

O CONHECIMENTO PRUDENTE PARA UMA “EDUCAÇÃO DECENTE”: CONTRIBUIÇÕES DOS PENSAMENTOS BOAVENTURIANOS PARA UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL CRÍTICA

PRUDENT KNOWLEDGE FOR “DECENT EDUCATION”: CONTRIBUTIONS OF BOAVENTURIAN THOUGHTS TO CRITICAL INTERCULTURAL EDUCATION

Luanne Michella Bispo Nascimento **1**
Maria Inêz Oliveira Araújo **2**

Resumo: O presente artigo evidencia as contribuições boaventurianas acerca da razão cosmopolita, que é subsidiada por três procedimentos sociológicos: a sociologia das ausências, a sociologia das emergências e o trabalho de tradução. Tais reflexões surgem a partir do delineamento das três grandes conflitualidades epistemológicas contidas no projeto educativo boaventuriano: o conflito entre a aplicação técnica e a edificante, entre o conhecimento como regulação e como emancipação e, por fim, entre o imperialismo cultural e o multiculturalismo. Na tentativa de enfrentamento à indolência da racionalidade científica, que moldou os conhecimentos do sistema educativo, os pensamentos do autor são ressignificados a partir da perspectiva da educação intercultural crítica, que evidencia a dimensão cultural intrínseca ao processo educacional. Sendo a educação uma prática inerentemente humana, a discussão é justificada pela necessidade do desenvolvimento de um projeto educativo que promova a desomogeneização da diversidade cultural, bem como a desinvisibilização dos conhecimentos do indivíduo.

Palavras-chave: Conhecimento. Educação Intercultural Crítica. Projeto Educativo Conflitual e Emancipatório. Razão Cosmopolita.

Abstract: This article highlights boaventurian contributions about cosmopolitan reason, which is subsidized by three sociological procedures: the sociology of absences, the sociology of emergencies and the work of translation. Such reflections arise from the outline of the three great epistemological conflicts contained in the boaventurian educational project: the conflict between technical and uplifting application, between knowledge as regulation and as emancipation, and finally, between cultural imperialism and multiculturalism. In an attempt to confront the indolence of scientific rationality, which shaped the knowledge of the educational system, the author's thoughts are reframed from the perspective of critical intercultural education, which highlights the cultural dimension intrinsic to the educational process. Since education is an inherently human practice, the discussion is justified by the need to develop an educational project that promotes the de-homogenization of cultural diversity, as well as the invisibility of the individual's knowledge.

Keywords: Knowledge. Critical Intercultural Education. Conflict and Emancipatory Educational Project. Cosmopolitan Reason.

Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da **1**
Universidade Federal de Sergipe (PPGED/UFS) e Mestre em Desenvolvimento e
Meio Ambiente pela Universidade Federal de Sergipe (PRODEMA/UFS). Lattes:
<http://lattes.cnpq.br/3890323116696087>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0645-4295>. E-mail: luanne_12@hotmail.com

Pós-Doutora pela Universidade do Porto e Doutora em Educação **2**
pela Universidade de São Paulo. Professora do Departamento de Pedagogia
e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de
Sergipe. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6081464792679788>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2429-1175>. E-mail: inezaraujo58@hotmail.com

Introdução

A educação é uma prática humana intencionalizada, mediada pelo e mediadora do agir histórico-político dos homens, sendo imprescindível historicizar a evolução socioeducacional brasileira para que possamos elucidar os desafios inerentes ao desenvolvimento de um projeto de educação emancipatório (SEVERINO, 2006). O presente estudo suscita a necessidade do aprofundamento do embasamento teórico e da problematização epistemológica, a fim de uma cognoscência propiciante do desenvolvimento de uma vertente educacional que propicie o protagonismo e não promova o aculturamento da comunidade escolar.

A ideia de educar tem sido transformada ao longo do tempo, e, desde sua gênese, a inserção sociocultural foi imperativa para a subjetivação do homem, pois é esse processo que lhe permite atribuir significações às suas experiências (SEVERINO, 2006). Ao desconsiderar tal elucubração, a escola, enquanto instituição social, desestima as vivências repletas de aspectos socioculturais, os quais auxiliam na reelaboração dos conhecimentos socialmente produzidos. Isso tem corroborado o processo de aculturação, na medida em que torna invisíveis os conhecimentos do indivíduo, desprezando suas práticas e seus costumes, tão fundamentais para a formação do sujeito.

Segundo Candau (2014), o espaço escolar é historicamente um ambiente de negação do outro e das diferenças, representado um essencial papel na desconstrução identitária do indivíduo. Ainda de acordo com a mesma autora, a noção do monoculturalismo escolar¹, bem como a premência de seu rompimento, são indispensáveis para a construção de práticas educativas que incorporem ao cotidiano o respeito para com as diferenças corriqueiramente invisibilizadas e também o diálogo com elas.

Essa “miopia cultural” praticada pela instituição escolar homogênea os conhecimentos advindos de países colonialistas, que sobrepõem sua cultura em detrimento daquelas tradicionalmente subalternizadas. Assim, acaba propiciando a subjugação dos conhecimentos tradicionais, das formas de relacionamentos, dos ritos e dos costumes intrínsecos a cada povo, promovendo uma homogeneização cultural para fins de dominação e exploração (MIGNOLO, 2008).

A educação, sendo uma prática inerentemente humana, deveria promover a humanização e a emancipação do indivíduo. Nessa ótica, Santos afirma que qualquer projeto educativo emancipatório depende da existência de conflitos, pois servem “[...] para vulnerabilizar e desestabilizar os modelos epistemológicos dominantes e para olhar o passado através do sofrimento humano que, por via deles e da iniciativa humana a eles referida, foi indesculpavelmente causado” (1996, p. 33). Destarte, considera-se que o conflito seria capaz de recuperar a indignação perante os sofrimentos tradicionalmente banalizados. A conflitualidade teria, assim, um papel central na prática educativa para que promova uma desestagnação rumo à busca por uma transformação social radical, uma desierarquização do conhecimento científico e o reconhecimento das divergências:

Para este projeto educativo não há uma, mas muitas formas ou tipos de conhecimento. Todo o conhecimento é uma prática social de conhecimento, ou seja, só existe na medida em que é protagonizado ou mobilizado por um grupo social, atuando num campo social em que atuam outros grupos rivais protagonistas ou titulares de formas rivais de conhecimento. Os conflitos sociais são, para além do mais, conhecimentos de conhecimento. O projeto educativo emancipatório é um projeto de aprendizagem de conhecimentos conflitantes com o objetivo de, através dele, produzir imagens radicais e desestabilizadoras dos conflitos sociais que se traduziram no passado, imagens capazes de potencializar a indignação e a rebeldia (SANTOS, 1996, p. 17).

¹ Santos (1996) utiliza o termo “monoculturas” para se referir às formas de racionalidade e práxis que se infiltraram na imaginação coletiva e que precisam ser combatidas. O conceito é aqui entendido como a uniformização da diversidade instituída pelo saber científico, desconsiderando a íntima articulação entre a educação e a cultura, o que corrobora para a segregação e a exclusão dos aspectos que não se enquadram na normatividade hegemônica (CANDAU, 2014).

Essa desestabilização conflitiva suscitaria o inconformismo, o qual se traduziria na desnaturalização dos padrões hegemônicos eurocêntricos (SANTOS, 1996). A diferença tem sido sempre colocada como algo a ser resolvido e superado, desperdiçando, com isso, as potencialidades de suas contribuições. Na tentativa de desconstruir algumas dinâmicas escolares que deslegitimam e negativizam a diversidade cultural, chamamos atenção para ações que viabilizem o desenvolvimento da educação intercultural na perspectiva crítica:

A educação intercultural apresenta uma trajetória original, plural e especialmente criativa na América Latina. 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 (CANDAU, 2016, p. 18-19).

Nessa perspectiva, o sistema educacional brasileiro tem se mostrado incipiente por se pautar em padrões eurocêntricos que não dão conta da problemática atual. Com a profunda e irreversível crise paradigmática da ciência moderna que subjaz ao sistema educacional, há a necessidade de uma superação rumo a um paradigma educativo de um conhecimento prudente para uma vida decente (SANTOS, 1996).

Considerando as proposituras de Boaventura sobre a indissociabilidade entre a reflexão epistemológica e política no campo científico, é possível pensar probabilidades de apropriação dos seus pensamentos pelo campo educacional, promovendo reflexões que tragam outros pensares, outras visões e outros caminhos. Dessa forma, as concepções do autor podem oferecer muitas contribuições para o desenvolvimento de reflexões e práticas a partir da perspectiva da educação intercultural crítica.

Nesse íterim, o objetivo do presente trabalho é refletir sobre as contribuições dos pensamentos de Boaventura de Sousa Santos acerca da razão cosmopolita para a perspectiva da educação intercultural crítica. As ressignificações serão realizadas para evidenciar a imprescindibilidade de desomogeneizar a diversidade cultural e desinvisibilizar os conhecimentos dos educandos.

Tais reflexões surgem a partir do projeto educativo conflitual proposto pelo autor, projeto esse que está baseado em três grandes conflitos epistemológicos, a saber: a aplicação técnica e a edificante, o conhecimento como regulação e como emancipação, e o imperialismo cultural e o multiculturalismo, sendo tais conflitos discutidos a seguir.

A aplicação edificante do conhecimento

A racionalidade hegemônica instituída pela ciência moderna subjaz aos processos educacionais, destituindo suas problemáticas sociopolíticas, que não são gerenciadas por essa razão indolente. A crítica à insensibilidade dessa razão feita por Santos (1996) é acompanhada pela proposição de um projeto educativo edificante, emancipatório e multicultural.

A conflitualidade, de acordo com Santos (1996), é proposta por ser apontada como necessária no resgate da inconformação e na subversão à lógica hegemônica. Nesse âmbito, “Os sistemas educativos da modernidade ocidental foram moldados por um tipo de conhecimento, o conhecimento científico, e por um tipo único da sua aplicação, a aplicação técnica” (SANTOS, 1996, p.18). Dessa forma, o autor traz o conflito entre a aplicação técnica e a aplicação edificante da ciência como a primeira conflitualidade de seu projeto. A primeira é uma prática hegemônica que trata dos problemas sociopolíticos tecnicamente, desconsiderando os aspectos humanos. Por sua vez, a segunda aponta para a moralização do conhecimento, garantindo a utilidade social para que esteja a serviço dos enfrentamentos às problemáticas atuais de nossa sociedade.

A aplicação técnica do conhecimento científico é dominante e se caracteriza pela externalidade do sujeito aplicador, não promovendo contextualizações com a realidade local. Não existem mediações entre o universal e o particular, e a execução é feita através de demonstra-

ções sem argumentações, definindo como única a realidade do grupo dominante e desconsiderando os conflitos. O pensamento é unidimensional, assim desprezando ou funcionalizando os saberes locais, o que naturaliza tecnicamente as relações sociais, consequentemente reforçando os desequilíbrios do poder (SANTOS, 1987, 1996). Ainda conforme o estudioso,

A aplicação edificante procura e reforça as definições emergentes e alternativas da realidade, para isso, deslegitima as formas institucionais e os modos da racionalidade em cada um dos contextos, no entendimento de que tais formas e modos promovem a violência em vez da argumentação e o silenciamento em vez da comunicação, o estranhamento em vez da solidariedade (SANTOS, 1996, p. 21).

De acordo com Santos (1996), esse confronto sobre a aplicação do conhecimento se faz necessário na tentativa de desobscurecer as relações sociais e reequilibrar as relações de poder tradicionalmente desniveladas. Ao “edificar” o conhecimento, haveria a recuperação do que tem sido trivializado. Nesse sentido, os conhecimentos locais recusados e marginalizados são reconhecidos, tendo seus limites e suas deficiências problematizados para a interpenetração do conhecimento científico, oportunizando, assim, a construção de um novo senso comum.

Para que o senso comum se torne amplamente difundido e obtenha cientificidade válida perante a sociedade, o autor em tela propõe a aplicação edificante do conhecimento em detrimento da técnica. Trata-se de um processo argumentativo entre os grupos envolvidos em conflitos, havendo um equilíbrio de poder e reforçando as definições e alternativas da realidade, que deslegitima os modos de racionalidade em cada um dos contextos (SANTOS, 1996).

Diante disso, há a superação dos limites e das deficiências dos saberes locais, desnaturalizando-os por meio da crítica científica, havendo ampliação da comunicação e do equilíbrio entre as competências argumentativas que visam à criação de sujeitos socialmente competentes (SANTOS, 1987, 1996).

De todas as formas de conhecimento, o senso comum é a mais importante, pois é “o conhecimento vulgar e prático com que no cotidiano orientamos as nossas ações e damos sentido à nossa vida” (SANTOS, 1989, p. 88). Esse conhecimento é resgatado na ciência pós-moderna, que emprega a importância dele no que se refere à vida cotidiana, da qual extraímos as nossas experiências para entender o conhecido e o desconhecido.

O senso comum tem uma dimensão utópica e libertadora que pode ser ampliada através do conhecimento científico por apresentar as seguintes características:

O senso comum faz coincidir causa e intenção; subjaz-lhe uma visão do mundo assente na ação e nos princípios da criatividade e da responsabilidade individuais. O senso comum é prático e pragmático; reproduz-se colado às trajetórias e às experiências de vida de um dado grupo social e nessa correspondência se afirma fiável e securizante. O senso comum é transparente e evidente; desconfia da opacidade dos objetivos tecnológicos e do esoterismo do conhecimento em nome do princípio da igualdade do acesso ao discurso, à competência cognitiva e à competência linguística [...] O senso comum é indisciplinar e metódico; não resulta de uma prática especificamente orientada para produzi-lo; reproduz-se espontaneamente no suceder do cotidiano da vida [...] o senso comum é retórico e metafórico; não ensina, persuade (SANTOS, 2010, p. 89-90).

A maneira como o senso comum se faz, mesmo não tendo uma estrutura de difusão organizada e institucionalizada, penetra na consciência humana de maneira profunda, assumindo importantes funções na sociedade. Entretanto, o paradigma educacional dominante prega um distanciamento entre o conhecimento disciplinar e o senso comum.

Em face das várias contribuições do senso comum, essa oposição não tem feito sentido. Isso porque, primeiramente, ao mostrar a subordinação entre classes, contém sentidos de

resistência que podem se desenvolver e se transformar em armas de luta; em segundo lugar, porque reconcilia a consciência social com a realidade que existe; em terceiro, porque, se uma sociedade for democrática, ela produzirá um senso comum diferente daquele autoritário; e, por último, porque a oposição ciência/senso comum não pode equivaler à luz/trevas (SANTOS, 1989). Para tanto, a hegemonia científica subjacente ao sistema educacional precisa ser enfrentada.

Conhecimento como regulação: a hegemonia científica no sistema educativo

É necessário que tenhamos consciência de que não existe um modelo de educação sem um modelo de sociedade, pois ambos são interconectados, sendo produtos ao mesmo tempo que se produzem. O sistema educativo tem como forma de conhecimento hegemônico aquele proveniente da Ciência Moderna, promovendo uma hierarquização de conhecimento que coloca o senso comum como se fosse um erro e o conhecimento científico como se fosse unicamente verossímil. Tal postura desconsidera o sujeito como portador de conhecimento, colocando-o sempre como alguém que precisa ser salvo da ignorância. Na contramão desse pensamento, o professor deve conflitar o conhecimento como regulação e como emancipação, sendo esse o segundo conflito boaventuriano:

Apesar de estas duas formas de conhecimento estarem igualmente inscritas no paradigma da modernidade, a verdade é que no último século o conhecimento-come-regulação ganhou total primazia sobre o conhecimento-come-emancipação. Com isto, a ordem passou a ser a forma hegemônica de conhecimento e caos, a forma hegemônica da ignorância (SANTOS, 1996, p. 24).

Ao reconstruir esse conflito, o estudioso institui um confronto pedagógico entre as duas formas divergentes de saber, desmistificando os aspectos positivos de ordem e colonialismo, tradicionalmente atribuídos ao saber científico, e os aspectos desordeiros de solidariedade e caos, que são atribuídos ao saber local. Constatamos que temos aprendido pouco sobre o mundo e sobre nossa estadia nele, e isso devido a essa forma de conhecimento em que o sistema educacional se encontra pautado. De acordo com Santos (1996), o potencial transformador educacional é desconsiderado, fazendo do professor um ignorante especializado e do aluno um ignorante generalizado:

[...] O objetivo último de uma educação transformadora é transformar a educação, convertendo-a no processo de aquisição daquilo que se aprende, mas não ensina o senso comum. O conhecimento só suscita o inconformismo na medida em que se torna senso comum, o saber evidente que não existe separado das práticas que o confirmam. Uma educação que parte da conflitualidade dos conhecimentos visará, em última instância, conduzir à conflitualidade entre sentidos comuns alternativos, entre saberes práticos que trivializam o sofrimento humano e saberes práticos que se inconformam com ele [...] (SANTOS, 1996, p. 18).

No paradigma educacional que está por emergir, existem tentativas de diálogo entre outros modos de conhecimento, uma vez que ele considera que somente todas as formas de conhecimento podem constituir a racionalidade, deixando, dessa maneira, se interpenetrar por elas. Tal proposição deve-se ao fato de a ciência moderna sempre ter repugnado o senso comum por tê-lo considerado como superficial e falso. A ciência pós-moderna, por sua vez, resgata o valor presente no senso comum, permitindo que as diversas formas de conhecimento interajam entre si, orientando as ações do ser humano, dando sentido à vida e evidenciando a diversidade cultural.

Santos (1989) descreve de forma especulativa as características desse paradigma emergente, o qual é denominado pelo autor como “paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente”, sendo que nele o conhecimento apresenta quatro atributos, quais sejam: é natural e social, propiciando um maior entendimento da natureza; é local e total, propondo a análise do todo e não somente das partes; é autoconhecimento, promovendo uma melhor compreensão do sujeito; e é senso comum, que nos traduz um saber prático e nos ensina a viver. Observando isso, consideramos que o ponderamento acerca dessas proposituras pode fundar uma nova racionalidade que evidencie a diversidade e as idiossincrasias das comunidades escolares.

Nesse intento, a relação entre a ciência pós-moderna subjacente ao sistema educacional e ao senso comum poderá constituir a base de uma nova racionalidade, em que o conhecimento científico-escolar se transforme em senso comum. Vale destacar que o discurso científico-educacional só deixará de ser anormal para ser socialmente compreensível por um cidadão comum se adotarmos atitudes que abranjam os discursos científico, político, social, cultural, entre outras dimensionalidades. Assim, apontaremos, a seguir, para a relevância da dimensão cultural inerente ao processo educativo.

Educação intercultural crítica

Em prol da conservação do patrimônio da humanidade, a evidenciação da diversidade cultural é igualmente relevante à manutenção da biodiversidade no planeta. Para o entendimento dos processos que atualmente ameaçam esse patrimônio, faz-se necessário haver a busca por caminhos que se afastem da depredação e/ou da uniformização da riqueza cultural (MARÍN, 2015). Para tanto, é preciso que exista a compreensão histórica da dominação colonial e pós-colonial exercida pelo etnocentrismo europeu.

A dominação europeia colonizadora não foi somente geopolítica, econômica e religiosa, mas também das formas hegemônicas de conhecimento, de suas representações e de sua cognição. A hegemonia instaurada violentou epistemologicamente as línguas, havendo o estabelecimento do monopólio linguístico em detrimento das línguas nativas. Consequentemente, esses povos subalternizados tiveram suas ideias, seus imaginários e as próprias cosmovisões nativas subvertidos (MIGNOLO, 2008). Por todas essas incorporações, o mapa cultural eurocêntrico é subjacente ao sistema educacional brasileiro:

Em termos simbólicos, o mapa educativo da modernidade é um mapa de Mercator. A cultura eurocêntrica ocupa quase todo o tamanho do mapa e só marginalmente, e sempre em função do espaço central, são desenhadas as outras culturas indígenas, culturas negras e culturas de minorias étnicas ou outras. É este o mapa do imperialismo cultural do Ocidente. Neste mapa, o conflito entre culturas ou não aparece de todo ou aparece como conflito solucionado pela superioridade da cultura ocidental em relação às outras culturas ou estão ausentes ou estão merecidamente vencidas, marginalizadas, suprimidas (SANTOS, 1996, p. 26).

Para construirmos conceitos epistêmicos e categorias próprias do pensamento educacional que subvertam esse imperialismo cultural, há a necessidade de uma desobediência teórico-epistemológica. Nesse ínterim, precisamos reconhecer os conhecimentos “outros” e pensar a partir das ruínas e das experiências criadas pela colonialidade do poder, de maneira que possamos reelaborar, a partir disso, novas formas de ser, pensar e conhecer diferentes das instituídas pela modernidade europeia homogeneizadora (MIGNOLO, 2008). Assim, em busca dessa desomogeneização:

Compete, antes de mais, ao campo pedagógico emancipatório, criar imagens desestabilizadoras deste tipo de relacionamento entre culturas, imagens criadas a partir das culturas dominadas e da marginalização, opressão e silenciamento

a que são sujeitas e, com elas, os grupos que são suas titulares. Estas imagens desestabilizadoras ajudarão a criar o espaço pedagógico para um modelo alternativo de relações interculturais, o multiculturalismo (SANTOS, 1996, p. 30).

Diante disso, é preciso que abandonemos a concepção de educação neocolonialista e “salvadora”, a qual promove opressão e até extinção de costumes e saberes tradicionais de comunidades inteiras. Para tanto, Santos (1996) propõe um terceiro conflito epistemológico entre o imperialismo cultural e o multiculturalismo, a saber:

Mais do que um conflito de culturas, trata-se de um meta-conflito de culturas. Ou seja, trata-se de um conflito entre duas maneiras distintas de conceber o conflito entre culturas, dois modelos de interculturalidade. Tal como nos anteriores conflitos, o campo pedagógico tem de criar pela imaginação uma conflitualidade que é negada pelo modelo hegemônico. Tem, em suma, de criar espaços pedagógicos para o multiculturalismo enquanto modelo emergente da interculturalidade (1996, p. 30).

Para avançarmos na reflexão sobre esse conflito, é preciso que nos atenhamos à existência de diversas concepções de multiculturalismo, dada a polissemia do termo. Nesse contexto, consideramos ser necessário explicitar que a perspectiva multiculturalista² adotada na presente discussão é a interativa, também chamada de interculturalidade:

A perspectiva intercultural rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais. Concebe as culturas em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução. Certamente cada cultura tem suas raízes, mas estas raízes são históricas e dinâmicas. Não fixam as pessoas em determinado padrão cultural (CANDAU, 2014, p. 38).

Ainda de acordo com a mesma autora, é preciso que não romantizemos as relações culturais, pois são historicamente atravessadas por questões de poder, e isso de forma hierarquizada, preconceituosa e discriminatória (CANDAU, 2014). A noção de interculturalidade nos permite compreender o processo contínuo e permanente de construção identitária, trazendo-nos o entendimento de que precisamos promover uma negociação de saberes, ao invés da subjugação deles. Precisamos considerá-la como um acordo entre os grupos, sem a sobreposição de conhecimentos e sem a prepotência utilizada comumente como instrumento de poder.

Entretanto, a racionalidade hegemônica subjacente ao paradigma educacional brasileiro normatiza a homogeneização e a invisibilização da diversidade cultural, chamada por Santos (2002) de razão indolente. Além de criticá-la, o autor propõe a razão cosmopolita:

Proponho uma racionalidade cosmopolita que, nesta fase de transição, terá de seguir a trajetória inversa: expandir o presente e contrair o futuro. Só assim será possível criar o espaço-tempo necessário para conhecer e valorizar a inesgotável experiência social que está em curso no mundo de hoje. Por outras palavras, só assim será possível evitar o gigantesco desperdício da experiência que sofremos hoje em dia. Para expandir o presente proponho uma sociologia das ausências; para contrair o futuro uma sociologia das emergências (SANTOS, 2002, p. 239).

Assim, a proposta representa uma alternativa contra-hegemônica para a valorização de conhecimentos e de experiências comumente invisibilizados pela racionalidade moderna. A

² Para Candau (2014), existem três perspectivas fundamentais do multiculturalismo, quais sejam: “o multiculturalismo assimilacionista, o multiculturalismo diferencialista ou monoculturalismo plural e o multiculturalismo interativo, também denominado interculturalidade” (CANDAU, 2014, p. 38).

propositura boaventuriana é fundamentada em três procedimentos sociológicos. O primeiro é referente à “Sociologia das ausências”, que evidencia as subtrações das experiências sociais do mundo e tem em vista

[...] identificar o âmbito dessa subtração e dessa contração de modo a que as experiências produzidas como ausentes sejam libertadas dessas relações de produção e, por essa via, se tornem presentes [...]. A sociologia das ausências visa, assim, criar uma carência e transformar a falta da experiência social em desperdício da experiência social. Com isso cria as condições para ampliar o campo das experiências creíveis neste mundo e neste tempo e, por essa razão, contribui para ampliar o mundo e dilatar o presente (SANTOS, 2007, p. 249).

Essa ampliação torna possível constituir novas formas de ver, conhecer e compreender a realidade, propiciando o reconhecimento de experiências e vivências corriqueiramente invisibilizadas pela razão indolente. O segundo procedimento sociológico boaventuriano é a “Sociologia das emergências”, que oferece um futuro de possibilidades plurais e concretas:

A sociologia das emergências consiste em proceder a uma ampliação simbólica dos saberes, práticas e agentes de modo a identificar neles as tendências de futuro [...]. Tal ampliação simbólica é no fundo, uma forma de imaginação sociológica que visa um duplo objetivo: por um lado conhecer melhor as condições de possibilidade de esperança; por outro, definir princípios de ação que promovam a realização dessas condições (SANTOS, 2002, p. 256).

Assim, por meio da averiguação das alternativas viáveis, essa sociologia age no campo das expectativas sociais, empreendendo esforços para que toda produção possa ser desinvisibilizada e reconhecida como útil para a solução de muitos problemas da sociedade moderna. Essas reflexões sociológicas nos mostram que a razão cosmopolitana ratifica o desenvolvimento de uma educação intercultural crítica, haja vista que

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 (CANDAU, 2016, p. 28).

A pluralidade trazida por essas duas sociologias requer a tradução recíproca de conhecimentos em busca dos seus encontros e desencontros, a fim de que se amplie a compreensão da complexidade humana na sociedade. Nesse intento, chegamos ao terceiro procedimento sociológico boaventuriano, o qual é delineado como trabalho de tradução:

A tradução é o procedimento que permite criar inteligibilidade recíproca entre as experiências do mundo, tanto as disponíveis como as possíveis, reveladas pela sociologia das ausências e das emergências. Trata-se de um procedimento que não atribui a nenhum conjunto de experiências nem o estatuto de totalidade exclusiva nem o estatuto de parte homogênea. As experiências do mundo são vistas em momentos diferentes do trabalho de tradução como totalidades ou partes ou como realidades que se não esgotam nessas totalidades ou partes. Por exemplo, ver o subalterno tanto dentro como fora da relação de subalternidade (SANTOS, 2002, p. 262).

O processo pode contribuir para a criatividade pedagógica, lançando à relação ensino-aprendizagem olhares, saberes e fazeres outros, e isso por meio da dialogicidade e do coo-

perativismo. Além disso, a relevância da subjetividade e das vivências do sujeito é retomada, havendo um reestabelecimento da função social da escola. Há, assim, um amadurecimento no reconhecimento da diversidade cultural, o que corrobora a perspectiva da interculturalidade. Sua promoção no âmbito escolar favoreceria o diálogo entre o que é escolarmente valorizado e os saberes do educando:

A importância do trabalho de tradução entre as práticas decorre de uma dupla circunstância. Por um lado, a sociologia das ausências e das emergências permitem aumentar enormemente o stock disponível e o stock possível de experiências sociais. Por outro lado, como não há um princípio único de transformação social, não é possível determinar em abstrato articulações e hierarquias entre as diferentes experiências sociais e as suas concepções de transformação social. Só através da inteligibilidade recíproca é possível avaliá-las e definir possíveis alianças entre elas (SANTOS, 2002, p. 265).

Dessa forma, as concepções boaventurianas acerca da sociologia das ausências, da sociologia das emergências e do trabalho de tradução são relevantes devido à evidência da dialogicidade, do respeito e da aceitação da diversidade cultural, fomentando, nesse contexto, trocas de experiências com enriquecimento mútuo.

Uma das alternativas para oportunizar ao sujeito diversas visões de mundo, de forma que apreenda conhecimentos cumulativos da humanidade e, com isso, desenvolva habilidades e respeito pela diversidade, seria trabalhar com a perspectiva intercultural da educação:

A educação assim delineada poderia ser o eixo da preservação da identidade cultural e criar o espaço democrático que torne possível o encontro e diálogo de culturas [...]. A perspectiva intercultural, aplicada na educação e em outros domínios das ciências humanas, refere-se à interação, à reciprocidade, à interdependência e ao intercâmbio, que regem as relações entre as culturas na compreensão do mundo (MARÍN, 2015, p. 40).

Pensando nesses aspectos relacionais inerentes às culturas e necessários para uma compreensão mais abrangente de mundo, podemos trazer à baila a concepção crítica de educação. Isso porque o desenvolvimento da criticidade depende da transformação de cada indivíduo, que pode subsidiar uma mudança societária, sendo um processo dialético, na medida em que é causa e consequência ao mesmo tempo. Assim, essa reciprocidade propicia a transformação de todos os envolvidos (GUIMARÃES, 2016).

A educação intercultural crítica se responsabiliza pela transmissão de valores fundamentais para projetos societários viáveis e dignos das necessidades dos diversos agrupamentos culturais (MARÍN, 2015). À luz dessa perspectiva educacional, o entendimento dos pressupostos sociológicos cosmopolitanos pactua e age contra a negação do outro, contra o desperdício de boa parte da riqueza da experiência social mundial e contra os verdadeiros epistemicídios cometidos pela hegemonia da tradição científica e filosófica ocidental. Nesse âmbito,

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 (CANDAU, 2016, p. 28).

A perspectiva da interculturalidade crítica imbricada no projeto boaventuriano, que questiona as ausências do respeito aos hábitos, aos costumes e às diferenças, bem como do diálogo entre saberes e fazeres outros, pode auxiliar na construção das emergências necessárias para o enfrentamento dos grupos historicamente subalternizados, uma vez que

[...] a interculturalidade crítica parte do problema do poder, seu padrão de racialização e da diferença (colonial, não simplesmente cultural) que foi construída em função disso [...] a interculturalidade crítica, pelo contrário, é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização (WALSH, 2009, p. 21-22).

O fazer pedagógico da educação intercultural crítica deve propor um conjunto de práticas, de estratégias e de metodologias com as quais se fortalece a construção das resistências e das insurgências. O entendimento do aspecto processual inerente à interculturalidade crítica amplia a arte de educar, na medida em que

Entender a interculturalidade como processo e projeto dirigido à construção de modos “outros” do poder, saber, ser e viver permite ir muito além dos pressupostos e manifestações atuais da educação intercultural bilíngue ou da filosofia intercultural [...]. É assinalar a necessidade de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que diferencialmente posicionam grupos, práticas e pensamentos dentro de uma ordem e lógica que, ao mesmo tempo e ainda, é racial, moderno-ocidental e colonial. Uma ordem em que todos fomos, de uma maneira ou de outra, participantes (WALSH, 2009, p. 23-24).

Para além dos espaços escolarizados e do sentido instrumentalista de ensino e de transmissão do saber, essas práticas podem se colocar a serviço de lutas sociais e de políticas de libertação. Já a interculturalidade crítica pode auxiliar a articulação entre a igualdade e o reconhecimento das diferenças culturais, consequentemente minorando a desigualdade e deslegitimando as formas de dominação.

A perspectiva da educação intercultural crítica reconhece a vinculação das questões referentes à diferença e à desigualdade local e globalmente. Ao invés dos reducionismos corriqueiros, há o reconhecimento da complexidade inerente a cada realidade, admitindo suas divergentes configurações (CANDAU, 2014). Dessa forma, percebemos que é preciso desnaturalizar a postura educacional de uniformizar as necessidades dos sujeitos aprendentes, buscando diálogos mais abertos e propiciantes da apropriação dos conhecimentos comuns.

Mais que reconhecer e incluir a diversidade cultural no projeto educacional, a perspectiva da interculturalidade crítica evidencia a necessidade da discussão acerca da perpetuada exclusão das diferenças. Além disso, salienta como imperativo o enfrentamento aos dispositivos estruturais que conformam práticas excludentes e consubstanciam as desigualdades (WALSH, 2009). Representa, assim, uma construção da luta e da subversão dos grupos historicamente subalternizados.

Entretanto, é preciso que mudemos nosso jeito de olhar o mundo e de olhar para o outro ao lado, bem como para a construção da outridade e da cooperação necessárias para chegarmos à transgressão. A negação ao conhecimento e aos saberes é a justificativa para a escravidão e a exploração e para a tomada de territórios. Quando compreendermos que não há saber majoritário, a nossa postura no mundo mudará.

Acrescentamos, por fim, que o professor precisa estar inserido na comunidade escolar, pertencer a ela e se questionar sobre para que e para quem é produzido o conhecimento. Nesse âmbito, questionamos: nossa concepção educacional e nossas práticas pedagógicas estão

contribuindo para a emancipação do indivíduo ou têm servido para fortalecer as formas de dominação e aumentar as distâncias?

Considerações Finais

Santos critica a indolência da razão ocidental pela insensibilidade dela, propondo uma nova racionalidade cosmopolita. A transição necessária potencializaria a sensibilidade e a autenticidade, evidenciando, assim, diálogos na busca por projetos societários condizentes com as peculiaridades socioculturais dos diversos grupos.

Na tentativa de superação da racionalidade científica, que moldou os conhecimentos do sistema educativo, discutimos as três grandes conflitualidades epistemológicas cunhadas pelo autor, delineando a sua propositura de projeto educativo conflitual, edificante, emancipatório e multicultural.

A conflitualidade proposta pelo projeto boaventuriano proporciona a potencialização e a visibilização da diversidade cultural, pois promove o desvelamento dos aspectos socioculturais latentes e de vivências de grupos historicamente subjugados pela racionalidade hegemônica subjacente ao projeto educativo.

A incorporação das três conflitualidades abordadas por Santos pode trazer o caráter emancipatório e libertador para o processo educativo. Além da luta constante por um novo entendimento acerca do conhecimento, é necessário que a sociedade se reconheça nele, uma vez que, se esse conhecimento não for apropriado por aqueles a quem se destina, de nada valerá.

Os pressupostos boaventurianos oportunizam a reflexão do indivíduo no ambiente escolar, trazendo possibilidades para os desafios cotidianos escolares. Além disso, reiteram a valorização de habilidades e práticas desvalorizadas pela razão indolente. Tais reflexões podem auxiliar na fundação de um novo paradigma educacional, que, ao fazer ressurgirem as paixões e os sentimentos, pode subsidiar uma transformação social.

O entendimento da razão cosmopolitana boaventuriana para o desenvolvimento da educação intercultural crítica pode ressignificar o papel sociohistórico da escola, instrumentalizando-a em prol do reconhecimento e da dialogicidade entre as diferentes identidades culturais. Cabe ressaltar, ainda, que os três fundamentos sociológicos cosmopolitanos apresentados podem contribuir para a inovação pedagógica e para a retomada da subjetividade do sujeito e de suas experiências.

Educar, por conseguinte, não pode se resumir a saber como reproduzir conhecimentos apenas, mas deve abarcar como transmiti-lo para garantir a emancipação do indivíduo. Dessa forma, é preciso saber fazer, o que fazer, para quem fazer, com que finalidade fazer e qual projeto societário vislumbrar. Talvez assim possamos enfrentar o processo educativo neocolonizador e aculturador, promovendo uma reparadigmatização educacional pautada em um processo educativo conflitivo emancipador, emergido da educação intercultural crítica, e viabilizando um conhecimento prudente para uma educação decente.

Referências

CANAU, V. M. F. "Ideias-Força" do Pensamento de Boaventura de Sousa Santos e a Educação Intercultural. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 01, p. 15-34, jan./mar. 2016.

CANAU, V. M. F. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. **Educação** (impresso), Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 33-41, jan./abr. 2014.

MARÍN, J. Educação Intercultural no contexto da Globalização: perspectivas para o enfrentamento do etnocentrismo e da dominação cultural. In: CECCHETTI, E.; PIOVEZANA, L. et al. (Orgs.). **Interculturalidade e educação**: saberes, práticas e desafios. Blumenau: Edifurb, 2015. p. 39-61.

MIGNOLO, W. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em

política. **Cadernos de Letras da UFF** – Dossiê: Literatura, língua e identidade, n. 34, p. 287-324, 2008.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1987.

SANTOS, B. de S. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SANTOS, B. de S. Para uma Pedagogia além dos Conflitos. In: SILVA, L. E. da (Org.). **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996. p. 15-33.

SANTOS, B. de S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 63, p. 237-280, out. 2002.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Fundamentos ético-políticos da Educação no Brasil de hoje. In: LIMA, J. C. F.; NEVES, L. M. W. (Orgs.). **Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fio Cruz/EPSJV, 2006. p. 289-320.

WALSH, C. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. F. **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: Viveiros de Castro Editora, 2009. p. 12-42.

Recebido em 30 de abril de 2020.

Aceito em 6 de maio de 2020.