

## **Conversidade, Decolonialidade e Bem Viver ressignificam as práticas de extensão universitária**

Reinaldo Matias Fleuri<sup>1</sup>

Estou escrevendo este artigo dias antes das eleições presidenciais brasileiras de 30 de outubro de 2022. Este é um momento em que esperamos avançar na reconstituição ou reinvenção das instituições democráticas manipuladas pela guerra híbrida que produziu o golpe parlamentar de 2016, abrindo as portas para o avanço de projetos econômicos que vêm aprofundando o colapso ambiental, a corrida bélica e o aumento da violência, impulsionados pela deterioração dos aparelhos democráticos e das condições de vida da maioria da população brasileira. Este contexto<sup>2</sup> nos desafia a construir nossa contribuição para a reconstrução da democracia, condição essencial para a manutenção da paz e para a preservação do equilíbrio ecológico no nosso planeta. Isso se trata não só de defendê-la nos aparatos estatais, mas de reinventá-la em perspectivas críticas, engajadas e ligadas às classes populares, que constituem a base da sociedade.

Todas as instituições sociais, culturais, científicas e educacionais ligadas aos movimentos populares têm contribuições muito importantes a dar para a reconstrução e reinvenção das instituições democráticas. De modo particular, a universidade é chamada a apoiar não só o desenvolvimento econômico – que tem sido hegemônico pelas grandes corporações capitalistas – mas também os processos de cuidado social, cultural, ambiental e político, ligados aos interesses das classes populares.

Neste contexto, pretendo, aqui, discutir uma concepção de universidade que se propõe a dialogar, cooperar e estabelecer alianças com os movimentos sociais de base da sociedade brasileira. Tais movimentos estão buscando reconstruir as instituições políticas e democráticas, para sustentar a prosperidade social e a sustentabilidade da vida de nosso ecossistema. O atual momento eleitoral, embora decisivo, apenas anuncia a complexidade e a intensidade dos desafios que temos pela frente.

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, Brasil; professor da Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil; professor visitante nacional sênior na Universidade do Estado do Pará, Brasil; coordenador da Rede de Pesquisas Mover-Viver em Plenitude: Educação Intercultural e Movimentos Sociais (UFSC/CNPq) / PhD in Education, State University of Campinas, State of São Paulo, Brazil; professor at the Federal University of Santa Catarina, State of Santa Catarina, Brazil; senior national visiting professor at the State University of Pará, State of Pará, Brazil; coordinator of the Mover-Viver em Plenitude Research Network: Intercultural Education and Social Movements (UFSC/CNPq). E-mail: rfleuri@gmail.com.

<sup>2</sup> Noam Chomsky nos alerta (apud EATON, 2020) que potentes corporações econômicas vêm promovendo a erosão dos sistemas democráticos, como estratégia para impor seus projetos de acumulação privada de riquezas e de poder, que induzem ao colapso ambiental e à mobilização por uma guerra nuclear. Essas ameaças são fatais para a humanidade e para a sustentabilidade da vida em nosso planeta.

## **Universidade, pluriversidade e *conversidade***

Boaventura de Souza Santos (2004) analisa a perspectiva da universidade para o século XXI e entende que o projeto de universidade, tal como criado e desenvolvido na Idade Média e na Modernidade europeia, entrou em crise recentemente. O modelo de universidade tem sido concebido como uma instituição onde intelectuais reconhecidos formulam problemas, desenvolvem metodologias de pesquisa e chegam a resultados, que são transmitidos e discutidos no próprio âmbito da comunidade acadêmica. A universidade se caracteriza por sua dinâmica de produção científica endógena e autocentrada: os intelectuais produzem teorias a partir e em função de interesses circunscritos ao mundo acadêmico, sem priorizar o serviço à sociedade, cujos interesses, por estarem ligados a necessidades emergentes inseridas em diferentes contextos socioculturais e ambientais, são múltiplos.

Desde o final do milênio passado, as universidades vêm sendo interpeladas por diferentes setores sociais a realizar pesquisas, bem como processos educacionais para formar profissionais e agentes sociais capazes de contribuir na elaboração de respostas eficazes aos problemas, desafios e projetos coletivos. As empresas, por exemplo, solicitam estudos e produtos que sirvam para o desenvolvimento da produção industrial, agrária e de todas as atividades econômicas. O Estado também demanda trabalhos de pesquisa, de elaboração de produtos e de formação de profissionais capazes de atender às necessidades políticas, econômicas, culturais e sociais do país. De modo particular, os diferentes movimentos sociais têm demandado, à universidade, estudos, pesquisas e propostas de intervenção social para responder aos desafios que vêm enfrentando.

A Universidade, assim, vem sendo interpelada a pensar criticamente os problemas da sociedade e, junto com as diferentes instituições sociais, a criar respostas e propostas para resolver os problemas nacionais. Nessa perspectiva, vem se tecendo um outro modelo de universidade, que Boaventura Santos (2004) chama de pluriversidade. Trata-se de um modelo de instituição acadêmica muito mais flexível, uma vez que deve responder a diferentes desafios, não somente àqueles que são pautados pelas teorias hegemônicas endógenas do mundo acadêmico. Além disso, é um modelo de organização universitária que se organiza em função das demandas da sociedade, desenvolvendo diferentes metodologias, teorias e propostas capazes de contribuir para a solução dos problemas enfrentados pelos diferentes setores e grupos sociais.

Na relação com o mundo da economia, a pesquisa e a educação pluriversitárias vão oferecer produtos necessários para o funcionamento das empresas. Em relação ao Estado,

também oferecerão subsídios para definir as políticas públicas e as estratégias de organização social. Na interação e cooperação com os movimentos sociais, tentarão construir respostas aos grandes desafios ligados, por exemplo, às questões do machismo, do patriarcalismo, do racismo e da colonialidade inerentes à nossa cultura, assim como os problemas da fome, da saúde pública, da educação, da violência e da segurança social, que são enfrentados cotidianamente pela maioria da população.

Os mais diferentes movimentos sociais apresentam demandas de estudos para a compreensão e o enfrentamento diligente de desafios coletivos. Porém, os movimentos sociais se colocam, também, como sujeitos produtores – não apenas como consumidores – de conhecimentos: trazem, na sua cultura, formas próprias de entender e de resolver cotidianamente os problemas que enfrentam no atual contexto social. Por exemplo, ao mesmo tempo em que temos as contribuições das ciências da saúde para resolver o desafio da pandemia, os movimentos populares aplicam práticas de cura calcadas nas culturas populares, que são tão ou mais eficazes quanto as propostas resultantes de produções científicas mercantilizadas pelas grandes empresas farmacêuticas.

Ou seja, os movimentos sociais trazem formas de compreensão do mundo e da realidade que também são científicas e que orientam práticas socioculturais coerentes, consistentes e competentes. Por isso, sentem-se convidados a compartilhar seus conhecimentos e a discutir estratégias de ação social em interação com as propostas e os saberes produzidos no âmbito acadêmico.

A concepção pluriversitária abre a perspectiva para se superar a tradicional dinâmica universitária elitista e assistencialista, na medida em que busca elaborar conhecimento, propostas e estratégias junto aos movimentos populares, ou seja, em diálogo crítico com os diferentes agentes sociais, em que se problematiza a realidade, ao mesmo tempo em que se problematiza a própria práxis acadêmica. Nesse sentido, é uma relação de reciprocidade, de colaboração e de conversa, que eu chamei de *conversidade*<sup>3</sup> (FLEURI, 2019).

Hoje, particularmente nas práticas de atuação e de extensão universitária, estamos diante do desafio de se criar processos *conversitários*, ou seja, de conversa, de interação e de diálogo crítico, intenso e empático, em que se sente a dor do outro e que se compreende, respeita-se e empodera-se, reciprocamente, os propósitos, as razões, os limites, os desafios e os potenciais de cada sujeito singular e social, ampliando-se e conectando-se os contextos referenciais para a compreensão dos problemas e os contextos para se construir, juntos,

---

<sup>3</sup> Por se tratar de um neologismo, mantenho, neste artigo, o termo *conversidade* destacado por caracteres em itálico.

estratégias de soluções. Os processos dialógicos de elaboração de conhecimentos críticos e práticas engajadas potencializam a vida, a criatividade coletiva e a geração de vida em plenitude.

### **A formulação da concepção de *conversidade***

A concepção *conversitária* de produção de conhecimentos vem sendo historicamente tecida por múltiplos agentes sociais e através de muitas experiências universitárias de ensino, pesquisa e extensão. Venho me aproximando destas propostas e experiências ao longo de minha trajetória profissional no ensino superior.

Sou professor e pesquisador universitário desde 1972. Já trabalhava em diferentes instituições educacionais, quando iniciei meus estudos de mestrado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP). Ao começar a trabalhar como professor no Ciclo Básico da PUCSP, em 1976, reorientei meu projeto de dissertação de mestrado para compreender as condições pedagógicas necessárias para a formação da consciência crítica dos estudantes. Com efeito, o Ciclo Básico da PUCSP (FLEURI, 1978; 1982) era um grande projeto acadêmico que envolvia os quatro mil alunos ingressantes de todos os cursos da universidade. Além disso, contava com cinco equipes docentes que somavam cerca de cento e cinquenta professores. Era um projeto bem estruturado, que se orientava pelo propósito de promover, junto aos estudantes, a formação da consciência crítica, no sentido de entender, enfrentar e promover a superação dos grandes desafios nacionais.

Meu projeto de pesquisa foi o de analisar esse objetivo pedagógico à luz da teoria de Paulo Freire. Nesse momento, estudei a obra freiriana, que se pauta justamente pela perspectiva de formação da consciência crítica das classes populares. Na época, a “consciência crítica” era entendida como a consciência dos fatores que determinam as nossas ações da sociedade. Por oposição, a “consciência ingênua” era entendida como percepção da realidade sem a consciência de todos os fatores que determinam, orientam e condicionam nossa visão e nossa ação no mundo. Essa concepção, formulada por pesquisadores vinculados ao Instituto de Estudos do Brasil (IEB), como Álvaro Vieira Pinto (1960) e Ernani Maria Fiori (1987), foi assumida por Paulo Freire (1987).

O meu objetivo de pesquisa era o de compreender como podemos organizar nossa prática de ensino, pesquisa e extensão na universidade, de modo a formar os estudantes com consciência crítica da realidade social.

Seguindo o pensamento de Paulo Freire, entendi que o contexto pedagógico – em que educandos e educadores buscam desenvolver relações de diálogo sobre os problemas da realidade – só potencializa a compreensão dos problemas sociais na medida em que se engajam na práxis social. “A conscientização só se desenvolve em base à práxis social. A percepção crítica da realidade emerge do engajamento num esforço conjunto de transformação social” (FLEURI, 1978, p. 32), lutas essas que são propósitos constitutivos dos movimentos populares.

Compreendi que, para se formar a consciência crítica na universidade, as atividades didáticas e pedagógicas deveriam estar organicamente conectadas com a práxis social, com as práticas dos movimentos sociais e, particularmente, com os movimentos populares<sup>4</sup>. Pois as classes populares, que sofrem os processos de sujeição sociocultural e de exploração econômico-política, sentem a necessidade de mudanças sociais estruturais, que só podem ser promovidas mediante a mobilização e a compreensão crítica dos fatores que determinam sua situação de sofrimento.

A articulação dos movimentos populares se traduz em diferentes atividades, propósitos e ações coletivas. É mediante o engajamento em tais ações sociais que criamos condições para a reflexão crítica capaz de nos permitir compreender as raízes dos problemas da atualidade e, assim, construir estratégias mais eficazes e mais coerentes para enfrentar e resolver os desafios sociais.

Essa foi a conclusão daquela pesquisa de mestrado: para se formar a consciência crítica na universidade, é preciso que todas as nossas ações pedagógicas tenham um vínculo orgânico de reciprocidade, de diálogo e de engajamento com os diferentes movimentos sociais, principalmente com os movimentos populares.

A partir dessa constatação, estudei, na pesquisa de doutorado, a experiência da Universidade Metodista de Piracicaba, onde trabalhei no período de 1983-1985, focalizando, particularmente, os projetos de extensão universitária articulados com os movimentos populares locais. Busquei entender as tensões, os potenciais e os projetos que surgem dessa

---

<sup>4</sup> Entendemos por “movimento popular” o conjunto dos movimentos por meio dos quais as classes populares se organizam na luta contra as classes que se exploram e as dominam. Segundo Luiz Eduardo Wanderley, classes populares ou classes subalternas são “aquelas que vivem uma condição de exploração e dominação no capitalismo, sob múltiplas formas. [...] Classes populares, pois, serão entendidas no plural, compreendendo o operariado industrial, o campesinato, os indígenas, os funcionários, os profissionais e alguns setores da pequena burguesia”. O movimento popular, segundo o mesmo autor, “engloba os movimentos operário e sindical, todos os movimentos ligados aos bairros e ao consumo (desde clube de mães até o movimento contra o custo de vida, por exemplo) e outros movimentos mais gerais, como o dos índios, dos negros etc.” (WANDERLEY *apud* BRANDÃO, 1980, p. 63-71).

relação orgânica entre universidade e movimentos populares. Essas propostas de educação popular trazem, para a universidade, desafios e questões que a instigam a refletir criticamente sobre suas pesquisas e suas atividades educacionais. Além disso, estudantes e professores são interpelados a reconfigurar suas práticas acadêmicas, de modo a contribuir para que os movimentos populares organizem suas lutas de maneira mais crítica, consistente e fundamentada (FLEURI, 2001).

Nesse projeto de pesquisa, analisei a relação da universidade com a educação popular. A conclusão foi que, através dos projetos de extensão universitária articulados com diferentes associações e movimentos populares, emergem-se tensões entre o poder burocrático, inerente à estrutura hierárquica da universidade, e o poder popular, construído pelas organizações populares mediante a participação ativa de todas as pessoas na definição dos objetivos e na condução das estratégias de luta.

Nessa tensão entre o poder burocrático e o poder popular, de um lado, a universidade contribui com análises sistemáticas que podem ajudar os movimentos populares a compreender melhor seus desafios. Ao mesmo tempo, no sentido inverso, os próprios movimentos populares ocupam a universidade, promovendo relações de parceria muito mais fluidas, recíprocas, cooperativas, participativas e inerentes a práticas sociais de diversas organizações populares de base. Na relação tensa entre universidade e educação popular, a universidade é convidada a se democratizar e os movimentos populares aprendem metodologias mais rigorosas de estudo dos problemas da realidade em que lutam.

Depois dessa pesquisa, entre os anos 1988 e 1991, interagi com o projeto de educação popular Seminário Permanente de Educação Popular (SPEP), desenvolvido pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ). O SPEP articulava seis grandes movimentos sociais: o Movimento dos Sem-terra, o Movimento dos Atingidos por Barragens, o Movimento de Mulheres, os Movimentos Indígenas, os Movimentos Sindicais e os Urbanos. Todos eram grandes movimentos autônomos, que tinham suas próprias organizações e contavam com a assessoria de inúmeras entidades e organizações não governamentais. Esse projeto estabelecia a parceria entre tais movimentos e suas entidades de assessoria com professores, estudantes e pesquisadores da UNIJUÍ (FLEURI, 2002).

Ao acompanhar de perto esse projeto de extensão universitária, procurei entender a sua estrutura de organização. Compreendi que o projeto organizava seminários para estudar e discutir os desafios enfrentados pelos movimentos populares participantes. Nos debates e estudos realizados, era notório que os movimentos populares não se portavam como simples consumidores das teorias e das propostas feitas pela universidade, mas desempenhavam o

papel de interlocutores ativos, assumindo-se como sujeitos, autores, protagonistas e criadores de um conhecimento crítico que orientava suas lutas.

Ao dialogar com os outros parceiros, cada movimento popular desempenhava como “sujeito” produtor de conhecimento e “construtor” de diálogo crítico em condições de cooperação mútua, e não apenas como “objeto” de pesquisa, nem como “consumidor” dos conhecimentos produzidos pelos acadêmicos.

Essa compreensão modifica radicalmente a concepção moderna de universidade, que se entende como produtora de conhecimento universal e, mediante atividades extensionistas, transmite-o para sociedade, a qual caberia simplesmente acatar, repetir ou executar as teorias acadêmicas. Na realidade, porém, os movimentos populares se assumem como autores da produção de conhecimentos, de estratégias e de lutas em função de seus objetivos.

As práticas *conversitárias*, na realidade, são tecidas por uma multiplicidade de projetos, processos e lutas que vêm interpelando grupos de acadêmicos a interagirem de modo crítico e engajado com atividades de educação, de pesquisa e ação social promovidas por movimentos populares que atuam em diferentes contextos socioculturais e com diferentes perspectivas político-sociais. É essa a perspectiva *conversitária*, que fui compreendendo ao longo de minha trajetória de estudos.

### ***Conversidade e Bem Viver***

Hoje, entendo que os processos de ressurgimento, de reexistência dos movimentos populares de raízes ancestrais, podem significar um desafio muito potente e criativo para a universidade e, de maneira geral, para todos os cidadãos que lutam democraticamente para promover a vida e a convivência plena com todos os seres que constituem o nosso mundo.

Lembro que o movimento indígena era um dos movimentos sociais participantes do projeto de Seminário Permanente de Educação Popular da UNIJUÍ. Naquela época, em 1990, o movimento indígena estava impulsionando sua organização em nível nacional, potencializada pela recente promulgação da Nova Constituição de 1988. Atualmente, pela sua capacidade de organização e de interação com todos os setores da sociedade, tais movimentos representam um poder muito significativo dessa, e nisso se inclui, em nível nacional e internacional, a universidade. De modo particular, os povos originários revelam e ativam, no presente, a potência das suas culturas, das cosmovisões e dos modos ancestrais de viver em plenitude. Há milênios, vêm desenvolvendo culturas que conduzem as relações entre os seres humanos e todos os seres da natureza, de forma a garantir o equilíbrio que sustenta a vida.

As cosmovisões ancestrais nos ajudam a perceber os limites e contradições do sistema-mundo atual que, gestado há poucos séculos na relação colonial da Europa com os povos e territórios do continente americano, ganharam hegemonia global no mundo contemporâneo. Os processos de resistência e de reexistência dos movimentos populares enraizados em suas culturas ancestrais vêm evidenciando a colonialidade das sociedades e das culturas modernas.

De fato, a colonialidade do saber pressupõe que os conhecimentos produzidos nas metrópoles coloniais tenham o caráter universal, frente ao qual os saberes ancestrais dos povos subjugados são desprezados como saberes particulares, ingênuos, supersticiosos, bárbaros, incivilizados. A colonialidade do poder justifica a sujeição e a exploração dos povos colonizados pela pressuposição da supremacia racial dos colonizadores. O racismo, tal como o patriarcalismo e o antropocentrismo, é inerente à colonialidade do poder, sustentando relações necrofílicas – como diria Erich Fromm (1965) – que promovem a destruição dos conhecimentos ancestrais (epistemicídio) e a extinção de culturas (etnocídio) e de povos inteiros (genocídio).

Tais dispositivos coloniais, constituídos pela modernidade europeia mediante a ocupação dos territórios e subjugação do povos do continente de Abya Yala<sup>5</sup>, são agenciadores de morte dos saberes ancestrais e da soberania dos diferentes povos originários, da pluralidade e interatividade criativa das diferentes culturas, da exuberância de todos os diferentes seres da natureza que conviveram e convivem nesse imenso território, assim como da vitalidade potencializada pelas relações entre as diferentes gerações e gêneros que constituem as sociedades humanas.

Os povos do continente de Abya Yala vêm vivendo o processo histórico da colonização europeia, em que sofreram processos de extermínio e subjugação articulados com os de escravização e comercialização de grande contingente de povos africanos, que continuaram a sofrer diferentes formas neocoloniais de domínio e exploração econômica e política, mesmo após as proclamações de independência e de repúblicas de Estados-Nações do continente ameríndio.

Em contrapartida, nesse contexto, ressurgem as políticas do Bem Viver e do viver em plenitude, que são legados de culturas ancestrais, seja de Abya Yala, no continente americano,

---

<sup>5</sup> A expressão Abya Yala (que significa, na língua do povo Kuna, “terra em sua plena maturidade”) vem sendo cada vez mais usada pelos povos originários do continente ameríndio, objetivando construir um sentimento de unidade e pertencimento aos povos ancestrais submetidos historicamente à colonização ibérica.

sejam dos povos e das culturas ancestrais originárias de outros continentes, particularmente da África.

A concepção de Vida em Plenitude, do Bem Viver – segundo Catherine Walsh (2009; 2012) e Luis Macas (2014), entre outros autores – pode ser referenciada, basicamente, a quatro princípios: relacionalidade, complementaridade, reciprocidade e integralidade.

O primeiro princípio, o da relacionalidade, indica que cada ser individual só consegue existir na relação com todos os seres que compõem seu contexto, a natureza e o mundo. Isso se traduz, também, na ideia do *Ubuntu*<sup>6</sup>, originária dos povos ancestrais africanos.

O segundo princípio é o da complementaridade dos opostos. Os povos de Abya Yala entendem que todas as relações de vida se constituem mediante a composição de polos opostos: masculino e feminino, cultura e natureza, sol e lua, noite e dia (...). As relações de oposição ativam a fluidez da interação na medida em que os opostos se complementam.

O terceiro princípio é o da reciprocidade: cada ação corresponde a uma reação. As nossas ações produzem reações equivalentes: generosidade gera generosidade, e violência gera violência. Se expressamos a raiva, o ódio, a agressão ou, pelo contrário, gentileza, amor e acolhimento, tudo nos retorna multiplicado. Com base nesse princípio, as comunidades indígenas andinas controlam o excedente, evitando o acúmulo e praticando a redistribuição. A reciprocidade é uma prática de prestígio social, de abundância econômica, de legitimidade política e de força espiritual. Por meio da reciprocidade, os excedentes são redistribuídos e o equilíbrio social e econômico é alcançado. O cultivo de relações recíprocas, *ayni* ou *randi randi*<sup>7</sup>, constrói a comunidade e suas relações de poder coletivas (MALDONADO, 2014, p. 200).

Por fim, o quarto princípio é o da integralidade ou correspondência: a lógica de cada ação singular corresponde à que rege todo o sistema cósmico. Todos os princípios que regem a natureza são os mesmos que vivenciamos e se consolidam na singularidade de nossas relações e interações pessoais.

Em comparação com a modernidade-colonialidade, o Bem Viver traduz uma visão de mundo muito mais potente, complexa, vital e eficaz para entender e resolver os grandes desafios que estamos enfrentando hoje. Esses são os que resultam de uma cultura moderna,

---

<sup>6</sup> *Ubuntu* é um termo Zulu que indica o próprio conceito de Humanidade, entendendo que o ser de cada pessoa está intimamente conectado ao ser dos outros e da comunidade: “Sou, porque somos” (definição realizada por Leymah Gbowee, ativista pacifista da Libéria). Esse mesmo princípio é constitutivo da concepção andina do Bem Viver.

<sup>7</sup> Em Kichwa, *randi randi* está ligado ao indivíduo e ao apoio pessoal, e *ayni* ao trabalho coletivo da comunidade em benefício da própria comunidade (MALDONADO, 2014).

colonial e globalizada, que têm promovido a morte de seres humanos, bem como de seres vivos de variadas espécies, de culturas e ecossistemas milenares. Neste contexto, somos chamados a cuidar da natureza e a viver em plenitude. Essa é a mensagem dos povos originários que vêm reexistindo e revitalizando suas ancestralidades através de múltiplos movimentos populares.

Acredito que as teorias mais instigantes e significativas na contemporaneidade, tal como no campo da educação a pedagogia proposta por Paulo Freire, têm muito a ver com os princípios ancestrais vividos pelos povos originários. Nesse sentido, os princípios de racionalidade, complementaridade, reciprocidade e integralidade cultivados pelos povos ancestrais de Abya Yala, de que somos descendentes e herdeiros, reencontram-se na concepção educacional freiriana de diálogo crítico e de engajamento na práxis popular como fatores de conscientização e de construção de práticas democráticas (FLEURI, 2017).

### **Construções *conversitárias* entre os movimentos populares e instituições de educação superior**

Nas universidades brasileiras, vêm se realizando inúmeros projetos educacionais, científicos e socioculturais em cooperação e diálogo crítico com diferentes movimentos populares, tecendo uma densa e complexa trama *conversitária* em diferentes campos e frentes de lutas democráticas e decoloniais.

Indiciariamente<sup>8</sup>, destaco a busca de enfrentamento e superação do caráter patriarcal, machista e racista herdado pelas culturas e práticas coloniais que constituem a nação brasileira. Lembro, por exemplo, do II Seminário Internacional Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais, realizado em 2003, pela Universidade Federal de Santa Catarina (FLEURI, 2018, p. 55-69). Foi um grande evento liderado, sinergicamente, por quatro grupos de pesquisa, em que militantes, pesquisadores e pesquisadoras apresentaram e discutiram mais de trezentos estudos realizados em interação com movimentos sociais, particularmente os protagonizados por movimentos feministas e antirracistas. Esse único exemplo seria suficiente para despertar a leitora e o leitor para a memória e o reconhecimento das inúmeras práticas, projetos e processos *conversitários* de que tem conhecimento ou participa.

---

<sup>8</sup> O método indiciário de pesquisa orienta a focalizar detalhes aparentemente “insignificantes” e tradicionalmente pouco observados, de modo a buscar encontrar, nos fenômenos diminutos, ou seja, no micro, estruturas que configuram o panorama macro de um contexto sociocultural (GINZBURG, 2009).

É muito interessante reconhecer a complexidade e a riqueza de trabalhos *conversitários* que vêm sendo produzidos em forma de pesquisas, estudos e publicações, mobilizadas por movimentos sociais. Como mencionado anteriormente, na relação *conversitária*, os movimentos sociais ocupam a universidade, criam seus territórios e transformam os processos acadêmicos – antes, só voltados aos interesses de elite ou de poucas corporações econômicas – e desenvolvem processos de estudos que ajudam a reconhecer, valorizar e respeitar os direitos, assim como os interesses e os projetos dos diferentes sujeitos sociais.

Um dos traços fundamentais da colonialidade é o racismo, que atribui superioridade a um grupo étnico sobre outros. Diferentes movimentos sociais vêm questionando essa forma de discriminação, instigando, também, a efervescência de produções científicas nesse campo, que empoderam os movimentos sociais. Além disso, as políticas afirmativas ensejaram o ingresso na universidade de jovens originários de classes que tinham pouca oportunidade de acesso a elas, como os afrodescendentes, os indígenas e os quilombolas. Hoje, temos mais de 60 mil indígenas estudantes em universidades brasileiras. Eles trazem não só seu interesse por se formar nas diferentes profissões, mas também tornam presentes suas culturas e suas raízes ancestrais nas instituições de ensino superior. Colocam-se como parceiros para compartilhar e elaborar os conhecimentos de suas culturas originárias nos diferentes campos da ciência: medicina, educação, saúde etc., e aprendem o jeito do branco fazer ciência, para poder dialogar com os diferentes setores da sociedade e, sobretudo, para compartilhar suas experiências e aprendizados acadêmicos com suas comunidades de origem, ao mesmo tempo em que interferem proativamente nas diferentes instâncias da sociedade civil e política.

Outro dispositivo colonial que vem sendo enfrentado *conversitariamente* é o patriarcalismo, que se fundamenta em concepções machistas e homofóbicas de família. Os diferentes movimentos sociais que lutam pelos direitos civis das mulheres e LGBTQI+, ao ocupar os ambientes acadêmicos, promovem o diálogo crítico e científico, contribuindo para o reconhecimento dos diferentes processos identitários no campo da sexualidade e afetividade. Ao desconstruir a visão binária e hierárquica de sexualidade e gênero, tais movimentos e estudos promovem a decolonialidade do poder e do saber, empoderando a criatividade coletiva mediante o diálogo crítico, a cooperação e a convivência em plenitude entre os diferentes sujeitos singulares e sociais.

O mesmo vale para as questões relativas às diferenças físicas e mentais. Os movimentos sociais anti-capacitistas<sup>9</sup> vêm contribuindo *conversitariamente* para se reconhecer e se empoderar as formas diferenciadas de comunicação e interação social (como as dos surdos ou dos cegos), ou de se locomover (como as das pessoas com limitações físicas e de mobilidade), ou de se sentir e se comportar (como as diferenças mentais), entendendo-as não como “deficiências”, mas como diferenças que nos permitem apreender as dimensões essenciais da vida. O diálogo *conversitário* com esses grupos e movimentos sociais nos possibilitam entender o mundo sob perspectivas complexas: olhar a vida a partir do ponto de vista das pessoas cegas, escutar o mundo a partir da vida das pessoas surdas e interagir com o mundo através da experiência das pessoas que possuem limitações de mobilidade ou estruturas mentais e comportamentais singulares.

As relações de diálogo *conversitário* intergeracional vêm se tecendo através de pesquisas, de ensino e de extensão, que envolvem, direta ou indiretamente, pessoas e grupos sociais de diferentes gerações. Tais experiências nos permitem entender as crianças como sujeitos de culturas, e não como réplicas adultocêntricas, além de compreender o movimento jovem como criativo e que traz o potencial de recriação e reinvenção da realidade social. Também nos permitem reconhecer o movimento das gerações dos idosos não só pela idade, mas como anciãos portadores de sabedoria e experiências essenciais para orientar e apoiar as novas gerações.

Particularmente importantes são as relações *conversitárias* com os movimentos populares que lutam no campo econômico-político: os movimentos sindicais organizados pela defesa dos direitos trabalhistas, os movimentos dos sem-terra ou dos sem-teto (que lutam pelas reformas agrárias e urbanas), os movimentos que atuam nos campos educacional, cultural, sanitário, jurídico e os movimentos ecológicos, que lutam pela defesa da Mãe-Terra, promovendo condições de paz, justiça, solidariedade e prosperidade entre os seres humanos e os seres da natureza. Essas lutas são necessárias e urgentes.

---

<sup>9</sup> “O capacitismo é a forma de discriminação que ocorre contra pessoas deficientes, por apresentarem uma deficiência física, sensorial ou intelectual nos seus corpos ou também pela combinação destas. O capacitismo é uma maneira de excluir, ou seja, de impedir, de não permitir ou até de eliminar uma pessoa, por ela não ter características dentro dos padrões de normalidade instituídos, acabando por não ser aceita, em função dessas regras estabelecidas de normalidade” (DIAS *et al.*, 2021, p. 113).

## Considerações finais

As práticas *conversitárias* podem oferecer uma poderosa contribuição para se entender que as diferenças físicas, mentais, geracionais, étnicas, de gênero e de sexualidade não são deficiências, mas sim diferenças que permitem que a sociedade se complete e que aprendamos uns com os outros. Da mesma forma, podem nos ajudar a compreender e empoderar as diferentes lutas econômico-políticas, culturais e ecológicas, promovidas pelos diferentes movimentos sociais e populares. São, enfim, poderoso apoio para decolonizar o saber e o poder, assim como o ser e o viver (FLEURI, 2012), na perspectiva de tecer a vida em plenitude (FLEURI, 2017).

Com efeito, a desconstrução da matriz colonial do poder implica em desarmar o dispositivo de raça, que vem sendo historicamente acionado para a distribuição, dominação e exploração da população mundial no contexto capitalista global do trabalho. Diferentes movimentos sociais, que se articulam rizomaticamente no mundo atual, vêm desenvolvendo estratégias decoloniais. A rebelião dos povos ancestrais colonizados, particularmente na América Latina, questiona o pressuposto racista e o caráter monocultural dos Estados-nacionais. Além disso, denuncia a violência latente e a ideologia neoliberal dominante, que favorecem a manutenção do controle e da concentração do poder econômico-político nas mãos dos setores capitalistas hegemônicos. Os povos originários reconhecem criticamente os processos de subalternização a que foram submetidos historicamente e assumem as lutas por fortalecer suas identidades e autogerenciar seus territórios. Grupos étnicos subalternizados se mobilizam na busca por reconstruir relações de justiça e equidade entre os diferentes grupos socioculturais na gestão da vida e do meio-ambiente, colocando em discussão as bases teórico-jurídicas dos projetos estatais nacionais de interculturalidade.

O ponto de vista crítico da interculturalidade potencializa, portanto, perspectivas de poder que desconstróem a lógica do mercado e da hegemonia capitalista, favorecendo a construção de relações democráticas participativas, fundadas na justiça social e coerentes com os interesses do conjunto da humanidade e com a autonomia de cada grupo sociocultural.

As políticas educacionais recentes, de fato, reconhecem formalmente a diversidade cultural e promovem políticas de educação bilíngue e intercultural. Mas essas políticas têm sido construídas sem o diálogo com os grupos socioculturais interessados. A cidadania dos povos indígenas é pouco reconhecida. Os “indígenas”, identificados como “selvagens” (seja vistos com pacíficos, seja como bárbaros), são ainda percebidos como “estrangeiros” no território nacional. Os processos socioculturais e educacionais coloniais invalidaram suas

culturas ancestrais, minando sua coesão social e gerando conflitos internos, que fragilizam sua capacidade de resistência às pressões da sociedade hegemônica. Mas as práticas *conversitárias* promovem seu reconhecimento como protagonistas e parceiros potentes nas lutas decoloniais.

Do ponto de vista do saber, verifica-se que as significações racistas atribuídas aos povos originários condicionam a interação intercultural entre os saberes tradicionais e os saberes moderno-coloniais. Torna-se, pois, necessária uma ressignificação epistemológica do conhecimento que desconstrua o pressuposto moderno colonial da universalidade das ciências e considere as complexidades e as ambivalências produzidas no encontro entre os diferentes saberes e as diferentes culturas.

As práticas educacionais, particularmente as escolares, são interpeladas, na perspectiva decolonial do saber, a contribuir no processo de revitalização das culturas e das identidades dos povos originários. As pesquisas mostram que, na busca de recuperar as práticas culturais tradicionais e de se apropriar criticamente de práticas culturais ocidentais (como a do futebol, entre outras), os povos originários tentam, em interação com os outros grupos socioculturais, compreender os múltiplos significados, por vezes paradoxais, das mediações interculturais com as sociedades em que vivem e traçar suas estratégias decoloniais.

Os confrontos interculturais, que se ampliam e se acirram com a intensificação da migração e da mobilidade internacional no contexto da globalização do mundo contemporâneo, desafiam cada grupo a refletir e a assumir os próprios limites e limiares na relação intercultural com os outros. Isso implica em decolonializar os paradigmas de conhecimento constituídos pela modernidade. O pensamento fronteiriço, com efeito, coloca em xeque o ideário moderno de uma cultura única e universal. A emergência de múltiplos paradigmas desafia os diferentes sujeitos socioculturais ao reconhecimento recíproco e à solidariedade entre diferentes formas de ser, sentir, pensar e agir nas relações sociais e ambientais.

O encontro entre sujeitos culturais diferentes enseja a interação entre diferentes matrizes de conhecimento, que favorece a construção de estratégias políticas, socioculturais e educacionais contra hegemônicas. Tal como evidenciado pela concepção pedagógica e epistemológica de Paulo Freire, a comunicação dialógica cultiva a interação cooperativa e criativa entre os diferentes sujeitos e entre seus respectivos contextos educacionais, institucionais ou populares.

No campo da educação popular, grupos socioculturais subalternos tecem redes de diálogo e cooperação entre diferentes culturas no mundo globalizado através de múltiplos processos, como se verificou nos processos de formação de educadores populares de capoeira (FLEURI et al, 2020) e nas estratégias interculturais desenvolvidas por grupos socioculturais subalternizados mediante eventos festivos ou através das redes de culturas musicais.

No campo da educação institucionalizada, verifica-se, por exemplo, que o processo de alfabetização, na escola infantil e fundamental, bem como na educação de adultos, acontece de forma significativa na medida em que a relação dialógica mobiliza o repertório linguístico e cultural de cada grupo, ativando a utilização social da escrita e da leitura.

Do ponto de vista do ser, a perspectiva educacional dialógica e intercultural favorece a inclusão ativa de sujeitos socialmente subalternizados ou marginalizados, tanto do ponto de vista étnico, quanto das diferenças geracionais e de gênero, assim como das diferenças físicas e mentais. Nesse sentido, os educadores e as educadoras são interpelados a reconfigurar a micropolítica das relações escolares cotidianas, além de interagir cooperativamente com as famílias e com as forças vivas atuantes nos diferentes contextos da sociedade, no sentido de ressignificar o modo de ser em relação com os sujeitos diferentes.

A perspectiva inclusiva e intercultural também ressignifica o uso das novas tecnologias de informação e comunicação na prática educativa, instigando a realizar mudanças curriculares significativas que se referem aos processos de construção dos saberes escolares, ao desenvolvimento da intersubjetividade dos educandos e das educandas e à formação dos educadores e das educadoras. Nesse caminho, é importante desenvolver uma compreensão crítica do contexto tecnológico em que os próprios estudantes interagem com as mídias, uma vez que a ordem do consumo de tecnologias de comunicação e de informação condiciona as representações e os lugares sociais das crianças e dos jovens nas sociedades contemporâneas. O trabalho pedagógico também pode se transformar significativamente ao se revitalizar as diferentes linguagens e ao se promover a produção colaborativa intercultural do conhecimento nas práticas escolares. A potencialização dessa dimensão estética da educação se torna um fator importante para se redefinir a tarefa de educar, bem como reorientar os processos de formação dos professores e das professoras.

A decolonialização do viver demanda o entendimento e a valorização da relação holística tecida pelas cosmovisões dos povos ancestrais, e o mesmo deve ocorrer quanto ao reconhecimento e a convivência entre matrizes culturais e religiosas diferentes no contexto multicultural. A construção da democracia e da justiça social implica em formar cidadãos capazes de viver solidariamente. Nesse sentido, é importante desenvolver os princípios da

tolerância, da reciprocidade e do civismo, para se aprender a lidar educativamente com os frequentes focos de tensão e de discriminação relacionados à diversidade cultural e religiosa. O trabalho educativo com a diversidade religiosa no contexto escolar implica em considerar a complexidade antropológica e cultural do fenômeno religioso, do hibridismo e da ambivalência das crenças, bem como a dimensão socioeducacional da religião.

O reconhecimento da complexidade do fenômeno religioso como sistema integral de vida e conhecimento permite entender, também, a contribuição que as culturas dos povos ancestrais oferecem para a formulação de estratégias socioeconômicas, políticas e ambientais. Os estudos que temos desenvolvido indicam que os valores tradicionais de diferentes povos ancestrais são fontes de inspiração para promover práticas socioculturais alternativas e sustentáveis, que interferem incisivamente nos modos de vida ocidentais, apontando para o desenvolvimento de perspectivas ecopedagógicas. Nessa direção, o trabalho pedagógico com os valores dos povos originários pode criar, entre esses povos, as bases objetivas de uma solidariedade política e sociocultural, assim como mudanças paradigmáticas que ensejem a desconstrução de subalternidades e a construção de formas dialógicas e solidárias de ser, sentir, pensar e agir, capazes de inspirar soluções aos graves impasses que enfrentam as culturas e sociedades globalizadas colonialmente.

Em suma, as práticas *conversitárias* de cooperação educativa e científica entre agentes acadêmicos e sujeitos coletivos populares evidenciaram o protagonismo e a autonomia de movimentos populares, notadamente os radicados em suas ancestralidades. Assim, a construção *conversitária* de teorias e cosmovisões críticas potencializa epistemologias, metodologias e linguagens mais complexas do que aquelas modeladas pela universidade moderna. Nessa perspectiva, particularmente, o diálogo e a cooperação com movimentos populares de origens ancestrais nos permitem assumir propósitos e práticas educacionais inerentes ao Bem Viver, que estão promovendo processos de reexistência<sup>10</sup> ancestrais no sentido de viver, conviver e gerar vida em plenitude.

---

<sup>10</sup> Reexistência significa muito mais do que resistência, do que a preservação e a manutenção das identidades, dos valores e das formas de vida de um grupo social. São processos de reexistência, de ressurgimento. Etmologicamente, na língua latina, o verbo *sistere* significa erguer-se, estar em pé por si mesmo. *E-sistere*, sugere crescer de dentro para fora, desenvolver-se autonomamente. *Re-sistere*, implica em se reerguer frente a lutas, a derrotas, a quedas, a processos de morte. *Re-e-sistere* significaria reviver e se desenvolver autonomamente, a partir das próprias raízes ancestrais, conectando-se com a vitalidade de todos os seres do universo. Reexistir, portanto, implica em viver, reviver, conviver e gerar vida em plenitude (FLEURI, 2020).

## Referências

- CORTE, M. P. R. *et al.* A dor e a delícia de dialogar: investigação temática e interculturalidade crítica em um curso de formação de educadores populares de capoeira. **UniFreire**, São Paulo, edição esp. Centenário de Paulo Freire, Ano 8, 8. ed., p. 125-142, dez. 2020.
- DIAS, H. do S. R. *et al.* INTERCULTURALIDADE CRÍTICA: relatos das pessoas com deficiência em tempos de pandemia. *In*: FLEURI, R. M.; OKAWATI, J. A. A. (org.). **Pedagogias e narrativas decoloniais**. Curitiba: CRV, 2021. p. 109-120.
- EATON, G. Noam Chomsky: the world is at the most dangerous moment in human history. **The New Statesman**, Edimburg, september 2020. Disponível em: <https://www.newstatesman.com/world/2020/09/noam-chomsky-world-most-dangerous-moment-human-history>. Acesso em: 15 jan. 2022.
- FIORI, E. M. Prefácio. *In*: FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 38. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FLEURI, R. M. **Conversidade**: diálogo entre universidade e movimentos sociais. João Pessoa: CCTA, 2019.
- FLEURI, R. M. **A questão do conhecimento na educação popular**: uma avaliação do seminário permanente de educação popular e de suas implicações epistemológicas. Ijuí: Editora da UNIJUÍ, 2002.
- FLEURI, R. M. Aprender com os povos indígenas. **Revista de Educação Pública**, Cuibá, v. 26, n. 62, p. 277-294, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/4995/3367>. Acesso em: 11 out. 2022.
- FLEURI, R. M. Apresentação: educação intercultural: decolonializar o poder e o saber, o ser e o viver. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, p. 7-22, 2012. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/3408/1507>. Acesso em: 11 out. 2022.
- FLEURI, R. M. **Consciência crítica e universidade**. 1978. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1978.
- FLEURI, R. M. **Educação intercultural e formação de professores**. João Pessoa: CCTA, 2018. 303 p.
- FLEURI, R. M. **Educação popular e universidade**: contradições e perspectivas emergentes nas experiências de extensão universitária em educação popular da Universidade Metodista de Piracicaba (1978-1987). Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2001. (Teses NUP, 7).
- FLEURI, R. M. **O ciclo básico da PUC SP**: uma proposta inovadora? São Paulo: Loyola, 1982.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 38. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FROMM, E. **O coração do homem**: seu gênio para o bem e para o mal. Tradução de Octávio Alves Velho. Rio de Janeiro: Zahar, 1965.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. *In*: GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. p. 143-179.

MACAS, L. El sumak kawsay. *In*: HIDALGO-CAPITÁN, A. L.; GARCÍA, A. G.; GUAZHA, N. D. (ed.). **Antología del pensamiento indigenista ecuatoriano sobre sumak kawsay**. Quito, Huelva e Cuenca: CIM/ FIUCUHU/PYDLOS, 2014.

MALDONADO, L. El Sumak Kawsat/Buen Vivir/Vivir Bien: la experiencia de la República del Ecuador. *In*: HIDALGO-CAPITÁN, A. L.; GARCÍA, A. G.; GUAZHA, N. D. (ed.). **Sumak Kawsay Yuyay**: antología del pensamiento indigenista ecuatoriano sobre Sumak Kawsay. Huelva; Cuenca: FIUCUHU, 2014. p. 193-210. Disponível em: [https://base.socioeco.org/docs/libro\\_sumak.pdf](https://base.socioeco.org/docs/libro_sumak.pdf) . Acesso em: 15 ago. 2021.

SANTOS, B. de S. **A Universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. São Paulo: Cortez, 2004.

SCHILLING, F. I. **Estudos sobre resistência**. 1991. 257 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/Busca/Download?codigoArquivo=457123>. Acesso em: 22 out. 2022

VIEIRA PINTO, A. **Consciência e realidade nacional**. Rio de Janeiro: ISEB, 1960.

WALSH, C. Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15. n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012. Disponível em: <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/index> . Acesso em 06.08.2017.

WALSH, C. **Interculturalidad, Estado y sociedade**: luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Abya Yala, 2009.

WANDERLEY, L. E. W. Educação e processo de democratização. *In*: BRANDÃO, C. R. (org.). **A questão política da educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1980. p. 62-77.