

Direitos Humanos, Estudos Decoloniais e o Pacto Educacional Global: possíveis diálogos para uma educação intercultural

Human Rights, Decolonial Studies, and the Global Educational Pact: possible dialogues for an intercultural Education

Clarissa De Franco¹  0000-0002-9763-8697

Moacir Ferreira Filho²  0000-0002-2636-8650

Resumo

O presente texto pretende demonstrar o papel da educação enquanto promotora do pacifismo tendo como base um estudo sobre os fundamentos da Declaração Universal dos Direitos Humanos com Jacques Maritain, em diálogo com os estudos decoloniais representados pelos autores Boaventura de Souza Santos e Catherine Walsh a partir de um estudo de abordagem qualitativa com objetivos descritivos de procedimento bibliográfico. Na análise, tendo como

¹ Universidade Metodista de São Paulo, Escola de Comunicação, Educação e Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião. São Bernardo do Campo, SP, Brasil.

² Centro Universitário UNIFAVENI, Faculdade de Filosofia, Teologia e Direito. Guarulhos, SP, Brasil.
Correspondência para/Correspondence to: M. Ferreira Filho. E-mail: moacirff@hotmail.com.

Como citar este artigo/How to cite this article

Franco, C.; Ferreira Filho, M. Direitos Humanos, Estudos Decoloniais e o Pacto Educacional Global: possíveis diálogos para uma educação intercultural. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v.28, e238267, 2023. Doi: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v28e2023a8267>



pressuposto o contexto contemporâneo, recorreu-se aos fundamentos da Declaração Universal dos Direitos Humanos vigente tendo como contraponto os estudos decoloniais que, do ponto de vista teórico, possuem algumas divergências em relação ao primeiro, mas vislumbram o mesmo objetivo inicial: garantir a defesa da humanidade e promover a dignidade da pessoa humana. Nota-se que, apesar de divergências, implantar a ecologia dos saberes por meio da interculturalidade crítica no sistema educacional representa um meio de defender os direitos humanos. Há um ponto em comum entre as teses expostas: a educação é o meio mais eficaz de pacificar as polarizações, dirimir opressões e promover a interculturalidade.

Palavras-chave: Diálogo. Direitos Humanos. Educação Intercultural. Estudos decoloniais.

Abstract

The present study aims to show the role of education as a promoter of pacifism grounded on a study on the foundations of the Universal Declaration of Human Rights with Jacques Maritain in dialogue with the decolonial studies represented by authors Boaventura de Souza Santos and Catherine Walsh from a qualitative study with descriptive objectives of bibliographic procedure. In the analysis, presupposing the polarized contemporary world context, we resorted to the foundations of the Universal Declaration of Human Rights in force, having as a counterpoint the decolonial studies that somewhat diverge regarding the first from a theoretical viewpoint, but envision the same initial objective, which is to guarantee the defense of humanity and to promote the dignity of the human person. Despite differences, we note that implementing the ecology of knowledge through critical interculturality in the educational system is a way of defending human rights currently. The theses exposed share a point: education is the most effective means of pacifying polarizations, resolving differences and oppressions, and promoting interculturality.

Keywords: Human rights. Decolonial studies. Intercultural Education. Dialogue.

Introdução

O mundo contemporâneo passa por um processo de polarização cada vez mais radical e intenso. Esse fenômeno influencia a vida social em muitos aspectos e, obviamente, a educação é uma peça chave para a promoção ou não de ideologias que podem contribuir para uma sociedade pacífica ou podem, infelizmente, agravar os discursos de ódio e intolerância entre as pessoas.

Boaventura de Sousa Santos (Santos, 2007) traz o conceito de pensamento abissal como uma característica do pensamento moderno, que produz linhas divisórias e distinções fronteiriças, a partir da lógica colonial, de forma que fissuras cognitivas profundas passem a dividir realidades, a ponto de não ser possível conceber como legítima a perspectiva do “outro”, sendo que este outro passa a ser definido a partir de um “um” que centraliza sua posição visível, de poder em relação à invisibilidade do outro. A realidade social deste lado da linha depende das distinções fronteiriças que tornam a existência de outras realidades ilegítimas. Uma série de dicotomias modernas apoia-se nessa base abissal, como as que separam pobres e ricos, homens e mulheres, pretos e brancos, pessoas cisgênero e pessoas transgênero, centro e periferia, heterossexuais e homossexuais, Norte e Sul, entre outras.

Em complemento a esta linha de raciocínio, Levitsky e Ziblatt (2018) escrevem “Como as democracias morrem”, tendo como fio condutor as polarizações que os governos demagogos geram

através dos discursos de ódio, fazendo com que a democracia que outrora era vista como o sistema político mais adequado para atender a demanda dos direitos humanos fosse vista como obsoleta, frágil e que precisasse apelar para o retorno de um possível governo autoritário e totalitário que se faz absoluto e governa sem o controle ou a existência dos outros poderes.

Sabemos bem o que precisa ser feito para evitar a fome, as pestes e a guerra – e geralmente somos bem sucedidos ao fazê-lo. [...] Sim, quando a fome, as pestes ou as guerras saem de nosso controle, costumamos achar que alguém deve ter se equivocado, [...] e prometemos que na próxima vez faremos melhor (Harari, 2015, p. 9).

Harari não tinha como prever que pouco tempo depois de ter escrito “Homo Deus”, regimes democráticos passariam por ameaças e enfraquecimentos oriundos de extremismos, estratégias políticas e jurídicas em alguns lugares do mundo. Em 2015 não era possível imaginar que em pleno século XXI o mundo passaria a ser palco de uma guerra entre a Rússia e a Ucrânia com sérias retaliações de efeitos mundiais, isso sem contar tantas outras guerras que estão em andamento no mundo todo, mas caíram no esquecimento. Em matéria publicada pela BBC no dia 14 de março de 2022, é trazido que há ao menos mais 7 conflitos sangrentos ocorrendo no mundo. É o caso da Etiópia, Iêmen, Mianmar, Haiti, Síria, Afeganistão e regiões da África sob domínio de militantes radicais jihadistas (Gallas, 2022, *online*).

Questionar o porquê de algumas guerras serem mais “relevantes” que outras abre margem para outro estudo e outro tipo de aprofundamento, mas cabe aqui, desde já, os questionamentos: por que há essa distinção de preocupação entre as guerras? Há vidas que são mais dignas que as outras? Se sim, qual é o real motivo para essa distinção? Do ponto de vista da letra da lei positivada pela Declaração Universal dos Direitos Humanos a resposta seria “não”, mas infelizmente, do ponto de vista da política global e capitalista de modo geral, a resposta, evidentemente, é “sim”.

Boaventura de Sousa Santos (Santos, 2014) lembra que boa parte da população é apenas objeto de discurso dos direitos humanos, não sendo, de fato, foco das políticas. Nesse sentido, é possível questionar o “bem incondicional” que a Declaração Universal de Direitos Humanos teria promovido, na medida em que tal documento, conforme veremos, ao universalizar a noção de dignidade humana, pode ter contribuído para invisibilizar diferenças, além de tratar o Estado como um grande garantidor de Direitos Humanos, ignorando que, muitas vezes, este mesmo Estado é o próprio violador das políticas de Direitos Humanos.

Embora o conceito de “paz” não represente ausência de conflitos, em especial, em contextos democráticos, é possível afirmar que as guerras demonstram um fracasso das mediações democráticas, além de representar o continuísmo de uma lógica colonial fortemente patriarcal e territorialista. Conquistar, dominar, submeter. Conquisto, logo existo, lembra-nos Enrique Dussel (1977). Se a humanidade ainda faz guerra é porque não descobriu uma maneira pacífica e eficaz de resolver seus conflitos. Quem dera a humanidade tivesse cumprido o plano de se ter vergonha de ter que guerrear tal como enunciado na obra “Utopia” de Thomas More. É necessário concordar: o próprio nome da obra sugere, isso seria uma utopia. Se ainda a guerra é utilizada como tal recurso, significa que algo na formação das pessoas ainda é capaz de gerar nelas a sensação de que ela é eficaz e que exterminar o outro é legítimo em nome de uma ideologia que já se tornou crença. Nesse sentido, a educação não possui um valor

em si. A depender do modo como ela é aplicada e administrada, ela pode tanto promover a guerra quanto a paz. Quem dera ela promovesse sempre a paz! É esse, portanto, o fio condutor desse estudo: apontar a educação como uma ferramenta de promoção do bem comum, de respeito, de tolerância, do pacifismo em diálogo com uma perspectiva ortodoxa e da fundação dos direitos humanos com os estudos decoloniais.

Para tal, há a exposição do princípio pluralista abordado por Jacques Maritain, que muito influenciou na elaboração da Declaração Universal dos Direitos Humanos, já que o filósofo fez parte do conselho responsável pela escrita desses direitos. Em seguida, é trazida à discussão acerca do conceito de cultura e algumas de suas derivações, bem como expor a educação por um viés intercultural tendo como pressuposto os estudos decoloniais.

Colaborando com esse estudo, são trazidos alguns pontos do Pacto Educativo Global (Associação Nacional de Educação Católica do Brasil, c2023) que, em sentido amplo, colaboram para com a missão pacificadora da educação.

Por fim, far-se-ão algumas colocações acerca das evidências dialógicas entre Jacques Maritain, os estudos decoloniais e o Pacto Educativo Global por uma educação pacificadora, intercultural e dialógica.

O princípio pluralista em Jacques Maritain e a fundação da Declaração Universal dos Direitos Humanos

Em *"Man and the State"*, Maritain (1951) defende que para se conviver bem numa sociedade democrática, é necessário obter uma harmonia entre os opostos. Essa harmonia, não precisa se dar no campo teórico, mas basta que tenham um acordo prático acerca dos direitos humanos. Com efeito, o princípio pluralista de Maritain consiste numa vivência harmoniosa entre os diferentes a fim de um objetivo prático comum: promover a dignidade da pessoa humana.

A consciência de cada pessoa muda de acordo com a religião, a filosofia entre tantos outros fatores que são capazes de influenciar a mente humana, ademais, o que não deveria mudar de acordo com as ideologias é a prática diante da promoção da dignidade da pessoa humana e a luta pela defesa ao respeito pela humanidade.

[...] nada é mais vão do que procurar unir os homens [e as mulheres] sob um *minimum* filosófico. Por menor, por mais modesto, por mais tímido que este se faça, sempre dará lugar a contestações e a divisões. E essa busca de um denominador comum para convicções contrastantes não pode ser senão uma corrida para a mediocridade e a covardia intelectuais [...]. (Maritain, 2018, p.180).

Aos olhos do autor francês, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), promulgada em 1948, mostrou que a tarefa de harmonizar os diferentes e os opostos não é tarefa simples, mas também demonstra que é possível estabelecer uma formulação comum de soluções práticas. Isso se torna possível através da consideração do jusnaturalismo (lei natural) em oposição ao positivismo do século XIX. Para tanto, a renascença da lei natural é indispensável para esse diálogo na perspectiva do autor. Nesse sentido, Maritain (1951) pontua que a boa lei é aquela que é boa para todos e todas.

Na concepção maritainiana, Deus é o garantidor da natureza, da razão e, consequentemente, da lei natural, contudo, o conceito de Deus pode ser substituído pela autonomia da vontade. Nesse caso, em se alterando o fundamento da lei natural – a concepção de Deus – alterar-se-ão também as práticas em relação às vivências em sociedade. Maritain (1951) propõe restabelecer a fé dos direitos humanos baseada numa filosofia que ele considera como verdadeira, isto é, numa perspectiva ontológica que considera a sabedoria do autor do Ser. Essa concepção vem genuinamente dos gregos e do cristianismo, nesse sentido, a lei natural consiste em ordenar o ser humano para seu fim essencial e necessário que, numa perspectiva aristotélica, consiste em alcançar a eudaimonia, isto é, a felicidade.

A ideia de direito natural é uma herança do pensamento cristão e do pensamento clássico. Ela não decorre da filosofia do século XVIII que mais ou menos a deformou; procede antes de Grotius, e, antes dele, de Suárez e Francisco de Vitória; e mais longe de S. Tomás de Aquino, de S. Agostinho e dos Padres da Igreja, e de S. Paulo; e, mais longe ainda, de Cícero, dos Estoicos, dos grandes moralistas da Antiguidade e de seus grandes poetas, de Sófocles, em particular, Antígona é a heroína eterna do direito natural, a que os Antigos chamavam 'a lei não escrita', nome, aliás, que melhor lhe convém (Maritain, 1967, p.58).

O filósofo profeta ensina que há no ser humano um princípio evidente da lei natural: fazer o bem e evitar o mal. Para ele, é impossível compreender os direitos humanos sem uma noção adequada de Lei Natural. Deve-se considerar que todo direito possuído pelo ser humano é possuído em virtude do direito possuído por Deus. "A lei natural é lei por causa da sua participação da lei eterna" (Maritain, 1951, p. 96, tradução nossa). A Lei Natural é necessária e segue o primeiro princípio básico e geral: fazer o bem e evitar o mal. Por outro lado, a Lei Positiva é contingente e regida pela vontade humana.

Os direitos humanos são inalienáveis pelo fato de estarem enraizados na própria natureza. Esses direitos inerentes ao ser humano são reflexo da própria natureza da humanidade. Eles são o modo de se garantir o bem comum através do direito de existir e o de buscar a felicidade, não a qualquer custo como pede a postura maquiavélica, mas através de ferramentas que não firam a humanidade. Nesse caso, o fim não justifica os meios, pois os meios devem "evitar o mal e fazer bem" para que se chegue ao fim com ética e dignidade a fim de promover, da melhor maneira possível, a dignidade da pessoa humana. Nessa linha de raciocínio, Maritain (1967) enfatiza que a pessoa humana tem direitos e é por esse motivo é que ela é uma pessoa: um todo senhor de si próprio e de seus atos.

Não devemos nos esquivar de pontuar tensões inerentes à perspectiva do jusnaturalismo e do direito natural, na medida em que este pode legitimar visões de mundo que afirmam a existência de uma ordem superior que corresponde à expressão do direito justo, como sinônimo de lei verdadeira, universal e imutável da natureza. Nesse sentido, nossa crítica se estende primeiramente ao princípio de universalidade, que tende a ocultar diferenças, e também à noção de imutabilidade da natureza, como uma presunção essencialista da natureza humana, que pode levar a uma negação da historicidade humana.

Exemplificando, não se pode deixar de mencionar a querela de Valladolid que discutia se os povos originários das Américas tinham alma e se poderiam ser escravizados. Esse debate levantou questões fundamentais acerca dos direitos humanos e da natureza humana. A ideia de que todos os humanos

possuem uma mesma natureza da qual derivam igual dignidade e direitos foi central na argumentação de Bartolomé de Las Casas. Ele defendia firmemente que os povos originários eram humanos e, conseqüentemente, não poderiam ser escravizados. Esse argumento, aplicado à Declaração Universal dos Direitos do Homem, derruba a ideia dos colonizadores que se utilizavam das diferenças culturais vistas como inferiores como pressuposto para legitimar a escravização e exploração dos povos nativos.

No capítulo de sua obra dedicado à elaboração de uma carta democrática, Maritain (1951) busca esclarecer na perspectiva política pós-medieval “aquilo que é de Deus e aquilo que é de César”, em outras palavras, separar o humano do divino. Para ele, o que se refere a César está relacionado ao temporal, secularizado e fundado na razão separado da religião, porém, como é notório na história da humanidade, a razão pode falhar, pois ela se mostrou incapaz de garantir a unidade da humanidade.

Quando o filósofo francês escreveu a obra, o fenômeno do pluralismo já era objeto de observação e nos dias atuais esse fenômeno social é cada vez mais emergente. A verdade é que a sociedade nunca foi homogênea. O que houve, ao longo da história, foram vozes que foram caladas e, por isso, pouco relatadas no decurso de uma história marcada pela colonização. O que difere o passado dos nossos dias é que há, na atualidade, uma luta constante para que seja possível dar voz àqueles que outrora faziam parte de grupos considerados como minorias. Quando isso ocorre, pelo bem da democracia, Maritain (1951) defende que se deve incorporar o princípio da sociedade do ser humano livre e, mesmo diante do pluralismo, deve-se cooperar para o bem estar comum. Embora plural, é possível identificar uma crença comum: a liberdade. O oposto a isso gera o fascismo, comunismo, a democracia burguesa, racismo... que são considerados erros do ponto de vista maritainiano.

Para este estudo, entende-se como pluralismo a situação social na qual pessoas de diferentes etnias, cosmovisões e moralidades vivem juntas pacificamente e interagem amigavelmente, logo, para que haja o pluralismo, a existências das alteridades não basta, é necessário que haja diálogo entre elas (Berger, 2017).

Maritain (1967) escreve que o princípio pluralista é o oposto de todo e qualquer princípio que se pretende ao totalitarismo e suas perversões. É do princípio pluralista que, segundo o filósofo, se pode esperar uma solução razoável para os problemas da escola e da coabitação harmoniosa entre os diferentes. É do diálogo que brota a principal noção do pluralismo. Sem diálogo e vivência harmoniosa, as diferenças existem, mas não coabitam, nesse sentido, do ponto de vista da definição, não há pluralismo, mas o que há é a intolerância.

“A meu ver, esse problema da defesa efetiva da liberdade, contra os que se prevalecem da liberdade para destruí-la, não pode ser resolvido convenientemente senão por uma reconstrução da sociedade sobre uma base orgânica e pluralista” (Maritain, 1967, p.120).

Há que se refletir sobre o quanto o valor da liberdade foi também sustentáculo de uma modernidade burguesa, a qual forneceu as bases para o neoliberalismo contemporâneo. A liberdade como valor vem acompanhada de perspectivas como propriedade privada, segurança, individualismo, entre outros.

Também é preciso considerar a existência da fé secular. Esta, segundo Maritain, deve prezar pela prática comum. O corpo político deve também promover tal crença de modo que garanta os direitos políticos, sociais e a liberdade da pessoa humana, não impor uma religião. Para o autor, cristianismo e

democracia são diretamente compatíveis, pois quanto mais se adere a fé cristã, mais se compreende a democracia, ademais é possível gozar das garantias da democracia sem ser cristão. “O conceito de fé e inspiração que a democracia precisa não pertence à ordem da crença religiosa e na vida eterna, mas à ordem temporal e secular da vida terrestre. A fé em questão é a cívica ou secular, não a religiosa” (Maritain, 1951, p. 110, tradução nossa).

Maritain se posiciona como um filósofo cristão. Para ele, pessoa é parte do corpo político e superior a ele. Existe a rocha da dignidade da pessoa humana, conceito este que nasce na discussão do personalismo teológico e que serve, nos termos do autor, como armadura social para a garantia dos direitos inerentes aos seres humanos enquanto pessoas. O filósofo estabelece relações entre a Igreja e o Estado de modo que os dois possam cumprir seus papéis sociais. Em linhas gerais, a Igreja deve se preocupar com o que é de ordem divina e o Estado se preocupa com o que é de César, isto é, os bens temporais. No pensamento de Maritain, para que se dê uma boa convivência entre Estado e Igreja, um dos princípios a ser observado é justamente o da cooperação mútua entre essas duas instituições, pois devem zelar pelo bem comum apesar de discursos divergentes. Em outras palavras, apesar da teoria, a prática de zelar pelo bem comum e pelas pessoas é o que deve ser o ponto em comum entre as partes.

É questionável se a interpretação do filósofo francês, baseada em uma perspectiva teológica católica, pode ser universalizada. No entanto, o próprio Maritain (1967) destaca que a descrição da pessoa humana não é exclusiva da filosofia cristã. Essa concepção é compartilhada por todas as filosofias que reconhecem a existência de um Absoluto superior à ordem do universo e valorizam a alma humana de maneira supratemporal. Além disso, na sociedade atual, é importante estabelecer um diálogo com aqueles que rejeitam qualquer discurso proveniente da metafísica ou de inclinações religiosas.

Incompreendido, pode ser que algum intérprete infira que Jacques Maritain teria como proposta retornar aos moldes de uma sociedade medieval, mas o filósofo aponta que não se deve esperar uma nova república cristã nos descritos moldes, mas sim que seja possível uma unidade política e espiritual do cidadão. Devem trabalhar para o bem político e temporal. A Igreja, para quem crê, representa uma força moral superior pelo fato de lidar com os bens espirituais, já a lei civil deve ajustar-se às crenças que essencialmente buscam o bem comum.

A harmonização dos plurais objetiva alcançar a boa vida humana (Maritain, 1951). Mesmo sendo considerado adepto de princípios ortodoxos, o autor destaca que o princípio pluralista pode ser observado já na *Suma Teológica* de Tomás de Aquino (2002), escrita no século XIII. Esse princípio também é reforçado na sua obra “*Humanismo Integral*” e nas futuras, tal como em “*Os Direitos do Homem e a Lei Natural*”.

A sociedade civil não é composta somente de indivíduos, mas das sociedades particulares por eles formadas; e uma cidade pluralista reconhece a essas sociedades particulares uma autonomia tão ampla quanto possível, e diversifica sua própria estrutura interna segundo as conveniências típicas da natureza delas (Maritain, 2018 p. 171).

O filósofo aponta que, na relação Estado-Igreja, havendo nessa dicotomia, uma instituição responsável pelas questões de ordem humana e a outra pelas questões de ordem transcendental, o Estado deve lidar com a religião no nível de paz civil, do bem estar e dissolver os que não visam o bem

estar comum, não através de medidas punitivas, mas através da educação e promoção dos valores democráticos. Nesse sentido, a igualdade de direitos é um princípio básico das sociedades modernas. Não deve haver privilégios. A lei deve funcionar para os cristãos e os não cristãos, religiosos e não religiosos, tendo a educação como sua principal ferramenta de promoção dos valores democráticos. Nessa perspectiva, “[...] perante toda diversidade é preciso que se busque também a paz dos povos, pois o que se precisa não é uniformidade de maneiras de se comportar, mas de uma orientação que leve a uma aspiração comum, a uma vida melhor” (Eufrásio, 2018, p. 5).

Estudos decoloniais por uma educação intercultural

Para introduzir a concepção decolonial da interculturalidade, cabe uma breve discussão sobre o conceito de cultura e sobre derivações como aculturação. Cultura é considerado um conceito complexo. Wagner (2010) traz a ideia de “invenção da cultura”, uma dimensão dialética na qual os seres humanos produzem sentidos e significados e, ao mesmo tempo, são produzidos por eles.

Em sua raiz latina, a palavra *cultus* é ligada à dimensão religiosa de culto, associando cultura a esta noção de cultuar divindades. De forma mais geral, a palavra cultura vem de *colere*, que tem muitos significados: cultivar, habitar, proteger, adorar, cuidar. Habitar veio também da raiz *colonus*, do qual se derivou o termo contemporâneo: colonialismo (Eagleton, 2005).

Reconhecendo, portanto, que as dimensões de cultura e colonialismo aparecem associadas semanticamente, podemos argumentar que o processo de decolonização cognitiva envolve resgatar outros sentidos para a compreensão de cultura.

Se cultura significa cultivo, um cuidar, que é ativo, daquilo que cresce naturalmente, o termo sugere uma dialética entre o natural e o artificial [...] Assim, trata-se menos de desconstruir a oposição entre cultura e natureza do que de reconhecer que o termo “cultura” já é em si uma desconstrução (Eagleton, 2005, p. 11).

A partir da complexidade e da dialética do conceito de cultura, reconhece-se que não existe pureza ou uniformidade nesta ideia. Não há cultura que não seja em si porosa e formada por fenômenos multifacetados. Apesar disso, nichos culturais de sentidos simbólicos construídos e partilhados por uma coletividade específica, em contato com outros nichos culturais sofrem fenômenos como os processos de assimilação e aculturação.

Em linhas gerais e breves, estes dois processos, assimilação e aculturação, podem ser compreendidos como etapas de um grande fenômeno em que ocorre “[...] perda inicial das características anteriores e a adoção de novas características, semelhantes ao novo meio ou à nova nacionalidade” (Voigt, 2007, p. 191).

Como parte destes processos de assimilação e aculturação, outros elementos estão associados no contato entre culturas, como apoderação de parte da outra cultura e perda da parte predominante da antiga herança cultural; adaptação, em que características da cultura originária e da cultura estrangeira se combinam; reação ou traços contra-aculturativos, entre outros.

No pensamento decolonial, utiliza-se o termo interculturalidade (Walsh, 2005) como uma possibilidade de um contato entre culturas que seja ao mesmo tempo desconstrutivo daquilo que caracteriza o processo colonial, e também zeloso por aquilo que seria autóctone nas culturas.

A interculturalidade, segundo Walsh (2005), pode significar um encontro entre culturas, todavia, não se trata de um simples contato, mas de um intercâmbio que se estabelece em termos e condições de equidade e igualdade. Para a autora, a interculturalidade deveria ser entendida como um processo permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre pessoas, grupos, conhecimentos, valores e tradições distintas. Tal fato deve construir respeito mútuo entre as partes e um desenvolvimento completo das capacidades das pessoas para além de suas diferenças culturais e sociais. Trata-se de uma tentativa de romper com uma história que se pretende hegemônica de uma cultura dominante e outras subordinadas. Nesse sentido, pretende-se reforçar as identidades que foram excluídas ao longo da história a fim de construir uma convivência de respeito e de legitimidade entre todos os diversos grupos da sociedade.

A interculturalidade não se trata de uma forma ingênua ou idealizada de integrar pontos de vista ou forjar consensos. Ela parte do reconhecimento das tensões, conflitos e desigualdades presentes nos contatos e reconhece a diferença como um valor, sem a meta de homogeneização.

Um autor que muito ajuda na abordagem intercultural da educação é Boaventura de Sousa Santos. O pensador oferece uma grande bagagem para tratar sobre o tema da educação numa perspectiva intercultural crítica. Esta pretende ser uma proposta adequada para construir sociedades democráticas que lidem de modo igual ao reconhecer diversas culturas, escapando do caráter monocultural e ocidentalizante predominante em muitos países (Candau, 2016, p. 21). Nas palavras de Santos (2007, p.71), “[...] o pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal”. Isso ocorre pelo fato deste sistema distinguir os fenômenos entre o visível e o invisível, o lado de lá e o lado de cá, a divisão constante entre o “nós” e “eles”. Para tanto, cabe o pressuposto da interculturalidade crítica como maneira de fazer com que os dois lados coabitem e convivam de modo que as linhas divisórias sejam “apagadas”.

A interculturalidade crítica permite considerar a construção de novos marcos epistemológicos que pluralizam, problematizam e desafiam a noção de um pensamento e conhecimento totalitários, únicos e universais, partindo de uma política e ética que sempre mantêm como presentes as relações do poder às quais foram submetidos estes conhecimentos (Walsh, 2009, p. 25, *apud* Candau, 2016, p. 22).

Para Candau (2013), a educação intercultural trata a diferença como riqueza. Ela consiste em promover processos sistemáticos de diálogo entre sujeitos, sejam eles individuais ou coletivos. Propõe construir relações igualitárias entre grupos socioculturais e democratizar a sociedade através de políticas que articulem direitos da igualdade.

A questão do universalismo no pensamento de Boaventura trazido por Candau (2016, p.24) é aplicável à discussão da educação intercultural crítica. Ao parafrasear o autor português, ela destaca que o universalismo é um dispositivo ideológico privilegiado na luta pela superação da desigualdade e da exclusão. Há dois tipos de universalismo: o antidiferencialista e o diferencialista. O primeiro age através da descaracterização das diferenças e reproduz a hierarquização delas segundo uma norma de

homogeneização. Já o segundo age pela absolutização das diferenças e inferioriza pelo excesso delas (Candau, 2016, p. 24). Infelizmente, o resultado de ambos os universalismos é a inferiorização de grupos sociais e a naturalização da hierarquização ou dominação das relações sociais.

Nesse contexto, a escola ocupa papel central e é considerada como uma das principais instituições encarregadas da construção de uma igualdade que termina identificando-se com a padronização e homogeneização de sujeitos considerados “iguais” e dos conhecimentos assumidos como universais. Assim, reforça a hegemonia de um determinado grupo social e a afirmação de que somente um determinado tipo de conhecimento, considerado como científico e universal, é válido e deve fundamentar a educação escolar (Candau, 2016, p. 24).

A educação cultural não está preocupada em hierarquizar os saberes, mas se dispõe a considerar os diferentes como válidos. Orienta-se, justamente, para o reconhecimento da pluralidade de conhecimentos e a promoção do diálogo entre eles (Candau, 2016, p. 24).

Para apoiar nossas reflexões sobre interculturalidade, trazemos a teóloga feminista chinesa Kwok Pui-Lan (2015), que apresenta a expressão “diálogo interfé” no lugar de “diálogo interreligioso”, sob a justificativa de que “[...] as conversações e interações estão acontecendo entre pessoas que pertencem a credos, e não entre religiões em si, entre religiões como sistemas de crenças e práticas” (Pui-Lan, 2015, p. 21). Nesse sentido, quando se sai do *ethos* institucional, passando às interações humanas, a dinâmica do diálogo pode acontecer de forma mais humanizada. Tal lógica pode se aplicar a outros contextos de diálogos. Além disso, a humildade de reconhecer as “falhas” da cultura ou grupo ao qual pertence, além do lugar de sua cultura na produção de assimetrias das partes envolvidas no conflito, torna-se vital para a perspectiva de um diálogo horizontal.

Tal horizontalidade se perde na perspectiva do pensamento abissal, já aqui citada. Santos (2007) tem como ponto de partida a afirmação: “o pensamento moderno tem um caráter abissal”. Esse aspecto abissal divide os lados e institui uma impossibilidade da presença conjunta dos dois lados de uma linha divisória. Nesse sentido, um se torna visível e o outro invisível. Para que um se diga como legítimo, ele precisa anular o outro, isto é, torná-lo invisível, inferior.

Como meio de solucionar essa divisão, a partir do pensamento de Boaventura de Sousa Santos, é pretendido levar a humanidade a um pensamento que supere essa linha abissal, isto é, o pensamento “pós-abissal”. Nesse caso, é essencial a formulação de uma ecologia de saberes tendo como uma de suas ferramentas a exploração de ciências alternativas tais como as epistemologias feministas e pós-coloniais. “Na ecologia de saberes cruzam-se conhecimentos e também ignorâncias. Não existe uma unidade de conhecimento, assim como não existe uma unidade de ignorância. As formas de ignorância são tão heterogêneas e interdependentes quanto às formas de conhecimento” (Santos, 2007, p. 87). Nesse sentido, é possível promover a inter-relação dos saberes considerados científicos e outros que, porventura, não sejam considerados como tal. Esse processo não consiste em afirmar um e negar outro, mas trata-se de dialogar tendo como ponto de partida a presença em conjunto (copresença) e a comunicação mútua.

Algumas características do pensamento ‘pós-abissal’ são: a copresença radical, que significa que práticas e agentes de ambos os lados da linha abissal são considerados contemporâneos em termos igualitários; a afirmação de que na ecologia de saberes se entrecruzam conhecimentos e, portanto, também ignorâncias e, conseqüentemente, a aprendizagem de certos conhecimentos pode envolver o esquecimento de outros; a consciência de que todos os conhecimentos têm limites internos e externos; assim como, assumir que a credibilidade da construção cognitiva se mede pelo tipo de intervenção no mundo que proporciona, favorece ou impede (Candau, 2016, p.26).

Em suma, um aspecto fundamental nessa linha intercultural crítica é exatamente de estimular o diálogo entre os saberes nas práticas de ensino-aprendizagem no ambiente escolar. Candau (2016) elenca mais um conceito de Boaventura na perspectiva da aplicabilidade à educação. Trata-se da “sociologia das ausências e sociologia das emergências”.

Nessa linha de raciocínio, umas das conclusões possíveis é que há um desperdício, e, por vezes, um epistemicídio, da riqueza da experiência social mundial por conta da hegemonia da tradição científica e filosófica do ocidente. Essa sociologia das ausências pretende revelar aquilo que outrora fora considerado como ignorância por um outro discurso que pretendia ser dominante, já a sociologia das emergências atua sobre as tendências em sua dimensão potencial através da ampliação simbólica de saberes.

A amplificação simbólica operada pela sociologia das emergências visa analisar numa dada prática, experiência ou forma de saber o que nela existe apenas como tendência ou possibilidade futura. [...] Identifica sinais, pistas ou traços de possibilidades futuras em tudo o que existe (Santos, 2006, p. 120 *apud* Candau, 2016, p. 28).

Feitas essas considerações, cabe destacar que a educação intercultural crítica pretende identificar o que ficou no âmbito das ausências, reconhecer as emergências e, a partir disso, construir uma sociedade mais justa e igualitária. Obviamente, esse não é um processo natural, pois geralmente, são reforçados os discursos de caráter dominante. É necessário estar atento e ser sensível de modo que a emancipação social seja possível. A educação é um espaço privilegiado de desenvolvimento de diálogo entre as culturas. É na escola que se é possível ressignificar currículos e práticas, reinventar a cultura escolar, romper os processos de homogeneização que marginalizam e tornam o outro invisível (Candau, 2016).

Ao apontar o multiculturalismo como uma nova forma de globalização, Boaventura Sousa Santos afirma que o mundo é um ‘arco-íris de culturas’ (Santos, 1995). Ora, partindo deste conceito para uma (eventualmente arriscada) analogia, e admitindo que é importante ser capaz de ‘ver’ este e outros conjuntos de cores, poderemos recordar que algumas pessoas, apesar de disporem de um aparelho visual morfológicamente bem constituído, não são capazes de discernir toda uma gama de tonalidades que compõem o arco-íris [...] (Cortesão e Stoer, 1999, p. 56 *apud* Candau, 2016, p. 30).

O daltonismo social, cultural e racial, partindo de uma tradução livre dos escritos de Bell (1995) leva a perspectivas como: “não vejo cores, somos todos/as iguais, não importa se pretos, brancos, amarelos”, promovendo uma falaciosa e aparente sensação de sociedade inclusiva e igualitária, de democracia racial, em que as cores não importam. No entanto, o arco-íris ao qual se refere Boaventura de Sousa

Santos não envolve a perspectiva de anulação das cores, e sim de exaltação das mesmas, como ocorre em movimentos afirmativos das causas LGBTQIAP+ e também da causa preta.

Para tanto, nas palavras de Candau (2016), é necessário romper com o “daltonismo cultural” e ter presente o “arco-íris” das culturas na educação. Tudo isso passa por um processo de desconstrução de práticas tidas como naturais. É mister valorizar a história de vida de cada pessoa presente no ambiente educacional de modo que se favoreça a troca, o intercâmbio e o reconhecimento mútuo. A educação intercultural é aquela que estimula processos coletivos e colabora com a formação de subjetividades inconformadas com o *status quo* que galgam em direção, sempre, ao reconhecimento do outro que está subalternizado e discriminado. “O presente que vai sendo criado do outro lado da linha é tornado invisível ao ser reconceitualizado como o passado irreversível deste lado da linha” (Santos, 2007, p.74).

Segundo Santos (2007), quando as linhas não são apagadas, mas, pelo contrário, geram divisões cada vez maiores, reforçando os discursos de poder, existe aí o que o autor chama de fascismo contratual. Esse fenômeno se dá quando a diferença de poder entre os lados (de um contrato) é de tal ordem que a parte mais fraca, consequentemente vulnerabilizada, por mais onerosas e despóticas que sejam as propostas de fornecimento de bens e serviços, aceita as condições impostas pelos dominantes. Quando o autor cita esse conceito, como visto, ele está tratando das relações contratuais no que se refere ao fornecimento de bens e serviços, todavia, aplicando ao nosso contexto educacional, cabe observar que, nessa espécie de fascismo, há uma discrepância grande entre educandos em relação ao acesso à cultura, informação e formação. Nesse sentido, como num movimento determinista, os subalternos estão fadados a aceitarem sempre essa relação de poder e subalternidade onde ou se tem o pouco ou se é privado até mesmo deste pouco que (às vezes) é possível de se ter acesso.

Nesse sentido, em se analisando a formação das pessoas na ótica abissal, os educandos partem de lugares diferentes, com rendas diferentes, mas com os mesmos direitos, entretanto, há o problema que nem todos/as conseguem gozar desses direitos do mesmo modo. Alguns já nascem perto do “topo da montanha”, outros não vislumbram, sequer, a sua base. Esse tipo de divisão perpetua as relações não só do ponto de vista formativo e educacional, mas reforça o fascismo contratual, quando esses educandos devem ir ao mercado de trabalho cada um com a sua bagagem intelectual que conseguiu acessar. A lógica da meritocracia e do capital tendem a reforçar e perpetuar tais contratos onerosos e despóticos, como se fosse ainda na Idade Média em que, em se nascendo pobre, é porque a vontade divina assim o quis, portanto deve-se continuar assim. A questão é que na modernidade não se trata da vontade divina, mas daqueles que pretendem ser tal como Deus e determinar o futuro dos que estão do lado de lá.

“[...] o pensamento abissal continuará a auto-reproduzir-se — por mais excludentes que sejam as práticas que origina — a menos que se defronte com uma resistência ativa” (Santos, 2007, p. 83).

O pacto mundial global sobre a educação

O atual pontífice, Papa Francisco, em comunhão com a Igreja no Brasil e fiel ao Pacto Educativo Global impulsionado por ele mesmo em 2019, ajuda a população mundial a refletir sobre o papel dialógico da educação religiosa e sua função para promover a dignidade da pessoa humana. Em sua

mensagem no dia 10 de janeiro de 2022, por ocasião da Campanha da Fraternidade 2022, que levou o tema “Fraternidade e educação”, o sucessor de Pedro destacou que a educação deve ter compromisso para com a valorização do ser humano em sua integralidade evitando, deste modo, a cultura do descarte que marginaliza os mais vulneráveis (Papa..., 2022). O papa enfatizou que há, em nossos tempos, a urgência de ações transformadoras no âmbito educativo de modo que promovam a fraternidade universal e o humano integralmente. Nesta mesma mensagem, o bispo de Roma relembra a importância de um pacto educativo global e relembra seu próprio discurso de 5 de outubro de 2021 quando disse que:

[...] as religiões sempre tiveram uma relação estreita com a educação, acompanhando as atividades religiosas com as educativas, escolares e acadêmicas. Como no passado, também hoje queremos, com a sabedoria e a humanidade das nossas tradições religiosas, ser estímulo para uma renovada ação educativa que possa fazer crescer no mundo a fraternidade universal. (Associação Nacional de Educação Católica do Brasil, c2023, *online*).

No Pacto Educativo Global proposto pelo pontífice em 2019, é feito um convite ao diálogo sobre a forma como a humanidade está construindo o futuro do planeta. O papa reforça a ideia de que é preciso estabelecer uma nova solidariedade universal que seja mais acolhedora a fim de que o ser humano esteja seguro e com seus direitos básicos e fundamentais garantidos (Papa..., 2022). A educação, nessa perspectiva, deve ser aberta, inclusiva, ouvinte com paciência, composta por um diálogo construtivo e de compreensão mútua. É necessária uma aliança entre os habitantes da terra (Casa Comum) a fim de gerar paz, justiça, aceitação e diálogo entre as religiões.

Como compromissos diretos do Pacto Educativo Global, são elencados: I. colocar a pessoa no centro, isto é, lidar com as várias expressões da sociedade civil de modo a construir um novo humanismo; II. Ouvir os mais novos num processo de humanizar a educação de modo que ela seja democrática e não um instrumento de marginalização dos mais vulneráveis; III. Promover a mulher; IV. Responsabilizar a família; V. Abrir-se à acolhida; VI. Renovar a economia e a política; VII. Cuidar da Casa Comum. Para o Pacto, esses itens são compromissos estabelecidos e são indispensáveis e inegociáveis de modo que a educação seja plena, de qualidade e libertadora (Associação Nacional de Educação Católica do Brasil, c2023, *online*).

Como um ponto de convergência entre a metafísica de Jacques Maritain e a proposta educacional do Papa Francisco, vale destacar a centralidade do conceito de pessoa.

Em seu princípio pluralista do Humanismo Integral, Maritain coloca a pessoa humana como um todo que faz parte de um outro todo que é a sociedade. Esta deve prover meios para que cada pessoa, individualmente, alcance o bem estar e a felicidade sem distinção de cor, gênero, classe social ou religião. Quando o Papa propõe, via educação, a não marginalização dos mais vulneráveis, a promoção da mulher e a abertura à acolhida das alteridades, ele reforça, indiretamente, o princípio pluralista de Maritain, que valoriza o ser humano pelo simples fato de ser humano sem se importar com seus acidentes. Nesse sentido, tanto Maritain quanto o Papa Francisco defendem o ser humano pela sua própria essência humana, não pretendendo garantir apenas os direitos da pessoa humana branca, rica e heterossexual, mas pretende-se promover a dignidade de toda pessoa humana pelo simples fato de pertencer à essa

grande família chamada de humanidade, quebrando qualquer tipo de linha abissal que insiste em segregar e marginalizar a outrem.

Evidências dialógicas para uma educação pacificadora

Já no preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) está positivado que é proclamado como ideal comum a ser atingido por todos os povos e nações que “se esforcem pelo ensino e pela educação”. Continuando a leitura da referida declaração, é garantido no artigo 26 que “toda pessoa tem direito à educação” e que esta

deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem [e da Mulher] e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades da Nações Unidas para a manutenção da paz (Organização das Nações Unidas, 1948, *online*).

Tendo influência de Maritain, a elaboração da Declaração Universal dos Direitos Humanos garante, mesmo que de modo genérico, uma educação que contribua para a tolerância e o respeito às diferenças a fim de se possuir uma convivência harmoniosa e respeitosa. Em outras palavras, a educação precisa formar pessoas que sejam capazes de lidar e aceitar o pluralismo cada vez mais vigente na sociedade. Na verdade, ele nunca foi inexistente, a questão é que por muito tempo o pluralismo não tinha voz e nem vez para se manifestar e ter seu espaço na sociedade.

Por outro lado, Santos (1997) destaca que a política dos direitos humanos é um fator chave para compreender a crise da modernidade, dada a distância entre o discurso e a prática, dado o contexto em que a concepção atual de Direitos Humanos ocidental foi forjada (eurocêntrica, de inspiração iluminista), dado seu caráter universalizante e dado os contornos de humanidade que permeiam suas declarações.

Nesse sentido, a interculturalidade dentro da perspectiva de educação decolonial em direitos humanos, como propõem Candau (2016) e também Walsh (2005), deve partir de uma concepção crítica, que reconhece as assimetrias de poder existentes na sociedade e identifica as diferenças como caminhos para uma construção de diálogo.

Indubitavelmente, o fato de ser a base para a formação humana e instrumento para manter a sociedade em desenvolvimento, crescimento, transformação e libertação de todas as potencialidades humanas faz com que o ambiente educacional seja um dos lugares mais importantes para se desenvolver a interculturalidade. Ao passo que se inclui a interculturalidade como um elemento basilar ao sistema educacional implica no ato de assumir a diversidade cultural a partir de um olhar de respeito e equidade social. Esse movimento parte do princípio de que todas as culturas têm o direito de se desenvolver e contribuir para a construção do país com suas particularidades e diferenças (Walsh, 2005).

Há o problema de que o fator da interculturalidade possa ficar apenas nos discursos como tem ocorrido na América Latina segundo os estudos de Walsh. A autora afirma que apesar de se fazer referência ao termo por quase duas décadas, em vários países não há um entendimento compartilhado acerca do que a interculturalidade significa em termos pedagógicos.

O objetivo da interculturalidade é: construir processos que contribuam para formar sociedades plurais, justas e verdadeiramente democráticas, processos que exigem uma cidadania [...] autoconfiante, respeitosa e compreensiva das múltiplas manifestações de diferenças culturais, críticas às desigualdades, marginalização, discriminação e exclusão, conscientes do problema e a potencialidade dos conflitos culturais, e capaz de comunicar, inter-relacionar, cooperar e agir com os 'outros' para construir a unidade na diversidade, aprender a conviver, na escola e na sociedade (Godenzzi, 1999; Touraine, 1997 *apud* Walsh, 2005, p. 19, tradução nossa).

Ainda como objetivos e premissas centrais da interculturalidade, Walsh (2005) elenca as seguintes: (1) Fortalecer e legitimar as identidades culturais de todos os alunos; (2) Promover um ambiente de aprendizagem em que todos os alunos possam expressar-se e comunicar-se a partir de sua própria identidade e prática cultural, e enriquecem mutuamente as experiências uns dos outros; (3) Desenvolver habilidades de comunicação, diálogo e inter-relação e comunicação, diálogo e inter-relação equitativa entre as pessoas (alunos, professores, pais *etc.*), grupos e conhecimentos culturalmente distintos; (4) Contribuir para a busca por equidade social e melhores condições de vida.

Todos esses objetivos vislumbam um modo de fazer com que os diferentes convivam em harmonia apesar das diferenças, isto é, coexistir juntos, no mesmo lugar e no mesmo tempo sem que o intercâmbio de culturas se caracterize como uma subordinação de um para com outro, mas que seja um troca mútua em que nenhum dos lados seja anulado ou calado. É existir juntos a partir da equidade.

Eis o impulso para a co-presença igualitária (como simultaneidade e contemporaneidade) e para a incompletude. Dado que nenhuma forma de conhecimento pode responder por todas as intervenções possíveis no mundo, todas as formas de conhecimento são, de diferentes maneiras, incompletas. A incompletude não pode ser erradicada, porque qualquer descrição completa das variedades de saber não incluiria a forma de saber responsável pela própria descrição. Não há conhecimento que não seja conhecido por alguém para certos objetivos. Todos os conhecimentos sustentam práticas e constituem sujeitos. Todos os conhecimentos são testemunhais porque aquilo que conhecem sobre o real (sua dimensão ativa) é sempre duplicado por aquilo que dão a conhecer sobre o sujeito do conhecimento (sua dimensão subjetiva) (Santos, 2007, p. 89).

Partindo do pressuposto educacional, considera-se a educação para os direitos humanos um aspecto elementar na formação dos educandos; entretanto, dependendo do lugar de fala (e escuta) haverá concepções diversas acerca desses direitos basilares e fundamentais. Nesse sentido, reforça-se a crítica de que a educação não deve adotar um caráter homogêneo, mas espera-se que, a partir da heterogeneidade, seja possível chegar a um ponto comum prático, mesmo que os discursos e as ideologias sejam divergentes.

Colaborando com o presente diálogo e proposta deste estudo, se Jacques Maritain propôs um projeto sociopolítico chamado de Humanismo Integral, posteriormente ele elabora, em "Rumos da Educação", o projeto de Educação Integral. Esse projeto educacional visa formar uma sociedade apta a viver o humanismo integral. Ele consiste na valorização do bem comum e objetiva formar uma sociedade personalista e comunal, baseada nos direitos humanos e capaz de satisfazer os desejos e as necessidades sociais de cada pessoa humana. "Deve desenvolver, portanto, os sentimentos de liberdade

e responsabilidade, os direitos e os deveres humanos, a coragem de enfrentar os riscos e de exercer a autoridade para o bem geral, o respeito pela humanidade de cada pessoa individualmente” (Maritain, 1959, p. 148).

De maneira sintética, vale dizer que, quando se propõe uma declaração universal, como o próprio nome sugere, em tese, ela deveria ter uma abrangência universal, isto é, abarcar a todas as pessoas sem distinção de nenhum tipo, de modo que a humanidade fosse protegida de certas tragédias que, vale destacar, foram e são causadas por ela mesma. Também cabe observar que a declaração vigente foi elaborada a partir de princípios epistemológicos eurocêntricos, nesse sentido, Santos (1997, p. 112) afirma que tais direitos devem ser reconceitualizados como multiculturais. O autor declara que entende o multiculturalismo como uma “[...] pré-condição de uma relação equilibrada e mutuamente potenciadora entre a competência global e a legitimidade local, que constituem os dois atributos de uma política contra-hegemônica de direitos humanos no nosso tempo”.

O fato de os direitos humanos não serem tão universais como pretendem em sua aplicação, faz com que em nossos dias sejam identificados quatro regimes internacionais para sua aplicação, são eles o europeu, o interamericano, o africano e o asiático. Geralmente, as culturas possuem essa tendência de considerar seus valores máximos como os mais abrangentes possíveis, mas somente a cultura do ocidente tem a pretensão de que eles sejam universais. Nesse sentido, a questão da universalidade é um problema particularmente ocidental. Esse problema pressupõe que a concepção dos direitos humanos fundamenta um conhecido grupo de pressupostos que são tipicamente ocidentais, isto é, que existe uma natureza humana universal passível de ser conhecida racionalmente. Essa natureza é considerada como naturalmente diferente e superior a todas as outras coisas que possam existir. Esse estado de superioridade é dito dignidade. Ela é irredutível, absoluta e deve ser defendida pelo Estado (Santos, 1997).

Lamentavelmente, de acordo com a exposição de Santos (1997), os pressupostos supracitados serviram para corroborar com os projetos econômicos e geopolíticos dos Estados capitalistas hegemônicos após a II Guerra Mundial. Na ocasião, os discursos permitiram que ainda após a declaração desses direitos tidos como universais, outras atrocidades fossem cometidas pelos detentores do poder. “A marca ocidental, ou melhor, ocidental liberal do discurso dominante dos direitos humanos pode ser facilmente identificada com muitos outros exemplos: na Declaração Universal de 1948, elaborada sem a participação da maioria dos povos do mundo [...]” (Santos, 1997, p.113).

Em se tratando de uma concepção diversa acerca da dignidade da pessoa humana, Santos (1997) postula que nenhuma cultura possui uma concepção completa e sem problemas, consequentemente, cada cultura concebe o conceito de dignidade de um modo diferente. Isso se deve ao fato da existência de uma pluralidade de culturas.

Nessa linha de raciocínio e voltando olhar para o contexto educacional, se há diversidade de culturas, há também uma diversidade de saberes e, se há diversidade de saberes, deve haver um “arco-íris” de conteúdos programáticos na relação de ensino-aprendizagem de modo que o educando não se veja cerceado e limitado por possuir apenas uma visão de mundo. Quando há limitação de visão, aquele que está do outro lado da linha se torna invisível e, deste modo, a dignidade da pessoa humana não é promovida (na concepção de nenhuma cultura), não haverá diálogo, não haverá partilha, mas

cada vez mais divisões e discursos que fazem a manutenção das relações de subalternidade. Nesse sentido, cada vez mais se torna necessário utilizar a ferramenta da educação como modo de garantir que ninguém mais se torne invisível e que os múltiplos convivam e coabitem em harmonia; porém, como exemplificado no início desse estudo, cada vez mais discursos de ódio, radicais que tendem a ver o outro como alguém a ser eliminado emergem e ganham força.

Considerações Finais

A construção epistemológica de uma ecologia de saberes não é tarefa fácil (Santos, 2007, p. 93). Tal como afirmado por Boaventura de Souza Santos, é perceptível que fazer coabitar os diversos saberes é uma tarefa árdua. Em se tratando do ambiente educacional, destaca-se que este é o lugar onde mais se deve praticar tal diálogo e harmonização. Se não há espaço para discutir questões vitais para a sociedade no período formativo de seus cidadãos, em qual outro momento eles poderão fazê-lo?

Sim, a construção da epistemologia dos saberes não é fácil, porém não deve ser considerada impossível.

É interessante notar que, embora as duas visões expostas neste breve estudo partam de lugares de fala e pressupostos teóricos bastante diferentes, ambas pretendem chegar a um ponto em comum, isto é, um meio eficaz de se garantir a máxima proteção possível à humanidade. Mesmo que a primeira exposição possa parecer ortodoxa demais, as duas posições vislumbram a possibilidade da educação como uma ferramenta que, se bem usada, pode promover o diálogo entre essas diferenças. Vale destacar também que ambos os posicionamentos visam que os ambientes devem ser bons e adequados para abarcar a todes, nesse sentido haverá em nossa sociedade o que foi nomeado como presença em conjunto, a coabitação e o respeito mútuo.

Nota-se que a defesa dos direitos humanos tem problemas de ordem prática, pois do ponto de vista teórico, apesar de várias correntes e possibilidades de saberes acerca desse conceito, trazendo o termo utilizado por Maritain, há o consenso de uma tentativa de harmonizar não só os opostos, mas os diferentes de qualquer ponto de vista.

A fim de não encerrar a discussão (até mesmo porque não seria possível), é válido trazer os questionamentos Santos (2007, p. 93): “[...] como combater as linhas abissais usando instrumentos conceituais e políticos que as não reproduzam? E por fim uma questão com especial interesse para educadores: qual seria o impacto de uma concepção de conhecimento pós-abissal (como uma ecologia de saberes) sobre as instituições educativas?”

Na resposta oferecida pelo próprio autor e através do que fora exposto até então cabe postular que essas perguntas não possuem respostas definitivas e únicas, mas que valeria um esforço coletivo e civilizacional a fim de enfrentar e dirimir as versões contemporâneas do pensamento abissal que insistem em existir.

Referências

- Associação Nacional de Educação Católica do Brasil. *Pacto Educativo Global*. [S.l.]: ANEC, c2023. Disponível em: <https://anec.org.br/acao-pacto-educativo-global/>. Acesso em: 5 maio 2022.
- Bell, D. Who is afraid of critical race theory? *University of Illinois Law Review*, v. 4, p. 893-971, 1995.
- Berger, P. L. *Os múltiplos altares da modernidade: rumo a um paradigma da religião numa época pluralista*. Petrópolis: Vozes, 2017.
- Candau, V. M. *Educação Intercultural*. Rio de Janeiro: GECEC- PUC-Rio, 2013. (Documento de trabalho).
- Candau, V. M. "Ideias-força" do pensamento de Boaventura Sousa Santos e a educação intercultural. *Educação em Revista*, v. 32, p. 15-34, 2016.
- Dussel, E. *Filosofia na América Latina: filosofia da libertação*. São Paulo: Loyola, 1977.
- Eagleton, T. *A ideia de cultura*. São Paulo: Editora UNESP, 2005.
- Eufrásio, T. M. Humanismo integral segundo Jacques Maritain: a pessoa humana como ser de relação e promotora de dignidade. *International Studies on Law and Education*, v. 1, p. 85-92, 2018.
- Gallas, D. Além da guerra na Ucrânia: 7 conflitos sangrentos que ocorrem hoje no mundo. *BBC*, 14 mar. 2022. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-60690640>. Acesso em: 3 set. 2022.
- Harari, Y. N. *Homo Deus: uma breve história do amanhã*. São Paulo: Companhia das letras, 2015.
- Levitsky, S.; Ziblatt, D. *Como as democracias morrem*. São Paulo: Zahar, 2018.
- Maritain, J. *Humanismo integral: problemas temporais e espirituais de uma nova cristandade*. São Paulo: Cultor de livros, 2018.
- Maritain, J. *Man and the State*. The University of Chicago Press: United States of America, 1951.
- Maritain, J. *Os direitos do homem e a Lei Natural*. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1967.
- Maritain, J. *Rumos da educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1959.
- Organização das Nações Unidas. Declaração Universal dos Direitos Humanos. [S.l.]: ONU, 1948. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91601-declara%C3%A7%C3%A3o-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 3 set. 2022.
- Papa Francisco envia mensagem por ocasião da abertura da campanha da fraternidade. *CNBB*, 2022. Disponível em: <https://www.cnbb.org.br/mens-papa-francisco-campanha-da-fraternidade-2022/>. Acesso em: 5 maio 2022.
- Pui-Lan, K. *Globalização, gênero e construção da paz: o futuro do diálogo interfé*. São Paulo: Paulus, 2015.
- Santos, B. S. Para além do pensamento abissal. *Novos Estudos*, v. 79, p. 71-94, 2007.
- Santos, B. S. Uma concepção multicultural de direitos humanos. *Lua Nova*, v. 39, n. 1, p. 105-124, 1997.
- Santos, B. S. *Se Deus fosse um ativista de Direitos Humanos*. São Paulo: Cortez, 2014.
- Tomás de Aquino. *Suma Teológica*. São Paulo: Loyola, 2002.
- Voigt, A. F. Emílio Willems e a invenção do teuto-brasileiro, entre a aculturação e a assimilação (1940-1946). *História: Questões & Debates*, n. 46, p. 189-201, 2007.
- Wagner, Roy. *A invenção da cultura*. São Paulo: Cosac Naify, 2010.
- Walsh, C. *La interculturalidad en la Educación*. Lima: Ministério de Educación, 2005.

Editor Chefe: Samuel Mendonça

Conflito de interesses: Não há.

Recebido em: 5/4/2023, versão final: 9/8/2023 e aprovado: 6/10/2023