

“IDEIAS-FORÇA” DO PENSAMENTO DE BOAVENTURA SOUSA SANTOS E A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

Vera Maria Ferrão Candau*

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio)

RESUMO: A ampla produção do sociólogo português Boaventura Sousa Santos tem impactado diferentes áreas do conhecimento, assim como movimentos de iniciativa de diversos atores sociais, orientados a promover processos de transformação social e construção democrática. Consideramos que suas contribuições são de especial relevância para o debate sobre as questões educativas na sociedade atual. É nesse horizonte que se situa o presente trabalho, que tem por objetivo identificar aspectos especialmente mobilizadores – “ideias-força” – do seu pensamento para se aprofundar, tanto teórica como praticamente, na perspectiva da educação intercultural crítica. O artigo está estruturado em três partes que mutuamente se exigem: uma reflexão sobre a expressão “ideias-força”; as principais tendências da educação intercultural hoje na América Latina; e a apresentação de algumas das “ideias-força” do pensamento de Boaventura, que permitem aprofundar e ampliar a discussão sobre a educação intercultural na perspectiva crítica.

Palavras-chave: Educação Intercultural. Boaventura Sousa Santos. “Ideias-força”. Igualdade/diferença. Ecologia de saberes.

<http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698140011>

*Doutorado e Pós-doutorado pela (Espanha). Professora emérita do Departamento de Educação da PUC-Rio. Coordenadora do Grupo de Estudos sobre Cotidiano, Educação e Cultura(s) (GECEC). E.mail: vmfc@puc-rio.br

“FORCE-IDEAS” IN BOAVENTURA SOUSA SANTOS’ THINKING AND INTERCULTURAL EDUCATION

ABSTRACT: Boaventura Sousa Santos’ wide intellectual production has influenced various areas of expertise. It has also moved diverse social actors into promoting initiatives that aim social transformation and democratic building. We consider that his contributions are especially relevant to debate on educational issues in society nowadays. This article aims at identifying aspects which mobilize – the entitled “force-ideas”- by Boaventura Sousa Santos’ thinking in order to deepen at a critical and intercultural perspective, both theoretically and practically. This work is built with three complementary parts. First, it contains a reflection on the expression “force-ideas”. Second, it brings the main tendencies of today’s intercultural education in Latin America. And finally it presents some “force-ideas” that allow us to deepen and enlarge the discussion about intercultural education in a critical perspective.

Keywords: Intercultural education. Boaventura Sousa Santos. “Force-ideas”. Equality/difference. Knowledge Ecology.

INTRODUÇÃO

O sociólogo português Boaventura Sousa Santos é, certamente, um dos intelectuais mais produtivos e criativos da atualidade. Sua ampla produção acadêmica, assim como sua militância e diálogo com movimentos sociais de diferentes partes do mundo, expressa de forma eloquente seus múltiplos interesses e focos de pesquisa. Atravessam sua obra temas como epistemologia, democracia, movimentos sociais, multiculturalismo e interculturalidade, igualdade/diferença, direitos humanos, globalizações, justiça social e cognitiva, emancipação, entre outros.

A temática sobre educação somente aparece explicitamente na sua produção em um texto publicado em 1996, intitulado “Para uma Pedagogia do Conflito”¹. No entanto, suas reflexões e pesquisas oferecem muitos elementos significativos para se aprofundar a problemática educativa que nos desafia na atualidade.

Inês Barbosa de Oliveira, uma das autoras da área de educação que entre nós mais tem trabalhado sobre seu pensamento, em seu livro *Boaventura e a Educação* (OLIVEIRA, 2006, p. 10) destaca aspectos que considera de especial relevância tendo em vista as possibilidades de apropriação do seu pensamento pelo campo da educação, privilegiando “recuperar a indissociabilidade entre reflexão epistemológica e política, proposta por Boaventura, buscando pensar sua utilidade possível para a reflexão sobre a educação”.

Nos últimos anos, nos aproximamos da produção de Boaventura² por meiodos trabalhos que vimos desenvolvendo no

grupo de pesquisa que coordenamos, GECEC- Grupo de Estudos sobre Cotidiano, Educação e Cultura-, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Nosso foco tem sido explorar as potencialidades desse autor para aprofundar as discussões sobre as relações entre educação e culturas e, mais concretamente, na perspectiva da construção de uma educação intercultural. Assim, procuramos identificar aspectos especialmente mobilizadores -“ideias-força”- do seu pensamento nesse processo. Esse é o objetivo principal deste texto. Partimos da afirmação de que o pensamento de Boaventura oferece muitas contribuições para desenvolver, tanto teórica como praticamente, a perspectiva da educação intercultural crítica. Não pretendemos fazer uma enumeração exaustiva desses elementos. Apresentaremos e discutiremos alguns que consideramos de especial relevância.

O presente trabalho está estruturado em partes, que, mutuamente, se exigem. Primeiramente, partimos de uma apresentação analítica da expressão “ideias-força”. Discutimos as principais perspectivas hoje em desenvolvimento na América Latina, em relação à educação intercultural e nossa posição em relação a esta temática. Analisamos algumas das “ideias-força” do pensamento de Boaventura, as quais consideramos que permitem aprofundar e ampliar a discussão sobre a educação intercultural. Por fim, procuramos tecer algumas considerações sobre a relevância do pensamento de Boaventura para o desenvolvimento de processos educativos interculturais na perspectiva crítica.

“IDEIAS-FORÇA”: UMA EXPRESSÃO INSTIGANTE

Utilizamos neste texto a expressão “Ideias-força” a partir da concepção de Abraham Magendzo (2009), conhecido educador chileno, com ampla produção na área de currículo e educação em direitos humanos. Segundo o autor, essa expressão refere-se a ideias e pensamentos convergentes, complexos e mobilizadores que compartilham semelhanças, mas não supõem uniformidades. “Estão fortemente enraizadas no tempo histórico, entendido como criação, como produção de diferenças e diversidades, como transformação, como movimento, em definitiva, como um processo” (MAGENDZO, 2009, p.5). Essas “ideias-força” não podem ser reduzidas a uma coleção de noções, nem a uma estrutura preestabelecida. Podem ser consideradas como produzidas pela interação entre profissionais que geram configurações discursivas de estabilidade relativa. Possuem um significativo potencial provocativo. Convidam a ir além do estabelecido e a aprofundar em questões de sentido e perspectivas de futuro.

Consideramos que a produção de Boaventura Sousa Santos está atravessada por inúmeras “ideias-força” que são constantemente retomadas, ressituidas e ressignificadas, à luz da evolução do seu pensamento em interação com as práticas sociais e com os desafios que os diversos contextos suscitam a sua capacidade reflexiva e crítica.

Não pretendemos ser exaustivos, e sim nos limitaremos a apresentar algumas dessas “ideias-força” que consideramos centrais e de especial relevância. Salientamos também a importância de se ter presente que essas “ideias-força” estão inter-relacionadas. Não podem ser concebidas como isoladas, nem autônomas. Formam uma constelação dinâmica, umas interagindo com as demais. Somos conscientes igualmente de que essa construção não é neutra. Passa também por nossa subjetividade, inquietudes e buscas. Navegaremos entre diferentes produções de Boaventura. Procuramos nos deixar impregnar de suas intuições, buscas e compromissos. Consideramos que as “ideias-força” assinaladas constituem pontos de referência centrais para uma reflexão sobre os desafios do desenvolvimento de processos de educação intercultural no contexto atual.

A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL CRÍTICA

Desde 1996 desenvolvemos trabalhos de modo sistemático – pesquisas, artigos, apresentação de trabalhos em congressos e seminários, etc. – sobre diversos aspectos das relações entre educação e culturas. Esses trabalhos, ancorados sempre em uma pesquisa aglutinadora, desenvolvida com o apoio do CNPq, permitiram-nos ir progressivamente ampliando o olhar sobre esta temática, de uma abordagem mais centrada nas dinâmicas internas das escolas, para uma perspectiva mais abrangente, incluindo análise de políticas públicas e o diálogo com estudos, experiências e autores de diferentes países da América Latina. (CANDAUI, 2000, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012)

Uma reflexão que tem estado presente ao longo de toda essa trajetória diz respeito às relações entre multiculturalismo e interculturalidade. Não pretendemos neste trabalho fazer uma síntese do caminho percorrido. Gostaríamos somente de assinalar a polissemia dos termos multiculturalismo e interculturalidade e de mencionar que a educação intercultural apresenta uma trajetória original, plural e especialmente criativa na América Latina (CANDAUI; RUSSO, 2010). Expressão que surge no âmbito da educação escolar indígena, a educação intercultural foi ampliando seu universo de

preocupações afetando atualmente a busca de construção de escolas e currículos que respondam às questões colocadas pelas sociedades latino-americanas na atualidade (LOPEZ, 2007).

Situamos a perspectiva intercultural no âmbito das posições multiculturais que classificamos em três grandes abordagens: o multiculturalismo assimilacionista, o multiculturalismo diferencialista ou monoculturalismo plural e o multiculturalismo interativo, também denominado interculturalidade (CANDAUI, 2008).

A abordagem assimilacionista reconhece que vivemos em sociedades multiculturais, no sentido descritivo, isto é, integradas por atores plurais do ponto de vista sociocultural. Uma política assimilacionista do ponto de vista prescritivo estimula a integração de todos na sua dinâmica, favorecendo a sua incorporação à cultura hegemônica. No caso da educação, promove-se uma política de universalização da escolarização e de igualdade de oportunidades. Todos e todas são chamados a participar do sistema escolar, mas sem que se coloque em questão o caráter monocultural e homogeneizador presente na cultura escolar, tanto no que se refere aos currículos estabelecidos, quanto às relações entre os diferentes atores, às estratégias utilizadas nas salas de aula, aos valores privilegiados etc.

No que se refere ao multiculturalismo diferencialista ou, segundo Amartya Sen (2006), *monocultura plural*, essa abordagem parte da afirmação de que quando se enfatiza a assimilação, termina-se por negar a diferença, invisibilizá-la ou silenciá-la. Propõe então colocar a ênfase no reconhecimento das diferenças, para promover a expressão das diversas identidades culturais presentes num determinado contexto, e procura garantir espaços em que estas se possam manifestar. Afirma-se que somente assim os diferentes grupos socioculturais poderão manter suas matrizes culturais de referência. Algumas das posições nessa linha terminam por assumir uma visão essencialista da formação das identidades culturais. É então enfatizado o acesso a direitos sociais e econômicos e, ao mesmo tempo, é privilegiada a formação de comunidades culturais consideradas ‘homogêneas’ com suas próprias organizações - bairros, escolas, igrejas, clubes, associações, etc. Na prática, em muitas sociedades atuais terminou-se por favorecer a criação de verdadeiros *apartheids* socioculturais.

Essas duas posições, especialmente a primeira, são as mais frequentes nas sociedades em que vivemos. Algumas vezes convivem de maneira tensa e conflitiva. São elas que, em geral, são focalizadas nas polêmicas sobre a problemática multicultural.

No entanto, nos situamos numa terceira perspectiva, que propõe um multiculturalismo aberto e interativo, que acentua a interculturalidade, por considerá-la a mais adequada para a construção de sociedades democráticas que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade.

Nesse contexto, entre as diversas concepções de educação intercultural (WALSH, 2009a), que atravessam a literatura sobre esta temática, assumimos a perspectiva da interculturalidade crítica e sublinhamos algumas de suas características. Essa posição promove a deliberada inter-relação entre diferentes sujeitos e grupos socioculturais de uma determinada sociedade e, neste sentido, situa-se em confronto com todas as visões diferencialistas, assim como com as perspectivas assimilacionistas. Por outro lado, rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais, concebendo-as em contínuo processo de construção, desestabilização e reconstrução. Está constituída pela afirmação de que, nas sociedades em que vivemos, os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, o que supõe que as culturas não são puras, nem estáticas. Tem presente os mecanismos de poder que permeiam as relações culturais, assumindo que estas não são relações idílicas, estão construídas na história e, portanto, estão atravessadas por conflitos de poder e marcadas por preconceitos e discriminações de determinados grupos socioculturais. Uma última característica que gostaria de assinalar diz respeito ao fato de não desvincular as questões da diferença e da desigualdade presentes hoje de modo particularmente conflitivo, tanto no plano mundial quanto em diferentes sociedades, entre as quais a brasileira.

Entre os autores que têm trabalhado nesta ótica, destacamos as contribuições de Fidel Tubino, educador peruano, professor da Universidade Católica de Lima, e coordenador da *Red Internacional de Estudios Interculturales*. Em seu texto “La Interculturalidad crítica como proyecto ético-político” (TUBINO, 2005), distingue duas perspectivas fundamentais: interculturalidade funcional e a interculturalidade crítica. Parte da afirmação de que a crescente incorporação da interculturalidade no discurso oficial dos estados e organismos internacionais tem por fundamento um enfoque que não questiona o modelo sociopolítico vigente na maior parte dos países latino-americanos, marcado pela lógica neoliberal, ou seja, “não questiona as regras do jogo” (TUBINO, 2005, p.3), afirma. Nesse sentido, a interculturalidade é assumida como um componente fundamental, especialmente estratégico para favorecer a coesão social, minimizar

conflitos e assimilar os grupos subalternizados à cultura hegemônica. Trata-se de “promover o diálogo e a tolerância sem afetar as causas da assimetria social e cultural atualmente vigentes” (TUBINO, 2005, p.5). As relações de poder entre os diferentes grupos socioculturais não são colocadas em questão. Sendo assim, o interculturalismo funcional visa diminuir as áreas de tensão e conflito em relação aos diversos movimentos sociais que focalizam questões socioidentitárias, sem afetar a estrutura e as relações de poder vigentes.

No entanto, colocar essas relações em questão é exatamente o foco da perspectiva da interculturalidade crítica. Trata-se de questionar as diferenças e desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, religiosos, entre outros. Parte-se da afirmação de que a interculturalidade aponta para a construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e que sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados (CANDAUI, 2012).

Segundo Tubino (2005, p. 5),

A assimetria social e a discriminação cultural tornam inviável o diálogo intercultural autêntico. Por isso, não se deve começar pelo diálogo, e sim pela pergunta pelas condições do diálogo. Ou, dizendo de modo mais preciso, é necessário exigir que o diálogo entre as culturas seja em primeiro lugar um diálogo sobre os fatores econômicos, políticos, militares, etc., que condicionam atualmente o intercâmbio franco entre as culturas da humanidade. Essa exigência é hoje imprescindível para não se cair na ideologia de um diálogo descontextualizado, que se limitaria a favorecer os interesses criados da civilização dominante, não levando em consideração a assimetria de poder que reina hoje no mundo. Para que o diálogo seja real, é necessário começar por visibilizar as causas do não diálogo, o que passa necessariamente por um discurso de crítica social.

A interculturalidade crítica quer ser uma proposta orientada à construção de sociedades democráticas que articulem igualdade e reconhecimento das diferenças culturais, assim como a questionar e construir alternativas ao caráter monocultural e ocidentalizante dominante na maioria dos países do continente.

Essas duas perspectivas se cruzam, confrontam-se e inspiram muitas das diversas buscas, experiências e políticas públicas, sobre esta temática, que são desenvolvidas no continente.

Em 2012, Fidel Tubino, Adhemir Flores Moreno e Vanessa Navarro Chávez, elaboraram para o Ministério de Educação do Peru o documento “Propuesta de incorporación de la Interculturalidad en el Marco Curricular de la Educación Básica del Perú”. Nele apresentam

uma concepção de interculturalidade crítica, a partir de uma perspectiva tridimensional da justiça: reconhecimento da diversidade cultural, redistribuição das oportunidades econômicas e participação cidadã. Catherine Walsh (2009b), além das dimensões acima citadas, salienta também a dimensão epistemológica da interculturalidade, orientada para a valorização e diálogo entre os diferentes saberes – científicos e sociais – presentes nas sociedades.

Segundo essa autora, a interculturalidade crítica (WALSH, 2009b, p. 25):

Permite considerar a construção de novos marcos epistemológicos que pluralizam, problematizam e desafiam a noção de um pensamento e conhecimento totalitários, únicos e universais, partindo de uma política e ética que sempre mantêm como presentes as relações do poder às quais foram submetidos estes conhecimentos.

Partindo da perspectiva da interculturalidade crítica, construímos coletivamente, no grupo de pesquisa, já anteriormente referido, um conceito de educação intercultural que é referência para os trabalhos que desenvolvemos:

A Educação Intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos – individuais e coletivos –, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça – socioeconômica, política, cognitiva e cultural –, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença. (CANDAUI, 2013, p. 1)

Gostaríamos de ressaltar a primeira afirmação dessa conceituação, que consideramos central. O termo diferença, em depoimentos de educadores em várias das pesquisas que realizamos, é frequentemente associado a um problema a ser resolvido, à deficiência, ao déficit cultural e à desigualdade. Diferentes são aqueles que apresentam baixo rendimento acadêmico, pois são oriundos de comunidades de risco, de famílias com condições de vida de grande vulnerabilidade social, que têm comportamentos que apresentam níveis diversos de violência e incivilidade. Aqueles/as que possuem características identitárias e que são associadas à “anormalidade”, às “necessidades especiais” e/ou a um baixo capital cultural. Enfim, os diferentes são um problema que a escola e os educadores e educadoras têm de enfrentar, e esta situação vem se agravando e não sabemos como lidar com ela. Somente em poucos depoimentos, a diferença é articulada a identidades plurais que enriquecem os processos pedagógicos e devem ser reconhecidas e valorizadas. (CANDAUI, 2012)

No entanto, se não logramos mudar de ótica e situar-nos diante das diferenças culturais como riquezas que ampliam nossas experiências, dilatam nossa sensibilidade e nos convidam a potencializá-las como exigência da construção de um mundo mais igualitário, não poderemos ser atores de processos de educação intercultural na perspectiva que assinalamos. E, para tal, estamos chamados a desconstruir aspectos da dinâmica escolar naturalizados que nos impedem de reconhecer positivamente as diferenças culturais e, ao mesmo tempo, promover processos que potencializem a educação intercultural na perspectiva crítica. Acreditamos que o pensamento de Boaventura Sousa Santos nos oferece contribuições especialmente significativas para caminharmos nessa direção.

“IDEIAS-FORÇA” DO PENSAMENTO DE BOAVENTURA SOUSA SANTOS

Tendo como referência a ampla produção acadêmica de Boaventura Sousa Santos, selecionamos alguns textos que consideramos oferecer contribuições mais diretamente relacionadas com a temática da educação intercultural. Eles aprofundam aspectos como a questão do universalismo, os diferentes tipos de globalização, a relação entre direitos humanos e multiculturalismo, a articulação entre igualdade e diferença, a sociologia das ausências e das emergências, a ecologia de saberes e a formação de subjetividades.

A questão do universalismo atravessa muitos dos textos de Boaventura. Trata-se de uma temática central do seu pensamento, associada à discussão sobre a concepção moderna da ciência e com iniludível dimensão política.

No presente trabalho, nos baseamos em dois textos do autor: *A construção multicultural da igualdade e da diferença* (SANTOS, 1999) e “Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes” (SANTOS, 2010). Destacamos alguns pontos que consideramos particularmente importantes para a problemática da educação intercultural.

No primeiro texto, o autor relaciona a temática da universalidade com a da desigualdade e da exclusão na modernidade. Afirma a existência de uma contradição entre essas realidades e as afirmações básicas do paradigma da modernidade, baseado na igualdade e na integração social.

Para Boaventura,

A regulação social da modernidade capitalista se, por um lado, é constituída por processos que geram desigualdade e exclusão, por outro, estabelece mecanismos que permitem controlar ou manter dentro de certos limites esses processos (SANTOS, 1999, p.5).

Nessa perspectiva, ele defende que o universalismo constitui o dispositivo ideológico privilegiado na luta pela superação da desigualdade e da exclusão, mas não considera este um fenômeno homogêneo. Distingue dois tipos: o universalismo antidiferencialista e o universalismo diferencialista. O primeiro, antidiferencialista, opera pela descaracterização das diferenças e reproduz a hierarquização das mesmas segundo a norma da homogeneização; e o segundo, diferencialista, opera pela absolutização das diferenças e inferioriza pelo excesso de diferenças.

Para o autor, “se o primeiro universalismo inferioriza pelo excesso de semelhança, o segundo inferioriza pelo excesso de diferença” (SANTOS, 1999, p.7). O resultado de ambos termina sendo a inferiorização de grupos /sujeitos sociais e o reforço da naturalização das relações sociais predominantes na sociedade. Afirma, também, que nos estados modernos predomina a ideologia do estado antidiferencialista.

Nesse contexto, a escola ocupa papel central e é considerada como uma das principais instituições encarregadas da construção de uma igualdade que termina identificando-se com a padronização e homogeneização de sujeitos considerados “iguais” e dos conhecimentos assumidos como universais. Assim, reforça a hegemonia de um determinado grupo social e a afirmação de que somente um determinado tipo de conhecimento, considerado como científico e universal, é válido e deve fundamentar a educação escolar.

Essas questões são centrais para a promoção de uma educação intercultural crítica. Desnaturalizar e desconstruir o caráter de únicos conhecimentos válidos, os considerados científicos e universais, que são os que são a referência básica dos currículos escolares, constitui uma de suas principais tarefas. Questiona-se o universalismo antidiferencialista e procura-se desvelar como está construído a partir de contextos determinados e particulares. No entanto, a perspectiva intercultural crítica não afirma um universalismo diferencialista, que encerra cada particularidade no seu próprio contexto. Ela está orientada para o reconhecimento da pluralidade de conhecimentos socialmente produzidos e para a promoção do diálogo entre eles, a construção de inter-relações e confluências. A este horizonte nos aponta o segundo texto que analisamos.

Publicado praticamente dez anos depois do primeiro, nele Boaventura parte da afirmação de que “o pensamento moderno tem um caráter abissal”, isto é,

Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo “deste lado da linha” e o universo “do outro lado da linha”. A divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece enquanto realidade, se torna inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível. (SANTOS, 2010, p.31-32)

Sendo assim, o caráter abissal institui a impossibilidade da copresença dos dois lados da linha. Para o autor, as manifestações mais evidentes do pensamento abissal se dão no campo do conhecimento e dos direitos modernos. Focalizaremos, nesta aproximação, alguns aspectos relativos à questão do conhecimento.

Para o pensamento abissal, a ciência moderna tem a exclusividade do universal e do verdadeiro. Os conhecimentos produzidos “do outro lado da linha” são inexistentes. Nesse sentido, os conhecimentos produzidos por sujeitos socioculturais subalternizados são negados, reduzidos a crenças, opiniões, magia, entendimentos intuitivos que, na melhor das hipóteses, podem se tornar objeto ou matéria-prima para a investigação científica.

Santos afirma que, originalmente, a linha abissal estava articulada ao colonialismo e, sendo assim, tinha uma localização territorial: a zona colonial. No entanto, esse caráter abissal está estruturalmente presente no pensamento moderno ocidental. Permanece estruturante das relações políticas e culturais, excludentes configuradoras do sistema mundial contemporâneo. Para ele, a desigualdade e a injustiça social globais estão necessariamente associadas à injustiça cognitiva global. Sendo assim, para se afirmar processos orientados à construção de uma justiça social global, é necessário superar a perspectiva abissal e instituir um pensamento “pós-abissal”.

Reconhecer esse contexto é fundamental para se pensar em como colaborar para sua superação. Para tal, é necessário que nos situemos a partir da perspectiva epistemológica do outro lado da linha abissal, do “Sul global”, concebido como “metáfora do sofrimento humano” (SANTOS, 2010, p.33), que confronta a monocultura da ciência moderna e a perspectiva que a universaliza como único pensamento válido. Trata-se de promover uma justiça cognitiva, componente indispensável da justiça social, que “não terá sucesso se se basear apenas na ideia de uma distribuição mais equitativa do conhecimento científico” (SANTOS, 2010, p.57).

Para que a alcancemos, é imprescindível uma ecologia de saberes, desenvolvida numa perspectiva pós-abissal. Nesse sentido, procura-se explorar as práticas científicas alternativas, como as epistemologias feministas e pós-coloniais e, ao mesmo tempo,

promover a inter-relação dos saberes assumidos como científicos com outros saberes, considerados não científicos. Não se trata de afirmar uns e negar os outros, e sim de colocá-los em diálogo, partindo-se da copresença e da comunicação mútua.

Para Boaventura, “a ecologia dos saberes nos capacita para uma visão mais abrangente daquilo que conhecemos, bem como do que desconhecemos, e também nos previne para aquilo que não sabemos e é ignorância nossa, não ignorância em geral” (SANTOS, 2010, p.66).

A ecologia dos saberes constitui, assim, um componente fundamental para a educação intercultural. Convém destacar que, para tal, colocar-se do outro lado da linha abissal, visibilizar saberes até hoje negados pela sociedade em geral e, particularmente, pela escola, próprios dos grupos socioculturais invisibilizados e subalternizados, constitui uma tarefa prioritária, sem a qual não será possível uma ecologia de saberes, o que supõe confrontar a monocultura da ciência moderna. Exige reconhecer uma pluralidade de conhecimentos heterogêneos, um dos quais é a ciência moderna.

Algumas características do pensamento “pós-abissal” são: a copresença radical, que significa que práticas e agentes de ambos os lados da linha abissal são considerados contemporâneos em termos igualitários; a afirmação de que na ecologia de saberes se entrecruzam conhecimentos e, portanto, também ignorâncias e, conseqüentemente, a aprendizagem de certos conhecimentos pode envolver o esquecimento de outros; a consciência de que todos os conhecimentos têm limites internos e externos; assim como, assumir que a credibilidade da construção cognitiva se mede pelo tipo de intervenção no mundo que proporciona, favorece ou impede. Sendo assim, é possível conceber o pensamento “pós-abissal” como desestabilizador de saberes e concepções da realidade engessadas e como mobilizador de perspectivas emergentes e potencializadoras das energias presentes no outro lado da linha abissal.

Convém assinalar que, para o autor:

Na ecologia de saberes, enquanto epistemologia pós-abissal, a busca de credibilidade para os conhecimentos não científicos não implica o descrédito do conhecimento científico. Implica, simplesmente, a sua utilização contra-hegemonica. Trata-se, por um lado, de explorar a pluralidade interna da ciência, isto é, as práticas científicas alternativas que se têm tornado visíveis através das epistemologias feministas pós-coloniais, por outro lado, de promover a interação e a interdependência entre os saberes científicos e outros saberes, não científicos. (SANTOS, 2010, p.57)

Essa perspectiva nos desafia a problematizar o conhecimento escolar e a reconhecer os diversos saberes produzidos pelos diferentes

grupos socioculturais. Promover uma ecologia de saberes no âmbito escolar, favorecendo o diálogo entre o conhecimento escolar socialmente valorizado e dominante e esses saberes. Essa interação pode se dar por confronto, ou enriquecimento mútuo e supõe ampliar a nossa concepção de quais conhecimentos devem ser objeto de atenção, entre confluências e tensões, e ser trabalhados na escola, assumindo-se os possíveis conflitos que emergem da interação entre esses saberes.

Trata-se de uma dinâmica fundamental para que sejamos capazes de desenvolver currículos que incorporem referentes de diferentes universos culturais, coerentes com a perspectiva intercultural crítica. Nessa perspectiva, é importante conceber a escola como um “espaço vivo, fluido e de complexo cruzamento de culturas”, como propõe Perez Gomez (2001, p.17).

O que consideramos importante na perspectiva intercultural crítica é estimular o diálogo entre saberes nos processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos nas salas de aula.

Streck (2012), em artigo com o instigante título “Qual o conhecimento que importa? Desafios para o currículo”, afirma:

O conhecimento não é privilégio de determinado grupo de pessoas. Ele tem sua história e geografia. [...] Cabe reconhecer que os caminhos da emancipação são diversos e que uma sociedade democrática não pode prescindir dessa ecologia cognitiva, reconhecendo a diversidade de sujeitos e de lugares e formas de produção de conhecimentos. (STRECK, 2012, p.21)

Outra contribuição de Boaventura que consideramos de especial relevância para a educação intercultural diz respeito ao que denomina “sociologia das ausências e sociologia das emergências” (SANTOS, 2006).

Tendo como referência o amplo trabalho de pesquisa que coordenou sobre A reinvenção da emancipação³, ele conclui que boa parte da riqueza da experiência social mundial vem sendo desperdiçada pela hegemonia da tradição científica e filosófica ocidental. Contra esse desperdício e, em alguns casos, verdadeiro epistemicídio, ele propõe a crítica à indolência da razão ocidental, que se manifesta a partir da proposta de uma nova racionalidade que tem por fundamentos a sociologia das ausências, a sociologia das emergências e o trabalho de tradução.

Partindo da afirmação de que a compreensão do mundo excede em muito a compreensão ocidental desse mesmo mundo, propõe uma racionalidade que faça o movimento de expandir o presente e contrair o futuro, segundo ele, numa dinâmica inversa ao que em geral se faz:

Para expandir o presente, proponho uma sociologia das ausências; para contrair o futuro, uma sociologia das emergências. [...] Em vez de uma teoria geral, proponho o trabalho de tradução, um procedimento capaz de criar uma inteligibilidade mútua entre experiências possíveis e disponíveis sem destruir a sua identidade. (SANTOS, 2006, p. 95)

A sociologia das ausências procura revelar aquilo que foi construído como ignorância e é residual, enquanto a sociologia das emergências atua sobre o que existe apenas como tendência em suas dimensões de potência, possibilidades, sinais ou pistas, através do movimento de ampliação simbólica de saberes, práticas e agentes. Esses dois movimentos estão intimamente relacionados.

Segundo Boaventura,

A amplificação simbólica operada pela sociologia das emergências visa analisar numa dada prática, experiência ou forma de saber o que nela existe apenas como tendência ou possibilidade futura. [...] Identifica sinais, pistas ou traços de possibilidades futuras em tudo o que existe. (SANTOS, 2006, p. 120)

A educação intercultural na perspectiva crítica supõe identificar o que foi produzido como “ausências”, tanto no plano epistemológico como das práticas sociais e, ao mesmo tempo, reconhecer as “emergências” de conhecimentos, práticas sociais e perspectivas orientadas à construção de sociedades equitativas e justas. Esta não é uma capacidade espontânea, que brota “naturalmente”. Em geral, estamos socializados para reforçar aspectos que são confluentes com a lógica dominante. Supõe desenvolver uma sensibilidade para captar indícios de realidades “outras” que apenas afloram e não são reconhecidas. Ser capaz de identificar o que, todavia, não é, para que possa se desenvolver e contribuir para os processos de emancipação social.

Outra “ideia-força” presente no pensamento de Boaventura, que consideramos especialmente significativa para nossa reflexão, diz respeito às relações entre Direitos Humanos, globalização e multiculturalismo.

Boaventura distingue quatro formas de globalização: localismo globalizado (processo pelo qual determinada realidade local é globalizada com sucesso), globalismo globalizado (impacto nas condições locais das práticas transnacionais), cosmopolitismo insurgente e subalterno (consiste na resistência organizada transnacionalmente contra os localismos globalizados e os globalismos localizados) e o patrimônio comum da humanidade (emergência das lutas transnacionais por valores ou recursos que são tão globais como o próprio planeta). As duas primeiras são concebidas como globalização hegemônica, de cima para baixo, e as duas últimas como globalização contra-hegemônica ou a partir de baixo (SANTOS, 2006, p.417-421).

Para ele, a construção dos direitos humanos foi feita dentro da perspectiva do “localismo globalizado”. Esta era a matriz hegemônica própria da modernidade, claramente presente no expansionismo europeu, portador da “civilização” e das “luzes”. É esta a ótica que tem predominado até hoje, com diferentes versões, nos debates sobre direitos humanos.

No entanto, o que ele chama de *cosmopolitismo insurgente e subalterno* é um dos processos que caracteriza a globalização que nasce de baixo para cima. Essa globalização surge dos grupos locais, das organizações da sociedade civil, dos temas que nascem verdadeiramente das inquietudes dos diferentes atores sociais subalternizados.

Nessa perspectiva, segundo o autor (SANTOS, 2006, p. 445-447), para que os direitos humanos possam verdadeiramente ser ressignificados hoje, numa perspectiva que não nega as suas raízes, não nega a sua história, mas quer trazê-las para a problemática de hoje, eles terão que passar por um processo de reconceitualização numa perspectiva multicultural, que parte da afirmação de que todas as culturas são incompletas e problemáticas nas suas concepções de dignidade humana. Afirmar que nenhuma cultura é completa, que nenhuma dá conta de toda a riqueza do humano, nos leva a muito mais do que trabalhar com a ideia de uma cultura verdadeira e única, que tem de ser universalizada. Supõe desenvolver a sensibilidade para com a ideia da incompletude de todas as culturas e, portanto, a necessidade da interação entre elas. Nenhuma cultura dá conta do humano. “Aumentar a consciência de incompletude cultural é uma das tarefas prévias à construção de uma concepção emancipadora e multicultural dos direitos humanos” (SANTOS, 2006, p.446).

Por outro lado, afirma Boaventura que todas as culturas tendem a distribuir as pessoas e os grupos sociais entre dois princípios competitivos de pertença hierárquica: princípio da igualdade e princípio da diferença. Esta última premissa nos situa no âmago da questão da ressignificação dos direitos humanos hoje, isto é, da passagem da afirmação da igualdade ou da diferença para a da igualdade na diferença. Não se trata de, para afirmar a igualdade, negar diferença, nem de uma visão diferencialista absoluta, que relativize a igualdade. A questão está em como trabalhar a igualdade na diferença e aí é importante mencionar o que ele chama de *o novo imperativo transcultural* que no seu entender deve presidir uma articulação multicultural das políticas de igualdade e diferença: “temos o direito a ser iguais, sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, 2006, p.462).

É nessa dialética entre igualdade e diferença, entre superar toda a desigualdade e, ao mesmo tempo, reconhecer as diferenças culturais, que os desafios dessa articulação se colocam. E, nesta perspectiva, para Boaventura, o diálogo intercultural é imprescindível. Esse diálogo vai exigir o desenvolvimento do que ele denomina de uma *hermenêutica diatópica*, assim concebida:

A hermenêutica diatópica baseia-se na ideia de que os topoi⁴ de uma dada cultura, por mais fortes que sejam, são tão incompletos quanto a própria cultura a que pertencem [...] O objetivo da hermenêutica diatópica não é, porém, atingir a completude – um objetivo inatingível – mas, pelo contrário, ampliar ao máximo a consciência de incompletude mútua através de um diálogo que se desenrola, por assim dizer, com um pé numa cultura e outro noutra. Nisto reside seu caráter diatópico. (SANTOS, 2006, p.448)

Esse diálogo constitui uma tarefa complexa e desafiante, que apenas está dando seus primeiros passos. São poucos os autores e as iniciativas que se colocam nesta perspectiva. Consideramos que a educação é um espaço privilegiado para desenvolvê-lo. O diálogo intercultural se faz cada vez mais desafiante nos diversos âmbitos em que se desenvolve. Na escola representa um desafio chamado a ressignificar currículos, práticas, dinâmicas institucionais, relações entre diferentes atores, etc., orientado a reinventar as culturas escolares. Para que esse diálogo seja possível, é necessário romper com os processos de homogeneização, que invisibilizam e ocultam as diferenças, reforçando o caráter monocultural das culturas escolares. Segundo, Luisa Cortesão e Stephen Stoer (1999, p. 56),

Ao apontar o multiculturalismo como uma nova forma de globalização, Boaventura Sousa Santos afirma que o mundo é um “arco-íris de culturas” (SANTOS, 1995). Ora, partindo deste conceito para uma (eventualmente arriscada) analogia, e admitindo que é importante ser capaz de ‘ver’ este e outros conjuntos de cores, poderemos recordar que algumas pessoas, apesar de disporem de um aparelho visual morfológicamente bem constituído, não são capazes de discernir toda uma gama de tonalidades que compõem o arco-íris. Alguns ficam com uma capacidade reduzida de identificação de tons cinzentos: são os daltônicos. A analogia proposta aqui é a de que a não conscientização da diversidade cultural que nos rodeia em múltiplas situações, constituiria uma espécie de “daltonismo cultural”.

Romper com este *daltonismo cultural* e ter presente o *arco-íris das culturas* nas práticas educativas supõe todo um processo de desconstrução de práticas naturalizadas e enraizadas no trabalho docente para sermos educadores/as capazes de criar novas maneiras de situar-nos e intervir no dia a dia de nossas escolas e salas de aula. Exige valorizar as histórias de vida de alunos/as e professores/as e a construção de suas identidades culturais, favorecendo a troca, o

intercâmbio e o reconhecimento mútuo, assim como estimular que professores/as e alunos/as se perguntem quem situam na categoria de “nós” e quem são os “outros” para eles.

Para Boaventura, se quisermos promover um projeto educativo emancipatório, o que certamente sintoniza com a educação intercultural crítica, estamos chamados a “recuperar a capacidade de espanto e de indignação e integrá-la na formação de subjetividades inconformistas e rebeldes” (SANTOS,1996, p.17). Esta constitui uma “ideia-força” que consideramos particularmente atual e desafiadora. As tendências educativas dominantes na nossa sociedade estão orientadas à formação de subjetividades individualistas, que privilegiam a inserção na sociedade do consumo e do mercado. Elas inibem a perspectiva crítica e questionadora da homogeneização e do conformismo e terminam por fortalecê-los. A educação intercultural, pelo contrário, favorece o questionamento dessa lógica, estimula processos coletivos e, nesse sentido, colabora para a formação de subjetividades inconformistas, que sejam capazes de questionar o *status quo* e favorecer a construção de dinâmicas socioculturais orientadas ao reconhecimento dos diferentes grupos subalternizados e discriminados, e a construir a justiça social e cognitiva. Subjetividades rebeldes, pois, estão comprometidas com uma mudança social estrutural.

Neste texto, nos limitamos a assinalar algumas ideias-chave do pensamento de Boaventura que consideramos que oferecem provocações importantes para o desenvolvimento de processos de educação intercultural crítica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As questões relativas às diferenças culturais vêm adquirindo cada vez maior visibilidade nos cenários públicos. Os movimentos sociais de caráter identitário têm sido seus principais protagonistas.

Essa realidade tem provocado a construção de políticas públicas orientadas a dar respostas a suas diversas demandas, entre as quais a educação.

No entanto, é possível detectar que as iniciativas nesta direção, tanto no âmbito nacional como internacional, estão, em geral, fundamentadas na perspectiva da interculturalidade funcional (TUBINO, 2005). Não questionam as bases estruturais da sociedade e se limitam a oferecer propostas que minimizem os conflitos sociais provocadas pelas demandas de diferentes atores socioculturais.

No âmbito da educação escolar, predominam iniciativas que se reduzem a introduzir conhecimentos e expressões culturais

de diferentes grupos em determinados componentes curriculares e momentos específicos do calendário escolar, numa perspectiva aditiva que não questiona a lógica de construção das culturas escolares. Desse modo, promove-se uma visão superficial da interculturalidade que, em muitos casos, reforça estereótipos e termina por naturalizar processos de inferiorização de determinados grupos socioculturais.

O pensamento de Boaventura Sousa Santos, aqui apresentado de modo sintético e aproximativo, através de algumas “ideias-força” que o atravessam, parece-nos oferecer muitas pistas e suscitar inúmeras questões para que situemos a perspectiva intercultural em um nível mais consistente e radical. Somente questionando a lógica dominante nos processos educativos escolares, herdeira da modernidade ocidental, baseada na padronização, homogeneização, monoculturalidade e universalidade, poderemos avançar na perspectiva da construção de práticas educativas interculturais orientadas a favorecer uma ecologia de saberes, a construção de subjetividades inconformistas e a emergência de um pensamento pedagógico pós-abissal na perspectiva da reinvenção da emancipação social proposta por Boaventura.

REFERÊNCIAS

- CANDAUI, Vera Maria. Cotidiano Escolar e Cultura(s): encontros e desencontros. In: CANDAUI, Vera Maria (Org.) *Reinventar a Escola*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- _____. (Org.). *Sociedade, Educação e Cultura(s): questões e propostas*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- _____. Educação Intercultural no contexto brasileiro: questões e desafios. In: Seminário Internacional de Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais, 2., Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, 2003. *Anais...* [CD-ROM].
- _____. Universidade e diversidade cultural: alguns desafios a partir da experiência da PUC-Rio; IN: PAIVA, A. (Org.) *Ação Afirmativa na Universidade: reflexão sobre experiências concretas Brasil-Estados Unidos*, Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio-Desiderata, 2004.
- _____. (Org.). *Cultura(s) e Educação: entre o crítico e o pós-crítico*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- _____. (Org.). *Educação Intercultural e Cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006
- _____. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p.45-56, 2008.
- _____. (Org.). *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.
- _____. Educación Intercultural en América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios Pedagógicos*, Valdivia, Chile, v. 36, p.34-352, 2010.
- _____. (Org.). *Diferenças Culturais e Educação: construindo caminhos*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011.
- _____. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, p. 235-250, 2012.
- _____. Educação Intercultural. GECEC- PUC-Rio. (documento de trabalho), 2013
- CANDAUI, Vera Maria; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e Educação: na América Latina:

uma construção plural, original e complexa. *Revista Diálogo Educacional* (PUCPR), Curitiba, v. 10, p.151-169, 2010.

CORTESÃO, Luisa; STOER, S. *“Levantando a Pedra”*: da pedagogia inter/multicultural às políticas educacionais numa época de transnacionalização. Porto: Afrontamento, 1999.

FREITAS, Ana Lúcia Souza; MORAES, Saete Campos. *Contra o desperdício da experiência: a Pedagogia do Conflito Revisitada*. Porto Alegre: Redes Editora, 2009.

LÓPEZ, Luis Enrique. Trece claves para entender la interculturalidad en la educación latinoamericana. In: PRATS, Enric (Org.). *Multiculturalismo y Educación para la Equidad*. Barcelona: Octaedro-OEI, 2007.

MAGENDZO, Abraham. *Pensamiento e ideas-fuerza en la educación en derechos humanos en Iberoamerica Santiago* (Chile). OIE-Chile; CREALC-UNESCO, 2009.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *Boaventura e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PEREZ GOMEZ, Angel. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

SANTOS, Boaventura Sousa. Para uma Pedagogia do Conflito; In: SILVA, Luis Heron da (Org.) *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A construção multicultural da igualdade e da diferença*. Oficina do CES, nº 135, Centro de Estudos Sociais, Coimbra: janeiro, 1999. (documento de trabalho)

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: Para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes, In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SEN, Amartya. O racha do multiculturalismo. *Folha de São Paulo*, Suplemento Mais. 17 de setembro de 2006.

SILVA, Luis Heron da (Org.). *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996.

STRECK, Danilo F. Qual o conhecimento que importa? Desafios para o currículo. *Currículos sem Fronteiras*, Porto Alegre, v.12, n.3, p. 8-24, set/dez 2012.

TUBINO, Fidel. La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. In: Encuentro continental de educadores agustinos, Lima (Peru), enero 2005. *Anais...* Disponível em: <<http://oala.villanova.edu/congresos/educación/lima-ponen-02.html>>. Acesso em: 7 ago. 2014.

TUBINO, Fidel; FLORES MORENO, Adhemir; NAVARRO, Vanessa. *Propuesta de Incorporación de la Interculturalidad en el Marco Curricular de la Educación Básica del Perú*. Lima: Ministerio de Educación, 2012. (documento de trabalho)

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. In: Congreso da Association pour la Recherche Interculturelle, 12. *Anais...* Florianópolis: UFSC, Brasil.[CD-ROM]. 2009a.

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, 2009b.

NOTAS

¹ Texto originalmente publicado em Silva (1996). Treze anos após sua publicação, Ana Lúcia Souza de Freitas e Saete Campos de Moraes (2009) organizaram um livro intitulado

Contra o desperdício da experiência: a Pedagogia do Conflito Revisitada, orientada a explorar diversas perspectivas suscitadas pelo referido texto.

² Utilizaremos, em vários momentos do presente texto, o primeiro nome do autor por considerar ser mais conhecido e referido no âmbito acadêmico e social, em consonância com Oliveira (2006, nota p. 9).

³ Esse projeto foi coordenado por Boaventura Sousa Santos de 1999 a 2001, foi conduzido em seis países considerados fora dos centros hegemônicos de produção da ciência social (Angola, África do Sul, Brasil, Colômbia, Índia e Portugal) e tinha por objetivo estudar alternativas à globalização neoliberal e ao capitalismo global em diferentes áreas temáticas. Gerou uma série de publicações sobre os seguintes temas: “democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa”; “produzir para viver: os caminhos da produção não capitalista”; “reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural”; “semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais”; “as vozes do mundo” (narrativas de militantes de movimentos sociais) e “reinventar a emancipação social” (reflexão global sobre o projeto e seus resultados). Boaventura não define abstratamente a emancipação social. Para ele ela pode ser relacionada aos processos dos grupos subalternizados de resistência à lógica hegemônica e de construção de alternativas que nascem “de baixo”, do outro lado da linha abissal.

⁴ Para Santos (2006, p. 447) “os *topoi* são os lugares comuns retóricos, mas abrangentes de determinada cultura. Funcionam como premissas de argumentação que, por não se discutirem, dada a sua evidência, tornam possível a produção e a troca de argumentos”.

Recebido: 01/09/2014

Aprovado: 17/08/2015

Contato:

PUC-Rio - Departamento de Educação
Rua Marquês de São Vicente, 225 Gávea
Rio de Janeiro | RJ | Brasil
CEP 22.451-900