

Investigação e praxis: Por uma pedagogia intercultural crítica

Manuela Guilherme

Universidade de Coimbra, Centro de Estudos Sociais, Portugal

Resumo

Este artigo oferece uma matriz conceptual para o desenvolvimento da Glocademia – academia glocal, a entidade coletiva de académicos, tanto docentes como investigadores, que trabalham, em simultaneidade e em colaboração, a diferentes níveis de ligações institucionais e de compromissos de cidadania transnacional. Esta matriz conceptual apoia-se em três eixos interdependentes, Glocadémicos ou académicos locais, línguas glociais e responsabilidade intercultural. O conceito de Glocadémicos, académicos glociais, pretende descrever esta nova identidade profissional e examinar criticamente os meandros da sua cooperação plurilíngue, intercultural e inter-epistémica na produção do conhecimento científico. A noção de línguas glociais procura salientar a complexidade diacrónica e sincrónica do uso das línguas e a reconstrução linguística através de geografias, desenvolvimentos históricos, campos disciplinares e línguas em contacto. Finalmente, o terceiro eixo, responsabilidade intercultural, recorre aos dois eixos anteriores e estabelece, mais direta e claramente, a ligação com o contexto constituído por Interculturalidade, Pedagogia e Cidadania que, por sua vez, medeia com o contexto mais amplo formado pela Educação, Investigação e Sociedade, determinando assim a natureza das ferramentas conceptuais propostas acima. A responsabilidade intercultural fundamenta-se, por sua vez, na teoria, prática e compromisso. A glocalidade, a criticalidade e a interculturalidade são linhas transversais a toda a matriz da Glocademia, academia local, uma estrutura conceptual de três níveis cuja operacionalização dinâmica em três órbitas tenta descrever a nova maquinaria transnacional de produção de conhecimento que se desenvolveu rapidamente durante as duas primeiras décadas do século XXI.

Palavras-chave: Interculturalidade, Pedagogia Crítica, Investigação, Responsabilidade Intercultural, Consciência Intercultural Crítica

Abstract

This article offers a conceptual matrix for the development of Glocademia – Glocal academia, the collective entity of academics, both docents and researchers that work in simultaneity and in collaboration at different levels of institutional membership and of transnational citizenship commitment. This conceptual matrix is supported by three interdependent axes namely Glocademics, Glocal Languages and Intercultural Responsibility. The idea of Glocademics, glocal academics, aims to describe this new professional identity and critically examine the intricacies of their plurilingual, intercultural and inter-epistemic cooperation in scientific knowledge

production. The notion of glocal languages aims to highlight the diachronic and synchronic complexity of language use and linguistic re-construction across geographies, historical developments, disciplinary fields and language contacts. Finally, the third axis, intercultural responsibility, draws on the first two and establishes, more directly and clearly, their entanglement with the contextual circle consisting of three elements, Interculturality, Pedagogy and Citizenship, which mediates between the broader context of Education, Research and Society and the conceptual tools proposed above, by determining their nature. Intercultural responsibility is itself grounded on theory, practice and commitment. Glocalness, interculturality and criticality are transversal lines to the whole matrix of Glocademia, a three-level conceptual structure, whose dynamic operationalisation in three orbits attempts to describe the new transnational knowledge-producing machinery which has been swiftly developed during the first two decades of the 21st century.

Keywords: Interculturality, Critical Pedagogy, Research, Intercultural Responsibility, Critical Intercultural Awareness

Introdução

Investigação, pedagogia e interculturalidade não são normalmente relacionadas entre si no plano teórico, embora inevitavelmente coabitem entre si. Em que medida investigação é sempre intercultural e deverá ser pedagógica? De que modo a pedagogia deverá ser intercultural e investigativa? Como está a interculturalidade, na sua essência, ligada a uma atitude investigativa e pedagógica? As respostas levam-nos a um reforço desta articulação que favorece e enriquece cada um dos elementos. Articular os estudos que existem sobre estas três áreas, que se desenvolvem por separado, embora cada uma seja interdisciplinar, para produzir um modelo coeso, revela-se tarefa difícil de se fazer compreender porque os campos interdisciplinares tendem a ser também *a-priori* definidos e delimitados, apesar de coexistirem, na prática, no mesmo departamento, escola ou centro de investigação. Para além dos estudos publicados, existem programas de políticas transnacionais de investigação, propostas e relatórios de análise de projetos que têm verificado estes cruzamentos frutíferos na academia. Contudo, quando esta análise e propostas de novos caminhos se propõem aprofundar o cruzamento destes caminhos, têm dificuldade em passar nas malhas dos painéis de avaliação para novos financiamentos. A solução tem sido deixar essas ideias em morte lenta e apresentar novas terminologias, novas propostas conceptuais, que traga a máquina ao trilho. Estas reflexões serão feitas ao longo deste artigo, com uma secção inicial sobre as ideias de interculturalidade e a sua coexistência com outros termos relacionados. As noções de globalização, localização e glocalização na sociedade e saberes contemporâneos são discutidas

na secção seguinte tendo em conta o seu impacto nas atividades em educação e investigação, na reformulação das identidades dos seus agentes e na própria elasticidade do conceito de interculturalidade num mundo glocalizado.

De seguida, apresento e desenvolvo uma matriz conceptual para a academia glocal, Glocademia, baseada em três órbitas, círculos dinâmicos, cada uma das quais suportada por três eixos. No contexto mais amplo, interagem a Educação, Investigação e Sociedade, que inclui uma órbita intermédia constituída por Interculturalidade, Pedagogia e Cidadania e um núcleo estratégico de operacionalização também constituído por três eixos: - Glocadémicos, ou académicos glocais, Línguas glocais e Responsabilidade Intercultural. Finalmente, desenvolvo mais especificamente o conceito de responsabilidade intercultural, na medida em que é informado pelos quadros conceptuais apresentados nas secções anteriores. Para concluir, fica a referência a linhas de políticas de investigação que acabam por ficar pendentes e para as quais esta matriz conceptual pode contribuir.

Interculturalidade e investigação inter-epistémica e pedagógica

A percepção do termo 'interculturalidade' não pode ser dissociada de outros conceitos (in)diretamente correlatos, tendo maior proximidade com os conceitos de interculturalismo, multiculturalismo, pluriculturalidade ou transculturalidade. No entanto, estes termos são atualmente usados num vasto campo inter- e multidisciplinar, em contextos geográficos e culturais muito distintos, traduzidos de e para sistemas linguísticos diversos, como se as suas cargas semânticas fossem consensuais e divergissem apenas na escolha do termo. Ora, as bagagens conceptuais destes conceitos são, por si sós, de tal modo ricas, complexas e diversas que estes não devem ser simplesmente adotados ou descartados com base em generalizações e percepções estereotipadas pouco críticas. Por outro lado, cada um destes conceitos transporta cargas ideológicas conforme as entidades que os usam e ficam sujeitos a generalizações radicalizadas. Neste campo semântico, na academia, por certo, mas não só, banalizou-se a corrida ao último termo da moda, tornando todos os outros religiosamente proscritos. A lamentável violência verbal entre colegas, o exercício de discriminações, de poderes e influências, com graves consequências laborais, baseia-se frequentemente na marcação ideológica associada à censura de vocabulário que torna estreita e nada crítica a visão sobre a diversidade cultural. Nem pedagógica, porque a pedagogia implica compromisso, mas não é

doutrinária. A exclusão terminológica é sempre arbitrária e desemboca numa obsessão retórica que nunca chega a resolver os desvios comportamentais ou conceptuais inerentes. Circuitos conceptuais fechados refletem etnocentrismos, e vice-versa, a etnocentrismos correspondem sempre circuitos conceptuais fechados. E assustadoramente, como escreve o antropólogo brasileiro Viveiros de Castro, “o etnocentrismo é como o bom senso... a coisa do mundo mais bem compartilhada” (Castro, 2015, p. 35) e aquele verifica-se em todas as comunidades étnicas, também nas mais discriminadas, que aliás sobreviveram à discriminação violenta precisamente pelo seu fechamento etnocêntrico. Mas uma coisa é autoproteção, sobrevivência, resguardo do que é legitimamente seu e outra é o ataque e imposição sobre o que é dos outros e, afinal, nosso. O que é que isto tem a ver com investigação-ação? Tudo, se se quer que seja pedagogicamente intercultural.

O significado intrínseco dos prefixos *multi-*; *pluri-*; *trans-*; e *inter-* e dos sufixos *-ismo* e *-dade* também escapa muitas vezes à atenção dos utilizadores desta terminologia, quer na sua singularidade quer nas suas duplas combinações, frequentemente porque são, de facto, quer aparentemente quer na generalidade, quase coincidentes. Vejamos, por exemplo, no que aos prefixos se refere, a proximidade entre multiculturalidade e pluriculturalidade, tal como Walsh (2009) refere:

Es decir, la multiculturalidad normalmente se refiere, en forma descriptiva, a la existencia de distintos grupos culturales que, en la práctica social y política, permanecen separados, divididos y opuestos; por el contrario, la pluralidad indica una convivencia de culturas en el mismo espacio territorial, aunque sin una profunda interrelación equitativa entre ellas (p. 44).

Concentrando-nos aqui apenas nos prefixos *multi-* e *pluri-*, verificamos que embora ambos definam a multiplicidade, o segundo dirige-se mais para a diversidade interativa. Enquanto que o prefixo *multi-*, neste contexto conceptual, foi introduzido na linguagem política, ideológica, social e académica, com uma agenda política e ideológica muito forte, o prefixo *pluri-* tem respondido a abordagens mais sociológicas e antropológicas, sem uma preocupação grande pela equidade na diversidade, isto é, para muitos implica uma abordagem mais ‘*soft*’. Quer isto dizer, um é acusado por ‘de mais’ e o outro por ‘de menos’. Não podemos esquecer aqui a função dos sufixos, por exemplo, *-dade*, multiculturalidade e pluriculturalidade, que reflete um estado de coisas, descreve uma situação contextual, pressupõe uma ontologia... e *-ismo*, multiculturalismo e pluralismo, que indica agência, movimento e intervenção. Daí que, num extremo, *pluralidade* não ocasione demasiada controvérsia e que, no outro extremo,

multiculturalismo origine muitas reações negativas, quer porque impõe uma noção generalizada de hegemonia cultural de grupo, quer porque transporta uma tradição de resistência. Estes dois termos multiculturalismo e pluralismo opuseram-se, em simultâneo, na 2ª metade do século XX, à ideia de assimilacionismo que tinha vigorado na 1ª metade do século sobretudo nos países anglófonos, ironicamente colada à teoria segregacionista que tinha informado toda a época colonial. Quer dizer, esta ideia de assimilacionismo foi vingando na medida em que ia incorporando os que mais conseguiam assemelhar-se e excluindo aqueles que não tinham entrada por serem considerados irremediavelmente diferentes. Com a explosão do orgulho étnico, na segunda metade do século XX, o multiculturalismo e o pluralismo cultural tiveram o seu momento alto sobretudo nos países anglófonos, quer do ponto de vista académico quer político, arrastando de perto o resto da Europa e residualmente o resto do mundo. Ironicamente, são agora acusados de segregacionistas, precisamente os mesmos que foram as vítimas do segregacionismo.

No entanto, sem multiculturalismo nem pluriculturalidade, que implicam o reconhecimento da diversidade cultural na esfera pública, não se justificariam o intercultural ou o transcultural, independentemente do prefixo ou do sufixo. Estes conceitos são complementares, não são mutuamente exclusivos. Todos estes termos entraram gradualmente na sociedade, na academia e na política depois da legitimação da diversidade cultural na vida e nas instituições públicas, que a ideia de pluriculturalidade validou e o multiculturalismo reivindicou a partir do final dos anos 60, muito impulsionado pelos movimentos de descolonização e pelo movimento dos direitos civis, que marcaram um antes e um depois na análise diacrónica destes conceitos. Por um lado, o multiculturalismo, enquanto movimento, foi fundamental para escancarar muitas ‘caixas’ que estavam mal fechadas e, por outro lado, refletia uma matriz colonial essencialmente segregacionista anglófona, por oposição a uma matriz colonial lusófona mais baseada na miscigenação, ambas com o traço comum da extrema violência, abuso e exploração da vida humana.

Assim, no vocabulário anglófono e do norte da Europa, o termo multiculturalismo foi sempre dominante, verificando-se mais recentemente a importação do termo interculturalismo, por influência dos documentos das organizações transnacionais. Deste modo, recentemente, o termo multicultural tem vindo a ser rejeitado, mas, nos países anglófonos onde o termo tinha raízes mais profundas, o debate tem sido mais forte. Em Inglaterra é conhecido o debate entre Cattle, a favor da terminologia do interculturalismo, e Modood, pelo

multiculturalismo. Por um lado, o argumento de Cantle (2014) inspira-se nas ideias de superdiversidade, globalização, mobilidade transnacional, identidades internacionais, etc. da sociedade britânica contemporânea para proclamar uma nova narrativa social da população residente que transcenda a da imigração, “the real issue here, however, is one of population, not migration” (p. 314). Por outro lado, Modood e os seus co-autores (Meer, Modood, & Zapata-Barrero, 2016) defendem que o multiculturalismo assume uma posição política e uma concepção ética de cidadania que faltam no conceito de interculturalismo, “multiculturalism presently surpasses interculturalism as a political orientation... reflected in an ethical conception of citizenship, not just an instrumental one” (p. 48). Contudo, nenhuma destas versões coloca a ideia de ‘nação’ em causa, embora Modood (2014) conclua que os modelos atuais de coesão nacional estão em crise, “it may be the case that all the attempted models of integration, especially national models, are in crisis” e acrescente que não é provável que um único modelo consiga responder às aspirações de todos os grupos, “no singular model is likely to be suitable for all groups” (pp. 208-209).

Há outra diferença que passa despercebida, a que existe entre ‘interculturalismo’ e ‘interculturalidade’. O uso destes termos tem sido agora predominante e indiferenciado. O primeiro aparece muito a reboque da ideia de multiculturalismo, procurando retirar-lhe a carga política, e o segundo tem uma maior abrangência, com um espectro que vai do mero reconhecimento da diversidade cultural na sociedade que pode traduzir-se numa abordagem mais ou menos ‘soft’, até uma percepção mais comprometida de ‘interculturalidade crítica’. No entanto, o termo ‘interculturality’ é um neologismo em inglês que não traduz exactamente os conceitos de *interculturalidad(e)*, o que é óbvio para aqueles que transitam, de maneira igualmente proficiente, entre a anglofonia e a lusofonia ou a hispanidade ibero-americana. Cantle (2012), por exemplo, reconhece a estranheza do termo ‘interculturality’, que atribui ao facto de ser usado na Europa continental e no Canadá. De facto, em língua inglesa, o uso é frequentemente indiscriminado e pouca atenção é dada à diferença no sufixo, ‘interculturalism’ ou ‘interculturality’.

Contudo, se nós considerarmos a interculturalidade como uma situação social, como uma filosofia e uma ontologia, teremos de considerar outras perspectivas filosóficas, ontológicas e epistemológicas da vida e do conhecimento. A interculturalidade implica aquilo que Walsh (2018) chama de ‘outro modo de pensar’, isto é, “thinking Otherwise” ou o que Santos (2018) chama de pensamento alternativo, “alternative thinking”, o que significa uma

profunda alteração conceptual, que se reflete necessariamente ao nível sociopolítico e que pode resumir-se numa “ecologia de saberes” (Santos, 1997). As “Epistemologias do Sul” representam esse pensamento alternativo, que não é circunscrito geograficamente, mas que representa o Sul feito invisível e sem voz em termos da política, da sociedade, da economia e do conhecimento, a “sociologia das ausências”, mas que se levanta e começa a retorquir, tornando-se uma “sociologia das emergências” (Santos, 2014). Este desafio requer uma mudança profunda no sentido de uma visão intrinsecamente intercultural e plurilíngue da sociedade (Guilherme, 2018, 2019b).

Vários autores latino-americanos identificaram, sobretudo a partir do seu trabalho com as comunidades indígenas na Bolívia, Equador, México, etc., vários modelos e níveis de interculturalidade crítica (Dietz, 2018; Estermann, 2010; Viana, Tapia, & Walsh, 2010). Como argumenta Walsh (2012, pp. 155-178), a interculturalidade crítica representa uma ferramenta pedagógica para um projeto político-social-epistémico e ético que tem forçosamente de ser descolonizador, transformador e criativo, ao contrário de uma interculturalidade que afinal se torna instrumental ao serviço dos mercados, tendo em vista o reforço de uma globalização hegemónica. Continua Walsh (2012), desde Quito no Equador: “Nos referimos a uma praxis pedagógica crítica, intercultural y decolonial que pretende pensar no solo ‘desde’ las luchas de los pueblos historicamente subalternizados, sino también ‘com’ sujetos, conocimientos y modos distintos de estar, ser y vivir...” (p. 176). Esta é uma *praxis* que se requer também para os investigadores. Não é possível ser um investigador-ativo sem desenvolver uma “consciência intercultural crítica” (Guilherme 2019a), a par de uma atitude de pedagogia crítica, na senda de Paulo Freire, e de responsabilidade intercultural (Guilherme, 2020), de aprendizagem e de pedagogia.

Não podemos, contudo, ficar por aqui. Vários autores têm-se refugiado em outros termos correlatos, o transcultural e o intracultural, também com diferentes subentendidos. Ficamos a dúvida se são uma fuga, dos outros termos acima referidos, ou um caminho novo. Enquanto Estermann (2010) descreve transculturalidade em termos dos desenvolvimentos históricos que vão obrigando a cultura a mudar, “las culturas de ayer se han ‘trans-cedido’ hacia las culturas actuales, y las culturas de hoy van a ‘trans-ceder’ hacia culturas inéditas” (p. 30), Canclini (1995) foca-se no hibridismo que posiciona no meio de uma rede de conceitos, na qual inclui o transculturalismo, “network of concepts: for example, contradiction, mestizaje, syncretism, transculturation, and creolization” (p. xxix). Em polo oposto, Yapu (2013) convoca a

‘intraculturalidade’ que descreve como “la revalorización de lo próprio y de las culturas ancestrales” (p. 112), reivindicando a necessidade de se criar espaços dentro das universidades e, portanto, também em atividades de investigação que permitam revigorar culturas em vias de extinção. Toda a complexidade da abordagem à diversidade cultural enunciada acima não pode deixar de incorporar o foco de atividades de investigação, tendo em vista o conhecimento da pessoa no seu contexto. Só impregnada por estas possibilidades epistemológicas latentes e embrenhada na sociedade, na política e nas políticas, é que a investigação realmente se renova, revigora e transforma.

Académicos glocais e investigação transnacional

Os conceitos de ‘global’ e ‘local’ necessitam de ser reinventados. Nenhum deles, hoje em dia, é puro ou estanque. O global tornou-se mais transnacional do que internacional e o local também é tocado pelo transnacional, embora o nacional ainda impere em ambos. Esta nova ordem não pode ser ignorada na investigação nem na interculturalidade nem na pedagogia. O que quer que seja global já foi local e tornou-se global precisamente por causa do desequilíbrio de forças nas relações de poder entre entidades políticas e económicas e, em consequência, no conhecimento, nas línguas e culturas. Requer-se mais equidade, reciprocidade e diálogo para se atingir o equilíbrio no atual entrelaçar entre o local e o global. E isto deve ser feito, de acordo com Canagarajah (2005), tomando mais atenção ao local e respeitando o seu valor e validade, “by taking greater account of the local and respecting its value and validity” (p. xiv). E ainda considerando que o ‘local’ tem sido muitas vezes deslocalizado, embora não tenha sido necessariamente globalizado, através de comunidades em diáspora, mantendo-se geralmente ‘imaginadas’, ainda desprovidas de poder e situadas num passado estático, enquanto que o global, precisamente por parecer não ter raízes, se relaciona com o progresso e com o futuro (Canagarajah, 2005). Finalmente, nem o ‘global’ nem o ‘local’ são unidimensionais ou camadas mutuamente exclusivas, nem existe ‘global de 1ª mão’; pelo contrário, todo o ‘global’ foi/é ‘local’, até certo ponto, imposto e/ou adotado, mas sempre reciclado localmente. O ‘glocal’ pretende incorporar esta dinâmica e o conceito de ‘línguas glocais’ foca a dialogicidade entre e dentro das línguas e os resultados, transitórios, que daí advém (Guilherme, 2019a).

Canagarajah (2013) também discute a questão das escalas que interfere diretamente com a ideia do ‘global’ e ‘local’ e, portanto, também com a escala ‘glocal’. O autor salienta o modo como as relações ao nível micro e ao nível macro interpenetram os espaços da

globalização e da comunicação intercultural, “how micro and macro-level relations interpenetrate the spaces of globalization and intercultural communication” (p. 204), contribuindo para descrever os espaços ‘glocais’ e as línguas que povoam tanto as camadas globais como os locais de interação e comunicação.

De igual modo, a escala ‘translocal’ também é ‘glocalizada’ e, neste processo, a extensão territorial também se torna mais visível. À medida que o centro inicia o diálogo com as periferias em processo de se glocalizarem, a sua perspectiva de si próprio reduz-se (por exemplo, a Europa ocidental *versus* a América do Sul ou a África austral ou o sudeste asiático), isto é, a Europa toma consciência da sua dimensão relativa. O potencial que este processo ‘relocalizador’ pode trazer para a riqueza epistemológica do nosso planeta é imenso, não só por incluir alguma matéria-prima ‘exótica’ que o Norte metafórico gosta de reciclar ou por este apreciar as formas nas quais o Sul metafórico tem vindo a reciclar as epistemologias colonizadoras, mas, também, ao proceder a um rearranjo de escalas e camadas, mesmo admitindo os remanescentes constrangimentos sociais e conceptuais. A era COVID começa já a inspirar uma ideia de futuro neste sentido: “... it will be a society – or a network of Societies – in which people really do live much more locally but think much more globally” (Goffman, 2020, p. 48).

No que respeita à investigação, a era contemporânea já foi chamada de 4ª idade da investigação, descrita como “internacional”, na sequência da “individual”, da “institucional” e da “nacional” (Adams, 2013, p. 557, tradução minha). Contudo, os tempos correm agora mais rápidos e atrevo-me a dizer que já atingimos a 5ª idade, a do ‘transnacional’, devido aos financiamentos transnacionais para a investigação, à mobilidade e formação dos investigadores, às facilidades das conexões virtuais, às avaliações transnacionais, às reduções dos financiamentos nacionais, etc. Segundo Veugelers (2010), justifica-se perguntar se o crescimento exponencial na produção de ciência nos países não tradicionais neste âmbito requer a mudança dos padrões na colaboração internacional: “Does the increasing rise of non-traditional science countries manifest itself in changing patterns of international collaboration?” (p. 441). A autora reconhece mesmo assim limitações no seu estudo, tendo em conta que o seu acesso a dados é restrito à língua inglesa e algumas disciplinas, uma vez que se baseia apenas nos dados da Thomson’s ISI-Web of Science journals que são monolíngues, em inglês, e, em grande medida, monodisciplinares. Por outro lado, esta afirmação demonstra também o rigor de análise da autora, que não é muito comum neste âmbito, no que se refere a restrições de língua e de área disciplinar (pp. 441-448).

De facto, com a emergência de focos importantes de produção de ciência fora da Europa e dos Estados Unidos, há cada vez mais conhecimento a ser produzido, segundo as normas científicas e académicas, e ainda conhecimento não científico, em outras línguas que não a inglesa e que não poderá ser ignorado por muito mais tempo. Para este efeito, é necessário proceder à glocalização do conhecimento pelo recurso ao plurilinguismo e à interculturalidade. Não poderemos todos saber de tudo, mas também não poderá cada um de nós fingir que saber apenas a mesma parte do todo é como saber tudo. Existe, portanto, uma necessidade urgente de evitarmos uma pretensa globalização impositiva, “de globalitarismo muito mais que de globalização”, como dizia Milton Santos (2015, p. 55) no virar do século, pouco antes da sua morte em 2001. Como geógrafo, o autor deposita a sua esperança na “esquizofrenia do espaço” que permite “um pragmatismo mesclado com a emoção, a partir dos lugares e das pessoas juntos” que dá origem a “um modo de insurreição em relação à globalização” no qual “o papel do lugar é determinante” (p. 114). Para Milton Santos, o lugar “não é apenas um quadro de vida, mas um espaço vivido, isto é, de experiência sempre renovada, o que permite, ao mesmo tempo, a reavaliação das heranças e a indagação sobre o presente e o futuro. A existência *naquele* espaço exerce um papel revelador sobre o mundo” (p. 114). Nem o local nem o global são realmente hegemónicos ou estáticos, pelo contrário, vão-se constituindo através de uma heterogenia dinâmica.

Em suma, é urgente repensar criticamente o glocal, não como coexistência, num híbrido disforme, ou em dois níveis independentes, mas como esse “espaço esquizofrênico” de interação e polinização mútua. Ir decifrando e potencializar esse espaço imensamente criativo é a missão daqueles a quem chamo “Glocadémicos” ou académicos glociais. Glocadémicos são as/os investigadore/as, e professore/as de hoje que respondem, tanto trans- como intra-nacionalmente, às questões locais e globais, abraçam as suas ‘comunidades de prática’ como parceiros de investigação e estão comprometidos com o reconhecimento de uma ecologia de saberes. Ser um(a) investigador(a) transnacional não implica ser nacional, institucional ou culturalmente desenraizado, antes pelo contrário, significa tornar-se um cidadão responsável do seu espaço e do mundo, em simultaneidade. Esta nova identidade profissional de um investigador transnacional, um Glocadémico, merece atenção científica do ponto de vista epistemológico, sobre os rearranjos epistemológicos que daí resultam e os processos de aprendizagem mútua que os aceleram, para além dos estudos que se têm justificadamente preocupado com a sua situação laboral ou as consequências psicológicas ou familiares da sua condição profissional. A condição da Glocademia, ou academia glocal, hoje à escala planetária,

é também tão presente que é impossível ignorar. Há realmente mudanças tão fortes na essência do funcionamento da academia que não se ficam pelas rotinas laborais, introdução das tecnologias ou mobilidade. Todos estes novos procedimentos deixam de ter sentido se não se considerar o potencial de interculturalidade epistemológica que daí surge. Em termos de políticas científicas, não tem sido possível evitar a transição da cultura de ciência para a cultura de investigação, nas palavras de Latour (1998), “the transition from the culture of ‘science’ to the culture of ‘research’”, o que significa a abertura da caracterização do que é considerado conhecimento e mesmo científico (p. 208). Mas o autor reconhece aqui também que se tem desenvolvido uma filosofia da ciência, mas ainda não uma filosofia da investigação, “there is a philosophy of science, but unfortunately there is no philosophy of research” (p. 208), para a qual estes pequenos estudos sobre interculturalidade, pedagogia e investigação podem contribuir. Para este efeito, Schmidt (2010) também clama por uma filosofia pluralista da interdisciplinaridade, “a pluralist philosophy of interdisciplinarity”, mas reconhece que ainda permanece apenas um desejo, “still remains a desideratum” (pp. 39-41).

Ao longo de vários anos e projetos, tenho vindo a desenvolver um quadro conceptual constituído em três eixos: - a) línguas glocais (*glocal languages*); b) responsabilidade intercultural (*intercultural responsibility*); e, finalmente, c) glocadémicos (*glocademics*). Os primeiros 2 eixos começaram a ser desenvolvidos em projetos com financiamento transnacional e todos ligados à formação e desenvolvimento ao longo da vida no âmbito da educação e comunicação intercultural. Finalmente, o terceiro eixo resultou da tomada de consciência, através da (co)-coordenação dos projetos transnacionais anteriores, da necessidade de uma meta-reflexão dos processos de investigação propriamente ditos, com enfoque no plurilinguismo e na interculturalidade resultantes do intercâmbio e produção de conhecimentos em rede, quer entre investigadores transnacionais, quer com as comunidades locais intervenientes que, em alguns projetos, são também colocadas em rede (Guilherme, 2018, 2019a, 2020).

Investigação-ação meta-reflexiva e crítica

A noção de pedagogia *crítica* aliada à consciência da legitimidade e ao potencial da *interculturalidade* na esfera pública, em estreita relação com o exercício da *cidadania*, constituem uma trilogia que é tão importante para a educação como para a investigação, tanto mais que a relação entre a investigação e a educação se tem vindo a estreitar. E de facto, a ideia

de Ciência na Sociedade também não pode passar ao lado do compromisso com a educação e, portanto, com a pedagogia, a interculturalidade e a cidadania. Assim sendo, temos uma conjugação de três tripés na construção de uma academia glocal: Glocademia. Em primeiro lugar, a ligação entre Ciência, Educação e Sociedade que oferece uma plataforma teórico-prática, de *praxis* glocal, e exige objetivos gerais de políticas de médio e longo prazo. Informam a *praxis*, neste contexto, os pressupostos ontológicos, epistemológicos e agenciais de que a Sociedade, a Ciência e a Educação sejam intrinsecamente interculturais, criticamente pedagógicas e comprometidamente cidadãs. Por fim, no âmbito do primeiro e segundo tripé, considera-se imprescindível o desenvolvimento das ferramentas conceptuais que constituem o terceiro tripé, isto é, a constituição de uma identidade profissional, a dos Glocadêmicos, que circule, tanto numa dimensão global como local, entre os vários elementos acima identificados, o uso das línguas como línguas glociais, com as suas diferentes realizações, atendendo aos seus desenvolvimentos sincrónicos e diacrónicos, e a um compromisso cidadão de responsabilidade intercultural.

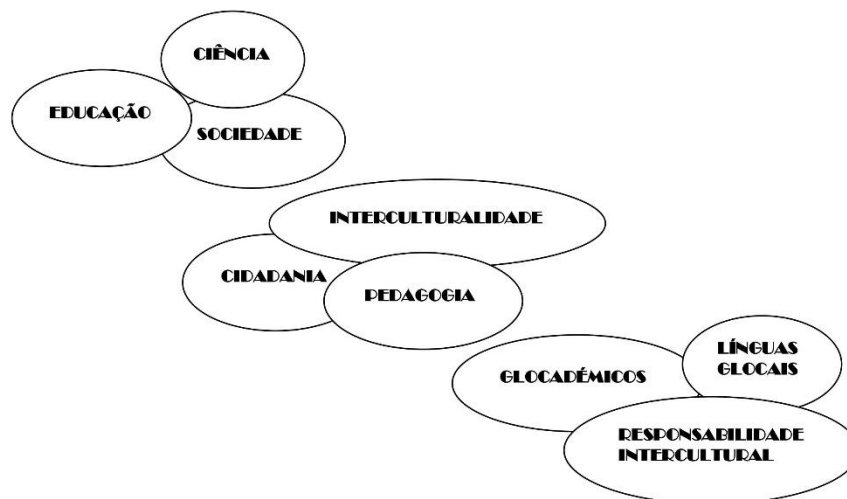


Figura 1 - GLOCADEMIA

Uma abordagem crítica transversal a todos os elementos da matriz visualizada na Figura 1 é imprescindível para a necessária coerência conceptual. Contudo, quer a criticalidade quer a interculturalidade que, em simultâneo, irão alterar por completo a dinâmica dos vetores

identificados acima, em ação conjunta, são conceitos muito elásticos por usos diversos e muito complexos porque informados por diferentes teorias, escolas e autores. Embora informada pela Teoria Crítica desenvolvida por vários autores da Frankfurt School e adotando a pedagogia crítica de Paulo Freire, recorro de novo à teoria de Catherine Walsh, já acima referida, sobre interculturalidade crítica, pois esta autora desenvolve-a muito fundamentada na pedagogia crítica de Paulo Freire e nas teorias de descolonialidade, na construção das quais participa a partir da sua vivência de há décadas no Equador e na sua qualidade de ativista académica na Universidad Andina Simón Bolívar em Quito. A conceptualização e implementação de uma interculturalidade crítica nas atividades de investigação, nas práticas educativas e pedagógicas, na sociedade e no exercício da cidadania, introduz as transformações profundas necessárias a longo prazo para uma glocalização respeitadora da heterogeneidade linguística e intercultural e potenciadora das mudanças fundamentais nos quadros conceptuais e políticos dominantes na Sociedade, Educação e Ciência.

Mas como entender e aprender que a própria interculturalidade crítica é ela própria intercultural, imbuída de diferença na sua essência e se define segundo diferentes tipos de racionalidades, sem ser essencialista ou relativista, deixando de apresentar o pensamento crítico eurocêntrico como sendo universal? Como seria repensar a teoria crítica a partir de outras perspetivas linguísticas e culturais? Este é o desafio de Catherine Walsh, na senda da obra de Paulo Freire: “What might it mean to think critical theory from other places – not simply from the West and from modernity, but from what has occurred in its margins or borders, and with a need to shed light on its underside, that is on coloniality?” (2007, p. 225). E mais tarde esclarece: “Nos referimos a una praxis pedagógica crítica, intercultural y decolonial que pretende pensar no solo ‘desde’ las luchas de los pueblos historicamente subalternizados, sino también ‘com’ sujetos, conocimientos y modos distintos de estar, ser y vivir...” (2012, p. 176). Estas mensagens são fundamentais para que haja uma abertura de pensamento que permita a ideia de uma comunidade glocal que repudie a globalização hegemónica impositiva e possibilite uma transição para aprendizagens mútuas, socializações alternativas e uma “ecologia de saberes” (Santos, 1997). A interiorização da matriz conceptual que proponho, com três eixos – Glocadémicos, Línguas Glocais e Responsabilidade Intercultural – procura oferecer algumas ferramentas necessárias para os processos acima descritos. Os estudos desenvolvidos sobre a *praxis* destes três eixos interdependentes têm sido publicados numa perspetiva teórico-prática (Guilherme, 2019b, 2020).

Os académicos glociais, investigadores e/ou professores, constituem hoje uma comunidade profissional que responde, a níveis transnacionais e intranacionais, a políticas, epistemologias, culturas e línguas tanto globais como locais, a compromissos plurais e policêntricos de cidadania, considera os membros das suas múltiplas comunidades de prática como pares na investigação e empenha-se no reconhecimento de uma “ecologia de saberes” e na “tradução intercultural” e inter-epistémica (Santos, 2018). Identificar-se como um académico glocal não significa necessariamente perder as suas raízes nacionais, institucionais ou culturais, tornar-se definitivamente num expatriado, imigrante ou cidadão cosmopolita que apague as suas ligações étnicas, profissionais, comunitárias ou afetivas. Um académico glocal não deixa de ser um cidadão responsável – precisamente a níveis global e local – ou um ser humano emocional. Contactei com vários e diferentes académicos glociais ao longo da minha vida profissional, em diversos projetos internacionais, em muitas geografias. Esta nova identidade profissional fomentada pelas políticas transnacionais, pelas avaliações internacionais, pelas condições precárias de trabalho, pela atração do desconhecido, pela mobilidade, pelos novos meios tecnológicos, por uma nova visão de mundo... merece atenção científica que vá além dos estudos já iniciados sobre as situações laborais, as políticas científicas ou as implicações psicológicas e familiares, embora estas não possam ser ignoradas. Contudo, não é possível, nem recomendável, ignorar os rearranjos epistemológicos ou as aprendizagens mútuas com as quais estas atividades académicas de intercâmbio científico e pedagógico têm enriquecido e podem enriquecer a produção de conhecimento.

O segundo eixo, línguas glociais, para além de outros estudos de partida, também recebeu inspiração a partir das formas de produção de globalização identificadas por Santos (1997), sobretudo a que se refere à fase de “globalismo localizado” que, segundo o autor, “consiste no impacto específico de práticas e imperativos transnacionais nas condições locais, as quais são, por essa via, desestruturadas e reestruturadas de modo a responder a esses imperativos transnacionais” (p. 16). Contudo o meu enfoque nas ‘línguas glociais’ pretende ir para além do simples impacto do global no local e concentra-se na resposta dos ‘globalismos localizados’ às práticas e significados globalizantes. A identificação de quatro formas de globalização por Santos (1997) dá espaço para uma ‘viragem descolonial’, uma vez que reconhece o encadeamento entre o local e o global, ao salientar que a globalização começa com um “localismo globalizado” que passa a ser um “globalismo localizado” que, por fim, fica ao dispor das mentes e dos corações dos agentes locais. Santos (1997) ainda se refere a outras duas formas de produção de globalização que constituem duas formas potenciais de ação no âmbito

do local em circunstâncias de globalidade; são estas o “cosmopolitismo” e a “herança comum da humanidade”, que convidam indivíduos e coletivos, sobretudo movimentos sociais, a juntarem-se e lutar por ideais comuns, para além das fronteiras, pela preservação das riquezas naturais e culturais, por formas de desenvolvimento diferentes, por epistemologias mantidas invisíveis, por um cosmopolitismo insurgente e por uma ecologia de saberes onde as línguas estejam incluídas. O conceito de línguas glocais ultrapassa o conceito de ‘globalismo localizado’ ao assumir uma viragem descolonizante e que, ao ganhar voz própria, implica, portanto, a reivindicação de pertença e a revivificação de línguas coloniais e colonizadas, isto é, todas as que foram implicadas nas diferentes matrizes de colonização e conseguiram sobreviver e renovar-se.

O terceiro eixo, responsabilidade intercultural, é talvez o pilar mais arrojado na dinâmica desta matriz conceptual, a que chamo de Glocademia, ou Academia Glocal, que abrange, como os anteriores, a Educação, Investigação e Sociedade e ainda a Interculturalidade, a Pedagogia e a Cidadania. Todos estes elementos impactam fortemente no conceito de base da responsabilidade. Este eixo pressupõe de novo outra tríade: Teoria, Prática e Compromisso. Na Europa, o termo responsabilidade recebeu compreensivelmente renovada atenção, muito ligado à ética, mas já com preocupações de pluralismo cultural, entre os autores do pós-guerra, segunda Guerra Mundial, de origem judia, tais como, por exemplo, Arendt, Levinas, Jonas, Derrida, Weil, etc. A assustadora “banalidade do mal” (“banality of evil”) e a “superficialidade do ser humano” (“superfluosity of human beings”) que tanto impressionou Arendt (1951), embora contestada por muitos, continuam infelizmente ainda presentes nas sociedades contemporâneas. Estamos na 2ª década do século XXI e estamos aí, parece que melhorámos imenso, mas vai-se a ver e é na tecnologia, na organização e na gestão da vida que conseguimos aperfeiçoar os nossos sistemas sociais, porque quanto às capacidades emocionais não conseguimos melhor do que a indiferença. As sociedades modernas baseiam-se na indiferença e no descomprometimento dos cidadãos perante as interações pessoais no seu contexto e entre estas e as instituições remetendo-se à aplicação subjetiva, com pretensões de ser objetiva, da lei. Tanto Bernstein (2002) como Assy (2008), por exemplo, referem a importância para Arendt da “distinção entre responsabilidade coletiva (política) e a responsabilidade individual (moral e legal)”, bem como a “pluralidade ontológica” do ser humano que também é um elemento essencial para a compreensão da sua obra (Assy, 2008, p. 20). Esclarece Bernstein (2002) que, “‘plurality’ is the predominant theme in Arendt’s political thinking ... [which] means much more than ‘otherness’ and ‘difference’” (p. 212), e que essa percepção de pluralidade do sujeito vai

muito para além dos conceitos de alteridade e diferença. Bem pertinente para a atualidade é, ainda e lamentavelmente, a constatação de Arendt (1951) do sofrimento das pessoas refugiadas, por causa de calamidades naturais e guerras, “to whom the rules of the world around them had ceased to apply” (p. 267), para quem as regras estabelecidas internacionalmente deixam de ser aplicadas e a quem apenas restam as novas arbitrariedades do local e do momento, “the new arbitrariness of society” (pp. 291-293). Outro autor da época que merece aqui destaque é Levinas (1991), que assumiu uma abordagem diferente em relação à ética da responsabilidade, a Responsabilidade-pelo-Outro, que reconhece a pluralidade cultural do sujeito, mas mantém ainda uma percepção dicotómica e paternalista da ideia de responsabilidade que exponencia no seu entendimento da relação entre o Eu e o Outro. De facto, para Levinas (1991), a Responsabilidade-pelo-Outro não depende do Outro, é uma exigência ética e não uma necessidade ontológica, portanto, pré-existe ao encontro entre o Eu e o Outro e não pressupõe um direito do Outro, mas um dever do Eu (Bernstein, 2002; Levinas, 1991; Van der Merwe & De Voss, 2008).

A responsabilidade intercultural

No entanto, a responsabilidade de que aqui se fala e que constitui o terceiro eixo do terceiro tripé da matriz conceptual da Glocademia, ou Academia glocal, é a responsabilidade intercultural. O adjetivo ‘intercultural’ qualifica o substantivo e os pressupostos apresentados em cima para definir o conceito de ‘intercultural’ pesam na sua natureza, isto é, a responsabilidade é intercultural de uma forma crítica e descolonizadora. Nas teorias de descolonialidade, ‘*decolonialidad*’, desenvolvidas principalmente por teóricos da América Latina de língua espanhola, não é frequente o recurso ao conceito de responsabilidade, possivelmente porque este conceito transporta uma carga eurocêntrica de poder colonial, na direção do mais forte sobre o mais fraco. Enrique Dussel, um filósofo argentino radicado no México, por exemplo, começou por fundamentar o seu trabalho teórico na obra de Levinas, com a qual acabou por romper, para criar a Filosofia da Libertação, de raiz latino-americana, mas também muito influenciada pelos estudos sobre a subalternidade pós-colonial emergentes na Índia, as teorias pós-coloniais afro-caribenhas e afro-americanas, isto é, situou a sua teoria no Sul global. Dussel (2004) ultrapassou a dicotomia do *Eu* versus o *Outro* para constituir ‘nos-otros’ como sujeito, em que nos tornamos numa comunidade de Outros, na qual cada um de nós é um Outro, na qual a filosofia faz parte de uma cultura popular de conhecimentos que são confirmados e

analisados por uma racionalidade de tipo hermenêutico: “la filosofía latinoamericana del ‘nosotros estamos’ parte de una cultura sapiencial popular afirmada y analizada desde una interpretación hermenêutica” (p. 281). De acordo com Dussel (1998), uma ética da libertação, não implica apenas uma responsabilidade *a-priori* mas também *a-posteriori*, isto é, uma responsabilidade trans-ontológica e radical, que seja solidária e que tenha validade intersubjetiva. Que seja uma responsabilidade pela mudança e que requeira uma transformação estrutural, conceptual, epistemológica e social, isto é, um ser e estar de outro modo, ‘being Otherwise’ (Walsh, 2018).

A ideia de responsabilidade intercultural, que tem sido desenvolvida conceptualmente a partir da *praxis* de projetos de investigação e práticas docentes e aprendida através de testemunhos de ativismos sociais, partiu também dos trabalhos publicados sobre os conceitos de consciência cultural crítica, ‘critical cultural awareness’ (Byram, 1997) e posteriormente do desenvolvimento da ideia de consciência intercultural crítica, ‘critical intercultural awareness’ (Guilherme, 2019a, 2020), indispensável como suporte da noção de responsabilidade intercultural e para a interculturalidade, cidadania e pedagogia crítica na Educação, Investigação e Sociedade, um *leit-motiv* presente no funcionamento das três órbitas, apresentadas em cima, dinâmicas entre si, que ora se aproximam ora se afastam, para se alimentarem de si próprias e entre si. Nesta apresentação circular pode concluir-se que a conceptualização crítica da ideia, da prática e do compromisso com a interculturalidade determina todos os outros elementos. Assim, remeto-me para a minha própria definição de Interculturalidade como suporte da matriz de academia glocal, Glocademia, que proponho:

O Intercultural pode definir-se muito simplesmente como a capacidade de conviver com o desconhecido. No entanto, reconhecer a diferença de ‘perspectiva’ é algo muito mais complexo do que pode parecer. Segundo Viveiros de Castro, ... “... ter olhos diferentes não significa ver ‘as mesmas coisas’ de ‘modos’ diferentes; significa que você não sabe o que o outro está vendo quando ele ‘diz’ que está vendo a mesma coisa que você” (Castro 2011: 897). Torna-se, contudo, fundamental, para os interculturalistas, aceder a um quadro conceptual que nos desafia com um outro entendimento possível do jogo comparativo, analógico e da multiplicidade, já que para o próprio autor é na “relação dita ‘intercultural’ onde os jogos de linguagem divergem maximamente” (Guilherme, 2019c, p. 92).

Conclusões

Há, de facto, necessidade de tentativas de compreensão da realidade atual no que respeita às relações entre Educação, Investigação e Sociedade, entre o global, o local e o glocal, entre a Interculturalidade, a Cidadania e a Pedagogia, para conseguirmos propor matrizes conceptuais, suficientemente sólidas e coesas, e ao mesmo tempo, necessariamente elásticas, para nos movermos com ideias sobre o que estamos a fazer e para onde queremos ir, neste

turbilhão no meio do qual se desenrola o início do século XXI. Descrevo em cima apenas uma tentativa. Tem havido reflexões, no entanto, que demonstram que, pelo menos, a necessidade de serem feitas se torna inquestionável. Nos primórdios do Quadro Comunitário de Apoio Horizonte 2020 que agora termina, no âmbito da ligação Ciência-Sociedade que emergiu do relatório “Science in Society” (European Commission, 2008), seguido de outro relatório “Challenging futures of Science in Society: Emerging trends and cutting-edge issues” (European Commission, 2009), a visão de mundo centrava-se apenas na Europa e nos Estados Unidos. Mas seguiu-se um outro relatório onde emerge uma preocupação realmente inovadora, “Options for Strengthening Responsible Research and Innovation” (RRI) (European Commission, 2013), mais como uma reflexão sobre o que tinha sido feito no âmbito dos programas europeus de ciência e que valeria a pena explorar e que é posteriormente descrito como “the on-going process of aligning research and innovation to the values, needs and expectations of society” (Presidency of the Council of the European Union, 2014, p. 1). Embora este conceito (Responsible Research and Innovation - RRI) tenha sido criado em relação às nanotecnologias, abria a porta a colaborações com as Ciências Sociais, o que aliás pode vir a ditar a sua sentença de morte no próximo Programa-Quadro *Horizon Europe*. Conseguirá a pandemia reverter esta direção ou, pelo contrário, reforçá-la? No entanto, não se pode ignorar que esta linha de investigação que acaba de emergir tem dado origem, na academia, a um importante *corpus* bibliográfico teórico-prático sobre o conceito RRI (por exemplo, Gianni, Pearson, & Reber, 2019, Reyes-Galindo, Monteiro, & Macnaghten 2019; Stilgoe, Owen & Macnaghten, 2013). Chegámos certamente a uma encruzilhada e temos de ficar à espera para ver as várias possibilidades que irão desenhar-se no horizonte e os correspondentes ‘braços de ferro’ (‘tugs-of-war’), que vão acontecer e determinar as linhas orientadoras, neste âmbito, que irão dominar as próximas décadas. No meu entender, a interrogação coloca-se entre a hipótese de as forças que vierem a dominar continuarem em atitude de negação ou de conseguirem ser arrojadas.

Referências

- Adams, J. (2013). The fourth age of research. *Nature*, 497, 557-560.
- Arendt, H. (1951). *The origins of totalitarianism*. New York: Meridian Books, The World Publishing Company.
- Assy, B. (2008). *Hanna Arendt: An ethics of personal responsibility*. Frankfurt: Peter Lang.
- Bernstein, R. J. (2002). *Radical evil: A philosophical interrogation*. Cambridge: Polity.

- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Canagarajah, A. S. (2005). Introduction. In A. S. Canagarajah (Ed.), *Reclaiming the local in language policy and practice* (pp. xiii-xxix). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Canagarajah, S. (2013). Agency and power in intercultural communication: Negotiating English in translocal spaces. *Language and Intercultural Communication*, 13(2), 202-204.
- Canclini, N. G. (1995). *Hybrid cultures: Strategies for entering and leaving modernity*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Cantle, T. (2012). *Interculturalism: The new era of cohesion and diversity*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Cantle, T. 2014. National identity, plurality and interculturalism. *The Political Quarterly*, 85(3), 312-319.
- Castro, E. V. (2015). *Metafísicas canibais*. S. Paulo: Cosac Naify.
- Dietz, G. (2018). Interculturality. In H. Callan (Ed.), *The International Encyclopaedia of Anthropology* (1-19). Oxford: John Wiley and Sons.
- Dussel, E. (1998). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. Madrid: Editorial Trotta.
- Dussel, E. (2004). Ética de la liberación: Hacia el 'punto de partida' como ejercicio de la 'razón ética originaria'. In K.-O. Apel & E. Dussel (Eds.), *Ética del discurso y ética de la liberación* (pp. 269-289). Madrid: Editorial Trotta.
- Estermann, J. (2010). *Interculturalidad: Vivir la diversidad*. La Paz: Instituto Superior Ecuaménico Andino de Teología.
- European Commission. (2008). *Public engagement in science*. Brussels: Directorate-general for Research. Disponível em https://ec.europa.eu/research/swafs/pdf/pub_other/public-engagement-081002_en.pdf
- European Commission. (2009). *Challenging futures of science in society: Emerging trends and cutting-edge issues*. Brussels: Directorate-general for Research. Disponível em http://www.securepart.eu/download/com-2009_masis_report_expert-group_en150625092421.pdf
- European Commission. (2013). *Options for strengthening responsible research and innovation: Report of the expert group on the state of the art in Europe on responsible research and innovation*. Brussels: Directorate-General for Research and Innovation. Disponível em

https://ec.europa.eu/research/science-society/document_library/pdf_06/options-for-strengthening_en.pdf

- Gianni, R., Pearson, J., & Reber, B. (Eds.) (2019). *Responsible research and innovation: From concepts to practices*. Abingdon: Routledge.
- Goffman, E. (2020). In the wake of COVID-19, is glocalization our sustainability future? *Sustainability: Science, Practice and Policy*, 16(1), 48-52.
- Guilherme, M. (2018). 'Glocal languages': The 'globalness' and the 'localness' of world languages. In S. Coffey & U. Wingate (Eds.), *New directions for research in foreign language education* (pp. 79-96). Abingdon: Routledge.
- Guilherme, M. (2019a). Glocal languages beyond postcolonialism: The metaphorical North and the South in the geographical north and south. In M. Guilherme & L. M. T. M. Souza (Eds.), *Glocal languages and critical intercultural awareness: The South answers back* (pp. 42-64). London and New York: Routledge.
- Guilherme, M. (2019b) Introduction: The critical and decolonial quest for intercultural epistemologies and discourses. *Journal of Multicultural Discourse* (Special Issue: Intercultural Multilateralities: Pluri-dialogic imaginations, globo-ethical positions and epistemological ecologies), 14(1), 1-13.
- Guilherme, M. (2019c). Intercultural. *Dicionário Alice*. Disponível em https://alice.ces.uc.pt/dictionary/?id=23838&pag=23918&id_lingua=1&entry=24306. ISBN: 978-989-8847-08-9
- Guilherme, M. (2020) Intercultural responsibility: Transnational research and glocal critical citizenship. In J. Jackson (Ed.), *The Routledge handbook of language and intercultural communication (2nd Ed.)*. Abingdon, UK: Routledge.
- Latour, B. (1998). From the world of science to the world of research? *Science*, 280(5361), 208-209.
- Levinas, E. (1991). *Otherwise than being or beyond essence*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Meer, N., Modood, T., & Zapata-Barrero, R. (2016). *Multiculturalism and interculturalism: Debating the dividing lines*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Modood, T. (2014). Understanding 'Death of Multiculturalism' discourse means understanding multiculturalism. *Journal of Multicultural Discourses*, 9(3), 201-211.
- Presidency of the Council of the European Union. (2014). *Rome Declaration on Responsible Research and Innovation*. Disponível em

https://ec.europa.eu/research/swafs/pdf/rome_declaration_RRI_final_21_November.pdf

- Reyes-Galindo, L., Monteiro, M., & Macnaghten, P. (2019). 'Opening up' silence policy: Engaging with RRI in Brazil. *Journal of Responsible Innovation*, 6(3), 353-360.
- Santos, B. (1997). Por uma concepção multicultural de direitos humanos. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 48, 11-32.
- Santos, B. (2014). *Epistemologies of the South*. Boulder: Paradigm.
- Santos, M. (2015). *Por uma outra globalização: Do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Editora Record [2000, 1ª edição].
- Santos, B. (2018). *The end of the cognitive empire: The coming of age of Epistemologies of the South*. Durham: Duke University Press.
- Schmidt, J. C. (2010) Prospects for a philosophy of interdisciplinarity. In R. Frodeman, J. T Klein, C. Mitcham, & J. B. Holbrook (Eds.), *The Oxford Handbook of Interdisciplinarity* (pp. 39-41). Oxford: Oxford University Press.
- Stilgoe, J., Owen, R., & Macnaghten, P. (2013). Developing a framework for responsible innovation. *Research Policy*, 42(9), 1568-1580.
- Walsh, C. (2007) Shifting the geopolitics of critical knowledge. *Cultural Studies*, 21(2-3), 224-239.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Walsh, C. (2012). *Interculturalidad crítica y (de)colonialidad: Ensayos desde Abya Yala*. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Walsh, C. (2018). Decolonial in/as praxis. In W. D. Mignolo & C. Walsh (Eds.), *On decoloniality: Concepts, analytics, praxis* (pp. 13-32). Durham: Duke University Press.
- Van der Merwe, W., & De Voss, V. (2008). The ethics of responsibility: The ethical philosophy of Emmanuel Levinas. *Acta Academica*, 40(1), 1-30.
- Veugelers, R. (2010) Towards a multipolar science world: Trends and impact. *Scientometrics*, 82(2), 439-456.
- Viana, J., Tapia, L., & Walsh, C. (2010). *Construyendo interculturalidad crítica*. La Paz: Instituto Internacional de Integración.
- Yapu, M. (2013). Transformación del Estado y desafíos de la interculturalidade en educación superior: Donde está la descolonización. In A. Teodoro, C. H. Mendizábal-Cabrera, F. Lourenço, & M. V. Roca (Eds.), *Interculturalidad y educación superior* (pp. 95-123). Buenos Aires: Biblos.