).

Segato (2021), por sua vez, considera que:

[...] interculturalidade não significa apenas o fomento, por parte da instituição de ensino, das relações de intercâmbio e amizade entre as comunidades que convivem em uma localidade ou região e compartilham um espaço educacional, tampouco significa apenas a transmissão de conteúdos de duas ou mais heranças culturais, ou o ensino em mais de uma língua em escolas bilíngues. Significa que também os conhecimentos canonizados pelo Estado, representado localmente pela escola e pela universidade, podem transformar-se à medida que novos sujeitos coletivos ingressem na educação e sejam reconhecidos nos espaços de ensino como tais, na sua diferença e com a devida valorização dos saberes que aportam à nação. A verdadeira educação intercultural é aquela em que o Estado se coloca como um interlocutor a mais, por meio da escola e da universidade, e admite revisar, a partir do impacto dessa relação de intercâmbio que assim se estabelece, o seu cânone eurocêntrico: não há interculturalidade sem descolonização ativa das práticas educativas. (Segato, 2021, p. 338-339).

Nesse sentido, a interculturalidade funcional, com sua aparente faceta integradora, na verdade exclui pessoas e deixa ocultos padrões de poder e dispositivos institucionais e estruturais que mantêm a desigualdade tão necessária para as múltiplas dimensões de colonialidade seguirem robustecidas (recolonialidade). Essa interculturalidade é, em verdade, um interculturalismo, um desgaste do tipo de interculturalidade que realmente interessa para a decolonialidade estrutural-epistemológica-ontológica. É, por fim, uma interculturalidade funcional porque é construída “de cima” e, como alerta Paulo Freire (2020), não dá para esperar que os opressores desenvolvam uma pedagogia contra o seu próprio exercício de opressão.

Uma interculturalidade e mesmo uma educação inclusiva meramente funcionais são perpetuadoras de estigmas sociais, culturais e raciais, de tal modo que, na escola, em específico, e na sociedade, como um todo, eles se reproduzem muito sutilmente, dando a impressão de que não há racismo, segregação nem exploração humana entre nós (Santiago; Akkari; Marques, 2013).

Daí que se fazem necessários e urgentes, na perspectiva de Walsh (2009), o desenvolvimento e a vivência de uma *interculturalidade crítica* entre nós, como enfoque e prática fundamentais para se quebrar a funcionalidade do modelo de sociedade vigente. Segundo Walsh (2009, p. 22), ao contrário da funcional, a interculturalidade crítica se faz a partir “de baixo”, ou seja, “é ela uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização”, o que pressupõe resgatar suas vozes historicamente silenciadas e aprender a ouvi-las. Não se trata de uma concessão, mas de um in-surgir, pois não se está “dando voz” a elas, já que vozes sempre tiveram, mas se trata de ouvi-las concretamente, de experienciar fundamentalmente sua inserção *nos* e sua ocupação *dos* espaços em que sistematicamente estiveram ausentes por conta da força opressiva que sofreram e sofrem.

Esse movimento já está ocorrendo e nasce das lutas dos próprios povos subalternizados, de modo que, nesse caminho, trata-se, então, de abrir-se para um novo, ou, melhor, para os muitos novos modos de constituição social que daí vão surgindo, em perspectiva pluriversal e multicêntrica.

Nesse sentido, o projeto intercultural crítico acena para a “reexistência”, aponta “para um imaginário ‘outro’ e uma agência ‘outra’ de *com-vivência* – de viver ‘com’ – e de sociedade”, possuindo, portanto, um forte “sentido contra-hegemônico” (Walsh, 2009, p. 22). Os surgimentos de novos projetos societários e de modos outros de *com-vivência* social pressupõem não uma mera inclusão funcional dos “grupos periféricos” da sociedade no sistema capitalista neoliberal atual, mas o desenvolvimento de uma nova dinâmica em nossas relações sociais, laborais, acadêmicas, econômicas, políticas, de pensar-sentir-viver nossa própria vida mesmo. A interculturalidade crítica está, assim, na perspectiva de uma radical decolonialidade do ser, com todas as suas implicações no saber, no poder, na cultura e afins.

Daí que se evidencia, mais uma vez, que interculturalidade crítica e decolonialidade se complementam na árdua construção de

uma sociedade outra, de uma pedagogia outra, de uma ontologia outra, de uma epistemologia outra, de uma economia e de uma com-vivência outras. Nas palavras de Walsh (2009):

[...] tal caminho não se limita às esferas políticas, sociais e culturais; também se cruza com as do saber e do ser. Ou seja, se preocupa também com a exclusão, negação e subalternização ontológica e epistêmico-cognitiva dos grupos e sujeitos racializados; com as práticas – de desumanização e de subordinação de conhecimentos – que privilegiam alguns sobre outros, “naturalizando” a diferença e ocultando as desigualdades que se estruturam e se mantêm em seu interior. Mas, e adicionalmente, se preocupa com os seres de resistência, insurgência e oposição, os que persistem, apesar da desumanização e subordinação. Por isso, seu projeto se constrói de mãos dadas com a decolonialidade, como ferramenta que ajude a visibilizar estes dispositivos de poder e como estratégia que tenta construir relações – de saber, ser, poder e da própria vida – radicalmente distintas. (Walsh, 2009, p. 23).

Isso significa que decolonialidade e interculturalidade crítica se complementam num duplo trabalho, conforme já acenei anteriormente: de denúncia e de anúncio, isto é, de desnudamento dos mecanismos da colonialidade e de proposição de alternativas libertadoras. Está em jogo, então, a tarefa de “assinalar a necessidade de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que diferencialmente posicionam grupos, práticas e pensamentos dentro de uma ordem e lógica que, ao mesmo tempo e ainda, é racial, moderno-ocidental e colonial” (Walsh, 2009, p. 24), bem como o dever de assumir

[...] um trabalho de orientação de-colonial, dirigido a romper as correntes que ainda estão nas mentes, como dizia o intelectual afrocolombiano Manuel Zapata Olivella; desescravizar as mentes, como dizia Malcolm X; e desaprender o aprendido para voltar a aprender, como argumenta o avô do movimento afroequatoriano Juan García. Um trabalho que procura desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade – estruturas até agora permanentes – que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos. É a isso que me refiro quando falo da *de-colonialidade*. (Walsh, 2009, p. 24, *italico do original*).

A autora chega mesmo a considerar, em outra obra sua (Walsh, 2005), o radical contributo cultural e estrutural da decolonialidade, evidenciando com isso uma vez mais sua íntima ligação colaborativa com a interculturalidade crítica, que não pressupõe apenas uma mera aproximação multicultural entre povos diferentes.

A decolonialidade encontra sua razão nos esforços de confrontar a partir do “próprio” e a partir de lógicas-outras e pensamentos-outras a desumanização, o racismo e a racialização, e a negação e destruição dos campos-outras do saber. Por isso, sua meta não é a incorporação ou a superação (tampouco simplesmente a resistência), mas a reconstrução radical dos seres, do poder e do saber, ou seja, a criação de condições radicalmente diferentes de existência, de conhecimento e de poder que possam contribuir para a fabricação de sociedades diferentes. Dentro desses processos, a *interculturalidade* tem um lugar central [...] é a interculturalidade como processo e projeto social, político, ético e intelectual que assume a decolonialidade como estratégia, ação e meta. (Walsh, 2005, p. 24-25, itálico do original).

De um ponto de vista mais especificamente educacional, então, impõe-se, segundo Walsh (2009), que nesse projeto se efetive a complementação daquilo que Boaventura Santos tem chamado de “pedagogia das ausências” e de “pedagogia das emergências”. E o próprio Santos (2021), por sua vez, também evoca a interculturalidade ao falar dessas pedagogias complementares e de um currículo típico das “epistemologias do Sul”. Conforme diz:

Construir inteligibilidade mútua entre conhecimentos diferentes seria a tarefa central do processo de aprendizagem, a ser levada a cabo com o recurso a processos de tradução *intercultural*. Seriam adotadas em conjunto duas pedagogias [...] *A pedagogia das ausências* seria direcionada para mostrar a dimensão do epistemicídio causado pelas epistemologias do Norte, o respectivo monopólio do conhecimento válido e rigoroso e o desperdício de experiência social que dessa forma se produz. O processo de aprendizagem identificaria as ausências existentes nas nossas sociedades (aqueles saberes e modos de ser considerados irrelevantes, residuais, ignorantes, atrasados, preguiçosos) e a forma como essas ausências são ativamente produzidas. *A pedagogia das emergências* seria orientada no sentido de ampliar

o significado das sociabilidades latentes e potencialmente libertadoras, os ainda-não da esperança que existem “do outro lado” da linha abissal, o lado colonial, no qual as ausências são ativamente produzidas para que a dominação possa continuar sem perturbações. (Santos, 2021, p. 384, *ítálicos meus*).

A tarefa educacional, nesse sentido, marca-se, de algum modo, pela inevitável questão da diversidade étnico-cultural, mas, sobretudo, por uma profunda transformação epistemológica. Uma vez que “a ciência, como um dos fundamentos centrais do projeto da modernidade/colonialidade, contribuiu de forma vital para o estabelecimento e manutenção da histórica e atual ordem hierárquica racial” (Walsh, 2009, p. 24), entra em jogo uma tarefa marcante de desnudamento da colonialidade do saber. Isso permitirá “considerar a construção de novos marcos epistemológicos que pluralizam, problematizam e desafiam a noção de um pensamento e conhecimento totalitários, únicos e universais” (Walsh, 2009, p. 25).

Isso significa que os saberes dos povos ancestrais devem sistematicamente deixar de ser vistos como “exóticos”. Não se trata de se achegar a eles vez ou outra apenas, quando em alguma data especial é ilustrativo se deparar com “alguma coisa diferente” na academia/escola, mas de assumi-los como conhecimentos autênticos e importantes para a constituição do saber da humanidade como um todo, donde se podem e devem haurir ciência e indicações metodológicas para resolução de problemas e desafios contemporâneos. Como propõe o próprio pensamento complexo, todas as múltiplas formas humanas de conhecimento, tais como as artes, as filosofias, literaturas, poesias, os saberes cotidianos, para além da restrição somente à ciência até então chamada de “clássica”, são formas legítimas não só de expressão, mas também de elaboração de conhecimento (Morin, 2012).

E, sobretudo, não se trata também de se aproximar dos saberes ancestrais apenas do ponto de vista intelectual, como uma matéria curricular a se estudar, mas de uma academia/escola que seja marcada pela com-vivência entre pessoas de muitos povos, culturas

e línguas, acessando as próprias pessoas representativas e construtoras dos saberes, numa relação intercultural radicalmente horizontal, não hierarquizada, “como *conhecimentos que têm contemporaneidade para criticamente ler o mundo, e para compreender, (re)aprender e atuar no presente*” (Walsh, 2009, p. 25, itálicos meus).

Ora, aprender que esses conhecimentos têm contemporaneidade para criticamente ler o mundo é fundamental para que modos outros de construir esse mundo possam surgir, já que, como Paulo Freire gostava de dizer, “ler não é ‘passear’ sobre as palavras” (Freire; Faundez, 2021, p. 202). Quem deseja impedir a difusão da interculturalidade crítica sabe muito bem o que está fazendo, o que quer (re)afirmar, o *status quo* que pretende manter. Não há neutralidade aí.

A complexidade do contemporâneo se evidencia, portanto. Se formos considerar a perspectiva pedagógico-metodológica aí presente, facilmente poderemos notar que não há um caminho pronto nem um receituário a ser aplicado. O que se apresenta é um método e uma pedagogia de uma racionalidade e de uma andarilhagem abertas⁷, da relação alteritária horizontal, consciente da necessidade de aprender a lidar com os conhecimentos outros, de ter coragem para romper com os trejeitos arraigados de produzir conhecimentos, de pensar, sentir etc.

Entra em cena a importante noção de que *o saber é intersaber*, que *a formação humana é intersubjetiva*, que *o conhecimento é interconhecimento* (Santos; Meneses, 2009) e deve aprender a reconhecer isso, confrontando o pensamento hegemônico com a pluralidade de conhecimentos heterogêneos, com a interculturalidade, com a interepistemologia que rompe com o universalismo eurocentrado através da ótica pluriversal e promove a ausculta da pluralidade de centros, vozes, linguagens, razões, saberes, viveres, sentires... Das muitas “turas” (culturas, literaturas, pinturas...) da vida (Cortázar, 2019).

⁷ Para aprofundamento, especialmente à luz da epistemologia da complexidade, ver Morin (2015a; 2015b; 2021a), Messias (2023) e Messias, Severino, Mancilha e Petraglia (2023),

A exigência é mesmo de complexidade, em nome de um projeto outro de relação humana, de visão de ser humano, a partir da interconexão entre tudo, todas e todos. Morin (2012), por exemplo, fala de um duplo enraizamento do ser humano (cósmico e biológico) e de uma dupla natureza (animal e cultural): somos uma dependência vital da biosfera terrestre. Ou seja, a história humana é intimamente ligada à história da *physis* universal e da *bios* que identifica singularmente o nosso planeta. Ora, a Terra, exatamente porque se encontra na posição em que se encontra no cosmos, possibilitou que a aventura humana se desenvolvesse como uma forma específica de vida. Em outro planeta, em outras condições, talvez não surgiríamos naturalmente. E o paradigma exploratório da ciência moderna tem dificuldade de ver as coisas para além da lógica da dominação, necessitando de uma ressignificação compreensiva que faça a religação consciente dos conhecimentos de que dispõe a humanidade (Morin, 2021a; 2021b), de uma ecologia de saberes (Santos, 2021; 2022), de uma ecologia integral (Francisco, 2015). Nesse sentido, é necessária uma nova solda epistemológica para hoje, que ajude na compreensão de que o ser humano é uma realidade bio-físio-sócio-antropológica, razão-afetividade-pulsão, cérebro-cultura-espírito, indivíduo-sociedade-espécie, tudo interligado, entretecido, e sem que uma coisa se reduza à outra, complexamente (Morin, 2012).

Nesse ponto, por fim, antropovisão, cosmovisão e biovisão se complementam complexamente para uma epistemologia outra, numa forma outra de interpretar toda a biosfera em chave interrelacional, complexa e integral, implicando um exercício de desnudamento não somente racional (que apele para o *logos*), mas também afetivo (que apele para o *pathos*) da desumanidade que tem marcado a noção moderna-ocidental-colonial de desenvolvimento econômico e tecnológico, inspirando modos outros de ser-sentir-pensar-agir-viver.

4. Interculturalidade em dinâmica de complexidade

A multiplicidade da expressão humana está, então, diante de nós. Nisso é possível ver o quanto somos iguais e também diferentes.

Ora, o outro, o diferente, tem interpelado a curiosidade humana, donde que uma pedagogia da curiosidade evoca uma pedagogia da alteridade. Não entanto, nem curiosidade nem alteridade são posturas automaticamente “boas”, ao passo que certa investigação sobre os outros às vezes se constrói somente como um mero deleite intelectual. Talvez esse outro investigado nem seja considerado um “alguém” diante do “eu”, pode ser um “algo”. Pode ser mesmo um “outro” no sentido de ser uma “coisa estranha”, muito diferente e inferiorizada, dicotomizando de modo radical sua “mera objetividade cognoscível” diante da “superior subjetividade cognoscente” daquele o vê, sem nenhum compromisso propriamente humanizador e respeitador nesse processo.

Os termos “curiosidade” e “alteridade” ganharam sentidos bastante positivos hoje em dia, todavia, historicamente já tiveram carregados de significados pejorativos. No que se refere à *curiosidade*, por exemplo, sempre há filósofos preocupados com o seu excesso⁸, que enche a cabeça, mas não a torna bem feita (Montaigne, 2002), sem atingir o cerne ético da formação humana do sujeito curioso, gerando erudição inútil, insensibilidade com a responsabilidade humanizada pelo outro (Theobaldo, 2017).

Quanto à ideia de *alteridade*, por sua vez, sua ambiguidade terminológica se torna mais evidente com o desenvolvimento das Ciências Sociais, ao longo do século XIX, como “ciências da alteridade”. Especialmente a Antropologia Evolucionista, com o seu estudo do “outro”, esteve permeada de noções inferiorizantes, a partir das quais os “outros”, nativos das sociedades colonizadas – no contexto do Neocolonialismo –, eram vistos como exóticos, es-

⁸ Sobre um inventário da discussão filosófica acerca da curiosidade, tanto em seus aspectos positivos e/ou negativos, a professora Maria Cristina Theobaldo (UFMI) tem desenvolvido, desde 2020, o projeto de pesquisa “Interpretações sobre a curiosidade: filosofia, história e educação”. Uma explanação de Theobaldo sobre isso pode ser conferida no vídeo disponível no seguinte link: <https://www.youtube.com/watch?v=Q4BRrRI2Eto>. Acesso em: 05 jan. 2024. E os resultados dessa pesquisa encontram-se especialmente condensados no *Dossiê: Interpretações sobre a curiosidade*, publicado pela Revista Territórios e Fronteiras (2022).

tranhos, menos evoluídos humanamente diante do “nós” eurocêntrico/etnocêntrico (Eriksen; Nielsen, 2012; Laplantine, 2003). Uma ressignificação positiva desse termo, sobretudo no campo da ética filosófica, vai acontecer mais tarde, singularmente com a obra do filósofo lituano Emmanuel Lévinas (1980; 2004), com significativas influências, inclusive, na filosofia da libertação tal como proposta por Enrique Dussel (2005).

Como se pode notar a partir dessas breves considerações, na discussão sobre interculturalidade está em jogo, dentre outras coisas, um marcante apelo de cunho ético. Sua proposta comporta uma mudança nas relações vitais que chama ao aprendizado de uma sociabilidade horizontal entre as pessoas, em uma perspectiva de reforma radical não só do pensamento (Morin, 2021a; 2021b⁹), mas da vida como um todo, com profundas implicações na forma como vemos e nos relacionamos com os outros, bem como são pensados e organizados nossos processos pedagógicos.

Segundo Santiago, Akkari e Marques (2013, p. 177), a educação intercultural é “um paradigma emergente às complexidades atuais”, e nela estão envolvidos inúmeros desafios que colocam especialmente em xeque as antropologias que permeiam nossas pedagogias. Quem é o ser humano idealizado nos projetos educacionais? E quem são os seres humanos singulares presentes nas relações educacionais? Como eles interpelam, nas relações, tais projetos? Há latente aqui um clássico impasse nas discussões epistemológico-antropológicas, que é o conflito entre universalismo e relativismo. De um lado, a abordagem universalista solicita identificar aspectos comuns e universais entre os diferentes seres humanos e suas culturas. De outro, a abordagem relativista solicita identificar e enfatizar a singularidade humana e cultural. Como bem explanam Eriksen e Nielsen (2012):

⁹ Como provoca Morin (2017, p. 174): “A reforma de vida comporta uma reforma moral. Não se trata de estabelecer novos princípios morais nem de elaborar uma ética adaptada ao nosso tempo, mas de regenerar a ética, não para que se adapte ao nosso tempo, mas, dada a carência ética do nosso tempo, para adaptá-lo à ética”.

Na Antropologia e em outras disciplinas esse estilo de pensamento universalista, que procura estabelecer semelhanças mais do que diferenças entre grupos de pessoas, desempenha um papel de destaque até hoje. Além disso, parece claro que, ao longo da história, a antropologia oscilou entre o universalismo e o relativismo, e que os principais representantes da disciplina com frequência também penderam para uma posição ou outra. (Eriksen; Nielsen, 2012, p. 11).

Adotando-se uma perspectiva complexa de interpretação, ambas as abordagens são importantes, se nenhuma delas for absolutizada, de tal modo que se complementam. O olhar relativizador para que as diferenças sejam amplamente consideradas e valorizadas parte, de algum modo, da consideração da radical igualdade ontológica que caracteriza toda a humanidade. Além do mais, tal olhar pressupõe uma fuga do abstracionismo vazio, o que não significa a negação da capacidade humana de abstração. Como explica Morin (2012), conseguimos abstrair mentalmente a noção genérica de “humanidade” por causa da existência de seres humanos concretos com os quais nos deparamos cotidianamente. E é a partir dessa diversidade singular de seres humanos que conseguimos captar esse substrato comum de humanidade a todas e todos. São iluminadoras as palavras do autor:

Diz-se justamente “os seres humanos”, pois o homem só se apresenta através de homens e de mulheres muito diversos, sendo por meio destes que se modulam os traços humanos fundamentais. A noção de homem é genérica: constitui um modelo singular, o de uma espécie que engendra os indivíduos, singulares em relação a esse modelo que reproduzem e singulares também uns em relação aos outros. (Morin, 2012, p. 62).

E no que tange mais especificamente à questão cultural a recíproca é verdadeira. Nas palavras de Morin:

Diz-se justamente “a cultura”, pois se pode definir a cultura humana pelos traços fundamentais já indicados, mas se diz justamente “as culturas”, pois a cultura só existe através das culturas. Não há sociedade humana, arcaica ou moderna, sem cultura, mas cada cultura é singular. O vínculo entre a unidade e a diversidade das culturas é crucial. (Morin, 2012, p. 64).

A “humanidade outra”, nesse caso, ou seja, a radical alteridade que marca cada pessoa, nos remete também ao dever ético de considerar seu radical compartilhamento de humanidade com todas e cada uma das outras pessoas que existem na face da Terra. Isso significa que esse chamamento alteritário (de *alteridade*) questiona todo fazimento histórico autoritário (de *autoridade*), num paradoxo humanizador que, ao mesmo tempo em que nos interpela a considerar a singularidade irrepetível e inviolável de cada pessoa, sociedade e cultura, também nos interpela a considerar a universalidade presente nelas. Contudo, num sentido de universalidade que rompe, radicalmente, com o tipo de universalismo segregador, inferiorizante e colonizador com o qual nos deparamos ao longo da modernidade/colonialidade.

Santos (2003) sintetiza bem essa noção quando diz que

[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades. (Santos, 2003, p. 56).

A experiência alteritária aqui proposta é completamente outra: sua perspectiva é decolonial, e não colonial. Como diz Laplantine (2003):

A experiência da alteridade (e a elaboração dessa experiência) leva-nos a ver aquilo que nem teríamos conseguido imaginar [...] e devemos especialmente reconhecer que somos uma cultura possível entre tantas outras, mas não a única. [...] A descoberta da alteridade é a de uma relação que nos permite deixar de identificar nossa pequena província de humanidade com a humanidade, e correlativamente deixar de rejeitar o presumido ‘selvagem’ fora de nós mesmos. (Laplantine, 2003, p. 13-14).

Nessa relação unidade/diversidade da humanidade e suas culturas, da consideração universalista/relativista de seus caracteres, há um grande paradoxo. Segundo Morin (2012, p. 65), somos unidos

pela humanidade e separados pelas humanidades concretas; somos unidos pela cultura, mas separados pelas diferentes culturas: “o que une separa”. E não há problema nesse paradoxo. O problemático é o seu cúmulo, que é quando, em nome de nossa singularidade, não conseguimos considerar nossa unidade, subjugando os outros para que “se elevem” à nossa própria singularidade, vista, então, como a única digna de ser considerada como verdadeiramente humana. Nos dizeres de Morin (2012, p. 65), “o cúmulo do paradoxo é tratar um ser humano de cachorro, de rato, de boi, de víbora, de lixo, de excremento, ou seja, jogá-lo para fora da espécie humana”. Ou, como inspirou Laplantine (2003), o cúmulo está quando achamos que “nossa pequena província de humanidade” é a única humanidade possível.

Tem havido, por fim, certo senso comum acadêmico no que tange à denúncia de que a educação escolar não tem dado conta da diversidade (Santiago; Akkari; Marques, 2013). E essa denúncia parece tratar de um fato bastante evidente mesmo. Todavia, é importante ir além disso. E a interculturalidade pode oferecer um importante contributo para a superação dessa dificuldade e para o solapamento gradativo das múltiplas colonialidades que permeiam nossas práticas educacionais. E essa interculturalidade precisa ser, além de crítica, também complexa.

5. Por uma interculturalidade complexa

Para a constituição conceitual do que chamo de uma *interculturalidade complexa*, Morin (2011; 2012), uma vez mais, oferece importantes inspirações. Em seus *Sete saberes necessários à educação do futuro* (Morin, 2011), o autor considera indispensável e urgente que o *ensino da condição humana* se torne uma constante educativa em nossos tempos, a fim de que o conhecimento produzido – e não só transmitido – na educação formal seja, de fato, *pertinente*. Mas foi especialmente no *Método 5* que Morin (2012) apresentou o que ele entende complexamente ser parte dessa *condição humana* a ser ensinada. Há ali uma contribuição importante da complexidade para as perspectivas decolonial e intercultural.

Exorta Morin (Morin, 2012, p. 65) que “a extrema diversidade não deve mascarar a unidade, nem a unidade mascarar a diversidade” e que, contudo, tem havido entre as pessoas uma “profunda dificuldade [...] em conceber a unidade do múltiplo, a multiplicidade do uno”. Essa visão moriniana parte do que, em outro ponto de sua obra, ele já havia chamado de *a diversidade infinita*. Ali, Morin nos leva a entender que a profunda diversidade que existe entre os indivíduos humanos provém de uma tradição milenar que se mantém desde a pré-história, que é “o princípio da exogamia e a proibição do incesto” (Morin, 2012, p. 57). Ora, as sociedades ocidentais modernas/coloniais, que são marcadamente padronizantes e conservadoras, não abrem mão em hipótese alguma desses princípios, mas parecem não entender que eles foram construções histórico-culturais que se tornaram fundamentais exatamente para o favorecimento de “cruzamentos genéticos” que são constitutivos para a intensa “diversificação dos indivíduos” (Morin, 2012, p. 58) que temos hoje. Dessa forma, a diversidade é uma realidade inevitável e inegável, mesmo para as perspectivas mais conservadoras.

Isso implica que uma compreensão complexa da condição humana é um imperativo para o trabalho educativo atual e um desafio perene para a dinâmica intercultural na educação, dado que a relação unidade/diversidade nessa perspectiva é fundamental. Todavia, ela não dá para ser feita sem que seja uma efetiva *interculturalidade complexa*. Para Morin (2012, p. 66) “devemos conceber uma unidade que garanta e favoreça a diversidade”, lembrando que tal diversidade está “inscrita na unidade”, que ela é um constitutivo comum da humanidade toda.

Nesse sentido, é preciso compreender a unidade em uma dinâmica de complexidade, isto é, aquilo que Morin (2012, p. 66) chama de “a unidade complexa”. Exposto de maneira mais didática, compreender a unidade – e também a diversidade – em complexidade implica compreender que:

- há algo que nos une na diversidade;
- essa unidade não é unicidade nem uniformidade;

- há diversidade infinita na unidade e na forma como ela se expressa;
- essa unidade é mesmo produtora de diversidade;
- a diversidade também é produtora de unidade.
- Ao que conclui, então, Morin:

A diáspora da humanidade a partir dos tempos pré-históricos não produziu cisão genética durante 100 mil anos ou mais. Pigmeus, negros, amarelos, índios, brancos remetem à mesma espécie, dispõem dos mesmos caracteres fundamentais; mas a diáspora permitiu a expressão da diversidade; a variedade de indivíduos, de espíritos, de culturas, tornou-se fonte de inovações e de criações em todos os campos. *O tesouro da humanidade está na diversidade criadora, mas a fonte de sua criatividade está na sua unidade geradora.* (Morin, 2012, p. 66, itálicos do original).

Dito de outro modo, como ensina a linguagem musical, são diversas as possibilidades de conexão das muitas notas musicais, aí incluídas as pausas, de forma que é extremamente rico e também imprevisível o complexo de acordes, tonalidades, ritmos, tempos, tensões, dissonâncias, ressonâncias, harmonias, timbragens, expressões afetivas, ressonâncias afetivas (Mancilha, 2022), usos e construtos pessoais, sociais e culturais daí originado e que pode se ligar a muitas outras expressões da vida humana, estéticas ou não, a serviço da humanização do ser humano.

Nas palavras de Morin (2012):

[...] o termo 'humano' é rico, contraditório, ambivalente; de fato, é demasiado complexo para os espíritos formados no culto das ideias claras e distintas. [...] Não se quer limitar o conhecimento humano somente às ciências. A literatura, a poesia e as artes não são apenas meios de expressão estética, mas também meios de conhecimento. (Morin, 2012, p. 17).

E o imperativo basilar do conhecimento complexo é exatamente esse: *religar saberes*, coisa que o paradigma científico moderno/colonial tem profunda dificuldade de fazer; e coisa que, se for feita, se constituirá em um importante antídoto contra esse paradigma co-

lonizador, que tem se constituído historicamente numa ciência sem consciência (Morin, 2021a). E religar saberes pressupõe, inevitavelmente, a necessidade de *religar culturas*, ou seja, exige interculturalidade crítica e interculturalidade complexa. O desafio está posto.

Referências

AÑÓN, Valeria. Colonialidad. *In*: COLOMBI, Beatriz (Coord.). **Diccionario de terminos críticos de la literatura y la cultura em América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, 2021.

CORTÁZAR, Julio. **O jogo da amarelinha**. Tradução de Eric Nepomuceno. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da libertação**: crítica à ideologia da exclusão. Tradução de Georges I. Maïssiât. 3. ed. São Paulo: Paulus, 2005.

ERIKSEN, Thomas Hylland; NIELSEN, Finn Sivert. **História da antropologia**. Tradução de Euclides Luiz Calloni. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

FRANCISCO. **Laudato si'**: carta encíclica sobre o cuidado da casa comum. São Paulo: Paulinas, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 75. ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GADOTTI, Moacir. Apresentação: para descolonizar nossa mente. *In*: FREIRE, Paulo. FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

LAPLANTINE, François. **Aprender Antropologia**. Tradução de Marie-Agnès Chauvel. São Paulo, SP: Brasiliense, 2003.

LÉVINAS, Emmanuel. **Totalidade e infinito**. Tradução de José Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 1980.

LÉVINAS, Emmanuel. **Entre nós**: ensaios sobre a alteridade. Tradução de Pergentino Stefano Pivatto et al. Petrópolis: Vozes, 2004.

MANCILHA, Mariana Silva. **Dimensões educacionais nas práticas coletivas de canto coral: espaço de formação humana e de ressonâncias afetivas**. 2022. 81 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, 2022.

MESSIAS, Elvis Rezende. **Marcas de colonialidade cultural na formação filosófico-educacional brasileira**. 2023, 345 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Nove de Julho: São Paulo, 2023.

MESSIAS, Elvis Rezende; SEVERINO, Antônio Joaquim; MANCILHA, Mariana Silva; PETRAGLIA, Izabel. Epistemologia da complexidade e transdisciplinaridade: uma introdução. **Educação & Linguagem**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 5-29, jan./jun. 2023.

MONTAIGNE, Michel de. **Os ensaios**: livro I. Tradução de Rosemary Costhek Abílio. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. rev. Tradução de Catarina E. F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2011.

MORIN, Edgar. **O método 5**: humanidade da humanidade. 5. ed. Tradução de Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2012.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 5. ed. Tradução de Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2015a.

MORIN, Edgar. **O método 3**: o conhecimento do conhecimento. 5. ed. Tradução de Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2015b.

MORIN, Edgar. **O método 6**: ética. 5. ed. Tradução de Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2017.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 20. ed. rev. e amp. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Araripe Sampaio Doria. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021a.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 26. ed. Tradução de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021b.

QUIJANO, Aníbal. Coloniality and modernity-rationality. *In*: PALERMO, Zulma; QUINTERO, Pablo (Coord.). **Aníbal Quijano: textos de fundación**. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2016.

REVISTA TERRITÓRIOS E FRONTEIRAS – UFMT. Editorial V. 15, N. 2 (2022). Dossiê “Interpretações sobre a curiosidade”. **Territórios e Fronteiras**, Cuiabá, v. 15, n. 2, p. 1-240, jul.-dez. 2022.

SANTIAGO, Mylene Cristina; AKKARI, Abdeljalil; MARQUES, Luciana Pacheco. **Educação intercultural**: desafios e possibilidades. Petrópolis: Vozes, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Descolonizar**: abrindo a história do presente. Tradução de Luís Reyes Gil. Belo Horizonte: Autêntica, São Paulo: Boitempo, 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

SEGATO, Rita. **Crítica da colonialidade em oito ensaios e uma antropologia por demanda**. Tradução de Danielli Jatobá e Danú Gontijo. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Filosofia da educação**: construindo a cidadania. São Paulo: FTD, 1994. (Coleção aprender e ensinar)

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho D'Água, 2001.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Conhecimento, subjetividade e ideologia. **Educ. e Subjetividade**, ano 1, n. 1, p. 37-62, 2005.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Filosofia**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção Magistério)

TAVARES, Manuel; GOMES, Sandra. Decolonialidade e emancipação: o caráter interpelativo e dialógico do pensamento andino. In: SEVERINO, Antônio Joaquim; MARCONDES, Ofélia Maria (Orgs.). **Filosofia da educação na América Latina**: aproximações, diálogos e perspectivas. São Paulo: Cartago, 2019. (Ensaio de Filosofia da Educação)

THEOBALDO, Maria Cristina. Sêneca, Montaigne e a utilidade dos saberes. *In*: PINTO, Fabrina Magalhães; BENEVENUTO, Flávia (Orgs.). **Filosofia, política e cosmologia**: ensaios sobre o Renascimento. São Bernardo do Campo: EdUFA-BC, 2017.

WALLERSTEIN, Immanuel. **O sistema mundial moderno**. Vol. I: a agricultura capitalista e as origens da economia-mundo europeia no século XVI. Porto: Afrontamentos, 1974.

WALSH, Catherine. Introducción: (re)pensamento crítico y (de)colonialidad. *In*: WALSH, Catherine (Org.). **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial**: reflexiones latino-americanas. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2005.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.